

Pécsi Tudományegyetem
„Oktatás és Társadalom”
Neveléstudományi Doktori Iskola

Somogyvári Lajos

**A tudásátadás, nevelés intézményi és intézményen kívüli
terei
(Képelemzések a magyar pedagógiai szaksajtóban, 1960-
1970)**

Doktori (PhD) értekezés

Témavezető:

Dr. habil. Géczi János

egyetemi docens

Tartalomjegyzék

I. Bevezetés	5
1. Problémafelvetés.....	5
2. A vizuális információk jelentősége.....	6
3. Hipotézis – a kutatás csomópontjai.....	7
4. A kutatás módszertana.....	10
4.1. Antropológiai megalapozás.....	10
4.2. Ikonológia és ikonográfia.....	11
4.3. Történetiség és oktatástörténet.....	12
4.4. A történet, mint az értelmezés alapja.....	13
4.5. Az elmélet összegzése.....	13
5. Szakirodalmi előzmények.....	14
5.1. Az antropológia főbb csomópontjai.....	14
5.2. Ikonológia és ikonográfia.....	16
5.3. Kép és oktatástörténet.....	18
5.4. Narratívák és diskurzusok.....	19
6. Az elemzés keretei: az 1960-as évek (oktatás)történeti – társadalmi valósága.....	21
6.1. Expanzió és felemás reformok.....	21
6.2. Statisztikák.....	21
6.3. Oktatáspolitikai az 1960-as években.....	25
6.3.1. Az oktatáspolitikai erőtér szereplői.....	25
6.3.2. Átmenetek, döntések, folyamatok.....	27
7. Az 1960-as évek képes pedagógiai szaksajtójának bemutatása Magyarországon.....	30
7.1. Szakmai folyóiratok és neveléstudomány.....	30
7.2. Az 1960-as évek hazai pedagógiai szaksajtója.....	31
7.3. Család és Iskola, Gyermekünk.....	32
7.4. Köznevelés.....	34
7.5. Óvodai Nevelés.....	36
7.6. A Tanító Munkája, A Tanító.....	38
8. Összegzés.....	40
II. Főbb intézményi pedagógiai terek	41
1. Fordulatok az embertudományokban.....	41
2. A tér jelentősége – a téri fordulat és a pedagógia.....	42
3. Pedagógiai terek vizuális megjelenítései a magyar pedagógiai szaksajtóban.....	43
4. Az óvoda terei.....	46
4.1. Az óvoda szimbolikus térfoglalása.....	46
4.2. Variációk az udvar/kert használatára.....	49
4.3. A csoportszoba.....	56

5. Az általános iskola terei	63
5.1. Az iskola épülete – iskolaépítészet a '60-as években	64
5.2. Az osztályterem	66
5.3. A műhely és a gyakorlati oktatás tere	72
5.4. A tornaterem	73
6. A középiskola terei	75
6.1. Politechnikai foglalkozás a középiskolában	75
6.2. A szakkör	77
6.3. A szaktanterem	79
6.4. A középiskolai terek rituális bejárása - ballagás	80
7. Felsőoktatás	81
III. Pedagógusképzés és továbbképzés	84
1. Képek a jubiláló budai Tanítóképző életéből	85
2. A tanítóképzés elmélete és gyakorlata	87
3. Kitekintés – a téma antropológiai kapcsolódásai	92
4. A továbbképzés szinterei	93
5. Összegzés	97
IV. Pedagógiai médiumok terei – tudástermelés és -közvetítés	98
1. Diskurzusok a tankönyvekről és taneszközökről	98
2. A tankönyv előállítása, a pedagógiai tudás terjesztése	99
3. Könyvkiadás	102
4. Könyvtárak	105
5. Új média: TV, film és magnó	108
6. Az oktató- és tanítógépek megjelenése	111
7. Összegzés	114
V. További intézményi pedagógiai terek	115
1. Csecsemőotthon	115
2. Bölcsőde	117
3. Gyógypedagógiai intézmény	118
4. Napközi otthon	120
5. Kollégium	121
6. Nevelőotthon	123
VI. Az iskolán kívüli nevelés szinterei	125
1. Mozgalmi élet	127
1.1. Avatás	128
1.2. Úttörő-ünnepségek	133
1.3. Az úttörőmozgalom ikonikus helyei: Csillebérc és az Úttörővasút	135

1.4. Az úttörőmozgalom lokális gyakorlatai	139
1.5 Diákszervezetek és ifjúsági találkozók.....	142
1.6. KISZ.....	145
2. Kirándulás.....	147
3. Művészeti nevelés.....	150
3.1. Bábozás, dramatizálás, színháztudás	151
3.2. Zenére, táncrea nevelés	156
3.3. Népművészet, - hagyományok	159
3.4. Kiállítás, múzeum.....	161
3.5. Képzőművészeti nevelés	163
4. Sport az iskolán kívül	164
5. Összegzés.....	166
VII. A munkára nevelés színterei.....	167
1. Bevezetés – a téma kontextusba helyezése	167
2. Munka és ember: a marxista antropológia megalapozása.....	168
3. Munkára nevelés az oktatástörténetben és - politikában	169
4. A munkára nevelés képanyagának bemutatása	170
5. A munkára nevelés kezdetei - családi szocializáció és óvodai nevelés	172
6. A munkára nevelés intézményesülése	175
7. A pályaválasztás elősegítése	177
8. Összegzés.....	180
VIII. Befejezés	182
1. Tudásátadás, tér és kép	182
2. Az alkalmazott módszerek eredményei	184
3. Az újságok tere	186
4. Jelentésteremtés és a jelentések pluralitása.....	187
5. A tudásátadás tereinek időrendje	187
6. A korszak időrendje.....	188
7. Ideológiai – világnézeti nevelés a képeken.....	189
8. A kutatás további lehetséges irányai	190
IX. Mellékletek	191
1. A pedagógiában és neveléstudományban releváns személyiségek a hatvanas években	191
2. További képi példák	199
3. Képek jegyzéke.....	209
4 Táblázatok jegyzéke	212
X. Irodalom.....	213

I. Bevezetés

1. Problémafelvetés

Kutatásaimat számos, egymást kiegészítő és egymásból kiinduló kérdés motiválta, ezek megválaszolására változatos módszerek és megközelítések váltak szükségessé, melyek a képelemzések jellegéből következnek. Disszertációm címe kifejezi elemzésem célját: a pedagógiai terek és fényképek összekapcsolásával, interpretációjával megpróbálom 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 adják 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 megjelenített szereplők, cselekvések és tárgyak hogyan befolyásolják egymás értelmezését és lehetséges jelentéseit?

A kutatás során, azzal összefüggésben 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 képanyagban a szöveges információ illusztrációjaként, önálló ismeretközlő 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 alkottunk meg, amiket mindig kritikailag kell szemlélünk.

A kérdés másik megközelítése szerint a fotók készítőinek, közlétezőinek intencionalitása is bizonytalan – nem tudhatjuk, mi volt az eredeti szándék, amely többszörös áttételeken keresztül megnyilvánult, mikor a fotók megjelentek a lapok hasábjain. Ismerjük azokat a szelekciós mechanizmusokat, amely a képek kiválogatásában és publikálásában közrejátszottak (Simon 2000), de csak következtetni tudunk ezek miérettjére, 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 képköltés konvenciói és a régi vilásképi elemek befolyása sokkal nagyobb, mint ahogyan azt elsőre képzelnénk.

Mentális képzeteink kialakításával (Nyíri 2001) a világról szóló ismereteinket rendszerezük, 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. 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 - Pilarczyk 2010). A hipotézis és az elmélet-módszertan bemutatása után a téma szakirodalmi előzményeit tekintem át nemzetközi és hazai viszonylatban. Ezt követően az 1960-as évek oktatástörténeti valóságát vázolom fel statisztikák bemutatásával, valamint az oktatáspolitikai szereplőinek és folyamatainak felvázolásával, végül a képanyagot biztosító hat folyóirat rövid ismertetése zárja le a bevezetést. A dolgozat második felét az intézményi és intézményen kívüli pedagógiai terek elemzése, írásom gyakorlati része alkotja - az elméleti szempontok és megközelítések figyelembe vételével vizsgálom meg az óvoda, az általános-, középiskola és felsőoktatás világait, egyéb oktatási intézményi tereket, valamint a mozgalmi életet, művészeti nevelést és a sport világát.

2. A vizuális információk jelentősége

A képek, fényképek, rajzok státuszára, felhasználási módjaira és tágabb társadalmi – kulturális környezetére sok kérdés irányul napjaink társadalomtudományaiban. Az érdeklődés megélénkülése számos tudományterületet illető, sokrétű tevékenységet jelez. A történeti-muzeológiai kutatások éppúgy ide tartoznak, mint az oktatástörténet figyelme, a fotó és technikatörténet érdeklődése, a hagyományos művészetelméleti-filozófiai irányultság, vagy a vizuális antropológia és szociológia kérdésfeltevésai. Mindezen irányokat a szakirodalmi-módszertani áttekintés során részletesebben elemzem, itt csak a képi források megnövekedett jelentőségére hívom fel a figyelmet. A magyar neveléstudomány 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 megfigyelhetjük a képigény, a képfelhasználás egyre növekvő elterjedését. A fordulat az oktatásra szintén rányomja bélyegét (Benedek – Nyíri 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 önmagunkról, másokról és környezetünkről alkotott véleményeinket. Mai világunkban 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, általánossá válásával megkezdődött az a folyamat, mely elvezetett napjainkig, mikor a (gyakran reflektálatlan) képi jelenségek mindent és mindenkit körbevesznek (Mitchell 2008). A téma, az időszakasz és a forrásanyag kiválasztásánál jól körülhatárolható korpusz kialakítására törekedtem, a kezdő és záró-dátum (1960-1970) szándékosan kerültem a történelmi eseményekhez kötést (1956, 1968), hiszen ez eleve meghatározná és behatárolná a dolgozat jelentéshálózatát. A következő fejezet témája a fényképeken elvégzett vizsgálat, a jelentésteremtés alapjául szolgáló hipotézis bemutatása.

3. Hipotézis – a kutatás csomópontjai

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 történelmi-társadalmi valóságába való beágyazottságát megjeleníteni. Az eredetileg a tudás, tudásátadás és az intézményi - szervezeti kereteket leíró fogalmi pár (Pazoni 2009, Setényi 2002) 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. Leegyszerűsíténnk a kérdést, ha idő és tér szembeállítására szűkíténnk le a kutatás két nézőpontját, hiszen ahogyan a világmagyarázó elvek rendelkeznek történetiséggel, ugyanúgy az oktatáspolitikai is különböző terekben foglal helyet.

A vertikális dimenzió megalkotásához az elemzésre szánt képanyag mellett szükséges egy párhuzamos korpusz létrehozása is, mely változatos szöveges dokumentumokat foglal magában – az 1960-as évek törvénykezésétől, rendeleteitől és parthatározataitól az újságcikkekig, tantervekig, korabeli szakirodalomig terjedően. Fényképek 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 - Low 2003). A megközelítések egyikét sem szemlélhetjük önmagában, hiszen az antropológiai elemzés a történelmi-társadalmi háttér felvázolása nélkül a „levegőben lógna”, elméleti fejtegetéssé redukálná, míg ellenkező esetben hagyományos történelmi-szociológiai leírást kapnánk. Valamely nézőpont abszolutizálásának csapdájának elkerülése érdekében az állandó összevetés és összhangolás szükséges antropológia-világkép és oktatáspolitikai-oktatástörténet között.

Az elsődleges térben az emberi testre koncentrált kutatásom, azokra a gyermek-, pedagógus és felnőtt-portrékra, melyek a hangsúlyt a felsőtestre és főként az arcra helyezik. A test kérdéssel 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, gesztusok) és a társadalmi jelleg (frizura,

öltözék, kiegészítők, arcfestés stb.) egyszerre kerül elemzésre az első antropológiai térben. A műfaj jellegénél fogva minimálisra szorítja le az embert körülvevő környezet, 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 színterek jelentkeznek itt: a tanterem 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 úttörő-kendő vagy a köpeny jelenléte ugyanúgy jelzésértékű lehet, mint a munkára nevelés képi hangsúlya az óvoda tereiben. 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 koordinátarendszerben 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, másik része a kutatás várható eredményeit vázolja 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 koncentrál, a kutatások körét ki kell azonban terjeszteni az egyre jobban differenciálódó intézményi hálózatra, amely igyekezett lefedni a tradicionális tudásátadási folyamatokat és a délutáni szabadidő megszervezését egyaránt. Az informális / kortárs-csoporton belüli és családi tanulás vizsgálata azonban túlfeszítené vizsgálatom kereteit, ezért ezeket a kérdéseket

nem elemzem – a témakörben fennmaradt csekély képi anyag miatt is indokolt ez a megszorítás.

3., Az oktatás – tanítás – tanulás személyes tapasztalatát, a mikrotörténet 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:

1., A tudásátadás tereinek ábrázolása a kisgyermekkortól a munkába állásig végigkísérik a felnövekvő személyiség életét – nagy súlypontot helyezve a folyamat elejére és végére.

2., A pedagógia, a nevelőmunka minden korban kitűz maga elé egy eszményképet, melynek meghatározója ebben a korban a közösségben és csoportban élő gyermek, fiatal képe, aki sokoldalúan képzett, művelt és öntudatos szocialista állampolgárrá válik. A képek egyszerre tükrözik ezt a normatív ideált, ennek gyakorlati megvalósulásait és időnként ennek kudarcait.

3., Az ideológiai-világnézeti nevelés fontossága verbális szinten hangsúlyosabb, ritka az explicit vizuális megjelenítés – közvetetten viszont végig jelen van az ideológia szemléletformáló hatása.

4., A korszak vizuális szempontból általában homogénnek tekinthető, az évtized oktatáspolitikai váltásai (1961, 1965, 1968) közvetlenül nem képeződnek le a fényképanyagban.

Az elemzés a főbb oktatási intézményi terek – óvoda, általános iskola, középiskola, felsőoktatás - vizsgálatával kezdődik, ami 1224 képet foglal magában. Ezt követi a pedagógusképzés, továbbképzés (40 kép) és a tudástermelés, közvetítés hagyományos (tankönyvkiadás, könyvtárak) és modern tereinek (TV, film, magnó, tanítógépek) áttekintése – ez utóbbi képcsoportnak 149 eleme van. Számos egyéb, az iskolai és iskolán kívüli világok közti átmeneti intézménytípus létezik – bölcsőde, napközi, gyermekotthon, gyógypedagógiai intézmény -, 114 fotó foglalkozik egyértelműen beazonosíthatóan ezzel a területtel. Itt ér véget a tudásátadás intézményi tereinek vizsgálata (1527 kép), ezt követi a dolgozat második nagy része, az intézményen kívüli nevelés kérdésköre. Ide tartozik a mozgalmi élet, az Úttörőszövetség, a sokszínű művészeti nevelés és a sport képcsoportjainak elemzése, összesen 782 fényképpel. A dolgozat végét a valamennyi iskolafokot átható, a felnőtt világba átvezető munkára nevelés közös keresztmetszete adja, 606 képpel. Az egész korpusz (5371 fénykép) 54 százalékát fogja tehát át az elemzés, a vizsgálat alá vont 2915 fotóval.

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.

4. A kutatás módszertana

4.1. 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 - Pukánszky 2004): a német filozófiai hagyományt éppúgy felhasználja, mint a francia Annales iskola társadalomtudományi-szociológiai kutatásait és az angolszász kultúrantropológia eredményeit (Kontopodis – Wulf - Fichtner 2011). A pedagógia és antropológia párbeszédéből születhet meg azon világképek feltárása, mely különböző korokban az oktatás-nevelés képzeiteit egyaránt eredményezte és befolyásolta, alakította. A kép, képzet és világkép 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 és felnőtt, diák és tanár képei egyaránt a tér és idő kontextusában mutatkoznak meg előttünk. A fenti triviális megállapítás egy másik paradigmaticus (és a témánk szempontjából rendkívül fontos) tudományos tendenciára hívja fel a figyelmet: ez a téri fordulat (*spatial turn*). Az eredetileg földrajzi helyek jelentéssel bíró terekké alakulnak át, melyekben az emberi cselekvések és viszonylatok megfogalmazódnak, 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 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 arca 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 többszereplősek, 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, gyerek és gyerek, 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 - Darvai 2010). A kutatás számára nehézséget okozhat ezen terek elkülönítése, különböző átmeneti formák felbukkanása – a könnyebb áttekinthetőség és összehasonlíthatóság szempontjából fontos a felosztás, mely csak egy a lehetségesek 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 felöltöztetett és meztelen test látványa, a biológiai és társadalmi nemiség vizsgálata éppúgy ide tartozik például, mint a pedagógus szakma önmagára reflektálása, vagy az idő dimenziójának, a történetiségnek és az ideológiának az előtérbe kerülése. Ezekben az esetekben szükséges olyan keresztmetszetek elkészítése, melyek magukban foglalják mindhárom térábrázolást.

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 és 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 ikonológia - ikonográfia módszereivel közelítem meg. Az interpretáció során a hagyományos történeti (oktatástörténeti, történettudományi) szempont mellett megjelenik a kevésbé feltárt sajtótörténet is, a gyermekkor- és nőtörténet által felhasznált narratíva fogalma pedig az irodalomtudomány, filológia és hermeneutika határterületeire vezet át majd minket.

4.2. Ikonológia és ikonográfia

Az oktatás-nevelés színtereiről és történetiségéről szólva minduntalan képekbe, képzetekbe ütközünk. Ilyen a gyermek, 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 történéseket 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.

Az 1990-as években újra a kép került a szellemtudományok vizsgálódásainak középpontjába (Boehm 1994), a nyelvi fordulathoz (*linguistic turn*) hasonlóan önmagának igényelve paradigmátikus 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, nemcsak leképezik – az általuk elmesélt történetek éppoly fontosak a tudományos kutatás számára, mint a szöveges dokumentumok (Mitchell 2008). Az 1960 és 1970 között feltárt vizuális korpusz az alábbi újságok képanyagából tevődik össze: Család és Iskola, Gyermekünk, Köznevelés, Óvodai Nevelés, A Tanító és A Tanító Munkája. 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 - Pilarczyk 2010, ezt a fajta képleírást kell kiterjeszteni az egész forrásanyagra a jövőben). Elemzéseimben a vizuális elemek azonosítása és rögzítése a szorosán vett képleíráshoz tartozik, melytől elkülönül az értelmező szöveges bemutatás (Kunt 1995:14) – a distinkció 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.

4.3. Történetiség és oktatástörténet

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 ld.: Eagleton 2008:105) eszményképét tudjuk felrajzolni.

A posztmodern korban az oktatástörténet-írás számára is új feladatok jelentkeznek (Bíró – Pap 2007): a Történelem leírása helyett különböző történetek egymás mellett élése, nagy egyéniségek élettörténetei 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 előtérben 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 - Szabolcs 2001).

4.4. A történet, mint az értelmezés alapja

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 - Szabolcs 2005), vagy a hivatalnok, 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 (ld. 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 jelenségeknek 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 távolából, mint az események szem- és fültanúi. A cél ennek felismerése, a különböző vélemények kritikai ütköztetése, és nem valamiféle objektív, kizárólagos igazság keresése. Az irodalomtudomány és oktatástörténet-írás másik érintkezési pontja az a fajta filológiai szövegelemzés, mely a képeket körülvevő nyelvi kontextust, illetve a történeti-társadalmi valóság szövegeit teszi vizsgálat tárgyává.

4.5. Az elmélet összegzése

A felvázolt módszertani diverzitás az elemzésekben fog részletesebben 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 szempontból 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-, átírhatóságát és folytatását. A bázisul szolgáló forrásanyag és az antropológiai terek szerinti felosztáshoz való következetes ragaszkodás biztosíthatja az elemzés egységességét, relevanciáját. 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.

5. Szakirodalmi előzmények

A forrásanyag (az országos pedagógiai sajtó fényképei) 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 disszertáció végén található szakirodalom csoportokra bontását: az elsődleges szakirodalomba a hatvanas évek pedagógiai periodikáit, az azokban megjelenő cikkeket soroltam, valamint a statisztikai forrásokat, törvényeket és párthatározatokat. A szekunder anyagba az összes többi szakirodalom került, akár korabeli volt, akár a mostani tudományosságból származtak. Ebben a fejezetben kutatásaim legfontosabb elméleti előzményeit mutatom be, a későbbi fejezeteknél erre az alapra építve részletezem és egészítem ki az elemzést, a további résztémáknak és kérdéscsoportoknak megfelelően.

Az általános elmélet 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 20 évben. A fotók jelentéseit, termelési módjait és befogadását egyaránt érinti elemzésem – az ikonográfia – ikonológia 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. A szakirodalom és a módszertan bemutatása során előforduló átfedések, ismétlődések elkerülhetetlenek az érvelés, a logikai lánc teljes megjelenítésekor.

5.1. Az antropológia főbb csomópontjai

Az antropológia merész célkitűzése – az emberi jelenség megmutatása változó történeti környezetben – magában hordhatja az elemzés parttalaná válását. Határt szabhat ennek az abszolutizáló igénynek a vizsgálati korpusz, valamint más tudományterületek eredményeinek felhasználása és megszorító szempontjaik figyelembe vétele 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 történetek, 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 jelenlévő 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 kérdéssel 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, ami különböző tudományágak kereszteződésében állva saját kulturalitásának, nézőpontja korlátainak is tudatában van. Wulf legnagyobb vállalkozása az enciklopédikus *Vom Menschen* című mű (Wulf 1997), mely nagy szakembergárda segítségével, különböző szócikkekben tekinti át a *conditio humana* fogalmát, az ember és környezete jelenségét. 1154 oldalon keresztül bizonyítja be a kézikönyv magától értetődő fogalmaink és vonatkoztatási kereteink (például: tér, idő, érzelmek, testi jellemzők) megalkotott és történetileg változó jellegét. Számos esetben bizonyult hasznosnak egyes részfejezeteket illetően a fogalmak keletkezéstörténetének vizsgálata, ebben a vonatkozásban rokon a német szerzők célkitűzése 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 háttérében a történelemről, történettudományról (és általánosságban a tudományokról) való gondolkodásmód átalakulása áll – hívhatjuk ezt posztmodern fordulatként, mely jól ismert következményekkel járt a hazai történetírás gyakorlatára nézve is (ld. pl.: Gyáni 2000). A németül *Alltagsgeschichte* néven illetett tudományos perspektíva, vagy mentalitás-, mikrotörténet az emberi gondolatok és érzések történetének leírasi 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 - 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 viselkedésformákkal, a kultúrát kialakító elemek vizsgálatával foglalkozó Elias úttörő volt

saját korában. A következő nagyhatású francia antropológus, Lévi-Strauss az angolszász kutatókhoz hasonlóan etnográfiai, vagy szociálandropológiaként határozza meg saját tudományterületét (Lévi-Strauss 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 - Glazer 2006, Eriksen 2006, Kuklick 2008, Letenyei 2012). Legfontosabbnak Clifford Geertz munkásságát vélem e történetből, aki a sűrű leírás fogalmának megalkotásával (Geertz 1994) az antropológiát az interpretáció és jelentésteremtés diszciplínájaként definiálta. A kultúratudományok pezsgő szellemi környezetében született meg a vizuális antropológia, mint alkalmazott tudományág fogalma, a fénykép kutatási eszközként való felhasználásával (Collier - 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 tartoznak ide. Kunt Ernő iskolateremtő személyiségéhez köthető az első szemléletmód: Kunt 1993-ban hozta létre a Miskolci Egyetemen a Kulturális és Vizuális Antropológia Tanszéket, 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 (ld. 1995, 2003), míg a szintén a miskolci intézethez köthető Bán András ezt kiegészítette a fotó elméletével és oktatásának gyakorlati használatával (2008). A kommunikáció- és médiatudományban is egyre nagyobb szerepet töltenek be a képek, Horányi Özséb és Attila ebből a szempontból vette szemügyre a vizuális nyelvet és befogadást (1999, 2003), Tasnádi Róbert írásai pedig a kérdéskörön belül a sajtófotó szerepeire kérdeznék 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 (ld. Lawrence-Zúñiga - Low 2003, Németh 2010) -, melyekre itt nem tértem ki. A képek jelentéseivel, funkcióval foglalkozó vizuális antropológia vezet át a következő alfejezethez.

5.2. 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 jelentéshálózatáig. 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 inentől 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 alapállásával, 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 1961-ben megjelent tanulmányában (Barthes 1977), melynek címe angolul: *The Photographic Message*. A kép retorikájáról szólva három évvel később a konnotáció és denotáció lingvisztikai fogalmait használta egy reklámkép elemzésénél (Barthes 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, fogalomhasználata 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. Túlzásnak érzem a szöveg helyébe a kép helyezését, mint a bölcsészettudományi vizsgálatok alapmodelljét, de mindenképpen indokolt a vizualitás önállóságának, saját jogán való kutatásának a legitimálása.

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 tárgyává, megkezdődik a képek szerepének feltárása a kulturális emlékezet és múlt megkonstruálásában.¹ A Szegedi Tudományegyetem által kezdeményezett, Fabiny Tibor, Pál József, Szőnyi György Endre vezette irodalmi és művészettörténeti indíttatású ikonológiai

¹ Ehhez a munkához nyújt jó elméleti kapaszkodót a későbbiekben részletesebben kifejtett kulturális emlékezet elmélete, Jan Assmanntól (2004).

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, Stemlerné 2009).

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

5.3. Kép és oktatástörténet

Az oktatástörténet újragondolása megköveteli tér és idő fogalmainak átalakítását is, mint amelyek kereteit jelölik ki csupán 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 - 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 - de Castro 2007), melyet ugyanakkor a hazai neveléstudomány még nem vizsgált meg kellőképpen. A képek feltárják az intézményi környezetről szóló tudást (Grosvenor - 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 - 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-as 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. A módszertan, technikai kérdések tekintetében szintén rendelkezünk megfelelő segédeszközzel magyarul, ez pedig Ulrike Pilarczyk és Ulrike Mietzner írása, A képtudomány módszerei a neveléstudományi és társadalomtudományi kutatásban címmel (2010), illetve Kéri Katalin már említett tanulmánya (2009), mely a metodológia lehetséges megvalósulását is bemutatja.

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 szempontjából. A sajtótörténet mellett a fényképezés kultúr-, technikatörténetét 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 - Szarka 1999, Simon 2000), kiadásra került a fotográfiai 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. Az alfejezet címéből az oktatástörténet kifejtése szándékosan maradt itt ki, hiszen dolgozatomban egy későbbi részében fejtem ki az 1960-as évek történeti-társadalmi valóságát, melynek keretei között a képek létrejöttek és megjelentek – most csak a vizuális források és neveléstudomány kapcsolatának felvázolása volt fontos számomra.

5.4. Narratívák és diskurzusok

Az irodalomtudomány területéről kölcsönzött narratíva, illetve a francia gondolkodó, Foucault által divatosá 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 (történeti kialakulásához ld.: 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 rendezzi össze az eltérő forrásból származó információkat, koherenciát teremt köztük és formát ad az eltérő elemeknek, megkönnyíti az interpretációt. Foucault diskurzus-elméletében olyan intézményesült beszédmódokat elemez, melyek megszabják, hogy egy adott témáról mit lehet mondani (Foucault 1991) - a börtön, az elmeorvosintézet, 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 élettapasztalat 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 narratívumot (2004), nézőpontnak, mely a tudományos elméletek kialakítását is befolyásolja.

A képek elemzésekor számtalan narratívát állítok fel, melyek háttérben 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 gyermekortörténetet. Itthon Golnhofér 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 figyelembe vételével pedig az antropológia irányában 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 neveléstörténészeknél. Pukánszky Béla a nőnevelés történetét és kiterjedését 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 - 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 háttérrel, amely a szocialista pedagógia különböző világmépeinek univerzális és egyedi elemeire kielégítő magyarázatot nyújt. Szövegek, fotók, hivatalos dokumentumok és sok egyéb közvetíti az adott kor ember-, iskola-, pedagógus és gyermek-képzeit, 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 figyelembe vétele (Tenorth 2000).

6. Az elemzés keretei: az 1960-as évek (oktatás)történeti - társadalmi valósága

6.1. Expanzió és felemás reformok

A vizsgált időszak történeti kezdőpontjául az előző évtized végétől megindult munkálatok befejezése, az 1961-es oktatási törvény² választható, míg lezárását az V. Nevelésügyi Kongresszus jelzi 1970-ben. Két erőteljes tendencia figyelhető meg a korszak intézményes oktatási-nevelési világainak hagyományos, oktatástörténeti leírásakor. A statisztikákban is megmutatkozó oktatási expanzió az egyik, mely természetesen összefügg a demográfiai adatokkal, a másik pedig a tantervekből és oktatáspolitikából kibontható reformfolyamatok és azok megtorpanásai. Az oktatáspolitikai erőterben a minisztérium központi irányítása mellett egyre hangsúlyosabban jelentkezhettek a különböző szakmai érdekérvényesítő szervezetek (Magyar Pedagógiai Társaság, Országos Pedagógiai Intézet), melyek megalakulása és működése tágabb mozgásteret tett lehetővé az elméleti és gyakorló pedagógia számára – a szovjet minta hatása és a centrális irányítás szerepe ugyanakkor még mindig megkérdőjelezhetetlen. Nemzetközi összefüggésben a desztalinizáció Hruscsovhoz köthető gyakorlatáról van szó, melyet azonban nem szabad eltúloznunk: a sztálini önkény és represszió elemeinek feltárása és az azoktól való megszabadulás mindenkor politikai célokat – a rendszer stabilizálását – szolgált. A vázlatos bevezetés után először a statisztikai adatsorokat és ezek tanulságait tekintem át, majd az oktatásirányítás szereplőinek és politikai döntéseinek történeti áttekintését végzem el.

6.2. Statisztikák

Az adatsorokat felhasználó oktatásszociológia számos általam vizsgált jelenség szempontjából jelenős magyarázó erővel bír, ugyanakkor tisztában kell lennünk az ilyen vizsgálódás korlátaival is. A népszámlálások által használt kategóriarendszer változásai, illetve a történések személyes jellegével szemben a statikus leírás dominanciája jelzi ezeket a korlátokat (Nagy Péter 2012:98). A Központi Statisztikai Hivatal 1960-ban és 1970-ben is megszervezte azt a népesség és lakásösszeírást, 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), minden évben 20-40000 fő között mozgott a növekedés az előző évhez viszonyítva³ - ugyanakkor ez a növekedés alatta marad az 1880 óta eltelt kilenc évtized adatainak, kivéve természetesen a II. világháború évtizedét, ahol fogyás volt tapasztalható.⁴

1. táblázat

Népességmozgalom 1960-1970 között (Klinger 1992: 3):

² 1961. évi III. törvény a Magyar Népköztársaság oktatási rendszeréről. Letöltés helye, ideje: <http://www.1000ev.hu/index.php?a=3¶m=8436>, 2013. 03. 02. 16:48.

³ KSH, Táblák, STADAT, Hosszú idősorok, Népesség, népmozgalom, 1949-2012, Oktatás, 1960-2011. Letöltés helye, ideje: <http://www.ksh.hu/stadat>, 2013. 02. 24. 16:24

⁴ 1970. évi népszámlálás 23. Demográfiai adatok I. KSH, Budapest, 1973. Letöltés helye, ideje: http://konyvtar.ksh.hu/neda/a111126.htm?v=pdf&a=pdfdata&id=KSH_Nepszamlalas_1970_23&pg=0&lang=hu#pg=2&zoom=f&l=s, 2014. 04. 27. 9:10.

Év	Népességszám
1949	9 204 799
1960	9 961 044
1970	10 322 099
1980	10 709 463

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 növekedés tendenciája 1980-ban még folytatódott, 1990-ben a számok azonban már visszaesést mutatnak a 10 évvel azelőttihez képest (bár még mindig meghaladják az 1970-es idősort). Az elemzés következő lépéseként megvizsgáltam, hogyan hatott ez a növekedés a közoktatás rendszerére. Két dologra koncentráltam: a tanerők (óvónők, tanítók, tanárok, oktatók, pedagógusok – az elnevezések is jelzésértékűek) létszámának alakulására és a gyermek-, diák-, hallgatói számok alakulására.

Hipotézisem szerint oktatási expanzió figyelhető meg a korban, mely megmutatkozott a végzettségek és az iskolai népesség párhuzamos növekedésében. Az intézmények számának emelkedésére itt csak utalni tudok – problematikus pont ezen adatok értelmezése, hiszen az új intézmények gyakran közös igazgatás alatt működtek (általános és középiskola együtt) – az új középiskolákat például nem egyszer általános iskolák bővítésével, átalakításával hozták létre, így nem új intézményeket jelentettek, csak szükségmegoldások voltak.

2. táblázat

A népesség iskolai végzettségének változásai az összes korcsoportot figyelembe véve (Klinger 1992:19):

Év	Legalább 8 osztály	Legalább befejezett középiskola	Befejezett felsőfokú iskola
1960	2 439 249	615 485	163 005
1970	4 184 776	1 176 934	272 741

Az iskolai végzettség változásaiból több dologra is lehet következtetni – egyrészt az alfabetizáció egyre szélesebb körben való elterjedésére, másrészt arra, hogy a közoktatásban (főleg a középiskolában) egyre nagyobb népességtömegek vettek részt, akik valamilyen bizonyítványt is szereztek erről. Az oktatás intézményes rendszeréből kimaradtak száma folyamatosan csökkent 1920 óta, 1960-ban még 259 610 fő volt a 0 osztályt végzettek száma, 1970-re ez a szám 171 358 főre csökkent (Klinger 1992:19).

3. táblázat

Tanerő száma intézménytípusonként (Csécsiné – Hagymásy – Könyvesi 2011: 20 alapján):

	1960/61	1970/71
óvoda	8538	12 481
általános iskola	58 672	65 892
középfokú oktatás	12 516	22 115
felsőoktatás	5635	9791

4. táblázat

Gyermek-, tanulói és hallgatói létszám (Csécsiné – Hagymásy – Könyvesi 2011: 16 alapján):

	1960/61	1970/71
óvoda	184 032	227 633
általános iskola	1 495 203	1 165 345
középfokú oktatás	378 046	583 651
felsőoktatás	44 585	80 536

Az oktatási expanzió jelensége világosan kirajzolódik az adatokból, az oktatás-nevelés kiterjedése egyszerre jelzi a népességnövekedés demográfiai hatását, a tömegesedést és azt a tény, hogy olyan népesség is belépett a közép- és felsőfokú oktatásba, melynek korábban nem nyílt erre lehetősége – ennyiben a gondoskodó állam képzetének megfelelő egyenlősítő, esélykiegyenlítő tendenciák érvényesültek. Egyelőre csak a középfokon mutatkozott meg a képzés általánossá válása (ez a hetvenes évekre még nyilvánvalóbb lett), a kilencvenes évekre a folyamat már a felsőoktatásra is begyűrűzött (Kozma 1998). Korábban csak ez utóbbi intézményfokozatra alkalmazták az expanzió fogalmát, pedig a tendencia korábban is létezett: a tankötelezettség XIX. századi bevezetése, majd a világháború után a középfok tömegesedése ugyanezt a jelenséget takarja – sajátos jelentkezési formája a folyamatnak a pótlólagos képzést nyújtó dolgozók iskolája és a továbbképző iskolák megjelenése.⁵

Egyetlen erőteljes kivétel akad az adatokban: az általános iskolai diáknépesség visszaesése, ami különösen érdekes, ha összevetjük a pedagógus-létszám párhuzamos növekedésével. A

⁵ Általános és középiskolai formában egyaránt létezett a dolgozók iskolája, az évtized elején 184 644 beiratkozott tanulóval rendelkezett (1960/61-es tanév). Az évtized közepére ez a szám 232 335 főre nőtt (1965/66-os tanév), majd folyamatosan csökkent, az 1969/70-es tanévben már csak 128 716 dákjuk volt a dolgozók iskoláinak – igaz a középiskolai rész a későbbiekben még tovább növekedett, így a csökkenés főleg az általános iskolai képzés oldalán jelentkezett, ahol valószínűleg a 8 osztályt elvégzettek aránya egyre telítődött (Kurucz 1970:145, Kurucz – Molnár – Róth 1980:83). A továbbképző iskolák az alapfokhoz tartoztak az 1961-es törvény szerint, főként mezőgazdasági és ipari képzést nyújtottak, a csúcsévben (1961/62) mintegy 30 000-en jártak ilyen típusú intézménybe (Kurucz 1970:133). Mindkét iskolatípus főként felnőtteket segített alapterveltséghez, szakmához vagy érettségéhez.

demográfia ad magyarázatot a jelenségre: az élveszületések száma 1954-ben érte el a csúcspontot, 223 347 fővel, ez a demográfiai hullám az 1960/61-es tanévben érte el az általános iskolát, a növekedés az 1962/63-as évig folytatódott (Kurucz – Molnár – Róth 1980:17-18). Ezt követően folyamatos csökkenés tapasztalható, a hullám az évtized végére pedig már a középiskolákban jelentkezett, így ott okozott többletet. A gyermeklétszám alakulásában mutatkozó ellentmondás tehát megmagyarázható, az általános iskolai pedagógusok növekvő száma az expanzióra adott válasszal, az iskolafejlesztésekkel magyarázható. A nagy tanulócsoportok megbontása (az 1962/63-as tanévben még 24,6 gyerek jutott egy pedagógusra, 1973/74-ben már csak 16 – ld. Kurucz – Molnár – Róth 1980:23), az osztatlan intézmények átalakítása osztottá, a szakosítás megoldása és az új általános iskolák mind-mind a növekedés irányába hatottak. A tantermek, iskolák, tanárok számának mennyiségi növekvését a korban pozitívnak tekintették (mintha a mennyiség automatikusan átcsapna minőségi fejlesztésbe), a korabeli, Művelődésügyi Minisztérium által kiadott statisztikákból kiderül azonban a fejlődés ambivalenciája, az oktatásügy árnyoldala is.

A hiányosságok két területre koncentrálnak: az intézményi infrastruktúra és a megfelelő pedagógus - ellátottság tekintetében mutatkoznak meg. Az óvodákban egyre növekedett a szakképesítés nélkül dolgozók száma: 1960-ban 796 ilyen óvónő volt (az összes óvónő 7,7 százaléka), 1970-ben már 1510 (12,1 százalék) óvónőnek nem volt képesítése (Kurucz 1971:12). A folyamat összefüggött az óvodák számának változásával (ami természetesen az óvodába járó gyermeklétszám alakulásától is függött) – 1960-ban 2865 óvodai intézmény volt, 1970-ben pedig 3457 (Kurucz 1971:7), a férőhelyek száma megnőtt, de még az évtized végére is meghaladta a tíz százalékot a szükség-férőhelyek száma (22 640 szükség-férőhely, szemben a 186 007 normál-férőhellyel, ld. Kurucz 1971:13). Az óvodáskorú népesség 57,7 százaléka járt óvodába 1970-ben (Kurucz 1971:7), ezzel szemben az általános iskola már 1959-ben elérte a 98 százalékos beiskolázást, igaz, itt a lemorzsolódás, a bukások száma jelentett állandó problémát és időről-időre csökkenő létszámot (Kurucz – Molnár – Róth 1980:11-13).

Az általános iskolákban szintén gondot jelentettek a képesítés nélküliek, az 1964/65-ös tanévben például 9,7 százalék volt az arányuk (a legmagasabb az évtizedben), de még nagyobb problémát jelentett a szakos tanárok hiánya, főleg vidéken: az 1963/64-es tanévben 29,9 százaléka hiányzott a tanároknak (értsd: a szakos tanároknak, ld.: Kurucz 1970:24-25). Az iskolák száma stagnált az évtizedben, köszönhetően az összevonásoknak, bezárásoknak (a képek természetesen inkább az új iskolák alapításáról szólnak, s nem a megszűnésükről), a problémák inkább a meglévő struktúrán belül jelentkeztek: az osztott - osztatlan iskolák aránya csak lassan módosult az előbbi javára és az osztálytermek jellegéről készített kimutatások is árulkodóak. A kiinduló tanévben (1960/61) az osztálytermek több mint felét megkülönböztették a normál osztálytermeiktől, mint váltakozó tanítással használt (41,7 százalék), vagy szükség osztálytermeiket (10,4 százalék, ld.: Kurucz 1970:13) - a váltakozó tanítás azt jelentette, hogy délelőtt és délután is használták a termeket, csoportbontással. Az infrastruktúra kiépítésének elmaradása a középiskolák esetében szintén kimutatható: a területi aránytalanságok enyhítésére például az 1960/61-es tanévtől 172 új középiskola nyitotta meg kapuit, de ezek többsége közös igazgatású volt, ideiglenesen általános iskolai tantermekben oldották meg az oktatást (Kurucz – Molnár – Róth 1980:30). Hasonló tendenciák jelentkeztek a felsőoktatásban, a korábbi időszak megszorításai után ugrásszerűen megnőtt a hallgatói létszám, a költségvetési támogatás, de az oktatói és tárgyi feltételek kialakítása itt sem tudott lépést tartani a fejlődéssel (Ladányi 1999:98-100).

Nem volt céлом a statisztikai adatok sokoldalú elemzése, csupán kiinduló hipotézisem alátámasztásául szolgáltak az idézett számok az iskola és az oktatás világának expanziójáról, mely a résztvevők számában, az emberi erőforrások igénybevételében és az intézményi-tárgyi feltételek alakulásában egyaránt jelentkezett. A következő fejezet az expanzióra adott oktatáspolitikai választ mutatja be, a döntésekben résztvevő szereplők és az általuk kiváltott folyamatok vázlatos bemutatásával, a történeti háttér megrajzolásával.

6.3. Oktatáspolitikai az 1960-as években

6.3.1. Az oktatáspolitikai erőter szereplői

„Minden modern oktatáspolitikai tér tagolt, a nem pluralista terek is” – Nagy Péter Tibor megállapítása (2009:447) a hatvanas évekre is érvényes. A szocialista iskolaügy irányítása merőben újszerű volt az 1945 előtti hagyományokhoz képest: a központi szerepet betöltő Művelődésügyi Minisztérium elveszítve önállóságát a „transzmissziós szíj” szerepét töltötte be, az MSZMP KB irányelveit és határozatait közvetítette, illetve a Párt által szervezett oktatási osztály irányítása alatt állt (Mészáros – Németh – Pukánszky 2004:355). A tárgyalt korszakra a reformszándékok és azok megtorpanásai nyomták rá bélyegüket, ami a közoktatásban is jelentkezett. Az iskolai reform előkészítése Benke Valéria miniszeri időszaka (1958-1961) alatt kezdődött, majd Ilku Pál irányításával valósult meg és módosult – Ilku 1961 és 1973 közötti regnálása a reform és korrekció jegyében telt (Mann 2002:95-96). Az 1948 és 1950 között kialakult rendszer előbbieken sugallt centrális, egyközpontú szerkezetét azonban árnyalni kell a bevezető idézet alapján.

Halász Gábor elemzésében (1988b) a hatvanas éveket alapvetően a szakmai-irányítói („politikus-nevelők”) és a politikai értékek és érdekek („irányító-politikusok”) egyensúlya határozta meg. A dinamikus folyamat valójában érdekérvényesítő csoportok és személyek pozicionálása, egymás közti interakciói mentén alakult, melyet különböző érvrendszerek és beszédmódok fedtek el és fejeztek ki – érdekes kutatási irány lehet intézmények, személyek és diskurzusok ilyen irányú továbbelemzése. Az ideológia, a marxizmus-leninizmus jelentette az egyik vezérfonalat, ami gyakran aktuálpolitikai célok szolgálatában állt – sokszor előforduló hiba, hogy a határozatokban megfogalmazott szocialista embereszményt közvetlenül lefordítjuk a nevelés gyakorlatára és nem figyelünk a hatalmi érdekek jelentkezésére, ahogyan arra Nagy Péter Tibor is figyelmeztet a vallásos nevelés kapcsán (2006:566-567). A következő beszédmódot a szakmai típusú logika és racionalitás jelenti, ami a hivatás szempontjait artikulálta, a professzió és a tudomány legitimációját egyaránt szolgálhatta. Végül a harmadik diskurzust a munkaerő-szükséglet, a gazdasági igények oktatás felé közvetítése fejezte ki, a hatékonyságnövelés jelszavával, valamint a korban divatos igénnyel, az iskola és a termelés világának közelítéséről. Az itt csak vázlatosan bemutatott nyelvhasználati módok a későbbiekben még többször felbukkannak majd konkrét oktatáspolitikai cselekvések kapcsán, részletesebb feltárásuk az ELTÉ-n, Németh András vezetésével jelenleg is zajló diskurzus kutatások (*A magyar neveléstudomány története a szakmai folyóiratok tükrében, 1945-1989*) egyik eredménye lehet.

A minisztériumon és a párton kívül egyéb szereplők is léteztek az oktatáspolitikai terében, ezek vázlatos felsorolása és bemutatása következik most.⁶ A Pedagógusok Szakszervezete volt az egyik ilyen ágazati aktor, ami 1918-19-es rövid létezését követően 1945 után alakult

⁶ Csak az országos szintet veszem figyelembe – hasonlóan a központi irányításhoz -, de meg kell itt említeni a helyi, megyei párttitkárok, intézményvezetők kijárási, döntésbefolyásolási képességeit, melyek szintén alakíthatják az oktatásügy felsőbb szintjeit.

újjá. A többször nevet változtató szervezet (lásd később az Óvodai Nevelés kiadásának körülményeit) 1945 és 1948 között a kommunista meggyőződésű pedagógusokat gyűjtötte össze, ekkor még intézkedési jogkörrel (Sáska 2008:18-20). A szervezet a fordulat után elveszítette önállóságát, 1958-tól létezett a hatvanas években ismert néven. A tudományos-kutatóintézeti hálózat több eleme is ebben az időszakban jött létre vagy alakult újjá. Az intézetek fejlődéstörténete számos további tanulsággal szolgálhat egy komplex kutatás számára, itt csak a fontosabb csomópontokat villantom fel, az 50-es évek előzményeivel.

Az egyesületek és más, párton kívüli szerveződések 1950-es belügyminiszteri felszámolása a neveléstudományt sem kerülte el: ekkor szűnt meg létezni az Országos Neveléstudományi Intézet (az autonóm Országos Köznevelési Tanácsot már 1948-ban megszüntették – a kérdéshez bővebben ld.: Bajomi 2006). Az 1953 utáni új politika jegyében egy 1954-es minisztertanácsi rendelet (Kurecskó – Ring – Vass 2008:164) Pedagógiai Tudományos Intézet néven szervezte újjá a testületet, a minisztériumnak alárendelt szervként. A hazai tudományirányítás sztálinista modelljében (Polónyi 2009) a kutatóintézetek akadémiai felügyelet alatt dolgoztak, erősen átideologizált, a párt által irányított környezetben, ahol a fejlesztések a politikai stratégiákhoz igazodtak. A PTI 1962-ig állt fenn, 1954-től 1959-ig Nagy Sándor, 1959-től 1962-ig Szarka József igazgatta – mindketten elismert neveléstudósok (A hazai pedagógia és neveléstudomány szempontjából releváns személyiségek rövid életrajza a Mellékletben található). A tantervfejlesztés mellett az oktatásügyi dokumentumok előkészítése volt a legfontosabb feladata az intézetnek, többek között az 1961-es törvény megalkotása. A törvény 22. paragrafusa kimondta, hogy

„A felsőfokú intézmények az oktató-nevelő munka mellett művelik a szakterületükhöz tartozó tudományágakat, ennek érdekében alap- és alkalmazott kutatásokat folytatnak.”

Ebbe a gondolatmenetbe illeszkedik a PTI és a Központi Pedagógus Továbbképző Intézet összevonása 1962-ben, és egy új szervezet, az Országos Pedagógiai Intézet létrehozása, az élén továbbra is (egészen 1976-ig) Szarka Józseffel. Az Intézet a korábbi munkák mellett az érettségi, a továbbképzés és a szakfelügyelet megszervezését is vállalta (Báthory – Falus 1997a/III:77), Lukács Péter megfogalmazásában az OPI a „nevelési-oktatási feladatok módszertani központjaként” (2001:94) működött a rendszerváltásig.

A neveléstudomány, mint akadémiai diszciplína is többször átalakult, először az akadémiai rendszer és a felsőoktatás teljes államosítása, az autonómia megszüntetése érintette 1948-ban (Golnhofer 2004) – egy időben a közoktatásbeli állammonopólium kialakulásával (Kovács – Pöcze 1988). A korszakunkat leginkább érintő változás 1957 elején következett be az MTA Pedagógiai Főbizottságának Pedagógiai Bizottsággá alakulásával, Ágoston Györgyöt ezzel egy időben Tettamanti Béla váltotta fel a Bizottság elnöki székében. A tagok közé bekerült Kiss Árpád, Mérei Ferenc, Zibolen Endre, ami jelezte a testület magas színvonalát – igaz, Méreit 1958-ban már letartóztatták, majd a következő évben börtönbe is került (Bajomi 2006). A bizottság a tudományos szempontokat helyezte előtérbe, 1961-től újraindította az 1892 és 1947 között létezett *Magyar Paedagógiát*, vállalva annak örökségét, hiszen a Magyar Pedagógia, mint régi – új folyóirat „61. évfolyam, Új folyam, 1. kötet” címszó alatt jelent meg (az évfolyamok kérdéséhez ld.: Mészáros 1992). Főszerkesztője az a Nagy Sándor lett, aki korábban a PTI megszervezője és igazgatója volt, egyébként a Tanulmányok a neveléstudomány köréből sorozat szerkesztőbizottságának is tagja volt 1960 és 1985 között. Hasonló szerepet töltött be a tudományos kutatás bázisának megalapozásában az 1958-ban létrehozott, a dualizmus kori elődintézmény (Országos Tanszermúzeum és Paedagogiai Könyvtár) tradícióit folytató Országos Pedagógiai Könyvtár (Csík 2008). A Bizottságot és az

OPK-t összekapcsolta a pedagógiai szaksajtó is, ezt a későbbiekben elemzem a pedagógiai tudásátadás könyvtárakat illető részében, a Köznevelés 1965-ös évfolyamában (ld. 107-108. oldalt).

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). Az önállósulás összefüggött a gazdaságirányítás reformját bevezető munkálatokkal, a társadalomtudományok iránti megújult érdeklődéssel (Halász 1988a), a szociológia térnyerésével, az oktatáskutatás legitimációjával (Kozma 2006).

Ugyanebben az évben, 1967-ben újjászületett az 1950-ben megszüntetett Magyar Pedagógiai Társaság, mely nagy múltra tekinthetett vissza, 1891 és 1949 között látta el a szakmai-érdekvédelmi feladatokat, s adta ki a már korábban említett Magyar Paedagogiát – amit 1961-től már az MTA jelentetett meg. A Társaság megalakulása jelezte a kádári rendszer óvatos nyitását, azt a felismerést, hogy a tudomány nem nélkülözheti a társadalmi (vagy kvázi-társadalmi) szervezeteket, még ha ennek az „autonómiának” nagyon világos határai is voltak: a Társaság első feladata a Nagy Októberi Szocialista Forradalom társadalmi úton való megszervezése lett (Trencsényi 2007). Az MPT felett a Pedagógusok Szakszervezetének elnöksége gyakorolt felügyeletet, a Társaság fő célja a szocialista nevelés ügyének szolgálata volt, a tudományos népszerűsítéssel a nevelés társadalomra gyakorolt hatását próbálta erősíteni (Báthory – Falus 1997a/II:407).

Összefoglalva a messziről homogénnek tetsző, de valójában nagyon is változó és átalakuló oktatáspolitikai tér jellemzőit: a központi hatalmi helyzetben lévő párt és minisztérium (a tanügyigazgatás) alatt / mellett léteztek szakmai szervezetek (MPT, Szakszervezet), a gyakorló pedagógusokat támogató OPI, az elmélet és praxis között átmeneti jellegű OPK és olyan hagyományos tudományos kutatóintézetek, mint például az MTA Pedagógiai Bizottsága és a FPK. A neveléstudományi elit főszereplői is sorra felbukkannak, többféle pozícióban – a kapcsolati hálójuk feltérképezése szintén érdekes kutatási irány, ami az ELTE már említett diskurzuskutatásának egyik lehetséges vizsgálati nyomvonala lehet (egy korábbi időszakhoz ld.: Golnhofner 2006). A hatvanas éveket a reformok és megtorpanások jellemzik (oktatásban és gazdaságban egyaránt), a Kádár-rendszer fokozatosan konszolidálódik 1962-ig, majd kísérletek történnek a rendszer alakítására. Két kikristályosodási pontja van a változásoknak: 1958 és 1961 között az oktatási reform előkészítéséhez kapcsolódóan, 1968-at megelőzően és azt követően pedig az új gazdasági mechanizmus bevezetéséhez és korrekciójához kötődve – ez vezet el majd a „maratoni reformhoz” az oktatásügyben (Báthory 2001), a mindig újra- és átíródo stratégiai fejlesztési tervekhez. Ha a 60-as évekről beszélünk, akkor vissza kell nyúlni az 50-es évekig és előremutatni a 70-es évekbeli változásokig – ilyen értelemben beszélhetünk hosszú hatvanas évekről, amely akár a hosszú ötvenes évek (Sáska 2006) folytatása, a két időszak egymásba való átmenete is lehet. A korszak magyar oktatástörténet-írásában még nagyon sok a fehér folt, írásomban csak az általam fontosnak vélt főbb tendenciákat vázoltam fel, hiszen tudásunk hiányosságainak pótlásához még nagyon sok további kutatás szükséges.

6.3.2. Átmenetek, döntések és folyamatok

A történeti kiindulópontot tehát az ötvenes évek jelentik, beleértve a sztálinista modellt, ennek 1953 utáni módosulásait, a balatonfüredi konferenciát (ennek elő- és utóéletét többen is

feldolgozták, ld. Géczi 2005b, Szabolcs, 2006), 1956-ot és az utána következő repressziót, majd a konszolidációt (az ötvenes évek sajátos szintézise: Donáth 2008a, b). Mindezek az események ott kell, hogy legyenek a hatvanas évekről való gondolkodásban, itt csak utalni tudok ezek fontosságára. A hatvanas éveket három szakaszra bontva tárgyalom, kiemelve a szakaszok közti átmenetek fontosságát, az elhatárolás nehézségeit, hiszen a különböző folyamatok gyakran korszakhatárokon keresztül érvényesülnek, halnak el vagy alakulnak át:

1. szakasz: 1958-1961 – az oktatási reform kidolgozása
2. szakasz: 1961-1965 – az oktatási reform végrehajtása
3. szakasz: (1965) 1967 – 1970-es évek – korrekció, az Új Gazdasági Mechanizmus beindítása

Az 1960-as évek oktatásügyi szempontból 1958-cal kezdődik, mikor megindul az oktatási reform irányelveinek meghatározása, a törvény kidolgozása. Az alapokat az MSZMP fektette le 1958. július 25-én hozott határozatában. „Az MSZMP művelődési politikájának irányelvei” címet viselő írás közvetlenül reflektál az 1956-os forradalomra, mely szükségessé teszi a szocialista tudati formálás gyorsítását, a kulturális munka erősítését (Ságvári – Vass 1973:243-272). Nem sokkal ezután a VII. kongresszus döntött az oktatási rendszer átfogó reformjáról, Tantervi Bizottság és kormánybizottság is alakult a javaslatok kidolgozására (Sáska 2007:180). A látszólag széles körű előkészítő egyeztetésnek ellene mond Tímár János írása 50 év oktatási vitáiról (2001): a szerző már-már konspiratív jellegű, Ilku által kézi vezérelt törvényelőkészítő folyamatokról számol be. Akárhogyan is történt, a munkálatok eredményeiből sajátos kettősség mutatható ki: az ideológiai harc és a világnézeti nevelés fontosságának hangsúlyozása mellett a korszerű, sokoldalú műveltség, a társadalmi-modernizációs feladatok felvállalása jellemzi az irányelveket és a megvalósuló törvényt. Haladó reformszemlélet, szakmaiság és a központi irányítás, pártakat fenntartása miatt nevezhette Kelemen Elemér a végül megvalósuló 1961. évi III. törvényt „pseudo” vagy „álreformnak”, olyan utópiának, voluntarista programnak, mely kudarcra volt ítélve (2003).

Mi is volt a törvényben? A középfokú oktatás általánossá és kötelezővé tétele, a tankötelezettség 16 évre történő felemelése és a középfokú oktatás differenciálása (gimnázium, szakközépiskola, technikum és a 3 éves szakmunkásképző) mind-mind az oktatási expanzió már említett jelenségkörével állnak kapcsolatban. A megfogalmazott célok egyrészt iskola és élet, a tanulás és a munka világának közelebb hozását határozták meg (politechnikai, 5+1-es képzés a gimnáziumokban), másrészt a szocialista világnézet, az erkölcsi nevelés és a korszerű műveltség fontosságát hangsúlyozták. A korszak pedagógiai reformfolyamataiban részt vevő Bakonyi Pál visszaemlékezésében (Sáska 2007:196) a törvényt tágabb kontextusban mutatja be, mint a Hruscsovtól kiinduló, az egész keleti blokkon végigvonuló tendenciát, melynek jelszava: „közelebb az iskolát az élethez”.

1961, az oktatási reform éve fordulópontra a konszolidálódó Kádár-korszak közpolitikájában – ez év decemberében, a Hazafias Népfront Országos Tanácsának ülésén jelentette ki a pártvezető híressé vált (és később leegyszerűsített) jelmondatát: „aki nincs a Magyar Népköztársaság ellen, az vele van; aki nincs az MSZMP ellen, az vele van; és aki nincs a Népfront ellen, az vele van.” (Huszár 2002:99) Az ötvenes évek repressziójának vége szakadt, amit az is mutatott, hogy az MSZMP VIII. kongresszusán döntés született a származás szerinti kategorizálás megszüntetéséről (Ságvári – Vass 1973:587-588), a következő évben pedig az így átalakított felsőoktatási felvételt egy PB-határozat részletezte (Vass 1978:14-18). Fontos cezúra ez az oktatáspolitikában, még ha (különböző mértékben) továbbra is érvényesült a fizikai dolgozók gyermekeinek előnyben részesítése (Ladányi 1995:493). Az osztálynélküli

társadalom egyenlősítő, kommunisztikus ideálképéről, a sztálinista osztályharc éleződéséről így fokozatosan áttért az irányítás az épülő / fennálló szocialista társadalom hierarchikus rétegződésének elismeréséig (Sáska 2006:594).

Az 1961-es oktatási törvény megvalósulása jelenti a második szakaszt történeti áttekintésben: a törvény bevezetése utáni eredmények nem váltották be a hozzájuk fűzött reményeket, így a minisztériumi felülvizsgálat után több ponton módosítottak rajta. Az 5+1-es munkarendet kivezték a gimnáziumokból és áttértek a heti két órás gyakorlati foglalkozásra – ezzel az iskola és a termelő munka összekapcsolása súlyos csorbát szenvedett. A középfokú technikumokat is megszüntették ebben az évben, szerepüket a szakközépiskolák vették át, melyek egyszerre próbáltak felkészíteni a felsőfokú továbbtanulásra és a szakma megszerzésére (Mészáros 1996:173-174).

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). Más szemszögből nézve azonban ugyanezek az államosított tantervek az iskolák önállóságát felszámoló oktatáspolitikai fontos eszközei voltak: a centralizált túlszabályozás egy utópikus és maximalista eszménykép nevében a tanulói tevékenység egészét átfogó nevelési-oktatási tervként jelentkezett (Kelemen 1994), egységesítő és közösségi szemlélettel (Sáska 2001). Új tantárgyak is támogatták e célkitűzéseket – ilyen volt a Világnézetünk alapjai és a Honvédelmi ismeretek (Mészáros – Németh - Pukánszky 2004:363) – újabb és újabb életterületeket bevonva a tananyagba.

Az iskolarendszer további mennyiségi növelése az oktatás - nevelés egyre hangsúlyosabb szerepét jelezte, az új felsőfokú technikumok, gimnáziumok és főiskolák nem mindegyike bizonyult azonban életképesnek (Mészáros 1996:166-167). A hatvanas évek középiskolai végzettséget preferáló oktatáspolitikája és a nagy létszámú korosztályok mind-mind az expanziós folyamatot gerjesztette, a gyermekfelesleg szakmunkásképzésbe való „becsatornázása” sok gondot okozott még a hetvenes években is (Forray – Híves 2004:165, munkaerő-szükséglet és szakképzés hatvanas évekbeli kapcsolatáról bővebben ld.: Sáska 1981). A mennyiségi növekedés azonban nem állandó az évtizedben és iskolaszintek szerint is differenciált, mint ahogyan arra Sáska Géza figyelmeztet a felnőttoktatás ciklikusságáról és a központosított irányítás összefüggéseiről szóló munkájában (1992). Összegezve: az 1961 és 1968 közötti, átmeneti szakasz felemás képet mutat az oktatásügyben, melynek több, egymástól eltérő interpretációja van a szakirodalomban.

A harmadik szakaszt, az évtized második felét a gazdasági reform és a társadalomtudományok (szociológia, közgazdaságtan) megújulása jellemezte, ami az oktatásügyet is érintette, ezeket a folyamatokat Halász Gábor egy tanulmányában (2013:75-76) a neveléstudományba való „behatolásként” értelmezte. A megbukott 1961-es reform után felszínre kerülő hibák feltárása pedig további vizsgálatokat ösztönzött: a pedagógustársadalom állami felügyelet alatti, „civil” önszerveződése (lásd a Magyar Pedagógiai Társaságot és az 1970-es Nevelésügyi Kongresszust) és a pártirányítás közoktatást felülvizsgáló szándéka összetalálkozott, a szakma szereplőinek hangja, a szakértői réteg háttérbe szorította a politikai-ideológiai érveket (Kelemen 2010:76). Az Új Gazdasági Mechanizmussal párhuzamosan az állam megújult érdeklődéssel fordult az oktatás tágabb környezete, struktúrája és a foglalkoztatáspolitikával való kapcsolatai felé (Neumann 2011), kedvező légkör alakult ki oktatáspolitikai és oktatástervezési összekapcsolására, még ha ezek a remények nem is igazolódtak be az állandó reformszólások és a pártpolitikai – kormányzati tehetetlenség között fennálló ellentmondások

miatt (Tímár 2001:689). Számos hazai neveléstudományi diszciplína felélénkült viszont, például a pszichológia (Pataki – Polyák - Sokolszky 2009), a didaktika és a módszertan, valamint az oktatástechnológia és a programozott oktatás (Falus 1980). Az 1972-es oktatáspolitikai párthatározatban csúcsosodott ki az újabb reformfolyamat, de még ez előtt egy szimbolikus esemény zárta le az évtizedet. A fordulat éve, 1948 után újból, ötödik alkalommal tartottak Nevelésügyi Kongresszust Magyarországon (Kelemen 2007). 1970-ben egy másik fontos esemény is történt: az MSZMP megtartotta X. kongresszusát.

Az MSZMP hetedik kongresszusával kezdődő és a tizedikkel végződő történeti vázlat alapján egyértelműen kirajzolódik az 50-es éveknél szabadabb légkör, melyet mindig újrainduló reformok és megtorpanások jellemeznek, a központi irányítás változatlan fenntartásával és az ideológiai szólamok hangoztatásával. Oktatásügy és politika összefonódására jellemzőek voltak a gyakori váltások, a kézi vezérlés, valamint a rövid távú gondolkodás – így vezették be például előkészítés nélkül, meggondolatlanul az 5+1-es képzést (Kardos 2007). A változások és a változatlanosság tekintetében a minisztériumi lapok képanyagában az utóbbi, a stabilitás a hangsúlyosabb – a megjelenített iskolai világ nem mindig követte a határozatok és érdekcsoportok harcának pillanatnyi állását.

A hatvanas évek értékelése a magyar nevelésügy fejlődését felfelé ívelőnek, ugyanakkor a szocialista gazdasági-társadalmi feltételekhez képest elmaradottnak ítélte, mely területen a nevelőknek még sok tennivalójuk van (Dancs – Simon 1961, Simon – Szarka 1965). Az oktatáspolitikai dokumentumok felszólító, normatív szemlélete, a „sollen” parancsa arról a hitről tanúskodik, mely az oktatás-nevelés embert formáló, felvilágosodásból származó előfeltevésén alapult, amit sokszor átszínezték a praktikus igények, a népgazdaság szempontjai – a kétfajta szemlélet egymással való harcaként is értelmezhető a korszak tanügyi irányítása. Az 1980-as évek elején, az oktatáskutatók, publicisták és szociológusok által kezdeményezett Mozgó Világ-beli vita már a fejlesztés és a valódi reform elmaradását kérte számon a kor oktatásügyétől, a hatvanas évekbeli pozitív hangnem helyét az ellentmondások feltárása vette át (Főbb írások: Andor 1980, 1981, Czákó 1981, Horváth 1981, Pócze 1981, Sáska 1981). Máig nincs kialakult, konszenzusos vélemény az évtizedről sem a tudományos-, sem a közgondolkodásban, amit a viták nagy száma is jelez. A korabeli pedagógiai szaksajtó értékelése tekintetében viszont nem a viták jelentenek gondot, hanem azok hiánya.

7. Az 1960-as évek képes pedagógiai szaksajtójának bemutatása Magyarországon

7.1. Szakmai folyóiratok és neveléstudomány

A fenti cím többszörösen is hátrányos helyzetben lévő kutatási területet és témát jelöl. 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 képteremelés szoros kapcsolatban áll egymással a tömegmédiá és a fotóriporterek megjelenése óta, az I. világháború utáni évtizedekre tehető a tendencia megindulása (Marien 2011:251). A vizuális források elemzése gyermekcipőben jár – a neveléstudomány területén belül is -, pedig az újabb kutatások szerint a társadalmi memória felépítésében igen fontos szerepet töltenek be a

képi üzenetek, és ezek közvetítői, a vizuális kommunikátorok, azaz a fényképek készítői, szerkesztői és publikálói (Lester - Ross 2011).

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 - Moore 1994) működési módjairól, a különböző identitásképző mechanizmusok képi jellegéről, szimbólumairól. Egyén, csoport, nemzet és tágabb közösségek ön- és külső képzeiteit 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 szakajtót, 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 - 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 - Schubert 1992, de Solla Price 1979), s ezt az aspektust a professzionalizációs 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 érdekbefolyásolhatja, 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). A szakterületre vonatkozó speciális tudás legitimációja és megosztása, az oktatási szakértők társadalmi megerősítésének szintén fontos eszközei a szakmai újságok (Carvalho 2003), ami már csak azért is fontos szempont esetünkben, mert a pedagógia és a neveléstudomány kései diszciplinárizálódása (Németh - Pukánszky 2004) kiemelt jelentőségűvé teszi a szakmai kommunikációt. A pedagógiai folyóiratok megjelenése újabb fejlemény az európai iskolaügy történetében (Géczi 2005a:63), a neveléstudomány - alacsony presztízse miatt – saját tudományosságát igazolja az újságokban felhalmozódó tudással, a nemzetközi szakmai közösségekhez való bekapcsolódással, behozva ezzel lemaradását.

7.2. Az 1960-as évek hazai pedagógiai szakajtója

Az 1945 és 1950 közötti időszak cezúráját jelent a hazai pedagógiai folyóirat-kiadásban is: a világháború után 6 olyan folyóirat működött tovább⁷, 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

⁷ Magyar Pedagógia, Énekszó, Gyakorlati Pedagógia, Országos Polgári Iskolai Tanáregyesületi Közlöny, Debreceni Protestáns Lap, Sárospataki Református Lapok.

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) – a 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). 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 hegemóniája (Géczi 2005a: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 megfelel kutatási kritériumaimnak (országos terjesztés, minisztériumi fenntartás, 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 képes pedagógiai szaklapokat tekintve tehát négy kutatási szekvenciát jelölhetünk ki a felvállalt feladatok és jogfolytonosság tekintetében: a Család és Iskola valamint a Gyermekünk az egyik, a másik a Köznevelés, a harmadik az Óvodai Nevelés, végül a legutolsó A Tanító Munkája és A Tanító. 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. A lapok bemutatásánál ugyanazokat a szempontokat vizsgálom meg: a fenntartót (a minisztérium mellett számtalan más szervezet is részt vehetett a kiadásban), a szerkesztő(k) személyét, a kiadóbizottság összetételét, a lap arculatát és feltételezett olvasóit, illetve a képszerkesztési gyakorlatot.

7.3. Család és Iskola, Gyermekünk

Az írás-, olvasáskultúra (folyóirat-, könyvkiadás) megléte az iskolai gyakorlatot is megerősíti, mely az írás és olvasás verbális technikáira helyezi a hangsúlyt (Benner 2001:112) – legalábbis az európai kultúrkör általánosan elfogadott, középosztálybeli normái alapján. Ilyen értelemben különböző csoportok közti konfliktusok és kapcsolatok csatornáiként is szolgálhatnak az újságok, amely felületen érdekek artikulálódnak, és problémákat vetnek fel. A Család és Iskola, valamint a Gyermekünk vállalt célközönségét a szülők jelentik, fő feladata az említett lapoknak a szülők „nevelése”, a pedagógia világainak közelebb hozása az elsődleges szocializációs környezetet jelentő családhoz. Összevág ez azzal az elképzeléssel, mely széles társadalmi felelősséget állapít meg a nevelés ügyében, a pedagógusokon kívül

egyéb csoportokat is igyekeznek bevonni az oktatásba. Ahogyan azt a korszak pedagógiai gyakorlatát meghatározó törvény megfogalmazza:

„30. § A törvény célkitűzéseinek megvalósítása az egész társadalom ügye: az oktatási intézmények dolgozóinak, az illetékes minisztériumoknak, az üzemeknek, a tömegszervezeteknek és a szülői munkaközösségeknek együttes feladata.”⁸

A Család és Iskola című folyóiratot 1950-től adták ki, a Közoktatásügyi Minisztérium mellett a kiadásban eleinte részt vett a Magyar Szovjet Társaság Pedagógiai Szakosztálya és a Magyar Nők Demokratikus Szövetsége is. A tömegszervezetek és a minisztérium együttműködése hamarosan megszakadt, 1954-től az Oktatásügyi Minisztérium válik egyedüli fenntartóvá – a következő évtizedben a Magyar Nők Országos Tanácsa kerül be az impresszumokba. Szerkesztőként Varsányi György neve fordul elő legtöbbször az 50-es években, 1958-ban őt váltja Kovács Endre, majd 1959-től a lap megszűnéséig Török Sándor (életrajzát ld. a Mellékletben) veszi át a vezetést. Török azon ritka értelmiségiek egyike, aki jelen tudott lenni a szellemi életben a világháború előtt és után is – 1951-től a Tankönyvkiadó szerkesztőjeként működött, ezután került a Család és Iskola élére. A nagyon változatos és színes pályafutásból az antropozófiát emelem ki. A Rudolf Steiner filozófiáját követő irányzat ma is fontosnak tartja a szülők nevelését, holisztikus szemléletmódja az emberi személyiség fejlődését, a környezetet és a gyermeket egységben látja és látatja (Steiner 1966).⁹ Éppen ezért számos – a többi lap hasábjain nem előforduló – új problémakört tematizálnak ezek a lapok képileg is: a fogyatékossgot, környezetvédelmet, kábítószer-, alkoholfogyasztást, fiatalkori bűnözést, elmagányosodást stb. A Gyermekünk ugyanezt a gondolkodást, attitűdöt viszi tovább, kivételes jelenségként a korban, hiszen a reformpedagógia legfeljebb megtűrt kategóriaként létezett / létezhetett az államszocialista korban (Sáska 2005).

A tárgyalt korszakban a két újság a nyugati képes lap műfajához állt legközelebb, a vizuális információ centrális szerepével, melyben gyakran megfordult szó és kép hagyományos fölé-, alárendeltsége – az utóbbi javára. Ennek megfelelően az impresszumok feltűntették 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) feltűntetése, mely egyáltalán nem volt általános az 1960-as években – ebben is kivételesnek számít a lapok gyakorlata.

5. táblázat

A Család és Iskola, a Gyermekünk fényképeinek száma évenkénti bontásban (saját kutatás):

Évszám	Fényképek száma
Család és Iskola 1960	245
Család és Iskola 1961	244
Család és Iskola 1962	225
Család és Iskola 1963	195
Család és Iskola 1964	257
Család és Iskola 1965	244

⁸ 1961. évi III. törvény a Magyar Népköztársaság oktatási rendszeréről. „A társadalom közreműködése az oktató-nevelő munkában” Megtekintés helye, ideje: <http://www.1000ev.hu/index.php?a=3¶m=8436>; 2013. 03. 10. 15:58.

⁹ A kérdéskör ennél komplexebb jelenséget takar: az oktatástörténet-írás az antropozófiát a reformpedagógia témakörébe utalja, amivel viszont maguk a Waldorf-pedagógusok nem értenek egyet.

Család és Iskola 1966	216
Család és Iskola 1967	284
Család és Iskola 1968	239
Gyermekünk 1969	217
Gyermekünk 1970	226

A havonként megjelenő lapok átlagosan 20 képet jelentettek meg számonként, a nyár elején (július-augusztusban) ez megemelkedett, a többi periodikánál ugyanez a tendencia figyelhető meg. A fotóriporterek a korszak elitjét képezték, köztük volt Balla Demeter, Bereth Ferenc, Chochol Károly, Fényes Tamás, Friedmann Endre, Keleti Éva, Kelly Zsigmond, Kozák Lajos, Kresz Albert, Langer Klára, Sándor Zsuzsa, Tokaji András, V. Reisman Mariann, Vadas Ernő, Vadas Jolán és Zinner Erzsébet.¹⁰ A felsoroltak valamennyien szerepeltek a Magyar Fotóművész Szövetség 50 éves albumában (Markovics 2006), ami jelzi szakmai elismertségüket, egyben a pedagógiai fotó presztízsét is emelte. Többségük a politikai váltás (1948-1949) előtt kezdte el pályáját a magánszektorban, az 1950-es évekre azonban kényszerűségből betagozódtak az állami rendszerbe, előbb a Magyar Fotó Állami Vállalat munkatársai lettek, majd ezt a szervezetet 1956-ban beolvasztották a Magyar Távirati Irodába, monopolizálva ezzel a különböző területeken működő hírlapok képpiacát. A többi képes pedagógiai újságnak általában volt néhány, főleg csak az adott lapnak dolgozó fotóriportere, a Család és Iskola, valamint a Gyermekünk azonban láthatólag minőségi fényképek közzétételére törekedett, ezért fényképész-gárdáját széles körből toborozta. Érdekes módon a lapszámok elején külön tüntették fel az MTI-fotók szerzőit és a többi fényképész (vagy karikaturista) nevét: ugyanaz a fotóriporter hol az egyik, hol a másik kategóriában bukkant fel, vagyis az állami rendszer nem teljes mértékben kötötte le munkájukat, más megrendeléseket is teljesíthettek emellett.

A XX. évfolyamába lépő Család és Iskola megújult, ahogyan azt az 1968. decemberi számból megtudhatjuk: a jövőben (1969-től) Gyermekünk névvel jelentkezett a lap, alcíme: A család és az iskola képeslapja.¹¹ A szerkesztés továbbra is Török Sándor kezében maradt, a vállalt célok és a lehetséges olvasótábor is ugyanaz volt: a Gyermekünk szintén a szülők és az iskola közötti kapcsolat megteremtését célozta meg, a szülők problémáira reflektált és őket készítette fel a gyermeknevelésre. A változtatást egyetlen szempontból indokolja meg az új lapot beköszöntő szöveg, ez pedig a család és a közoktatás világainak közelebb hozása, hiszen: „A lap állandó munkatársai – a szülők.” Valójában a szülők fokozott aktivizálásáról, bevonásáról van szó, interaktív, más minőségű kapcsolat létrehozásáról szülők, oktatási szakértők és pedagógusok között.

7.4. Köznevelés

A Köznevelés központi szerepe megkérdőjelezhetetlen a kor pedagógiai folyóiratai között: 1945 óta létezett, a legnagyobb példányszámban jelent meg és a minisztériumi irányítás, a szakpolitika közvetlenül e lapon keresztül tájékoztatta és befolyásolta a pedagógus közvéleményt a központi akarat kinyilvánításával (Géczi 2010a:27). Jáki László adatai szerint 1962-ben 28000-es példányszámban jelent meg az újság (Jáki 1962:85), melyet térítésmentesen juttattak el az iskolákba. A minisztérium hivatalos kiadványaként az 1868 és

¹⁰ Az albumban nem szerepelt, de a korban fontos (ezekben és más pedagógiai lapokban is felbukkanó) fényképészek: Harmath István, Molnár Edit, Patkó Klára, Szilvássy Z. Kálmán és Wágner Margit.

¹¹ Család és Iskola, 1968/12, 2-3.

1944 között megjelent Néptanítók lapja folytatása (Jáki 2008), a korszak leginkább beágyazott, elfogadott, oktatási ügyekkel foglalkozó médiuma. Az újságot még a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium indította el 1945 nyarán, 1953-tól az Oktatásügyi Minisztérium, 1957-től pedig a Művelődésügyi Minisztérium adta ki – a névváltoztatások a szerkezeti változtatásokat jelölik, a fenntartó valójában ugyanaz maradt.

A bölcsőde és óvoda világát kivéve (amelynek külön kommunikációs színterül az Óvodai Nevelés szolgált) az összes iskolaszintre eljutott és valamennyiről be is számolt a kéthetente megjelenő újság: az általános iskola, középiskola, felsőoktatás színtereiről és szakmai nyilvánosságairól van szó. A lap így egy idő után túlterheltté vált, ami a formátumban is megmutatkozott: az első rész a hagyományos egységes szemléletet és szakmai-politikai kérdéseket érintette, míg a második, külön mellékletként kialakított Alsótagozati oktatás-nevelés, főleg a tanító-társadalom szakmódszertani igényeit elégítette ki. Nem csoda, hogy 1963-tól külön újságként jelent meg ez utóbbi melléklet a Tanító Munkája néven, jelezve a folyóirat–kiadás már említett differenciálódását, a szakmaiság előtérbe kerülését.

Ha a Család és Iskola, valamint a Gyermekünk inkább a domesztikus, privát tereket (szülői, családi környezet) fotózta és az intézményes színhelyeket (az osztálytermi gyakorlatot) jelenítette meg, akkor a Köznevelés ezt kiegészítve a nyilvános, közéleti és politikai események vizuális bemutatására is nagy hangsúlyt fektetett. Ezek az ellentétes pólusok (privát - nyilvános tér, iskolai - otthoni élet, intézményes - domesztikus) az iskolai fényképek hagyományos spektrumát jelölik, mely Európában és Észak-Amerikában megteremtette az iskoláztatás társadalmi konstrukcióját, elfogadott képi ábrázolásmódjával együtt (Burke - de Castro 2007). Nemcsak a képek témája, a bemutatott terek tekintetében térnek el az újságok, hanem feltételezett olvasóközönségük szempontjából is. A Köznevelés az intézményben dolgozó pedagógusokat (a szakmát), a tanügyigazgatás funkcionáriusait és a megyei hivatalnokokat tájékoztatta (Géczi 2010a:29), ennek megfelelően szerkesztői gárdája inkább a minisztériumhoz köthető.

1955-től Jóboru Magda volt a főszerkesztő, Petró András pedig a felelős szerkesztő (kettejük életrajzát ld. a Mellékletben). Jóboru a párt egyik vezetőjeként előbb a Magyar Nők Demokratikus Szövetségének főtitkára volt (1948-1950), majd oktatásügyi miniszterhelyettes lett 1950 és 1958 között. Nagy szerepe volt az 1961-es oktatási és az 1971-es ifjúsági törvény előkészítésében és kidolgozásában (Báthory - Falus I. 1997a:148). Petró az 1960-as években szerkesztette a Köznevelést 1966-ig, Balázs Mihály váltotta fel ezután, de Petró a szerkesztőbizottságban maradt, melyben többek között megtaláljuk Ilku Pált (1961-1973 között művelődésügyi miniszter), Bakonyi Pált, 1964-től Szarka Józsefet (Ilku, Bakonyi és Szarka életrajza szintén a Mellékletben található), 1968-tól Kozma Tamást. A vázlatos felsorolásból is nyilvánvaló, hogy a neveléstudomány és a szakpolitika vezető beosztásokat betöltő képviselői dolgoztak itt. A Család és Iskola, illetve a Gyermekünk szerzőgárdájában szintén helyet kaptak illusztris emberek, de sokkal demokratikusabb és változatosabb volt a cikkek íróinak összetétele: szülők, pszichológusok (Hermann Alice, Vekerdy Tamás), gyakorló tanárok egyaránt írtak ide cikkeket, sőt írók, költők (Szabó Magda és Jobbágy Károly) tanulmányai, versei is megjelentek a hasábkon.

6. táblázat

A Köznevelés fényképeinek száma évenkénti bontásban (saját kutatás):

Évszám	Fényképek száma
--------	-----------------

Köznevelés 1960	101
Köznevelés 1961	36
Köznevelés 1962	11
Köznevelés 1963	6
Köznevelés 1964	6
Köznevelés 1965	38
Köznevelés 1966	22
Köznevelés 1967	6
Köznevelés 1968	14
Köznevelés 1969	41
Köznevelés 1970	102

A képszerkesztés gyakorlata rapszodikusnak mondható a Köznevelés esetében (szemben a Család és Iskola, Gyermekünk egyenletes képtermelésével): a kezdő és záró időpont (1960, 1970) kivételével kevés képet tartalmaz a periodika, amire nem találtam magyarázatot. A változás egyik évről a másikra, váratlanul következett be, az 1970-es év után egyre emelkedett a képszám. Az 1960-as évek közepére teljesen lecsökkent az antropológiai képek száma, ugyanakkor a tárgyakat, épületeket, taneszközöket ábrázoló (nem antropológiai) fényképek száma erre az időszakra kicsit megnőtt. Képszerkesztőt nem találunk, 1961-ben feltűnik Péter Imre neve, mint olvasó- és tördelőszerkesztőé, később ez a pozíció már nincs elkülönítve, de Péter benn marad a szerkesztőbizottságban, valószínűleg ugyanezzel a feladatkörrel. A fényképezés nevének csak ritkán tudjuk meg, többnyire az MTI gárdájából valók: Bajkor József, Benkő Imre, Bereth Ferenc, Bojár Sándor, Fényes Tamás, Járai Rudolf, Keleti Éva, Kozák Lajos és Molnár Edit neve bukkan fel többször. Időnként amatőr fényképek is bekerültek a lapba, ilyenkor egy-egy tanár küldte be a képeket a helyi iskolai életről. Mindezek a körülmények több dolgot is jelezhetnek. Az egyik, hogy a lap kiadói és szerkesztői nem fordítottak különösebb gondot a fényképek közzétételére, a másik következtetés pedig az, hogy az 1960-as években virágzó amatőr-, szakköri fényképezésnek is teret engedett a Köznevelés (Jalsovszky - Stemlerné 2000:16, Simon 2000:243). A tudományosság szempontjából érdekes, hogy 1963-tól több nyelven (angolul, oroszul, németül és franciául) is megjelentették a tartalomjegyzéket. Ez utóbbi megállapítás már a nemzetközi szakmai kommunikációba való bekapcsolódás igényére utal, ami kivételesnek mondható a korban, hiszen a külföldi művek, módszerek rövid bemutatásán túl, saját művek idegen nyelvterületen való terjesztésére nem nagyon találunk adatot. A passzív adaptációtól így jutunk el az aktív részvételig.

7.5. Óvodai Nevelés

A folyóirat kiadásának körülményei, a kiadó változásai szimptomatikusnak tekinthetők a kommunista rendszer kialakulása és megszilárdulása szempontjából. Kelemen Elemér áttekintésében (1997) a nyitott és korszerű eredményeket bemutató Kisdednevelés (1924-1944) jogfolytonos örököse volt az 1948 januárjában meginduló Gyermeknevelés.¹² A kezdetben a Magyar Pedagógusok Szabad Szakszervezete óvónői tagozatának szaklapjaként definiált újság hamarosan átalakult: az iskolák és a kisdedvás 1949-es államosítása után a szakszervezetek elvesztették szerepüket, egyre inkább az agitációs és propaganda-feladatok kerültek előtérbe a lap oldalain. Először a tagozat szó maradt ki a kiadó nevéből,¹³ majd 1951-

¹² Egy ugyanilyen című folyóirat már létezett 1935-1939 között, amelyet a szülők részére adtak ki

¹³ Gyermeknevelés, 1949/5.

től a minisztérium óvónői szaklapjává vált a Gyermeknevelés – az óvodai élet átideologizálásával (Pukánszky 2005b) teljessé vált a közoktatás centralizált és közvetlen irányítása. 1953-tól nevet vált a lap: Óvodai Nevelés lesz, a Közoktatásügyi Minisztérium folyóirata.

A minőségi előrelépést a szaklapból folyóirattá válás mellett a példányszám emelkedése és a szerkesztőségi munka színvonal-emelkedése jelezte. 1953-ban még csak 2600 példányban adták ki az Óvodai Nevelést, 10 évvel később, 1963-ban már 6000 példányban. 1953-tól az a Szabadi Ilona lett a főszerkesztő, aki később a Művelődésügyi Minisztérium óvodai osztályát vezette 1957-től, majd 1967-ben megalapította a Magyar Pedagógiai Társaság Kisgyermeknevelési Szakosztályát. 1957-től a korábbi felelős szerkesztő, Kovásznai Józsefné vette át az irányítást, egészen 1974-ig (További életrajzi adatokhoz lásd a Mellékletet). A szerkesztőbizottság munkájában 1960 és 1964 között csak nők vettek részt (szemben a többi lap férfi-dominanciájával), ebben az évben került Vág Ottó (Melléklet), későbbi neves oktatás- és óvodatörténész a laphoz. A szakma elnőiesedése (ld. a gendered teacher fogalmát: Cammack - Philips 2002, Fényes 2010) az alsóbb iskolafokokon erőteljesebben jelentkezett, nem véletlen tehát, hogy pont az Óvodai Nevelés szerkesztése túlnyomóan nők kezében volt. Később még egy férfi (dr. Kovács György) került be 1966-ban, így a 10 tagú szerkesztőbizottság nemi arányai a következőképpen módosultak: 8 nő, 2 férfi. Kovásznai Józsefné, Szabadi Ilona és Vág Ottó tartoztak az ismert szerzők közé, a lapban megjelenő írások zömét azonban gyakorló óvónők és szakfelügyelők jegyezték.

Az újság gyermekképei olyan jellemző képzeteket hívnak elő a befogadóból – a játszó, gondoskodásra szoruló kisgyermekről például – melyek minden kultúrában és korszakban hasonlóak. Nem szabad azonban megfeledkezni az általános, megszokott fogalmak konkrét történeti-társadalmi kontextusáról sem (Tenorth 2000). Az otthonosságnak és egyediségnek ez az ellentmondása jelenti az egyik legnagyobb nehézséget a hasonló képek elemzésekor. A szerzők kilétét gyakran nem ismerjük, ez egybevág az előbbi gondolatmenettel: a fotók név- és címnélkülisége azt sugallhatja, hogy a képek bárhol, bármikor készülhettek, s a fényképész személye is lényegtelen. Valószínűbb azonban, hogy a képszerkesztés gyakorlatának a következménye ez, a Közneveléshez hasonlóan itt sem tartották annyira fontosnak a pontos képi közlést. Három fotóriporter azonban kiemelkedik, s dominálja a képanyagot. Langer Klára, Sándor Zsuzsa és V. Reisman Mariann neve többször felbukkan, az előbbi kettő neve gyakran együtt, mint egy-egy lapszám fényképeinek alkotópárosa. 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 fényképészről sem maradt fenn hasonló utalás a korból. 1961-ben a Műcsarnok és a Magyar Fotóművészek Szövetsége a „folyóiratunkból jólismert művészeknek”¹⁴ 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 felszabadulás¹⁵ 17. évfordulójára a Népköztársaság Elnöki Tanácsa a szocialista kultúra fejlesztésében szerzett érdemeiért Langer Klárát a Magyar Népköztársaság érdemes művésze kitüntetésben részesítette¹⁶ – 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

¹⁴ Óvodai nevelés, 1961/11. Borító III.

¹⁵ A későbbiekben akárhányszor leírom a felszabadulás fogalmát, azt a korszak által használt értelemben kell interpretálni.

¹⁶ Óvodai nevelés, 1962/4. 116.

gyermekéről.¹⁷ Az 1960-as évek kiemelkedő, a pedagógiai szaksajtóban is reflektált fotóművészéről van tehát szó. Reisman Mariann speciális szakterületet képviselt a fényképezésben: 1951-től a Pikler-féle Csecsemőotthonban készítette képeit, a hazai gyermekfotózás egyik szakértőjének számított (Markovics 2006:246), az Óvodai Nevelésben (illetve A Tanító Munkájában) is ilyen sorozatokkal jelentkezett. Mindhárom fényképésről megállapítható tehát, hogy szakértőnek számítottak az általuk művelt területen.

Az Óvodai Nevelés havilap volt, a képek egyenletesen oszlanak meg a hónapok és évek között, számuk a Család és Iskola, Gyermeink korpuszának kb. a fele – számonként átlagosan 10-15 fotót közölt a lap. A módszertani szaklapként definiálható újság elsősorban az óvodapedagógusoknak készült, róluk szólt, nekik írták, a szerző és az olvasó is gyakran óvónő volt.

7. táblázat

Az Óvodai Nevelés fényképeinek száma évenkénti bontásban (saját kutatás):

Évszám	Fényképek száma
Óvodai nevelés 1960	115
Óvodai nevelés 1961	135
Óvodai nevelés 1962	130
Óvodai nevelés 1963	173
Óvodai nevelés 1964	140
Óvodai nevelés 1965	146
Óvodai nevelés 1966	171
Óvodai nevelés 1967	149
Óvodai nevelés 1968	119
Óvodai nevelés 1969	123
Óvodai nevelés 1970	117

7.6. A Tanító Munkája, A Tanító

A Tanító Munkája 1963 augusztusában jelent meg először, Lugossy Jenő művelődésügyi miniszterhelyettes előszavával: ebből tudjuk meg, hogy a lap előzménye a Köznevelés Alsótagozati oktatás-nevelés című melléklete volt. A melléklet 10 évig létezett, de tartalma, az információk mennyisége már nem fért a Köznevelés keretei közé, így szükségessé vált a kiválás, az önálló újság megindítása¹⁸. A 6-10 éves (alsós) diákokkal foglalkozó tanítók módszertani folyóirata elsősorban a gyakorlati kérdésekre koncentrált, szerzői az Országos Pedagógiai Intézet munkatársai, gyakorló tanárok, a KISZ funkcionáriusai, szakfelügyelők voltak. A kiadó Művelődésügyi Minisztérium láthatóan a Budapest-központúság felszámolására törekedett a szerkesztőbizottság összeállításánál: van itt vezető szakfelügyelő Felsőzsolcáról (Azary Béla), tanítóképző-intézeti tanár Jászberényből (Fábián Zoltán), a többi munkatárs főleg a főváros középvezetői, illetve alsóbb szintjeiről érkezett: igazgató, főelőadó, tudományos munkatárs, tanító és tanítónő is szerepel köztük. A felelős szerkesztő dr. Szabó Ödönné, a korábbi, alsótagozatos mellékletnek volt a rovatvezetője előtte, később írók és költők gyermek- és ifjúkoráról szóló kötetek jelentek meg a neve alatt (Írók, képek, Szabó

¹⁷ Óvodai nevelés, 1963/10. borító III.

¹⁸ A Tanító Munkája, 1963/1, 1.

Ödönné, 1970, 1974, 1977, 1978, 1979, 1980). A nevesebb cikkírók közé tartozik Tihanyi Andor, az OPI tanszékvezetője, illetve az 1964 decemberétől csatlakozó Majzik Lászlóné, az OPI munkatársa (Majzik és Tihanyi életrajza a Mellékletben található) – mellettük, velük együtt dolgozva sok „névtelen” pedagógus is publikálhatott.

A periodika legfontosabb előzményének a Néptanítók Lapja (1868-1944) tekinthető. A Köznevelés vallja magát az újság szellemi örökösének, de A Tanító Munkája ugyanolyan fontosnak tartotta a lap egyik alap gondolatát, a tanítók segítését, képzés és önképzés hangsúlyozását. A pedagógiai tevékenység nemcsak a gyermekekre, hanem a képzőkre is kiterjedt – ezt a célt szolgálta a különböző gyakorlati feladatok bemutatása, tanfolyamok, továbbképzések felhívásai -, mindez pedig sokat elárul nekünk az adott társadalom önmeghatározásáról és a tagjai által termelt kulturális jelentésekről (Benner - Brügger 1997). Az időszak kedvezőnek tűnt a fejlesztési igény megvalósítására (nem véletlenül 1963-ban indult a folyóirat): ahogyan azt már írtam, 1961-ben oktatási törvényt bocsátott ki az országgyűlés, 1962-ben megalakult az Országos Pedagógiai Intézet, 1963-ban általános iskolai tantervet bocsátottak ki, viszonylag magas színvonalon, új rendszert képviselve (Ballér 1994:358). Ebben a környezetben jelent meg A Tanító Munkája. A lap újító, innovatív szándékát jelezték a rovatcímek: „Korszerű szemléltetés”, „Továbbképzés, önképzés”, „Újítók fóruma”, Cseréljük ki tapasztalatainkat”.

A Tanító Munkáját és A Tanítót - a Család és Iskolához, valamint a Gyermekekhez hasonlóan - Cs. Horváth Tibor képszerkesztő segítette. Cs. Horváth a magyar képregény megteremtésében szerzett elévülhetetlen érdemeket (Kertész 2007), Gugi Sándor grafikussal közösen az 1950-as évektől publikáltak népszerű ifjúsági műveket (Verne, Mark Twain), rajzos formában. A munkába később bekapcsolódott Korcsmáros Pál és Zórád Ernő is – őket mind megtaláljuk a Család és Iskola rajzolói között. Gugi és a többi grafikus munkássága (rajzok, illusztrációk, fejlécek, a fénykép és a rajz kereszteződése) a fényképanyag elemzése mellett egy másik kutatási irány lehet, a fotográfiai hagyományhoz képest még kevésbé feltárt területet jelent – erre a feladatra jelen keretek között nem vállalkozok, csak jelzem a kapcsolódási pontokat a vizuális hagyomány különböző területei között.

8. táblázat

A Tanító Munkája, A Tanító fényképeinek száma évenkénti bontásban (saját kutatás):

Évszám	Fényképek száma
A Tanító Munkája 1963 augusztus-	72
A Tanító Munkája 1964	95
A Tanító Munkája 1965	114
A Tanító Munkája 1966	169
A Tanító Munkája 1967	157
A Tanító 1968	78
A Tanító 1969	97
A Tanító 1970	96

1968 januárjától A Tanító néven jelent meg a lap, de ez nem jelentett fordulatot a szerkesztésben, tematikában, célközönségben – csak az addigi cím egyszerűsítését szolgálta.¹⁹

¹⁹ A Tanító, 1968/1, 8.

A Család és Iskola esetében a névváltozást már előző év októberében beharangozták és kikérték az olvasók véleményét, itt csak egy pár soros magyarázat indokolta az új elnevezést. A Tanító Munkája és A Tanító esetében az egyes lapszámok között nem egyenletesen oszlanak meg a fotók, egy-egy számban 5 és 20 darab között mozog a publikált fotók mennyisége. Valamennyi esetben jellemző azonban a Család és Iskola, Gyermekünk vonalra jellemző gondosabb képszerkesztési gyakorlat, nem véletlenül, hiszen valamennyi újságnak ugyanaz volt a képszerkesztője. A Tanító Munkája és A Tanító című lapokba dolgozó fényképészek névsora impozáns, többek között ide tartozik Balla Demeter, Bojár Sándor, Ernst István, Fényes Tamás, Forrai Mária, Friedmann Endre, Harmath István, Jánosi Ferenc, Kozák Lajos, Pálfai Gábor, Patkó Klára, Szebelédy Géza, Székely Tamás, Szilvásy Z. Kálmán, Tormai Andor, Vadas Ernő és Zinner Erzsébet.

8. Összegzés

Hatalmas anyagról van szó: 5371 antropológiai fénykép gyűlt össze a 6 oktatási periodika 1960 és 1970 közötti időszakából, amiből 2149 fotó a Család és Iskolában jelent meg, 1518 kép pedig az Óvodai Nevelésben. A többi kép eloszlik a megmaradt 4 újság között, 607-et a A Tanító Munkája közölt, 443-at a Gyermekünk, 383-at a Köznevelés és 271-et A Tanító. A fenti felsorolásból látható, hogy az oktatással kapcsolatos képeket, képzeteket döntően a kisgyermek, és szűkebb környezete, a család, illetve az óvoda színterei befolyásolták. 266 fotó nem tartozik a vizsgálati korpuszhoz, ugyanis nem fedezhető fel ezeken a képeken emberi figura (nem antropológiai képek) – iskolaépületeket, városrészleteket, tájakat, taneszközöket, tárgyakat, tantermeket, bútorokat és szobákat ábrázolnak.

A folyóiratok áttekintése rávilágított a már említett vizuális kommunikátorok (szerkesztők, fényképészek) jelentőségére, szerepük még csak nagyon kevéssé feltárt az iskola-, gyermek-, tanárképek alakításában, megerősítésében vagy módosításában. Arról a folyamatról is keveset tudunk, amit vizuális szocializációnak nevezhetünk. A következő kérdésekkel tudom körvonalazni ezt a problematikát: Hogyan szerzünk ismereteket képek által? Milyen képzetek építik fel mindennapi tudásunkat? Hogyan fejezzük ki egyéni- és csoportidentitásunkat fotók segítségével? Ez a néhány kérdés is feltárja a vizsgálat komplexitását, amit csak bonyolít a már megidézett egyediség és általánosság, idegenség és otthonosság folytonos egymásba játsása: az időtlen gyermek és tanár képe éppúgy felfedezhető, mint az adott kor történeti-társadalmi valóságában működő oktatási szereplőé. Sőt, ez a két megközelítés valójában egyszerre érvényes, ami aláhúzza az általános embertudományként felfogott (Spode 1999) antropológiai megközelítés érvényességét és létjogosultságát az oktatástörténeti kutatásokban.

A szaksajtóban megjelenő oktatási intézményi-pedagógiai terek elemzése előtt a térről, térhasználatról való tudást és diskurzust kell részletesebben szemügyre venni. A térben megjelenő szereplőket és gyakorlatokat a kor történeti-társadalmi valóságában értelmezem – minden interpretáció egy-egy keresztmetszetnek tekinthető, ami figyelembe veszi a történetiséget és a tudás közvetített jellegét.

II. Az intézményi pedagógiai terek vizsgálata

1. Fordulatok az embertudományokban

A bevezetésben már említett elméleti szempontok közül jó néhány újra felbukkan ebben a fejezetben, más megvilágításban és kontextusban, árnyalva és elősegítve a pedagógiai terek megértését. A XX. század utolsó harmada bővelkedik a különböző paradigmaváltásokban az embertudományokat illetően, s ezek természetesen hatással voltak a hazai pedagógiai gondolkodás elméletére és néha gyakorlatára is. A strukturalizmus által ihletett *linguistic turn* (Rorty 1992) jelentette az első, nyelvészeti fordulatot az 1970-es években, ami a tudomány által vizsgált jelenségek szövegszerűségére, olvashatóságára helyezte a hangsúlyt, a nyelv működését és szabályrendszerét megtéve az interpretáció, valamint a tudományos önmegértés alapjául (ez utóbbira ld. White 1973). A szemléletváltás együtt járt a kulturális fordulatnak nevezett komplex folyamattal, mely az antropológiai szemlélet előtérbe kerülését (Geertz 1994) és a társadalomtudományok nyitását jelentette, a kutatás tárgyainak és módszertanának kibővülését a hétköznapi életvilága felé (Boyer 2005). A hangsúly a kulturális gyakorlatokra és a mindennapi cselekvések kereteire helyeződött (de Certeau 2006), a társadalom szintjéről a vizsgálatok eljutottak az egyének és közösségek mélyebb elemzéséig. A magyar pedagógiában a tartalom-, és diskurzuselemzés megjelenése (Podráczky 2007, Szabolcs 1999), valamint a gyermekkor- és nőtörténet (Golnhofer - Szabolcs 2005, Pukánszky 2006), illetve az antropológiai - problémaközpontú megközelítés felbukkanása (Németh - Pukánszky, 2004) jelezte a gondolkodásmód terjedését.

Az 1990-es évek első felében a térbeli fordulat (*spatial turn*) és a képi fordulat (*pictorial turn*) váltotta fel a „kultúra, mint szöveg” paradigmát, a tér és a kép jelentései felé fordult a tudományok érdeklődése (Döring - Thielmann 2008:17). A már említett William J. Thomas Mitchell által bejelentett képi fordulat (Mitchell 1994) a verbalitás európai kultúrában domináns nézőpontját a képek megnövekedett jelentőségére való hivatkozással változtatja meg – habár ebben a nézőpontban továbbra is megmarad a nyelvre való át- és lefordíthatóság problémája, ha elfogadjuk a képek autonómiáját és a nyelvtől eltérő működési módjait. Hazánkban Géczy János tekinthető a képtudomány és a pedagógiai gondolkodás közti kapcsolat megteremtőjének (ld. legutóbbi művét: Géczy 2010a), s más kutatóknál is megfigyelhető a szemléletmód előfordulása (Kéri 2002, Mikonya 2006). A téri fordulat jelentőségét a továbbiakban részletesebben fejtem ki, mivel témám szempontjából ez jelenti az elméleti, gondolkodástörténeti háttér egyik fő vonulatát, de előtte még fontos megemlíteni a fordulatok közös jellemzőit.

Valamennyi, fentebb felsorolt nézőpont az interdiszciplinaritást tartja egyik fő módszertani alapelvének, saját paradigmatiszta modelljét (a szöveget, nyelvet, kultúrát, képet és teret) számos tudományterületben megtalálva, vagy azokra kiterjesztve. Az értelmezés középpontjába helyezett fogalmak így olyan metanarratívákká, tágabb, minden szellemi tudományt átfogó kontextussá válhatnak, melyeket a gyakorlatban a parttalanná válás veszélye fenyeget. A strukturalisták a divattól a törzsi viselkedésig (Barthes 1999, Lévi-Strauss 1979:279-307) számos jelenséget „olvastak” nyelvi rendszerként, a tudományos magyarázat egy modellre visszavezető jellege valamennyi fordulat esetében megfigyelhető. Miközben bírálták a tudományos objektivitás kizárólagos nézőpontját, saját módszerük bemutatása néha ugyanezt a mintaadó, normatív szerepet töltötte be. Fontos tehát, hogy

mindegyik fordulatot saját értékén kezeljük, a kutatott anyaghoz alkalmazkodva válasszunk módszert, s a vizsgálat során végig maradjon meg a kritikai jelleg és valódi interdiszciplinaritás.

2. A tér jelentősége – a téri fordulat és a pedagógia

A *spatial turn* fogalma a földrajztudományból származik (a fogalom történetiségéhez: Döring - Thielmann 2008, Hummrich 2011), de gyökerei jóval régebbre nyúlnak vissza. Kantig vezethető vissza az a gondolkodási tradíció, mely a teret nem rajtuk kívül álló adottságnak tekinti, hanem általunk létrehozott, gondolkodásunk kereteit meghatározó struktúrának – az idővel együtt (Faragó 2003). Az emberi kultúra jelenségeit tér és idő történetileg változó dimenziói teszik konkrétá, megélhetővé – a látszólag egyértelmű, adott dolgok kérdésessé tétele, az antropológia jellemzője, szintén új fejlemény a tudományos gondolkodásban. Számos tudományterületen bukkant fel a tér fogalma a XX. század második felében és vált interpretációs sémává, a történettudománytól (Braudel 1996), az urbanisztikán át (Lynch 1979) a pszichológiáig (Goffmann 2000, Downs - Stea 2004).

A fentebb felvillantott nézőpontok mellett, témám szempontjából fontos hivatkozási pontot jelent az 1960-70-es évek szociológiája (Lefèbvre 1991) és kommunikációtudománya (Hall 1987). Edward T. Hall a társadalmi és személyes tér kapcsolatainak, kiterjedéseinek elemzésével a kultúra egyik megnyilvánulásaként értelmezte térhasználat és – értelmezés jelenségeit, egy évtizeddel később (1974-ben) Lefèbvre 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. A francia szociológus érvelésében nagy szerepet töltenek be a társadalmi tér produktív (munkamegosztás és hierarchia) és reprodukív (nemek és generációk közti kapcsolatok, nevelés) oldalainak és az ezeket megjelenítő szimbolikus térbeli reprezentációknak a megjelenítései, s ezek vizsgálata. A társadalmi gyakorlatok és funkciók létrehozzák a nekik megfelelő térformákat – a pedagógiai terek elemzésekor is döntő az a szempont, hogy milyen funkciókat tölt be az adott tér, milyen intenciók hozzák létre és mely hatások helyeznek előtérbe (illetve szorítanak háttérbe) bizonyos térformákat (Hercz - Sántha 2009).

Habár a földrajztudomány tette széles körben elérhetővé a térben megjelenő ember elemzésének szempontjait (Nemes Nagy 1998), számos egyéb hatás alakította a *spatial turn* összetett jelenségét, amit csak vázlatosan mutattam be. 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 - Kemnitz 2003, Kemnitz 2003). Jelen esetben a tudásátadás, nevelés tereit elemzem, melyek az oktatási intézmények külső vagy belső környezetében találhatóak – a későbbiekben részletesebben és pontosabban kifejtem ennek típusait és jellemzőit.

Magyarországon először az oktatáspolitikában, - irányításban fontos szerepet betöltő, rendszerszintű, ökológiai szemléletben jelent meg a tér, mint iskolakörzet, régió, mely leginkább a szociológia módszertanához állt közel (Forray 1988, Forray - Kozma 2011). A környezetpszichológia, kognitív pszichológia elsősorban a diák iskolai teljesítménye és az intézményi térszervezés között keres kapcsolatokat (Dúll 2009, Meleg 2005), így a kutatás nézőpontjának másik végletét jelenti a társadalmi folyamatok vizsgálatával szemben. Kutatásaimhoz leginkább a történeti antropológia kérdésfeltevései állnak közel, melyek az osztályterem és berendezésének időbeli átalakulásaira fókuszálnak (Boreczky 1997, Németh 2004) – a tudásátadás tereit azonban nem szabad csak az iskolai teremre leszűkíteni, és ilyen értelemben a vizsgálatokat ki kell bővíteni. Egyrészt az intézménytípusokat illetően – lefelé az óvoda, bölcsőde, felfelé a felsőoktatás irányában -, másrészt az intézményen belüli terek vonatkozásában (többek között az udvar, tornaterem, folyosó tereinek bevonásával) és az elemzés elmélyítésével. Sanda István Dániel több írásában is foglalkozott az iskolaépítészet kérdéseivel (Sanda 2006, 2008, 2009, 2012), fontos információkat szolgáltatva pedagógia és tér kapcsolatainak tisztázásához, amit megújult érdeklődés kísér a hazai neveléstudományban (Hercz - Sántha 2009, Vogel 2010). A térrel foglalkozó kutatásokban fontos szerepet játszanak az épületekről készített képek és tervrajzok, de a kutatás középpontjába kevesen helyezik őket: közéjük tartozik Géczi János (Géczi 2010b, 2010c, Géczi – Darvai 2010). Egy konkrét időintervallum teljes képanyagának, az ebben megjelenített pedagógiai terek átfogó, összehasonlító elemzésére tudtommal még senki sem vállalkozott Magyarországon – erre tesz kísérletet jelen írás.

3. Pedagógiai terek vizuális megjelenítései a magyar pedagógiai szaksajtóban

Pedagógiai tér és cselekvés nehezen elválasztható fogalmak, amit Báthory Zoltán felsorolása is bizonyít egy általános iskola tevékenységrendszeréről (1997:180). A négy dimenzió mentén bemutatott rendszer szinte valamennyi eleme előfordul az én elemzésemben is, ezek pedig a következők: tanóra, szakkör, verseny, korrepetálás, speciális foglalkozás, napközi, könyvtár, tanulószoba (tanulás); műhelymunka, környezetvédelem, iskola működésének segítése (munka), sport, testnevelés, játék, énekkar, barkácsolás, művészeti foglalkozás (szabadidő); iskolai önkormányzat, szociális munka, ifjúsági mozgalom, iskola és környezet kapcsolatai (közélet). A felsorolt cselekvési formák létrehozzák a céljaiknak megfelelő tereket, Hercz Mária és Sántha Kálmán tanulmányában (2009) ezek a tanulás-tanítás hagyományos tereiként (osztályterem, szaktanterem, tradicionális tanítási terek, a pedagógus munkahelye) jelennek meg, illetve a gyermek/tanuló szempontjából felosztott funkcionális terekként (személyes élettér, tanulási-nevelési tér, a pedagógiai interakciók tere, rekreációs tér, kommunikációs tér). A megnevezésekben keverednek a tevékenység, térhasználat és a tér, környezet szempontjai, ez okozza a fogalmi zavar egyik oldalát. A másikat a pedagógiai tér kiterjedése jelenti: német kutatók (Jelich - Kemnitz 2003) a táj, a felnőttoktatás és vallásos nevelés kontextusaiban is pedagógiai térről írnak. Mivel a felosztások egyrészt esetlegesek, másrészt az elemzett forrásanyaghoz alkalmazkodnak, egyiket sem lehet teljes egészében átvenni saját elemzésemben.

Írásom az oktatási intézmények tereit bemutató fényképek vizsgálatára összpontosul, a képanyag elkülönítése az egyértelműen beazonosítható elemek figyelembe vételén alapult: vagy a fotó szereplői, a bemutatott környezete, elrendezés és tárgyak, vagy a nyelvi kontextus (képalírás, kísérő szöveg, cikk) segítettek. Természetesen a tudásátadás, nevelés folyamatait nem lehet leszűkíteni az oktatási intézményekre, az egyéb intézményi és nem-formális terekben megvalósuló tanulási-tanítási folyamatokat ezért további fejezetekben veszem szemügyre. Az 5371 fényképet tartalmazó anyagból 1338 fotó került kiválogatásra az oktatási

intézményi tereket bemutató korpuszba, a teljes képanyag mintegy negyede (24,91 százaléka). Ha leszámítjuk a portrékat, a szereplőket nem beazonosítható környezetben bemutató képeket, informális és egyéb intézményi tereket megjelenítő fotókat, akkor megállapítható, hogy a gyermekek, fiatalok és felnőttek vizuális ábrázolásában az oktatási intézmény környezete a meghatározó, vagyis az óvodás, diák, hallgató, pedagógus és a szülői munkaközösség szerepkörei dominánsak. Az 1338 elemből álló anyagot tovább bontottam periodikák és intézménytípusok szerint – a pedagógiai terek vizsgálata is ez utóbbi alapján történik, hiszen funkciókban, térelrendezésben és az ezek által hordozott jelentésekben markánsan különböznek az óvodák, iskolák és a felsőoktatás intézményei.

9. táblázat,

Az oktatási intézményi tereket bemutató képek megoszlása az oktatási periodikák között (saját kutatás):

Újság neve	Oktatási intézményi tereket bemutató képek száma	Százalékos arány az újságok között
Család és Iskola	317	23,7 %
Gyermekünk	72	5,4 %
Köznevelés	170	12,7 %
Óvodai nevelés	634	47,4 %
A Tanító	83	6,2 %
A Tanító Munkája	62	4,6 %
Összesen	1338	100 %

Az anyagból kiemelkedik az Óvodai Nevelésben publikált képek száma, aminek több oka is van. Az óvodai tér még homogén, egyneműként ábrázolt, a közösségi-intézményi tér diverzifikálódása csak a későbbi iskolafokozatokon kezdődik el - kisdobosok, úttörők, táborok, iskolán kívüli szabadidő, múzeum, kiállítás és számos egyéb színtér jelenik már meg itt. Az Óvodai Nevelés sok fotót közölt az adott időszakban – 1518 kép jelent meg 1960 és 1970 között -, ez logikusan maga után vonja ezt a magas számot. Természetszerűleg a kortárs csoport hatása sem jelentős még ekkor, a felnőttől és intézménytől való függőség dominál. A Család és Iskola van második helyen, de arányaiban sokkal kevésbé institucionalizált a lapban gyermek és fiatal képe – a 2149 fényképből csak 317 esetében jelenik meg egyértelműen az oktatási intézményi tér (14,75 százalék szemben az Óvodai Nevelés 41,76 százalékával). A lap értékpreferenciái és az általa felvetett problémakör a címében is megjelenik (Család és Iskola, a család szerepel az első helyen), célközönségét főleg a szülők (és nem a pedagógusok) jelentik – térszerkezeteiben az informális, intézményen kívüli formák vannak túlsúlyban. A Köznevelés lett a harmadik, az Óvodai Neveléshez hasonló térfelfogással: az összes kép 44,39 százaléka jelenít meg oktatási intézményi tereket. Az abszolút számok hasonlóak a megmaradt három újság esetében (60-80 kép laponként), de a periodikán belüli arányok már mást mutatnak: A Tanító fotóinak 30,62

százaléka tartozik az oktatás-nevelés hivatalos világához – ugyanez a Gyermekünk esetében 16,25 százalék, A Tanító Munkájánál pedig 10,21 százalék.

Intézménytípushoz való köthetőségüket, kötődésüket figyelembe véve két nagy csoportra lehet osztani a magyar oktatási szaklapokat: A Tanító, A Tanító Munkája és az Óvodai Nevelés egyértelműen egy-egy iskolafokhoz kapcsolható (az általános iskola, illetve óvoda), míg a Család és Iskola, Gyermekünk és Köznevelés a közoktatás egész spektrumát igyekszik átfogni. Ez utóbbiak esetében a Köznevelés az oktatásirányítás és tájékoztatás céljait szolgálja, a Család és Iskola valamint a Gyermekünk pedig holisztikus szemléletével egységben láttatta oktatás és nevelés folyamatait, megvalósulási tereit. A Család és Iskolában 119 kép szólt az általános iskolai, 113 fotó a középiskolai szinterről, 30 példa van óvodai és 29 gyógypedagógia környezetre. A Gyermekünk esetében ugyanezek a számok: óvoda – 6, általános iskola – 37, középiskola – 12, gyógypedagógia -11; a Köznevelésnél pedig óvoda – 5, általános iskola – 75, középiskola – 57, felsőoktatás – 12. Ezen kívül természetesen léteznek még nem beazonosítható környezetek (24 darab) és a fenti kategóriákba nem besorolható, egyéb térformák (csecsemő, gyermek,nevelőotthonok, bölcsődék) – a képek intézménytípusok szerinti megoszlását a második táblázat mutatja meg.

10. táblázat

Az oktatási intézményi tereket megjelenítő fényképek intézménytípusok szerinti megoszlása (saját kutatás):

Intézménytípus	Képek száma	Százalékos arány
bölcsőde	8	0,66 %
óvoda	662	49,48 %
általános iskola	376	28,03 %
középiskola	182	13,6 %
csecsemő-, gyermek-, nevelőotthon	26	1,93 %
gyógypedagógiai intézmény	43	3,2 %
felsőoktatás	20	1,4 %
nem beazonosítható intézménytípus	24	1,8 %
Összesen	1338	100 %

Elemzésem a legfontosabb intézménytípusokat veszi számba (óvoda, általános iskola, középiskola, felsőoktatás – a képek 90 százaléka), ezt követően a többi oktatási-intézményi térre is hozok példákat. A vizsgálat minden alkalommal kívülről halad befelé és főleg a másodlagos antropológiai térre vonatkozik: az intézmény épületének látványa fogadja először a pedagógiai térbe belépőt, mely a tágabb környezet részeként a harmadik antropológiai térbe, egy tágabb kontextusba tartozik. Az udvar és/vagy a kert átmenetet képez az intézményi külső és belső között – ez a szintér egyedül az óvodában hordoz többszörös jelentéseket, s válik kiemelkedő fontosságúvá. A belső terekben az óvodai csoportszoba / foglalkoztató szerepét az

általános és középiskolában az osztályterem váltja fel, aminek fokozatos differenciálódását figyelhetjük meg: a tanműhely, tornaterem, szakkör, művelődési terek, szaktantermek, könyvtárak, nyelvi laborok és előadók jelzik a tudásátadási-nevelési folyamat differenciálódását. Úgy tűnik, hogy az óvodás korban még egy közös tér oszlott meg különböző cselekvések szerint, illetve ugyanazon helyek szituációtól függően nyertek használatot, míg az életkor előrehaladtával ezek a terek egymástól elkülönülnek, tovább specializálódnak, funkció és térforma kapcsolata fokozatosan rögzül. Fontos figyelembe venni még az intézményen belüli, de nem tanulási-tanítási cselekvésekkel kapcsolatos terek jelenlétét is – a gyermekek és fiatalok számára személyes és kommunikációs élettérként (Hercz - Sántha 2009:91) is szolgáló folyosókról, öltözőkről, aulákról van szó. Csak mindezek figyelembe vételével tudjuk felvázolni azokat az intézményi jelentéseket, melyeket szereplők, kategóriák és kontextusok kölcsönösen határoznak meg - az így létrehozott gyakorlatok, rítusok azonban mindig lokálisan beágyazottak, eltérő interpretációkat is lehetővé tesznek (Erőss 2008).

11. Az óvoda terei

Az óvoda az összes többi oktatási intézménytől eltér a térszervezés és – használat vizuális megjelenítését illetően. Egyrészt nagyon fontos szerepet kap az udvar és a kert képe (247 fotó, az óvodai képek 39 százaléka),²⁰ ami az egész világot szimbolizálja a néző és a gyermek-szereplők számára. Egymástól eltérő tevékenységek is lehetővé válnak ugyanabban a keretben – munka, közösségi élet, „házépítés”, játék, felnőtt cselekvések utánzása, sport –, ez természetesen magyarázható a gyermek gyakorlatainak egységével, a játék és a munka tudatának közös jellemzőivel. A másik fontos térforma a képek tanúsága szerint a csoportszoba, vagy foglalkoztató – 281 fénykép, az óvodai anyag 44,5 százaléka -, melynek kialakítása és belső elrendezése a kor pedagógiai diskurzusában fontos téma volt. A külső tér (az épületek látványa és az udvar / kert kettőse) valamint a belső térben helyet foglaló csoportszoba tehát lefedi az óvodai képek nagy részét (86,5 százalékát) – a térformáknak ez a homogenitása szintén egyedülállóvá teszi az intézménytípust. A fotók nagy száma ellenére a pedagógiai terekkel foglalkozó magyar neveléstudományi szakirodalom eddig nem fordított kellő figyelmet az óvoda képi világaira.

4.1. Az óvoda szimbolikus térfoglalása

Első példám 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 (ld. pl. Hornyák 2004) 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.

²⁰ Az épületek külső látványával együtt 266 fényképről van szó, az óvodai vizsgálati korpusz 42 százalékáról. A külső tereknek ugyanez az aránya az általános iskolában 15, a középiskolában 9 százalék.



Martonvásári óvodások az egykori Brunszvik kastély parkjában

1. 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. A borostyánnal benőtt épület előtt körjátékot láthatunk, két óvónóval. A környezet jómódot és gazdagságot sugall, amit a képaláírás magyaráz: egy volt kastély parkját ábrázolja a fotó.

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 környezetünkben 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 demokratizálásának igényét. Brunszvik emlékének megidézésével egyben pedagógiai hagyományt elevenít fel az újság, a múlt elemeit felhasználva teremt legitimitációt – 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 úrrepülése 1961 áprilisában) hatása alatt Hruscsov először az USA utolérésének 7 éves 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 kiváltásáért, ahogyan azt a MSZMP 1958-as (már említett) művelődéspolitikai irányelvei kimondták (Ságvári - Vass 1973:244). A szakmai legitimitáció - az első óvoda és az 1960-as évek óvodájának lényegi azonossága és a kontinuitás - mellett tehát megjelenik a politikai legitimitáció, 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.²¹ A szocialista rendszerek gondolkodásának egyik fő jellemzője volt a terek demokratizálása és újrendezése, mely valamennyi „nagy” helyet megnyitott mindenki számára (Crowley – Reid 2002) – az elzárt helyek természetesen újra létrejöttek, de már nem a nyilvánosság látóterében (villák, vadászatok –ld. Majtényi 2008). A parkban játszódó 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 megfogalmazásában: a hétköznapi élet az ideológiai beavatkozás alapvető terepének számított a kommunista államokban (Apor 2008:27) – még játszódó gyerekek esetében is.

Interpretációm úgy teljes, ha a képsorozat kezdő fotóját is bemutatom – a helyet, ahonnan a martonvásári óvodások elindultak a Brunszvik-parkba. Bár nincs világosan megkülönböztetve óvoda és a kastély tere (talán tudatosan), úgy tűnik, hogy az óvoda épülete nem azonos a kastéllyal, s így a szimbolikus térfoglalást az intézményi terek kiterjesztéseként is értelmezhetjük.

²¹ Ld. a Tanácsköztársaság hasonló értelmű képeit a proletárgyermekek nyaraltatásáról.



2. kép

Készítő: Langer Klára – Sándor Zsuzsa

Cím: A martonvásári állami napközisotthonos óvoda bejárata

Megjelenés helye, ideje: Óvodai Nevelés, 1961/7-8, Melléklet I.

Képleírás: Az intézményi térből az óvónő vezetésével kilépő gyerekek valószínűleg a Brunszvik-kastély parkjába indulnak játszani. A melléklet címlap-fotójának szereplőiként az óvodások egy része szembenéz a nézővel, a többiek másfelé pillantanak, ez jelzi a fénykép spontán jellegét. A tekintetet két elem orientálja: a kiemelt felirat (Brunszvik Teréz) és a kép tetején, a szereplők mögött lévő szocialista címer, szimbolizálva múlt és jelen, a kép alsó és felső síkja közötti összekapcsolódást, a harmadik antropológiai tér jelentkezése.

4.2. Variációk az udvar/kert használatára

Udvar és kert összekeveredő fogalmak a kor pedagógiai diskurzusában és gyakorlatában, hiszen a kert gyakran az udvar része vagy az egész udvart kertként nevezik meg, illetve egy-egy tér megjelölése a benne végzett cselekvések jellege szerint is változik – hol kertként, hol udvarként használják ugyanazt a környezetet. Éppen ezért én is összetartozó, a kontextus által meghatározott pedagógiai térként elemzem az udvar/kert jelenségét. Az óvodás gyermek megjelenítését jelentősen meghatározza – a későbbi életkorok diákságához képest – a külső tér, a gyermeket még nem vitték be teljesen az intézmény falai közé, a bevezetés, a formális diák-szerep teljes kialakítása, befejeződése majd az általános iskola keretei között valósul meg.

A kert multifunkcionális térnek bizonyul az ábrázolások tükrében, olyan foucault-i értelemben vett heterotípiának (Foucault 2000b), ami minden más helytől eltér, minden élettevékenységhez kapcsolható, csak az adott életkorban töltheti be hivatását. Egyszerre elszigetelt és nyitott, külső és belső tér, egy reális, lokalizálható helyen több, egymással összeegyeztethetetlen teret gyűjt össze magában. Az itt végzett gyakorlatok közül ötöt emelek ki – felnőtt szerepek utánzása, sport, játék, munka és közösségi interakció. A felsoroltak a

későbbiekben különválnak időben és térben, de itt még egy hely, a kert/udvar adja ezek határait és területét.



Kis csillék a pécsszabolcsi óvoda kertjében

3. kép

Készítő: Langer Klára – Sándor Zsuzsa

Cím: Kis csillék a pécsszabolcsi óvoda kertjében

Megjelenés helye, ideje: Óvodai Nevelés, 1962/7-8, 257.

Képleírás: A kép előterében látható fiú felnőtt munkát végez, illetve azt utánozza – Pécsszabolcs a köszénbányászat egyik központja volt a korban, nem véletlen, hogy a helyi óvodában csillesort állítottak fel a technológia imitálására. A kép előtere – a gyermek és a tárgy kapcsolata – kiemelt, míg az elmosódott háttérben óvónőket, napernyőt és más óvodásokat láthatunk. A képet valószínűleg nyáron készítették, erre utalnak a környezeti elemek és a publikálás időpontja.

Valamennyi gyermektevékenység külsőleg irányított (heteronóm vezérlésű) az udvarban/kertben. Bábosik István értelmezésében a 20. század nevelésméletei a tanuló (itt az óvodás) magatartás-, tevékenységformáinak kialakítására, rendszerezésére törekednek, a társadalmi elvárásoknak megfelelő személyiség kialakításának érdekében (Bábosik 2004:43). Még ha önállóan is cselekszik a gyermek a fotón, a háttérben, vagy a szituáció elrendezettségében mindig ott rejlik a pedagógiai intenció. A tudásátadás folyamatairól született különböző elméletek egyik meghatározó narratívája az utánzás útján történő tanulás, mely egyszerre jelenti az utánzott modellel történő identifikációt, új tudások kialakítását és a felnőtt szerepek elsajátítását (Bandura 1976).

Jelen esetben sajátos lokális gyakorlatokhoz köthető ez, hiszen Pécsszabolcs a mecseki köszénbányászat egyik központja volt ebben az időben – a településhez közel található az István-akna bányatelep (ma már használaton kívül). Sajátos utánzásos játékról van tehát szó, hiszen egy csillesorral foglalatostudik a fiú, ami egy óvoda kertjében nem megszokott tárgy. A képet több részre lehet osztani: egyrészt a kiemelt előtér és elmosódott háttér kettősségére, másrészt a csillesor által elválasztott alsó és felső síkra. A lapban még egy fotót találunk, ami a bánya bejáratát is ábrázolja, egy „Udvari játékok” című összeállításban. A mai óvoda honlapján ráakadtam az elkészítés körülményeire – 1957-ben Tóth Józsefné vezető óvónő közreműködésével készültek el a nagyméretű játékok társadalmi munkában. A bányajáték tárnából, vasútból, mozdonyból, csillékből és kötélpályából állt, ami valószínűleg egyedülálló volt az országban, hiszen az egész munkafolyamatot imitáló rendszert építettek fel az óvodában.²²

²² <http://eszperantoovoda.hu/tortenet.html> Letöltés ideje: 2013. 08. 22. 12:29.



4. kép

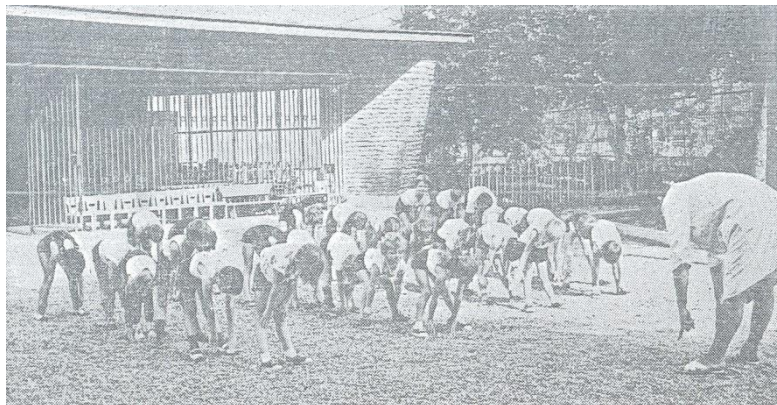
Készítő: Langer Klára-Sándor Zsuzsa

Cím: A „bánya” bejárata

Megjelenés helye, ideje: Óvodai Nevelés, 1962/7-8, 266.

Képleírás: A pécsszabolcsi óvodáról készült fotóriport záró darabja a bánya bejáratát ábrázolja. A tárna tartóoszlopán a hagyományos bányászköszönés („Jó szerencsét!”) található, a csillék, bejárat, felirat mind-mind a kontextus valószerűségét fokozza. A két fiú a kiskocsikat tolja a bejárathoz.

Az óvoda több szempontból is áttörést jelent a kisgyermek életében – a bölcsődéből vagy az otthoni életből átlép a közös, szervezett foglalkoztatásba, melyek fontos része a rendszeres torna és testmozgás – ennek fő célja pedig a fizikai képességek fejlesztése és az első mozgásvariációk-, kombinációk kialakítása (Farmos 1999). Óvodáskorban még nem szerveznek külön teret a sporttevékenységekre – általában az udvaron, ritkábban a csoportszobában tartják a képek tanúsága szerint.





1. kép-szekvencia

Készítő: Sándor Zsuzsa

Cím: N/A

Megjelenés helye, ideje: Óvodai Nevelés, 1969/4, 124-125.

Képleírás: A testi nevelés témakörében megjelent cikk illusztrációjául szolgáló két fotó egy mozgássor egymásutánosságát ábrázolja. Az óvónő által vezetett és irányított gyerekek sorokba és oszlopokba rendeződnek. A kislányok egy része tornadresszt visel, a többiek gatyát és trikót, mint a fiúk – ez utóbbi esetben a nemek közötti különbségek elmosódnak. A kép háttérét az óvoda épülete és a kerítés adja – az udvaron helyezkednek el a tornászok.

A két fotó (illetve kép-szekvencia – a fogalomhoz ld.: 76. oldal) olyan standardizált viselkedéseket és vizuális sémákat tartalmaz, melyek a mindennapi oktatási-nevelési munka részét képezik, s mint ilyeneket eddig nem kellőképpen vizsgálták (Prosser 2007). A tornázó gyerekek látványába számtalan norma és érték íródik bele, a kísérő cikk kínálja az egyik szempontot az elemzéshez. A szöveg a testi nevelés fontosságáról szól és az a Tóth Józsefné jegyzi (Tóth 1969), aki a korábban említett, pécsszabolcsi intézmény vezetőjeként működött 1955 és 1974 között. A testnevelési terek hiányát úgy oldják meg az óvodákban, hogy a meglévő adottságokat, az udvar különböző elemeit használják ki – írja Tóth Józsefné. A torna és az egészségügy fontosságát is összekapcsolja a szerző, mely a szülők nevelésével is együtt jár; ez a megállapítás valószínűleg a bányász-családok hiányzó higiéniai ismereteire is utal. A sorokba, oszlopokba rendezett és egyforma tornaruhákba bújtatott gyermekek azt az „uniformizált identitást” hozzák létre (Spencer 2007:227), mely az iskoláztatás világaira sokszor jellemző, a testnevelés lényegéhez is hozzátartozik. A környezetpszichológia megállapításai szerint az egyén viselkedését alapvetően befolyásolja az a háttér, melynek előterében a cselekvés lezajlik (Goffmann 2000:92-95) – a torna szabályai, az együtt mozgás és irányítás, a közönségnek (az óvónőnek és a fényképésznek) való megfelelés szintén a test megfigyelmezésének irányába mutatnak (Foucault 1990). Az előző fénykép spontán tevékenységformáiban bizonyos szabályok szerint zajlott le az utánzásos cselekvés, ami itt is megvan, de a torna esetében kötöttebb, formálisabb térformákat figyelhetünk meg: az alapvető ellentét természetesen egyén és tömeg megjelenítésében és a kontextusban található. Az eltérő kontextust a tér elrendezettsége, intézményi jellege adja, ami Dúll Andrea megállapítása szerint maga után vonja a viselkedések eltolódását az előírt, kötelező aktivitások irányában (Dúll 2009:271). Ebben az esetben nem a tér hordozza magában ezeket az implicit utasításokat (mint például egy tornaterem esetében), hanem az óvónő által kontrollált cselekvések jellege alakítja ki a megfelelő viselkedést.



2. kép-szekvencia

Készítő: Sándor Zsuzsa

Cím: Paripánk nem csodaszép pejkó, hanem krokodil...ő is szereti a friss vizet

Megjelenés helye, ideje: Óvodai Nevelés, 1965/10, 379.

Képleírás: Az óvoda udvarán lévő fa-krokodilon lévő gyerekek játékának két elemét emelik ki a fényképek – a krokodilon való lovaglást és az állat megitatását. Az óvoda pontos megnevezése a bányajáték illusztrációjához hasonló. A két kép egy történetet is elbeszél, az első kép szereplői mintha a krokodilt itató gyermekre mutatnának, aki nyilvánvalóan időben előttük, vagy utánuk cselekszik.

A mozgás (sport és játék) és a kognitív fejlődés alapvető kapcsolatát több kutatás is kimutatta (Kolosai 2009), nem véletlen, hogy ilyen fontos a téma képileg és szövegileg is – már az 1960-as években. A játéktevékenységhez szükséges tárgy példában az udvaron található fa-krokodil, ami újabb jelentést tesz hozzá az intézmény külső tereihöz. Hasonló tárgyak, játszótéri elemek (buszok, villamosok, mászóakák, homokozók, rakéták, babaházak stb.) nagy változatosságban fordulnak elő a képeken, a magyar gyermekjáték-kutatás nagy múltú hagyományához (Niedermüller 1990) is hozzájárulhat a vizuális anyag ilyen irányú későbbi elemzése.

A fotón ábrázolt cselekvés a szerepjáték egy fajtája, mely a képzeletet is igénybe veszi – a játékoság több szinten működik a képen. A krokodilon való lovaglás és az állat megitatása jelenti az első, gyermeki szintet, a képalírás pedig már a felnőtt olvasónak szóló játék. Az óvodás elfogadja a játék szabályait, meghatározott időtartamra a fa-krokodilt élőlénynek tekinti – e megállapítás filozófiai és pszichológiai következményeire (Gadamer 1984, Huizinga 1990, Millar 1973) csak utalni tudok az adott írás keretei között. A nyelvi kontextus egy Weöres Sándor versrészlet („Paripám csodaszép pejkó...”) kifordítását és a ráismerés örömeit nyújtja a befogadónak. A két kép egymáshoz való viszonyában a vizuális narráció régi hagyományára ismerhetünk (Horváth 2013): a térben egymás mellé helyezett jelenetek egyidejűséget sugallnak, holott nyilvánvaló, hogy időben eltérő pillanatban készítették őket – ez az ellentmondásosság szintén hozzájárul az összbenyomás játékoságához.

A játék, mint a gyermek fő tevékenysége áthatja többi cselekvését is – állította Bakonyiné Vince Ágnes 1965-ben -, majd játék és munka hasonlóságának ismertetésével folytatja. A cselekvéshez való pozitív viszony, az örömteli átélés, a tevékenység belső logikájának elfogadása közös játékban és munkában (Bakonyiné 1965:9), éppen ezért nem lehet mindig megkülönböztetni a kétfajta tevékenységet a kisgyermek képileg megjelenített gyakorlataiban. A következő fénykép a gyermeki tevékenységnek ezt az egységét mutatja be egy újabb szemszögből.



5. kép

Készítő: Langer Klára – Sándor Zsuzsa

Cím: Rendezzük be a babakázatot

Megjelenés helye, ideje: Óvodai Nevelés, 1963/3, 110.

Képleírás: A fotón két lányt láthatunk őszi-téli ruházatban, amint egy óvónő felügyeletével és segítségével berendezik a babakázatot – valamit felszegelnek az ajtóra.

A munkára nevelés az 1960-as években minden életszakaszra kiterjedt, az óvodáskortól az iskoláztatás befejezéséig. A kerti munka ábrázolása mellett nagyon jellemzőek voltak a barkácsolásról készült képek, melyeken fiúk és lányok körében egyaránt szerepeltek. Az udvari játékok egyik eleme volt a babakáz, a kor szakirodalmában elkészítése a magasabb rendű, konstruktív barkácsolás-típust képviseli. Az 1961-es közoktatási törvény nagy hangsúlyt fektetett az oktatási folyamatok és a gyakorlat, termelés világainak közelítésére, ennek hatásaként jelenhetett meg a Köznevelés 1961-es évfolyamában több számon át tartó képösszeállítás iskola és élet, munka és nevelés kapcsolatairól - az óvodás kortól a középiskoláig.²³ A törvény nagy hiányossága volt, hogy nem érintette az óvodák működését, de az 1957-ben megjelent Nevelőmunka az óvodában című kézikönyv hasonló intenciókat tartalmazott, mikor a nevelés három fő eszközeként a játékot, munkát és oktatást nevezte meg (Sztrinkóné 2009:143). A kerti munka (öntözés, kapálás, növénygondozás) mellett a barkácsolás jelentette a másik fontos munkatevékenységet – az udvari babakáz berendezése jó terepe volt a fűrés-faragásnak.

Felmerülhet a kérdés a korábbi játéktárgyak (bányajáték, fa-krokodil) esetében és a babakáz példájánál is, hogy mennyire volt használatuk elterjedt a magyarországi óvodák gyakorlatában, az 1960-as években. A kérdés megválaszolhatatlan, de véleményem szerint nem a valósággal kell összemérni a vizuális ábrázolás gyakorlatát – a képek közvetített jellege alaptétel hasonló kutatások esetében (Pink 2004:717). A fotók nem a kor történeti-társadalmi valóságát tükrözik, hanem a fényképek készítői, szerkesztői, publikálói és cikkírói (a nyelvi kontextus megteremtői) által létrehozott valóságot. Alapvető a különbség, amelyhez hozzájárul, hogy a szocialista rendszerek nyelve (képi és szöveges nyelve egyaránt) egy

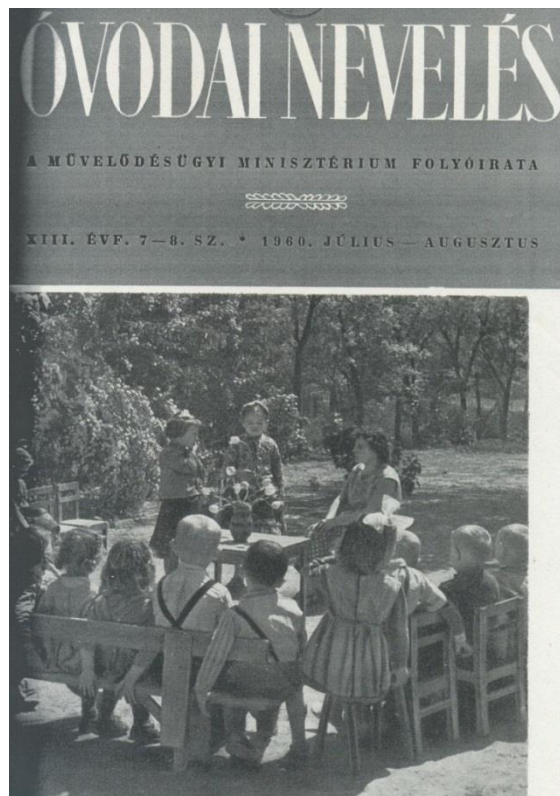
²³ Köznevelés, 1961/13, 14-15, 18, 19.

elképzelt, jövőbeli társadalom leírására szolgált, értékeket és ideológiai elvárásokat fogalmazott meg (Apor 2008:15-16). Valamennyi kor társadalmi berendezkedésének kulturális gyakorlataiban benne rejlik ez a mozzanat, jelen esetben ezt fokozottabb mértékben figyelembe kell venni. Az így közvetített világkép, norma és szabályrendszer éppúgy elárul valamit egy korszakról, mint más tudományos módszerek. A rövid kitérő után most visszatérek a konkrét kép elemzéséhez.

Méhes Vera a játéktípusok osztályozásánál a barkácsolás konstruktív fajtáját nevezi meg az egyik legmagasabb rendű formaként (Méhes 1982:64). Az önmagáért való barkácsolástól, vagy eszközök, tárgyak javításától eltérően valami újat hoz létre a gyerek – itt a babaházat rendez be két kislány, az óvónő segítségével és felügyeletével. A barkácsolás végeztével egy új játék készül el, játék és munka egybekapcsolása a szociális kompetenciák fejlesztését, az együttműködési technikákat is elősegíti a készségfejlesztés mellett.

Nem nehéz észrevenni a módszertani illusztráció képi műfajának sajátosságait, de felfedezhető egy mélyebb, szimbolikus jelentésréteg is a fotón. A babaházban lévő helységek és a berendezés a normál lakóteret imitálja (Szűcs 1991:43-48), a megművelt kert látványával együtt felfoghatjuk a gyermek mikrokozmoszának is az így kialakított környezetet. A kert az európai (és egyetemes) kultúrában is számtalan konnotációval rendelkezik, a tudás, a természet megszelídítésének egyik jelképe (Géczi 1992) – a világ újrateremtésének igénye, az elveszett éden felidézése mind-mind a gyermeki ártatlansággal párosítható elemek. Az óvoda udvarának és kertjének 1967-ből származó idealizált leírása (Bakkay 1967a) megerősítheti ezt az elképzelést. A felsorolt játékeszközök mellett fontos a medence, tó szerepe (ezt a képeken is vizsgáljuk – ld. Melléklet), az árnyékot adó fák és növények mellett pedig ott a megművelt terület – ezek az elemek természetesen főleg nyáron érvényesülnek.

Az óvodai udvar használatára vonatkozó utolsó kép egy következő jellemző közösségi téralkotási módot mutat be.



6. kép

Készítő: Reiszman Marian

Cím: N/A

Megjelenés helye, ideje: Óvodai Nevelés, 1960/7-8, borító I.

Képleírás: A kiemelt helyzetben (címlapon) szereplő fénykép a korábbi fotóktól eltérően nem a Langer-Sándor páros munkája (mint az Óvodai Nevelés képeinek többsége), hanem a csecsemőképeiről híres Reiszman Marianné. A dramatizált játék/színi előadás az óvónő felügyeletével zajlik, a közönséget az óvodások alkotják.

A fotón a nézőpontok megsokszorozódását figyelhetjük meg: az óvónő figyeli az előadókat, a gyerekek az előadást, mi pedig az egész jelenetet. Hasonló jeleneteket (pl. bábozást) legtöbbször belső térben figyelhetünk meg, ennyiben a kép kivételnek számít. A korábbi képek tevékenységformáinak egyes elemei köszönnek vissza a dramatizált játék/színi előadás ábrázolásában – itt van az utánczás, a játék, a beleélés és egy új jelentés megalkotása. Az együtt játszás nemcsak a szereplők, hanem a közönség számára is közösségérzetet teremt (Faust 1997), a felnőtt vigyázó-figyelő tekintetétől kisérvé – de valószínűbb, hogy az óvónő is részt vesz szereplőként a cselekményben, erre utal központi elhelyezkedése. Ebben a környezetben szó szerint valóra válnak Goffmann megállapításai szerepjátszó és közönsége kapcsolatáról, mely szerinte minden identitás kialakításában döntő szerepet játszik (2000). Az utánczás többféle értelemmel is bír jelen esetben – a játék módjára éppúgy vonatkozik, mint a színházi előadás imitációjára, a széksorokkal, nézőközönséggel és a színpadi térrel együtt. A kép és a tér megszerkesztett: a zárt, négyszög alak kirekeszti a fénykép befogadóját, a közönség háta mögött állva kukkantunk bele az előadásba.

Az udvar térhasználatának, térszervezési lehetőségeinek áttekintése után az óvoda másik fontos helyszíne, a csoportszoba vagy foglalkoztató következik. Az udvar és a csoportszoba is multifunkcionális helyszín, több tevékenységet tesz lehetővé egy térben. A különbség az, hogy a csoportszoba jobban felosztott és strukturált az udvarnál, nem a cselekvés alakítja, hanem keretet ad a különböző gyakorlatoknak – ezt jelzik a következőkben ismertetendő térrelnevezések.

4.3. A csoportszoba

Az óvoda belső tereinek berendezése fontos kérdés volt az 1960-as évek pedagógiai diskurzusában, ennek bizonyítására az udvar leírásánál már idézett Bakkay Tiborné egy másik 1967-es cikkét tekintem át (Bakkay 1967b). A szerző számos helyet kiemel a csoportszobaként definiált központi belső térben - szöveg és kép (illusztráció) szintjén is. Ilyen a „babasarok”, „barkácsoló sarok” és a „mesélő sarok”; ezekhez tehetjük hozzá a más szövegekben és fotókon gyakran előforduló „zöld sarkot” (növények, akvárium), valamint a játék és a foglalkozás színterét. Bakkay nagy hangsúlyt helyez a színek szerepére, az ergonómia (akkori nevén munkalélektan) szempontjaira és a funkcionalitásra. Számos egyéb csoportmunka-leírás, eszközökkel és bútorokkal kapcsolatos berendezési tanácsadás, módszertani útmutató maradt fenn a belső környezet kérdéseiről, valamennyi esetben közös jellemzőnek számítanak a fenti megfontolások.

Az általános- és középiskolai tanterem összehasonlítása a csoportszobával számos érdekes tanulással szolgál. Az óvodai terem esetében nincs olyan kitüntetett középpontja térnek, mint amit a felsőbb iskolafokon a tanári katedra vagy a tábla jelképez,²⁴ a centrumot az óvónő mindig helyet változtató személye képviseli. A térhierarchia másfajta felfogása különböző helyek kapcsolatából áll össze, ahol szabadabb a mozgás a tér elemei között, ezt a mozgást az adott tevékenység szabályai korlátozzák csak. Ezzel szemben az iskolában a tanári asztal és a tábla környezetét a diáknak általában csak tanári engedéllyel vagy utasítással szabad

²⁴ Bakkay említett cikkében is megkérdőjelezi az óvónői asztal szükségességét, a „tanári asztal hagyományának” mellőzhető elemeként.

megközelítenie, a tilalom hatása a pedagógus jelenléte nélkül is megfigyelhető. A padok és székek domináns iskolai tapasztalata helyett az óvodában inkább csoport-, vagy körformációkat láthatunk – a mozgásokat szabályozó rendszer és a térbeli elrendezés összefügg egymással. Az óvoda esetében egy térben, a csoportszobában valósul meg a változatosság a különböző gyakorlatok révén, az iskolában ezt a terek funkcionális változatossága helyettesíti. Öt jellemző kontextusban mutatom be az óvodai gyakorlatok változatosságát, ezek az alvás, a játék, a mese, a hagyományos tudásátadási folyamatokhoz legközelebb álló óvodai foglalkozás és az ebéd keretei.



7. kép

Készítő: N/A

Cím: N/A

Megjelenés helye, ideje: Óvodai Nevelés, 1967/6, 224.

Képleírás: Az alvás az oktatási intézmények közül egyedül az óvodára (és a bölcsődére) jellemző, specifikus tevékenység. A hétköznapi és pedagógiai diskurzus is gyakran tematizálja a jelenséget, főleg az alvás körüli problémákkal kapcsolatban. A délutáni alvásnak külön tere, ideje, funkciója és tárgy-szükséglete van. A képen lévő egyforma ágyakon még nem (vagy már nem) alszanak a gyerekek, mindannyian a fényképezőgép lenszójébe néznek.

Az alvás az oktatási intézmények közül egyedül az óvodára (és a bölcsődére) jellemző, specifikus tevékenység, ennek megfelelően csak a Gyermekünk és az Óvodai Nevelés közölt ilyen fényképeket. Mindkét újság tematikája döntően a kisgyermekkorhoz köthető, felmerül tehát a kérdés, hogyan függ össze a kisgyermekkor és az alvás jelensége. A pedagógiai diskurzus mellett a hétköznapi beszédmód is gyakran tematizálja a jelenséget, főleg az alvás körüli problémákkal kapcsolatban. A délutáni alvásnak külön tere, ideje, funkciója és tárgy-szükséglete van. A kisgyermekeknek fiziológiai okokból sok alvásra és pihenésre van szükségük, az óvodákban sem véletlen a délutáni alvás intézményének bevezetése. Ma már kiterjedt szakirodalma van az alváskutatásnak, kimutatták az alvászavarok széles elterjedését, valamint kognitív fejlődési rendellenességekkel való kapcsolatukat (Sadegh - Tikotzky 2001). Megfordítva az előbbi kijelentést: az egészséges, jó alvás nélkülözhetetlen a gyermeki

fejlődéshez, nem véletlen, hogy az óvodákkal kapcsolatosan az egyik legtöbbet emlegetett téma éppen ez.

Az alvás a későbbi életszakaszokban kiszorul az oktatási intézményi terekből, sőt, büntetik, ha valaki órán elalszik. Az óvodában külön tér (a csoportszoba függönnyel elválasztott része, vagy más helyiség), idő (délután), tárgy (összecsukható egyen-ágyak) és funkció (a fáradtság kipihenése) köthető az alváshoz, melynek még egy fontos szerepe van a nevelés folyamatában. Az idő megszervezése, strukturálása a gyerekek szocializációját és későbbi iskolába illeszkedésüket is elősegíti, hiszen konkrét időpontokhoz rendel tevékenységeket (elalvás, felébredés), napi ismétlődése révén létrehozza a rutint és megszokást, ezek a kialakult sémák pedig igen fontosak lesznek az iskoláztatásban. Minden időbeosztás viszonyítási pontokat hoz létre, jelentést ad egy közösségnek, erősíti a csoportkohéziót, keretet ad a cselekvéseknek (Zerubavel 1976), tehát igen fontos a gyermek csoportban, társadalomban való létezésének.

A képen lévő gyermekek átmeneti állapotban vannak ébrenlét és álom között, vagy az alvás előtt vagy utána – erre utal, hogy mindannyian a fényképezőgép lencséjébe néznek. Egyforma ágyak láthatók, de ezek elhelyezkedése már nem olyan rendezett, hiszen a kép előterében lévő gyerek ágya előrébb van a többiekénél. Az alvás, mint téma megjelenése a képanyagban több szempontból jelentős: a higiénia és egészségügy beszédmódjai miatt éppúgy, mint a társadalmi szocializációban betöltött szerepből adódóan.



8. kép

Készítő: N/A

Cím: N/A

Megjelenés helye, ideje: Óvodai Nevelés, 1970/10, borító I.

Képleírás: Az építőkockákkal való alkotó játék folyamatát ábrázoló képen az óvónő nem irányít, csak megfigyel, láthatólag ő is belefeledkezik a játszás örömébe. A kreativitását gyakorló kisfiút a többiek csak figyelik, a kockák egymásba illeszthetők, az előtérben látható egy összetett konstrukció. A jelenet a szoba közepén, szőnyegen van, az óvónőn szabályos uniformis látható, a háttérben radiátor és szőnyeg vehető ki, egyébként üres a terem.

Az építőkockák jelentőségét a fejlesztésben már Friedrich Fröbel felismerte, aki az óvodai mozgalom elindításában nagy szerepet játszott a XIX. század első felében. Fröbel adományként gömböket, hengereket, kockákat adott a kisgyerekeknek, akik ezek használatával, különböző kombinációival spontán módon fejlesztették mozgásos és gondolkodási képességeiket (Pukánszky 2005b). Az építőkockák felhasználása számtalan egyéb területen érvényesül még. A betűkockák az írásbeliség kialakításában és a betűk megismertetésében játszanak fontos szerepet, mélyebb értelemben pedig a gyermek absztrakciós gondolkodását is erősíti az építőkockával történő játék, hiszen csupasz geometriai formákból alkot valami újat, egyszerű elemek összetételével komplex formákat. Ennek a megállapításnak számtalan következménye van Karen Hewitt játékkervező és múzeumi kurátor szerint (Hewitt 2001). Az építőkocka-készletekben implicite benne rejlik a gyermek, mint konstruktív építőmunkás képzelete, aki az ipari társadalom hasznos tagja – nem nehéz ezt a gondolatot rávetíteni az ipari-agrár Magyarország 1960-as évekbeli valóságára. Az építészet imitációjával a kultúra közvetítőiként működnek a kockák és ezzel a tanítási-tanulási folyamatok sikerességéhez járulnak hozzá. A kérdés egy másik dimenziójára hívja fel a figyelmet a Gerd Schäfer, korai fejlesztéssel foglalkozó német kutató (1995): a gyermeki éntudat kialakításához (*Selbstbildung*) és önmagunk határainak megvonásához tapasztalatok szükségesek, ezekhez pedig gyakran különböző eszközök közvetítésével jut el a kisgyerek. Az építőkockákkal történő építés (*Bildung*) esztétikai igényeket elégít ki, a gyermek saját magát fejezi ki a formák által, technikai fantáziái valósulnak meg a játék folyamatában. A német nyelv többértelműségének köszönhetően a *Bildung* szó egyszerre fejezhet ki építkezést, saját tudatunk kialakítását, képzést és műveltséget, így lesz az építőkockákhoz fűződő konnotációk alapja. A fenti vázlatos megállapítások is jelzik a további antropológiai kutatások szükségességét gyermek és a tárgyi világ kapcsolatának feltárásához, a különböző eszközök használati módjaihoz.

A kép a játékra fókuszálja a figyelmet, a háttérben a radiátoron és függönyön kívül semmi sem látható, az előtérben szőnyegen ülnek-guggolnak a gyerekek és az óvónő. Az óvónő fehér köpenyben van, nem irányít, csak megfigyel, alkalmazkodik az építő gyerekhez, láthatólag élvezzi az „együtt-játszást”. A másik két, egyelőre passzív gyerek inkább a készülő konstrukciót nézi, melyből már elkészült egy torony a közvetlen előtérben. A hasonló tevékenységek jellegéből fakadóan figyelhető meg rendezettség és rendetlenség ellentéte, a geometriai formák összevisszasága, majd elrendeződése az építkezésben. Az óvónő arckifejezése a gyerek ügyessége felett érzett örömként értelmezhető, a képen kívüli gyerekre nézhet, a pedagógus mellett lévő kisfiú arca inkább kíváncsiságot tükröz. A négy alak egy kevésbé szabályos félkört formáz a kockákat, a kép lényegét közrefogva.



9. 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.

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 építőkövekhez hasonlóan számtalan nézőpontja létezik a kérdésnek. Az asztalon látható tárgyak – képeskönyvek, leporellók, kihajtos könyvek (a tipológiához részletesebben ld.: 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 befolyásoló tényező. Ez olyan együttműködés, melyben a szöveg jelentését felnőtt és gyermek alakítja, tehát a gyerek nemcsak 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 (ld. 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, a következő kép egy ilyen foglalkozást mutat be.



10. kép

Készítő: N/A

Cím: N/A

Megjelenés helye, ideje: Óvodai Nevelés, 1966/10, 361.

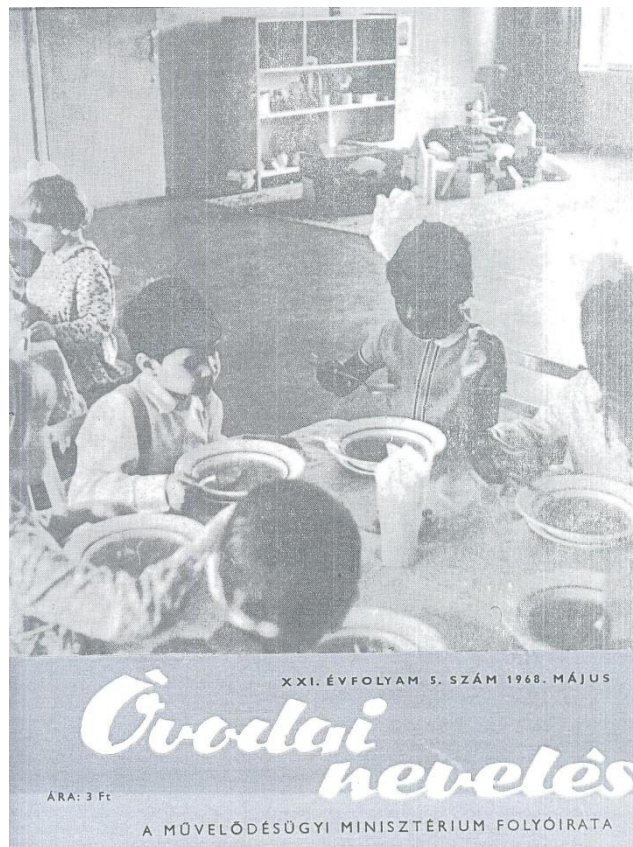
Képleírás: A kisfiú az ábrázoló foglalkozás termékét, a valószínűleg saját maga által készített vízfestékes rajzot mutatja be, ami egy fát ábrázol. A csoportban ülő gyerekek őt figyelik, a háttérben játékpolt, faliszőnyegek és ablak látható.

Az óvodai foglalkozások számos tudásterületet felölelhetnek (zenei, anyanyelvi-irodalmi, környezetismereti, ábrázoló), az óvónő által megtervezett és irányított folyamat egyik végállomását látjuk a képen. Az ábrázoló foglalkozás számtalan technikát magában foglal, a korszakban a rajzolás, festés és agyagozás játszotta a fő szerepeket a tevékenység képi ábrázolásában. Jellemző óvodai foglalkozás-típus volt még az anyanyelvi-irodalmi, környezetismereti és a zenei – valamennyit az óvónő tervezte meg, irányította és ideális esetben értékelte, erről tanúskodnak az Óvodai Nevelésben közölt csoportnaplók, a napirend beosztásáról, jó gyakorlatokról készült beszámolók. A kiscsoportos foglalkozást tartották a korban követendő példának, ennek megszervezése sok előkészületet igényelt, viszont pedagógiai haszna rendkívül nagyra bizonyult, ahogyan 1969-ben egy gyakorló óvónő csoportnaplójában a mai korra nézve aktuálisan megfogalmazta: „A kisebb csoportos foglalkozások segítik felzárkózni a fejlettebb gyerekek mellé a gyengébbeket...”. (Szabó 1969:431).

A meséléshez hasonló komplex jelenségről van szó – a gyereket meg kell tanítani látni, a modellt kiválasztani, az alkotást előkészíteni, megrajzolni, festeni, formálni a létrejövő mentális képet, a legvégén pedig bemutatni, értékelni a végterméket és közös kommunikációban értelmezni azt. A vizuális nevelésnek számos történeti változata létezik (Kárpáti 2011): a mérnöki-technokrata paradigmától, a tanulmányrajzokat feladatul kitűző szemléleten át a művészetpedagógiáig. Ez utóbbi felfogás uralta és uralja a rajztanítást, fő célja az önkifejezés, az alkotóképesség kibontakoztatása, melyhez különböző pedagógiai célok társulnak – a megfigyelőképesség, technikai készségek fejlesztése, a valóság reális

ábrázolása. A minta kezdetben lehet a képeskönyv, később fokozatosan el kell szakadni a kész, adott formák utánzásától, eljutni a kreatív alkotásig - az építőkockákkal való játékhoz hasonlóan, a belső kép így válik külsővé.

A képen asztalok körül, csoportokban ülnek a gyerekek, az ábrázoló foglalkozás végén vannak, hiszen az egyik kisfiú éppen bemutatja az általa elkészített vízfestményt egy fáról. A kérdés, hogy ki az a személy, akinek prezentálja alkotását, hiszen ez a fotón kívül álló szereplő lehet: vagy maga a fényképész, az óvónő, esetleg más csoportokban ülő gyerekek, vagy mindegyik egyszerre. A csoportmunka az egyik jellemző foglalkozásszervezési mód az óvodában, a másik a körforma, mindkettő más kapcsolatokat tesz lehetővé, mint az iskolában általános frontális, hierarchikus térhasználat. Több lehetőség nyílik a gyermekek egymás közti kapcsolataira, a kooperációra az előbbi esetekben, a személyes, szociális és kognitív kompetenciák (Nagy 2002:35-36) fejlődését egyaránt kedvezően érintheti a csoportmunka. A gyermekrajz témája különösen fontos a pszichológiában és fejlődéslélektanban (ld. Piaget 1978), intézményesülése, szakirodalmi háttere is jelentős (ld. Vass 2011 szintézisét) – a farajzoltatás az egyik legismertebb, leggyakoribb gyermekrajz-elemző módszer.



11. kép

Készítő: APN

Cím: Nemzetközi óvoda, Moszkva

Megjelenés helye, ideje: Óvodai Nevelés, 1968/5, borító I.

Képleírás: A címlapon fekete és fehér bőrű gyerekek együtt ebédelnek, a háttérben a játszó sarok látható, szekrényel, szőnyeggel és összepakolt játékokkal.

Az ebéd és az ezeket keretező cselekvések (kézmosás, higiénia, naposság, mosogatás) együttesen olyan specifikus tevékenységet alkotnak, mely az alváshoz hasonlóan szintén csak az óvodára jellemző. Az internacionalista szemlélet általában saját környezetükben ábrázolta a más bőrszínű gyerekeket, itt a kontextus miatt vegyesen vannak fekete és fehér bőrű gyerekek

– az egész földgömbre vonatkozás a harmadik antropológiai teret idézi meg. Feltehetőleg Moszkvában dolgozó diplomatacsaládok gyerekeit láthatjuk a moszkvai nemzetközi óvodában készített képen, fekete és fehér bőrszínű gyerekek együtt ebédelnek, a ma divatos multikulturális nevelés (Torgyik 2008) egyik korai előfordulásaként. A fotó a IV. Nemzetközi Óvodapedagógiai Szeminárium (Berlin - Weimar, 1967. szeptember 23-30.) beszámolójáról készített képes összeállításban szerepelt, melyen a szocialista blokk valamennyi jelentős országa képviseltette magát (kivéve persze Kínát). Az óvodai világ kiterjesztésének jeleként globális szemlélet nyilvánul meg a lapszámban, kifejezve a rendszerhez tartozó országok egységét, nevelési céljaik hasonlóságait. A hivatalos internacionalista propaganda időszakos jelentkezési formái voltak hasonló képes riportok közzététele ünnepek, évfordulók és találkozók, konferenciák alkalmából.

A délutáni alvás és a közös ebéd személyes élettér és nyilvános intézményi tér egymásba kapcsolását jelenti, az óvodára jellemző intézmény-specifikus tevékenységet – az iskolában is megvan ugyan a közös ebéd, de legalább két ponton eltér az óvodaitól. A kisgyermek itt (és a családban) sajátítja el a mindennapi élethez szükséges hétköznapi gyakorlatokat (de Certeau 2006), szabályt és normarendszert interiorizál,²⁵ a tudást, hogyan kell közösségben enni. A másik különbség az ebéd kontextusa – az óvodában különböző cselekvések előzik meg és követik az étkezést, csak itt figyelhető meg ilyen formában az étkezés. A kézmosás rituáléja éppúgy hozzátartozik ehhez, mint az evőeszközök használatának betanítása, a naposság intézménye, az elrakodás és mosogatás.

Az ebéd szintén a csoportszoba terében van, a kép háttérében játékszekrény, a szőnyegen összerendezett játékok figyelhetők meg. A csoportszoba így lesz egyszerre lakó-, tanulóter, a szabadidő eltöltésének környezete, az otthon utánzata, ahol a különböző cselekvések még szorosabb egységben vannak. A terek és gyakorlatok ezt követően elkülönülnek egymástól, differenciálódnak, a magán és intézményi környezet szétválk, a kortárs csoport hatása új tényezőként jelenik meg. Ez már az általános iskola világa.

5. Az általános iskola terei

Az óvodai képek túlnyomó többsége az Óvodai Nevelés 1960 és 1970 közötti évfolyamaiból származik (a 662 fotóból 621), ezen kívül a Család és Iskola (30 kép), a Gyermekünk (6 kép) és a Köznevelés (5 kép) közölt még ilyen képeket. Az általános iskolai tereket reprezentáló anyag sokkal változatosabb, mind a hat periodika (Család és Iskola, Gyermekünk, Köznevelés, Óvodai Nevelés, A Tanító Munkája, A Tanító) képviselteti magát az anyagban, amely abszolút számait tekintve majdnem a fele az előbbi témának – 376 képből áll. Két folyóirat tematikája (A Tanító Munkája és A Tanító) kizárólag az általános iskolához köthető, a Család és Iskola, a Gyermekünk, valamint a Köznevelés az egész oktatási spektrumot átfogja, az Óvodai Nevelésben pedig csak kivételként fordulnak elő általános iskolai képek. A képek újságok szerinti megoszlását a 13. táblázat mutatja meg.

²⁵ Elias civilizációelméleti vázlata hasonló utat jár be, amíg a társadalmi kényszertől a belső normák kialakulásáig vezető utat járja be, Foucault elemzései is ilyen témákat érintenek (Elias 1987, Foucault 1990).

11. táblázat

Az általános iskolai oktatási intézményi tereket bemutató képek megoszlása az oktatási periodikák között (saját kutatás):

Újság neve	Általános iskolai oktatási intézményi tereket bemutató képek száma	Százalékos arány az újságok között
Család és Iskola	119	31,67 %
Gyermekünk	37	9,84 %
Köznevelés	75	19,95 %
Óvodai nevelés	3	0,78 %
A Tanító	81	21,54 %
A Tanító Munkája	61	16,22 %
Összesen	376	100 %

Az általános iskolában már kevésbé homogén a térelrendezés, nem két helyszín dominál, mint az óvodánál (udvar/kert és csoportszoba), hanem többfajta, de ezek közül kiemelkedik az osztályterem képe (178 fotó, az összes általános iskolai kép 58 százaléka). Az udvar egyáltalán nem játszik olyan fontos szerepet (17 kép), felbukkan a műhely, gyakorlati oktatás színtere (38 kép), a tornaterem (19 kép), a folyosó és egyéb belső terek környezete (23 kép) és a szakkörök világa (10 kép). De mindenekelőtt: az iskolaépület itt játssza a legfontosabb szerepet az intézménytípusok közül, harminc hasonló fotót gyűjtöttem össze az anyagban. Az elemzés itt is az intézmény látványával kezdődik, ezután lépünk be a belső terekbe, azon belül is a legtöbbet elemzett pedagógiai térbe, az osztályterembe. Az udvar elveszti központi szerepét az általános iskolai vizuális ábrázolásoktól kezdve, helyét számtalan egyéb térforma veszi át – a folyosó, a tornaterem, a szakkör és a műhely.

5.1. Az iskola épülete – iskolaépítészet a '60-as években

Az iskolaépítészet kérdésköre nem véletlenül vált fontossá az 1960-as években, mivel a II. világháború utáni természetes népszaporulat 1953-54-ben tetőzött (ahogyan azt a statisztikai adatoknál már bemutattam), így az 1959-1960. tanév beiskolázásánál már számolni kellett a diákok megnövekedett tömegeivel (Sanda 2006). 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 kezdődik a nagyobb mértékű csökkenés (Kozma 1983:12). Az igények kielégítésére tömeges iskolaépítkezés kezdődött, ami 1968-ig títustervek megvalósítását jelentette, az épületek formáját, berendezését és bútorkészletét is központi normák és előírások szabályozták (Jeney 2000a). Az uniformizált iskolaépületek megtervezésénél és kivitelezésénél csak mennyiségi szempontokat vettek figyelembe, a fő cél azonos színvonalú intézmények létrehozása volt (Jeney 1985). Ennek az építészeti felfogásnak a jellemző példáját, a funkció szervezőelvvé válását (Schneller 2002:21) az alábbi fénykép mutatja.



12. kép

Készítő: N/A

Cím: A XI. kerületi Baranyai úti iskola udvarán

Megjelenés helye, ideje: A Tanító Munkája, 1963/2, 3.

Képleírás: A felhős égbolt alatt körjátékot játszó gyerekek egy felnőttel együtt vannak az iskolaudvaron – ő is részt vesz tevékenységükben. Az épület falán dombormű látható, más díszítés nem figyelhető meg.

Három képes pedagógiai szakújság tett közzé képeket új/felújított iskolaépületekről az 1960-as években: A Tanító Munkája (14 kép), a Család és Iskola (8 kép) és a Köznevelés (8 kép). A képek többsége budapesti, illetve nagyvárosi környezetben készült - 16 fotó fővárosi iskolát mutat be, öt másik pedig vidéki iparvárosi intézményt (Dunaújváros, Tatabánya, Miskolc) -, a falusi iskolaépítésről főleg a Család és Iskola számolt csak be (illetve két képpel ehhez a Köznevelés is hozzájárult). Egy ipari-modernizálódó országról kapunk tehát döntően így képet, amit az adatok részben alá is támasztanak. 1970-ig folyamatosan nőtt a városi népesség aránya, még ha ez szerény mértékű is volt (Konrád - Szelényi 2004), az iparosodás pedig 1960-t követően kilépett hagyományos körzeteiből és egyre nagyobb területekre terjedt ki a vidéki Magyarországon (Beluszky 2004:204). A lakótelepek építése is az évtized második felében indul meg – a kép háttéréül szolgáló XI. kerületi Kelenföldi lakótelep például 1965-től (Fabó 2002:166).

A kor köz- és lakóépítészetét a modernizmus és funkcionalizmus dominálta (Arnóth – Finta – Merényi – Nagy – Szendrői 1972), a gazdaságosság és célszerűség jelszavait követve kevesebb figyelmet fordítottak az esztétikai szempontokra vagy a környezethez való alkalmazkodásra. Voltak természetesen különböző reformtörekvések, sőt külföldi iskolaépítészeti kutatások is Jeney Lajos vezetésével, aki az iskolaterveket kiadó Típustervező Intézet főépítésze volt (Jeney 1985, 2000a, Sanda 2006), de az oktatáspolitikai irányítói nem fogadták el a korszerű irányelveket (Sanda 2009:211), így hatásuk csak áttételesen, illetve 1968 után érvényesülhettek. A megélnéülő diskurzus jelezte a pedagógiai terek és környezetpedagógia kérdései iránti érdeklődés fokozottabb jelenlétét a pedagógiai beszédmódokban.

A fenti fénykép természet és épített környezet kettősségére épít, a felhők és az iskola előterében a tanárnővel játszó gyerekek csak mellékes szerepet játszanak a fotó témájának szempontjából. Az 1960-as évek új iskoláinak mértani arányokkal kombináló, négyzetrács-szerű (raszter) tagolása és a funkcionalizmus nyomja rá a bélyegét az épületre. A szocreál dombormű és a játszó gyerekek egy újabb jelentéssel gazdagítják a képet, a jövő generáció szerepéről, a pedagógiai célkitűzések megvalósulásáról. A kép sajátos perspektívájú, hiszen a nézőpont földközeli, nem a felnőtt szemlélő nézőszögét imitálja, hanem a gyermekét – az épület magasba emelkedését, a gyerek fölé tornyosulását sugallja a kép látásmódja. Az iskola elfoglalja a látóhatár nagy részét, azt a hatást keltve, amit egy általános iskolás érezhet az iskola látványa miatt. Egyetlen díszítés látható csak a mértani formákkal tagolt, rendezett és szabályos épületen, a szocreál dombormű – arra utal ez az építészeti elem, hogy még korábban, az 1950-es években építhették az iskolát, mindenesetre a Lágymányosi lakótelep kialakítása során (1956-1964 között) alapították (Nagy 2004). Ha nem is tudjuk megállapítani, az épület pontos korát, a dombormű jelentését körvonalazni tudjuk – egy fa tövéhez támaszkodó, a térdén könyvet tartó férfit láthatunk, akinek csak az intim testrészei vannak elfedve. A tudás fájának szimbólumával a jövő generációnak mutat utat az iskola, a pedagógia múltja tekint le az akkori (és mindig aktuális) gyerekseregre.

5.2. Az osztályterem

Az osztályterem vizsgálata kiemelkedő jelentőségű a pedagógiai terek vizsgálatában (ld. *Németh*, 2004) és a tanítási-tanulási folyamatok eredményességének feltérképezésében – számos területen szükséges azonban az osztályterem központi helyzetének módosítása. Ki kell terjeszteni az elemzést a tudásátadás más színtereire, figyelembe kell venni az intézményen kívüli tanulás módjait és természetesnek vett iskola-modellünk, elképzeléseink történetileg és időben korlátozott jellegét – az európai iskola mindössze 200 éves, távolról sem mindenhol érvényesek az itt megfigyelhető helyiségek, épületek és meghatározottságok (Mannheim – Stewart 1974). A vizuális ábrázolás elemzésében mindig érvényesül a korábban már említett „pedagógiai paradoxon”, mely az oktatás-nevelés terve, intenciói és megvalósulásuk között fennáll, ezért szükséges az iskolai ideáltipikus képeinek és az oktatás valóságának együttes szemlélete (Depaepe 2000).

178 általános iskolai osztályteremről készült kép van az anyagban, ezek többségénél (66 százalékánál) a tanulás-tanítás tevékenységformáit jelenítik meg a fotók, a fennmaradó 34 százalék viszont nagyon változatos képet mutat a cselekvéseket illetően. Ezek feltárásakor nélkülözhetetlen a következő állítás elfogadása: a térnek nincs objektív jelentése a kulturális tudástól és gyakorlattól, a benne elfoglalt pozícióktól függetlenül (Lawrence-Zúñiga - Low 2003) – az osztályterem gyakorlata és térfelfogása természetes kölcsönhatásban van egymással, ahogyan azt a következő képek is igazolják.



***Az első óra első percei
a XIII. kerületi Karikás Frigyes
utcai iskola 1 b osztályában...***

13. kép

Készítő: Szilvásy Z. Kálmán

Cím: A tanító néni első szavai

Megjelenés helye, ideje: A Tanító, 1969/10, 15.

Képleírás: Az első osztály első napjáról készített fotóriport az óvodából iskolába való átmenetet mutatja be, ennek központi eleme a kiragadott részlet, az osztályterembe való bevezetés. A köpenyes diákok a padban ülnek, velük szemben felnőttek állnak.

Az Óvodai Nevelés kiemelt helyen, külön rovatban foglalkozott az iskolába való átmenet kérdéseivel, amiről az iskolába bekerült gyerekek első napját bemutató képriport is szól. A képeken az évnnyitó ünnepséget, az első óra előtti perceket, a tanácstalan, eltévedt gyermeket és a tízórai pillanatait láthatjuk. A két oldalas összeállítás képei az iskoláztatás történetét mondják el, egymáshoz viszonyított helyzetüket a nem-lineáris elbeszélésmód határozza meg, egymásba lógó képekkel, kivágott kockák képregényszerű összeillesztésével.²⁶ Az osztályterembe való bevezetést ábrázoló fotót ragadtam ki ebből a kontextusból – a lap tetején található fénykép központi helyet foglal el az iskoláztatás folyamatában.

Az antropológia és ezen belül a pedagógiai antropológia egyik központi kérdését jelentik az átmenet rítusai (Gennep 2007, Wulf 2004) – különböző életszakaszok és fordulópontok összefüggései és ezek vizsgálata. A kép egy ilyen állomást rögzít, mikor a gyermek az óvodás szerepből átlép az iskolás státuszába. A felnőttek világa szimbolikusan és valóságosan is elkülönül, szemben áll a gyermekek világával a fotón, a magára hagyott gyerek felnövekvése együtt jár a nagyobb önállósággal, az átmenet során szerzett tapasztalatokkal, az ennek folyamán szerzhető sérülésekkel. A szülők és a pedagógus a terem elülső részén állnak, háttérben a táblával és a tanári asztallal - tehát az iskolai tekintélyt és hatalmat jelképező tárgyakkal. Az álló felnőttek ellentétéként a gyermekek már a padosorokban ülnek, köpenyben vannak, intézményesítésük megkezdődött. A két pólus megszerkesztése leegyszerűsíti és homogenizálja a felnőttek testületét és az iskolai diákok csoportját: a tanítónő mögött támogató hatalomként vannak jelen a szülők, míg a padok által elválasztott gyerekek között

²⁶ Ez nem véletlen, hiszen A Tanító képszerkesztője a korábban már említett Cs. Horváth Tibor volt.

nem figyelhető meg hasonló kapcsolat. Más képek és gyakorlatok esetében meg tud valósulni diákok egysége, de az első napok izgalma ezt még nem teszi lehetővé.

A szimbolikus elrendezés az osztályterem egy mélyebb, filozófiai jelentését is feltárja, a köztes tér értelmezését (Girmes 1999). E szerint a tanítás – tanulás környezete a jövő és a múlt közötti lehetőség megnyitása, gyermek és felnőtt létezése között az iskola világának, egy sajátos minőségnek a megteremtése. A családból a társadalomba vezető út átmeneti állomásaként a világgal való kapcsolatfelvétel és szocializáció helyszíne lesz az osztályterem.



14. kép

Készítő: N/A

Cím: 3/4. 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 figyel, míg a többiek már a pad sorokban ülnek. A diákok nagy része már köpenyben van.

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 interakciókhoz, vagy a személyes környezethez (Lim – O'Halloran - Podlasov 2012). A Stuart Hall kommunikációs rendszere (1987) alapján felállított kategóriák egyáltalán nem jelentenek merev, változatlan határokat: a tanári asztal általában a tekintély forrásaként jelenik meg, aminek a megközelítéséhez általában 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 tanórak 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 még „utcai

ruhában” vannak. 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 (ld. 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 gyerekeket és a bejáró diákoknak sem kell az utcán kóborogniuk. A képen szereplő pedagógus példa az olvasó előtt: az igazi tanár csengetés előtt már negyed órával benn van, vigyáz a gyermekekre.

A mindennapi iskolai élményanyag mindenkinél előforduló eleme a feleltetés és dolgoztatás - röviden a számonkérés -, ami kihagyhatatlan a képelemzésnél is.



15. kép

Készítő: N/A

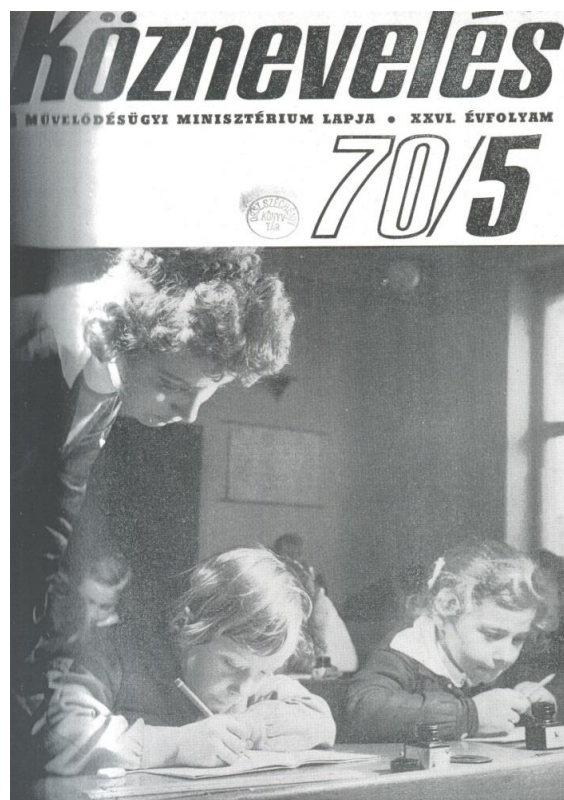
Cím: N/A

Megjelenés helye, ideje: Gyermekünk, 1969/10, 15.

Képleírás: Az öltönyben, szemüvegben lévő tanárra copfos hajú kislány néz fel. A kép háttérében négyzetrácsos tábla látható, rajta számokkal.

Az előző példával ellentétben itt már formális kapcsolatban látjuk tanárt és diákját, feleltetés közben – a formális kapcsolatot alátámasztja a felnőtt és a gyermek közt lévő interakció, a testtartás (hátrattett kezek a tanárnál, testhez szorított kezek a kislánynál) és az órai helyzet.. A tábla előtti, autoritatív térben a számonkérő pedagógus a diák fölé magasodik, a felelő kislány

pedig felnéz rá – hierarchia és térbeli szerveződés kölcsönös, reflektív kapcsolatát (Roy 2001) jelezve. Többféleképpen értelmezhetjük a képet – a szigorú, de igazságos és következetes tanár képzetétől a gyermeki önkibontakoztatást korlátozó, elnyomó, poroszos tanítás jól ismert vitatémájáig terjed a sor. A Gyermekünk újságszerkesztési gyakorlata, reformok iránti elkötelezettsége és gyermekközpontúsága inkább a kép negatív jellegű megítélése felé mutat, amit alátámaszt Kozma Tamás mellékelt cikke (Kozma 1969), ami az örök problémákat járja körül a pedagógiai értékeléssel kapcsolatban – az osztályozás igazságossága, szóbeli és írásbeli értékelés különbségei, versenyző vs. kooperatív szemlélet, az értékelés típusai stb. A kép közzétételének technikai megoldása itt is figyelemre méltó - a képszerkesztő Cs. Horváth Tibor munkájának köszönhetően . A kép síkjából kilóg a tanár feje – kívülállása talán a pedagógus szakma fensőbbiségét jelképezi -, összeolvad a cikk címének második felével (...számonkérés), verbális és vizuális elem egymást erősíti így. A pedagógus alakját a publikáció az ellenőrzés-értékelés dimenziójával azonosítja, alávétve ennek a hatalomnak a gyermeket. A tér csupasz ábrázolása, leegyszerűsítése egy táblára és a kép legalsó sarkában lévő széktamla részletére a funkcionális szemlélet és az univerzális nézőpont eredménye lehet: a diák munkájának szankcionálása jutalommal vagy büntetéssel az európai iskola olyan sajátossága, mely országtól és időponttól független – legalábbis mióta kialakult osztályozás és értékelés gyakorlata. Létezhet egy pszichológiai jelentése is a képnek, mely a tanárt az apai tekintéllyel ruházza fel, a diákat pedig a gyermeki engedelmesség állapotába sorolja, önállóságát keretek közé szorítja. Ez utóbbi meglátás azért is valószínű, mert az általános iskolai pedagógusok képi ábrázolása többnyire tanító nők alakjában történik, amit a munkaerő-piac valósága is alátámaszt (Fényes 2010:12) – a férfi tanító alakja tehát kivételnek számít, ami jelentést hordozhat. Az antropológia (és bármely más tudomány) számára pedig a különbség, az eltérés mindig továbbgondolásra érdemes tényező. A téma (szigorú számonkérés) maga után vonja a férfi tanár szerepeltetését, hiszen az általános iskolai tanítónőkhöz általában a gondoskodás és segítség képzei társulnak, hasonlóan a családi munkamegosztásban a fegyelmező apa – intimitást biztosító anya kettősségéhez.



16. kép

Készítő: N/A

Cím: Tanítási gyakorlat a győri felsőfokú tanítóképzőben

Megjelenés helye, ideje: Köznevelés, 1970/5, borító I.

Képleírás: Az író gyermekek fölé hajoló pedagógus valószínűleg a munkát ellenőrzi. A gyermekek és a felnőtt köpenyben vannak, a háttérben falitábla és ablak látható.

Az oktatás expanziója (a kötelező iskoláztatás kiterjedése eddig nem bevont rétegekre), a tanulók számának mennyiségi növekedése együtt járt az óvónő-, és tanítóképzés átalakításával – felsőfokúvá vált és megemelkedett a képzési idő (Kelemen 2007:36-38). Az 1959-es tanévben indultak meg az érettségire épülő, három éves felsőfokú tanítóképzők²⁷ (a létrehozás körülményeiről: Donáth 2008b: 66-77, Donáth 2010) – többek között Budapesten, Győrben, Debrecenben, Szegeden, Kaposváron és Szombathelyen. A minőségi fejlődés a tanítóképzők főiskolákká szervezésével folytatódott 1974-ben, de ez már kívül esik korszakunk határain. A felsőfokú tanítóképzőkben kötelező fél éves tanítási gyakorlatot illusztrálja a kép, kapcsolatot teremtve a különböző iskolafokokozatok, a felsőfok és az általános iskolai osztályteremben folyó munka között.

Különböző iskolafokokozatok kapcsolódnak össze a képen: a pedagógus-jelölt az általános iskolában végzi kötelező gyakorlatát. A gyerek és a tanárjelölt közötti interakció a figyelt-támogató szerepkörben mutatja meg a felnőttet, aki segít, ha szükség van rá. A fotó az alapvető kulturális technikák (írás, olvasás, számolás) közül az írástudást és annak elsajátítását hangsúlyozza ki, hiszen több eszköz is utal erre – egyrészt a tintatartó a gyerekek előtt, másrészt a bal oldali gyerek kezében egyértelműen felismerhető ceruza és a füzet mellett heverő radír. A tintatartó töltőtollra / mártogatós tollra utal, teteje le van csavarva, tehát valószínűleg használatban van, a ceruza használata ezt egészítheti ki. A tintatartó olyan alapvető attribútuma az iskola képének, mely már a középkor óta a diák intézményi létének elmaradhatatlan kiegészítője volt (Németh 2004:505, Pukánszky 2001), ezzel nagy múltú hagyományt idéz meg a fénykép. A gyermek háta mögül annak írásbeli munkáját szemügyre vevő pedagógus a segítő-támogató és ellenőrző funkciót tölti be – az iskolai rutin megszokott része kiadott utasítások folyamatos követése, a padosorok közötti járkálás.

A pedagógiai tér megrendezett tér (Göhlich – Zirfas 2007:99), az oktatás-nevelés folyamatainak színpadszerűsége különösen szembetűnő ennél a fényképnél. Az előtér megvilágított, részletei világosan kivehetőek, míg a háttér elmosódott, egybefolyik. Három figura van a középpontban, rájuk terelődik a figyelem, habár kivehetőek más tanulók is, egy fali szemléltető tábla és az ablak részlete, de a lényeg pedagógus és diák néma, egyoldalú interakciójában zajlik le. Mindkét szereplő meghatározott viselkedési sémákat követ ebben a jelenetben: a diák dolgozik, vagy azt imitálja, a tanár pedig ezt kontrollálja, esetleg közbeavatkozik. Cristoph Wulf és Jörg Zirfas német antropológusok értelmezésében a cselekvés, a gyakorlatok dramaturgiája, a performativitás elemzése jelenti a döntő szempontot a mindennapok jelentéseinek feltárásában (Wulf – Zirfas 2005). Az oktatás gyakorlatában számos hasonló szituáció figyelhető meg, melynek jelenetezése ugyanígy meghatározott szerepekből, szabályokból és kapcsolatokból áll – a képi anyagban előforduló feleltetések, az óra elkezdésének és befejezésének ábrázolása, a bizonyítvány kiosztásának aktusa, vagy a szünetekről készült fotók mind-mind olyan képzeteket hívnak elő bennünk, melyek segítenek a hasonló fényképek értelmezésében, anélkül, hogy magyarázó cikk tartozna az adott képhez. Ehhez természetesen szükséges az a közös tapasztalati alap, amit az európai tömegoktatás jelent.

²⁷ Ezzel párhuzamosan a pedagógiai főiskolák átalakultak tanárképző főiskolákká, s képzési idejük háromról négy évre emelkedett.

5.3. A műhely és a gyakorlati oktatás tere

Az általános iskolában jelenik meg a munkára nevelés térbeli elkülönülése, a már említett 1961-es oktatási törvény hatásaként, s a középiskolában kap majd döntő szerepet a politechnikai képzés, a gyakorlati órák és az 5+1-es rendszer révén. Az általános iskola képek 12 százaléka tartozik ide (38 képpel), a középiskolában a munkára nevelés ábrázolása már 45 százalékot tesz ki.



17. kép

Készítő: Vörös Ilona

Cím: Ezermester kisdíjak a veszprémi 1. számú általános iskolában

Megjelenés helye, ideje: Család és Iskola, 1964/1, 23.

Képleírás: A képen egy villanymotor és egy ékszíjjal kombinált áttétel található, a tanár vezetésével nyolcadikos fiúk dolgoznak. Kettő is belenyúl a gép kezelésébe, a többiek néznek, a háttérben egy biciklikerek látható.

A munkára nevelés számtalan formában és térben realizálódhatott az 1960-as években: tanműhelyben, gyakorlati órán, mezőgazdasági munkán, a földeken, gyárban, építőtáborban, iskola utáni szakkörben, munkaházban, úttörő- és önkéntes munkában. Ezek közül csak néhány kapcsolódik az oktatási intézmények és a formális tanítás területeihez - a veszprémi 1. számú általános iskolában készült fotóriport az intézményen belüli politechnikai képzést mutatja be. 1958-ban vezették be a gyakorlati foglalkozás című tantárgyat, amit az 1962-es tanterv újra megerősített. Az intézkedéssel a munka és a dolgozó ember megbecsülését erősítették, illetve ideológiai megfogalmazásban: „Az általános iskola célja, hogy megalapozza a kommunista ember személyiségének kialakítását” (Gaul 1994:45). A munka és a munkára nevelés tehát eszköz volt a nevelés célrendszerében és annak megjelenítésében, mint a szocialista / kommunista²⁸ társadalmat építő ember eszméjének metaforája, vagy megszemélyesítése. Ez természetesen nem azt jelenti, hogy korábban ne játszott volna fontos szerepet a gyakorlati-életvezetési ismeretek beemelése a pedagógiába, csak ennek indoklása

²⁸ A szóhasználat váltakozik az 1960-as években, az első felére a kommunista, a másodikra már a szocialista szó használata volt jellemző.

különbözött koronként. Az alpműveltség részének tekintett politechnika az 1960-as évek divatos jelszava volt, a társadalom hasznáért végzett, kollektív munkát jelentette, ahol a gyermek megtanulhatta a másokkal való együttműködést és a mások javára végzett tevékenységet (Krupszkaja 1966).

Nagyon ritkán látunk ezért magányosan végzett munkát a képeken, ami a tanítás-tanulás természetéből is fakad, hiszen a diákok a gyakorlati tanár vezetésével dolgoznak, illetve utánzás formájában történik meg az ismeretek átvétele, ami eleve több ember együttműködését feltételezi. A fénykép centrumában egy villanymotor, valamint egy ékszíjjal ellátott áttétel áll – minden tekintet a gépre irányul, minden cselekvés ezzel van kapcsolatban. A fehérköpenyes tanár mutat valamit a gépen, amit a diákok manuálisan és vizuálisan is követnek. Az egyik fiún szintén köpeny van, valószínűleg a többi fiú is munkaruhában van. A tekintetek koncentrációt és kíváncsiságot tükröznek, a kameráról láthatólag egyikőjük sem vesz tudomást, hiszen belemélyednek a munkába.

A kísérő cikkből megtudjuk, hogy a veszprémi iskola az elsők között vezette be a politechnikai képzést Magyarországon, 1959-ben – külön a fiúknak és külön a lányoknak. A fiúk és lányok is végeznek barkácsolási munkákat, a fő különbséget a csak lányokra jellemző munkaformák ábrázolása jelenti – szövés-fonás, varrás, háziasszonyi munkák, sütés-főzés. A ma már háztartástan-órának, vagy életviteli ismereteknek nevezett tevékenységekről kevesebb fotó maradt fenn, mint az iparhoz és mezőgazdasághoz köthető termelő munkaformák bemutatásából, de fontos szerepet tölthetett be iskola és élet világainak közelebb hozásában. A bemutatott műhelyben a fiúk kerékpárokat szerelnek és különböző javítási munkákat végeznek el, ami későbbi életükben is hasznukra lehet – számol be a riporter látogatásának tapasztalatait összegezve (Sztankay 1964).

5.4. A tornaterem



KOZÁK LAJOS felvétele

18. kép

Készítő: Kozák Lajos

Cím: N/A

Megjelenés helye, ideje: A Tanító, 1968/6-7, 47.

Képleírás: A tornateremben páros labdagyakorlatot végző gyermekek rövidnadrágban és atlétatrikóban vannak, közöttük röplabda-háló van kifeszítve. A tágas ablakok világosságot biztosítanak, a háttérben kosárlabda-palánk van.

Az intézményi testnevelés tágabb civilizációs folyamat eredménye és eleme, az egészség önértékként való megjelenéséhez köthető a XIX. század első felében (Kun 1998, Hadas 2002). A személyiségfejlesztéshez nélkülözhetetlen fizikai nevelés gondolata természetesen már az ókori görögök kalokagathia eszményében feltűnt, és folyamatosan fennmaradt a nevelésről szóló közgondolkodásban. A tárgyalt korszakban az állami irányítású sport és testnevelés területe propagandacélokat szolgált a sikerek felmutatásával és a szocialista rendszer felsőbbrendűségének bizonyításával (Telegdi 2011): a tömegsport és az iskolai testnevelés egyszerre szolgált utánpótlásul az élsportnak, és volt az egyén társadalmi-kollektív identitását megerősítő eszköz. Nem szabad elfelejteni a testkultúra honvédelemhez fűződő kapcsolatait sem – az MSZMP KB 1967-es határozata a sport és testnevelési mozgalom szerepét a dolgozók és az ifjúság szabadidejének helyes eltöltésében és honvédelmi készségek fejlesztésében látta (Vass 1974:103).²⁹

Az általános iskolai képanyagban 19 kép mutat be oktatási intézményhez köthető tornatermet – a sportegyesületek és a tömegsport-mozgalom különböző eseményeinek bemutatása, a szabadidő eltöltésének illusztrációi, a tanórák utáni sportszakkörökről és az olimpiáról készült beszámolók nem tartoznak ebbe a korpuszba. Valamennyi kép közös jellemzője azonban a kollektív cselekvés ábrázolása, a csapatsport előnyben részesítése az individuális, egyéni versenyszellemmel szemben (még ha ez utóbbi egy másik szinten újra fel is bukkan). A mindennapi valóság ellenőrzésének szándéka, a közösségi ember munkában, sportban és más hétköznapi cselekvésekben felbukkanó eszméje összetalálkozott az ideológia kijelentéseivel, illetve a paternalista állam növekvő szerepének jelentkezésével. Ezzel összefüggésben egyre több kulturális-nevelő funkciót is átad az állam különböző társadalmi szervezeteknek, elismerve a magánélet és szabadidő eltöltésének szabadságát (Szabó 1998:131-133).³⁰

A testnevelésről és testi nevelésről szóló fényképek többsége tehát csapatsportokat, közösségi cselekvéseket mutat be, ami általánosabb értelmű jelenség, hiszen az együttműködést, mint értéket és normát minden kor beépítette a sportra való szocializációjába (Gombocz 1998). A tornaterem önálló pedagógiai térként megjelenése az oktatási-nevelési munka differenciálódását és kiterjesztését jelzi. A képen páros röplabda-gyakorlatok láthatók, a bemelegítés folyamatában, ez feltételezi a koordinációt, a különböző motoros tevékenységek összehangolását a gyerekek között. A tornaterem számos elengedhetetlen kelléke megvan a fotón: a világosságot biztosít, rácsokkal ellátott nagy ablakok, parketta, háló, kosárlabda-palánk és a megfelelő öltözék (tornadressz, atlétatrikó, gatyá). A bordásfal valószínűleg a terem másik oldalán található és lemaradt a fényképről. A pedagógus személye sem szerepel, csak gyerekek láthatók – ez kifejezheti a kívülről irányítotttságot, vagy a gyakorlatok elsajátításnak mélységét (maguktól képesek már bemelegíteni a diákok).

A sport és testnevelés fontosságát, jelentőségét azonban nem támasztotta alá kellő mértékben az oktatásirányítás, hiszen a testnevelésre szánt óraszám végi igen alacsony maradt a korban, hat és hét százalék körül mozgott (Hamar - Soós 2004). Ez a tény újból felhívja a figyelmet az eltérésre szándék, célokat és normákat megfogalmazó ideológiai beszédmódok, valamint a valóság között.

²⁹ 1968-ban az általános és középiskolákban bevezették a *Honvédelmi ismeretek* tantárgyat, a hadsereg népszerűsítését szolgálták az olyan képes riportok, mint a Fehérvári úti általános iskola diákjainak és szüleinek látogatásáról szóló, a tatabányai lakótelepben (A Tanító Munkája, 1966/6-7, 33-40).

³⁰ A két folyamat (ideológiai beavatkozás és visszavonulás) egyszerre, váltakozó erővel érvényesült, ami a Kádár-rendszer egyik legfontosabb jellemzőjének bizonyul – elég a reformfolyamatok megindítására vagy megtorpanásaira gondolni, a jobboldali revizionizmus és a baloldali dogmatizmus elleni harc ugyanezt a kettősséget fejezi ki.

3. kép-szekvencia

Készítő: MTI - Bojár Sándor

Cím: Munkában a Radnóti Miklós gimnázium ifjú könyvkötői

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

Képleírás: A szegedi Radnóti Miklós gimnázium politechnikai foglalkozását mutatja be a fotóriport – a képaláírásokból megtudhatjuk, hogy a könyvkötő részleget látjuk munka közben. A fényképek többségén a diáklányok önállóan, vagy csoportosan dolgoznak (géppel vagy manuálisan), a gyakorlati oktató csak egyszerűen tűnik fel.

A fotóriport sajátos műfaját alkotják a kép-szekvenciák: olyan sorozatok, melyek tér-, és időbeli logikai kapcsolatokra építenek: az 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). A szegedi Radnóti Miklós gimnázium diáklányainak politechnikai képzését bemutató sorozat ez utóbbi fajtához áll közelebb, 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 mozaik-szerű elrendezés szerkezeti jelentéseit. 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 műhely anyagi-technikai alapját a Nyomdagép Készletező Vállalattól 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 perforáló gépet 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 képzeteit 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 Péter 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 képzést 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 műveltségtartalmait 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 borítókon) szerepeltetett a munkára nevelésről szóló képriportokat, előkészítve az 1961-es oktatási reform intézkedéseit (már két éve folyt ennek előkészítése, ahogyan korábban említettem), ráhangolva az olvasókat élet, termelés és iskola közelebb hozására. A rajzot (jobb felső sarok) és fotókat egyesítő kép-szekvencia után a téma szakköri és osztálytermi jelentkezését vizsgálom, továbbra is gimnáziumi képeken. A középiskola természetesen nemcsak gimnáziumból áll, de pont ennek az intézménynek az átforgalmazása jelzi a kor egyik fő tendenciáját: a középfokú oktatás szakképzés irányába történő orientációját. Habár gimnáziumi tanulókat látunk, de egyáltalán nem gimnáziumi funkcióban és környezetben – a szakiskolai és gimnáziumi terek vizuális ábrázolása kevésbé tér el. Ezért döntöttem úgy, hogy a korábbi képzetektől gyökeresen eltérő gimnázium új felfogására helyezzem a hangsúlyt.

6.2. A szakkör

Egy szakkör, amely hallgatókat nevel



Rádiószakkör a budai Petőfi Sándor gimnáziumban. — Be kell hatolni a rádió akusztikai világába — mondják a szakkör tagjai. El kell sajátítani művészetének sajátos formanyelvét és akkor még több örömet okozhat a rádiózás. — Képünkön íme éppen Szepesi György, a rádió népszerű riportere tart előadást. S. I.

4. kép-szekvencia

Készítő: N/A

Cím: Rádiószakkör a budai Petőfi Sándor gimnáziumban.

Megjelenés helye, ideje: Család és Iskola, 1961/10, 7.

Képleírás: Az előadó és a hallgatóság által kettéosztott kép-szekvencia egy rádió-szakkör működéséről számol be. Az előadó öltönyt visel, a diákok köpenyben vannak, előttük fényképezőgép és magnó van a padon. A felnőtt előadó valamilyen elektromos kísérletet mutathat be – erre utalnak Az asztalon lévő elektronikai eszközök (izzó, drót).

A szakkör átmeneti formát képvisel az intézményi tanulás keretei között, a nonformális vagy informális tudásátadási tevékenységek irányába mutat, hiszen általában tanórán kívül, önkéntesen (vagy az önkéntesség látszatát fenntartva) végzik, alkalmazkodva a diákok érdeklődéséhez. Köthető az iskolához, mozgalmi élethez, sportegyesületekhez, ami jelzi a szakkörök változatosságát, témájukat és szerveződésüket tekintve egyaránt. A szakkör megjelenése a képanyagban több dolgot is jelez: először a tömegoktatás elmozdulását az egyénre szabott oktatás, a diákok érdeklődése és öntevékenysége felé (Horváth 2011:36), másodsor az oktatás-nevelés világait terjeszti ki, a szabadidő helyes megszervezését illetően. A szakköröket számtalan kulturális szereplő szervezhetette (néhány szervezet csak ebben a kontextusban vált kulturális szereplővé): a mozgalmi környezet (úttörők, KISZ), az iskolák,

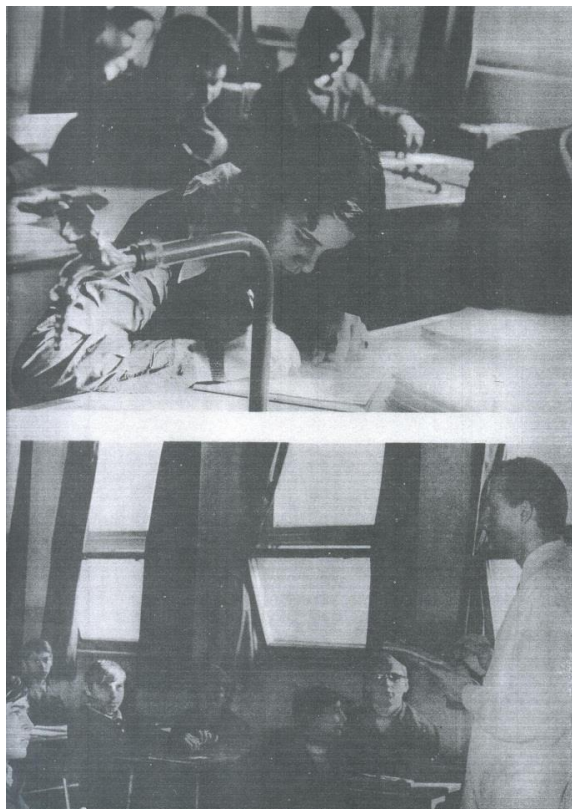
művelődési intézmények (könyvtárak, múzeumok, művelődési házak), társadalmi szervezetek (Vöröskereszt) és a sportegyesületek mind-mind indítottak szakköröket. Témámba csak az oktatási intézmények által és az intézményi térben megvalósult szakkörök tartoznak, a többire csak utalni tudok.

A változatosság ennek megfelelően a szakkörök tematikájában is visszaköszönt ennek: honismeret, technika, tudományos érdeklődés, mozgalmi szempont szerepelt a céljaik között, melyek közül a tudományos-technikai tudásterületeken szervezett szakkörök vizuális ábrázolása domináns az 1960-as években. A felgyorsult fejlődés követelményeihez való alkalmazkodás, a dialektikus materializmus és a tudományos szocializmus éppúgy ezt igényelte, mint a Szovjetunió mintaadó szerepe a szakkörök szervezésében, már az 1950-es évektől fogva (Turchányi 1950). A technikai szemlélet elterjedését a gépek megjelenése is mutatja a pedagógiai terek ábrázolásában: az általános iskolában 11 alkalommal tűnt fel gép a tanulás folyamataiban (tanítógép hatszor, magnetofon háromszor, TV kétszer), munkagép pedig kilenc esetben. A középiskolában nőtt ez a szám, 13 példa van a gépek felhasználására tanórán (a nyelvtanításban fülhallgató, mikrofon – négy alkalom, tanítógép – ötször, a maradékot magnetofon, fényképezőgép és hangszóró adja); munka-, erőgépek, motor, traktor diák által való használatát 34 esetben lehet regisztrálni a pedagógiai terekben.³¹

A szakkörök fenntartás más gondolkodásmódot követelt a nevelőktől, tanárnőktől és tanároktól, hiszen a szervezés közben a gyermeki érdeklődéshez kell alkalmazkodni, az önálló ismeretszerzés és esetleg valamilyen alkotás létrehozása (például egy gép megkonstruálása) is feladata lehet az önkéntes tanulás eme formájának (Nahalka 2003:44-47). A képen a népszerű rádióriporter, Szepesi György előadását hallgatják a köpenyben lévő diákok – tehát vagy tanítási órán, vagy azok után vagyunk -, a padok is tanteremre utalnak, esetleg valamilyen előadó teremre. Előadót és hallgatóságát két képre bontja a szerkesztés, ami gyakori eljárás a kor publikációs gyakorlatában, hiszen így mindkét félt megfelelő perspektívában ábrázolhatják. A diákok előtt magnetofon és fényképezőgép is van - a korban egyébként nagyon ritka a fotográfia gyakorlatára történő önreflektív utalás, majd az évtized közepétől kel új életre a fényképezés (Simon 2000:243), amit az amatőr egyesületek elszaporodása is kifejezett. A két technikai eszköz az előadás rögzítését szolgálhatta, a kísérő szöveg a rádiózás technikai elsajátítását és a jó hallgatóvá válás elősegítését ígérte a hallgatóknak.

³¹ Ez utóbbi szám jóval magasabb, ha figyelembe vesszük, hogy az iskolák szakmai gyakorlatukat többnyire külső termelési egységekben, üzemekben, földeken tartották, ahol szintén sokszor használtak gépeket a diákok.

6.3. A szaktanterem



5. kép-szekvencia

Készítő: Magyar Béla

Cím: 25 éves a csepeli Jedlik. Kémia-biológia óra a jubiláló iskolában.

Megjelenés helye, ideje: Köznevelés, 1970/22, borító III.

Képleírás: A felső képen a tanulók önállóan dolgoznak, az első padosor végén csap található. Alul fehér köpenyes pedagógus előadását hallgatják a tanulók. Mindkét képen köpenyt viselnek a diákok, arckifejezéseik és testtartásuk a tanulásra való koncentrációról tanúskodik.

A modern iskola egyre több funkciót tölt be és egyre több feladatnak kell megfelelnie (Bábosik 2008), az egyre bővülő célok eléréséhez elengedhetetlen a tanterv és tananyag megújítása bizonyos időszakoként, a tudományosság és a fejlődő technikai társadalom igényeinek való megfelelés, amit a szakkör példáján is lehetett látni. Az intézményi térszervezést szintén befolyásolta ez a tendencia, az 1970-es években terjedt el az az új oktatásszervezési forma, amit szaktantermi-, kabinet-, vagy pavilonrendszernek neveztek el. A korábbi, hagyományos osztálytermek mellett, azokat kiegészítő szaktanterek különböző tantárgyak/tantárgycsoportok tanítására berendezett szakszerű helyiségek, szemléltető eszközökkel, berendezésekkel, esetleg szertárral (Gesztési 1997:140). A képi anyagban a természettudományos (kémia, biológia, fizika) szaktantermeken kívül mikrofonokkal és fülhallgatókkal felszerelt nyelvi laboratóriumok, sőt a jövő iskoláját jelképező számítógépes/tanítógépes termek is megtalálhatók. Az osztályok szaktanterek közti, óráról-órára történő vándorlása természetesen nem vált általánossá, de a szaktanterek léte elfogadottá vált a mindennapi pedagógiában.

A mellékelt példa a jubiláló, 25 éves csepeli Jedlik Ányos gimnázium kémia-biológia órájából mutat két részletet. A felső kép mutat egyedül szaktanteremre utaló jelet – a padosor végén található csap a kísérletekhez és a különböző eszközök megtisztításához nyújthatott segítséget. További változtatást jelentettek a térszervezésben a hasonló termek egymás mellé helyezett padosrai (amint itt is látható), ez megszüntette a kettes padok elszigeteltségét és

függőleges elrendezését. A könnyebb átláthatóság (a gyerekek fűrészfog-szerű mozgásával az egymás mögött ülők nem kerülnek takarásba) előnye a vízszintes padsoroknak, aminek praktikus oka is van, hiszen így csak egy csapatot kell soronként biztosítani. Hátrány, hogy az ilyen összekapcsolt padsorok, vagy szélesebb padok nehezebben mozgathatók más formákba, a kisebbekhez (egyes vagy kettes) képest. Az alsó képen a bukóablakok mutatják a modernizálódó iskola képét, a padok elrendezése itt hagyományos. További különbség a két fotó között, hogy a felső fényképen bemutatott önálló munkavégzéssel szemben az alsó fotó passzív befogadói magatartást mutat be, ami a fehér köpenyes pedagógus előadásának hallgatását jelenti. A képek értelmezéséhez hozzátartozik azok nyelvi kontextusa, jelen esetben a képaláírás. A 25 éves fennállását ünneplő gimnáziumot 1945-ben alapították, hiszen a fotóriportot 1970-ben publikálták. Az idő többféle módon is megjelenhet a térben, az egyik jellemző formáját az ünnepségek és évfordulók jelentik: 1945 fontos cezúraként jelenik meg a pedagógiai képanyagban, a felszabadulás óta végbement fejlődést is szimbolizálja itt a szaktanterem. A múlt újraalkotásában (ld. pl. Assmann 2004, illetve az iskolai tapasztalat temporalizálásához: Golnhofer – Szabolcs 2009) az évfordulók identitásteremtő és a jelentés kereteit kitűző tényezők. A jubileumok csak a megemlékezések és ünnepségek által léteznek, a középiskola életében pedig az egyik legfontosabb ünnep a ballagás – ehhez pedig nem kapcsolódnak az 1945-ös évhez hasonló ideológiai konnotációk.

6.4. A középiskolai terek rituális bejárása - ballagás



19. kép

Készítő: Balla Demeter

Cím: Ballagók

Megjelenés helye, ideje: Család és Iskola, 1968/5, 19.

Képleírás: A fotót fentről fényképezték, valószínűleg az iskola emeletéről. A ballagó lányok hagyományos matrózbóluzban, a fiúk pedig öltönyben, valamennyiük virágcsokrot visz a karján. Az egyetlen eltérő ruházatot viselő figura feltehetőleg az osztályfőnök.

A kép szerkezete, tájolása és perspektívája egyaránt felhívja magára a figyelmet és kivételessé teszi a képanyagban. A fénykép megszokott négyzet, vagy téglalap alakjával ellentétben ez a kép a hosszanti síkra, a lent-fent ellentétpárjára koncentrál. Az ember saját testének irányai (fent-lent, elől-hátul, jobb-bal) alapján érzékeli a teret (*Jakab* 2006:75), leggyakoribb térformánk ennek megfelelően a négyosztatú (zur Lippe 1997:170), amelyet két dimenzióban a négyzet vagy téglalap fejez ki. A fényképek többsége ilyen formájú, ez a kép azonban nem illik ebbe a sémába, hiszen a fenn-lenn függőleges tengelye, az ún. gravitációs keret (*Jakab*, 2006, 75) adja szerkezeti elvét, a nézőpontváltás pedig a fotó megszerkesztettségére, esztétikai minőségére helyezi a hangsúlyt. A nézőt a hasonló fényképezési gyakorlat kizökkenti hagyományos befogadói magatartásából, mivel a képet nem tudja a valóság problémátlan leképeződésének tekinteni, muszáj figyelembe vennie a fotós látásmódját. A perspektíva sem megszokott, hiszen fentről készült a kép (és nem a megszokott módon szemből, vagy alsó síkból), a ballagó diákok valószínűleg nem is tudtak a fényképezésről – ami a legtöbb kép esetében nem mondható el, hiszen ott nagyobb a lehetőség a fényképezés jelenlétének tudomásul vételére.

Ha nem ismernénk a képaláírást, és a májusi megjelenést sem vennénk figyelembe, akkor is tudnánk, hogy a fotón ballagók vannak. Számos elem együttes megléte szükséges a ballagás azonosításához: az ünneplő ruha (lányoknál matrózbóluz, fiúknál öltöny), a virágcsokor, a tarisznya, egymás jobb vállának megfogása hátulról és a libasorban haladás mind-mind erre utalnak. A hagyomány által szentesített rituálé (*Wulf* 2004) része az iskola bejárása, 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 ismétlődik (évente), menetrendje van, a mindennapok világában kitüntetett helyet foglal el. Az ünnep átfogalmazza a tér jelentéseit is, hiszen ugyanaz a folyosó és lépcső, ami egyébként a szünet és a kommunikáció környezete, erre az időtartamra a megemlékezésé terévé válik.

7. Felsőoktatás

Mindössze 20 képet lehet idesorolni, ezek közül 12 a Köznevelésben jelent meg, döntően az 1970-es évfolyamban, hét a Család és Iskolában, egy pedig a Gyermekünkben. Az óvodai, alap- és középfokú oktatással szemben tehát a felsőoktatás alulprezentált a képanyagban. Ezzel szemben a pedagógusképzés jellegével, a követelményekkel kapcsolatban élénk vita folyt a korban – a verbális és vizuális elemek tehát nincsenek összhangban a kor magyar pedagógiai szaksajtójában.



20. kép

Készítő: MTI – Kovács L.

Cím: Fonotechnikai gyakorlat a pécsi Tanárképző Főiskolán.

Megjelenés helye, ideje: Köznevelés, 1970/4, borító II.

Képleírás: A fiatal felnőttek mindegyike fülhallgatót visel és önállóan dolgozik – jegyzetelnek vagy figyelnek. Egyikük sincs köpenyben, a férfiak inget és pulóvert, a nők kardigánt viselnek. A hallgatók között nem figyelhető meg interakció.

1945 után szovjet mintára új tanárképző intézményeket hozott létre a kormányzat, a pedagógiai főiskolákat: 1947-ben a budapestit, 1948-ban pedig a debrecenit és a pécsit (Némedi 1959:457). 1962-től a pécsi intézmény felveszi a Tanárképző Főiskola nevet, amely egy újabb szervezeti átalakításhoz és a képzés minőségi emeléséhez fűződik – 1959-ben nemcsak a felsőfokú tanítóképzők jelentek meg (ahogyan azt korábban már ismertettem, ld. Donáth 2008b), hanem a pedagógiai főiskolákat is átnevezték tanárképzőkké, amiknek négy év lett a képzési idejük, a korábbi három év helyett. A fényképen ábrázolt, nyelvi laboratóriumban gyakorlatot végző egyetemi hallgatók már a modernizálódó felsőoktatásban vesznek részt a pécsi Tanárképző Főiskolán.

A képen speciális térelrendezés figyelhető meg, a fülhallgatóval ellátott, nyelvi laboratóriumi gyakorlaton résztvevő egyetemisták mindegyike különálló, elhatárolt térformát alkot, amik között nincsen interakció. Az emberi térviszonylatok körökkel jellemezhetők a figurák körül (Hajnóczi 1992:81 - 82), ezeket az önmagukba zárt köröket nem fogja össze látható középpont, hiszen a tudásátadás irányítását technikai segédeszköz, illetve közvetített hang végzi - nem tudjuk, hogy ez rögzített, vagy valaki élőben mondja mikrofonba. Az egyénre szabott, individuális tanítás igénye fogalmazódik meg a fotón, hiszen az 1960-as években a gépesített / programozott tanulás egyik fő előnyének a tanulás saját tempóját látták, ami akkor valósulhat meg a fenti esetben, ha a rögzített hangot minden hallgató saját maga tudja kezelni. Figyelemre méltó, hogy a hallgatók egyéni öltözéket viselnek, az előtérben helyet foglaló fiatal férfi kötött pulóvere a divat fokozódó szerepére utal a korban (Valuch 2004:65). A kép szereplőinek figyelme lefelé irányul, füzetet vagy munkafüzetet töltenek ki a magyar vagy külföldi nyelv fonetikájával ismerkedő egyetemisták. Sajátos ellentmondás rejlik a fénykép

felszíne mögött: a tanár hiánya az önálló ismeretszerzés igényére utal (ami el is várható egy felsőoktatásba került fiattól), ugyanakkor a tér ellenőrzése fokozottabb mértékben valósul meg a technikai eszközök használatával.

Az atomizált, egyénekre osztott tanulókat könnyebb irányítani, mint egy osztályt, a korban divatosabbá váló behaviorizmus (Skinner 1973) álláspontja szerint pedig a különálló tényezőkre felosztott oktatási folyamat hatékonysága különböző gépek segítségével jelentősen növelhető (Lohr 1965). Gépek segítségével történő tanítást és tanulást a középiskolai anyagban is lehet találni (ld. a tudás termeléséről és közvetítéséről szóló fejezetet: 111-114. oldal), a felsőoktatásban ugyanilyen példákat hoznak a Köznevelés szerkesztői: a dakari egyetem magnetofonos módszerének képi bemutatása éppúgy ide tartozik (Köznevelés, 1963/24, borító IV), mint a szegedi főiskola elektrotechnikai gyakorlatáról (Köznevelés, 1970/4, borító IV), vagy a szombathelyi felsőfokú tanítóképző nyelvi laboratóriumáról (Köznevelés, 1970/5, borító II) szóló fotók.

A felsőoktatáshoz szorosan kapcsolódó, a pedagógushivatás egészét meghatározó témakört jelent a pedagógusképzésről és továbbképzésről szóló képcsoport (40 fotó), amit külön fejezetben elemzek. A pedagógiához kapcsolódó tudástartalmak kitermelése és közvetítése a Trencsényi László által nevelő médiumoknak nevezett (2006a) eszközöket és folyamatokat elemzi, a hagyományos könyvalapú gondolkodás (könyvkiadás, könyvtárak) mellett figyelembe veszi a TV és a magnó növekvő szerepét, valamint a tanító, oktató- és számítógépek felbukkanását az iskolai fejlesztésekben (összesen 141 képpel) – ez a fejezet átmenetet képez iskolán belüli és kívüli terek között. A képzés, továbbképzés és a tudástermelés-, közvetítés kitekintő fejezetei után visszatérek az elemzésben az egyéb intézményi terekhez.

III. Pedagógusképzés és továbbképzés

A képzés szó eredetét tekintve a német Bildung kifejezéssel mutat rokonságot – mindkét elnevezés a kép fogalmából eredeztethető. Az etimológia magyarázata kép, világkép, emberkép és pedagógia szoros összefüggése lehet, melyre számos szerző felhívja a figyelmet, többek között Géczi János, vagy a Vom Menschen című német antropológiai kézikönyv szerkesztői-írói (Géczi 2004, Wulf 1997). A képzés egyszerre jelent tanítást-tanulást, meghatározott képességek, ismeretek, módszerek és információk elsajátítását (azaz technikai kérdést), továbbá a korra jellemző világkép kialakítását, ami vélekedéseket és tudást egyaránt takar – ilyen értelemben az episztémé, (egy meghatározott korra jellemző tudásformák összessége) fogalmát alapozza meg. A pedagógia eszköz-jellege elvezet a kialakítani kívánt célképzethez, önmagunk és a minket körülvevő világ sajátos megértés-alakzataihoz – a folyamat egyaránt érvényes tanulókra, növendékekre és a pedagógusokra. A pedagógiai hivatás önmagáról szóló diskurzusának képanyagáról van szó, mely egyszerre a csoportidentitást alakító - formáló tényező és a társadalom felé mutatott kép. A kérdés még ennél is bonyolultabb, hiszen a hivatásba való bekerülés, a tanítás tanulásának narratív megformálása történik meg így, annak az átmenetnek a vizualizációja, mely a laikust a szakértőtől megkülönbözteti.

Nem véletlen a professzionalizációs elméletekre jellemző szóhasználat, hiszen a pedagógusképzés egyik fő célja minden korban azon standardok, tananyag, vizsga-, és követelményrendszerek felállítása, melyek meghatározzák azt, hogy kik kerülhetnek a szakmába. Hasonló kérdések uralták a középiskolai tanárképzés közéleti-politikai és szakmai beszédmódját az 1960-as években: többek között a curriculum átalakítása, a túlterhelés problematikája, az ideológiai tartalmak aránya, vagy a szakember vs. tudományos képzés ellentmondása, elmélet és gyakorlat egyensúlya (Ladányi 2008:112-121). Mindez azonban csak a kérdés pragmatikus oldalát, technikáját érinti, mely a tradicionális pedagógusképeket és szerepeket - a szakértő, a hivatalnok és a nevelő szerepét (ld. Somogyvári 2013) - nem feltétlenül változtatta meg radikálisan. Mint majd látni fogjuk, a régi világképi elemek folyamatosan keverednek az újakkal, a szocialista ember kialakításának eszménye számos történeti előzményre támaszkodik. További fontos megállapítás, hogy a pedagógustársadalmat nem tekinthetjük homogén tömegnek, inkább meghatározott csoportok és érdekek bonyolult kölcsönhatásának, melyek között gyakran hallgatólagos presztízs-hierarchia érvényesül. Az óvodapedagógusoktól az általános iskolai tanítóig húzódnó képzeletbeli rangsort a középiskolai tanárság koronázza meg, amit a közművelődés különböző dolgozói (könyvtárosok, népművelők, rajvezetők stb.) egészítenek ki. Talán helyesebb ezért pedagógus szakmákról és különböző tudásformákról beszélni, mint ahogyan azt legutóbbi szintézisében Németh András teszi (2012) - a pedagógus szakma kialakulásánál két főbb modellt különböztet meg a szerző (népiskolai tanító és felsőbb iskolák tanára), melyek eltérő módon differenciálódtak és alakultak át.

Két jellemző tevékenységformát különíthetünk el a képzés és továbbképzés fotóanyagában, mely 40 fényképből áll, ezeket az imitáció és kooperáció kifejezésekkel jelölöm (a fogalmak a játékpedagógia eszköztárából is ismertek lehetnek, mint az ismeretátadás és –szerzés módszerei). Az első esetben hagyományos mester-tanítvány viszonyt láthatunk, a pedagógus-tevékenység passzív figyelése, befogadása és utánzása jelzi a tudásátadás folyamatát, melyben a hierarchia és a tanári tekintély fogalma egyértelműen érvényesül. A hospitálás természetesen a pedagógusképzés elengedhetetlen feltétele, a hét, egyértelműen pedagógusképzéshez kötődő felvételtől ötnél ez dominál. A kooperáció, a munkálkodó együttműködés viszont inkább a továbbképzés fogalmához kapcsolódik: a 33 képből 10

gyakorlati foglalkozást, 15 egyéb társas interakciót (beszélgetés, kerekasztal, látogatás) ábrázol és mindössze 8 fényképnél figyelhető meg a passzív befogadás, valamely előadás hallgatása. Természetesen a képek alacsony száma miatt nem lehet messzemenő következtetéseket levonni.

Elsőként a pedagógusképzést vizsgálom meg közelebbről: két előfordulási helye van a kérdésnek a fényképanyagban, mindkettő egyfajta visszatekintésnek és a jövőbe pillantásnak – korszakhatárnak, évfordulónak - tekinthető. Az egyik 1969-ből való, A Tanító című folyóirat októberi száma a jubiláló budai Tanítóképzőt mutatja be. A másik példa a Köznevelés 1970-es évfolyamában található. Ebben az évben számos képsorozatot publikált a Köznevelés, mely a felszabadulás 25. évfordulójának alkalmából az elért eredményekről emlékezett meg, többek között az általános iskolai tanárképzésről és a felsőfokú tanítóképzésről – a későbbiekben ezeket a fotókat fogom elemezni.

Érdeemes felsorolni még az oktatás-nevelés azon területeit, melyeket hasonló kontextusban, kiemelt helyen tematizált a lap: a felszabadulás 20. évfordulóján, 1965-ben a pedagógia műhelyeiről készült hasonló sorozat, benne az Országos Pedagógiai Intézetéről, a Gyermeklélektani Intézetéről, a Tankönyvkiadóról, az Országos Pedagógiai Könyvtárról, a Munkaügyi Minisztérium Módszertani Intézetéről és az MTA Pedagógiai Bizottságáról (Több intézményről is volt már szó ezek közül az oktatástörténeti részben). Számos közös vonás található meg ezekben a kvázi képsorozatokban – a bennük szereplő képek között általában nincs logikai kapcsolat, vagy cselekvéssor (ami a képsorozat legfőbb jellemzője), az adott intézményre való vonatkozás teremti meg a köztük lévő egységet. A pedagógia háttérét, utánpótlását biztosító szervezetekről, áttételesen a pedagógia hétköznapi gyakorlatának tudományos megalapozásáról szól a fényképek referencialitása. A hasonló képek ünnepi jellege szintén összekötő kapocs, egyben rendszerlegitimációs eszköz is –az eredmények felsorolása a rendszer sikereinek bizonyítéka. Az ilyen jellegű összefoglalók minden politikai-társadalmi rendszerben megtalálhatóak: az önmegmutatáson kívül a tájékoztatást, információszerezést is biztosítják.

Nemcsak az újságok hasábjain megjelenő témák fontosak azonban, hanem azok is, amik kimaradtak. A képzés tekintetében feltűnő, hogy csak az általános iskolai tanárképzés szerepel – az óvodapedagógusok a továbbképzés témakörében tűnnek majd fel, a középiskolai tanárok képzéséről pedig a vizuális források nem számolnak be.

1. Képek a jubiláló budai Tanítóképző életéből

A csoportidentitás megteremtésének nagyon fontos eszközei a különböző szimbolikus aktusok és megerősítések, erre (többek között) az ünnepek teremtenek kitűnő alkalmakat. Az első elemzésre választott kép erre a kapcsolatra mutat példát – a hagyományra, folytonosságra és a múltban való gyökerezésre, mely a szakma presztízsét növeli, s egyben saját történetiségére is reflektál. A régi és új együtt jelentkezik a képeken, melyek bár egymással összefüggnek, de mégsem alkotnak sorozatképet, hiszen nincs közöttük logikai, időrendi kapcsolat. Inkább az intézmény életéből kiragadott pillanatoknak tekinthetjük az ünnepről és a mindennapi munkáról szóló részleteket.



6. kép-szekvencia

Készítő: Vágó Elemér

Cím: Képek a jubiláló budai Tanítóképző életéből.

Megjelenés helye, ideje: A Tanító, 1969/10, 6.

Képleírás: A dolgozó gyermekeket megfigyelő felnőttek, az ünnepségen felszólaló férfi és a közönség a budai Tanítóképzőt mutatja be. A gyermekek vörös nyakkendőt viselnek, a felnőttek a felső kép kivételével ünneplőben vannak.

A budai állami tanítóképezdét 1869-ben alapították, ennek centenáriumát ünnepelték 1969-ben. Nagyon ritka, hogy egy dualizmus-kori eseményre emlékeznek meg a korban, hiszen a rendszer főbb legitimációs időpontjait, korszakhatárait a felszabadulásban, Tanácsköztársaságban, az internacionalista és hazai munkásmozgalom eseményeiben találta meg. A gesztus jelzi a magyar közoktatás folytonosságát, a képek pedig ennek változó mivoltát. Az elhatárolás és kapcsolódás gesztusa általánosságban jellemez valamennyi ünnepet, hiszen egy esemény (az alapítás, az eredet) visszatérése, a peridoicitás éppúgy érvényes rá, mint az egyszeri megismételhetetlenség, az előtte-utána korszakolás cezúra jellege (Bircsák 2007, Köpping 1997). A közösség, a csoport koherenciájában sem elhanyagolható szerepet tölt be a rituálék ismétlődő, jelképes és performatív karaktere (Wulf 2004): az együttes élmény jellemző vonulata a korszak pedagógiai gondolkodásának (Mérei 1989), a valahová tartozás érzése pedig mindig érzelmi színezetű, átélt jellegű. Természetesen a képek alapján nem tudjuk eldönteni, hogy mennyire valós vagy formális ez az érzés – ebben a kérdésben hasznos elméleti segítséget nyújthat Assmann teóriája a kulturális emlékezetről (Assmann 2004). Az ünnep funkciója fontosabb ebben a megvilágításban, mint az egyénekre tett hatása: a múlt olyan szimbolikus alakzatokká szerveződik az elmélet szerint, melyből az egyén részesedik, az így jelenvalóvá tett múlt biztosítja az identitásformáló tudás továbbítását.

A budai tanítóképző hallgatói tehát egy 100 éves történet részei, s ez a történet egy lineáris fejlődési sor narratíváját is magára öltheti: a középfokú tanítóképzés szintere 1959-től átalakult felsőoktatássá (Kelemen 2007:60-71). Ezért válik hangsúlyossá a tanítóképző

szerepeltetése és ünnepe – egy átalakulás jelképe, a jogalkotók szándéka szerinti minőségi fejlődése, mely a tanítóképzést főiskolai szintre emelte. Az ünnep nemcsak az időt teszi jelentésselivé, hanem a teret is. Mindhárom képen szervezett, megtervezett emberi „térformák” láthatók, melyek szintén érdekes adalékokkal szolgálnak az ünnep jellegéhez. Az első kép talán egy mintatanítást mutat be, a középpontban hagyományos iskolai környezetben helyet foglaló tanulókkal, a háttérben (illetve a közvetlen előtérben) pedig az őket figyelő pedagógusjelöltekkel (vagy oktatási szakemberekkel). A megfigyelői pozíció megsokszorozódik, hiszen nemcsak a képen figyelik meg a felnőttek a gyermekeket, a kép nézője is ezt teszi. Az obszerváció a tudományos eszköztár egyik fontos eleme, a tanulságok elemzését pedig követheti az imitáció (pedagógusjelöltek esetében), vagy a tanulságok levonása (szakemberek esetében). A felnőttek konkrétan és jelképesen is közrefogják a gyermekeket, tudományos megfigyelés tárgyává teszik őket, elemzik viselkedésüket és osztályozzák jellemzőiket. A másik két fénykép az ünnepet mutatja meg, felszólalókkal és hallgatókkal, az ünnep számára rendezett háttérrel. Több pszichológiai kutatás is kimutatta a tér szerkezete és elrendezése, illetve a viselkedés mintázatai közötti szoros összefüggést. Minél inkább intézményi jellegű egy környezet (nyilvánvaló vagy implicit módon szabályozott és kötött), minél inkább szervezett, kontrollált struktúrával rendelkezik, annál inkább eltolódnak a viselkedések a hely által előírt kötelező aktivitások felé (Dúll 2009:257-280). A rend és egység képe a szakma és az iskola egyöntetűségét, szilárdságát jelképezhetik, melyek fölött az állami-ideológiai kontroll öröködik. A harmadik kép piros lobogóin és Leninképén kívül erre utalnak a diákok kisdobos (vagy úttörő) kendői. Mindezek elmaradhatatlan kellékei voltak a kor ünnepeinek, bár az további kutatás tárgya lehetne, mekkora is volt az ideológia befolyása a közoktatásban, a 60-as években – képileg vizsgálva. Az ünnep természetéhez hozzátartozik a rendezett térfelhasználás – a mintatanítást, hospitálást és az ünnepség megnyitását illetően is.

2. A tanítóképzés elmélete és gyakorlata

Második példám szintén képsorozat, de az előzőtől eltérően ez nem egy lapon szereplő fotók együttesét jelenti, hanem egymást követő lapszámok első, hátsó és belső borítóit. A Köznevelés 1970-es évfolyamának 4. és 5. számának borítói témáik (a felsőfokú tanítóképzés) okán alkotnak egységet. Hat darab kép alkotja ezt a sort (ebből egy képet már elemeztem, ld. 16. kép, így ez kimarad itt a sorozatból): a 4. szám I. és II. borítója még a taneszközökről szól, a III., IV. a tanárképzésről, az 5. szám valamennyi borítójának pedig már a tanítóképzés a témája.



21. kép

Készítő: N/A

Cím: Tanítási gyakorlaton Putnokon az egri Tanárképző Főiskola diákjai.

Megjelenés helye, ideje: Köznevelés, 1970/4, borító III.

Képleírás: A padsorok között mozgó, felügyelő és segítő pedagógus képe közismert ábrázolásmód, nagy hagyománnyal rendelkezik. A kép beállítottságáról tanúskodik a cselekvés teljes hiánya – a tanár nő nem beszél, nem ellenőriz és a gyerekek sem írnak, vagy olvasnak. A falon az írás tanulását segítő oktatási segédletek láthatók, az osztály valószínűleg felső tagozatos.



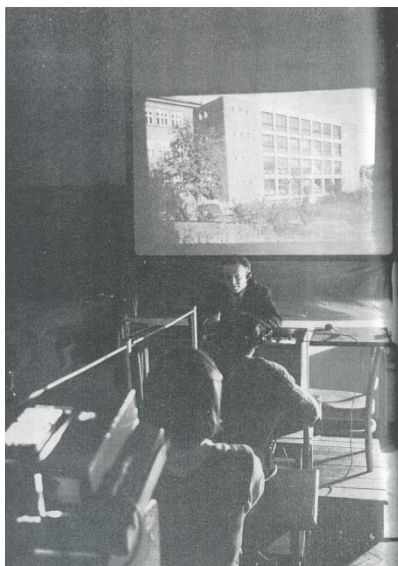
22. kép

Készítő: N/A

Cím: Elektrotechnikai gyakorlat a szegedi főiskolán.

Megjelenés helye, ideje: Köznevelés, 1970/4, borító IV.

Képleírás: A gépesített, laboratóriumi környezetben önállóan szereznek ismereteket a hallgatók – valószínűleg méréseket végeznek -, a háttérben lévő férfi és nő lehetnek tanárok, akik ellenőrzik a gyakorlatot, de akár ugyanolyan hallgatók is. Mindenki köpenyben van, ami a laboratóriumi munka elengedhetetlen kelléke.



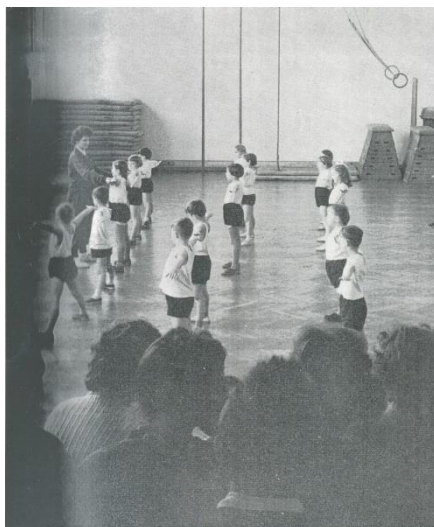
23. kép

Készítő: N/A

Cím: Nyelvi laboratórium a szombathelyi felsőfokú tanítóképzőben.

Megjelenés helye, ideje: Köznevelés, 1970/5, borító II.

Képleírás: A nyelvi képzés vizuális ábrázolásában a leghangsúlyosabb a fejlesztések és innovációk jelentkezése, nyelvi laboratóriumok, magnetofonok és különböző audiovizuális eszközök használata jelzi ezt. Ezen a képen a diavetítés mutatja a fejlesztést, a lépcsőzetesen emelkedő padsorok pedig a felsőoktatásra utalnak. A tanulási-tanítási környezethez legtöbbször a világosság kapcsolódik, ennek egyik ritka ellentéte ez a kép.



24. kép

Készítő: N/A

Cím: Hospitálás Győrben.

Megjelenés helye, ideje: Köznevelés, 1970/5, borító III.

Képleírás: A tornaórát megfigyelő hallgatók perspektívája adja a fénykép sajátosságát: a sorokba rendeződött gyerekek nemcsak a fényképezőgép lencsájének szereplői, hanem az őket figyelők pillantásai is befolyásolják őket. A fotó főszereplői a hallgatók és az iskolások (a képzés két különböző szintjén), az irányító pedagógus a kép bal szélén, háttérben található.



25. kép

Készítő: N/A

Cím: Népművelők, könyvtárosok gyakorlati képzése Szombathelyen.

Megjelenés helye, ideje: Köznevelés, 1970/5, borító IV.

Képleírás: A tudásközvetítés szimbolikus tere, a könyvtár fontos szerepet tölt be tudásátadás folyamatában, csakúgy, mint ennek jellemző tárgyai, a könyvek. A gyakorlati előadást tartó tanár a könyvespolcoknak háttal áll, vele szemben ülnek a hallgatók. Kérdés, hogy az előadó mellett álló két férfialak asszisztens-e, vagy ugyanolyan hallgató, mint a többiek. A könyvtár a népművelés terepe is, hiszen az ezzel a területtel foglalkozó kulturális szakemberek képzése szintén itt történik.

A sorozat képein a pedagógia elmélete és gyakorlata váltogatja és egészíti ki egymást (egyenrangúságukat és egymásra utaltságukat sugallva) – a helyszín hol a főiskola speciális szakmai terme, hol az osztályterem vagy könyvtár valósága. A képek sajátos topográfiát adnak ki: a vidéki felsőoktatást reprezentálják (Eger, Szeged, Győr, Szombathely), Budapestet látványosan kihagyva a felsorolásból. A négy vidéki város közül háromban történeti gyökerekkel rendelkezik a magasabb fokú oktatás, tanítóképzés. Egerben a 18. század közepe óta működött líceum, majd 1949-ben Debrecenből költözött ide a pedagógiai főiskola. Szegeden 1928-ban, Klebelsberg Kuno reformjainak köszönhetően létesült tanárképzés, 1948-tól az intézmény pedagógiai főiskolává alakult. A győri tanítóképzés eredete a 18. század második felére tehető, a középszintű tanítóképzést (pedagógiai gimnáziumot) 1959-től váltotta fel a Felsőfokú Tanítóképző Intézet. Egyedül Szombathely nem rendelkezik hasonló múlttal, itt 1959-ben alapították meg a Tanítóképzőt a kőszegi és pápai középfokú tanítóképzők jogutódjaként. 1962-ben – az országban először – indult meg a népművelő-könyvtár szak Szombathelyen (bár népművelés szak már 1961-től létezett az ELTÉ-n), egy új értelmiségi hivatás kezdeteként.³² Nyugat-Magyarország (Győr, Szombathely) és a Dunától Keletre eső területek (Eger és Szeged) arányosan szerepelnek a fotókon, s ugyanez a kiegyensúlyozottság jellemzi múlt, jelen és jövő viszonyát, hiszen nagy múltú intézmények fejlődéséről és új alapításokról is értesülhetünk a képek alapján.

³² Az információkat az intézmények honlapjairól gyűjtöttem össze:

Eger - <http://www.ektf.hu/ujweb/index.php?page=25>;

Szeged - <http://www.jgypk.hu/?cat=12&sendercat=A%20Karr%C3%B3l>,

Győr - <http://www.nyime.hu/index.php?id=658&L=1&id=658>;

Szombathely - <http://sek.nyime.hu/FromMe.aspx>;

Letöltés ideje: 2012. december 22., 20:02

A külső adatokból (a képek címeiből) nyerhető információk után a fotók elemeinek azonosításából, és kapcsolataik, kontextusuk felvázolásából nyerhető tanulságokat vesszük szemügyre. Logikusnak tűnik elmélet és gyakorlat, a főiskolai és általános iskolai tér kettéválasztása a könnyebb elemezhetőség szempontjából, bár végig tudatában kell lennünk ezek egységével. A fényképek által bemutatott felsőoktatási környezet rendkívül jellegzetes: elektrotechnikai gyakorlatot és nyelvi laboratóriumot látunk. Sajátos tudásfelfogást közvetíthet felénk ez a színtér: a tudományosság, mint az iskolában szerzett tudás érvényességének biztosítója, az iskola, mint laboratórium eszméje köszön vissza a képeken. A gépek és technika általi információközvetítés a nagyobb fokú hatékonyság, bemenet és kimenet jobb szabályozásának lehetőségét nyújthatja, a modernizáció és fejlődés jeleként. Számos oktatástörténeti érintkezése van az elképzelésnek a Dewey-féle pragmatizmustól a 60-as években divatossá váló behaviorizmusig, vagy oktatástechnológia elterjedéséig (Dewey 1912, Skinner 1973, Schramm 1962). Dewey elképzelése szerint a jövő iskolájában a hagyományos osztálytermet a laboratóriumok, műhelyek és műtermek világa váltja fel – a tudomány, a társadalmi valóság és az iskola világainak közelebb hozásával. A nyelvi labor lehetősége a hétköznapi iskolai gyakorlatban is megjelent - valószínűleg igen kevés hasonló labor létesülhetett Magyarországon az 1960-as években, a lényeg azonban itt is a pedagógiai média által megjelenített tartalmakon van. A tudásátadás közvetítettsége, a tanító-, oktatógépek megjelenése a behaviorizmus térhódítását jelezték, mely együtt járt az oktatástechnológia fogalmának kialakulásával (Kiss 1978). Az elektrotechnikai gyakorlat a termelés, munka világának bevonását jelenti – ha a kép sorozatának fő címét (25 év dokumentumaiból – az általános iskolai tanárképzés) nem ismernénk, akár valamilyen mérnöki szakmára való felkészítésnek is tarthatnánk a főiskolai gyakorlat ábrázolását.

A tudományosságot, technikai fejlettséget sugárzó elméleti-főiskolai képzéssel szemben a hospitálást és gyakorló tanítást bemutató fényképek hagyományos osztálytermi, tornatermi, könyvtári környezetet rögzítenek. A tanár és tanítójelöltek cselekvései hol passzívak (megfigyelés, előadás hallgatása), hol aktívak (gyakorló óra tartása a megfigyelt és rendszerezett szempontok alapján). Egy olyan tanítási-tanulási folyamatot vázolnak fel ezek a fotók, mely a szakmához szükséges technikai fogásokat, módszereket a tapasztalt vezető tanár segítségével sajátítják el a hallgatók, hogy aztán önállóan is alkalmazzák megszerzett ismereteiket. Feltűnő a női hallgatók magas aránya, a pedagógus szakma „elnőiesedésének” közismert narratíváját támasztva alá. Fényes Hajnalka megállapításai szerint Magyarországon az 1960-as és 1970-es években a rosszul fizetett, alacsony presztízsű pályákra felkészítő felsőfokú képzéseken (mint például a tanító-, tanárképzés) volt magas a nők aránya, míg a jogi, közgazdasági, műszaki szakokon alacsony volt a létszámuk – tehát a vezetői helyeket nehezebben tudták elérni, mivel ezek főleg az utóbbi képesítésekhez voltak kötöttek (Fényes 2010:12). Nem szabad leegyszerűsíteni a fentebb bemutatott ok-okozati kapcsolatot: a kölcsönhatás sokkal bonyolultabb, s köze van ahhoz a tényhez is, hogy a felsőoktatás utánpótlását biztosító (és általános képzést nyújtó) gimnáziumokban a lányok voltak túlsúlyban, míg a szakközépiskolákban a fiúk. A szakmai presztízs és a társadalmi nem (gender) komplex problémájára jelen keretek között csak utalni tudok.

A képek arra is figyelmeztetnek minket, hogy a tudásátadás, tanítás-tanulás folyamatait ne csak az iskolákra, óvodákra és felsőoktatásra szűkítsük le, hanem figyeljünk más intézményi formákra, a nem formális tanulási utakra is. Jelen esetben a népművelők és könyvtárosok csoportjának megjelenítésével az iskolai világ felnőtt népességre való kiterjedését figyelhetjük meg, s ez a kiterjedés a pedagógus társadalom bővülését jelenti, új feladatkörök és funkciók létrehozásával. A kultúra demokratizálásának és terjesztésének gondolata az Eötvös-féle néptanítói eszmény óta él a magyar közgondolkodásban – a tanító vidéken a kultúra, művelődés szervezője, fontos szereplője a helyi közéletnek. Ennek intézményi hátterét az

1950-es, 60-as években megteremtett kultúrotthonok, a felnőttoktatás, a népművelés-könyvtáros szakok létrehozása és a Népművelési Intézet jelentette (T. Kiss 2000), ennek képi vonatkozásait az iskolán kívüli nevelés fejezetében részletesebben is elemzem. Az új koncepció itt is régi hagyományokra támaszkodik tehát, a curriculum, az ideológia és a megfogalmazás módjai azonban különböznek.

A képek közös tulajdonsága a kétosztatúság, mely a fotók szereplőit két ellentétes pólusra osztja: megfigyelőkre és megfigyeltre. Ugyanaz a személy szituációtól függően mindkét pozíciót elfoglalhatja: ilyen például a tanárjelölt, aki a hospitálás utáni gyakorló tanításakor más hallgatók számára a megfigyelés tárgyává válhat. A megfigyelés a képzésen kívül (illetve azzal összefüggésben) a pedagógiai kutatás módszertanában, a tantervfejlesztésben, és különböző beavatkozások előkészítésében is fontos szerepet játszik (ld. pl.: Wregg 1999, Falus 2004).

3. Kitekintés – a téma antropológiai kapcsolódásai

Mielőtt a továbbképzés témakörére rátérnék, néhány megfontolást még számba veszek, melyek távolabbról kapcsolódnak a képzés vizuális ábrázolásához. Ezek egy része a rítus és a beavatás antropológiai fogalmához kötődik. A tanár-, pedagógusjelöltnek számos, egymást követő cselekvéssorozaton (meghatározott kurzusok hallgatása, hospitálás, tanítási gyakorlat, próba-, vizsgatanítás stb.) kell keresztülmennie, hogy „bebocsátást nyerjen a szakmába”. A pedagógussá válás előtti és utáni szakasz közti átmenetről szólnak a képek, melyen vezetők segítségével jutnak keresztül a jelöltek (egyértelmű hierarchia figyelhető meg itt). A pedagógus más segítő, „bizalmi” szakmákhoz hasonlóan (pl. orvos) olyan szakértelemmel, presztízzsel rendelkezik egy külső nézőpontból, ami bizonyos szempontból megkülönbözteti őt a „hétköznapi” emberektől. Ez a presztízs vagy tekintély természetesen nem állandó, hanem személy és korfüggő, a kívülállók és a pedagógustársadalom megerősítő mechanizmusainak van alávetve. A fentebb felvázolt gondolatmenet egybevág rítus és beavatás antropológiai-etnográfiai leírásával, amiket idegen, ősi törzsi kultúrák esetében mutattak be. Talán nem véletlen, hogy az iniciáció (beavatás) fogalma hasonló a nemzetközi szakirodalom tanári képzésfolyamatának '3 I' rendszerének egyik elemével (*initial, induction, in-service education – bevezető, betanító, benntartó képzés*, idézi: Nagy 2004). Mihály Ildikó 2010-es írásában (Mihály 2010) a diákbeavatásokkal kapcsolatban használja fel ugyanezt a fogalomkészletet (hasonló elemzések készültek még színház-, drámapedagógiai és szubkultúrák vonatkozásaiban is) – ő a hagyományra épülő, intézményesített szocializációról beszél, mely bizonyos státuszhoz és életkorhoz kötött, kollektív cselekvéssel jár. Úgy vélem, a pedagógusképzést a professzionalizációs elméletekkel megközelítő álláspont ugyanezt a folyamatot írja körül a standardokkal, minősítéssel, vizsgarendszerrel és egyéb jellemzőkkel (Németh 2003).

Tágabb elmélet kontextusba helyezve a kérdést: a rituálék és az oktatás-nevelés világának eddig kellőképpen nem feltárt közös értelmezési mezőjéről van szó, melybe számos szimbolikus gyakorlat és cselekvés tartozik az ünnepektől, a mindennapi élet megszervezéséig vagy a csoport és individuális identitás megteremtéséig (Wulf 2004). Ezek az emberi interakciók képeken keresztül közvetítődnek, melyek megőrzik az eredeti performatív jelleget (Wulf – Zirfas 2005), azt a fajta cselekvést, ami következő példamban még direkter fog megmutatkozni. Az egyén individuális és közösségi kulturális cselekvéseken keresztül helyezi el magát az adott történeti-társadalmi térben, eközben különböző világképeket is elsajátít. Ilyen, a pedagógus szakmára különösen jellemző cselekvésforma a továbbképzés.

4. A továbbképzés szinterei

A képzéssel foglalkozó 7 darab fényképpel szemben 19 darab fotó foglalkozik a továbbképzéssel, 14 kép pedig a pedagógiai tanácskozások, kongresszusok témakörében helyezhető el. A korpusz egészéhez viszonyítva elenyésző számú fénykép talán azért nyerhet különleges jelentőséget, mert a ritka előfordulás miatt még fontosabb, hogy mit találtak a témakörben megörökítésre és publikálásra méltónak a lapok szerkesztői, kiadói. Ha közelebbről megvizsgáljuk a továbbképzésekkel, tanfolyamokkal foglalkozó képeket, 10 forráshelyet azonosíthatunk, ezek hol egyedi, hol sorozatképeket jelentenek – összeadódva így jön ki a 19 darab kép. Eloszlásuk (a képzéshez képest) több újságra is kiterjed: a Köznevelés, A Tanító Munkája, A Tanító, az Óvodai Nevelés is közölt a témában fotókat. Nemcsak megjelenési helyeit, hanem témáit tekintve is változatosabb vizuális anyagot kínál a továbbképzés – kisdobos rajvezetők tábora, gyakorlati foglalkozás-tanfolyamok, általános iskolai tanároknak, szakfelügyelőknek, felügyelőknek és óvónőknek szóló továbbképzés éppúgy megtalálható itt, mint a pedagógusoknak szervezett tanfolyamok. A képek többsége 1965-öt követően született, abban a reformidőszakban, mely az 1961-es közoktatási törvény érvénytelenítése után újra teret engedett a szakmai párbeszédnek. A kísérletezés, az érdekérvényesítés, a szakma egyes szereplői tágabb megnyilatkozási teret kaptak, s ebben a kontextusban kell értelmezni a továbbképzésről szóló fotókat.

De mi is számít tanár-továbbképzésnek? A jelenlegi szakirodalom a tanárképzés átfogó fogalmán belül négyes mátrixot különböztet meg. A mátrix elemei a következők: a szervezett tanárképzés (*teacher training*) és a tapasztalati úton történő, spontán, informális tanárképz(őd)és (*teacher development*), illetve a munkába lépés előtti képzés (a tulajdonképpeni képzés) és a munkába lépés utáni továbbképzés (Gordon Györi 2002, Kárpáti 2009:203-226). A fejezet csak ez utóbbival foglalkozik, hiszen a munkába lépés előtti, szervezett képzést már áttekintettük, az informális képzési formákat pedig képileg nem lehet elkülöníteni. Mi számítana ide? Ha egy tanár könyvet olvas egy fotón, az már önművelésnek számít? Hogyan lehet megfogalmazni vizuálisan a tapasztalati tanulást? Ilyen és ehhez hasonló kérdések miatt nem vizsgálom meg a kérdésnek ezt a vetületét.

A továbbképzésre vonatkozó első képi példám az előzőekben már említett szakmaiság előtérbe kerülését jelzi, egyben példája (az 1960-as években ritka) közvetlen propagandának és voluntarizmusnak – „Tegyünk mindennap többet az általános iskolaért!” szól a fotó felirata.



26. kép
Készítő: N/A

Cím: Tegyük mindennap többet az általános iskoláért!

Megjelenés helye, ideje: A Tanító, 1968/1, 10.

Képleírás: A hosszú asztal körül öltönyös-nyakkendőes férfiak ülnek, az asztalon aktatászkák vannak. A szereplők egy része a képen kívülre figyel, mások jegyzetelnek. A háttérben üveges szekrény látható.

Csak a képi információkra hagyatkozva - a nyelvi kontextus (a felirat és azt követő cikk) nélkül - az értelmezés az oktatásirányítás vagy a politika világába utalná a fotót. Jelen esetben azonban továbbképzésről van szó, amely az egész társadalmat cselekvésre szólítja fel (összhangban az 1961-es törvénnyel) az általános iskolák fejlesztése ügyében. Barthes retorikai elemzése (Barthes 2010) alapján jelen esetben a nyelvi szubsztancia jelenti azt az ellenkező információt, ami felborítja az előzetesen adott denotatív jelentést (a konkrét vizuális elemeket) és az ehhez kapcsolódó konnotatív értelmeket (a politikai, irányító testület képze) – a cikkből tudjuk meg, hogy itt egy továbbképzésről van szó és így már értelmet nyer a felirat is.

A pedagógiai tanácskozást bemutató képeken általában öltönyös férfiak ülnek körbe egy asztalt, esetleg ugyanezek a szereplők emelvényen helyezkednek el, mögöttük különböző szimbólumokkal (Lenin képe, vörös csillag, idézet, zászló), előttük az asztallal. Az óvoda és az alsó tagozatos tanítók tanácskozásainál épp ellenkezőleg, női túlsúlyt figyelhetünk meg, ami megfelel az oktatási színterek ismert presztízshierarchiájának. A fenti kép a győri Tanítóképző által szervezett eseményt mutatja be, ahol Góczán Károly tanulmányi főelőadó az AVIG-II. elnevezésű „okos” gépet prezentálta, mely egyaránt köthető a hallgatók felkészítéséhez és a tanítók továbbképzéséhez. Ilyen értelemben a kép tudomány és mindennapos gyakorlat kapcsolatáról, a behaviorizmus és oktatástechnológia befolyásáról tanúskodik – a lényeg hiányzik csak róla: a bemutatott gép, amit mindenki figyel. Vagyis a fénykép egyik fontos jelentése a hiány által fogalmazódik meg, aláhúzza azt a megállapítást, hogy gyakran fontosabb az, ami *nincs* a képen, mint ami *van*. A felirat sajátosságát megfogalmazása adja: Ki az a *mi*, az alany, amire a felszólító módú igealak vonatkozik? Csak a szakma, vagy a társadalom egésze köteles elvégezni a munkát? Véleményem szerint mindkét értelmezés jogosult lehet, elsősorban persze a képzőintézmények és a gyakorló tanárok számára rendelkezik tartalommal a mondat. A cselekvésre való felszólítás látszólagos ellentmondásban van a kép szereplőinek passzív, befogadó magatartásával: ezt az ellentmondást feloldhatjuk, ha a jövőre vonatkozó parancsot látunk benne. A gép megismerésével, használatának elsajátításával egy lépést tettünk a cél felé vezető úton, amit az aktív használat követhet. A cselekvés folytonossága és kényszerítő ereje a kor kihívásaira adott válaszban, az önképzésben és az állam által szervezett továbbképzésekben rejlik a szöveg további tanúsága szerint.

A szereplők viszonyai közt itt (ellentétben a képzéssel foglalkozó képekkel) nem figyelhetünk meg alá-fölérendeltséget, egyenrangú, egységes testületként viselkednek a bemutató résztvevői, akikről nem tudjuk meg, hogy pedagógusok, iskolavezetők, felügyelők, vagy a szakmai oldal képviselői. Nem ők a fontosak, hanem a közvetített üzenet. Névtelenségük egyben az általánosítást is elősegíti – ők „csupán” képviselői az oktatás-nevelés világának, nem egyedi személyiségek. A mindenkire vonatkozó parancsa révén bárki behelyettesíthető az innovációkat figyelemmel kísérő és azokat majd adaptáló közönség soraiba. A továbbképzésről szóló második (s egyben a fejezet utolsó) képelemzése kevésbé formális, mint a tanítógép bemutatása az érdeklődőknek – a most következő együttműködő, cselekvő magatartás jellemzőbbnek tekinthető a továbbképzés vizuális ábrázolásában.



7. kép-szekvencia

Készítő: Szilvássy Z. Kálmán

Cím: „...mindig szép számmal jönnek a táborba”

Megjelenés helye, ideje: A Tanító Munkája, 1963/1, 14.

Képleírás: A fotóriport a pedagógusokat mutatja be tanuló szerepkörben, amit csak megerősít az úttörőnyakkendő általában gyerekekhez kötődő látványa. Az életképek az úttörő- és ifivezetők élményszerű tapasztalatszerzését, tanulását és a táborvezetés informális tanácskozását mutatják be, a tábor kiragadott pillanatai közül válogatva. A gyakorlati foglalkozáson lévő és pihenő-beszélgető felnőttek nyári öltözetben vannak.



8. kép-szekvencia

Készítő: Szilvásy Z. Kálmán

Cím: „...mindig szép számmal jönnek a táborba”

Megjelenés helye, ideje: A Tanító Munkája, 1963/1, 15.

Képleírás: A riport befejezése szabadidő és hasznos munka kettősségét illusztrálja: a résztvevőket olvasás, napozás és kávézás közben mutatják be a fényképek. A fotók kivételek a korpuszban, mert a pedagógust hivatásán kívül, civil életében ábrázolják, egyedül az úttörő nyakkendő és az olvasás utal a rajvezetők továbbképzésére.

A fenti képes riport rajvezetők nyári táborát mutatja be – az ifjúsági és gyermekmozgalom képi feltárása későbbi fejezet témája, itt csak a továbbképzés szempontjából elemzem a tudósítás fotóanyagát. A pedagógus-társadalom egy kevésbé bemutatott, ismeretlen oldalát ismerhetjük meg: a civil pedagógus képét. A munka mellett a szórakozás, kikapcsolódás is helyet kap a táborban, köz- és magán-szféra hagyományos elkülönítése megszűnik itt, egységben látjuk az emberi személyiséget. A tanárt, pedagógust általában hivatása gyakorlása közben ábrázolják, legfőbb attribútumai, ismertetőjegyei az osztályterem, az iskola, óvoda, vagy a felsőoktatás színtereihez tartozó tevékenységek. A teljes szerepazonosulás (Horváth 2004, N. Kollár – Szabó 2004) megtörik ezeken a fényképeken, napozó, kávézó, beszélgető (nyaraló) csapatvezetőket láthatunk, akiknek az intézményen kívül is van élete. A sajátosságot éppen ez a kettősség adja: hivatalos és „hagyománytörő” képek egymás melletti feszültsége, a pedagógus-kép megerősítése és módosítása, az ábrázolási kánon megújítási szándékának jeleként. A testiség és a nemi jelleg ilyen mértékű hangsúlyozása kivételnek tekinthető: még ha a gyerekek félmeztelenül is jelennek meg a fotókon (pl.: testnevelés foglalkozásokon, táborokon), az őket felügyelő tanárok akkor is teljesen fel vannak öltözve. Előfeltevésem szerint mindez a tekintéllyel és presztízzsel is összefügg – a „levetkőztetett” emberi test látványa kockázatot rejt magában. A test (body) fogalma központi kategória az ikonográfia - ikonológia újabb elméleteiben. Mitchell megfogalmazásában a kép jelentőségének megnövekedése, a „képi fordulat” nem más, mint „a vizualitás, az apparátus, az intézmények, a diskurzus, a testek és a figuralitás összetett kölcsönhatása.” (Mitchell 2008:136). A néző ebben az összefüggésrendszerben egyszerre ölti fel a megfigyelő és a felügyelő szerepét, a „nézőiség” Mitchellnél magába foglalja a tekintetet, pillantást, a „vizuális élvezet gyakorlatát” – valamennyi megfogalmazás ráilleszhető a kép befogadására. Ezek a cselekvések az eddig elzárt intim szférába engednek bepillantást – minden ilyen feltárulkozás jellegénél fogva veszélyes, nem véletlen, hogy ritka. Foucault hatalomelméletében (Foucault 1990) a test a tudás (diskurzus) alanya és tárgya egyben, termeli és befogadja a magáról szóló információkat, a felügyelet és közvetve a hatalom mechanizmusainak „elszenvedője” és formálója is egyben. Összefoglalva: feltárulkozás, kiszolgáltatottság és nyíltság nem túl gyakori megnyilvánulásaként (is) felfogható a riport, mely az új látószög segítségével más, rokonszenves fényben láttatja a nevelőket.

A cselekvésekben (együtt kávézás, beszélgetés, gyakorlati tevékenység) a mozgalom baráti, egyenrangú vonásai hangsúlyozódnak – az úttörő kendők mutatják az egyetlen formális, testületi jegyet a fotókon. Az előző képi példa megszólalásával ellentétben („Tegyük mindennap többet az általános iskoláért!”) a feliratok és a cikk szövege hol külső nézőpontról tanúskodik („...mindig szép számmal jönnek a táborba.”, „Az ifik a bábozás alapelemeivel ismerkednek”, „A pedagógusok nagy érdeklődéssel figyelik a bábműsort”), hol általános alanyként szólal meg („Úgy látszik nem is olyan nehéz a bábkészítés”, „A kemény munka után édes a pihenés”, „A foglalkozások szünetében felüdít a fekete”). Az azonosulás és társadalmi kötelezettségvállalás helyett a beszámoló-jelleg dominál.

5. Összegzés

A pedagógusképzés, - továbbképzés rendszere valójában mindig a felsőoktatási környezet által meghatározott (Kocsi 2003:9) – a felsőfokú intézményhálózatról azonban csak kevés kép maradt fenn a vizsgálati anyagban. Ennek ellenére az 1960-as, 70-es években nagyon fontos helyet foglalt el ez a kérdés a tudományos és közéleti diskurzusban, amit a közoktatás-fejlesztés, különböző reformkezdeményezések és az 1961-es oktatási törvény kudarcának (már említett) következményei csak megerősítettek. A Korunk folyóirat 1970. novemberi számában a pedagógia fontos feladatának tekinti „a társadalmi-gazdasági haladással való versenyfutása közben” a képzés, továbbképzés feladatainak újrafogalmazását (Kuszalik 1970). Talán nem véletlen, hogy a 60-as évek második felében indult meg az új gazdasági mechanizmus, ekkor hirdették meg a Szovjetunióban a békés egymás mellett élés politikáját és a magyar művészeti-tudományos életben hivatalosan is megjelent az ideológiai sokféleség (Köpeczi 1977:49-50). Mindezek a folyamatok egymást erősítve segítették és támogatták a hazai pedagógiai gyakorlat és neveléstudomány presztízsnövekedését, autonómiájának fokozódását. A pedagógiai tudást létrehozó folyamatok, e tudás legitimáló és értékteremtő ereje (Foucault 1990), valamint a közvetítő média szerepe rendkívül fontos ebben a diskurzusban - a következő fejezet ezt vizsgálja a (tan)könyvkiadás, a könyvtárak, a TV, magnó és oktató-, tanítógépek tudásátadási tereinek vizsgálatával.

IV. A pedagógiai médiumok terei – tudástermelés és –közvetítés

A pedagógiai tudás termelésével és közvetítésével 149 kép foglalkozik, ebből 67 köthető a (tan)könyvkiadáshoz, a taneszközökhöz, a könyvtárakhoz és az olvasás jelenségéhez, 45 fotó a TV oktatásban való felhasználhatóságáról, valamint a film növekvő szerepéről szól, 21 a magnóval és más auditív eszközökkel foglalkozik, 16 fénykép pedig az ebben az évtizedben megjelenő oktató-, tanítógépeket mutatja be. Az elemzés ugyanezt a fejlődési ívet fogja követni.

1. Diskurzusok a taneszközökről és tankönyvekről

A hazai neveléstudomány és pedagógia kevésbé kutatott területeihez tartozik a taneszköz-kutatás és tankönyvelmélet – az erről való beszédmódnak kétfajta változata létezik. A hagyományos megközelítés történetileg tekinti át a kérdéskört, megmarad a tartalomelemzés vagy leírás szintjén. A hangsúly a tipológián van: elemek azonosításán, osztályozásán és elkülönítésén. A taneszközök generációinak felsorolásával könnyen áttekinthető narratívát kapunk: a hagyományos szemléltető eszközöket (modell, makett, tábla stb.) a nyomtatott ismerethordozók, azaz a tankönyvek követik. A haladás ezt követő lépcsőfokait az audiovizuális eszközök, az elektronikus/digitális médium, végül pedig a komplex rendszerek jelentik (Schramm 1962, Nagy 1986, Karlovitz 2000). A fejlődésvú gondolkodás újabb iskolapéldáját jelenti a fentebb bemutatott lineáris sor: az ismeretek és technikai eszközök korszerűsödésével együtt jár az információközvetítés hatékonyságának növekedése is.

A leíró és előíró jellegű bemutatáson, az ideális tankönyv és taneszköz képzetének és a kérdés történetiségének felvázolásán ritkán lépnek túl a kérdéssel foglalkozó tanulmányok. Fischerné Dárdai Ágnes és Kojanitz László írásai (Fischerné 1999, 2005, 2006, Fischerné – Kojanitz 2007, Kojanitz 2004, 2005, 2007) kivételt jelentenek a fenti gondolkodásmód alól, a kvantitatív tankönyvanalízis módszerének kidolgozásával, komplex modellek adaptálásával és alkalmazásával, a tankönyv használatára, társadalmi-politikai kontextusára és a mögötte meghúzódó műveltség-, gyermek-, iskola- és tanárképre vonatkozóan tett fel Fischerné Dárdai Ágnes és Kojanitz László fontos kérdéseket. A két szerző neve által fémjelzett kutatási irány véleményem szerint a taneszközök világára is kiterjeszhető. A modern tankönyvkutatásra jellemző a tudományos megalapozottság, mérhetőség és ellenőrizhetőség igénye, az oktatási eszközhasználat tágabb háttérbe helyezése, a pedagógia területének kibővítése a történeti-társadalmi valóság, az antropológia irányába. Ilyen szempontból a tudományos tankönyvelmélet rokon saját vizsgálataimmal, hiszen a vizuális információk kontextusba helyezésével, lehetséges használati- és beszédmódjainak kifejtésével hasonló célkitűzéseim vannak.

2. A tankönyv előállítás, a pedagógiai tudás terjesztése



9. kép-szekvencia

Készítő: MTI – Mikó László – Bereth Ferenc

Cím: A pedagógia műhelyei. Tankönyvkiadó.

Megjelenés helye, ideje: Köznevelés, 1965/5, borító III.

Képleírás: A tankönyv megírása, szerkesztése és terjesztése képezi a képsorozat témáját, a különböző lépcsőfokok között logikai, ok-okozati kapcsolat van. A Tankönyvkiadó munkájának elismerését is jelenti, hogy a Köznevelés beválogatta a felszabadulás 20. évfordulójára készült, „A pedagógia műhelyei” című sorozatába. A közönség és az alkotók kapcsolatának színterévé válik így a fotó-összeállítás.



27. kép

Készítő: MTI – Mikó László – Bereth Ferenc

Cím: A pedagógia műhelyei. Tankönyvkiadó.

Megjelenés helye, ideje: Köznevelés, 1965/5, borító IV.

Képleírás: A nyomdai munkás a tankönyv levonatával a kezében látható – két, egymástól eltérő jelentése lehet a képnek. Az egyik, hétköznapi értelmezés szerint szokásos eljárásról van szó, az ív ellenőrzéséről, mielőtt a végső változat elkészülne. A másik értelmezés szerint a munkás is beleolvas a készülő tankönyvbe, utalva a kialakuló tudás demokratikus, mindenkire kiterjedő jellegére. Ez utóbbi jelentést a szekvencia is alátámasztja, mely a tudás létrehozását és befogadását több ember részvételeként és együttműködéseként írja le.

A fenti képek egy történetet mesélnek el a befogadónak – a tankönyvek, általánosabb értelemben a pedagógiai tudás előállításának, termelésének, sokszorosításának és szétterjedésének narratíváját. Ez a szekvencia és folyamatszerűség a képsorozat műfajából következik, mely Darvai Tibor tanulmányában (Szilágyi Gábort megidézve, ld. Darvai 2001:85) így hangzik: „Szekvenciának vagy képsornak nevezzük a nyomtatásban megjelent, egymás után elrendezett, az események kronologikus sorrendjét a tördelésben is tiszteletben tartó, azonos témájú, de változó tartalmú, egymással összefüggésbe hozott, viszonyrendszereket alkotó fényképeket.” A definíciónak teljes egészében megfelelnek a hangsúlyos helyzetben (a borítón) megjelenő fényképek– a tankönyv kezdeti, elméleti stádiumától eljutunk a konkrét megvalósulásig, a szerzőktől az olvasókig. A két borító közül az egyik maga egy képsorozat, mely a hátsó borítóval szintén hasonló viszonyban van, s az így létrejött szekvencia elemei sorrendben a következők (a képek címét felhasználva):

- *A vállalat társadalomtudományi szerkesztőségében (...) gimnáziumi magyar nyelvi és irodalmi reformtankönyvek kéziratait készítik elő a szerkesztők*
- *A Műszaki Osztály grafikai csoportja a különféle tankönyvek borító és illusztrációs anyagának ügyét intézi.*
- *A nyomdából frissen kikerülő könyveket a Könyvterjesztő Vállalat Honvéd utcai raktárában csoportosítják (...)*
- *(...) A képen a pedagógusok érdeklődéssel nézik az új kiadványokat.*
- *Az Atheneum offset ívnyomó gépein folyik az új színes tankönyvek nyomása*

A fenti képsorozat akár illusztráció is lehetne Weinbrenner komplex tankönyvkutatási modelljéhez (idézi: Fischerné 1999:50), ezen belül is a folyamatorientált kutatás szempontjaihoz. A tankönyvek keletkezésével foglalkozó kutatásnak a következő résztémái vannak:

- „1. a tankönyv létrehozása (szerzők, kiadók);
2. tankönyvengedélyezési és -jóváhagyási eljárások;
3. a tankönyv piacosítása;
4. a tankönyv eljuttatása (...);
5. a tankönyv felhasználása;
6. a tankönyv selejtezése és megsemmisítése.”

Mindegyik téma megfeleltethető valamely képnek, vagy képelemnek, s ez a szerkesztés tudatosságára utal. Egyedül az utolsó szempont jelent látszólag kivételt ez alól, de az új reformtankönyvek megírása implicite magában hordozza a régiéket leselejtezését – még ha ez vizuálisan nem is jelenik meg.

Egy másik megközelítésben a fényképeket elmélet és gyakorlat oly sokszor emlegetett közelebb hozásának történeteként (is) értelmezhetjük, egy olyan folyamatban, mely a társadalom mind szélesebb rétegeinek bevonásával történik meg. Az így létrejövő tudás - a képek tanúsága szerint – számos jellegzetességgel bír, melyek feltevésem szerint logikusan következnek az ideológiai premisszákból. Ez a nézőpont pedig megint csak a tankönyvelméltre utal vissza – Gerd Stein német kutató emelte ki a tankönyvet a pedagógia világából, s helyezte tágabb politikai kontextusba, annak érdekében, hogy megvizsgálja, milyen politikai feltételek és viszonyok között funkcionál a tankönyv, mint kommunikációs eszköz (Fischerné 1999:48). Ezt a környezetet pedig elsősorban a jogszabályi háttér szabályozza, ami egy általános oktatási-nevelési célképzet-rendszert is tartalmazott.

A már elemzett 1961-es oktatási törvény bevezető rendelkezéseiben a következők szerepeltek:

„1. § (1) A Magyar Népköztársaság oktatási-nevelési rendszerének célja az, hogy tervszerű oktató-nevelő munkával gondoskodjék az általános és szakmai ismeretek elsajátításáról, a népgazdaság szakképzett munkaerő igényeinek kielégítéséről; emelje az általános és a szakmai műveltség színvonalát; kialakítsa, illetve megszilárdítsa az oktatásban részesülők marxista-leninista világnézetét és szocialista erkölcsi felfogását; öntudatos, művelt, néphez hű, hazáját szerető, jellemes és törvénytisztelő állampolgárokat, a szocializmus építésében hasznos munkával közreműködő embereket neveljen, akik építik és védik a nép államát, híven szolgálják a népek békéjét és testvériségének ügyét.

(2) E törvény az oktató-nevelő munka minden fokán biztosítja a szorosabb kapcsolatot az étellel, a gyakorlattal, a termelő munkával; felemeli a tankötelezettség korhatárát és előmozdítja az oktatásba bevontak körének bővítését.

(3) A törvény céljának megfelelően mind fokozottabban biztosítani kell a sokoldalú feladatok ellátására alkalmas oktatók és nevelők képzését, illetve továbbképzését; gondoskodni kell korszerű tantervekről, tankönyvekről, szemléltető eszközökről, iskolai könyvtárakról; növelni kell az oktató-nevelő munka eredményességét, korszerű pedagógiai módszerek alkalmazásával.”³³

A képek publikálásának időpontjában (1965) már korrekcióra szorult a törvény, mely tanúsítja a megvalósulás kudarcait, de az alapvető célkitűzés megmaradt. Az aktív, öntudatos szocialista állampolgár eszménye köszön vissza a képekről. A tankönyvek előállítására közösségi feladat, több ember is részt vesz a folyamatban, ezért feltételezhetjük a viták és konszenzuseresés lehetőségét is. Az így létrejövő tudás demokratikus (reformtankönyvekről van szó), nem lezárt, hanem folyamatosan alakuló, melynek egyik fő jellemzője a participáció. A tankönyvírók, a pedagógusok és a nyomdai munkás is részesülnek a műveltségből, aktívan viszonyulnak a tudáshoz – a képek eleve feltételezik a műveltség iránti érdeklődést, a motivációt, mely a társadalom különböző csoportjaiban megtalálható. A nyomdász viselkedését értékelhetjük az ív ellenőrzésének megszokott folyamataként, melynek nincs köze az érdeklődéshez – azonban inkább az előző értelmezést támasztja alá a képzet megelőző szekvencia. A tankönyvek elsősorban a gyerekeknek készülnek – a sorozatnak

³³ 1961. évi III. törvény a Magyar Népköztársaság oktatási rendszeréről. Megtekintés helye, ideje: <http://www.1000ev.hu/index.php?a=3¶m=8436>; 2013. 03. 10. 15:58

viszont csak felnőtt szereplői vannak, kimaradt talán a legfontosabb funkciója a tankönyvkiadásnak: az oktatás-nevelés világában való felhasználás. Ennek több oka is lehet: a hangsúly itt a Tankönyvkiadón és annak tevékenységén van (a képeket összefoglaló cím is ez), egy mélyebb értelemben talán a felnőtt kontroll és hatalom kifejezési formájaként is tekinthetjük azt a megnyilvánulást, amely a gyerekeket kizárja a tudás előállításából, s ezzel (hallgatólagosan) passzív fogyasztóvá teszi őket.

Az 1949-ben megalakult Tankönyvkiadó Nemzeti Vállalat monopolizálta a tankönyvpiacot (természetesen minisztériumi irányítással és fennhatósággal), mely látszólag kizárta a választási lehetőségeket - mint majd látni fogjuk, a taneszközök kialakításában, kiválasztási mechanizmusában érvényesülhetett némi alternativitás. Nahalka István a rendszert az „egyetlen tanterv-egyetlen tankönyv” logikájának uralkodóként jellemezte, mely ideális esetben a központi, uralkodó ideológia lebontását jelentette a tanterv, tankönyv, majd a napi pedagógiai tevékenységek szintjére (1994:569). A tankönyv tehát igen fontos szerepet töltött be a közoktatásban, s ezért is tematizálódhatott ilyen központi helyzetben. A fotók által sugallt aktív részvétel a demokratikus tudás kialakításában, befogadásában ellentmondást okozhatott ezzel a realitással, a mindennapok gyakorlatával szemben. Az intézményi háttér és a tudástermelés, - szétosztás ellenőrzése ugyanakkor egybevág a különböző professzionalizációs elméletek feltevéseivel (Keller 2010), melyek egy-egy szakma, hivatás legitimáló, kontrollfunkcióiként emlegetik ezeket. A pedagógiai szakma és a neveléstudomány kialakulásának közép-európai modellje pedig több kutatás szerint is (Báthory – Perjés 2001, Németh 2002) ezt a centralizált, államilag irányított tendenciát követte – eredeti kialakulásakor. Az államszocialista periódus ezt a vonulatot megerősítette, kizárólagossá tette és ideológiailag átformálta.

A Tankönyvkiadót bemutató fényképek megjelenési dátuma, az 1965-ös év több szempontból is figyelmet érdemel. A felszabadulás 20. évfordulójáról valamennyi periodika megemlékezett, ez az alkalom lehetőséget teremtett a visszatekintésre és összegzésre, ilyen tekintetben a rendszer eredményeit bemutató, legitimáló funkciót töltenek be a képsorozatok. Az 1945-ös évvel való összehasonlítás, kijelölése az emlékezet helyéül már korábban is felbukkant, korszakhatár mivolta identitásképző erővel bírt az ideológia számára, amit rendszeresen felhasználtak a pedagógiai lapok szerkesztői. A felszabadulás előtt–után típusú összehasonlítások gyakorisága leegyszerűsítette a történelemszemléletet, és kijelölte a gondolkodási kereteket. Ugyanakkor a felszabadulásnak nevezett történelmi esemény a társadalom felnőtt tagjainak többsége számára még élő volt, jelentéssel bírt a kommunikatív kulturális emlékezet részeként, könnyű volt tehát azonosulni az előtte-utána szemlélettel (Assmann 2004). A Tankönyvkiadó 15. évfordulójáról is említés történik, ennek kontextusba hozása pedig a pedagógiai tudás reflexióját, önmagára vonatkozását jelzi. A pedagógia és a mögötte álló neveléstudomány rangját emelik, autonómiáját fokozzák az intézményekről, kísérletekről és ünnepekről való beszámolók.

3. Könyvkiadás

A könyvkiadás másik fontos területe a tankönyvek mellett az ifjúsági- és gyermekirodalom elhanyagolt, elfelejtett területe (Komáromi 2001), mely az ismeretközvetítésen túl az erkölcsi-esztétikai szempontokat hangsúlyozza és szórakoztat is egyben. Régi vitatéma, hogy az ifjúsági irodalomnak van-e önálló irodalmi értéke, illetve, hogy milyen a kapcsolata a pedagógiával. Más, korábban marginalizált irodalomértési módokkal szemben (ld. nőirodalom, posztkoloniális irodalom) a gyermekirodalom máig nem dolgozott ki koherens elméleti alapokat saját kutatásai számára (Nikolajeva 2009), habár intézményesülése és

elfogadottsága egyre növekszik (lásd a Korunk folyóirat 2002. októberi számát: Balázs 2002). Az önálló gyermekkultúra (később még részletesen elemzett témájában) létrehozásában fontos szerepe van a hasonló műveknek és folyóiratoknak – a következő fotó (az egyetlen hasonló a képanyagban) erre hívja fel a figyelmet.



10. kép-szekvencia

Készítő: N/A

Cím: 1950-1970. Húszéves a Móra Ferenc Ifjúsági Könyvkiadó.

Megjelenés helye, ideje: A Tanító, 1970/11, borító IV.

Képleírás: Az olvasó gyermek képe mögött felnagyított könyvborítók láthatók, a különböző képrészletek össze vannak montírozva.

Az olvasásra való szocializáció fontos eszköze az ifjúsági irodalom: az olvasó gyermek képe és a mögötte lévő, összemontírozott könyvek látványa is ezt sugallja. A fotót a Móra Ferenc Ifjúsági Könyvkiadó 20. évfordulója indokolja, mely ugyanúgy alkalmat ad a visszatekintésre, mint az előző képi példa 1945-öt megidéző jubileuma. A Móra Ferenc Ifjúsági Könyvkiadó valójában 1957-ben alakult, a forradalom utáni, kezdődő konszolidáció időszakában, az 1950-ben alakult Ifjúsági Kiadó jogutódjaként – a borítón jelzett 20. évforduló a folytonosságot jelzi, azt az értéket, amit az 1950-es évekből megőrizni igyekezett a hazai pedagógia. Kevés utalást találunk a képi anyagban az 1945 és 1960 közötti időszakra – mintha a hazai szaksajtó igyekezett volna törölni ezt a részét a történelmi emlékezetnek -, az iskolaállamosítás, a Móra Kiadó és az Úttörőszövetség kézzel fogható eredményei bizonyultak egyedül említésre méltónak az 1950-as évekből. A rendkívül sokrétű gyermek- és ifjúsági irodalmi anyagot nehéz közös jellemzőkkel meghatározni, hiszen a közvetlenül gyermekeknek íródott könyvek

és írások mellett léteznek csak később kanonizálódott ifjúsági művek (mint például a Robinson), melyek eredetileg felnőtt olvasóknak készültek (Környei 1993).

Ezt a változatosságot az összemontírozott könyvek háttére is jelzi: a fizika tudományának ismeretterjesztése mellett (A wollsteini „fizikus”) jelen van a fantasztikus irodalom (Szurkeszakáll), a történeti múlt feltárása (Két pogány közt), az ideológiai nevelés (Lenin él), a klasszikusok megidézése (Összkomfortos Robinson) és a gyermekkönyv jellemző típusa (Amikor te kicsi voltál). A Móra Kiadó szerkesztési gyakorlatát tükrözi az összeállítás, egyben jelzi az ifjúsági és gyermekirodalom lehetséges tematikáját is. A Mórán belül három szerkesztőség működött: az egyik az óvodáskorúaknak és a 6-10 év közti korosztálynak szánt írásokkal foglalkozott, a második a 16 éves korig terjedő irodalmat gondozta, a harmadik pedig a 15 éven felüli, ifjúsági könyveket adta ki (Péter 1994:1410). Számos, ismert sorozat felbukkan: a Delfin- és Sirály-könyvek logója éppúgy itt van, mint a Kozmosz Fantasztikus Könyvek (ami 1969-től indult csak meg), vagy a Világirodalom gyöngyszemei sorozatok. Az olvasó gyermek szintén híres kiadványt tart a kezében, Vernétől az Észak dél ellen című klasszikusát, a rabszolgafelszabadítás tematizálása hasznos nevelési eszköz lehetett az osztályharcos szemlélet kialakításában.

A kép közzététele és borítón való szerepeltetése azt mutatta, hogy az ifjúsági és gyermekirodalom kérdését fontosnak tartották a korban, melynek szakirodalmi feldolgozását is szükségesnek gondolták (Szakáll 1965). A Jelenkor 1965-ös vitája az ifjúsági irodalomról a maihoz hasonló alapproblémáról tanúskodott: a pedagógiai vagy az esztétikai követelmények nyerjenek-e elsőbbséget a fiataloknak szánt irodalomban? Didaktika és élvezhetőség, autonómia és járulékos jelleg kettőssége újra és újra felbukkant a közéleti diskurzusban – a gyermekirodalom egyenrangúságát, különbözőségét mindig be kellett bizonyítani ezekben a polémiákban (Petrolay 1978:7,130-131). Bús Imre a gyermekkultúra meghatározásakor Trencsényi Lászlót idézi meg: a számukra létrehozott, általuk fogyasztott kulturális javak éppúgy ide tartoznak, mint az ezt közvetítő-forgalmazó rendszer és infrastruktúra, továbbá a kulturális öntevékenység (Bús 2011). A Móra az első két funkciót maradéktalanul betöltötte, hiszen változatos olvasmányokat kínált 3-18 éves kor közötti gyermekeknek és fiataloknak, s ennek megteremtette az intézményi háttérét is. Az olvasás és könyvkultúra szorosan összefüggött a korban a könyvtárhasználattal (lásd egy 1985-86-os felmérés tanúságait, melynek alap gondolatát vissza lehet vetíteni az 1960-as évekre: Gereben 1998) – a könyvtárak pedig megteremtették a kulturális öntevékenység, az autonóm ismeretszerzés színtereit is, amivel a következő elemzések foglalkoznak majd.

SZEKELY TAMÁS felvétele



28. kép

Készítő: Székely Tamás

Cím: N/A

Megjelenés helye, ideje: A Tanító, 1970/10, 8.

Képleírás: Az előző fotómontázs olvasó fiú képének eredetije is megtalálható – ebből a fényképből vághatta őt ki a szerkesztő. A könyvtárban öntevékenyen kutató és olvasó gyerekek látványa beállított, az ideális állapotot tükrözi, mikor a kellően motivált diákok ismereteiket a tanórán kívül egészítik ki – akár az iskolai könyvtárban, akár az intézményen kívüli könyvtárban. Ez a kép vezet át minket a következő témához.

4. Könyvtár

37 kép készült egyértelműen beazonosíthatóan a könyvtár terében, ebből 27 fotó gyermekkönyvtárakkal foglalkozik, 10 pedig felnőtt-könyvtárral. A könyvekkel kapcsolatos fennmaradó 30 fénykép közül hetet az előzőekben elemeztem a könyvkiadással kapcsolatban, a többi pedig az olvasás jelenségét ábrázolja, melyek esetében a környezet nem fontos. Érdekes, hogy a gyermekkönyvtáraknál csak két képen látható felnőtt könyvtáros, egyébként a gyermekek önállóan használják a könyveket, a motivált és autonóm ismeretszerzés jó illusztrációiként. Az itt bemutatott korosztályt döntően az általános iskolások jelentik, csak két esetben láthatunk középiskolásokat – az olvasóvá nevelés együtt jár az írás-olvasás alpműveleteinek elsajátításával, a későbbiekben már nem nagyon szerepeltetik ezt a kérdést a 60-as évekbeli lapok. A felnőtt könyvtár ábrázolásai kizárólag az Országos Pedagógiai Könyvtárhoz köthetők, tehát a szakma önlegitimációjához tartoznak, az önképzés és önművelődés lehetőségét a pedagógusokra is kiterjesztve. Az OPK esetében a tudományosság szempontjai dominálnak, a bemutatott berendezés és cselekvések az egyetemi könyvtárakra emlékeztetnek, individuális ismeretsajátítás a jellemző, míg a gyermekkönyvtárak esetében a közművelődési, ismeretterjesztési funkciók kerülnek előtérbe, nagyobb csoportokat és együtt tanulást, kooperációt lehet megfigyelni.



29. kép

Készítő: Szilvásy Z. Kálmán

Cím: N/A

Megjelenés helye, ideje: A Tanító Munkája, 1963/3, 14.

Képleírás: A kép előtérben a könyvtári pult látható, plüssállatokkal és növényekkel, mögötte olvasó, a könyvespolcokat nézegető gyermekek vannak.

A szocialista rendszerben kiemelkedő fontosságú volt a kulturális-felvilágosító munka, a könyv- és folyóirat-kiadás, valamint terjesztés, illetve a könyvtárügy. Az 1959-ben, Szovjetunióban meghozott hétéves terv kiemelkedő feladatként jelölte ki a nyomdaipar teljesítményének növelését, a sajtó, rádió, televízió, mozi munkájának fejlesztését is számításba vette az ideológiai munka hatékonyságnövelésénél (Polabojarinov 1959). Az MSZMP KB 1957-ben az ideológiai és propaganda-művek kiadását és terjesztését nevezte meg a legfontosabb feladatnak a könyvkiadásban (ez a forradalom ellenhatása volt), amit 1960 után a mennyiségi szempontok érvényesítése, a példányszámok növekedése követett (Ságvári – Vass, 1973, 161-163).³⁴ Az 1960-as években a közművelődésre fordított kiadások 15 százalékát a könyvtárak tették ki (1960-as, és 1965-ös adat, ld. Köpeczi 1977:58), ezt az arányt csak a rádió és televízió támogatása haladta meg (1965-ben ez 21 százalék volt, az 1970-es években folyamatosan emelkedett). A többi kulturális intézmény ennél kevesebbet kapott a közpénzekből: a művelődési otthonok és a múzeumok 7-8 százalékot, a színházak 11-12 százalékot, a zenei intézmények 4,5 százalékot kaptak a teljes összegből, egyéb intézmények pedig 30 százalékon felül részesültek az állami támogatásból. A fenti adatokból megállapítható, hogy a könyvtárak fontos szerepet töltek be a korszak művelődéspolitikájában, ami csak részben tükröződik vissza a sajtó képanyagának mennyiségében és a fotók periférikus elhelyezésében – egyedül az Országos Pedagógiai Könyvtár kapott például csak borítóképet, más könyvtárak nem.

A nevelés-művelődés intézményrendszere fokozatosan átalakult az 1960-as, 1970-es években, alkalmazkodva a tudományos-technikai forradalom keltette kihívásokhoz, a permanens művelődés igényéhez, megőrizve a néptanítói hagyomány, a helyi közösségekben végzett ismeretterjesztés értékeit (Trencsényi 1993:7-9). A könyvtár különböző céloknak kellett, hogy megfeleljen ebben az időszakban: az iskolai neveléssel-oktatással összefüggő feladatok mellett az ideológiai offenzívában, a szocialista műveltség kialakításában is fontos szerepet szánt neki az állami irányítás (Géczy 1963:15, Balogh - Mészáros 1994:12-13). Az ismeretterjesztés, az olvasásra nevelés szintén fontos szerepköre volt a könyvtáraknak, melyek helyet adtak (többek között) az úttörőmozgalomnak, a napközinek és egyéb foglalkozásoknak (Bozóky 1964, K.A. 1964 Vargha 1966). A számtalan eltérő célkitűzés összeegyeztetése több vitát és találkozót eredményezett az 1960-as években (Tóth 2000:12): 1964-ben például az ország 111 gyermekkönyvtárának munkatársai gyűltek össze, hogy találkozzanak a Móra Kiadó képviselőivel. Az összeövetel jellege megmutatja tudástermelés és közvetítés kapcsolatának fontosságát, a tanácskozáson egyébként az ismeretterjesztés állt előtérben, a kézikönyvtár és a lexikonok használatán kívül sok szó esett a szülők és a családi háttér szerepéről (Bozóky 1964). A további fejlődés jeleként az 1970-es évek elején a könyvtár-pedagógia is megjelent önálló diszciplináris területként a magyar tudományos életben, igaz, sokáig még egybefonódva az olvasáspedagógiával (Dömsödy 2003:13).

A képen látható gyerekek önállóan tevékenykednek, olvasnak, válogatnak a polcokon, ami feltételezi, hogy elsajátították már azokat a technikákat, amik szükségesek a könyvtárban való tájékozódáshoz, információszelektáláshoz és önálló ismeretszerzéshez. Iskola és könyvtár közös pedagógiai tevékenységéhez tartozik a tanulás tanítása, az önművelés és a tehetséggondozás (Kocsis 2011) – az említett technikákat gyakran iskolai óra keretében ismerték meg a gyerekek, akik így a délutáni szabadidő eltöltéséhez kaptak mintákat. A gyermekkönyvtár környezete otthonos, barátságos, növény és plüssállatok láthatók az

³⁴ 1960-ban 2972 könyvet adtak ki, 34,7 millió példányban, 1970-ben már 4793 könyvről és 47 millió példányról van szó. Ld.: http://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_hosszu/h_zkk001.html, 2013.10.13. 18:25.

előtérben, a gyerekek csoportosan, együtt olvasnak és beszélgetnek: ez a gyakorlat eltér a felnőtt könyvtárak elzárkózó, individuális cselekvéseitől. A túlszűfolt, mozgalmas kép rácsfol a könyvtárról alkotott hagyományos képzetekre – a felbukkanó játékos tárgyak, az együttolvasó gyerekek jelzik a könyvtár funkcióváltását, alkalmazkodását a gyermeki igényekhez. A könyvtár többet jelent pusztán ismeretátadó, kultúraközvetítő térként ebben az esetben, a délutáni napközi szerepét tölti be, megteremtve az otthonosság környezetét. A cél természetesen az olvasás megszerettetése, átvitt értelemben pedig a könyvtár a kulturális szocializáció eszköze, felkeltheti a folyamatos önművelés kívánt igényét.

A könyvtárról és feladatairól folyó diskurzusban egyre nagyobb szerep jutott a könyv - könyvtáros - olvasó hármassága közül ez utóbbinak, amit az 1960-as, „A könyvtártudományi kutatás kérdései” ankét is megfogalmazott (Pogányné 2008:181). A különböző igények figyelembe vételével a magyar kommunista állam kialakította az országos könyvtári, egyetemi, közművelődési, iskolai és szakszervezeti könyvtári rendszer szétaprózott, de sok mindenki számára nyitva álló hálózatát (Monok 2003:13), igazodva a műveltséghez való hozzáférés demokratizálásának célkitűzéséhez. Monok István ugyanakkor hozzáteszi ehhez, hogy a könyvtári állomány, a könyvek nyilvánossága vagy zárolása, a tudás birtoklása minden korban (az 1960-as években kiemelten) hatalmi kérdés volt, a könyvtárra vonatkozó nézetek a kultúra egészére kihatottak – s ez napjainkban is így van (Monok 2003).

A könyvtár háttéréül szolgáló raktár láthatóvá teszi a tudás osztályozásának és tárolásának hatalmi-tudományos technikáit – ezt a szempontot a következő, ritka kép mutatja be.



30. kép

Készítő: MTI Foto – Mikó László

Cím: Részlet a könyvtár kétszáz ezer kötetes felüli raktárából.

Megjelenés helye, ideje: Köznevelés, 1965/4, borító IV.

Képleírás: Az Országos Pedagógiai Könyvtárat bemutató sorozat tagjaként a fotó a raktár-részt mutatja be, ahol egy könyvtáros éppen könyveket rendez / helyez el a polcokon.

A Köznevelés 1965-ös sorozatában („A pedagógia műhelyei”) megjelent kép az Országos Pedagógiai Könyvtár raktárát mutatja be. Az országos Paedagogiai Könyvtár 1906-ban alakult meg, létesítése elválaszthatatlan az 1877 óta létező Országos Tanszermúzeumtól – a komplex intézményt 1933-ban, a rossz anyagi körülmények miatt a kormányzat megszüntette (Droppáné 2006). 1959 januárjában nyílt meg újra a könyvtár, mely Waldapfel Eszter vezetésével három funkciót látott el: országos tudományos szakkönyvtár, a neveléstudomány dokumentációs (később kiadói) központja és az iskolai könyvtárak hálózati központja volt egyben (-R 1959). A sokoldalú tevékenység 1968-ban még tovább bővült az Országos Pedagógiai Múzeummal, a hallgatók képzését, a kutatók segítségét és az esetleges önképzést egyaránt segítve.

A központ szerepét betöltő könyvtár a tudás felhalmozásának és tárolásának jelképe, olyan jelrendszer, mely kifejezi a könyvtárnak önmagáról, feladatairól vallott felfogását és közvetíti a felhasználók, a társadalom felé (Vörös 2012). A szakértelem és a szakértői tudás a kép legfontosabb jelentése – a zsúfolt, egymás mögött álló könyvespolcok a tudás felosztását és rendszerezését szolgálják, ahol csak a megfelelően kiképzett könyvtári dolgozók képesek eligazodni. A köpenyben lévő könyvtáros-nő a tudás birtokosa, ebben a kontextusban privilegizált személy, mivel csak ő képes a dokumentumok előkeresésére és átadására (nyilvánossá tételére). A dokumentáció, adatrögzítés és tárolás fontos feladatai általában nem nyíltak az olvasók előtt, ezt a folyamatot teszi láthatóvá a fényképriport - ez az a folyamat, amiből a könyvtárhasználó ki van zárva, s rá van szorulva a könyvtárban dolgozók segítségére. A szakmaiság, a funkcionalitás és a tudományosság szempontjai kerülnek itt előtérbe, szemben a gyermekkönyvtár otthonos légkörével. A képaláírásban megjelenő kötetszám a felhalmozott információtömeg nagyságát érzékelteti, tiszteletet ébreszt a kép befogadójában. A szavak és a dolgok rendje (ld. Foucault 2000a) egyértelmű ebben a környezetben, az emberi tudás felhalmozódása kumulatív jellegű, csak növeli a könyvek mennyiségét, de minőségileg nem alakítja át tudás és ember viszonyát.

5. Új média: TV, film, magnó és hanglemez

Az 1960-as években a televízió számított igazán új médiumnak, hiszen a magyar televíziózás hivatalosan 1957-ben indult meg, a televízióval való ellátottság majd csak a 70-es évek fordulójára nőtt meg – ugyanerre az időre a rádió már teljesen lefedte a felnőtt magyar népességét (Szekfü 2007:106-107). Ezzel az újszerűséggel magyarázható a vizuális eszközökkel (TV, film) foglalkozó képek nagyobb száma (45 fotó), szemben a magnetofon, magnó már megszokott látványával, amit 20 kép jelenít meg és állít a középpontba. A források mindkét médium esetében ismertetik azok pozitív, pedagógiában hasznosítható vonásait és rögzítik elterjedésük növekvő veszélyeit, a TV-nézés, a filmek és a magnózás káros hatásait.



31. kép

Készítő: Vörös Ilona

Cím: A „Pütkösdi királynő” című televíziós mesejáték a kamera előtt. Előadták a turai általános iskola tanulói.

Megjelenés helye, ideje: Család és Iskola, 1960/10, 22.

Képleírás: A kamera mögött álló operatőr népviseletbe öltözött lányokat vesz fel a filmes, munkatermi környezetben – ez utóbbira utalnak a lámpák és a díszletek. A fényképen két felnőtt is van: az egyik a lányok körében, a másik pedig a felvevőgépnél.

A tévé tanórán való felhasználására hat képi példa található, 12 fénykép a tévé-műsorok készítéséről szól, 20 filmajánló van – ez utóbbiak a filmből vett illusztrációk, így nem hordoznak többlet-jelentést -, nyolc fotó pedig nem besorolható, egyéb kategóriába tartozik. Közhely, hogy a televízió alapvetően megváltoztatta világérzékelésünket, információfeldolgozási technikáinkat és tudati rendszerünket (ld. pl. György 2007). Ezt a gyökeres változást többek között a TV szimultaneitása, globális jellege, az információközvetítés és befogadás felgyorsulása, a piaci-fogyasztói jelleg felerősödése okozza.

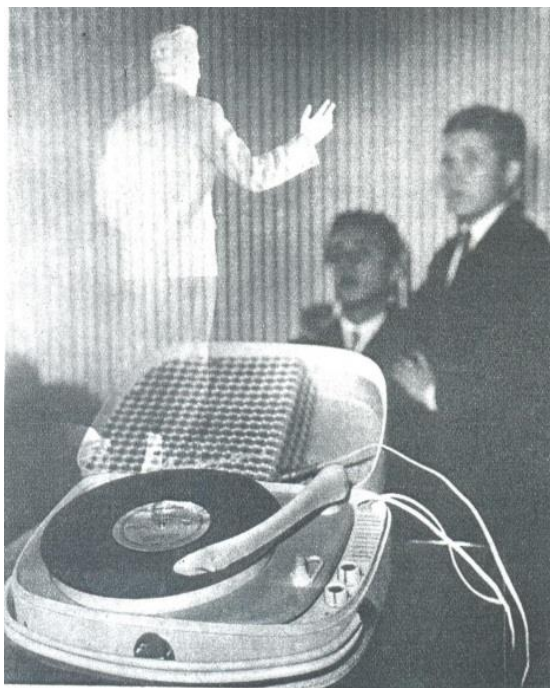
A fejlődéshez való alkalmazkodás már ekkor is több problémát okozott – vizuálisan csak egy fénykép fejezi ki a TV és a film káros hatásait, verbálisan több figyelmeztető jelzés akad. A gyermekeket olyan hatások érhetik, amelyeket nem tudnak teljesen feldolgozni, értelmezni, felületes, téves tudáshoz jutnak, a felnőttek a nevelés munkáját a képernyőre bizzák, passzív befogadóvá és nem aktív ismeretszerzővé válnak a gyerekek – a problémák ma is ismerősek, pedig Radnai Béla 1963-ban fogalmazta meg ezeket, a Család és Iskola hasábjain (Radnai 1963). A fiatalok bevonása a műsorkészítésbe, TV-szereplőként való feltűnésük újabb vitákat gerjesztett a közéletben a sztárcsinálásról, a szereplés pszichológiai következményeiről a Ki mit tud? kapcsán (Sztankay 1963) – a kérdéskört bővebben a színjátszás kapcsán elemzem. Nemcsak az Iskolatévé kontextusában merült fel a pedagógia-nevelő funkció és a tananyaghoz illeszkedés kérdése: a MOKÉP propaganda-osztálya úgy állította össze a mozikba kerülő filmanyagot, hogy a szórakoztatás mellett ismert regények feldolgozásai és történelmi dokumentumfilmek is forgalmazásba kerüljenek. A 10-14 év közötti, városi gyerekek 1964-ben már évente 20-24 alkalommal ültek be a moziba (Fenyves 1964), a megnövekedett közönségigény kiszolgálása mellett az ízlésformálás szempontja szintén fontos volt a MOKÉP munkájában.

1966-ban az MSZMP határozatot hozott a televízió munkájáról (Vass 1978:294-302) – a bevezetésben a televíziós műsorszórásra vonatkozó adatokat ismerteti a jelentés. E szerint az 1960-as évek közepén 900 000 tévé-előfizetés volt³⁵, de a műsorokat esetenként 3,5-4 millióan nézték – a TV-vel rendelkező családoknál gyűlt össze izgalmasabb műsoroknál a szomszédság. A politikai műsorok 25,5; a szórakoztatás 47,5; az ismeretterjesztés 9,4; az Iskola-televízió 5,7; a gyermek- és ifjúsági műsorok pedig a teljes adásidő 5,1 százalékát tették ki 1965-ben. A párt a televíziót az agitációs, propaganda- és kulturális nevelőmunka szerves részének tartotta, melynek népművelő és világnézeti-formáló jellegét jobban ki kell domborítani. Az ifjúságot több sikeres sorozattal nyerte meg magának a TV („Ki mi tud”, „Ki miben tudós”, „Ki minek a mestere” és az ekkoriban induló „Halló fiúk, halló lányok”), a tömegszórakoztatást, a változó divatok kiszolgálását, az olcsó sikerre való törekvést viszont erőteljesen kritizált a határozat. A szocialista televízió eszméje a későbbiekben a világ megismerésének korszerű, hű eszköze kívánt lenni (Kelemen 1977:112).

A televízió több szinten is jelentkezik a képanyagban: az Iskolatelevízió adásait felhasználják a tanórákon, gyermek-, és ifjúsági műsorok készítését mutatják be, filmajánlókat tesznek közzé (főleg a Család és Iskolában), az ismeretterjesztés, oktatófilmek készítése már 1952 óta megkezdődött az Iskolai Filmintézet keretében (Nádor, 1963). A például választott fénykép a műsorkészítés egy jelenetét mutatja meg – a pütkösi királynő vallásos képzetekhez is köthető néphagyományát a turai általános iskolások elevenítik fel a televízió kamerája előtt. A gyermekekkel, gyermekekről és gyermekeknek készített műsor ideálja a báb-előadások elemzésénél szintén előbukkan majd, az alkotásban való aktív részvétel és a szereplés pozitív hozadékait hangsúlyozza a képhez kapcsolódó cikk (Kelemen 1960). Hagyomány és modernség fonódik össze a fényképen, a népviseletbe öltözött lányok és a technika jelenlétét egymásnak ellentmondó kettősségként és a tradíciók folytonosságaként, modern környezetben való felbukkanásaként is értelmezhetjük. A díszletek, a közönség és a játszás tudata a színjátszással teszi rokonná a képet, nem véletlen, hogy a színjátszásról szóló fejezetben majd a Ki mit tud egyik szavalojáról készült fotót fogom elemezni – azon a képen semmi sem fog utalni a televízió munkájára.

A magnó és különböző audiovizuális eszközök használata leginkább a nyelvtanításban (ld. 20., 23. kép) és a szakkörök életében (ld. 4. kép-szekvencia, 47. kép) figyelhető meg, de bármelyik tanóra anyagához kapcsolhatóak, mint ezt a következő példa mutatja.

³⁵ Összehasonlításként: a rádióknak 1965-ben 2 484 000 előfizetője volt. Ld.: *Adatbank. Rádióelőfizetők száma Magyarországon.* http://mmi.elte.hu/szabadbolcsesznet/index.php?option=com_tanelem&id_tanelem=578&tip=0, 2013.10.13.19:24.



SZILVÁSY Z. KÁLMÁN felvétele

32. kép

Készítő: Szilvásy Z. Kálmán

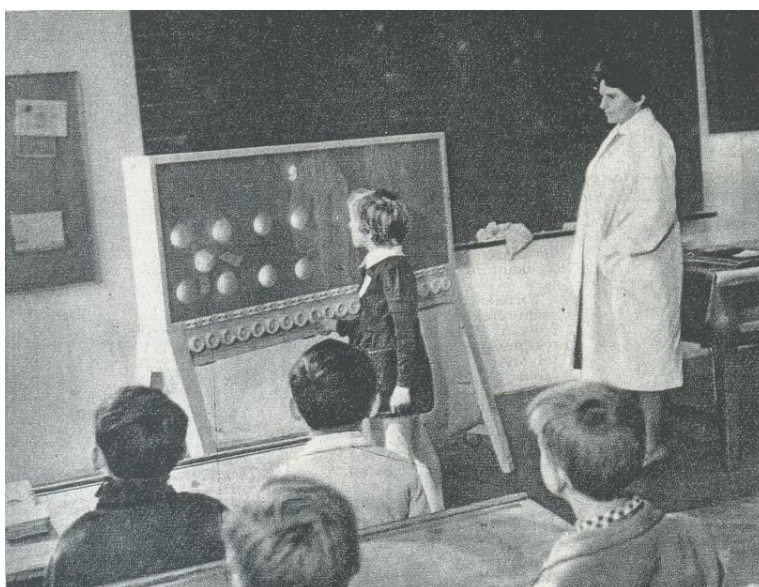
Cím: N/A

Megjelenés helye, ideje: Család és Iskola, 1962/11, 18.

Képleírás: A Magyar Hanglemezgyártó Vállalat 1961-től jelentette meg a „Magyar líra gyöngyszemei” című sorozatot, mely ismert színművészek tolmácsolásában közvetítette a legnagyobb magyar költők verseit. Az elhunyt költőt idézi fel a lemezből előjövő árnyalak, esetleg az előadóművészt jelképezi – a képi megoldás a fotók technikai átalakítására nyújt példát. A háttérben, elmosódottan látható az öltönyös-nyakkendőös hallgatóság, két fiú képében – valószínűleg többen is lehetnek még ott.

A technikai fejlődés nem állt meg a TV, a magnó és a lemezjátszó szintjén – az 1960-as években az első oktató-, tanító- és számítógépek is megjelentek hazánkban.

6. Az oktató- és tanítógépek megjelenése



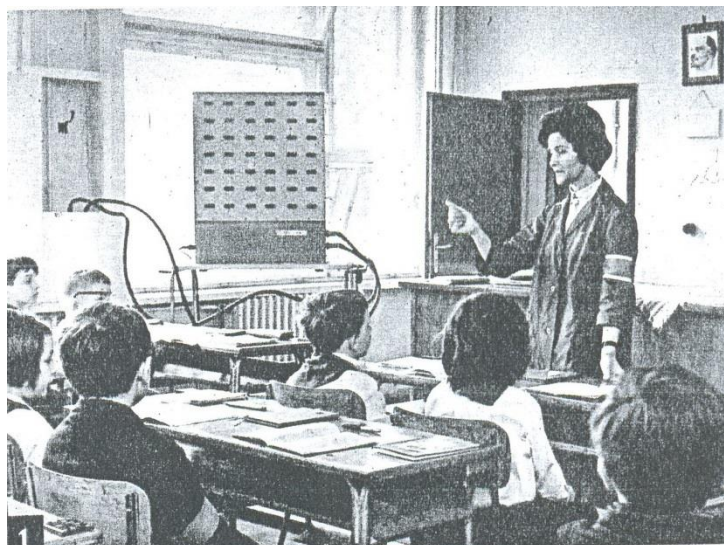
33. kép

Készítő: MTI – Bojár Sándor

Cím: N/A

Megjelenés helye, ideje: A Tanító Munkája, 1963/4, 26.

Képleírás: A fehér köpenyt viselő pedagógus a gépnél lévő kislányt figyeli, a padban ülő többi diák szemléli a jelenetet. Valószínűleg tanteremben vagyunk, erre utal a tábla és a padsor.



34. kép

Készítő: N/A

Cím: N/A

Megjelenés helye, ideje: A Tanító, 1969/6-7, 29.

Képleírás: A karszalagot és köpenyt viselő tanárnőre figyelnek a diákok – egyikük karján szintén karszalag van, egy másik pedig úttörő-nyakkendőt visel. A kép bal oldalát egy oktatógép foglalja el, a jobb felső háttérben pedig Lenin arcképe lóg a falon.

A technikatörténeti megközelítés szerint a negyedik generációba sorolható taneszközöket látunk a képeken – Schramm már idézett munkájában (1962) idesorolta a programozott oktatást, egyéb felosztások pedig az elektronikus ismeretközlő gépeket helyezik el ebben a csoportban. De milyen gépeket is látunk a fotókon? A megjelenés helye, a nyelvi kontextus segít ennek azonosításában, a 33. kép elektronikus számkép-gépet mutat be matematika foglalkozás keretében. A matematika óra keretében alkalmazott elektronikus számkép-gép segítségével az első osztályos gyerekek a kilences számképpel ismerkednek. Az elvont matematikai fogalmak megjelenítése segítheti az absztrakciós gondolkodás elsajátítását. A pedagógus a háttérbe vonulva várja a géphez kihívott gyerek választát, az egész osztály a jelenetre figyel. A 34. kép Didaktomatot ábrázol nyelvtan órán, amit más néven feleltető gépnek neveztek, ennek működése a programozott oktatás bevezetésére tett kísérletnek tekinthető. Az alany-állítmány egyeztetésének gyakorlására használták az eszközt: a tanárnő kérdéseire a tanulók egy-egy kapcsoló elfordításával válaszolnak, a gép ezután jelzi a helyes választ – ha valakinél nem gyullad ki a lámpa, az rossz választ jelent. Mindkét oktatógép hazai fejlesztés eredménye, aminek a tervezői szintén ismertek – Levendovszky Tihamér, a IX. kerületi Szamuely utcai Általános Iskola igazgatója tervezte az elektronikus számkép-gépet, amint azt a kép melletti rövid leírásból megtudhatjuk, a második, ún. feleltető-gépet pedig Kovács Mihály, a piarista gimnázium tanára (Kovács 1968). Nem laboratóriumi, intézeti körülmények között született fejlesztésekről van szó, hanem a mindennapok innovációiról, melyek a pedagógiai kreativitás mintapéldái. Elmélet és gyakorlat közelebb

hozása, a tudományosság igénye és a pedagógiai önállóság, aktivitás már említett hívószavai köszönnek vissza, egy olyan képet sugallva, mely a kísérletezést a tanóra részének tartja. A képek módszertani feladatok mellékletéül, tanóra leírásának illusztrációjául szolgálnak.

Az 1960-as évek Magyarországon a tudás és ismeretek robbanásszerű fejlődésének következményeként felmerült az igény a hagyományos módszerek megújítására, a tanítás-tanulás folyamatának hatékonyabbá tételére. 1964-ben jelent meg tanulmánygyűjtemény a témában (Illés 1964), Lohr Ferenc pedig 1965-ben számolt be a programozott és tanítógépes oktatás lehetőségeiről, Skinner és a behaviorizmus kísérleteiről a Magyar Pedagógiában (Lohr 1965, Skinner 1973). A lifelong learning paradigmája már ekkor felmerült a nemzetközi szakirodalomban – a permanens művelődés igénye összetalálkozott a pszichológia, mint alkalmazott tudomány fokozottabb érvényesülésével, a tanítás-tanulás matematizálásával, különböző oktatóprogramok létrehozásával (Fuchs 1971). A tanulási folyamatról alkotott újszerű koncepció (a viselkedés algoritmizált módosítása), illetve a válasz-inger kapcsolat mechanikus felfogása utólag visszatekintve nem bizonyult gyümölcsözőnek a pedagógiában, de az újfajta taneszközök elterjedtebbé válása és az 1970-es években létrejövő oktatástechnológia sokat köszönhetett a külföldi modellek 60-as évekbeli recepciójának (Falus 1980). A cél az volt, hogy a tapasztalat helyét átvegye a tudományos megismerés, a pedagógia alakuljon át kísérleti viselkedéselemzéssé (Kiss 1978) - egyedül a tanulót nem vették figyelembe a modell megalkotásánál. Nem születtek elemzések arra vonatkozóan, hogy a motiváció és érdeklődés fenntartását hogyan szolgálnák ezek a gépek, illetve milyen hatással lehetnek a gyermekek teljesítményére. A vizsgált időszakban viszont még ígéretes, új iránynak tűnt a tanító-, oktatógépek használata, amely választási lehetőséget nyújthatott a központi állami taneszköz-ellátási rendszer mellett, mivel a tantervi, didaktikai, módszertani és oktatástechnológiai újítások alkalmazása helyi szinten az iskolaigazgatóktól függött. Az intézményi szintre is kihatással volt a fejlődés. Külföldi támogatással 1973-tól az 1990-es évekig létezett az Országos Oktatástechnikai Központ, mely az Országos Tanszergyártó és Értékesítő Vállalat mellett az új média fejlesztésével és terjesztésével foglalkozott, 1976-ban pedig hasonló céllal hozták létre az Oktatástechnológiai Tárcaközi Tudományos és Koordinációs Tanács (OTTKT) taneszköz bizottságát. Az eddig felsorolt szervezetek jelzik a téma kiterjedtségét, ennek az intézményi hálózatnak a feltérképezése, történetisége és kapcsolódási pontjai a mindennapok pedagógiájával újabb kérdéseket és kutatási irányokat vetnek fel.

A hagyományos tanári szerep átértékelésére következtethetünk a képi elrendezésekből: a központban a gép van, a pedagógus háttérbe szorulva segíti és értelmezi a tanulás folyamatát. Az első pillantásra egyértelmű interpretáció valójában nem is annyira egyértelmű. Az aktív tudásátadó tanár és a passzív befogadó diák viszonya módosul ugyan, de gyökeresen nem változik. A gyerekek figyelme még megoszlik a tanár és az oktatógép között, az osztályterem frontális elrendezése pedig nem teszi lehetővé a valódi interakciót és azt a tanulói aktivitást, amit a programozott tanítás elmélete elvárná. Úgy tűnik az oktatógép csak díszlet, a pedagógiai környezet megújítását sugalló kép „állítása” egy mélyebb szinten megkérdőjeleződik. Továbbra is a tanár található a vezető-irányító szerepkörében, a gép pedig az ő meghoszabbított keze, s ebben a felállásban a gyerekek még mindig nem jut számottevő szerep. Értelmezhetjük másként is a jelenetet. Minden újítás bevezetése fokozatos, többlépcsős folyamat, melynek kezdetét ábrázolják a fotók. Még nem történt meg teljesen az átmenet a domináns tanárszerep értelmezéstől a ma oly divatos segítő-támogató képig. A kettősség talán így feloldható a régi és új elemek együttlétézésének feltételezésével. Ha a gépeket nem tekintjük, teljesen hagyományos oktatási szituációnak vagyunk szemtanúi, a képeknek egyedül ez az eleme borítja fel a megszokott képzetet. Az ideológiai támogatás, a

tanári tekintély megerősítése a 34. képen, Lenin falra akasztott képében manifesztálódik, jóváhagyva a kísérletezést a pedagógiai gyakorlatban.

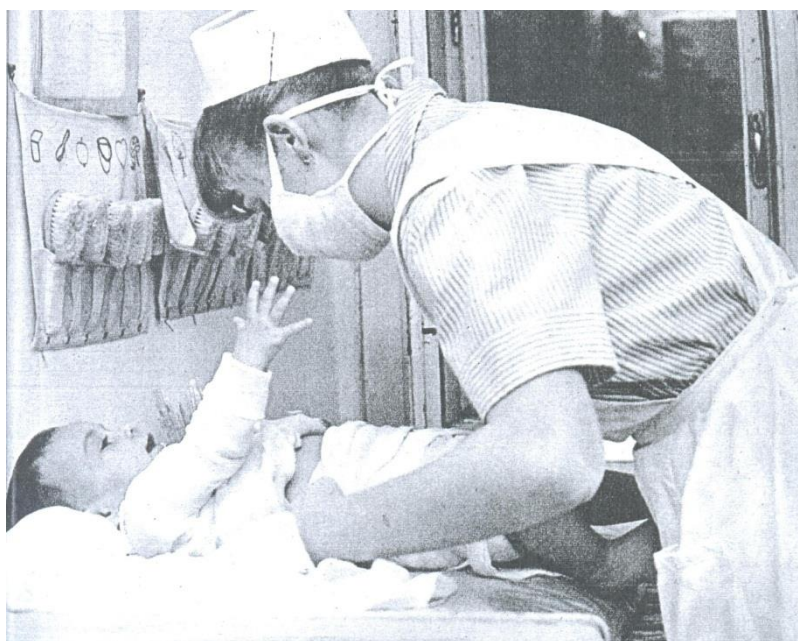
Összegzés

A fenti elemzések kísérletek arra, hogy az eddig még nem kellően feltárt összefüggésrendszerrel a „tanészköz-történet és az oktatás *társadalmi és politikai* valósága között” (Nagy Péter 2002:539) néhány adatot nyerjünk. A pusztán szaktárgyi, módszertani és tematikus elemzések mellett szükségesek a tankönyveket és taneszközöket a történeti-társadalmi valóságba beágyazó kutatások, melyek feltárják az identitás, önkép kialakításában betöltött szerepüket (Born 2011), vagy a mögöttük meghúzódó ismeretek, világképek és ideológiák elemeit. Ez utóbbi elképzelések az adott kor szellemiségéről, a nevelésről, gyermekről és pedagógusról vallott nézeteit is jobban megvilágíthatják (Fischerné 1997) – a fényképek, képek, rajzok vizsgálata ehhez nyújt szükséges segítséget. A képek és a valóság közti kapcsolat ugyanakkor nem egyértelmű – a fotók nem csupán leképezik a környezetet, amelyben létrejöttek, hanem vissza is hatnak rá.

V. További intézményi pedagógiai terek

A pedagógiai gyakorlatban és elméletben alulreprezentált és kisebb presztízsű intézmények a képanyagban sem fordulnak elő gyakran – ide tartoznak a gyermek- és ifjúságvédelmet megjelenítő fényképek, a napközi otthonok, a kollégiumi és gyógypedagógiai szervezeti egységek fotói. Valamennyi felsorolt intézményben közös az átmeneti jelleg: nem tipikus oktatási intézmények, hiszen a gyerekek, fiatalok nemcsak tanulnak, hanem itt is élnek vagy itt töltik napjaik nagy részét. A csecsemőkortól a szakma kitanulásáig és a felnőtt élet küszöbéig tekintem át ezeket a pedagógiai tereket, melyek az óvodához, az általános iskolához és a középiskolához mérten sokkal kisebb figyelmet kapnak. Nyolc bölcsődei kép mellett 15 esetben lehet napközi otthonokat, 22 esetben kollégiumi környezetet beazonosítani, 26 fotó foglalkozik az otthonok valamely fajtájával (csecsemő-, gyermek- nevelőotthon), 43 pedig a gyógypedagógiai intézményekkel. Csak a képaláírás, cím vagy kísérő cikk által egyértelműsíthető fényképeket soroltam be ezekbe a csoportokba, tehát ennél több is lehet például a napköziket ábrázoló képek száma, de a rávezető verbális elem hiánya is árulkodó lehet – nem tartották fontosnak a szerkesztők kiemelni a tér jellegét (szemben mondjuk egy tanteremmel vagy műhellyel).

1. Csecsemőotthon



35. kép

Készítő: Wagner Margit

Cím: Kitett gyerekek

Megjelenés helye, ideje: Gyermekünk, 1969/12, 5.

Képleírás: A kisgyermeket pelenkázó csecsemőgondozó ápolói ruhában van, fityulát és maszkot visel. A falon keféket tartó faliszőnyeg látható.

A gyermekkitevés gyakorlatának az ókori görögökig visszavezethető hagyománya van, melyre az oktatástörténet is számtalanszor hivatkozott (DeMause híres, témába vágó elméletét ismerteti: Pukánszky 2005c:23-31). Ennek modern megfelelőjét az állami gondoskodásba vétel és a gyermekvédelem diskurzusa jelenti, mely számtalan beszédmód elemét egyesíti magában. Az egyik, a kérdés egészségügyi oldala, amit a kép is kihangsúlyoz az ápolónő hivatásos egyenruhájával, az általa végzett tevékenység személytelen jellegével. Az öltözék

helyettesíthetővé teszi az alakot, a pelenkázást bárki megcsinálhatja ebben a kontextusban. Az érzelmi elhanyagolás, az anya hiányából eredő hospitalizáció ismert jelenségének (Binét – Mérei 1985:17-31) is jó illusztrációja lehet a fénykép. A kisgyermek mozdulata a kötődés igényét fejezi ki, ezzel szemben a felnőtt a professzionális szerepet veszi fel, ami az eltávolítást, az érzelmi bevonódás elkerülését szolgálja. Ez természetes viselkedés a hasonló tevékenységeknél (segítő, egészségügyi szakmák), ez pedig felhívja a figyelmet a tényre, hogy az igazi otthont és az anya személyét nem tudják pótolni a hasonló intézmények. Erre a szempontra a kísérő szöveg is felhívja a figyelmet, amikor a fityulát, maszkot szükségesnek véli a higiénia, a fertőzések elkerülése miatt, ugyanakkor elismeri, hogy az eszközzel még személytelenebbé válik a gyermek-felnőtt közti kapcsolat, a kölcsönös elszigetelés (Levendel 1969:4). Létezik más olvasata is a képnek: a kisgyermek felé hajolás, a gyermek kinyújtott kezei és jól kivehető gügyögése az ápolónő és a csecsemő közti közvetlen kommunikációra, a felnőtt igyekezetére utalhat.

A problémakör másik fontos részét a szociális dimenzió és az erre való reakció, megoldási kísérletek jelentik. Számptalan oka lehet, hogy egy csecsemő állami gondozásba, majd nevelőotthonba kerül: szegénység, lakásproblémák, alkoholizmus, hajléktalan életmód, házasságon kívüli születés. Mindezek az 1960-as években olyan társadalmi devianciának számítottak, melyeket nem sok újság jelenített meg – közékük tartozott a Család és Iskola, illetve a Gyermekünk. Számos szervezeti lépés történt a kérdés kezelésére, amik a pedagógiai szaksajtóban vizuálisan alig (és verbálisan is csak kevésbé) jelent meg. 1957-től működött az Országos Gyermek- és Ifjúságvédelmi Tanács, a főtí Gyermekváros,³⁶ a nevelőotthoni hálózat az 1960-as évek végére kezdett fejlődni (Gergely 1997, Herczog 1997). Folyamatosan nőtt a gyermekvédelmi szakellátásba vett kiskorúak száma, 1960-ban 23 408-an voltak, s ez a szám 1970-re 35 626-re emelkedett.³⁷ Ennek ellenére nem kapott megfelelő helyet a pedagógiai szaksajtóban a téma - egyszerre jelentkezik tehát a valóságban az ellátó-rendszerek kiterjesztése, az állami gondoskodás növekvő mértéke és az elzárkózás gesztusa (szimbolikusan és valóságosan), a szocialista társadalomba nem illő jelenségek elhallgatása.

A képi elemek mind a kisgyermek világára utalnak, megteremtve a látszatot: a falitartó, a rajta látható óvodai jelek, a pelenkázó-ágy és a pelenkázás otthonosabbá teszik a környezetet, s egyben olyan szimbolikus tárgyak (Kapitány - Kapitány 2005), melyek meghatározott környezethez és használathoz, az önmagáról gondoskodni nem tudó kisgyermek látványához kötik a kép jelentéseit. A kórházi ápolás meghosszabbításának is tekinthető környezetből az út vagy a nevelő-, illetve természetes szülőkhöz vezetett (ritkább esetben), gyakrabban a nevelőotthonba.

A családban felnőtt vagy oda visszakerült gyermekek számára egyre korábbra tolódott ki az oktatás intézményrendszerébe történő belépés – köszönhetően a nők tömeges munkavállalásának és a teljes foglalkoztatottság politikájának -, így vált fontossá a bölcsőde, következő képi példám a kisgyermekkor környezetéből.

³⁶ Ez az egyetlen intézmény, ami több újságban is felbukkan, és példaként szerepel.

³⁷ Forrás: KSH, Táblák (STADAT), Hosszú idősorok.

Letöltés helye, ideje:http://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_hosszu/h_fsp001.html, 2013. 09. 09. 19:28. Az 1970-es évek elejének rekordszámait után azonban már állandóan csökkent a gyermekvédelmi szakellátásba vettek száma, az okok feltárása további elemzés tárgya lehetne.

2. Bölcsőde



36. kép

Készítő: Bohanek Miklós

Cím: Új bölcsőde Lágymányoson

Megjelenés helye, ideje: Család és Iskola, 1962/1, 15.

Képleírás: A kiságyakban álló kisgyermek a képen kívülre, valószínűleg a gondozónőjükre figyelnek.

A bölcsődék jelensége ellentmondásos társadalmi-szociálpolitikai folyamatok kölcsönhatásában értelmezendő. A nők munkába állása, az iparosítás követelményei, a városfejlődés mind-mind elősegítették az óvoda előtti ellátás minőségi és mennyiségi fejlesztését, a bölcsődék számának növekedését – amire az idézett kép is példát nyújt. Másrészt viszont az 1960-as évek elejére visszaesett a termékenység – az általános és középiskolás évfolyamokban még nőtt a létszám a Ratkó - korszak utóhatásaként (mint ahogyan ezt az iskolaépítézet fejlődésénél már megállapítottam), de az alsóbb fokokon már visszaesés volt megfigyelhető -, az állami gondoskodás politikája ezt figyelembe véve a családi pótlékra jogosultak körét tovább bővítette (Igazné 2006:76-77), legfontosabb intézkedésként pedig 1967-ben bevezették a Gyermekgondozási segélyt (GYES) a gyermek két és fél éves, majd 1969-től három éves koráig (Tárkányi 2001:26). Ez utóbbi intézkedések a gyermekvállalásra való hajlandóságot és az anyák otthon maradását ösztönözték, ami a bölcsődék jelentőségét logikusan csökkentette volna már az évtized végére.

A paternalista állam munkaerő és népességpolitikája ellentmondásba került egymással, a kívánt hatás csak időleges maradt a családtervezésben (a születésszámokat illetően), és az oktatásirányításban (az új bölcsődék létesítése vonatkozásában); a bölcsődei és óvodai férőhelyek kis száma a későbbiekben is gyakran merült fel rendszerhibaként. Ehhez járult a lakótelep-építések megindulása – példám esetében a Lágymányosi lakótelep az 1960-as évek első felére fejeződött be (ld. még a XI. kerületi Baranyai úti általános iskola képelemzését a 33. oldalon) -, a nagyfokú népességkoncentráció az infrastruktúra és a szociális rendszerek fokozottabb kiépítését tette szükségessé.

A képen több bölcsődést láthatunk ugyanolyan kiságyakban, öltözetük is hasonló (rugdalózó), ami az uniformizálás és homogenizálás igényét mutatja meg. Az intézményi tendenciát erősíti az altatás bemutatása egy másik képen, ahol szabályos sort, a fejtől lábíg rendszer váltakozását láthatjuk a kisgyermek elhelyezésében. Az építészethez hasonló, funkcionalista szemlélet mutatkozik a térelrendezésben: a magas fokú helykihasználtság és a

szabad terek hiánya a hatékonyságot növeli. A bölcsődei ellátásról szóló írások elsősorban az egészségvédelmi-higiéniai diskurzushoz tartoznak (hasonlóan a gyermekvédelem jellemző vonulatához), hiszen az intézmény fő feladata az egészség megőrzése és a prevenció (Péter 2012). A járókák és kiságyak a mozgáskoordináció fejlesztését is szolgálják – állhatnak benne, kapaszkodhatnak belé a bölcsődések, akik valamennyien a képen kívülre figyelnek. Valószínűleg a dajkára, vagy gondozónőre figyelnek, vagyis a kép valódi centruma kívül esik magán a fényképen. A kísérő cikkből megtudhatjuk, hogy szakképzett óvónők felügyelete mellett 14 és 18 év közötti lányok dolgoznak a bölcsődében (havi 350 forintos fizetésért, napi 4 órában³⁸) – ők később érettségi nélkül is jelentkezhetnek gyermekgondozó- vagy óvónőképítő iskolára. A Lágymányoson felépült új, háromemeletes bölcsődében egyébként 120 férőhely volt, ez a szám meglepően nagy a hasonló intézményekhez képest.

A társadalomban meglévő irratlan szerződés az új nemzedék felnevelésének költségeihez való hozzájárulásról (Ferge 1991) természetesen az állami beavatkozás (a 19. század) előtt is létezett, az 1960-as években az állam egyre több színtérre terjesztette ki ezt a gondoskodást – a gyógypedagógiai intézményrendszer továbbfejlesztése is ide tartozott.

3. Gyógypedagógiai intézmény



A p és az f hangot úgy kell megformálni az ajkak közt, mintha egy gyertyát fújnánk el. Ezt tanulják a gyerekek

11. kép - szekvencia

Készítő: Sziklai Béláné

Cím: A p és az f hangot úgy kell megformálni az ajkak közt, mintha egy gyertyát fújnánk el. Ezt tanulják a gyerekek.

Megjelenés helye, ideje: Család és Iskola, 1965/7, 8.

Képleírás: Az egymás melletti képeken olyan kisgyermeket láthatunk, akik valamilyen fejlődési rendellenességgel, mentális zavarral küzdenek. Három képen is benyúl egy felnőtt keze, ami gyertyát tart – ezt a kisgyermeknek kell elfújni a megfelelő hang kiadásával.

A normálisnak tekintett gyermeki ábrázolástól való eltérés rendkívül ritka a képanyagban, még a gyógypedagógiai intézményeket bemutató korpuszon belül is. A siketnémákat és mozgásszervi rendellenességgel rendelkező gyermekeket bemutató képsorozatokon gyakran semmi sem utal a fogyatékosra a képaláíráson, szövegen kívül, a látható értelmi-tesztifogyatékossgal rendelkező gyerekek sorozata tehát kivételnek számít (az arc és mozdulatok

³⁸ Összehasonlításként: a GYES havi összege 600 forint volt öt évvel később! (Tárkányi 2011:26)

teszik egyértelművé a fogyatékoságot). A Mozgásterápiai Intézetben készült riport a segítő - fejlesztő foglalkozásokat mutatja be szövegeleg és képileg. A képeken csak jelzésszerű háttér látható, a figyelem a gyermekek alakjára és az elsődleges antropológiai térre koncentrálódik így.

43 kép alkotja a gyógypedagógiai intézményeket bemutató képanyagot, döntően a Család és Iskolából származnak a fotók (30 darab), 11 példa a Gyermekünkben, kettő pedig a Köznevelésből származik. Az összes kép közül csak 13 alkalommal figyelhetünk meg fénykép alapján azonosítható, egyértelmű fogyatékoságot (ezek négy cikkben fordulnak elő), 30 esetben a mentális vagy fizikai akadályozottság ténye a szövegből, képaláírásból, címből derül ki. Úgy tűnik ez a terület szintén a kevésbé tematizált, nem megjelenített pedagógiai terek közé tartozik, de a hiány éppúgy lehet jelentéshordozó tényező, mint valaminek a megléte. A mozgássérültek mellett – amiről Karátson Gábor cikke (1965), a képek kontextusául szolgáló írás szól - más riportok képanyagában előfordulnak látás-, hallássérültek, siketnémák és értelmi fogyatékosok is.

A normális testtől való eltérés, a csonkaság, torzulás vagy szokatlan arckifejezések a szemlélőben idegen, ellentmondásos érzéseket kelthet – ezek be- és elfogadására nevelni kell a képek nézőit, amely feladatra úgy tűnik, a Család és Iskola vállalkozott. A megszokott antropológiai képzetek, a teljes és ép test látványának módosítására van szükség az ilyen esetekben, ami kihangsúlyozza az ember sérülékenységét, más emberekre való rászorultságát, a vele való foglalkozás szükségességét, s ezek a szempontok végső soron az általános emberi és gyermeki jellemzők tiszta formáit jelentik (Zászkaliczky 2008). Az ilyen szembesítéseknek és tapasztalatoknak nagy jelentősége van aztán a fogyatékoság képének társadalmi megkonstruálásában, ami világosan elkülöníthető az orvosi definícióktól. A fogyatékoságnak gyakran van része az elutasításban, elhallgatásban, s ilyen értelemben része a más kisebbségeket (más bőrszínűek, bűnözők, deviáns magatartásformák) érintő diszkreditáló, elnyomó diskurzusnak a „normális” társadalom részéről (Newbury 1996). A norma és az attól való eltérés azonban mindig egy adott nézőpont része, politikai kérdés is (Foucault 1990) – amiről nem beszél a képanyag, a tabuként kezelt témák érzékenyebbé válnak az elzárkózás gesztusa által.

Az egymás melletti fényképeken négy különböző gyermeket lehet látni, akik ugyanazt a két hangot próbálják kimondani, ugyanazzal a módszerrel – a p és f hang kimondása az ajkak közt kiáramló levegő felhasználásával történik, ami olyan, mintha egy gyertyát akarnánk elfújni. A természetesnek vett beszédképesség fejlesztésén kívül a mozgáskoordináció is jóval nagyobb gondot okoz a gyermekeknek – a Mozgássérültek Nevelőképző és Nevelő Intézetéről szóló riportban erről is szó esik. A mások számára adott tevékenységek és cselekvésformák itt problematikussá válnak, ezek tudatosítása újfajta szemléletmódot vár el a konduktoroktól (segítőktől) és a többi embertől is.

A gyógypedagógia és a gyermekvédelem is 1900 körül indult meg Magyarországon – az előbbi intézményi képzésként (Gyógypaedagógiai Tanítóképző, 1900), az utóbbi törvényi szinten (Gyermekvédelmi törvény, 1901) jelentkezett (Gordosné 2010, Rákó 2010:70-71). A magyar gyógypedagógiai sajátossága volt az 1960-as évekig (és azután is) egységes szemlélet, az egész ember gyógyítására irányulás, végső célként az eltérő helyzetű emberek integrációja az ép társadalomba. Bárczi Gusztáv becslése alapján (1964) 1964-ben 20000 fogyatékos gyermeket neveltek gyógypedagógiai intézményekben, ami a gyermekvédelmi szakellátásban (csecsemő-, gyermekotthonok, javító-, nevelőintézetek) ugyanebben az időpontban lévő 31000 gyerekekkel együtt tekintélyes, 50000-es létszámot tett ki.

4. Napközi otthon



37. kép

Készítő: N/A

Cím: A sásdi nagycsalád

Megjelenés helye, ideje: Család és Iskola, 1961/12, 8.

Képleírás: A sásdi napközi otthont ábrázoló képen szabadidő foglalkozás látható (az egyik kislány kezében lévő könyv csak jelzésértékű) – a gyerekek egymással és a napközis tanárnővel beszélgetnek. A berendezés, a terítős asztalok alapján valószínűleg az ebédőt mutatja meg a fénykép. A felvételen csak (általános iskolás) lányok és a felnőtt pedagógus látható, változatos öltözékben: egyesek kisdobos (vagy úttörő) nyakkendőben láthatóak, mások kötényben, néhányan pedig utcai ruhában vannak.

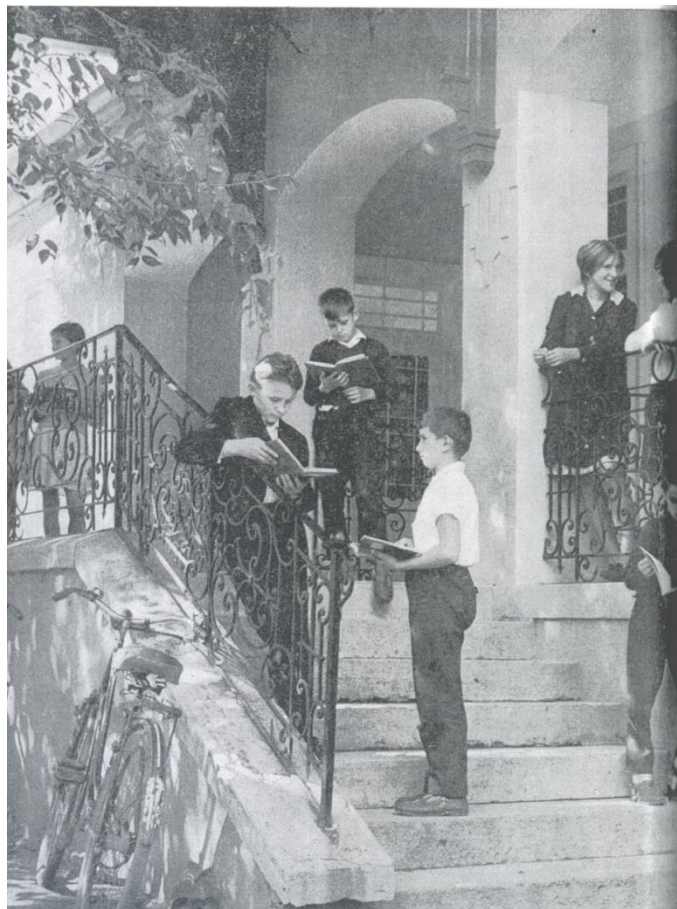
Az intézményi pedagógiai tér kiterjesztése időben és térben egyaránt jellemző volt a korban – elég csak a közösségi-mozgalmi életre, a szakkörökre, a sporttevékenységre gondolni -, ennek egyik példája a napközi otthon, melynek kezdetei kapcsolódnak korábbi témáimhoz. Az első napközi 1902-ben indult (Füle 2005), összefüggésben a gyermekvédelmi mozgalmak hatásával (1901-ben született meg a gyermekvédelmi törvény), elsősorban szociális kérdések megoldására szolgált az intézmény: a szegény sorsú gyermekek ellátása és felügyelete volt a célja. A tanórák utáni délutáni szabadidő helyes megszervezése, tartalommal való kitöltése máig is különböző viták tárgya – a kötetlen kikapcsolódás és a tanulás, másnapra való felkészülés helyes arányait illetően (Heimann 2006). A napközi intézménye az 1960-as évek és 1989 között élte virágkorát,³⁹ ekkor született a legtöbb publikáció e témakörben (Füle 1999:55), a napköziről való diskurzus ezen korszakon kívül általában marginális pozíciót foglalt el a magyar pedagógiai elméletben.

Oktatási-nevelési és gyakorlati hasznán kívül (szakképzett felügyelettel való tanulás és leckeírás, illetve a dolgozó szülők tehermentesítése) a napközi a gyermek feletti intézményi felügyelet és kontroll meghosszabbítását jelenti, az államhatalom gondoskodását, ami a gyermek délutáni cselekvéseit is organizálja és kereteket ad neki. A témához kapcsolódik az egész napos iskola iránti igény megjelenése, ez a felnőtt lakosság teljes foglalkoztatottságának tényéből egyenesen következett, s több kísérlet is történt a bevezetésére (Szabadkai 1969). A legfőbb problémákat a gyermekfelügyelet és korrepetálás, leckeírás gyakorlatának

³⁹ Az 1963-1964-es tanévben például 164 223 általános iskolai tanuló volt az országban, az összlétszám 11,2 százaléka (Koroknay 1964:7).

meghaladása jelentette, hiszen elvileg az ilyen intézményi forma a teljes személyiség fejlesztésére irányul, éppúgy beletartozik a tanulás, a munka, a játék vagy a pihenés. A fenti fénykép „A sásdi nagycsalád” címet viseli, a napközi egyik fő funkcióját sugallva ezzel: az intézmény pótolja, helyettesíti az otthon melegét, nem véletlen, hogy a kifejezés (napközi otthon) második tagja is ez. A „megőrzőhely” és „tanulószoza” már említett koncepciója (Füle, 2004) helyett a szociális-nevelési célokat hangsúlyozza kép és szöveg együttese. A nagycsalád 70 főből áll, róluk a napközi vezetője, Bodó Lászlóné (Duci néni) gondoskodik – feltehetőleg a fotón is ő szerepel. A szimbolikus anya figura háttérbe húzódik, a kép főszereplői a lányok – érdekes, hogy egyetlen fiú sincs a fényképen, erre a cikk sem ad magyarázatot. Egymás közti beszélgetés jelzi a szabad foglalkozást, az egyik lány kezében látható könyv csak jelzésértékű, nincs használatban. Az ebédlői asztalok körül rendezetten ülő lányok változatos öltözékben vannak – kötény, utcai ruha és úttörő nyakkendő egyenruha éppúgy előfordul, ez utóbbi a harmadik antropológiai tér (az ideológiai szimbólumok) jelentkezéseként. Lehetséges, hogy a differenciált tevékenységek okozzák ezeket a különbségeket: egyesek naposok, mások rajgyűlésen voltak, a többiek pedig tanultak előtte. Szabadidő és a rendezettség egymást nem kizáró fogalmak a képen, hiszen az intézmény hatásaként még a tanítás-tanulás és munka cselekvésein kívül is szervezeten viselkednek a tanulók – legalábbis a kép intenciói szerint. A kísérő szöveg a napközi (máshol is emlegetett) eredményeiként a jobb tanulmányi eredményeket, a közösségformáló hatásokat és az együttélés szabályainak megismerését említi (Hamar 1961). A képnek nincsen centruma, hiszen a cselekvések és tekintetek nem fókuszálódnak, a csoportokon belülről irányulnak, ami ritka a pedagógiai terek ábrázolásában – a pedagógus sem kíván középpontba kerülni.

5. Kollégium



38. kép

Készítő: MTI Fotó

Cím: A nagykovácsi általános iskolai körzeti diákotthon a tanyai gyerekek számára

Megjelenés helye, ideje: Köznevelés, 1970/6, borító II.

Képleírás: A kollégium bejáratánál álló diákoknak könyv van a kezében, jobb szélén pedig két lány beszélget. A kerékpár, a belógó lombkorona és a képaláírás egyaránt az alföldi környezetre utal.

A magyarországi kollégiumi hagyomány – a bentlakásos protestáns és katolikus kollégiumok, a tehetséggondozó kollégiumok, vagy a NÉKOSZ (Benedek 2003, Lénárd 2006) – mindig is magában hordozta a társadalmi mobilitás és esélyegyenlőség biztosítását, a szociális különbségek leküzdésének szándékát. A kollégium általában a közép- és felsőfokú oktatásra jellemző, de az 1960-as évek oktatási expanziója az alföldi tanyavilágban szükségessé tette az általános iskolai diákotthonok létrehozását is. A társadalmi összefogással megvalósult intézmények általában régi kastélyokban, felújítás, átépítés után kerültek elhelyezésre (Petró 1963), tehát itt már nem valósult meg az a nagyszabású iskolaépítészeti program, amit korábban bemutatam. A hiányzások számának csökkentése és a gyakran megoldhatatlan utaztatás nehézségeit oldotta a spontán módon kiépülő és bővülő rendszer (Pálfalvi 1964). A diákotthonok több funkciót is betöltöttek: lakóhelyként, élettérként működött, a tanulás és nevelés pedagógiai színtereként, valamint a kortárs szocializáció hatásait sem szabad kifelejtetni.

Az általában közép- és felsőoktatásra jellemző diákotthon (kollégium) intézménye itt az általános iskolások részére van fenntartva – az alföldi tanyavilág gyermekeinek beiskolázásához szükséges körzeti diákotthonok többször is előfordulnak a kor pedagógiai szaksajtójában. A kép többszörösen is jelképes: az intézményen kívüli és az intézményen belüli, zárt világ közti átmenetet szimbolizálja a fotó, a szabadban való tanulás ritka jelentkezéseként. A sajátos szimbolika, a zárt intézményi világ és az iskolán kívüli életvilág közti átmenetet konkrétan is megjeleníti, amely átmenet a kollégium egyik fontos jellemzője. A gyermekek itt élnek és tanulnak, az otthont és az iskola kiegészítését is kínálja nekik az intézményi tér. A képen ábrázolt olvasás valószínűleg nem kikapcsolódás céljából történik – erről tanúskodik a feszült figyelem, koncentráció, és az egyik diák testtartása, aki láthatóan a leckét mondja fel magában. A nyílt térben való tanulást bemutató kevés példa mindig az intézmény előtt, annak közelében van, nem eltávolodva annak befolyásától. Tudáselsajátítás és intézmény elválaszthatatlan egymástól, ez alól csak a családi tanulást prezentáló, szintén nagyon kevés fénykép jelenti a kivételt.

A megtervezett spontaneitás mintapéldája a fotó: látszólag bepillantunk a kollégium életébe, a szereplők (a diákok) nem vesznek tudomást a fényképezésről. Ennek ellentmond a középpontban lévő három gyermek beállított testhelyzete – a három fiú az olvasáshoz kényelmetlen, álló pozícióban van, mindegyikük kezében könyv. Ha szemügyre vesszük tekintetüket, a szempárok szimmetrikus háromszöget alkotnak, felfelé és lefelé irányulás egységét. A lépcsőkön való tartózkodás szintén furcsa, hiszen nem szoktunk rajtuk állni, kivéve, ha ezek a tudás fokozatait jelölik, szimbolikus értelmű állomások, melyeken túl kell jutni a tanulás során. Mindegyik fiú más lépcsőfokon áll – a legalsó még felfelé, a célra pillant (persze tudjuk, hogy épp a leckét mondja fel magában), a másik kettő lefelé néz, a könyvébe.⁴⁰ A három főszereplőt körülvevő környezet sem érdektelen – megpillanthatunk egy kerékpárt, az alföldi élet elmaradhatatlan kellékét, beszélgető lányokat, még egy olvasó fiút a kép jobb szélén, s mindezek háttérében a kastély, mely most már kollégium. Az életképet a

⁴⁰ Önkéntelenül Raffaello Athéni iskola című képe jutott folyton eszembe a fotó tanulmányozásakor, a lépcsősor tetején lefelé mutató Arisztotelésszel és a felfelé tekintő Platónnal.

felül belógó lombkorona teszi teljessé, mindez, így együtt a békét és nyugalmat, az otthonot biztosító intézmény látványát sugallja.

6. Nevelőotthon



12. kép-szekvencia

Készítő: Harmath István

Cím: Újra az Ív utcában

Megjelenés helye, ideje: Gyermekünk, 1977/1, 16.

Képleírás: Az emeletes ágyon elhelyezkedő fiatalok az asztalnál helyet foglaló, zakót viselő pedagógus köré csoportosulnak. A diákok ugyanolyan csíkos pizsamát viselnek, ez a képi elem utal intézeti elhelyezésekre, s megcáfolja a kollégiumi jelleget.

A már említett Országos Gyermek- és Ifjúságvédelmi Tanács (OGYIT) 1957 és 1961 között létezett, 1961-es felmérésük alapján 29000 veszélyeztetett gyermek került nyilvántartásba (Kerezsi 1995:25). A szervezet megszűnése után a gyermekvédelem feladatainak nem maradt felelőse, megszűnt a prevenció, a rendszer a következményeket kezelte és nem az okokra kérdezett rá. Közismert, hogy az állami gondoskodás elsorvasztotta a nevelőszülői hálózatot 1945 után (Herczog 1995), így az intézményi hálózatnak szinte a teljes veszélyeztetett létszámra ki kellett terjednie. A korszak végére kezdett ez a szemlélet megváltozni, mikor megkönnyítették az örökbeadást (Gyurkovics 1969), ez is jelezte, hogy az állam már jobban bízik a nem-formális tanítási-nevelési környezetekben, saját állampolgáraiban. Az iskolán kívüli intézményrendszerekbe bevontak nagy száma ugyanakkor a hatalom paternalista szemléletét és a kontroll igényét is jelezhetette ezzel szemben.

A hagyományos nevelőotthon kollégiumszerű intézmény volt (Arató – Csizmazia - Szabó 2002), ennek alternatíváját a gyermekfaluk jelentették volna, ami a főtí Gyermekvároson kívül csak kevés helyen valósult meg (Czike 1997), illetve az 1990-es évektől terjedtek el a lakásotthonok és az egymással állandó kapcsolatban lévő telepszerű csoportok.

Ha a két képre rápillantunk, teljesen megszokott kollégiumi pillanatokot láthatunk, a lefekvés előtti perceket, amikor a nevelő villanyoltás előtt bejön még beszélgetni. A nyelvi elemek – a fotókat magyarázó szövegek és a cikk – azonosítják ifjúsági nevelőotthonként a háló terét, s innen tudjuk meg, hogy az Ív utcai szakmai és kisegítő továbbképző iskola otthonát látjuk. A

különböző szinteken sérült fiatalok (értelmileg, mentálisan, szociálisan) társadalomba való re-integrációja a sport, a munka és a kultúra segítségével történik meg – „a gyerekek nem rabok itt”. Az egyforma csíkos pizsama érdekes kontrasztot alkot ezzel a kijelentéssel, lehetséges, hogy a kép sugallta konnotációk cáfolataként kell olvasni a magyarázatot. A közkeletű vélekedések, a kriminalizálás és börtönszerűség sztereotípiáinak módosításáról van tehát szó – az intézmény egyébként már korábban is szerepelt, a Gyermekünk elődjének számító Család és Iskolában (Karátson 1967), valószínűleg minta- és példaadó szerepe miatt volt fontos az Ív utca.

Az alváshoz készülő fiatalok otthoni, az intim szférához tartozó hálórúhája és az őket korrepetáló szaktanár szerepéhez ragaszkodó formális öltönye éles ellentétet alkot egymással, a kötetlenség és a szabályok ellentmondását. Ugyanúgy elképzelhető egy ellentétes előjelű olvasat is a jelenetről: a fiatalok annyira befogadták maguk közé tanárukat, hogy egyik fél sem érzi magát kényelmetlenül a szituációban, amely leginkább egy családi körhöz hasonlít, a korábbi életszakasz esti mese pótlékaként a nap eseményeinek átbeszélését jelenti. Általában ez a nevelővel történik meg, itt az iskola világát képviselő tanár jelenik meg (a kép fölötti szövegből lehet megtudni, hogy a délután itt korrepetáló szaktanár maradt benn) a diákok személyes életterében. Az informális, otthonos jelleget az emeletes ágy tetején karjára támaszkodó félmeztelen fiú is kifejezi – hasonló csak a sportról és az egészségvédelemről szóló fényképek esetében figyelhető meg.

Utolsó részletesen elemzett példám egyesíti magában az óvodán, iskolán és felsőoktatáson kívüli oktatási intézményi tereket: felöleli a gyermek-, és ifjúságvédelmet a bölcsődés-kortól a fiatakkorig, ideális esetben megtettesíti az iskolára felkészítő napközit, ellátja a gyógypedagógia speciális feladatait és kollégiumként is funkcionál. A szakma és a munkára nevelés is megjelenik az üvegesek szaktanára képében, a felnőtt-lét küszöbére érve itt fejezem be a formális pedagógiai terek vizsgálatát.

VI. Az iskolán kívüli nevelés színterei

Az oktatási intézményeken kívüli, tudásátadó-közvetítő és nevelő színterek vizsgálata egyre jelentősebb helyet foglal el napjaink neveléstudományában – ezt jelzi a lifelong learning – koncepció elterjedése (aminek gyökerei a hatvanas évekre nyúlnak vissza, ahogyan azt már az oktatógépekről szóló részben bemutattam) a felnőttképzés előretörése, az informális, önművelő tanulás növekvő jelentősége (Makkai 2003, Forray - Juhász 2009). A korábbi fejezet számtalan átmeneti formája mutatott az iskola világán kívülre – ilyenek a kollégiumok, napközik, szakkörök, nevelő- és gyermekotthonok -, nem lenne teljes az elemzés, ha ezt a fontos területet kihagynánk a pedagógiai terek vizsgálatából. A már említett intézményi expanzióknak, a mindenoldalú szocialista nevelés eszméjének van egy iskolán kívüli olvasata is: a paternalista állam megszervezi a gyermek szabadidős tevékenységét, ezzel növelve az ideológiai kontroll befolyását a mindennapi életben. Ennél a leegyszerűsítő álláspontnál azonban jóval bonyolultabb az 1960-as évek iskolán kívüli nevelésének jelenségvilága.

Mihály Ildikó a modern oktatási rendszerek egyik fő jellemzőjének tartja, hogy egyre jobban átfogják a tanuló élettevékenységét, a gyermek személyiségfejlődése érdekében (Mihály 2003). A tudás, tanulás és oktatás fogalmainak átértékelődésével mára elfogadottá vált a tudásformák pluralitása (Csapó 2008), s ezzel az intézményen kívüli tudásátadási terek jelentősége is megnőtt. A kérdés jelentőségét már az 1960-as évek meggyorsult technikai-tudományos fejlődése felvetette: ezt jelezte a permanens művelődés és az önművelés fogalmainak felbukkanása a magyar neveléstudományi diskurzusban (Bernáth 1975), vagy a közösségi szempontok előtérbe kerülése a nyugati világban, a community education fogalmának hangsúlyossá válása (Németh 2005:34), mely Magyarországra is eljutott a többfunkciós közösségi-művelődési terek (az ÁMK) adaptációjával, a Jeney Lajos vezette építész-kollektíva kidolgozásában (Jeney 2000a). Az 1961-es oktatási törvény felfogható a sokoldalúan művelt szocialista embertípus kidolgozását célul kitűző reform-teoretikusok diadalaként is a gazdaságtan pragmatistái felett (Polónyi 2011:87-89). A törvény szövegében nagy szerepet szánnak a társadalom oktató-nevelő munkájának, tehát az iskolán kívüli nevelés számtalan formájának. A nevelés közösségi jellege tűnik a legfontosabb jellemzőnek a szocializmus 1957 utáni időszakában (Loránd 2000), az ideológia változatlan fenntartása mellett a rendszer olykor reformkísérleteknek is teret adott.

Ilyen volt a Gáspár-féle szocialista nevelőiskola, mely logikusan következett iskola és élet, az oktatás elméleti világának és a termelés gyakorlatának deklarált közelebb hozásából. A gyermek teljes életét átfogó iskolaközösség gondolata (Kronstein 1998) az úttörőmozgalom jellegéből fakadt, ez az alternatíva azonban valójában ellenzéki jellegű volt a rendszeren belül – paradox módon a tiszta marxi-lenini pedagógia megbukott a létező szocializmus valóságában (Sáska 2005a:91-92). Hasonló pedagógiai innováció volt az 1970-es években a permanens nevelés gyakorlatban történő megvalósítására két középiskolában (Budapesten és Szolnokon), mely a tanulási – művelődési lehetőségek sokféleségét, rugalmasságát alakította ki, nagy hangsúlyt fektetett az önművelésre és mozgalmi demokratizmusra (Torgyik 2004). Habár ezek a reformkísérletek – az ÁMK, a Gáspár-féle iskola, a permanens nevelés gyakorlata - kívül esnek a tárgyalt korszakon és inkább kivételeknek tekinthetők a közoktatásban, nagyon fontosak a tárgyalt téma szempontjából, hiszen az iskolán kívüli nevelés főbb jellemzőit tartalmazzák: önművelés, nagyobb fokú szabadság és rugalmasság, közösségiség, saját értékek létrehozása, a helyi sajátosságok figyelembe vétele.

E rövid kitérő után áttekintem azt a sokoldalú, nehezen rendszerezhető világot, mely az iskolán kívüli nevelés színtereit magába foglalja. A területet áttekintő munkák (Nahalka 2003,

Trencsényi 2006a) a nevelő funkciót hangsúlyozzák és az iskola világán való túllépést, a másfajta kapcsolatokban és tevékenységekben rejlő lehetőségeket. A Trencsényi László által felvázolt szinterek közül (és azt kiegészítve), a képanyag alapján, a következő művelődési-közösségi tereket vizsgálom az elemzés során:

- Mozgalmi élet (kisdobos, úttörő, KISZ), ünnepek: 263 kép
- Kirándulás, tanulmányi séta, táborozás: 209 kép
- Bábozás, dramatizálás, színház, színjátszás: 105 kép
- Zenére, táncra nevelés: 90 kép
- Népművészet, hagyományok: 61 kép
- Kiállítás, múzeum: 51 kép
- Képzőművészeti nevelés: 42 kép
- Sport: 81 kép

A mozgalmi élet és a kirándulás, táborozás nagy részben ugyanarra a képanyagra reflektál, így a kirándulásról szóló fejezetben csak az úttörőtáborozásokból kimaradt példákat elemzem majd. Az utolsó öt kategóriával kapcsolatban ugyanez a helyzet: a képek témáinak hasonlósága és az átfedések nagy száma miatt a művészeti nevelés tágabb kontextusába soroltam ezeket a tevékenységeket. Feltűnhet, hogy a művelődési ház nem bukkan fel a forrásbázisban, ennek egyik oka az lehet, hogy ezt az intézményt főleg a felnőttek látogathatták, ezért nem kapott helyet a pedagógiai szakajtóban, csak öt képi utalást találtam a művelődési házak működésére. Bizonyára több kultúr csoportról is megjelent kép, amely művészeti vagy honismereti tevékenységüket illusztrálja, és működésük szintere egy művelődési otthon, de ezeket külön nem tüntették fel a szerkesztők.

A családi környezetben történő tudásátadásra a képek elenyésző száma, illetve a beazonosítás nehézségei miatt nem térek ki. A család egységéhez általában a belenevelődés jelenei köthetőek, ám ezek eltűnőben vannak, gyakran már csak a hagyományhoz való különböző szintű intézményi kötődésben kapnak szerepet, vagy a művészeti nevelés területén, ami jelzi a tényt, hogy ezek a szokásrendszerek átalakulnak, megszűnnek. Egy-egy adott képről ritkán lehet biztosan tudni, hogy ott szülő és gyermek együttese szerepel (még ha ezt sejtjük is), a gyermek és az ifjú intézményi jellege nagyságrendekkel fontosabb a képanyagban – ez alól a Család és Iskola szerkesztési gyakorlata jelent csak kivételt.

Az iskolán kívüli nevelés képanyaga 782 fotóból áll, a különböző szinterek között számos átfedés található: a táborozás és a mozgalmi élet, a honismeret és a kirándulások, a művészeti nevelés és a hagyományhoz kötődés, valamint a színjátszás kapcsolatai is hasonló érdeklődésen alapulnak. A munkára nevelés terei közös keresztmetszetet alkotnak iskola és termelés világában, sajátosságainál fogva a témát külön fejezetben ismertetem.

Összefoglalva az eddig leírtakat: az 1960-as évek külföldi tendenciáihoz (a nyugati community education fogalmához és a hruscsovi „Vigyük közelebb az iskolát az élethez!” jelszavához) hasonlóan Magyarországon is rokon gondolatok merültek fel az iskola társadalmasításával kapcsolatban. A szocialista nevelés eszményképe és az 1961-es törvény erősítette az oktatás-nevelés területeinek kiterjesztését, mely folyamat az 1970-es évekre több reformkísérlet táptalajául is szolgált. Az már más kérdés, hogy ez mennyiben valósult meg, hiszen az újságokban közzétett fényképek általában egy eszményképet vázoltak fel, még ha olykor rögzítették is realitás és ideál eltéréseit. Az 1965-ös megtorpanás, majd az Új Gazdasági Mechanizmus bevezetése 1968-ban újabb fordulatot jelzett, a gyakorlatias irány

felülkerekedését és az oktatás társadalmisításának háttérbe szorulását. A legnagyobb szerepet az úttörőszervezetek töltötték be az iskolán kívüli nevelésben, ezt jelzi a képek nagy száma is.

A Kádár-korszak nevelésügye, azon belül különösen a mozgalmopedagógia kényes területnek számít, feldolgozása még folyamatban van (Trencsényi 2002) – vizsgálatom éppen ezért nem normatív, értékelő kísérlete a tárgyalt kérdéseknek és nem is közvetlenül a pedagógiai világról szól. A vizuális reprezentációk által kibontható jelentéseket, a térhasználat és –szerveződés jellegzetességeit tárom fel, miközben gyakran ellentmondásos értelmezések is érvényessé válnak: az úttörőmozgalom szintén magában hordozta ezt az ambivalenciát. Habár iskolán kívüli nevelésről van szó, az ide sorolható tevékenységek jelentős részét az iskola szervezte, intézményi keretek között – általában tanórán kívül - valósultak meg. Jó példa erre az úttörőmozgalom felépítése, melynek viszonya a pedagógusok és az iskola világával, valamint a KISZ irányító szerepével kapcsolatban mindvégig problematikus volt (Trencsényi 2006b). Az autonóm gyermekmozgalom az 1960-as évek konszolidációjában intézményesült, az őrök osztályon belül szerveződtek, egy-egy osztály alkotta a rajt, az iskola pedig az úttörőcsapatot.

1. Mozgalmi élet

Nem célom a mozgalom történetének leírása, a történeti dokumentumok csak a képek háttérének felvázolásához, a különböző értelmezési kísérletekhez nyújtanak segítséget. A pártállami struktúrákhoz kötött, egyetlen gyermekszervezet és ifjúsági mozgalom monolit társadalomképet tükrözött (Trencsényi 2002), de ez egyáltalán nem jelentett változatlan működési kereteket és társadalmi-oktatási szerepkört. Történetének különböző állomásaiban más és más funkciókat töltött be az úttörőszervezet, illetve a KISZ, eltérő módon pozicionálta magát, és képzelte el lehetséges feladatait. A tárgyalt korszakra az 1957-es év nyomja rá a bélyegét: az úttörőmozgalom újjászervezése és a Magyar Kommunista Ifjúsági Szövetség megalakulása⁴¹ (Gergely 2008). A képi történetekben hangsúlyosan jelentkező úttörőmozgalom 1946-os megalakulásakor még civil kezdeményezés, ezt követően az államosított oktatáspolitikát szolgálta ki az 50-es években, majd a rövid ön- és újjászerveződést követően, a hatvanas évekre a konszolidáció legitimációs reklámjává vált (Trencsényi 2006b:226).

A kisdobos-, úttörő-, és KISZ-szervezetek elkülönítése nem mindig megvalósítható a vizuális anyagban, 195 fénykép esetében viszont lehetséges. A szervezetek közti kapcsolatot koncentrikus körök formájában lehet elképzelni: a kisdobos mozgalom része volt az Úttörőszövetségnek, a KISZ első országos értekezlete 1957 októberében pedig a KISZ szervezetileg önálló részének mondta ki a Magyar Úttörők Szövetségét (Halmi et al. 1986:38). A képek többsége (160 darab) úttörőket ábrázol, 22 KISZ-est, 13 pedig kisdobost. Tovább bonyolítja a helyzetet, hogy néha tanórák keretében is úttörő nyakkendőben vannak a gyerekek (47 esetben), ezeket nem számítottam bele a mozgalmi életbe, hiszen sem a megjelenített tér, sem a tevékenységforma nem indokolta ezt. A fotók megoszlása egyenlőtlen a periodikák között, a legtöbb fénykép a Család és Iskolában található (106 kép), köszönhetően a lap minden más pedagógiai folyóiratot felülmúló képtermelésének, azt követi A Tanító Munkája (65 kép) és a Köznevelés (60 kép). A Tanítóban 20 mozgalmi kép van, az Óvodai Nevelésben hét, a Gyermekünkben pedig öt. Az általános és középiskolákban jelen lévő mozgalom csak ünnepek, vagy látogatások idejére lépett át a kisgyermekkor, az óvoda világába, elsősorban az érzelmi ráhangolás, a szervezetbe való belépés előkészítése céljából.

⁴¹ Természetesen mind a gyermekmozgalomnak, mind az ifjúsági mozgalomnak megvan a történeti előképe, 1919 és 1946 évszámaival kijelölhetően.

Több szempontból is elemezhetőek a mozgalmi élettel kapcsolatos képek, az egyik ilyen a felnőtt jelenlét vagy annak hiánya a fotókon. A korpusz többségében, 159 esetben a gyermekeket felnőtt nélkül ábrázolják, idősebb (de még iskolás) segítőkkel, ifjvezetőikkel, vagy kortárs csoportként – ez a tény megerősíti az úttörők gyermekmozgalmi autonómia-képét, a felnőttek világától való elkülönülését és önszerveződését, illetve mutatja a mozgalom megjeleníteni kívánt önképét. Csak 42 olyan példát találtam, ahol felnőtt irányítás figyelhető meg, általában pedagógus képében – a valóságban a tanári irányítás és irányítottság sokkal erőteljesebb volt, amit a későbbiekben feltárandó problémák is jelzik. A másik elemzési szempontot az ábrázolt tevékenységek jelentik, amik közül kiemelkedik a kirándulás és táborozás (87 kép), valamint az avatás és más ünnepeken való részvétel, az azokra való felkészülés (45 kép). A szakkörök és úttörőházak változatos cselekvési formái (26 képi példa) mellett az Úttörővasút számít még fontos hivatkozási pontnak (21 esetben), továbbá a hétköznapi élet megszervezése, az önkormányzatiság fórumai (26 kép). A harmadik, s egyben utolsó interpretációs kategória a szimbólumok és rítusok szerepe, a szokások és ünnepek jelentéshálózata, ami nagyon fontos szerepet töltött be az érzelmi azonosulás és a csoportkohézió szempontjából. A téma szempontjából nem vettem figyelembe a legfontosabb képi forrást, az Úttörővezető folyóiratot, mivel nem a Művelődésügyi Minisztérium tartotta fenn, mint a többi lapot, hanem a Gyermekbarátok Országos Egyesülete, így a Magyar Úttörők Szövetségének lapjaként működött. Darvai Tibor e lap képi anyaga alapján már közölt egy tanulmányt az úttörő-rítusok szerepéről és jellemzőiről (Darvai 2011), én a kvalitatív elemzést is figyelembe véve elsősorban a konkrét fotók révén feltárható jelentéseket tartom fontosnak.

1.1 Avatás



39. kép

Készítő: Fényes Tamás - MTI

Cím: Kisdobosavatás

Megjelenés helye, ideje: A Tanító Munkája, 1964/3, borító I.

Képleírás: Az újság címlapján lévő kép a kisdobosok felavatásáról szól – az egy sorban álló, lépcsőn várakozó fehér blúzos, masnis lányok boldogan és érdeklődve készülnek az avatásra. A kék nyakkendő szovjet egyenruhába öltözött fiatal férfi köti fel az előtérben álló lánynak.

A mozgalom számára nagyon fontosak voltak az olyan szimbólumok, rítusok és eszményképek, melyek emocionálisan mozgósító erővel bírtak a gyerekek és fiatalok számára, kézzel foghatóvá tették az elvont eszméket és képesek voltak betölteni az erkölcsi-közösségi nevelés változatos funkcióit (Király 1975:111-113). Antropológiai megközelítésben az avatási ünnepség olyan rituálé, ami az átmenetet jelképezi gyermek és iskolás státusza között, a befogadás gesztusát jelenti egy nagyobb közösségbe, ami egyaránt jelenti az iskolát és a kisdobos közösséget (a kettő, ritka kivételtől eltekintve, gyakorlatilag lefedte egymást) – az ünnepség általában elsős korbán, tanév végén, tavasszal történt. A hasonló ünnepek nagyon fontos szerepet töltenek be a közösség és az iskola életében, hiszen megakasztyák a hétköznapi menetét, jelképes értelmű gyakorlataikkal sajátos jelentésmezőt hoznak létre és legitimálják a csoportidentitást, az együvé tartozás érzését (Wulf 2004). Az avatásra fel kell készíteni érzelmileg a gyermekeket⁴² – mint arra több korabeli, teljes névvel nem ellátott cikk is figyelmeztet (pl. K.A. 1963, B.Gy.-né – S. M. 1964) -, főleg az új identitással járó felelősséget és kötelességtudatot hangsúlyozva. Az eseményt megelőző időszakban fontos szerepe van a kisdobosokat támogató úttörőrajoknak, a családnak és a pedagógusoknak, hogy a megfelelő élményt kaphassák az avatandók (Király 1975:67).

Az eszménnyel való azonosulást szolgálja a kisdobos 6 pont fogadalomtétele, a jövőre tett ígérettel (Méltóvá válni az úttörők vörös nyakkendőjére), a kék nyakkendő, az alaki-formai jellemzők (sorba rendeződés), mely a katonaságot és a cserkészetet idézik meg, valamint az idősebb avató személye (szülő, rokon, jelen esetben szovjet katona). Az időpont is a különlegességet sugallja – általában a májusi gyermeknaphoz kötik az avatást -, a hasonló képek publikálási időpontjai pedig a március és április hónapok. A rendszer szempontjából fontos, ideológiailag átszőtt ünnepek (március 15., március 21. és április 4. – az 1960-as évek második felétől a KISZ által szervezett Forradalmi Ifjúsági Napok) közelsége az avatás tényét emeli meg, a gyermekeket összeköti a múlt örökségével és nem melleleg a tavaszi újjászületési ünnepekre is kapcsolatot teremt (ez utóbbit kimondatlanul).

A kisdobos-avatást ábrázoló legfontosabb képi szimbólumnak a kék nyakkendő látszik, a békevágy kifejezőjeként (Surányi 1958), valamint a nyakkendő felkötése, a közösségbe való felvétel jeleként. Ugyanilyen hangsúlyos a kisdobos-embléma, az 1848-ra való utalás, a dob, trombita és a katonák buzdítása, a forradalmi romantika elemének becsempészése a gyermekmozgalomba (ld. Asztalos István rövid írását a Damjanich seregét harcba vezető, majd az életét feláldozó kisdobosról – Asztalos 1957). Mindezeket az információkat az avatásra várók is tudták, felkészítésük fontos részét képezte az elődök ismerete, a kiválasztott múlthoz és hagyományhoz csatlakozás. Az ünnepélyes boldogság és várakozás a felavatásra váró kislányok arcán ennek is köszönhető a képen – habár feljebb már mással vannak elfoglalva a jelöltek -, az ünnepélyességet csak növeli, hogy szovjet katona végzi el a nyakkendő-kötés szertartását (az avató egyébként mindig idősebb személy volt, úttörő vagy pedagógus), ami visszautal a katonai szempontokra is (alakosság, 1848-as és forradalmi emlékek). A lehajolás és a beemelés egy új közösségbe szó szerinti és átvitt értelmet is kap a kép kontextusában. A háttér teljesen elhanyagolható az avatás fényképein – a lényeg a közösségbe való beavatás szimbolikus gesztusának ábrázolása és ebből a szempontból lényegtelen a tér, melyben ez végbemegy. Még ha tudjuk is, hogy a helyszín kiválasztása

⁴² Talán ez az egyik oka az ünnepség tavaszi időpontjának.

fontos szempont volt, ez csak az úttörő-ünnepek vizuális ábrázolásánál válik központi elemmé.

Az Úttörőszövetség feladatának tekintette a 6-10 év közötti korosztály szervezését, a kisdobos-mozgalmat egy nagyobb egység részének tekintik (Király 1975:64, Miklós 2004:231). 1947-ig egyébként a különböző korú gyerekek együtt tevékenykedtek, ezt követően a 6-9 évesek pajtáscsaládokba, a 10-14 évesek úttörőrajokba és őrsökbe tömörültek (Záhonyi 1976:12). A szervezeti kereteket (őrs, raj, csapat) később a kisdobosok is átvették, a kisebb helyeken az egész alsó tagozat alkotta a rajközösséget, az önálló kisdobos csapatokat általában helyben lévő úttörőcsapat hiányában engedélyezték (Király 1975:65). Az úttörőmozgalom a vizuális anyagban háttérbe szorítja mind a kisdobosokat, mind a KISZ-t, az előbbit amúgy is átmeneti állapotnak tekintve, pedig fontos időszaka volt a gyermekek életének, amit az is jelez, hogy A Tanító Munkája és A Tanító külön rovatot indított a kisdobos-vezetőknek – az Úttörővezető külön periodikaként jelent meg a másik oldalon.



40. 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 a Magyar Népköztársaság Úttörője háromszögletű felvarrója látható. A fényképet a szabadban rögzítették.

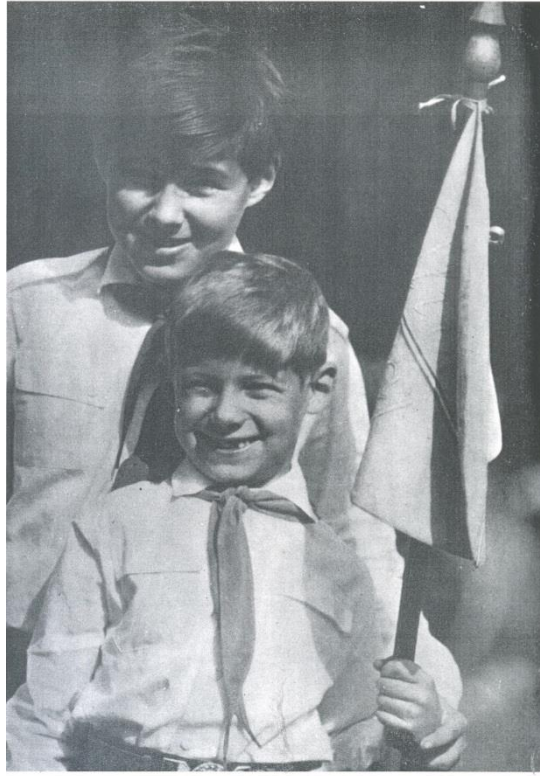
Az idősebb és fiatalabb nemzedékek közti kapcsolat (úttörő – kisdobos, idősebb úttörő – avatásra váró úttörő, KISZ-es – úttörő) elméletben a támogatás és patronálás formájában nyilvánult meg, a fenti kép esetében pedig az avatás megrendezésében. Itt nem katona köti fel a nyakkendőt – holott egy 1967-es beszámoló szerint régi szokás a néphadsereg tisztjeinek részvétele az ünnepségben (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,⁴³ ezt próbák teljesítésével, csillagok megszerzésével és az úttörőélet megismerésével teljesíti a leendő úttörő. A próba-rendszert (a katonai-alaki formaságokkal együtt) a cserkészettől vette át a mozgalom, a kisdobos életében

⁴³ Az úttörőavatásra való érzelmi-intellektuális ráhangolódás itt is fontos, ld. az Úttörővezető 1960-as cikkét, idézi: Trencsényi 2006b:76-77.

ez papír-, képeslap-gyűjtést, hely- és környezetismeret elsajátítását jelentette (Somogyi 1963). Egy mélyebb szinten a honismeret és a hagyományok fontossága szintén a (regős)cserkészetből eredeztethető (Trencsényi 2010, a cserkészet beolvasztásáról az úttörőmozgalomba ld. Miklós 2007, Trencsényi 2006c), kiegészítve a kötelező ideológiai-munkásmozgalmi akciókkal, a szűkebb környezet átpolitizálásával – a pajtasok és az „ősz hajú kommunista harcosok” közös fénykép-felvétele (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 úttörő nyakkendő fehér volt, piros összefogó gyűrűvel és piros csíkkal 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 2006:5-10). 1948-ban először kékre változott az úttörő-nyakkendő, 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 3 évvel korábban (Család és Iskola, 1967/4, 17), a szerző megjelölése nélkül, „Úttörőavatás” címmel. Fehérváry (és az előző fotós, Fényes Tamás is, ld. Markovics, 2006, 83, 89) az MTI elismert fotóriporterei voltak, munkájukat több lap is felhasználta, hol megrendelésre dolgoztak, hol korábbi munkáikból válogattak a pedagógiai lapok szerkesztői. Az előző képpel ellentétben nem zárt térben, hanem szabadban avatják az úttörőket, valószínűleg idősebb, patronáló úttörőtársaik és nem fiatal felnőtt, az iskolán kívül álló katona. Az egymást követő nemzedékek jelképes és valóságos kapcsolata egyaránt kifejeződik tehát a képen, melyet legjobban a következő fotó fejez ki, ahol felbukkan a másik fontos jelkép: a zászló.



41. kép

Készítő: Székely Tamás

Cím: Képek a fővárosi úttörők életéből

Megjelenés helye, ideje: Köznevelés, 1970/21, borító II.

Képleírás: Az idősebb fiú a fiatalabb mögött áll, ez utóbbi egy őrsi zászlót tart a kezében. Mindketten úttörőruhában vannak és nyakkendőt viselnek, a nézőre mosolyognak.

A mozgalom elvileg önkéntes alapon működött (Nagy 1964:28), a majdnem 100 százalékos szervezettség azonban ellentmondott ennek az elképzelésnek: a szocializmusban oly gyakori diszkrepancia ideológia és gyakorlat között itt is jelentkezett. A fotó a felnőtt-világtól elkülönült gyermekszervezet eszményéről szól, ahol az idősebbek támogatták a fiatalabbakat, mögöttük álltak és segítettek, ha kellett. A vörös nyakkendő mellett az elől álló fiú kezében lévő őrsi zászló a legfontosabb jelkép- a zászló mérete és háromszögletű vége zárja ki a csapat-, vagy rajzászlók lehetőségét (valamennyi zászlótípus fontos kelléke egyébként a Cserkészszövetségnek is). Az idősebb és fiatalabb generációt képviselő fiú egyaránt boldogan néz előre a jövőbe és a nézőre. A támogatás elvének valamennyi szinten érvényesülnie kellett: úttörő – kisdobos, fiatal úttörő – idősebb úttörő és kises – úttörő viszonylatában is (Köhidi 1968). Jelképes értelmű a felnőtt hiánya, kifejezi az önálló gyermekvilág és –mozgalom létjogosultságát, az elkülönülés gesztusát és előrevetíti az önkormányzatiság, valamint a demokratizmus érvényesülését a mozgalomban. Jelen esetben valószínűsíthetjük, hogy az elől álló, fiatalabb fiú kisdobos, a mögötte álló idősebb pedig már úttörő – kapcsolatuk a kisdobos-léteből az úttörőbe való átmenetet segíti.

A nyakkendő és a zászló szimbóluma összefügg egymással: a vörös nyakkendő a nemzetközi munkásmozgalom zászlójának darabja, vörös színe a forradalmi küzdelemben való részvételi készségről szól (Király 1975:116). A szolidaritás nemcsak a generációk között érvényesül, hanem az internacionalizmus gondolatrendszere szerint valamennyi progresszív erőt összefog a világon. A vörös nyakkendők összevarrása egy zászlóvá, majd az avatáson a zászló ollóval való szétvagdosása és odaadása az avatandóknak (Dobicz 1967) a részesülést jelenti a mozgalmi hagyományból, bár nem lehet tudni, hogy ez a munkaigényes eljárás mennyire

honosodott meg. A zászló az „egyik legérzékenyebb és leghatásosabb szimbólum” a korabeli mozgalmopedagógia szerint is (Király 1975:116), ezt csak megerősítették az októberi forradalom 50. évfordulójának ünnepei, „A vörös zászló hőseinek útján” mozgalom és „A lenini zászló alatt” akció (Kocsis 1967, Nagy 1967). A zászló komplex jelentésrendszerében így összefonódik a mozgalmi múlt utalás, a saját, helyi közösséggel való identifikáció (hiszen az őrsi zászlót az alapszervek tervezték), a forradalmi konnotáció, a katonai jellemzőkre való utalás és az Úttörőszövetség egészének, egységének kifejeződése⁴⁴. Zászló és nyakkendő kapcsolata pedig egyén és közösség szintézisét, a részvétel szimbolikáját nyújtja – talán nem nehéz belelátni ebbe az Úrvacsora és a szentségek felvételének rítusait. Egy további jelkép is felfedezhető a fotón, ez pedig az első gyerek övcsatja, mely csak részben látható – ezen az „Előre” köszöntés és a vörös csillag társaságában a nemzeti trikolor látható, benne a háromágú tábortűzzel. Az övcsat nemzet és nemzetköziség dualizmusát, a forradalmi harc vállalásának szándékát és a mozgalmi élet egyik fő jellemzőjét, a táborozást villantja fel. Valamennyi eddig bemutatott mozgalmi jelkép (nyakkendő, zászló, övcsat) összetett jelentéssel bír, mely gyakran korszakonként is változott, alkalmazkodva a politikai-ideológiai igényekhez. A jelképeknek különösen fontos szerep jutott az ünnepekben.

1.2. Úttörő-ünnepek



⁴⁴ A zászló univerzális szimbólum-jellegét sokoldalú felhasználása is megerősíti: a zászlófelvonás a tisztavatásnál, a zászlóra tett eskü, az egyházi ünnepek kellékeként, a gyász jeleként a zászló félárbocra engedése, a harcban betöltött buzdító-mozgósító szerepe, vagy a csatában megszerzett zászlók, mint az ellenség felett aratott diadal jelei.

42. kép

Készítő: Harmath István

Cím: Csillebérc, 1961.

Megjelenés helye, ideje: Család és Iskola, 1961/8, 9.

Képleírás: A Parlament melletti úttörő-felvonulás fontos elemei a háttérben látható nemzetközi úttörő jelvények, a zászló, az egyenruha és az alaki követelmények. Az előtérben látható lány zászlót tart a kezében, aminek lobogója már kimaradt a fényképből.

Az úttörők legfontosabb ünnepeinek április negyedike, május elseje és november hetedike számított a képanyag tanúsága szerint. Az évente ismétlődő, ciklikus alkalmak mellett voltak egyszeri, jubileumi események, mint amilyen a felszabadulás 15. évfordulója (1960) az Úttörőszövetség 15. születésnapja (1961) – majd ezt megismételve a felszabadulás 20. (1965) és az úttörők 20. (1966) évét megünneplő eseménysorozat. A nagy októberi szocialista forradalom 1967-ben,⁴⁵ a Tanácsköztársaság 1969-ben volt fél évszázados, 1970-ben pedig Lenin 100. születésnapjára emlékezett az ország gyermekszervezete és ifjúsága a felszabadulás negyedszázados ünnepségsorozatával együtt. Jól látható, hogy az egyszeri történések is bizonyos fokú ismétlődést mutatnak és összekapcsolódnak az ünnepnapokkal, kiadva a szocialista magyar társadalom ünnepi naptárát, liturgiáját, mely az 1960-tól 1970-ig terjedő évtizedben majdnem minden évre adott különleges, megemlékezést kívánó alkalmakat. A politikai rendszerek rituális cselekvéseit elemző írás szerint (Connerton 1997) az ünnepségekben résztvevők nem pusztán formális cselekvésként élik meg az ünnep eseményeit, érzelmileg is azonosulnak valamilyen szinten az eseménnyel, mely visszatekint és folytonosságot teremt a múlttal. Ez a terület már a szociálpszichológia és az oral history illetékességi területe, annyit azonban meg lehet itt állapítani, hogy az 1945 utáni szocialista identitás megteremtésében és fenntartásában kulcsfontosságúak voltak az ünnepek.

Az Úttörőszövetség születésnapját a mozgalom utólag 1946. június másodikában jelölte ki, mikor nagy felvonulás keretében az úttörők megrendezték Budapesten az ifjúság napját, s ezzel zászlót bontott az Úttörőszövetség (Király 1975:14, Záhonyi 1976:13). Ezt az eseményt 1961. július 2-án a Parlament előtti, 15000 fős seregszemplével idézték meg, ahová nemcsak a veteránokat, hanem 15 külföldi testvérszervezet küldötteit is meghívták (L. I. 1961). Az eseményt (az avatáshoz hasonlóan) előkészítő munka előzte meg, ennek jelszava a „15 év – 15 vállalás” volt, melynek keretében az úttörőcsapatok önkéntes felajánlásokat tettek az ország minden részéről⁴⁶ (a Pajtás cikkét idézi: Trencsényi 2006:82). A képen a 15 külföldi pionírcsoport felvonulásának részletét láthatjuk, ezt követően a vendégek két hetes táborozáson vehettek részt magyar úttörőkkel együtt Csillebércen (Kun 1961) – ez magyarázza a kép címét is.

A különböző egyenruhák különböző testületi identitásokat hordoznak (Spencer 2007), ugyanakkor felfedezhetők olyan közös elemek a fényképen (tábortűz, vörös csillag a jelképeken a háttérben, nyakkendő, zászló), melyek megteremtik az úttörők internacionalista testvériségét és egységét. Az egyenruhák, a jelvények, jelképek és jelszavak együttesen olyan szimbólumrendszert alkotnak, melyek autoritást fejeznek ki, megszabják az egyén lehetséges magatartásait és egy nagyobb közösség részévé teszik őt (Symes – Synott 1995). A hagyomány múltban gyökerező jellege tükröződik a heraldikával is kapcsolatos jelekben, valamint a megemlékezés szertartásában. Az így kifejezett jelentéseket felerősíti a tágabb környezet és tér, a Parlament közelsége – ez volt a helyszíne a későbbi elemzésre kerülő III. Országos Diákparlamentnek is.

⁴⁵ 1967-ben Győrben, a „Téli-palota” játékban (más elnevezéssel Auróra-akcióban) a gyerekek eljátszották az 1917-es pétervári eseményeket, a palota ostormát (Pék 1967, Trencsényi 2011:25).

⁴⁶ Az országos úttörő-találkozót harmadszor rendezték meg Budapesten, az úttörők egyik felajánlása az Erzsébet-híd teljes, 7000 tonnás vasanyagát (Gaál 1976:106).

1.3. Az úttörőmozgalom ikonikus helyei: Csillebérc és az Úttörővasút



13. kép-szekvencia

Készítő: N/A

Cím: Olvasmányaink képekben: a csillebérci úttörő-nagytábor

Megjelenés helye, ideje: A Tanító Munkája, 1967/6-7, 51.

Képleírás: A fotóriport a tábortűz mellett éneklő úttörőket, mosogatást és játékot ábrázol. A képösszeállítás központjában a csillebérci estéről szóló vers található. A gyermekek jellemző öltözetje az úttörő egyenruha.

A Tanító Munkája a Nagy Októberi Szocialista Forradalom évfordulójára 6 oldalas képmellékletet közölt a csillebérci úttörő nagytáborról, mely tartalmazta a tábori élet fő elemeit: zászlófelvonás és ünnepélyes megnyitó; ismerkedés; játék; sport; hagyományok ápolása és az esti tábortűz. A fotók tematikai egységeket alkotnak, melyek a tábor elejétől a végéig, egy sűrített nap keretében foglalják össze a jellemző tevékenységformákat. A fényképek elrendezése tetszőleges vizuális olvasást tesz lehetővé, mely felrúgja a lineáris történetmondás hagyományos szabályait.

Csillebérc és az Úttörővasút története és működése szorosan összekapcsolódott, egy olyan eszményi Úttörő-köztársaság képét vázolta fel, mely a jövő társadalma számára szolgált például és előképül. Az építkezések egy időben kezdődtek el, az Úttörővasút segítségével lehetett megközelíteni Csillebércet, a vonal egyik állomása volt a tábor. Csillebérc a társadalmon belüli és a nemzetek közötti szolidaritást, elkötelezettséget, politikai nevelést összekötötte a természetben eltöltött szabadidővel és a kikapcsolódás megszervezésével (Plum 2013) – hasonló táborok mindenhol működtek a keleti blokkban, a minta az 1925-ben, a Fekete-tenger partján megalapított arteki tábor volt. A gyermekautonómia elképzelt (és

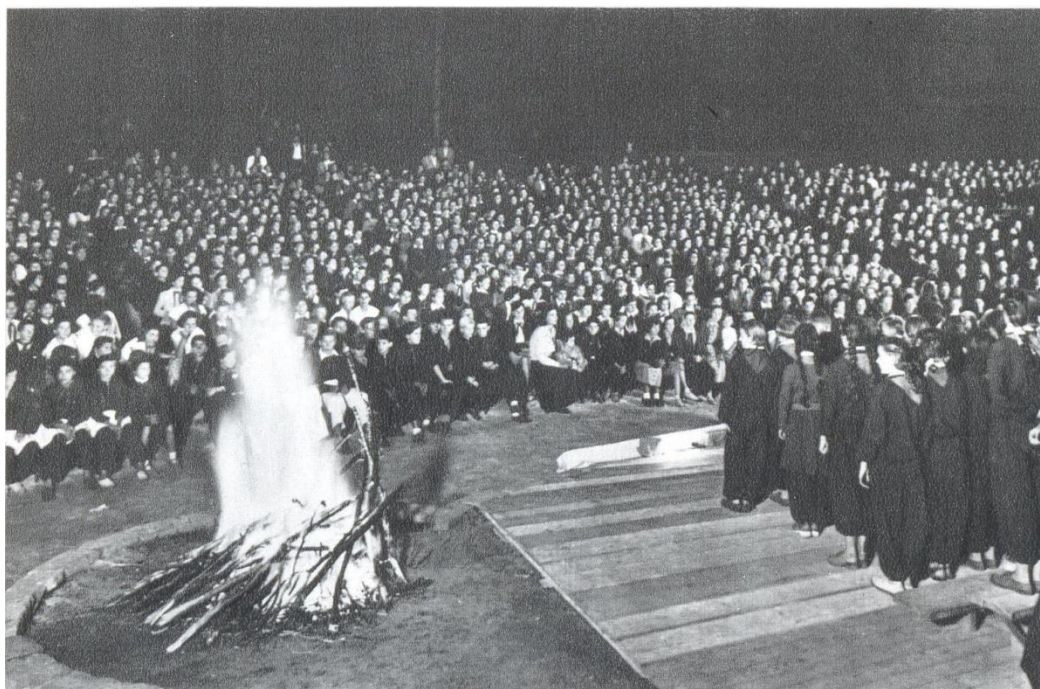
részben megvalósult) világa menekülést jelenthetett a hétköznapokból, egyben a mozgalom valódi célkitűzéseit is megvalósíthatta. Az elnevezés (Úttörő-köztársaság) feltételezi az önállóságot és a demokratizmus elvének érvényesítését az irányításban.

A történet 1948. július 2-3-án kezdődött, mikor Budapesten, az „Úttörő Köztársaság Napja” keretében az úttörők a gyermektábor céljaira gyűjtöttek pénzt, adományokat (György et al., 1986:19). A Szovjetunióban már jól bevált gyermekvasút és úttörő-köztársaság létesítéséről a döntés valójában már jóval korábban megszületett, a helyet 1948 februárjában az MKP KB Csillebércen jelölte ki (Herczeg – Malatinszky 1996:25). A tábort három hét alatt építették fel végül 1948 júliusában (ez is hozzátartozik a mozgalom legendáriumához), a munkálatokban ifjúsági brigádok,⁴⁷ a honvédség és a rendőrség vett részt, így a tábor 1948. július 31-én megnyithatta kapuit, ugyanezen a napon adták át az Úttörővasút első szakaszát is. Az első táborozás során már kialakultak az önkormányzatiság színterei: az altáborok irányításában, a műhelyekben végzett munkákban, a postán, a nyomdában, az egészségügyi ellátásban és az ételmezés területein is úttörők vettek részt, eleinte felnőtt segítséggel, később önállóan (Záhonyi 1967:55-56). A tábor a kezdetektől nemzetközi volt, ami szintén hozzátartozik az úttörőtáborok sajátosságaihoz – a zánkai úttörőváros ugyanebből a koncepcióból nőtt ki, de ennek alapjait 1969-ben fektették és 1971-ben, tárgyalt korszakunkon kívül, nyitotta meg a kapuit.

Egyetlen fotón sem láthatunk felnőtteket, ami megerősíti a gyermekautonómia képzetét. Az államiság számos funkcióját újraalkotó, imitáló miniatűr köztársaság lehetőséget nyújthatott a felnőtt szerepek elsajátítására és eljátszására – ugyanez az elképzelés figyelhető meg az Úttörővasút működésében. A fotómontázs a hagyományos tábori tevékenységekre helyezi a hangsúlyt: a zászlófelvonástól és az ünnepélyes megnyitástól a tábortűzig. A lefekvés előkészítése, a tábortűz melletti közös ének és a többiekkel való ismerkedés (a képi példa bal felső sarkában) tipikus cselekvési formának számít – egyedül a tűztől jobbra, egy vonalban felsorakozó és éneklő pajtások éneke vonja magára a figyelmet. Az egyforma ruha és a beállítás alapján feltételezhető, hogy itt előadásról van szó (esetleg külföldi pionírok bemutatkozásáról), melynek nézőközönsége kívül esik a képen. A sátor és a szabadban eltöltött idő szintén nélkülözhetetlen kelléke a hasonló képeknek. A mellékelt vers az esti hangulat megidézését szolgálja, a csillebérci tábor egyediségét és különlegességét hirdeti.

A kép-szekvencia alsó síkjában elhelyezkedő tábortűz jelenete (más nézőpontból fényképezve) az úttörőmozgalom történetét összefoglaló forrásban is fennmaradt:

⁴⁷ Az ifjúsági rohambrigádok az 1848-as forradalom centenáriumára felajánlasként vállalták, hogy részt vesznek az építésben (Záhonyi 1976:16) – az 1848-ra való utalás több szinten is érvényesült a mozgalomban: az „Előre!” köszönés, a kisdobos-embléma, a forradalmiság vállalása is ezt fejezte ki.



Csillebércen leszáll az est: lobog a tűz, pattog a lángja, a tábortűznek nincsen párja!

43. kép

Készítő: N/A

Cím: Csillebércen leszáll az est: lobog a tűz, pattog a lángja, a tábortűznek nincsen párja!

Megjelenés helye, ideje: Sellyei Anna (szerk.): Úttörőtűkör. Móra, Budapest, 1976, 22.

Képleírás: A tábortűz és a gyerekek alapján egyértelműen beazonosítható a kép, valószínűleg az MTI képanyagából válogatták az újság és a könyv szerkesztői. A tábortűz melletti éneket előadó, egyenruhát viselő úttörők műsorát nagy tömeg hallgatja, a képen jól kivehető egy ácsolt színpad, ami az előző szekvencián még csak halványan volt látható.

A két fotó összevetése teljesen átértelmezi a tábortűz jelentését: az első esetben kívül maradt a nézőközönség, a második esetben viszont már ott van a nézők tömege, jelezve a megrendezett, ünnepélyes alkalmat. A tábortűz személyessége így átalakul, díszletté válik az előadáshoz, átformálva megszokott képzeiteinket a hasonló eseményekről. Feltételezhető, hogy más képeknek is megvan a hasonló párjuk, mivel többször előfordul az anyagban, hogy ugyanaz a fotó több helyen is előfordul – ennek oka az lehet, hogy az MTI közös adatbázisából válogattak a szerkesztők illusztrációt a cikkekhez. Ebben az esetben a szöveg elsődlegessége egyértelmű a képpel szemben, hiszen a fotó felcserélhető, csak kiegészítő kapcsolatban van a verbális környezettel.



44. kép

Készítő: N/A

Cím: 25 év alatt. A Széchenyi-hegyi Úttörővasút. Épült 1948-1950.

Megjelenés helye, ideje: A Tanító, 1970/4, borító IV.

Képleírás: A vasútállomást és a vasúti kocsit ábrázoló képen az emberi figurák csak mellékes szerepet töltenek be. Az állomásra kiírt felirat (Széchenyi-hegy) jelzi a fényképezés földrajzi helyét.

A múltira visszautaló képanyagban központi helyet foglal el a Tanácsköztársaság, a Horthy-korszak és 1945, mint vonatkoztatási keretek – pozitív vagy negatív előjellel. 1945 és a Kádár-rendszer között folytonosságot tételez fel ez a fajta történelemfelfogás, amely az 1945 és 1960 közötti időszakból egyedül az iskolaállamosítást és az úttörőmozgalom két ikonikus helyét (Csillebércet és az Úttörővasutat) tartja megemlézésre méltónak - évszámmal együtt is. Az általam technikai tájképnek elnevezett fényképtípus fő célja a szocialista rendszer vívmányainak, az 1945 óta elért eredményeknek a felmutatása, melyek gyakran nem is kapcsolhatók pedagógiai tartalmakhoz (ld. például a Köznevelés sorozatát az Erzsébet-híd újjáépítéséről, a százhalmattai Dunamenti Hőerőműről és a Tiszavidéki Vegyikombinátról).⁴⁸ Az antropológiai elemek háttérbe szorulásával a technika és a dolgok anyagsága kerül előtérbe, ebben az esetben a Széchenyi-hegyi végállomás rendezett környezete és az úttörővasút látványa, ami kézzel fogható bizonyítékot nyújtott a szocialista rendszer progresszív, felsőbbrendű mivoltáról.

Itt, a Széchenyi hegynél kezdődött az Úttörővasút építése 1948. április 11-én (Herczeg – Malatinszky 1996:27), a munkát (Csillebérchez hasonlóan) ifjúmunkások, a fegyveres testületek tagjai és úttörő-brigádok végezték, köztük jugoszláv és más nemzetiségű pionírok (György et al. 1986:17, Trencsényi 2006:32). 1950-ig fokozatosan adták át a Hűvösvölgyig terjedő vonalat – 1948. július 31-én az első szakaszt és az „Előre” Úttörőváros állomást, 1949. június 24-én a Ságvári-ligetig (ma Szépjuhászné - állomás) tartó részt, 1950. augusztus 19-én pedig a Hűvösvölgyi állomással befejeződött a vonal kiépítése (György et al. 1986:19,21,24). Az úttörővasúton a vizsgált időszakban évente átlagosan 200 vasutatst képeztek ki, és ugyanannyitól búcsúztak el, mivel nyolcadik osztályosként számukra véget ért a feladat (Kovács 1966). A tanfolyamon való részvétel, a kiképzés és a különböző szerepek elsajátítása (távírász, forgalmista, jegykezelő, pénztáros) a felnőtt életre való felkészítést is jelent, fejleszti

⁴⁸ Köznevelés, 1963/15, borító IV., Köznevelés, 1963/16, borító IV., Köznevelés, 1963/117, borító III.

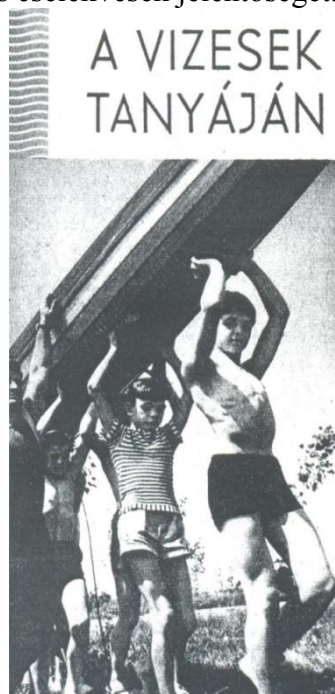
az önállóságot és a felelősségtudatot, valamint megvalósítja az úttörő-mozgalom autonóm cselekvési terét.

Az úttörővasút a szocialista berendezkedés sajátos terméke, a keleti blokkon kívül más országban nem működik hasonló. Számos oka lehet annak, hogy miért pont a vasút jelenségét használta ki a mozgalom, milyen szimbolikus jelentéstartalmakat közvetíthetett az úttörővasút intézménye. Az egyik, a technikai fejlődés és a rendszer haladó jellegének bizonyítása lehetett, de nagyobb jelentősége volt valószínűleg a pionír hagyományoknak: a még felfedezetlen területek civilizálása (ld. a Vadnyugat meghódítása és a szibériai szűzföldek feltörése), a természet humanizálásának szándéka tükröződhetett az erdei kisvasutaknál. Ez utóbbi szempont elvezet a mozgalmi élet és a táborozás (később elemzendő) kalandos romantikájához, mely fontos szempont volt a gyerekek érdeklődésének megnyerésében. Ugyanilyen hangsúlyos a vasutak önálló, 10-14 év közötti gyermekek általi irányítása, az autonómia és a munkára nevelés összekapcsolása, továbbá nem elhanyagolható a MÁV presztízse, hálózatának az egész országra való kiterjedése.

A Széchenyi-hegyi mellett más úttörővasút-vonalak is létrejöttek, 1953 augusztusában a nyíregyházi (Gaál 1976:101), 1962-ben a Mecseki Kisvasút Pécssett (Romváry 2010:502), 1969-ben a nagycenki (Gaál 1976:76), 1971-ben a tiszakécskei, 1980-ban pedig a dombóvári.⁴⁹

1.4. Az úttörőmozgalom lokális gyakorlatai

Csillebérc és az Úttörővasút a mozgalom ikonikus, jelentőségteljes helyének számított, de az „úttörőnek lenni” személyes tapasztalata a helyi úttörő-közösségek gyakorlataiban, az így létrejövő jelentésekben valósult meg (Eröss 2008). Kevés úttörő vagy úttörővezető juthatott el a reprezentatív, központi táborokba, viszont a többségük részt vett valamilyen táborozásban vagy egyéb szakköri, kulturális foglalkozásban – ebből az anyagból két képi példát idézek meg, hogy érzékeltessem a lokális cselekvések jelentőségét.



⁴⁹ Ez utóbbi kettőhöz lásd: http://hu.wikipedia.org/wiki/Tiszak%C3%A9cskei_Gyermekvas%C3%BAt; http://hu.wikipedia.org/wiki/Domb%C3%B3v%C3%A1ri_Gazdas%C3%A1gi_Vas%C3%BAt. Letöltés ideje: 2013. 10. 05. 14:40.

45. kép

Készítő: Harmath István

Cím: A vizesek tanyáján

Megjelenés helye, ideje: Család és Iskola, 1962/7, 22.

Képleírás: A fiúk által tartott kenu vagy kisebb hajó valószínűleg vízre szállás előtt áll. Az első fiú félmeztelen, a mögötte állók már fel vannak öltözve.

A táborozásnak és az úttörő-szerveződésnek egy speciális fajtáját ismerhetjük meg a fénykép által: a vízi úttörők és a vándortábor jelenségköréről van szó, a vízre szállás pillanatát örökíti meg a fénykép. Az evezés és a vízisportok nagy múltú hagyományokkal rendelkeznek, tágabb értelemben a természetjárás, turisztika felhasználása a gyermek- és ifjúsági mozgalomban a cserkészetiig vezethető vissza (Miklós 2003), az első evezésről szóló önálló kézikönyv is egy cserkészstiszthez, Zsembery Gyulához köthető (Zsembery 1920). Az úttörőmozgalom szintén erőteljesen épített honismeret, turizmus és sport összekapcsolására, a kirándulásra és vándortáborozásra.

A szervezeti kereteket a KISZ biztosította: 1957–1963 között az Országos Ifjúsági és Sportbizottság, a sportirányítás átszervezését követően, 1964-től a KISZ KB Honvédelmi és Sportosztálya látta el a fentebb felsorolt területekkel kapcsolatos feladatokat, valamint az Ifjúsági Gárda koordinálását. Ez utóbbin keresztül a honvédelmi kiképzés feladata is bekapcsolódott a mozgalmi életbe, melyben egyre nagyobb súlyt kapott a mindenki által elérhető tömegsport (Komáromi 2009:20). 1966-ban volt az első ODOT (Országjáró Diákok Országos Találkozója), a következő 1970-es, nógrádverőcei találkozóra már a Köznevelés is reflektált, egy címlapképpel.⁵⁰ A vázlatos felsorolás is megmutatja, hogy a vándortábor milyen fontos szerepet töltött be az 1960-as évek mozgalmi életében (személyes visszaemlékezésésként ld.: Derzsi 2008).

A vízi úttörők speciális fajtáját képviselték az úttörő-mozgalomnak és az ifjúsági turisztikának. Többször is felbukkannak a képanyagban: a fotók bemutatják a leningrádi úttörőpalota tengerész-szakkörét, a vízi úttörőket, a miskolci Hámori út 25. számú iskola úttörőcsapatának evezési gyakorlatát.⁵¹ Víz és nyári táborozás képzete összekapcsolódik, számos fürdőzős kép tanúsítja ezt – a szabadidős kikapcsolódást a sporttal és a nevelő erővel köti össze a dunakeszi 1939. számú Petőfi Sándor úttörőcsapat vízi rajának képi példája. Az evezés a táborozás egy olyan fajtájával kapcsolódik össze, ami az állótáborhoz képest jobban szolgálja a turisztikai nevelés céljait, megerősíti gyermek és természet kapcsolatát (Gagy Balla 1969): ez pedig a mozgó-, vagy vándortábor Vác és Dunakeszi között. Az úttörőcsapat száma és neve is jelképes értelmű, a szám jelöli azt, hogy az 1957-es újjáalakulás után sorrendben hányadik volt a csapat, Petőfi neve pedig a választott (tradicionális) példaképet jelöli (Király 1975:114-115). A raj konkrét megnevezése az úttörő fogalmának helyi jelentésére nyújt példát, az újságok egyébként gyakran éltek ezzel a megközelítéssel. Kiemelték a személyes-helyi vonatkozásokat, hogy követendő gyakorlatokat mutassanak meg és életközelivé tegyék ezek ábrázolásait.⁵²

A fotó a vízre szállás pillanatát mutatja be, a képen semmi sem utal az úttörő-mozgalomra, ezt csak a kísérő szövegből tudhatjuk meg. Nem látunk felnőttet, nincs egyenruha és nyakkendő sem. Az evezés különösen nagy nevelő erővel bír, hiszen a folyóvízen elengedhetetlen a fegyelem, az együttműködés és az önkontroll – olyan tulajdonságok, melyeknek a közösségi tevékenységekben is nagy hasznát veszik a gyermekek.

⁵⁰ Köznevelés, 1970/14, borító I.

⁵¹ Család és Iskola, 1965/3, 26-27; Család és Iskola, 1965/8, borító I., Köznevelés, 1970/3, borító III.

⁵² Néhány cím: A vajszlói úttörő-otthonban (Köznevelés, 1960/7, borító IV.); Így élnek a pestlőrinci úttörők (Család és Iskola, 1961/1, 14-15); Jutkából őrsvezető lett (Család és Iskola, 1962/3, 18).



46. kép

Készítő: MTI

Cím: Híradós szakkör a miskolci úttörőházban

Megjelenés helye, ideje: Köznevelés, 1969/24, borító I.

Képleírás: A rádiózó fiatalok közül az egyik fülhallgatót visel, a másik pedig a rádión lévő egyik gombot csavargatja.

Az úttörőházak infrastruktúrája a délutáni szabadidő tartalmas eltöltéséhez kívántak segítséget nyújtani, különböző szakköri-kínálatukkal.. Az első úttörőház 1949. december 21-én alapult Kispesten (György et al. 1986:22), olyan közösségi-közművelődési intézményként, mely számos, egymással keveredő és változó funkciót töltött be fennállása során. A pionírházak mintájára kiépülő infrastruktúra összefüggött a mindennapi élet tereinek kevésbé vizsgált szocialista átalakításával (Buchli 1999), a tudásátadás-nevelés tereinek kiterjesztésével.

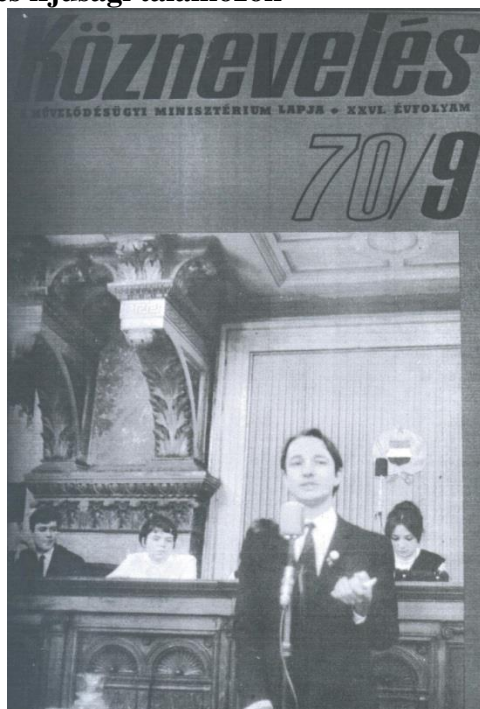
Az úttörőház a kezdetekben mozgalmi, ideológiai szerepet játszott, az iskola oktató-nevelő munkáját segítette, valamint a délutáni szabadidő értelmes eltöltését szolgálta, különböző szakkörök működtetésével. Később az ott dolgozó szakemberek a tehetséggondozás feladataival is foglalkoztak már, s nem elhanyagolható szempont volt az esélyegyenlőség megteremtése a kulturális javakhoz való hozzáférésben és a kultúráközvetítésben (Trencsényi 2009) – természetesen nehéz elkülöníteni a mozgalmi befolyásolást és a valódi értékek létrehozásának folyamatait ebben a kontextusban. Az oktatási intézményen kívüli élet fontos színtere volt az úttörőház, 1953-ban 33 úttörőházban 18 584 szakköri tagot tartottak nyilván, 1980-ban már 77 intézményben több mint 23 000 gyermek tevékenykedett. A szakkörök tevékenységét négy csoportra osztották: tudományos, technikai, művészeti, sport (turisztikai); tudományos seregszemléket, kulturális és sportversenyeket szerveztek (Szabó 2007).

Az évtized első fele volt mozgalmasabb az úttörőházak életében: az Úttörővezető képes beszámolóí társadalmi munkával épülő új úttörőotthonokról szóltak Balassagyarmaton,

Óbudán, Lőrincen vagy Tiszacsegén (Gyuris 1960,1961, Faragó 1962, Bikki 1963); a Köznevelés a szegedi úttörőházban működő 32 szakkörrel és a vajszlói helyismereti gyűjteményről közölt szerző nélküli fotóriportokat,⁵³ a Család és Iskolában pedig Vekerdy Tamás írt a pestlőrinci úttörőház életéről (1961). A szakkörök az 1962-1963-as tanévtől az úttörőcsapatok irányítása alá kerültek, ezzel hangsúlyosabb lett a politechnikai képzés és a szakpróbákkal való kapcsolat (Jelenics 1963). A szakkörök elé állított fő feladat a gyermeki érdeklődés felkeltése volt a tudomány, technika, művészet és sport irányában, a korszak gyors fejlődésével kellett lépést tartaniuk (Pék 1967) – hol az iskola falai között, de a mozgalom keretében, hol azon kívül, a fenti képen egy úttörőházban. A kiragadott felsorolás alátámasztja az intézménytípus szerteágazó tevékenységét és befolyását, ennek ellenére napjainkban igen keveset olvasni az úttörőházak működéséről - ez alól csak Nádházi Lajos műve jelent kivételt (2006).

A híradós szakkör kielégítette a technikai fejlődés és a modernizáció igényeit, elősegítette a politechnikai foglalkozást, felkelthette a tudományos érdeklődést, kapcsolatot teremtett a külföldi úttörőcsapatokkal (ezzel a gyakorlatban valósult meg az internacionalista eszme) és a mozgalom kaland-orientált jellegét is erősítette a rádiózás. A jelek adása és vétele, a kommunikáció különböző formáinak gyakorlása cserkész-hagyomány, amit az úttörőmozgalom folytatott és továbbfejlesztett. A képen öntevékeny, autonóm módon tanuló fiatal gyerekeket látunk – a mozgalom felnőtt vezetésében mindig újra felbukkanó eszmét testesítik meg a híradósok: a gyermek-központúságot, a gyermeki igényekhez való alkalmazkodást, játékosság és tanulás összekapcsolását, az érdeklődés felkeltését (Szabó 1967). Az öntevékenység és önszerveződés egy másik szintjét a fiatalság önkormányzati fórumai, a diákszabványok és az ezekhez kapcsolódó találkozók jelentették.

1.5. Diákszabványok és ifjúsági találkozók



47. kép

Készítő: MTI – Friedmann Endre

Cím: III. Országos Diákszabvány. A főváros I. kerületének küldötte felszólal.

⁵³ Köznevelés, 1960/4, borító IV., Köznevelés, 1960/7, borító IV.

Megjelenés helye, ideje: Köznevelés, 1970/9, borító I.

Képleírás: A parlamenti belső környezetben készült fénykép középpontjában egy mikrofon mögött álló, éppen felszólalását tartó, öltönyös fiatal helyezkedik el. Mögötte, a karzaton két fiatal lány és egy fiú látható, fölöttük a szocialista címer.

Az önkormányzatiság képi ábrázolása kizárólag a középiskolás korosztályhoz és KISZ tevékenységéhez kötődik – ebben a kontextusban eltűnik a tanulói státus, a közéleti-politikai szereplő, a szocialista állampolgár szerepe váltja fel. Különböző szervezetek támogatták az ifjúság önszerveződését a Kommunista Ifjúsági Szövetségen, a párton, valamint kormányzaton kívül – a DIVSZ (Demokratikus Ifjúsági Világszövetség) és a CIMEA (Gyermek- és Serdülőkoros Mozgalmak Nemzetközi Bizottsága). Az egymással összefonódott szervezetek (Gaál 1976:317-318) budapesti központtal működtek (a DIVSZ máig funkcionál), a DIVSZ egyik feladata a Világifjúsági Találkozók (VIT) szervezése.

A diákönkormányzat eszmei gyökerei Makarenkóig nyúlhatnak vissza, aki az iskolát olyan önigazgató közösségként (kommunaként) fogta fel, ahol az egyén a közösség részeként egyszerre rendelkezik jogokkal és kötelességekkel, a közgyűlésen egyenrangúként beleszólhat a döntésekbe, de alá is kell vetnie magát a közösség akarátának. A koncepció lényege az önkéntes egyesülés, az egyén és a közösség kölcsönös szuverenitása, egymás elismerése (Balázs 1987).⁵⁴ A korszakban több kísérlet is történt a makarenkói gondolkodás adaptációjára, gyakorlatban történő megvalósítására (Kiss 1961), az egyik leghíresebb, a Gáspár László vezette szentlőrinci iskolamodell a vizsgált korszakon kívülre mutat, hiszen 1969-ben indult meg. A gyermek-, ifjúsági mozgalom (úttörők és a KISZ) és az iskola együttműködése a szocialista nevelőiskola megvalósításáért (mint kitűzött cél) bűvópataként jelen volt a kor pedagógiai közgondolkodásában (Szücs 1979). Ebben a gondolatkörben fontos szerepet játszott az önkormányzatiság kiterjesztése – más kérdés, hogy mi valósult meg az elképzelésekből.

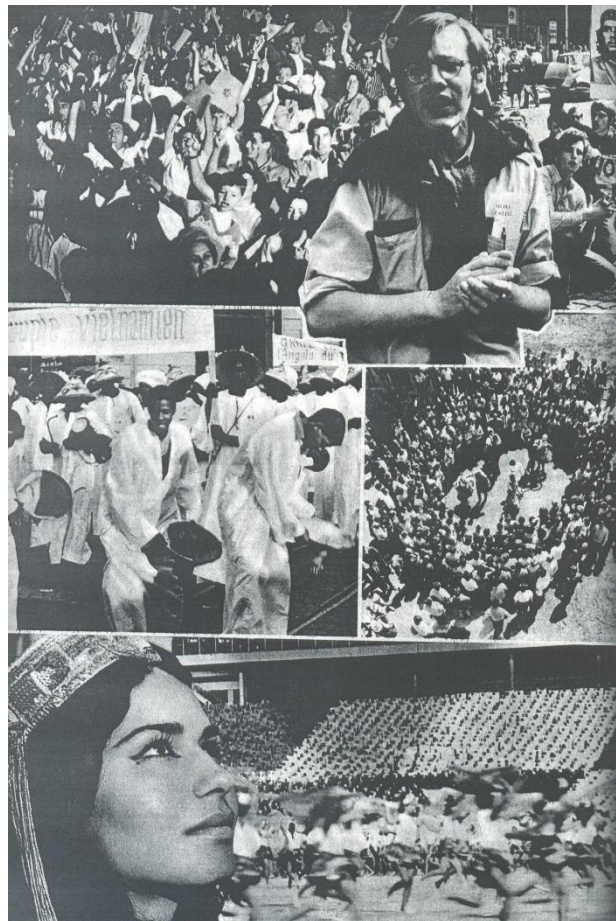
A demokratizmus elvileg több szinten is érvényesült az Úttörőszövetség munkájában: az önkéntes belépés (amit a szinte teljes szervezettség eleve kizár), a vezetők kiválasztása és elszámoltathatósága (a demokratikus centralizmus lenini megfogalmazása köszön itt vissza), az érdekképviselés, a gyermeki önkormányzat kibontakoztatása tartozik ide (Király 1975:33-35). A törvényhozás is alátámasztotta ezt, egy 1957-ben hozott kormányrendelet szerint (1087/1957 számú határozat) az állami szervek valamennyi ifjúságot érintő ügyet a KISZ-szervezetekkel együtt kell, hogy megtárgyaljanak. A KISZ KB 1966-ban hozott állásfoglalása viszont megállapítja, hogy sem az állam nem tekinti az ifjúság képviselőjének a KISZ-t, sem a szövetség nem tartja fontosnak az érdekvédelmet (Vass 1978:527).

Ebben kívánt változást hozni az ugyanebben az évben, a KISZ által indított diákparlament mozgalom, mely 1967-ben országos szintre emelkedett, s 1970-ben már a harmadik Országos Diákparlamentet tarthatták Budapesten. A felmerülő kérdések a tanítás-oktatás szervezeti-tartalmi problémáit, a mozgalom megújítását és a pedagógusokkal kapcsolatos konfliktusokat érintették. Az interpellációkra (ebben is a parlamentet idézte meg a tanácskozás) a helyszínen azonnal válaszoltak miniszterhelyettesek és más illetékesek (tehát felnőttek is részt vettek a tanácskozáson), illetve a következő évben az állami szervek képviselői beszámoltak a megtett intézkedésekről – megtörtént a visszacsatolás is (N. Sándor 1970).

A korszak a fiatalok politikai szocializációját helyezte előtérbe ifjúságpolitikájában (Setényi 1995), az MSZMP KB 1970-ben így fogalmazott: „Még nem alakítottuk ki annak módját és

⁵⁴ Hasonló elképzelések munkálkodtak a reformpedagógia szabadabb, humánusabb légkörének megteremtésére, a közösségi - demokratikus életforma színtereinek kidolgozásakor: ilyen például a summerhilli iskolagyűlés (ld. Goodsman 2013). A kérdés vizsgálata, a különböző önkormányzati formák összevetése, vagy a diákigazgató-választások gyakorlata további vizsgálatok tárgya lehetne.

formáit, hogy felkeltsük az ifjúság igényét a közéletben való részvételre, pedig forradalmi gyakorlat és élmények nélkül nem lehetséges a forradalmi tudat kialakítása.” (Vass 1974:501). Az idézett mondat egyaránt utal a permanens forradalom lenini eszméjére, valamint a világnézeti nevelés és közéleti aktivitás erősítésére. Erre ad illusztrációt a fenti kép: a fiatal küldöttek a Parlamentben szólnak fel, mögöttük az állam gondoskodásával, amit a falon látható szocialista címer testesít meg. Az ünnepélyes öltözet, a karzatok látványa, a parlamenti munkamódszerek betartása teljessé teszik az önkormányzatot (vagy annak látszatát?), minden esetre alkalmat teremtenek az országrész különböző fiataljainak találkozására, a közösségi cselekvés és a közügyekbe való beleszólás gyakorlására. Ugyanez a találkozás nemzetközi méretekben is megvalósult a Világifjúsági Találkozók alkalmával, a korszakban kettő ilyen volt: 1962-ben Helsinkiben, 1968-ban pedig Szófiában.



14. kép-szekvencia

Készítő: Dozvald János

Cím: VIT – 1968.

Megjelenés helye, ideje: Család és Iskola, 1968/9, 28.

Képleírás: A képeken fiatal, tüntető tömeg, egy ifjúsági vezető, népviseletbe öltözött lány, futó, doboló fiatalok és körben álló csoport látható. Az összeállításra a mozgalmasság és aktivitás jellemző.

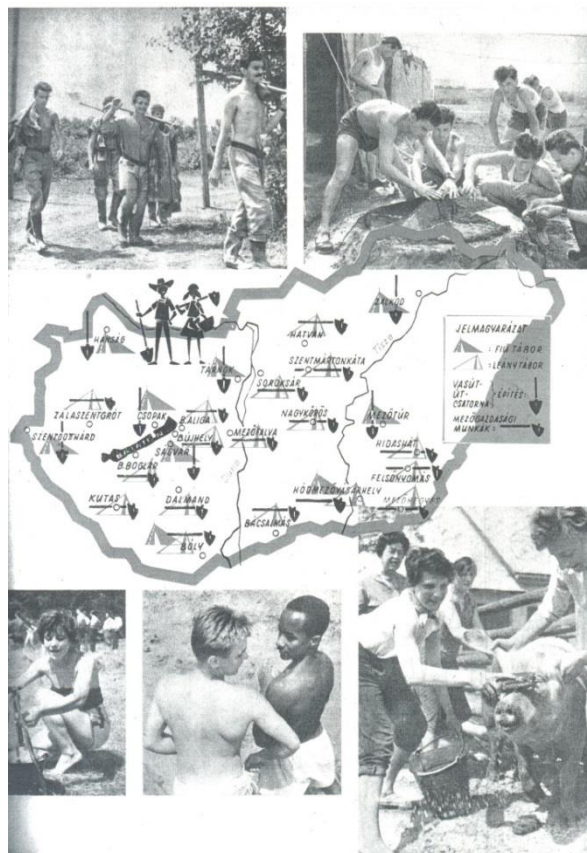
A „Szolidaritásért, a békéért és a barátságért” jelszó alatt megszervezett 1968-as VIT-en (a kilencediken) 142 ország, 20 000 fiatalja vett részt. Az antiimperialista, harmadik világra összpontosító ideológiai háttér mellett nagyon fontos volt a más országokból, kontinensekről származó fiatalokkal való találkozás, a szórakozás és más hatások befogadásának lehetősége. Az 1957-es moszkvai találkozó számított a csúcspontnak, 34 000 külföldi és 60 000 szovjet delegálttal, ami egyben nyitást jelentett a rendszer zártságán, új zenei, gondolkodásbeli

formák megjelenését eredményezte a Szovjetunióban (Richmond 2003). Az 1968-as találkozó idejére számos téma kínálkozott: a vietnámi szolidaritás ügye, a gyarmatosítás-ellenes harcok, a közel-keleti helyzet - az 1967-es hat napos háború után vagyunk.

A fotómontázs a találkozó sokszínűségét és ennek egységét fejezi ki. A kép-szekvenciát nem lehet lineárisan, hagyományos módon befogadni, hiszen nem fedezhető fel logikai, ok-okozati kapcsolat az elemek között, nincs kitüntetett középpontja a kompozíciónak. A cél az élmények felvillantása lehetett, amit a képrészletek mozgalmassága is alátámaszt. A montázson feltűnnek az internacionalista, imperialistaellenes harc elemei: a jobb felső sarokban Che Guevera arcképe (akit Bolíviában végeztek ki az előző évben), a táblákon Vietnám és Angola ország-nevei tűnnek fel. A villanásszerű, pillanatnyi benyomásokat rögzítő, mozgalmas képek a fesztivál forgatagát és sokszínűségét ábrázolják: helyet kap benne egy képviseltbe öltözött lány, kör alakú gyűlés, szavazás, egy küldött kiemelkedése a tömegeből, a megnyitó, afrikai dobosok tüntetése. A mozgalom egész világra való kiterjedése és egysége mellett a befogadó számára a fiatalos szabadság, a lázadó, harcos szellem és a szórakozás jelei tűnnek elő. Mintha a néző is az áramló, örvénylő tömeg része lenne, amelyből időnként előbukkan egy-egy arc, vagy jelenet.

A kép-összeállítás mellett szereplő beszámoló az ellentétek és a gyűlölet elutasításában látta a hasonló találkozók jelentőségét, ugyanakkor önkritikusan elismerte, hogy Szófiában is felbukkantak a gyanakvás és az ellenségesség jelei (H. B. 1968). A VIT a világ fiataljainak egységét, illetve ennek utópiáját próbálta megvalósítani a baloldali eszmeiség jegyében – a marxi-lenini gondolkodás keretében a progresszív gondolkodás csak ezen az oldalon valósulhatott meg, ezzel eleve kizárva a másfajta alapokon működő ifjúsági szervezetek létét.

1.6. KISZ



15. kép-szekvencia

Készítő: N/A

Cím: Ifjúsági táborok

Megjelenés helye, ideje: Család és Iskola, 1963/4, 13.

Képleírás: A fotóriport dolgozó, pihenő fiatalokat mutat be az egész ország körül. Az ábrázolt munkák mindegyike kétkezi, a mezőgazdasághoz és az építőiparhoz kapcsolható.

A különböző nemzedékek közti kapcsolat problémájának tematizálása túlmutat a vizsgált korszakon és az országhatárokon – az iskolázottsági szint növekedésével együtt járt az ifjúsági szocializáció időtartamának kitolódása (Roth 1975), a megelőző időszakokhoz képest későbbi munkába állás jelensége. A szocialista társadalom az ifjúsági mozgalmak megszervezésével próbálta helyes irányba terelni a fiatalok szabadidejét és felkészíteni őket felnőtt életükre⁵⁵ – Magyarországon a mozgalmi monopóliumot a Magyar Kommunista Ifjúsági Szövetség (KISZ) szerezte meg. 1957-re felszámolódtak a más jellegű szerveződések és rétegszervezetek, így a KISZ nekiláthatott az ifjúság és a tágabb társadalmi környezet mobilizálásának (Gergely 2008). A KISZ magához rendelte az úttörőmozgalom irányítását is (Trencsényi 2011:11), a két szervezet kapcsolatából - a kisebb, ám erőteljesebb KISZ és a nagyobb, alárendelt helyzetben lévő Úttörőszövetség - később még sok konfliktus származott. A KISZ az iskolán kívüli nevelés teljes feladatkörét, mint „politikai, harci szervezet” vállalta magára (Király 1968:27-28), tehát feladata túlmutatott a szabadidő egyszerű megszervezésén, az ideológiai-tudati átformálás irányába.

A mozgalmi képanyagban mindössze 22 fotót sikerült biztosan a KISZ-hez kötni – ennél több lehet a fényképek száma, de ennyi esetben van olyan képaláírás, vagy kísérő szöveg, ami segítette a beazonosítást. A kizes fotók többsége (16 kép) építőtáborokról szól, a fennmaradó egy példa közül egy diákparlamentet mutat be, öt pedig pinceklubot – ez utóbbi kérdés, az országos ifjúsági klubhálózat kiépítése majd az 1970-es évek elején merül fel (Gergely 2008:121-122). Úgy tűnik, az építőtábor rendelkezett azzal a mozgósító erővel, amiről úgy gondolták a lapok szerkesztői (főleg a Család és Iskola közölt ilyen képriportokat), hogy képes megfogni és aktivitásra készíteni a fiatalság tömegeit. Az önkéntes részvétel a szocialista társadalom demokratizmusára, egyéni és osztálytársadalmi érdekek összhangjára reflektált, megjelenítve a rendszer progresszív, haladó (és felsőbbrendű) jellegét – az egész keleti blokkban (Read 2013:31). Nem véletlen a nemzetközi kontextus: a fotómontázs az internacionalizmus gondolatrendszerét sugallja, hiszen fekete fiatal és távol-keleti nő is látható a képeken. A fényképek a vidámságot elegyítik a tábori étellel és a munkavégzéssel, igyekezve minél vonzóbbá tenni az építőtáborokat (nyilvánvaló propagandacélokból). Évente kb. 20000 fiatal dolgozott nyaranta a táborokban (1962, 1963 és az 1964 évi adatok alapján – ld. Megyeri 1962, K. 1963 Sárdi 1964), a haszon és gazdaságosság elve mellett a nevelő célzat, a munkára nevelés és a felnőtt életre felkészítés dominált, kultúrprogrammal és együttélés szabályainak elsajátításával kiegészítve (Megyeri 1962). A képek és a korabeli szövegek természetesen az eszményt közvetítik, de a közösségi színterek létrehozása, a tábor helye valós funkciókat tölthetett be a fiatalok mindennapi életében.

A fentebbi képösszeállítás tájékoztató, eredményeket összegző szándéka szintén egyértelmű – megmutatja az egész országot behálózó mozgalom konkrét helyszíneit, előrevetíti az 1963. évi nyár lehetőségeit. Érdekes, hogy a fiú- és lánytáborok elkülönítve szerepelnek a térképen és a képeken sem valósul meg a koedukáció, a valóságban bizonyára nem volt ennyire éles a határ fiúk és lányok között. A képek és Magyarország térképének kompozíciója az egész országot körbevevő, átható mozgalom, a fiatalok és a KISZ erejéről szól szimbolikusan.

⁵⁵ A nyugati világban az átalakulást olyan spontán ifjúsági mozgalmak jelezték, mint az 1950-as évek közepén megindult angliai dühös fiatalok irodalmi irányzata a jóléti társadalom elleni lázadás jegyében, vagy a hasonló ellenségképet felvázoló hippy gondolkodás az 1960-as években.

2. Kirándulás

A témakör túlnyomó része az úttörőmozgalomhoz és a KISZ-hez köthető – mint ezt az előző elemzésekben lehetett olvasni -, ennek ellenére szükséges az ott kimaradt jellegzetességek megmutatásának, illetve a mozgalmon kívüli jelenségek feltérképezésének egy külön fejezet.



48. kép

Készítő: Sándor Zsuzsa

Cím: Jánoshegyi kirándulás

Megjelenés helye, ideje: Óvodai Nevelés, 1966/4, 132-133.

Képleírás: Az erdőben kiránduló óvodások egy fára néznek fel, az óvónő a háttérben valószínűleg ismereteket ad át. Ruházatuk tavaszi vagy őszi időpontra utal.

Az óvodáskorra nem terjedt ki a mozgalmi élet, de a kirándulás ebben az életszakaszban is döntő szerepet töltött be: a rövidebb, tanulmányi séták és a nyári óvodák nyújtanak erre példát. Főleg az előbbi jelentett intézményen kívüli foglalkozást, hiszen a nyári óvodák többségében az udvaron, vagy az óvoda kertjében történő játékot és időtöltést dokumentálták. A tanulmányi séta célja általában a helyi környezet feltérképezése (például egy építkezés, vagy valamilyen termelő üzem meglátogatása) volt, vagy a természet személyes, élményszerű megismerése, ez a tanulásszervezési forma az óvodán kívül az alsó tagozatra volt döntően jellemző. A tanulmányi séta nemcsak a kirándulást foglalta magában, hiszen feltételezte annak előkészítését, valamilyen tanítási tartalomhoz rendelését, a természet megfigyelési szempontjainak kijelölését és a kirándulás értékelését, valamilyen kézzel fogható eredmény létrehozását. Különböző termések, levelek gyűjtése, ezek felhasználása, vagy a kirándulás megrajzolása, megfestése jelentette az utolsó szakaszt, ami segítette később a gyerekek számára a kirándulás felidézését. A környezeti nevelés holisztikus modelljében ugyanez a folyamat van elméletileg leírva: a környezetről, a környezetért és a környezetben végzett oktatás egyszerre fejleszti a kisgyermek ismereteit, készségeit és attitűdjeit (Neal – Palmer 1998:52).

A környezetismeret óra vagy foglalkozás kiegészítéseként, általában tavasszal vagy ősszel fedezik fel a természetet az óvodások és az iskolások, a kép megjelenésének dátumából ítélve itt tavaszi időpontról van szó. A riport öt képe az odautat, a falevelek (esetleg termések) gyűjtését, a fa tanulmányozását, a visszautat, végül a fáról, vízfestékekkel készült kép

bemutatását láthatjuk. A középső, legnagyobb kép a fa tövében álló óvodásokat és a magyarázó óvónőt ábrázolja. A kirándulás célja az ismeretek bővítése, illetve a tágabb környezet megismerése – valószínűleg Budapestről jöttek az óvodások, akik könnyen eljuthattak a városból libegővel a János-hegyre. Szocializációjukban, a szabadidő későbbi eltöltésében is hasznos mintát kapnak a gyerekek a kirándulás szabályainak, a természetben való közlekedés ismereteinek az elsajátításával. A legfontosabb eredmény azonban a gyakran életidegen iskolai tananyag használható, kézzel fogható tudássá alakítása, kontextusba helyezése, ami konstruktivista pedagógia egyik fő jellemzője (Nahalka 2003:53-54). A hasonló foglalkozások azonban meghaladják a hagyományos órai kereteket. Ez az óvodában még nem jelent gondot, de később egyre kötöttebbé válik a gyermek időbeosztása – ilyen esetekben nagyon fontos a pedagógus személye is, aki vállalja az iskolán kívüli nevelés többlet-munkáját, ami nagyon gyakran egyet jelentett az úttörővezető funkciójával.



Elkészült a kirándulás fénypontja, a bográcspaprikás
 FARAGÓ LÁSZLÓ tanár felvétele – Jászberény

49. 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.

A kirándulás egyik hozadéka lehet pedagógusnak és tanítványainak a szokásos tanítási környezettől eltérő viszonyban és szerepekben való megmutatkozása, újfajta kapcsolatok létrehozása. A szabadban, együtt főzött ebéd élménye lehet 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 úttörő nyakkendő van, a többség (a felnőttekkel együtt) kényelmes, kiránduló öltözékben 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 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, az 1951-ben, az egri főiskolán szerzett matematika-fizika szakos tanári oklevelet. Pedagógus munkája mellett fotószakkört szervezett a jászberényi általános iskolában, 1959-ben kollégáival megrendezte az Úttörőházak I. Országos Fényképképzését, 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 gyermekszervet egyik alapítója lett.⁵⁶ A Tanító Munkájában 1964-ben (a fenti kép), 1965-ben és 1966-ban⁵⁷ 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.



50. kép

Készítő: Kozák Lajos

⁵⁶ 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-koeszoentese&catid=36:hirek&Itemid=59; ; 2013. 10. 06. 17:07

⁵⁷ A Tanító Munkája, 195/4, 8., A Tanító Munkája, 1966/10, 17.

Cím: Számháború

Megjelenés helye, ideje: Köznevelés, 1961/13, borító II.

Képleírás: A két fiú számháborút játszik – a képaláírás, a számok és a testhelyzet is ezt támasztja alá. Egyikük kezében távcső van, a többieket kémleli.

A számháború és az akadályverseny kedvelt tevékenységei voltak a kirándulásoknak és a táborozásoknak, általában az úttörőmozgalomhoz kötődtek. Az úttörő-tapasztalat lényeges eleme volt a számháború, vagy hadijáték: két csoport küzdelme, mely a zászló megszerzéséről és védelméről, egymás számainak leolvasásáról szól. A jelenség értelmezésekor célszerű a hadijáték fogalmából kiindulni: a csapatokra osztás, a taktika és a harc eseményei önmagukban izgalmasak a benne résztvevők számára – Trencsényi László a „játékosság dialektikájáról” szólva az Úttörőszövetség egyik fő érdemének tudta be a gyermekmozgalom összekapcsolását a politikai jelleggel (Trencsényi 2006:166). Ezt a célt szolgálta a „Forradalom nyomolvasóinak mozgalma” (1958-1959), az „Úttörő expedíció a jövőbe” (1961), vagy a „Forradalom lángjai” akció 1968-69-ben (Trencsényi 2011:14,21,27).

A fő cél a gyermeki képzelet megnyerése volt, amelynek igen jól megfelelt a számháború harci izgalma, a fiúk aktivitásának lekötése, a bandázás igényeinek kielégítése. A mozgalmon belül mindig is vita volt arról, hogy a gyermekmozgalomnak ez a kalandos romantikája (a romantikapárt) mennyire üt el a valódi élet feladataitól, hozzájárul-e a világnézeti nevelés sikerességéhez (a politikapárt érvei). A megoldást a kalandok feladatokhoz és felnőtt szerepekhez kötése, felelősséggel való megtöltése jelenthette (Donáth 1964, Pál 1964). Bara János megfogalmazásában (idézi: Trencsényi 2011:19): a szocialista romantika egyenlő a munkásmozgalmi tradíció, a játék és a részvétel összekapcsolásával. Erre jó példa lehet a felszabadulás évfordulójára rendezett akadályverseny és benne a számháború, a veszélye pedig a formalizmus, a felnőttek által, kívülről való irányítottság (ld. ennek leírását: Trencsényi 2006:66-76).

A képen a számháború egyik jellemző jelenete látható, a lesben állás, várakozás (mely magában foglalja az ellenfél számának leolvasását és ezzel kiiktatását), a távcső segítségével történő megfigyelés. A szabadban töltött időhöz természetesen számos pedagógiai célt lehet társítani: a csapatban való együttműködés, az ügyesség, edzettség fejlesztése ilyenek, de a gyermek számára a legfőbb cél a játék maga (Trencsényi 2006:167). Az úttörőmozgalom népszerűségének fontos elemei voltak a számháborúhoz hasonló tevékenységformák, mint például az expedíciók, gyűjtő-, vagy kutatómunkák – ennek tartalommal való megtöltése volt problémásabb feladat (Trencsényi 1978).

3. Művészeti nevelés

A művészeti nevelés teljes embert érintő, valamennyi érzékszervünkkel kapcsolatba hozható, személyiségfejlesztő hatása valójában egymással összefüggő, rokon-területek kölcsönhatásából áll, így a most következő fejezetek különválasztása csak a könnyebb tárgyalhatóság tekintetében indokolt. A 347 képet több csoportra osztottam: 105 fotót soroltam a bábozás, színjátszás témakörébe, 90 fénykép szól a zenére, táncra nevelésről, 61 kép a népművészet és a hagyományok ápolását mutatja be, 51 képi példát a kiállítás, múzeum tereiben fényképezték, végül 42 fotó ábrázolja a hagyományos képzőművészeti nevelést (rajz, festés, agyagozás, egyéb alkotási módok). Mindezek a tevékenységek részben az iskola intézményi környezetében is megfigyelhetőek voltak, itt most az intézményen kívüli, szakkörökhöz, művelődési szervezetekhez, kulturális öntevékenységhez kapcsolódó vizuális anyagot elemzem csak.

Művészet és nevelés több szinten is reflektál egymásra: a „nevelés művészete”, a motiváció és az esztétikai igény kialakítása, éppúgy ide tartozik, mint a művészet nevelése, technikák,

kánonok és kifejezésmódok megtanítása. Magyarországon az 1970-es, 1980-as évek művészeti nevelésének megújítása az iskolán kívüli világból indult ki (Trencsényi 2000:25), melynek gyökerei az 1960-as évekig, sőt még távolabbra, a reformpedagógia esztétikai-művészetpedagógiai irányzataiig nyúlnak vissza (Trencsényi 1998a). A reformpedagógia, mint hivatkozási pont, eszmei-gondolkodásbeli bűvópatak többször is elő fog bukkanni a tárgyalás során. Több szempontból indokolt tehát e terület külön, iskolától elválasztott tanulmányozása, mely más kontextusba helyezi az előzményeket (reformpedagógia) és a következményeket (a gyermek kultúra felvirágzása, ld.: Trencsényi 2013).

3.1 Bábozás, dramatizálás, színjátás

A színházi szocializáció kisgyermekkorban, a bábszínház előadásainak látogatásaival kezdődik, ezt követik a színdarabok, majd a néző státuszát felcserélve az önálló diákszínjátás lehetősége is nyitva áll az érdeklődők előtt – az elemzés a képanyag gondolati ívét követve ugyanezeket az állomásokat követi végig. A művészeti nevelés körébe tartozó jelenségek külön fejezetben való vizsgálata a fotók nagy száma (105 kép) miatt indokolt – a bábozás, dramatizálás, színjátás korpusza meghaladja a zenei, képzőművészeti és múzeumi képek számát. A bábszínház valójában magában egyesíti ezeket a különböző területeket, hiszen a bábok elkészítése gyakran gyerekekkel együtt, népművészeti elemek felhasználásával történik, az előadást kísérheti zene, fontos eleme a mozgás, befogadása ugyanolyan esztétikai élményt nyújt, mint bármely művészeti alkotás és a bábokat később ki is lehet állítani.

A bábszínház pozíciója általában marginális volt, osztozott a gyermekeknek szánt irodalom és művészet alacsonyabb presztízsében, de az 1960-as, 1970-es és 1980-as években fénykorát élte ez a terület. Annak a sajátos gyermek kultúrának volt a része, mely számos területet foglalt magában: a gyermekszínjátás, a táncház-mozgalom, a gyermekirodalom, a zene, az olyan TV-műsorok, mint a Cimora és a bábszínház jelensége mind-mind ebben a kontextusban értelmezhető (Trencsényi 2012, 2013). Trencsényi László az 1970-es, 1980-as évekről szólva beszél a „gyermek kultúra eredeti felhalmozásáról”, ennek egyik fontos előzménye lehet a vizsgált évtized, amelynek időszaka alatt csíráiban már felfedezhetőek a fentebb felsorolt kulturális törekvések – valamennyit sorra veszem a későbbi elemzésekben.

A Magyar Bábjátékosok Szövetség 1948-ban alakult újjá, abban az évben, amikor a Cserkészszövetséget beolvasztották az úttörőmozgalomba, megnyitották Csillebércet és elkezdődött az Úttörővasút építése. 1949-ben megalapították az Állami Bábszínházat, mely később világhírű lett a komolyzenei művek átrendezésével, ezzel felnőtt közönség előtt is bizonyítva a műfaj életképességét. A nemzetközi fejlemények szintén jó hatással voltak a bábozás és a bábszínház szélesebb körű elfogadtatásában, pedagógiai eszközként való felhasználására – a térségben különösen Csehszlovákia járt élen ebben (M. Gy. 1963). 1960. május-júniusban országos bábfesztivál volt Budapesten, az amatőr bábszakkörök munkáját a Népművelési Intézet az előző évben karolta fel. A bábjáték fejlesztő hatását, élményszerűségét, az előadások előkészítését és a közös munka jelentőségét szintén tudatosította a fesztivál-beszámoló (Hollós, 1960). A legnagyobb hatással Kemény Henrik és Vitéz László előadásai voltak a magyar bábos-életre (Papp 2005), erre utal két képi utalás is: Vitéz László előléptetéséről és a népliget bódé múzeumi műsoráról⁵⁸.

Kérdés, hogy a bábozás mennyire kell, hogy megmaradjon az óvoda és az alsó tagozat szintjén (hiszen léteznek ellenpéldák), mivel általában ehhez az életszakaszhoz kapcsolja a szakirodalom a bábszínházat (Székely 2009)

⁵⁸ Család és Iskola, 1996/1, 27; Gyermekiünk, 1969/9, 18.



51. kép

Készítő: N/A

Cím: N/A

Megjelenés helye, ideje: Család és Iskola, 1963/4, 14.

Képleírás: A kép magában egyesíti a kisgyermek nézői és előadói szerepköreit, a paraván mögötti nézőpontból, valamivel magasabbról, rálátással ábrázolva a jelenetet. A képen a segítő pedagógus is jelen van, a háttérbe húzódva, hiszen itt a gyerekek a főszereplők. A nézők vannak szemből, így az előadásra adott reakciót figyelhetjük meg, ami a csodálkozástól, az érdeklődésen és feszült figyelmen át az örömig terjed.

A fotó rendkívül szemléletesen ábrázolja a bábozás hatásmechanizmusát és folyamatait, hiszen egy képben egyesíti a három főszereplőt: a néző gyermeket, az előadó gyermeket és a segítő pedagógust. A legtöbb kép vagy a közönséget, vagy az előadókat ábrázolja, itt a teljes jelenség bontakozik ki – a gyerekekről, gyerekeknek szóló és a gyerekek által előadott játék. A paraván mögött és a nézők között is ott vannak a pedagógusok, a háttérbe húzódva, segítve a munkát és a látottak értelmezését. A bemutatott előadás egyik nagy előnye színpad és nézőtér közvetlen kapcsolata, művészet és játék egyesítése. A teljes beleélést csak a nézők arckifejezésein láthatjuk – az érzelmek az örömtől, a feszült figyelmen át az érdeklődésig terjednek -, a fényképezés látószöge miatt az előadók háttal vannak a nézőnek.

A vásári színjátszás és az 1950-es évek agitációs-propagandacélokat szolgáló bábjátéka (Szilágyi 1960) után az 1960-as évektől a virágkorukat élték a közművelődés különböző szinterein az amatőr bábcsoportok⁵⁹ – ez a mozgalom mára átalakult, és redukálódott (Tóth 2006). A bábjátékon felnőtt gyereket könnyebb bevezetni a színház felnőttesebb világába – mint azt a következő példa is mutatja.

⁵⁹ Az óvónőképzőkben az 1960-1961-es tanévben kötelező tantárgyként vezették be a bábjátékot, tankönyv jelent meg, a Pedagógus Szakszervezet és a Népművelési Intézet pedig tanfolyamot hirdetett meg e tárgyban (Mészáros 1961).



52. kép

Készítő: Bohanek Miklós

Cím: N/A

Megjelenés helye, ideje: Család és Iskola, 1961/3, 4.

Képleírás: A felhívás a felnőtt színházba való átmenet megkönnyítésére szólít fel – a gyermekeknek saját életkoruknak megfelelő színdarabokat kell biztosítani. Az előző képpel ellentétben a gyermek-nézők arcán ijedséget és szomorúságot láthatunk, valószínűleg a Tamás bátya kunyhója, a rabszolgák szenvedéseinek látványa okozta ezt a hatást.

A mese-játékként felfogott bábozás is már a gyermeket körülvevő világ feldolgozását segíti (Vekerdy 1961b), ennek következő lépcsőfoka a valóság konfliktusainak dramatizált feldolgozása, a didaktikai szempontok figyelembe vételével megalkotott színdarab-repertoár. Már a bábozással összefüggésben felbukkan ez a szempont – ezt mutatja egy 1965-ös cikk címe („Tananyagot feldolgozó bábműsorokat!”, ld. Tari 1965) -, az erkölcsi-világnézeti nevelés azonban az általános iskolában kerül előtérbe. Nem véletlen a Tamás bátya kunyhója színpadi változatának szerepeltetése példaként: a mű számos olyan elemet tartalmaz, mely megalapozhatta, segíthette az iskolai oktatás célkitűzéseit. A rabszolga-úr ellentétben könnyű felismerni az osztályharc jelenségét, a feketékkel való azonosulás az elnyomottak iránti szolidaritás eszméjével rokon és az abolicionizmus (felszabadítás) ideológiája sem idegen a szocializmus gondolkodásmódjától. Az öröm és a játékosság helyébe a fájdalom és szomorúság kerül – az előző képpel ellentétben a néző-gyerekek arcáról negatív érzelmek olvashatók le, amit csak a mű végén vált fel a boldogság és öröm, amikor győz az igazság.

A kép alatti felszólítás, a riport címe igényt fejez ki és kívánságot fogalmaz meg: a 14 éven aluli gyermekek számára fenntartott színház társadalmi követelményét, az önálló gyermekműveltség létjogosultságának elismerését. 1949 és 1952 között létezett külön gyermekintézmény, az Úttörőszínház, ezt 1952-ben egyesítették az Ifjúsági Színházzal és 1954-ig működött, mint Kamaraszínház – az egyik legnagyobb siker a Tamás bátya kunyhója volt (Székely – Török 1994). 1954 után a gyermekelőadások a kultúrotthonokba, az Operaházba és a Déryné Színházba szorultak vissza, esetlegessé váltak – a helyzetet az Országos Rendezőiroda, az Állami Hangversenyiroda és a Nótanács próbálta megoldani különböző előadások szervezésével, írók és zeneszerzők mozgósításával (Vándor 1961). Az alkotói és a befogadói oldal nevelésének célja és az infrastrukturális háttér kidolgozásának

célja is megfogalmazódott tehát, ami előfeltétele volt a gyermekkultúra későbbi felvirágzásának.



53. kép

Készítő: N/A

Cím: N/A

Megjelenés helye, ideje: Köznevelés, 1970/14, 5.

Képleírás: A csurgói II. Csokonai Diákszínjászó Napokról készült beszámoló illusztrációja a fénykép. A középiskolás színjászó csoportok bemutatkozását elősegítő fesztiválon különböző elképzelésű csoportok léphettek fel és mutathatták be klasszikus, vagy modern darabjaikat. Sajátos öltözetben és sminkkel lépnek fel a szereplők – a görög drámák hangulatára emlékeztet a főszereplő fehér leple és a kétoldalt elhelyezkedő lánykórus.

A színjáték, rögtönzés és dramatizálás nevelési folyamatokban való alkalmazása nagyfokú szabadságot és rugalmasságot igényel a benne résztvevő gyermekek és felnőttek részéről egyaránt – nem véletlen, hogy a XX. század eleji reformpedagógia különböző irányzatai fogalmazták meg először a kreatív játékosságra és résztvevő aktivitásra építő tevékenységformákat (Debreczeni – Trencsényi 1998). Az 1950-es években Nagy-Britanniában Peter Slade ezen módszereket is felhasználva teremtette meg a drámapedagógia fogalmát, melyben nagy szerepet kaptak az improvizálások, a szerepjáték és a mozgás, a hazai gyakorlat is ezt a modellt vette át az 1960-as években (Debreczeni 1992). A gyermeki önkifejezés a harmonikus személyiségfejlesztés egyik eleme ebben a felfogásban (Debreczeni 1998) – az angol kísérletekről a korabeli sajtóban is jelent meg beszámoló, Mezei Éva tollából (1970).⁶⁰

A nagy hagyományú magyar diákszínjászság az 1960-as években kelt új életre, az 1950-as évek igénye színház és gyermek közelebb hozásáról erre az évtizedre valósulhatott meg. A döntően amatőr, középiskolás és egyetemi színjászó-körök olyan megnyilatkozási lehetőségeket kerestek és teremtettek meg maguknak, mint a különböző mustrák, találkozók, diákszínjászó fesztiválok. A hasonló események közösségteremtő ereje a társulatokat, a nézőket és a tágabb kistérséget is érintette, hiszen gyakori volt a fesztivál-előadások kivitele a kisebb falvakba (ezt hívták tájolásnak). Ilyen, nagy kisugárzású esemény volt az 1968-tól létező csurgói Diákszínjászó Napok rendezvénye (Novák 1986), vagy az 1974-ben létrejött

⁶⁰ Nemcsak a tanulást segítette elő a készségfejlesztő drámapedagógia, az iskola világából a munkába való átmenetet is megkönnyíthették ezek a módszerek – erre jó példa a Mezei cikkében megemlített „job interview” szerepjátéka (Mezei 1970:27).

pécsi Gyermekszínház fesztivál, a magyar drámapedagógia megújulási helye (Trencsényi 2012:93). A kultikus helyeket ki kell még egészíteni Szentessel, a dráma tagozat létrehozásával (Bácskai 1974), ahonnan számos későbbi színész kikerült, valamint a határon túli hagyományokkal (Erdély és Vajdaság). A fellendülési folyamat elején állt még a drámapedagógia az 1960-as években, ennek egyik jele volt a csurgói találkozó és az erről készült beszámoló (Gálos 1970).

A fénykép egyedül a színpadi eseményeket rögzíti, a nézőközönséget nem láthatjuk. A szereplők jelmezben, valószínűleg kisminkelve léptek fel a színpadra, az ábrázolt jelenet a darab egyik csúcspontja lehet. A fehér lepelben lévő, központi helyzetű alak a közönség felé fordulva tárja szét kezeit (lehet, hogy áldást ad?), a kétoldalt lévő lánykórus és a főszereplő melletti alak is órá figyel. A színpadkép a görög drámákra emlékeztet, ami az 1960-as, 1970-es évek diákszínházának jellegéből fakad. A mozgalom kedvelte az oratóriumokat és a pódiumjátékokat (Novák 1986), melyben karaktereket, érzéseket formálhattak meg, olyan szimbolikus nyelvet megteremtve, ahol a szó mellett a mozgás és a látvány ugyanolyan fontos szerepet kapott, s ez az előadásmód alkalmas volt kritikai hangok megfogalmazására is (Debreczeni - Trencsényi 1998). A beszámolóból megtudhatjuk, hogy ennél a képnél valószínűleg a tűz szimbólumát a magyar- és világirodalmon végigkísérő előadásról van szó – a pódiumjátékok másik vonulatát az irodalmi művek feldolgozása, ünnepségek anyaga jelentette. Jelentős volt az iskolai-, mozgalmi-, és közéletet érintő, problémafeltáró darabok, dokumentumdrámák száma (Gálos 1970:6), ami jelzi a gyermekszínház demokratikusabb, szabadabb világát. A színpadra lépésnek volt egy professzionálisabbnak és szervezettebbnek tekinthető változata, mely a televízió terjedésével is összefüggött: a „Ki mit tud” világa, ami a tehetséggondozás, - segítség célkitűzéseiben rokon volt az amatőr diákszínházzal.



54. kép

Készítő: Patkó Klára

Cím: A Ki mit tud? III. elődöntőjében Szegváry Menyhért tanuló szaval

Megjelenés helye, ideje: Köznevelés, 1969/22, borító II.

Képleírás: Az öltönyös fiatal férfi egy mikrofonba beszél éppen, mögötte zongora van – feltehetőleg színpadi fényképpel van dolgunk.

Az 1968-as Ki mit tud? III. elődöntőjén az a Szegváry (Szegvári) Menyhért szaval, aki ekkor még csak első éves hallgató volt a Színház- és Filmművészeti Főiskolán, később neves színész és rendező lett. A vetélkedő hangulatát megidéző díszlet – a mikrofonok, zongora, a színpad -, és a háttér a képaláírás nélkül is beazonosíthatóvá teszi a helyszínt. Az előadóra koncentrálnak a fényképen megjelenített környezet puritán jellege is megerősíti.

1962-ben rendezték meg először a Ki mit tud?-ot – a televíziós vetélkedők megindulása egybeesett a nyilvános sugárzás kezdetével és a kádári konszolidációval -, a nyertesek ugyanebben az évben a helsinki Világifjúsági Találkozóra utazhattak. 1968-ban már negyedszer volt Ki mit tud?, ez volt a vetélkedő csúcspontja: a harmadik elődöntő után több mint százezer szavazat érkezett a versenyzőkre. Az 1960-as években más, hasonló vetélkedőket is indított a televízió: Ki miben tudós?, Ki minek a mestere?, Röpülj páva. (Kaposy 1998). A vetélkedő, amin Szegvári Menyhért is szerepelt, több művészeti ágat is lefedett – ének, szavalás, zene, humor, tánc, egyéb előadóműsorok egyaránt beletartozhattak a műsorba.

Az országos nyilvánosság elé került fiatalok jelensége újra felszínre hozta a szereplés-vitát a Család és Iskola hasábjain. A diákszínjátszás és a korabeli tehetségkutatók kapcsán több újságíró és hozzászóló is valós veszélynek tartotta a népszerűség-hajhászást és a sztárcsínálást. A siker és a kudarc feldolgozását, a helyes arányok megtartását olyan feladatokként jelölték meg a polémiaiban megszólalók, melyek figyelembe vételével a szereplés pozitív hatásai jobban kidomborodnak (Ascher 1960, Gyenes 1960, Köves 1961, Sztankay 1963, Bodolay 1964). A mai tehetségkutatók elődjének is tekinthető vetélkedőn nem kallódtak el a tehetségek, hiszen sokan közülük hosszú, eredményes karriert futhattak be.

3.2 Zenére, táncra nevelés

A zenei nevelés Kodály-módszerén alapult a korban, személyét hét esetben képileg is szerepeltette a pedagógiai szaksajtó, mellette Bartók tűnik még meghatározó személyiségnek, három vizuális említéssel. A Kodály-módszer ma az egész világon elismert, a Távol-Kelettől Amerikáig, ennek ellenére az 1980-as évek végétől hazánkban tapasztalható értékválság a magyar zenei oktatást is elérte, így egyre kevesebb pénz, idő és energia jut a művészeti nevelésre, ezen belül a zenei készségek és mozgásos gyakorlatok fejlesztésére (Duffek – Hausmann – Szabó 2011).

Számos megfontolandó tanulással szolgál pedig a már kidolgozott zenepedagógiai módszer. A népdalkincs felhasználása, a népzene, tánc, különböző közösségi játékok beépítése a tanítási anyagba mind-mind olyan tényezők, melyek a zene-, táncpedagógiát közel viszik az ezután következő, népművészetről és hagyományról szóló fejezethez. A képanyagot ebben a témakörben 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. Korcsoportok szerinti bontásban 19 fényképet találtam az óvodáskorból, 37 általános iskolást és tíz középiskolást – a többi fotó esetében nem volt egyértelműen beazonosítható az életkor.



55. kép

Készítő: N/A

Cím: Kodály Zoltán vezényel a Zeneakadémián.

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

Képleírás: A felnőtt és gyermek-kórusnak vezénylő férfi felismerhetően Kodály, a gyermekek úttörő ruhában, Kodály ünnepelőben, 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 emblematikus személyisége volt, külföldön a legelismerettebb 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 úttörő nyakkendőt viselnek, a felnőttek katona ruhában vannak – a mozzanatok (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 – 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 kisgyermekkorától 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), egyszerre 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 tisztelet-adás 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 presztízs - emelkedését 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 szerepeltetésére más ikonográfiai példák is akadnak, az egységet és pártfogást jelképezik ezek a képek (ld. az úttörők látogatása a Néphadsereg-nél, 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 térelrendezése, 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 valóságosan 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 meglelt férfiig valamennyi korcsoport megtalálható itt. A háttérben, elmosódva a nézőket is láthatjuk egy páholyban, elhanyagolható szereplőként, a lényeg most a színpadon található.



56. kép

Készítő: MTI

Cím: Battonyai nemzetiségi népi táncosok

Megjelenés helye, ideje: Köznevelés, 1969/18, borító I.

Képleírás: Az egymás karjait átfogó táncosok két sorban állnak, az első sor fiúkból, a mögöttük álló sor lányokból áll. A fénykép a szabadban készült.

A kodályi zenei nevelési koncepció és az életreform mozgalmak két fontos ponton is kapcsolódtak egymáshoz. A kórus, a tömegeket aktív és együttes zenélés élményévé juttató kultúra és a népdalhoz, mint tiszta forráshoz való visszatalálás jelzik az érintkezési pontokat. A természetközelség, az érintetlen falusi közösség, a tánc, mint a testtel és annak játékaival történő ősi tudásátadási mód az életreform ideáljának fontos elemei közé tartoznak (Pukánszky 2005a, Bányász-Németh – Kovács – Pethő 2010), s ez az ideál köszön vissza a például választott fényképről is. A belefeledkezés, felszabadultság és a koncentráció kettőssége figyelhető meg az arcon, a szereplők a tánc világában léteznek. Fontos különbség a hagyományos néptánc-ábrázolásokhoz képest, hogy hiányzik a színpad, a nézőközönség, ami feltételezi a cselekvés örömeért, önmagáért való tánc igényét. A földközeli fényképezői / nézői látószög szintén felfogható jelképes értelműnek: a gyökerekhez való visszafordulás érzését fejezheti ki.

A zene és a mozgás összekapcsolása Kodály elképzeléseinek fontos része, a gyermekjátékok mondókáival, ritmikus cselekvésekkel kísért tevékenységformái a személyiségfejlődés szerves, pozitívhatásokkal járó részei (Jánosi 1979:5-6, Vekerdy 1998). Az ifjúság nevelésének eszközeként is megjelent a népzene és néptánc: a Család és Iskola már 1961-ben beszámolt a Novák Ferenc vezette Bihari-együttesről, ami az utcai galerikból szervezte az utánpótlását. Az ekkoriban 180 tagból álló együttes Józsefvárosban, a Vajdahunyad utca 14. száma alatt lévő, a Helyiipari Dolgozók Szakszervezetének tulajdonában lévő kultúrteremben kapott helyet (Vekerdy 1961c). Később, 1972. május 6-án ugyanez az együttes szervezte meg az első táncházat a budapesti Liszt Ferenc téri Könyvklubban, ami egy nagy sikerű mozgalmat indított el (Siklós 1977:9).

A folklorizmus, a népi hagyományok megjelenése a pedagógiai diskurzusban az 1970-es, 80-as évek fejleményeit, a táncház-mozgalmat és a nomád nemzedéket előlegezi meg. Az átél, autentikus néptánc különbözik a korábban az ünnepek kellékeként, díszítő elemként használt, formális bemutatókkal – a képen bemutatott népi tánc, az ebben való részvétel önkéntes és alulról jövő folyamat volt. A fotó különlegességét a nemzetiségi táncosok (szerb vagy román) feltűnése jelenti, illetve a szabadban, természetben való fényképezés, ez utóbbi az életreform-mozgalmak hatását is mutathatja, valamint a néptánc eredeti közegét. Az utalások referencialitása természetesen megkérdőjelezhető, a sugallt tartalom (a népiség) lényegesebb.

A csiráiban létező, az intézményi lét periferiáján mozgó néptánc-csoportok mellett természetesen voltak hivatásos, illetve középiskolákon belül működő együttesek is, melyek öntevékeny műhelyekként működhettek a nekik helyet adó iskolákban, akár művészeti sikereket is elérhettek, például a keszthelyi Helikon-ünnepeken (Kaposi 1962). A tánc még egy formában fordul elő a képanyagban, ez pedig a bálók és a szórakozás világa, az ifjúsági szubkultúráké, melyeket kevésszer említenek meg képileg vagy szövegesen, de általában azt negatív kontextusban teszik. Ez a téma azonban már nem tartozik vizsgálatom tárgykörébe.

3.3. Népművészet és – hagyományok

A néprajz a belenevelődés fogalmát használja a pedagógiában szocializációként ismert jelenségcsoport különböző elemeire. A régebbi korokban a nevelés döntően az intézményes

formákon kívül zajlott, a család és a faluközösség keretei között. A gyermek a munkavégzésben és ünnepek alkalmával, különböző játékokkal, informális úton sajátította el a közösség normáit, értékeit, a felnőtt-léthez szükséges ismereteket, a felnőttek közti kapcsolatrendszerek értelmezését. Ezzel a folyamattal a gyereket a mainál hamarabb vezették be a munka és a felelősségvállalás világába, biztosabb identitás felépítéséhez segítették hozzá az egyént (Deáky 2011:243).

A XX. század második felében egyre mélyülő szakadék támadt az iskola, oktatás világa és a hagyomány öröksége között, felvetődött a kérdés, hogyan tarthatóak fenn, vagy rekonstruálhatóak-e a kultúráközvetítés tradicionális módjai a modern világban (Trencsényi 2008:124-129). A belenevelődés, a néphagyományok és szokások ismerete 61 kép témája. A legtöbb képen a gyermekek, fiatalok egy-egy idősebb felnőtt társaságában láthatóak, tevékenység közben, alátámasztva a procedurális tudás, a cselekvés közben megszerzett ismeretek és az előzetes tapasztalatok fontosságát (Csapó 1999). Nemcsak a tudás jellege más ebben az esetben, a tudásátadási tér is rendkívül sokféle lehet, legtöbbször a falu helyszínei adják a környezetet: az udvar, a ház belseje, a műhely, a falu határa vagy az utcák.



16. kép-szekvencia

Készítő: N/A

Cím: A zöldágas parádé egyik jelenete..., Bodó Józsefné, Tóth Lidi 81 éves balatonszárszói paraszttasszony...

Megjelenés helye, ideje: Család és Iskola, 1960/9, 6.

Képleírás: A népi játékot bemutató fiatalok előtt idős paraszttasszony látható, hagyományos öltözetben.

Az 1960-as években meginduló honismereti mozgalom a Hazafias Népfront támogatásával gyorsan fejlődött, melyet szakkörök, művelődési házak, üzemek és iskolák tevékenysége is fémjelzett (Kiss 1987). A nemzeti öntudatra nevelés, a helyi szokások ismerete magába foglalta a mindennapi élet folklóráját, műfajait és „ideológiai állásfoglalásait”, azaz hiedelmek, vallási képzetek és értékítéletek szövevényes világát (Barsi 1987). Olyan szempontokat is tartalmaz ez a látásmód, mely akár a nacionalizmus és ellenzékiesség vádját is maga után vonhatta,⁶¹ attól függően, hogyan interpretálták nemzet és internacionalizmus ideológiaiailag átformált fogalmait. Az ifjúság és néphagyomány kapcsolatának helyreállítása az 1970-es években is folytatódott, a „nomád nemzedék” színre lépésével, a táncház megjelenésével és fiatal kézművesek játszóházaival (Trencsényi 1998c). Ez a nehezen összefogható, sokirányú mozgalom helyi kezdeményezésekben élt, mint ahogyan azt a fenti kép is illusztrálja.

⁶¹ Kommunista történelemszemlélet és a nemzeti múlt kapcsolatának tisztázásában Mőd Aladár 1943-as szintézise a meghatározó (Albert 2004:14-15), ami a függetlenségi küzdelmeket osztályharcként értelmezte.

A mellékelt cikkből (Volly 1960) megtudhatjuk, hogy a balatonszárszói úttörő-dalosok a Népi Leányjátékok című gyűjteményből a „zöldágas parádét” tanulták, hogy bemutathassák azt szabadtéri színpadon. Ezek az információk több más területhez kapcsolják a kép-szekvenciát: a diákszínházas és a mozgalmi élet témaköreibe utalják, jelezve, hogy az Úttörőszövetség helyet és háttérrel adhatott számtalan eltérő kulturális-közösségi elgondolásnak. A lányok Bodó Józsefné, Tóth Lidi 81 éves balatonszárszói parasztasszonyhoz fordultak az énekek háttérének jobb megismeréséhez, akinek dallamait le is jegyezték az MTA népzene gyűjtő csoportja számára. Az idős adatközlő a múltból megmaradt források rögzítésének lehetőségét nyújtja, és egyben példát mutat arra, hogyan lehet ezeket az emlékeket helyileg megmutatni és megmutatni mások számára. A nénitől való tanulás végcélja ugyanis az előadás volt, amire 1960. augusztus 6-án, a Somogy megyei földművelésügyi hivatalok balatonlellei művészeti bemutatóján került sor.

A két kép egymásba csúsztatása múlt és jelen kapcsolatát, a folytonosságot szimbolizálja: a 81 éves parasztasszony a fiatalok népi játékát, a megelevenedett hagyományt szemléli. Az adatközlő nevesítésével konkrét, átélhető élménnyé teszi az újság a hagyomány átadásának folyamatát, közelebb hozza az olvasóhoz, hiszen mindenkinek a környezetében élnek Lidi nénik, akik sok ismeretet tudnak még átadni. Néprajz és pedagógia közös területének illusztrációja is a képi példa, hiszen az iskola melletti nevelés, személyiségfejlesztés fontos terepe volt a családi és tágabb közösség, illetve a kortárs csoportok hatása (Trencsényi 1998b). A bemutatót előadó lányokat, mint csoportot is formálja az előadás és az idősebb generációval való közvetlen kapcsolat. Az így feltárt népdalokat rögzítették is a balatonszárszói „úttörő-dalosok”, összhangban a kodályi-, bartóki zenegyűjtés elvárásaival.

3.4. Kiállítás, múzeum



17. kép-szekvencia

Készítő: Szilvássy Z. Kálmán

Cím: A történelem játékaik között. A Petőfi Múzeum gyermekjáték-kiállításán.

Megjelenés helye, ideje: Család és Iskola, 1960/2, borító IV.

Képleírás: A gyermekjáték-kiállításon örömmel játszó gyermekeket láthatunk. A makett, az órszoba, az építőelemek mind-mind kézbe vehetőek.

A múlt emlékeinek összegyűjtése, kiállítása és nyilvánosság elé tárása hosszú történeti folyamat eredménye, a múzeum intézménye számos funkciót öltött fel napjainkig, a magángyűjteményektől a nemzeti identitás kialakításáig, a passzív befogadástól az aktív részvételig. Múzeum és kultúráközvetítés, pedagógia kapcsolata Nyugat-Európában széles körben kutatott területnek és gyakorlatnak számít (Koltai 2011:9), Magyarországon csak nemrég kezdődött erről tudományos diskurzus (Frazon 2011, Palkó 2012). A múlttal és hagyománnyal való kapcsolatteremtés egy másik formáját jelentik a kiállítások és múzeumok. A két fogalom összetartozó jelenséget fejez ki, elkülönítésük nem mindig lehetséges: a képanyagban az 51 példából 12 fotót lehet csak kiállításként értelmezni,⁶² a többi esetben kiállítás és múzeum egybetartozik, általában a múzeum terében létrejövő kiállításról van szó. Az újfajta múzeumi elképzelések fő jelszavai a részvétel és az együttalkotás (Palkó 2012:98), ennek egyik megvalósulási formája a gyermekeknek, gyermekek által készített és használt gyermekmúzeum (Pintérné 2011).

A kép témája és az ábrázolt cselekvések részben teljesítik ezeket a kritériumokat, hiszen a gyermekjáték-kiállítás célközönsége egyértelmű, s a hagyományos múzeumoktól és kiállításoktól eltérően itt a látogatók kézbe foghatják és kipróbálhatják a kiállított tárgyakat. A hat képből álló sorozat az interaktív gyermekmúzeum mostanában meghonosodó paradigmájának egyik korai előképe. A kiállítási tárgyak csak részben vannak elkülönítve (egyetlen vitrint fedezhetünk csak fel), a gyerekek kézbe vehetik, használhatják őket, ezzel válik átélt élménnyé a múzeumi látogatás. A gyermeki önállóság szintén jellemzője a fotóknak – csak egy képen látunk felnőttet –, a múzeumi világ öntevékeny felfedezése része a gyermekmúzeum gondolatának. Kemény Andris belebújik a katonai őrhely gyermekméretű makettjébe, megérint egy kínai hajómodellt, levesz egy nagyobb halomról egy építőelemet. A főszereplő fiú alakja végigvonul a képsorozaton, felnőtt viszont csak egy esetben fordul elő, a múzeumi látogatás végén. A játékok a gyermek érdeklődésére és értelmi szintjére van szabva, mind méreteit, mind a bemutatott tárgyakat illetően. A mesterségesen újraalkotott, múltbéli ideális gyermekszoba a valóság illúzióját kelti, a makettek, mint a valóság kicsinyített másolatai pedig csak erősítik ezt a hatást (Frazon 2011:257,269). A vitrin, az üvegfal mögötti királyfi díszruha a klasszikus múzeumi környezetet és a meséket idézi meg, ahol a kincseket elzárva, de mégis láthatóan és elérhetően mutatják be. A mesék világához kapcsolódás indokolhatja a Petőfi Múzeum környezetét, hiszen elsősorban irodalmi múzeumról van szó.

Múzeum és pedagógia kölcsönhatására csak egy példa a gyermekjáték-kiállítás, de több más esetben is megfigyelhető az itt érvényesülő interaktivitás: az iparosmunkák kiállításánál a gépeket kipróbálhatják a látogatók, az iskolai helytörténeti összeállítást a gyerekek és tanár együtt állítják össze, a gyermekrajzokat megérintik a kicsik.⁶³ Természetesen a hagyományos, passzív befogadói szerepre több példa van, de mindenképpen fontos, hogy megjelenik már az újfajta viszony a kultúráközvetítésben és –fogyasztásban. A természettudományok oktatásánál

⁶² Ebből négy kiállítás az iskolában lévő anyagokból merít, három az ipari tanulók országos kiállításáról szól (1960-ban volt 80 éves a középfokú iparoktatás) két fotókiállítás Langer Klára és Sándor Zsuzsa életművét mutatja be, akik az Óvodai Nevelés legfontosabb fotóriporterei voltak, két neveléstudományi könyvkiállítás mellett pedig egy helytörténeti jellegű kap még helyet az újságokban.

⁶³ Köznevelés, 1960/3, borító IV., Család és Iskola, 1961/8, 24-25, Óvodai Nevelés, 1967/11, 427.

éppúgy használható az aktív részvétel múzeumpedagógiája (ld. Csodák Palotája), mint a történelemtanításnál, művészeti nevelésnél vagy néprajznál (Foghtúy – Szepesházy 2003).

3.5. Képzőművészeti nevelés

A 42 képből álló változatos anyag számos ponton kapcsolódik a korábbi témákhoz, hiszen általában úttörő szakkörök munkáját, múzeumi, vagy honismereti tevékenységet mutatnak be, néha egy-egy művész (Medgyessy Ferenc, Pátzay Pál) tanítványairól szólnak, vagy régi mesterségeket népszerűsítnek. Az ábrázolt tevékenységek szintén változatosak, a rajzolás-festéstől a szövés-fonáson át a fazekasságig és szobrászatig terjed a sor, melyben a gyerekek fiatalok hol cselekvő szereplők (alkotók), hol pedig a mesterfogások megfigyelői (tanítványok).



57. kép

Készítő: Lengyel Miklós

Cím: N/A

Megjelenés helye, ideje: Család és Iskola, 1968/2, 23.

Képleírás: A mohácsi Kanizsai Dorottya Múzeum gyűjteményét egészíti ki az általános iskolásokból alakult maszkfaragó csoport. A munkásruhában lévő mester készíti a maszkot, a diák megtapintja, a köztük lévő kapcsolat baráti és informális.

Az 1960-as években a gyermekrajzok kapcsán merült fel a látás művészetének kérdése,⁶⁴ majd az évtized végén Balogh Jenő és Xantus Gyula vezeti be a vizuális nevelés fogalmát (Balogh – Xantus 1969). A műalkotások megfigyelés és befogadása, az esztétikai élmény tudatosítása juttatja el a gyermeket az önkifejező alkotásig (Karlavaris 1977), mely célkitűzés több különböző formában fejeződött ki a tantervelméletben és tantárgy történetében (Szávai

⁶⁴ Ld. a Pátzay Pállal folytatott beszélgetést: Család és Iskola, 1964/1, 11-12.

2001). A tárgyformálás előzetes fázisa a személyes tapasztalatszerzés, jelen esetben a busómaszk megtapintása. A múzeumi környezet révén az előző fejezethez, a maszkfaragás gyakorlata révén a néphagyományok kontextusában is értelmezhető a jelenet, mely a belenevelődés illusztrációja is lehetne. A farsangi busójárás szokását így újítják meg a fiatalok a saját maguk által készített álarcokkal (Szántó 1968). A szakkör rendszerű tudásátadás a múzeumon belül működik, nem tudunk meg semmit arról, hogyan jött létre a kapcsolat az általános iskola és a múzeum között.

A művészeti nevelés témakörei – színjátszás, zene, tánc, kiállítás, múzeum és képzőművészeti nevelés – valójában ugyanakkor a jelenségnek a különböző megjelenési formái. A teljes személyiségre irányuló fejlesztő pedagógiai munka, a gyermek és fiatal önmegmutatása, intézményen kívüli ismeretszerzése közös az előbb említett tevékenységformákban.

4. Intézményen kívüli sport

Meglepően kevés, sportról szóló fotó van a képanyagban: összesen 142 ilyen fényképet lehet azonosítani, ebből 61 kép intézményen belüli, 81 kép pedig intézményen kívüli tevékenységet ábrázol. Az előbbi fényképek általában tornát, gimnasztikát mutatnak be (ld. az 1. képszekvencia, a 18. 24. és a 31. kép elemzéseit), míg az utóbbi csoportot a téli sportok (szánkó, sí, korcsolya) és az úszás képei dominálják. Valójában a téli sportok vizuális reprezentációi (34 kép) átmenetet képeznek sport és játék között, hiszen általában a szabadidő eltöltésének informális keretei között zajlik le a tevékenység – sport és informális tanulás kölcsönhatásai kívül esnek vizsgálatom körén⁶⁵, ezért e helyütt nem térek ki ezek elemzésére.

Az 1960-as éveket a korabeli szakirodalom a szocialista testkultúra kibontakozásaként definiálja, melyet az iskolai testnevelés és a tömegsport-mozgalom (egyesületek és úttörőcsapatok révén) mennyiségi növekedése fémjelzett (Földes – Kun – Kutassi 1977:431-446). Az 1961-es oktatási törvény a gimnáziumokkal és szakközépiskolákkal kapcsolatban említi meg a sportot: „(az intézmény) továbbfejleszti a tanulók műveltségét, szocialista világnézeti, erkölcsi, esztétikai és testi nevelését”. A pedagógusképzésről szóló passzus is együtt említi a művészeti és a testi nevelés feladatait: „a főiskolák feladata a művészeti ágak gyakorlati művelésére művészek, az alsó- és középfokú oktatás számára rajz-, ének-, zenetanárok és testnevelő tanárok, az alsófokú oktatás számára szaktanárok képzése.”⁶⁶

Visszaköszön a régi görög-római nevelési eszmény, a „Mens sana in corpore sano” („Ép testben ép lélek”) gondolata, művészet és testkultúra egysége, ami megindokolja a sport szerepeltetését a dolgozat ezen fejezetében. A sporttal kapcsolatos munkát az 1963-ban megalapított Magyar Testnevelési és Sportszövetség koordinálta, karöltve az 1958-tól létező Magyar Testnevelési és Sporthivatallal (MTSH), a Magyar Testnevelési és Sport Tanácscsal (MTST) és a KISZ által létrehozott Országos Ifjúsági és Sportbizottsággal (OISB). A kissé bonyolult szervezeti háttér a hetvenes évekre egyszerűsödött, mikor visszatértek a direkt irányításhoz az Országos Testnevelési és Sporthivatal (OTSH) kialakításával (Schiller 1978:116). A különböző intézmények egyaránt fontosnak tartották az amatőr sportok támogatását és a versenyzői utánpótlást, az olimpiákra való felkészülés magasabb szintre emelését is – ebben kulcsszerepet kapott a Központi Sportiskola (Molnár 1967).

A sport legitimációs szerepét a rendszer az 1950-es években, az olimpiai- és focisikerek idején, többször is kihasználta, ez a szempont később kiegészült és árnyaltabbá vált. A

⁶⁵ A hasonló vizsgálatok, a személyes sport-történelem / történetek megalkotására jó példa: Horváth 2011.

⁶⁶ 1961. évi III. törvény a Magyar Népköztársaság oktatási rendszeréről. Letöltés helye, ideje: <http://www.1000ev.hu/index.php?a=3¶m=8436>, 2013. 03. 02. 16:48.

következő évtizedek sportról szóló diskurzusai nagy gondot fordítottak már a pszichológiai háttérre, siker és kudarc feldolgozására, a sportolói személyiség természetére (Murányi-Kovács – Papp 1968, Peterdi 1970, Bíróné 1977). A motiváció és a testnevelés személyiségfejlődésben betöltött szerepe (Rókusfalvy 1981:202-205) vált fontossá, ami felvetette a testnevelés tantárgy szerepét és helyét, sőt a testnevelési osztályzat másfajta felfogását is. A Művelődésügyi Minisztérium állásfoglalás szerint ugyanis „a testnevelési osztályzatnak nem csupán a gyerekek ügyességétől kell függnie, hanem az órán tanúsított figyelmüktől, magatartásuktól, valamint az elméleti anyag ismeretétől (Tóth 1969:13). A viták mélyén valójában ugyanaz a probléma feszült, ami a színjátszás kapcsán már felmerült: a szereplés és az egyéni siker a közösségi szellem ellenében hathat, táptalaja lehet az individualizmusnak. Éppen ezért lehet furcsa, hogy az úszást, mint tipikusan egyéni sportot propagálta legjobban a sajtó képanyaga, s a csapatjátékok háttérbe szorultak – 12 kép szól ez utóbbiról (foci, kosárlabda, röplabda), ezzel szemben 35 fotó egyéni versenyzőket mutat be (úszás, futás, atlétika, birkózás). Természetesen ezek a sportágak is csapatban értek el eredményeket, de a konkrét sporttevékenység individuális jellegű ezekben az esetekben. A szocialista embertípus önálló, önművelő és önfejlesztő elképzelése állhat a háttérben, aki saját igényei miatt kezd el sportolni, olvasni vagy művészeti tevékenységet folytatni. Az oktatás-nevelés feladata pedig az igény felébresztése.



18. kép-szekvencia

Készítő: Falus István

Cím: Úszni! Úszni! Úszni.

Megjelenés helye, ideje: Gyermekünk, 1970/7, 18.

Képleírás: Az egrí óvodásokat vízzel való ismerkedését és barátkozását mutatják be a képek, a sport örömteli és vidám oldalát kiemelve. A medence szélén ülő és beugráló gyermekek látványát az edző képe ellensúlyozza – a kontextus az úszás-oktatás.

Az uszoda tere bár intézményen kívüli, többször is intézményekhez kötöten, szervezett módon történő testmozgás környezeteként bukkan fel, ahol olyan világhírű edzők oktatták őket (a képek tanúsága szerint), mint Bárány István, Novák Ilona, vagy Székely Éva (Fahidy 1962, Tiboldi 1964, Majoros 1969). A húzónevek a sportág népszerűsítéséről, valamint a profi és az amatőr sport összekapcsolásáról szólnak – a 17. kép-szekvencia jobb felső fotóján például az óvodások edzője, Bitskey Aladár látható a képaláírások szerint. Bitskey már az 1928-as amszterdami olimpián is részt vett, Európa bajnoki ezüstérmes és négyszeres magyar bajnok volt. Talán ez lehet az egyik oka az úszás gyakori szerepeltetésének: az 1947 és 1956 közti korszak a magyar úszósport aranykora volt, 1958-ban Budapesten rendezték az EB-t, habár az eredmények időlegesen elmaradtak, az úszás népszerűsége a későbbiekben is töretlen maradt (Bakó 1986:237-249).

A lenini parafrázis („Tanulni, tanulni, tanulni.” helyett „Úszni! Úszni! Úszni”) felszólító jellegű, az úszás szükségességét fejezi ki vidám formában – az ideológiai nyelv ilyen környezetben való felhasználása, a képek és a szöveg mind-mind a játékoságról szólnak, és ez nem véletlen. Az úszás és a sport megszerettetése kisgyermekkoról kezdődik, a motiváció felkeltéséhez és erősítéshez minél több örömteli, vidám élmény kell, olyanok, mint a vízbe ugrálás. A beugrálást ábrázoló fotó ellentéte az ez alatt lévő fénykép, ami a medence partján fegyelmelzetten üldögélő és figyelő óvodásokat mutat be – a sport egyszerre spontán, ösztönös tevékenység és koncentrált tanulás eredménye. A hasonló foglalkozások - a kötelező testnevelés mellett, vagy annak keretében -, elősegíthették a gyerekek későbbi életében a szabadidő helyes eltöltését, ami szintén fontos problémának számított a tudományos-közéleti beszédben (Balyi – Takács 1974).

5. Összegzés

Az oktatáspolitikai és a pedagógiai számára fontos feladatnak számított a szocialista korszakban az iskolán kívüli tevékenység és a szabadidő megszervezése. A részben intézményekhez kötött, illetve a szervezeti kereteket kihasználó helyi és országos kezdeményezések az 1970-es, 1980-as években, a Trencsényi László által a gyermekkultúra eredeti felhalmozásának időszakaként aposztrofált időszakban (2013) éltek virágkorukat, de kezdeteiket a hatvanas évtizedben kell keresni. Az alternatív, civil mozgalmak csíráit is felfedezhetjük (ld. a Bihari együttes példáját), melyek ugyanakkor mindig beágyazódtak a mozgalmi, közművelődési infrastrukturális keretekbe.

A teljes személyiség formálása az 1961-es oktatási törvényben megfogalmazott, mindenoldalúan művelt szocialista állampolgár kiművelésének eszményéhez vezetett, melyet ideológiai-világnézeti neveléssel kapcsoltak össze. Az iskola világából az út a munka világába vezet, az átmenetet gyakran kísérik identitáskrizisek, feszültségek (Brunner 2002) – ezt könnyítette meg a gondoskodó állam, a munkára nevelés minden iskolafokozatot átható koncepciójával. Ezt a koncepciót fogom a következő fejezetben nyomon követni.

VII. A munkára nevelés szinterei

1. Bevezetés – a téma kontextusba helyezése

A munkára nevelés kifejezése ritkán szerepel napjaink neveléstudományi diskurzusában (Kass 2005), a munka és az oktatási intézmények világi közti kapcsolatok csak funkcionalista-instrumentális megközelítésben bukkannak fel, mellőzve a kérdés erkölcsi-filozófiai oldalát. Legtöbbször munkaerő-piac és a képzési oldal igényeiről és elvárásairól esik szó, az élethosszig-tartó tanulás követelményeiről, a pályaaorientáció, tovább-, átképzések és tanfolyamok gyakorlati hatásairól, illetve a felnőttoktatás jelentőségéről – mindez a közgazdaságtan ideológiáinak megalapozásával történik (Polónyi 2011). Számos közös előfeltételezése van a hasonló írásoknak: a kulturális ismeretek, készségek elsajátítását a tőke egy formájának, befektetésnek tekintik (Bourdieu 1986), mely „megtérül” az anyagi világban⁶⁷; a számok, statisztikák és indikátorok oldaláról szemlélve próbálják meg hatékonyabbá, jövedelmezőbbé tenni az oktatás-nevelés rendszereit.

Más kontextusok is felvázolhatók azonban munka és nevelés kapcsolatában. Általános filozófiai, nevelésfilozófiai nézetek szerint a munka az emberi tudat önmagára eszmélése (a hegei fogalom magyarázatához ld.: Karikó 2008), olyan értékes jellemző, mely az emberi fajt megkülönbözteti az állatvilágtól. A munka tehát antropológiai sajátosság, történeti kutatás tárgya, az emberi mentalitást meghatározó tényező: a hagyományos magyar paraszti társadalomban a szocializáció szerepében döntő jelentősége volt a munkába való belenevelődésnek, a közösségi normarendszer elsajátításának (Vida 1988). A belenevelődés folyamata formális és nemformális tanulási szintereken egyaránt érvényesül – az oktatástörténet feltárta már a munkára nevelés intézményi előzményeit és megjelenési formáit Magyarországon, kiemelkedő gondolkodókkal és a fejlődés hagyományának kanonizálási szándékával, az 1960-as évek ideológiai premisszáinak megfelelően (Faludi – Jausz - Zibolen 1965). Arról még keveset tudunk, hogy a mindennapok diákja és pedagógusa hogyan élte meg ezeket a kezdeményezéseket, ennek feltárása a történeti pedagógiai antropológia feladata (Németh - Pukánszky 2004). A mindenkori oktatáspolitikai is felhasználta céltételezésében és irányelveiben ezeket az előzetes ismereteket, a tárgyalt korszakban, az 1960-as évek oktatási világában különösen fontos szerepet kapott a munkára nevelés fogalma.

Nevelésfilozófia, antropológia, mentalitás-, oktatástörténet, a politika valamint az ideológia tudásterületei adódnak tehát hozzá a közgazdaságtan magától értetődően releváns, a témához kapcsolódó beszédmódjaihoz. A különböző megközelítések eltérő vonatkoztatási-értelmezési kereteket tesznek lehetővé a tárgyról való diskurzusban – megállapításaik részben átfedik egymást, részben eltérőek. A munkára nevelés komplex jelenségét nem szabad leszűkíteni egyetlen megközelítési módra, elemzéseimben a verbális és vizuális anyagon keresztül valamennyi nézőpontot megpróbálom – eltérő hangsúlyokkal – hasznosítani.

A munkára nevelés tematizációjának újkori forrásvidéke Pestalozzi környékén keresendő, aki a szellem és a test művelését egyaránt fontosnak tartotta – válogatott munkáit a Tankönyvkiadó a vizsgált korszak elején jelentette meg (Orosz 1959). A 19. században a középiskolai tanárságtól fokozatosan elkülönülő és saját identitását megfogalmazó népiskolai tanítóság tudásanyagában szintén nagy szerepet kaptak a pragmatikus, életre nevelő szempontok (Németh 2012). A fentebbi tendenciákkal szoros kapcsolatban álló

⁶⁷ A 'human capital' fogalmát már az 1960-as évek második felében vizsgálta egyébként a magyar közgazdaságtan is, ld. Juhász 1988.

reformpedagógia gyermekközpontú iskolamodelljei az ész helyett a kéz műveltségére helyezték a hangsúlyt, a szocializmus felfogása az oktatás termelőmunkában elfoglalt helyéről, a politechnika bevezetéséről pedig hasonló attitűdöt rejtett magában (Sáska 2005b, 16, 18). A politechnika másik fontos előzménye a svéd mintára bevezetett szlőjd (kézimunka) tantárgy volt a II. világháború előtti Magyarország elemi iskoláiban (Báthory – Falus 1997a, III. kötet, 392), amelynek nyomai a barkácsoló-építő munkatevékenységek képi anyagában is megfigyelhetők. Az államszocialista korszak magyar gazdaságában az oktatás gazdaságot kiszolgáló funkciója előtérbe került – az ideológusok a mindenoldalúan művelt ember eszményét hangoztatták, míg a vállalatok a munkaerő-igény praktikusabb szempontjai, a szakképzésre koncentráció jellemezte. Az inga hol az ideál (1961-es törvény, 1970-es évek eleje), hol a gyakorlatorientált-irány felé lengett ki (a törvény visszavonása, 1968-as Új Gazdasági Mechanizmus), amely befolyásolta az oktatásirányítást, - szervezést is (Polónyi 2004). A vázlatos áttekintésből egy antiintellektuális tradíció megléte rajzolódik ki, mely az elvont, diszciplináris pedagógiai gondolkodás helyébe a munkára, felnőtt életre nevelés fontosságát helyezte. Ahogyan ezt egy korabeli tanulmány megfogalmazta: a politechnika csak azoknak jelent gondot, akik „nem tudtak szabadulni az intellektuális képzésre törekvő iskola gondolatától és hagyományaitól.” (Bori – Tihanyi 1961:80) A filozófiai absztrakció távol áll ettől a felfogástól, ennek ellenére röviden fel kell térképezni a kérdés elméleti gyökereit is a marxizmusban, az ideológusok érvrendszerének jobb megismerése érdekében.

2. Munka és ember: a marxista antropológia megalapozása

Marx fiatalkori írása, a Gazdasági-filozófiai kéziratok 1844-ből (1962) című értekezés alapozza meg azt a munkáról szóló filozófiai-antropológiai diskurzust, mely fontos szerepet játszott a szocialista emberkép és értékszemplélet megalapozásában. A hegeli gondolkodásban gyökerezik az ember történeti önmegalkotását a munkában látó szemlélet, mely a természet világának ember általi kisajátításával és megformálásával jön létre (Márkus 1971). Természet és kultúra régi szembeállításán alapul ez a felfogás, az ember kettős meghatározottságát egy ellentmondásban egyesíti: habár a természetből származunk, szembefordultunk eredetünkkel, emberivé tettük és átalakítottuk a világot (szükségleteink kielégítése céljából), s ezzel létrehoztuk a kultúrát, társadalmat és gazdaságot. Az évszázados vitát nagyon leegyszerűsítve, a marxista logika a természet feletti uralom megszerzésének leírásától a természettől és munkától való elidegenedés kapitalista rendszeréig vezet (Luporini 1971) – ez a kiindulópont, egyben a megoldásra váró feladat.

Újra meg kell találni a technikai, automatikus készségek gyakorlása mellett az alkotó munka örömét (ld. praxis és poiészis filozófiai fogalmainak munkára való alkalmazását: Eder 1997:718), le kell küzdeni az élettől, természettől és a munka tárgyaitól való elidegenedésünket. Az iskolában, oktatásban rejlik a probléma megoldásának gyökere, Krupszkaja, majd Makarenko fogalmazza meg az 1920-as, 1930-as években a konkrét feladatokat. A politechnikai képzés a sokoldalú, szellemi és fizikai műveltséget egyaránt magában foglaló, a technikai fejlődéshez alkalmazkodó, intelligens, irányító szakmunkások kiképzését tűzi ki célul (Krupszkaja 1966). Az így kiképzett dolgozók nem egy-egy terület specialistái, vagy utasítások végrehajtói, hanem autonóm személyiségek, átlátják és megértik a munkafolyamatokat, a munka örömeért dolgoznak – Lenin szerint a kommunista munka nem vár viszonzást, önkéntes és a közösség javára végzik (idézi: Krupszkaja 1966:40). A Makarenko által, a fiatalokat a munkára felkészítő szakaszban leírt jellemvonások reálisabbak Krupszkaja néhány követelményénél: a céltudatosság, akaraterő, pontosság, rend, munkafegyelem indokolt és jogos követelmények (Berencz 1965:36). A fizikai és értelmi nevelés között nincs különbség ebben az esetben, a nevelés fő címszavai a tekintély, fegyelem

és gazdasági szempont (Makarenko 1961). A Zibolen Endre által 1965-ben, a kommunákról publikált retrospektív képes riportból (Zibolen 1965) egy militarizált közösség képe rajzolódik ki, ahol az egyén alárendelődik a csoport normáinak. Krupszkaja és Makarenko felfogása tehát eltér egymástól, ennek pontosabb elemzése további vizsgálatok tárgya lehet – jelen kutatás keretei között elegendő a különbség tényének rögzítése.

A fentebb vázolt emberképben utópikus és gyakorlatias vonások keverednek – a kor fejlődéséhez alkalmazkodó sokoldalú képzés, munkamorál kialakítása ez utóbbit, míg a túlzott elvárások az előbbi jellegét erősítik. Magyarországon az 1960-as, 1970-es sok kézikönyv és írás foglalkozott a munkára nevelés kérdéseivel és a marxista antropológia kifejtésével, melyek részben kiegészítik, részben továbbfolytatják a szovjet elméleti-gyakorlati alapokat.

A személyiségformálás döntő része a munkára nevelés, a szocialista ember formálásának és a közösségbe való beillesztésnek a céljával – az ideális ember felelősségteljes, önmagát és társait becsülő, szolidáris, fegyelmezett, közösségben él, erkölcsileg helyesen cselekszik, egyszerre tartja be az utasításokat és képes kockázatokat vállalni a cél érdekében (Komlói 1974:149,159). A motiváció nagy szerepet játszik ebben, a munkának életszükségletté kell válnia, melyhez erkölcsi-érzelmi viszony fűzi a dolgozót, aki szereti azt, amit dolgozik – az oktatásra és a termelőmunkára egyaránt érvényes ez a viszonyulás (Szuhomlinszkij 1962:9-13). A munkára nevelés nem egy életszakaszra vonatkozik, hanem óvodáskortól kezdve végigkíséri az emberi életet, az egész személyiségre hat és (hasonlóan) a nevelés egészéhez – osztársadalmi ügy. Az élet számtalan területére kiterjed az oktatás-nevelés világainak érvényességi köre, ezt jelzi a munkára nevelés képi anyagának valamennyi életkort bemutató jellege, a szakmák teljes körét átfogó, pályaválasztást segítő jellege és a nemzetközi kitekintés – ez utóbbi természetesen szelektív formában. Már az óvodáskorban ki kell alakulnia olyan alapvető erkölcsi tulajdonságoknak, mint az önállóság, felelősség, kitartás, segítőkészség, a saját és mások munkájának tisztelete (Bakonyiné 1965:12). Az ugyanarról a marxi alapról kiinduló szovjet és magyar munkaelmélet összefoglalható néhány kulcsszóban: ezek a kollektivitás, önállóság, céltudatosság, munkában való öröm-érzet és erkölcsiség.

Számos más, nagyhatású XX. századi filozófiai elmélet is középpontjába állította a munka kategóriáját, Max Weber modern társadalmak kialakulását elemző és értelmező munkájától (1995), a frankfurti iskola baloldali tradíciójáig (ennek elemzéséhez ld. Weiss 2009) – számottevő befolyásuk nem érvényesült a magyar pedagógiai gondolkodásban, ezért nem fejtem ki gondolataikat, csak utalok rájuk. A protestáns etika és a kapitalizmus szelleme című weberi alpművet már csak a témájánál fogva sem tekintették érvényesnek a kor gondolkodói és pedagógiai elméletírói az 1960-as évek szocialista magyar valóságának leírására, Horkheimert, Adornót és más nyugati marxistákat (például Althussert) pedig revizionistának, az eredeti marxi útról letérő kutatónak tekintették és kritizálták.

3. Munkára nevelés az oktatástörténetben és – politikában

Az intézményes oktatás legősibb ismert formájában, a sumér iskolában is megjelent már a munkára nevelés jelensége, a kézműves-inasok fogadásának szabályozásával, majd a későbbi korokban is mindig újra és újra felbukkant az oktatásban ez a kérdés (Chrisman – McClure - Mock 1985). Történeti-antropológiai szempontból valamennyi korból kimutatható a munka és nevelés eszméjének felhasználása, mint az önkiteljesítés és a társadalom tökéletesítésének eszköze (Apel – Lüth - Wulf 1997), témánk szempontjából a XX. század reformpedagógiája és az új oktatási kezdeményezések eszmetörténeti alapjai jelentik a legfontosabb kiindulópontot. Dewey pragmatizmusa, az iskola közelítése az életfolyamatokhoz éppúgy

idetartozik, mint a Comenius, Rousseau, Pestalozzi és Marx fejtegetései nyomán a gyermek önállóságára is építő, irányított munkáltatás, az így kialakuló munkaiskola, amit Kerschensteiner, Petersen, Freinet vagy Blonszkij neve fémjelez (Németh - Skiera 1999). A különféle progresszív irányzatok képviselői a munka személyiségformáló szerepének kihasználása mellett fontosnak tartották a hagyományos „könyviskola” leváltását egy szabad, tevékeny intézménytípusra, melynek oktatásszervezése és tananyaga is korszerű tudományos alapokra épül (Blonszkij 1974). Magyarországon Nagy László és a gyermektanulmányi mozgalom, Domokos Lászlóné Új Iskolája, a szegedi Kerti Iskola és a Cselekvés Iskolája, valamint Nemesné Müller Márta Családi Iskolája reprezentálta a XX. század első felében az új, munkáltatásra (is) építő irányzatokat (Faludi – Jausz - Zibolen 1965, Németh - Pukánszky 1999).

A II. világháború után több fázisban alakult át a magyar iskolarendszer, a vizsgált időszakra az 1958-ban megindult felemás reformfolyamat nyomta rá a bélyegét, amely az 1961-es oktatási törvényben csúcsonyosodott ki (Kelemen 2003). Az oktatásirányítás célkitűzéseit ebben az évtizedben a hrucsovi jelszó dominálta: „Közelebb az iskolát az élethez!” (Sáska 2007:196), a korabeli szemlélet szerint 1959 után megkezdődött a politechnikai munkaiskola kialakításának bevezető szakasza (Bori – Tihanyi 1961: 76). A szovjet tudományos élet szintén reagált a változásra, a szociológia, mint tudományterület elismerésével, az 1960-as évek első felétől egyre több írás jelent meg a munka elméleti és gyakorlati kérdéseiről (Janowitsch 1985).

A magyar oktatási törvény már idézett első két paragrafusa világosan kifejezte a szándékot, s központi elemmé tette munka, élet és oktatás-nevelés kapcsolatának erősítését. A marxista antropológiának megfelelő fogalmazás a szocialista ember kifermálásában a munkát tekinti döntő momentumnak – az ehhez vezető út pedig az általános és szakmai műveltség elsajátításán keresztül vezet (ld. Krupszkaja korábban említett elképzelését az intelligens szakmunkásokról). Tudományos világnézeti alapon nyugszik a tervszerű oktató munka, mely erősíti a benne résztvevők erkölcsi színvonalát. Ennek érdekében vezették be a később kudarcnak bizonyult 5+1 modellt: a gimnazisták a tanítási hét 6. napját valamilyen termelő üzemben töltötték, hogy megismerkedjenek a fizikai munkával. A rendelkezés nem titkolt célja az volt, hogy a tanulók megszeressék az így megismert szakmákat, ezt hívta a szovjet szakirodalom a „tudati ráhatás” egy formájának, a dolgozókkal való találkozásnak (Szuhomlinszkij 1962:47-55). Az elképzelés szerint a személyes élmény hatása, a munkájukat szerető dolgozók példaadása vonja be a fiatalokat a termelésbe. Számos ilyen kép fordul elő a kutató anyagban, valamennyi korosztályra vonatkozóan. A politechnikai képzés szintén korra jellemző sajátosság, bemutatása döntő helyet foglal el a pedagógiai szaksajtóban.

4. A munkára nevelés képanyagának bemutatása

A korpusz 606 elemből áll – ezek egy része egyedi kép, másik része képsorozat, vagyis olyan egybetartozó fotók csoportja, melyen belül valamilyen logikai-szintaktikai kapcsolat érvényesül. Szilágyi Gábor tipizálását felhasználva (Szilágyi 1999, különösen: 140-167) a képsorozat kategóriáján belül megkülönböztethetjük egy eseménysor képi ábrázolását, meghatározott logikai rendbe szedve (ez a képi történet), illetve a fotóriport műfaját, mely általában egy-egy hely, vagy esemény köré szervezi a képeket. Az előbbinél az időbeliség egymásutánja dominál, az utóbbira a térbeliség nyomja rá bélyegét, egy adott időszakban mutatja be a cselekvéseket, szereplőket. Más és más a kétfajta képsorozat kiindulópontja: a képi történet a film formanyelvével rokon, míg a fotóriport a hétköznapi életet megörökítő dokumentarista, szociográfiai művekhez áll közel (a fotóriporthoz ld.: Marien 2011:251-295).

A képanyag 58 százalékát az egyedi képek alkotják, 42 százalékát pedig a képsorozatok – ez utóbbinak az aránya különösen magas más, általam vizsgált témakörökkel (gyermek-, pedagógusképek) összehasonlítva (Somogyvári 2012a, 2012b, 2013a). További érdekes színtűt képez a fotómontázs felbukkanása a képsorozatoknál.

A fotók rendkívül egyenetlenül oszlanak meg a periodikák között. A legtöbb ilyen kép a Család és Iskola című lapban van (240), az újság egyébként is nagy teret szentelt a pályaválasztás elősegítésének. Ezt követi A Tanító Munkája (160), majd az Óvodai Nevelés (97) és a Köznevelés (62). A sor végén a Gyermeünk (30) és A Tanító (17) foglal helyet. Az évtized közepéig nagyjából 40-50 kép jelent meg évente a témakörben, 1966-1967-re megugrott ez a szám, majd 1970 felé fokozatosan elkezdett csökkenni a publikált fotók mennyisége – a jelenségnek nincs egyértelmű magyarázata. Témaválasztás, képi elemek és képszerkesztés-befogadás feltételezett gyakorlata alapján két nagy csoportra lehet bontani a fényképeket: az egyiket az Óvodai Nevelés anyaga képezi (97 kép), a másik halmazt az összes többi újság fotói (509 kép) alkotják. Ez utóbbi anyagot további két kisebb halmazra lehet osztani: 280 kép adja a munkára nevelés közvetlen vizuális bemutatását, 229 fotó pedig a pályorientációt szolgálva különböző szakmákat ismertet.

Nemcsak életkor szerinti elkülönítésről van itt szó (óvodás vs. általános és középiskolás), a két képcsoport közti diszkrepancia számos más ponton is megragadható. Az óvodás képeknél sokkal kevesebb a sorozatkép (28 százalék az arányuk, szemben az egész korpuszon belüli 42 százalékkal), ezzel párhuzamosan gyakoribbak az egyedi képek. Ennek egyik oka a gyermekképek konvencionális ábrázolásmódja lehet, az ártatlan, játszó gyermek képzet (ld. Golnhofer - Szabolcs 2005, Higonet 1998), mely függetlenül a kontextustól, önmagában hordja interpretációs potenciálját. Ez a hagyomány olyannyira meghatározhatja a kisgyermek megjelenítési formáit is, hogy az itt megfigyelhető képek sokkal inkább erre az időtlen kulturális konstrukcióra utalnak és nem a konkrét szituációra. Az ábrázolt tevékenységek kevésbé differenciáltak, nehezebb elkülöníteni más cselekvésektől (pl. a játékoktól), ami az utánzásos jelleg következménye, játék és munka összekeveredik a gyermeki tevékenységben. Kötetlenebb formák és szinterek figyelhetők meg, ahol a vigyázó-irányító pedagógus figurája gyakrabban van jelen, mint az általános-, középiskolás képek esetében. A nemek aránya is érdekes, a képek 68 százalékán fiúk és lányok vegyesen tevékenykednek, a fennmaradó fotók 19 százalékán fiúk, 13 százalékán lányok láthatók. Mindez egybevág az ártatlan gyermek képzetével, melyben a nemi különbség még nem fontos, elhanyagolható szempont – sőt a kisfiúkat és kislányokat gyakran nem is lehet megkülönböztetni egymástól.

Ezzel szemben az általános és középiskolás képeken egyértelmű fiú dominancia figyelhető meg (47,2 százalék), a lányokkal (37,7 százalék) és a koedukált fotókkal (15, százalék) szemben. Feltételezésem szerint az az ősi előítélet húzódhat meg e tény mögött, mely a nőket az otthon zárt terébe utalja, szemben a férfiak nyilvános szereplésével, családot fenntartó munkavégző funkciójával (Sullerot 1971). A sokat idézett dichotómia természetesen leegyszerűsítés, valamint figyelembe kell venni, hogy a képszerkesztés és publikálás gyakorlata is sokszorosan áttételes és nem mindig tudatos folyamat – a nemi arányok különbsége a kisgyermekkor és az idősebb kor reprezentációjában akkor is szignifikáns különbség, amit értelmezni kell. Tudatosabb és önállóbb tevékenységformákat figyelhetünk meg, melyek inkább köthetők egy-egy szakmához, s ezek jobban intézményesültek – legtöbbször gyakorlati foglalkozáshoz, az 5+1-es, politechnikai képzéshez, valamely szakmához, vagy építőtáborokhoz kapcsolódnak. Az általános és középiskolás képek elemzésénél sokkal fontosabb a nyelvi kontextus, a fotót körülvevő cikk szövege, a képaláírások, hiszen általában illusztrációkról és nem egyedi, független képekről van szó. A

képcsoportot tovább lehet bontani direkt munkára nevelésre (280 kép) és a szakmákat bemutató, pályaválasztást segítő anyagra (229 kép)

Különböző célokkal tehettek közzé a lapszerkesztők a munkára nevelésről szóló fényképeket: a munkaerő-piaci igények közvetítésétől, az oktatáspolitikai célok megvalósulásaira adott reflexiókon át, az iskolai gyakorlat dokumentálásáig terjed a sor. A képek végigkísérik a munkára nevelés történetét a családi szocializációtól az óvodai játékos-utánzásos munkákon és a középfokú intézményes nevelés különböző szinterein keresztül a pályaválasztásig. Elemzésem íve is ezt a vonalat követi.

5. A munkára nevelés kezdetei – családi szocializáció és óvodai nevelés



19. kép-szekvencia

Készítő: Chochol Károly

Cím: Mit csinálsz ma délután?

Megjelenés helye, ideje: Gyermekünk, 1970/2, 15.

Képleírás: A három képből álló fotósorozat a délutáni szabadidő lehetséges eltöltésének módozatait ábrázolja: a barkácsolás, tévézés kisméretű képei mellett a munka kap hangsúlyos szerepet. A hagyományos mezőgazdasági munkát mintegy szembeállítja a kompozíció a modern élet új jelenségeivel, a technika és szórakoztatás fejlődésével. A szereplők nem figyelnek a kamerára, a képek valószínűleg nem beállítottak. Nem lehet megállapítani, hogy ugyanaz a gyermek szerepel-e mindhárom fényképen.

Munka, játék és nevelés szorosan összetartozó tevékenységformák a kor pedagógiai gondolkodásában, mindegyik a személyiség fejlődéséhez hozzájáruló tényező (Vág, 1965), egymástól nem elválasztható folyamatok a gyermek mindennapjaiban. A munkára nevelés a családi szocializációban kezdődik, hiszen a család biológiai-reproduktív funkciója mellett igen fontos annak gazdasági, termelő szervezetként való működése (Bodonyi – Busi – Hegedüs – Magyar - Vizely 2006:14-15). A régi korokban természetes munkamegosztás mára jövedelemközösséggé és fogyasztási egységgé vált, ahol a házimunka maradt meg a munkára

nevelés egyedüli terepének. A szakirodalom tanulsága szerint már az 1960-as, 70-es években gondot okozott a gyermeket fokozatos elszakadása a felnőtt élettől, elkülönülése a munka világtól, amit jelzett, hogy egyre kevesebb ismeretük volt szüleik, vagy környezetük mindennapi tevékenységéről (Komlósi 1974:51). Az alábbi példa a korábbi korszak tradicionális, felnőtt társadalomba belenevelődő gyermek képzetét jeleníti meg, annak problémáival, ellentmondásosságával együtt.

A három kép közül önmagában egyik sem beállított, viszont elrendezésük és a kérdés centrumba helyezése már egyértelműen tudatos szerkesztésre és a lehetséges értelmezések behatárolására szolgál. Roland Barthes francia irodalomtudós képi retorikáról szóló munkáját (2010) alapul véve: az elsődleges, denotált látványt módosítja a konnotatív tartalom, végül a nyelvi összetevő az egész befogadást átalakítja és a képcsoportot más kontextusba helyezi. Elsődlegesen különböző tevékenységekkel foglalkozó gyermekeket látunk, azonosíthatjuk ruházatukat, cselekvéseiket, tárgyaikat, az őket körülvevő környezetet. Ehhez társul az a kulturális jelentés, ami a dolgozó, barkácsoló és TV-néző képzetéhez tapad, a hatás, amit kelt bennünk látványuk. Az oldal centrumában elhelyezkedő kérdés (Mit csinálsz ma délután?) és a kísérő cikk pedig egy társadalmi diskurzus illusztrációjává teszi a fotókat, egy szöveg részévé, ami a fiatalok és gyerekek unatkozásáról, délutáni elfoglaltságairól szól. Ilyen értelemben mindhárom látvány egy-egy lehetőséget képvisel – két aktív (barkácsolás, munka) és egy passzív (TV-nézés) tevékenység formájában.

A kép szerkezete ellentmondást rejt magában, nemcsak a tevékenységek között, hanem fejlődés és hagyományos életszemlélet viszonyában is. A TV az 1960-as években kezdett behatolni a mindennapok világába, a jelenség egyre többször tematizálódott az újságok oldalain, új viszonyulási rendszerek alakultak ki az emberek egymás közti kapcsolataiban, a szabadidő eltöltését illetően. A nyugati világban nagyobb gondot okoztak az új jelenségek: Marie Winn az 1970-as években írta meg nagyhatású művét a televíziózás károsító hatásairól (1977), a túl gyorsan jött szabadságról és a családok felbomlásáról, Postman pedig egyenesen a gyerekkor eltűnéséről kezdett beszélni az 1980-as évek elején (1982). A keleti blokkban szintén feltűntek a jóléti, fogyasztói társadalom egyes elemei, Magyarországon a kádári életszínvonal-emelési politika velejárója volt ez, Hruscsov pedig a tervgazdaság szolgálatában hirdette meg a racionális fogyasztás koncepcióját, a modern tömegtársadalom bázisául a fogyasztást megtéve (Rüthers 2009).⁶⁸

A képi példa tehát egy problémáktól nem mentes átalakulást mutat be, a dolgozók államától a fogyasztói társadalom felé vezető úton. A cikk szövege azt javasolja egyébként a szülőknek, hogy gyermekeiket fokozottabb mértékben vonják be a család munkavégzésébe, a ház körüli munkákba – a fő kép mérete is ezt sugallja.

⁶⁸ A Szovjetunió esetében ez a fogyasztói fejlődés nem volt egyenletes, hiszen Hruscsov 1964-es leváltása után a brezsnyevi „pangás” és megszorítások évei jöttek.



58. kép

Készítő: Kertész Gyula

Cím: N/A

Megjelenés helye, ideje: Óvodai Nevelés, 1960/9, 327.

Képleírás: A képen öt óvodáskorú gyermek látható, három lány és egy fiú, a takarásban lévő gyerekről semmit nem lehet megállapítani. A szabadban készített fotón a három lány kerti munkát végez, gereblyével dolgoznak, a fiú nézi őket. Felnőtt nem látható, a rendezett munkavégzés azonban valamilyen irányításra utal.

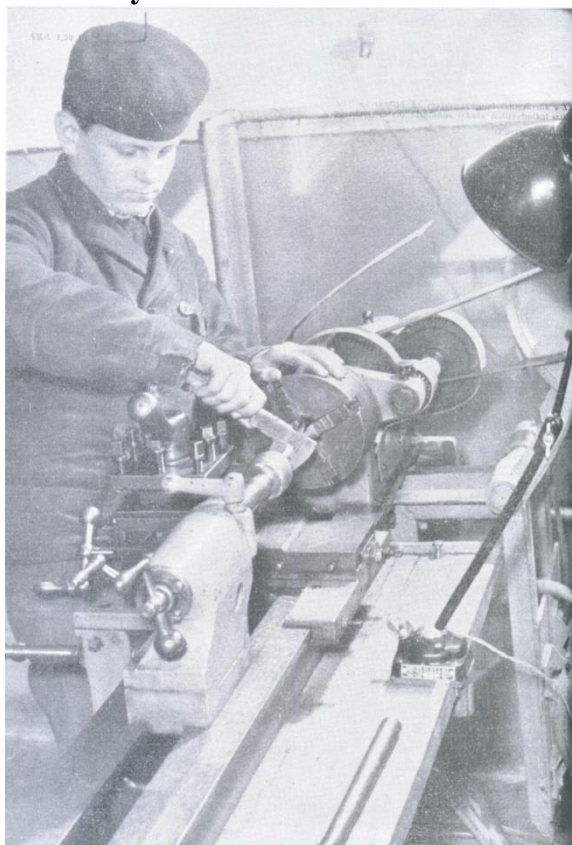
A munkára nevelés következő színtere az óvoda, ahol számos tevékenységformában jelenhetett ez meg (97 fotó alkotja az óvodai anyagot): a fényképek kerti munkát, barkácsolást, házi munkát, utánzásos játékokat és szövés-fonást ábrázolnak. A kerti munka szerepel leggyakrabban a vizuális anyagban (52 %), ezt követi a barkácsolás (17 %), utánzásos játék (17 %), a házi munka és a szövés-fonás (7-7 %)

A képen nem látható óvónő, csakúgy, mint a munkára nevelés óvodai témaköréhez tartozó fotók 57 százalékán – az általános- és középiskolás képek esetében 83 százalék pedagógus-nélküli ugyanebben a korpuszban. A kép azonban nem önállóan szerepel, a fotó párján (balra, mellette) már a középpontban szerepel az óvónő és bemutatja a munkafolyamatot, amit ezen a képen önállóan végrehajtanak a gyerekek. A képi történet didaktikai célzatát a mellette lévő cikk szövege is alátámasztja – az újság módszertani segítséget nyújt (képileg és verbálisan) a kerti munka nevelési eszközként való felhasználásában.

Több szinten lehet értelmezni a kerti munka ábrázolását. A munka és a játék számos ponton hasonló egymáshoz, hiszen a behelyezkedés egy szituációba, az adott tevékenység logikájának felhasználása és a tevékenység öröm-érzete mindkettőben közös. A nevelési munka ezt használja ki. A kor pedagógiai célkitűzéseiben központi szerepe van a kerti munkának: fejleszti a gyermek testi fejlődését, a szerszámhasználat révén motoros mozgásait, bővíti az ismereteit a természetről (kérdés-felelet formájában vezeti rá az óvónő a megoldásokra a gyereket), formálja materialista világnézetét, munkaerkölcset és esztétikai ízlését (Kovács 1965). A személyiség valamennyi aspektusát érinti tehát a kerti munka, s egy szimbolikus síkon maga a kert is fontossá válik. A kert a tudás, a természet megszelídítésének egyik jelképe (Géczi 1999), az elvesztett Éden felidézésével pedig könnyű összekapcsolni az ártatlan gyermekiség jól ismert képzetét.

Az egész személyiségre irányuló egységes nevelési folyamat az általános- és középiskolában kezd el differenciálódni, ahol eldől a szakmaválasztás is.

6. A munkára nevelés intézményesülése



59. kép

Készítő: Purth Gusztáv

Cím: XX. Vörösmarty utcai általános iskola politechnikai szakkörében

Megjelenés helye, ideje: Köznevelés, 1961/8, borító IV.

Képleírás: A Köznevelés hátlapja egyedi kép, kiemelt helyzetű fotó. A felnőtt öltözetben (munkaruha, svájci sapka) lévő gyermek felnőtt munkatevékenységet végez egy esztergagép mellett-tolómérővel ellenőrzi a megmunkált anyag méretét. A tevékenységbe való belefeledkezés és a koncentráció jelzi a feladat komolyságát.

A közoktatás alap- és középfokán jobban differenciálódtak a munkára neveléshez köthető tevékenységformák, különféle formális és nem-formális térformák figyelhetők meg: 5+1-es képzés, politechnika, szakkör, gyakorlat (1958-tól létezett a gyakorlati foglalkozás című tantárgy), tanműhelyi munka, gyárlátogatás, építőtábor, önkéntes munka. Nem mindig lehet elkülöníteni általános- és középiskolásokat, de az 509 kép többsége gimnazistákról, szakközépiskolásokról és szakiskolásokról szól. A tevékenységformák 67 százaléka szervezett formákhoz köthető, a fennmaradó rész 20 százalékában barkácsolást ábrázolnak a képek, 13 százalékban pedig a családi munkamegosztáshoz köthető fotók vannak. Az 1961-es törvény számos ponton kötődik a munkára nevelés programjának kiterjesztéséhez⁶⁹, a szervezeti formák megteremtéséhez: a törvény behozta az 5+1 képzést, a szakma megszerzésének és az érettségi vizsga letételének kettős céljával létrehozta a szakközépiskola új intézményét. A törvény végrehajtása közben számos probléma merült fel, 1965-ben korrigálták ezt a két kezdeményezést. Az 5+1-es modellt megszüntették, bevezették a tagozatos osztályokat, a

⁶⁹ A törvényt előkészítő munka során felmerült a tanárképzésbe kötelezően bevezetendő fizikai munka gondolata is, ami végül nem valósult meg (Ladányi 2008:112-113).

szakközépiskolák helyett pedig inkább a szakmunkásképzés felé kezdték el terelni az általános iskolát elvégző tanulókat.

A konkrét fotó a Köznevelés hátlapján található, kitüntetett helyzetű egyedi kép – ugyanez az önállóság figyelhető meg a tanuló cselekvésében és tudatos munkavégzésében. A gyermeki jelleg eltűnik, az ábrázolt öltözködésben (munkaruha, svájci sapka) és tevékenységben is a dolgozó felnőtt képe tűnik fel, felidézve Ariès nagy hatású koncepcióját a „kicsinyített felnőtt” konvencionális reprezentációs módjairól (Ariès 1987). A gyermekkorból való kilépés a függőségből való megszabadulást is jelenti, amit jelképesen kifejez a felnőtt kontextus – természetesen csak a munkavégzés idejére. A szociológia és antropológia által is használt státus fogalma jobban megvilágítja ezt a jelenséget: minden személy több, társadalmilag meghatározott helyzettel és viszonyrendszerrel (státussal) bír. Az aktuális helyzetekhez alkalmazkodva építi ki az ember saját szereprepertoárját, folyamatosan vált különböző szerepei között, értelmezi és eljátssza szerepeit, távolságot is tart státusától és el is fogadja azok belső logikáját (Eriksen 2006:70-73). Ez a fajta dinamikus személyiség-felfogás jól magyarázza utánzás – szerepjátszás – munka – tanulás összetett folyamatait a gyermekkor és a fiatalkor határán. A gép használata fokozza az önállóan tevékenykedő diák komolyságát, közvetítetté és komplex cselekvéssorrá alakítja át a munkafolyamatot.

KISZ-fiatalok önkéntes munkabrigádja a Dunai Cement- és Mészmű építkezésénél



60. kép

Készítő: N/A

Cím: KISZ-fiatalok önkéntes munkabrigádja a Dunai Cement- és Mészmű építkezésénél

Megjelenés helye és ideje: Család és Iskola, 1962/7, 8.

Képleírás: A hét fiatalból álló brigád munkaszünetet tart, vizet isznak kannából. Ásóikra támaszkodnak, félmeztelenek, nyári sapkájuk jellemző volt KISZ-tagjaira és az építőtáborokban dolgozókra. A háttérben az épülő váci DCM (Dunai Cement és Mészmű) látható, melynek munkálatain az önkéntesek részt vesznek. A fénykép egy fotóriport része, ami az építőtáborokról szól, címe: *A tábor mindig hív...*

Az építőtábori-mozgalom speciális területe volt a munkára nevelésnek, a Komszomol rohammunka táborainak mintájára szervezte meg az 1957-ben megalapított KISZ. A Hanság lecsapolásában, mezőgazdasági termelésben, csatornaépítésben és építkezésekben részt vevő fiatalokat összekovácsoló közösségi cselekvés és együttlét egyszerre járt népgazdasági

haszonnal és a szocialista nevelőmunka fontos részének is tartották (Megyeri 1962). 1963-ban napi 6 órát dolgoztak a fiatalok a KISZ beszámolója alapján (KISZ 1963), a munkáltató (a gazdaság vezetőse) és a táborparancsnokság közös vezényletével – a két fél viszonya nem volt mindig zökkenőmentes, és a szülők információval ellátottsága terén is akadtak problémák az összefoglalás szerint.

A táborok kezdeti népszerűségében nem elhanyagolható szempontok voltak a szórakozási lehetőségek (Sárdi 1964), fiúk és lányok megismerkedése. Az építőtáborokról készült beszámolók propaganda-célokat követtek, a példa a brigád egységét, a köztük lévő egyenlőséget és a közösségi lét pozitív előnyeit hirdette, valamint a közösségképzés funkcióját szolgáló tömegszervezet (a KISZ), a kollektíva erejét sugározta. A félmeztelen fiatalok csak nyári sapkát viselnek, szünetet tartanak a munkában – a bajtársiasságot, a munka békeharca jellegét a katonai sapkák adják, s ez a fajta romantikus felfogás vonzó lehetett az olvasók számára. A középiskolások és egyetemisták itt megismerkedhettek a munka világával, amit aztán a szakmaválasztás, a felnőtt életpálya megkezdése követhetett. Az ifjúság megnyerésének szándéka (eleinte az 1956-os forradalomra adott válaszreakcióként) állandóan változó tartalmakkal és célkitűzésekkel végigkísérte az egész Kádár-korszak politikai gondolkodását (Gergely 2008), a társadalom építésének és átalakításának perspektívája, a részvétel lehetett az egyik vonzó perspektíva a célközönség számára. Az 1960-ban megtartott I. KISZ-kongresszus kiadta a jelszót: „Munkával és tanulással előre a szocializmus teljes győzelméért” (Gergely 2008:54).

7. A pályaválasztás elősegítése

Négy újság (Család és Iskola, Gyermekünk, A Tanító Munkája, A Tanító) közölt a pályaválasztást elősegítő képeket (ekkoriban még nem használták a pályaorientáció szót), külön rovatokban: Pályaválasztási tanácsadó, Pályaválasztási posta (Család és Iskola, Gyermekünk), illetve Olvasmányaink képekben (A Tanító Munkája, A Tanító) címmel. 229 alkalommal fordult elő a vizsgált időszakban (1960-1970) különböző szakmákat bemutató képanyag, általában képsorozat, ezen belül is legtöbbször fotóriport formájában. A korban szokásos nemzetgazdasági ágak a következőképpen képviseltetik magukat a fényképeken:

Ipar, építőipar – 50,5%

Mezőgazdaság – 18 %

Egyéb – 31, 5 %

Ha összehasonlítjuk az adatokat a Köpeczi Béla által (Köpeczi 1977:21) közzétett statisztikákkal egyszerre fedezhetünk fel érdekes hasonlóságot és eltérést a reprezentáció által feltárt elvárásokhoz képest:

Aktív keresők a népgazdasági ágak szerint:

	Ipar	Mezőgazdaság	Egyéb
1960	34,4 %	38,7 %	26,9 %
1970	44,2 %	25,7 %	30,1 %

Az ipar aránya majdnem a népgazdaság felét adja, de a mezőgazdaság még mindig fontos helyet foglal el – egyrészt alul-, másrészt felülmúlva a képi anyag számait. A

szolgáltatásokat, ellátórendszereket magában foglaló *egyéb* kategóriájának százalékos aránya viszont megegyezik az újságokban reprezentált szakmák százalékával.

Magyarországon a gyermekek pályaválasztásában a középfokú oktatás és továbbtanulás számított mindig kiemelkedő fontosságúnak (Liskó 1998), nem véletlen, hogy főként a középiskolával foglalkozó lapok foglalkoznak a kérdéssel. Ehhez járultak hozzá a korszak oktatáspolitikai célkitűzései élet, termelőmunka és az iskola világainak közelebb hozásáról, a munkaerőpiaci-szükségletek kielégítéséről. A pályaválasztást segítő-koordináló intézményrendszer a kor reformfolyamataiba illeszkedve szintén az 1960-as években épült ki. A Munkaügyi Minisztériumban 1959-ben megalakult a Munkalélektani csoport, 1967-ben létrejött a Fővárosi Pályaválasztási Intézet, majd az egész országra kiterjedt a hálózat, mely az 1980-as évekig segítette az alkalmasság-vizsgálatokat és a pályaválasztást (Sipeki 2005). A Hazafias Népfront, a Nőtanács, a KISZ és egyes nagyüzemek is részt vettek a munkában, tanfolyamokat szerveztek (Hingyi 1968), igyekeztek minden eszközt megragadni a propagandának. 1962-től jelentek meg a Pályaválasztási Tanácsadó Füzetek a Tankönyvkiadó Vállalat gondozásában, a Fővárosi Pályaválasztási Intézet is adott ki éves tájékoztatókat, a *Mi legyenek?* című ismertető füzet két kiadást ért meg (Havas 1967). Völgyesy Pál, a téma kutatója szerint (1996) mintaértékű volt a hazai elmélet, egyszerre reflektált a nyugat-európai kutatásokra és ösztönözte saját eredményeivel azokat. A magas színvonalú munkát jelzi az újságokban megmutatott szakmák száma és változatossága, ezt nemek szerinti bontásban közzé, aszerint, hogy fiú/férfi, vagy lány/nő reprezentálja az adott szakmát (természetesen átfedések is vannak).

- **lányok/nők által bemutatott szakmák:**

laboráns, bőripar (kesztyűs), nővér, gyógyszergyári szakmunkás, üvegcsiszoló, cipőgyártó, adatfeldolgozó, hűtőipari szakmunkás, bányaelektro-lakatos, kohász, mintakészítő, söripari dolgozó, szövő-fonó-varró, műszaki forgalomirányító, szakács, műanyagipari dolgozó, gép- és gyorsíró, tejipari dolgozó, műszaki rajzoló (2), vasúti forgalomirányító, kenyérgyári dolgozó, fafeldolgozó, egészségügyi ápolónő (4), csecsemőápoló, gondozó-, védőnő, kereskedelmi eladó (2), esztergályos, grafikus, festő, építőiparban dolgozó

- **fiúk/férfiak által bemutatott szakmák:**

traktoros (2), járműipari dolgozó, műszaki rajzoló, vaskohász, acélgyártásban dolgozó, esztergályos (2), vasúti dolgozó, katona (2), kenyérgyári dolgozó, fafeldolgozó, bányász, építőipari dolgozó, lakatos, halász, építőgépész (2), nyomdász (2), cipőgyártó (2), porcelán-, kerámia, fazekasmester, üvegfúvó, hangszerkészítő és – javító, pék, szakács, pincér, építőipari gépszerelő, biztonsági megbízott, söripari dolgozó, épületlakatos, kalapkészítő, híradástechnikai hálózatszerelő, villanyszerelő, műszerész, bányaelektro-lakatos, adatfeldolgozó, húsiipari, bőripari szakmunkás, gumigyártó

A zárójelben lévő számok az előfordulás gyakoriságát mutatják.

ADATFELDOLGOZÓ

Számokkal való foglalkozásában sokáig volt mágára utalva az ember. Nagy matematikusok vesztettek idejük javarészt egyszerű, de hosszadalmas műveletekre. Konyvelek és statisztikusok ezrei vesztettek vasos számoszlopokkal. A számolás pedig rop-pont kimerítő és igényes munka. Lehet futyoreszvé-ásni, esztorgálni, levelet írni, rajzolni, de aligha lehet így két nagy számot össze-szorozni.

Régóta kísérletezik az ember gyorsan és pontosan számoló gép szerkesztésével. Az első Blaise Pascal, a nagy francia gondolkodó és matematikus építette 1642-ben. A gép összeadást és kivonást tudott elvégezni. A modern gépi számolás Charles Babbage angol kutató munkásságán alapul, aki zseniális elképze-léseit a XIX. század elejé-



LYUKASZTÓGÉP

61. kép**Készítő:** Hegede Béla**Cím:** Lyukasztógép**Kép megjelenési helye, ideje:** Család és Iskola, 1966/7, 30.

Képleírás: Több képből álló sorozat része, mely az adatfeldolgozó gépeket és embereket mutatja be. A képen egy lyukasztógép előtt egy ülő nő látható, aki egy összeíróívről, a számláról, a kártyába lyukasztja az adatokat. A sorban valószínűleg még több dolgozó is ül, a testtartás és tekintet figyelme nagy koncentrációról tanúskodik.

A szakmákat bemutató képsorozatok külső nézőpontból készültek, általában felnőtt dolgozókat ábrázolnak – a munkára nevelés olyan aspektusáról van szó, ahol a tanuló általában nem vonódik be a fotón megjelenített cselekvésekbe és helyzetekbe, még szereplőként sem tűnik fel. Ennek alapvető oka a hasonló fényképek funkciója, a tájékoztatás és dokumentálás, ezért ezek a képek legtöbbször nem beállítottak, a néző valódi élethelyzetekbe és munkafolyamatokba pillanthat bele. A kép figurái nem vesznek tudomást a kamera látószögéről (természetesen ez tudatos is lehet), így a valóságosság látszatát kelti a fotóriport. Alapvető problémáról van szó: képes-e a fényképező megragadni a valóságot, vagy annak illúzióját adja – a kérdés filozófiai-esztétikai oldalára csak utalni tudok jelen írás keretei között (Soulages 2011). A fényképezés folyamata látszólag azonos itt a látás mechanizmusaival, az analógiát a többszörös közvetítettség (technikai eszközök, publikálás-szerkesztés gyakorlata) borítja fel.

A közvetítettség a képen belül is kifejezésre jut, amit a gépek központi helyzete fejez ki, s ez számos fontos következménnyel jár. Egyrészt nyilvánvalóan utal a munka jellegére, ugyanakkor a technikai fejlődéshez való felzárkózás és modernizáció igényére is. A gép megjelenése volt az egyik oka az emberi munka elidegenedésének, a munka tárgyától és folyamataitól való eltávolodásnak, amit Marx és a marxi antropológia az egyik legfontosabb megoldásra váró problémának tartott. A számítógépek megjelenésével új szintre lépett a probléma, olyan folyamat kezdődött el, mely alapvetően megváltoztatta az ember világfelfogását és önmagunk érzékelését (Meyer-Drawe 1997). A pedagógián belül ugyanebben az időszakban terjedtek el a tanítógépek, tanulási programok és a kognitív folyamatokat a gép analógiájára elképzelő irányzatok, mint például a behaviorizmus. Hasonló gépek ma már teljesen magától értetődő természetességgel vesznek részt mindennapi életünkben, még ha az 1960-as években elképzelt modellek nem teljes mértékben is valósultak meg. A képhez tartozó nyelvi kontextus (a cikk) segít a korabeli olvasónak az

akkor még rendkívül újak számító számítástechnika világában való eligazodáshoz, rövid áttekintést nyújt az addigi fejlődésről és a az adatfeldolgozó munka jellegéről – minden szakmát hasonló módon mutat be a Család és Iskola, illetve a Gyermekek. A képek a Pályaválasztási tanácsadó rovatban illusztrációk, egy-egy sorozat és a szöveg részei, ettől eltérően A Tanító és A Tanító Munkája csak képekkel segíti a pályaválasztást az Olvasmányaink képekben rovat keretein belül. Ez az eljárás közelít a klasszikus fotóriporthoz, ahol csak rövid képaláírások és szövegek kaphatnak helyet, a hagyományos szövegközpontúság megfordulásával átengedve a központi szerepet a vizualitásnak.



20. kép-szekvencia

Készítők: Faragó László tanár és az MTI Foto munkatársai

Cím: Tavaszi szemle a gépállomáson

Megjelenés, helye, ideje: A Tanító Munkája, 1966/4, 16.

Képleírás: Az öt oldalas fotóriport 17 képet tartalmaz, a 16. oldalon ebből három szerepel. A rövid képaláírások segítenek az értelmezésben: a felső képen a szerelők várják, hogy a mérnökök ellenőrizzék a traktorokat, a középső fotó hernyótalpas vontatógépeket ábrázol, alul pedig mindenesek vizsgálnak egy traktort. A gép ebben az esetben is központi helyet foglal el, kifejezve a mezőgazdaság gépesítettségének előrehaladását. A rendet, fegyelmet sugalló, beállított képek a munkavégzés tervszerűségéről szólnak.

8. Összegzés

Munkáról szóló közvélekedéseink, hiteink és fogalmaink alapjai megtalálhatóak a korszakban: ember és állat munka által való megkülönböztetése, a szükségletek kielégítésére irányuló szándék és a céltudatos tevékenység, mely magában foglalja a természet átalakítását is. Valamennyi mai munkafogalom tartalmazza valamilyen formában ezeket a nézeteket, csak hogy a munka fogalmába tartozó nézetek, tartalmak, normák és értékek sokat változtak az évszázadok során (Kocka 2001), a munkára való nevelést a történetiség nézőpontján keresztül (is) kell szemlélni.

A marxista antropológia számára az emberi lényeket a munka, mint élettevékenység jelenti (Angelusz 1984:19-20), ez jelzi a gondolkodás irányulását természet és társadalom átalakítására. A munka központi filozófiai-nevelési kategóriaként az egész személyiség fejlődését átfogja (holisztikus szemlélet), minden életkorra kiterjedő feladat, erkölcsi dimenzióval párosul és ideológiailag megalapozott. A fogalom mára erodálódott, illetve átalakult jelentéstartománya – érdekes kutatási irány lenne a változások összevetése, a folytonosságok és szakadások feltérképezése a foucault-i fogalmi genealógia programja alapján (Foucault 1990). Akármennyire is megváltozott azonban a munka felfogása, néhány eleme állandó maradt, ilyen időt strukturáló szerepe, a társadalmi kapcsolatokat és viszonyokat rendező jellege és az identitás alkotóelemként való funkcionálása (Deáky 2011:243). Az egyetemessel és különlegessel foglalkozó antropológia számára ezért is fontos kutatási terület a munka és a munkára nevelés, ami már kifelé vezet az iskola, az intézményen belüli és kívüli tudásátadás tereiből.

VIII. Befejezés

1. Tudásátadás, tér és kép

Dolgozatom célja a tudásátadás folyamatainak összekapcsolása volt a térrel, azzal a térrel, amelyben a folyamatban részt vevő szereplők (gyermek, diák, fiatal, pedagógus, felnőtt) interakciói lezajlanak. A jelentéssel és időbeliséggel is bíró tereket a fényképek jelenítik meg és fejezik ki: a képek egyszerre eredményei a hétköznapi tapasztalatoknak, s vannak hatással a későbbi elvárásokra. Érdekes még egyszer szemügyre venni ezeket a fogalmakat az összegzésben, mivel számtalan, egymástól eltérő jelentést takarhat tér, tudásátadás és kép fogalma.

Számtalan térfajta, és elrendezésre találtam példát a képanyagban, röviden összefoglalom azokat a szempontokat, melyek alapján megközelítettem a képeken megjelenő tudásátadási környezeteket – ezek az aspektusok egymással ötvöződnek, tiszta formájukban nem léteznek. A spatial turn, az embertudományok térbeli fordulata a földrajztudományból fakadt, ennek megfelelően a felsorolt intézmények földrajzi elhelyezkedése, a városok, falvak és régiók, ahol az óvodák, iskolák, főiskolák, mozgalmi helyszínek találhatóak, kiadják a kor iskoláztatásának, tudásátadási terének topográfiáját. Mindegyik hely saját, belső, logikai elrendezéssel bír (az iskolaépítészet szempontjai), olyan hierarchiával, ami tartalmaz kiemelt és kevésbé fontos térelemeket, különböző funkciókat és elvárható magatartási mintákat társít ezekhez, s ezzel már a megélt terek kategóriájához jutunk. A filozófiai értelemben vett egzisztenciális tér az a szubjektív tapasztalat, ami az iskoláztatás, tudásátadás személyes élményét adja, s ez koronként változik. Az emlékezet terei az időbeliségre, az állandóan változó tapasztalatra hívják fel a figyelmet, mely ugyanakkor konstans, állandóan visszatérő elemeket is tartalmaz. Az assmanni kulturális emlékezet-teória (2004) a neveléstörténet-írás számára is hordoz következményeket: a nehezen megragadható múltbeli tapasztalat az elemzés tárgya és kiindulópontja lehet (Dombi, 2008), s ezt a tapasztalatot a képek is hordozzák és közvetítik. A térfelfogások következő szempontja: az intézményi és intézményen kívüli oktatás-nevelés a különböző térhasználati módokat átalakítja pedagógiai terekké, a tudásátadás hatékonyságát növelő taneszközök, tanterem-berendezés, közvetítő média és számos egyéb eszköz felhasználásával. Ünnepek alkalmával szimbolikus-reprezentatív tér lesz az osztályteremből, az iskola épületéből, vagy az azt körülvevő tágabb környezetből – ekkor fordulhat elő expliciten kifejtve az ideológiai, világnézeti nevelés egész korban végighúzó diskurzusa. Az antropológia három teret ismer: az emberi testet és annak felszínét jelentő elsődleges tér, a portré műfaja nem tartozott vizsgálódásom tárgyába, annál inkább a másodlagos tér, a mindennapi cselekvések és gyakorlat kontextusa. A nemzetre, országra, szocialista táborra vagy az egész glóbuszra utaló, harmadik térbe tartozó utalások ritkák a korban, elsősorban a múlt és az internacionalizmusra reflektáló képeken figyelhetők meg. Összefoglalva: a második antropológiai térben megképződő jelentésekhez az egyéni és kollektív tapasztalatok feltárásán keresztül vezet az út, melyhez intézményi és személyes történetek megalkotása szükséges. Mindeközben földrajzi, topológiai, filozófiai, időbeli, szimbolikus térfajták kapcsolatait és mintázatait lehet és kell megalkotni.

A tudásátadás, közvetítés fogalmát nem szabad leszűkíteni, kizárólagosan az osztálytermi, intézményi történésekre – az iskolán kívüli és az átmeneti formák éppolyan fontosak, de itt egy fontos megszorítást kell tennem. Az informális, családon és kortárs csoporton belüli tanulás fajtáit nem vizsgáltam, mivel képileg nem lehetett elkülöníteni ilyen csoportokat, s az ilyen tudás természetéhez tartozik annak kevésbé nyílt, rejtett jellege. A főbb intézményi szintek (óvoda, általános iskola és középiskola) mellett, azt kiegészítve, nagyfokú

differenciálódás, a pedagógiai tereinek kiterjesztése figyelhető meg a korban. A gondoskodó állam képzetéhez hozzátartozik a szociális és gyermekvédelmi feladatok fokozottabb felvállalása (különböző otthonok, napközik, gyógypedagógiai intézmények, kollégiumok) és az intézményen kívüli élet, a szabadidő megszervezése (úttörő-mozgalom, művészeti nevelés, sport). Mindez természetesen együtt járt a tudásátadás folyamatainak, lehetőségeinek megsokszorozódásával, irányított és autonóm tanulás bonyolult kölcsönhatásaival, az oktatás infrastruktúrájába való beágyazottság különböző mértékeivel. Az oktatáspolitikai befolyásolása és ellenőrzése fokozottabban érvényesülhetett így, másfajta értelemben a nevelés hatékonysága nőtt – a gyakorlatban természetesen számos helyi és időbeli különbség figyelhető meg elmélet és megvalósulás kapcsolatát illetően. A tudásátadás, -közvetítés általam vizsgált két főszereplője: a felnőtt / pedagógus és a gyermek / fiatal / diák különböző szerepeket ölthet fel, s a köztük lezajló folyamatokban fontos szerep volt a pedagógiai médiának – a könyvek, könyvkiadás, könyvtárak, TV, film, magno és tanítógépek terének. A vizsgálat tárgya amúgy is a szakmai kommunikáció és tudástranszfer egyik fontos eleme, a pedagógiai sajtó, ezért elemzésem önreflektív jellegű, a hazai pedagógiai diskurzus szerveződésének és fejlődésének egy korszakának elemzésére is irányul.

A képek által hordozott tudás állandóan visszatérő problémája a reprezentáció kérdése, kép és valóság viszonya, a kettő közötti eltérés, a vizuális jelentés relevanciája. A forráskorpusz alapjául szolgáló fotókat nem szabad önmagukban, környezetüktől elszakítva szemlélni. Nyilvánvaló, hogy a képszerkesztési gyakorlatok, az adott periodika vélt célközönségéhez való alkalmazkodás, az újságok tematizációja mind-mind befolyásolják az interpretációt. Ehhez járul még a fényképezés személye, az általuk választott látószög, a verbális magyarázó környezet és a képek egymáshoz való viszonya, mely különböző képcsoportok elkülönítését teszi lehetővé. Természetesen hol az egyik, hol a másik szempont került előtérbe, a kitűzött kutatási céloktól függően – ugyanezeket a képeket más formában is lehet szelektálni, hogy jelentéshálózatokat hozzunk létre. A reprezentáció problémáját úgy oldottam meg, hogy igyekeztem nem a valósághoz hasonlítani a képek által megjelenített tartalmakat, hanem az általuk közvetített, ábrázolt valóságra koncentráltam. Ez pedig már az adott korra jellemző pedagógiai-nevelési eszményhez, a tudásátadási folyamatok kitűzött, ideális végcéljához vezet a kutatást. Mielőtt erre rátérnék, felhívom a figyelmet tudástér (*knowledge space*, ld. Lévy 1997) és vizualitás (Mitchell 2008) napjainkban megnövekedett jelentőségére, mely fogalmak a közeljövőben vélhetően még fontosabbak lesznek.

Az „eszmény pedagógia” meghatározott értékek, minták közvetítését jelenti, különböző autoritások segítségével (Buda – Horváth – Simonfalvi – Szekszárdi 2000) – olyan ideális gyermek- és jövőképeket fogalmaz meg, mely a mindenkori nevelési gyakorlat számára elvileg normatív, előíró jellegű. Az 1960-as évek által definiált eszménykép főbb jellemzői a közösségiség, világnézeti tudatosság, munkára nevelés, önállóság és az egész személyiség fejlesztése volt. A végcél a szocialista állampolgár képzete, aki az 1960-as évek elején még a kommunizmus, az évtized végére már a szocializmus megvalósulásáért dolgozik. A túlzott egyéni ambíciókat, az individualizmust többször is elítélték – például a szereplés, a sport, a TV hatásai kapcsán -, a gyermek és a fiatal a szűkebb és tágabb közösségébe több csoporton keresztül is, már kisgyermekkorától kezdve illeszkedett be. Ezt a célt szolgálta a mozgalmi élet egymásra épülő jellege – kisdobos, úttörő, KISZ -, és a pedagógiai-nevelő terek kiterjesztése a közművelődésre, a szabadidő helyes elöltésére. A képek legtöbbször az eszményt közvetítik, ritkábban ennek kudarcát, vagy az ettől való diszkrepanciát. Az évtized elején a Magyar Televízió felmérést végzett az 1960-as évek emberideáljáról, melyet a következő hívószavak jellemeztek: általános műveltség, munkához való kapcsolat, politikai-társadalmi tájékozottság, alapos szociális ismeretek (Fenyves 1961). Saját előzetes feltevésemet és következtetéseimet megerősítette a felmérés, kiegészítve, hogy ugyanebben az

évben a Köznevelés Gagarint nevezte meg az ifjúság új eszményképének⁷⁰ - az ideál képébe a technikai fejlődésre való reflexió is beletartozott.

A kutatásaim elején felvetett első módszertani hipotézis, tudás, tér és vizualitás összekapcsolásáról, az így feltárható jelentések összekapcsolódásáról beigazolódott, hiszen a különböző képcsoportok értelmezései az elemzés során fokozatosan összekapcsolódtak és egy olyan jelentésmezőt adtak ki, ami az adott kor egy lehetséges magyarázata, térképe. A vizsgálat nagyszámú képi forrásra a korpusz több mint felére (54 százalékára) támaszkodott, tehát releváns következtetéseket lehet levonni az elemzésekből.

2. Az alkalmazott módszerek eredményei

A történeti antropológia több szempontból számított megfelelő metodikai alapnak a tudásátadás tereinek vizuális vizsgálatánál. Egyrészt a forrásanyag kibővítésére irányuló célkitűzései miatt (Klaniczay 1990), mely a fényképek elemzésének lehetőségét is magába foglalja, másrészt pedig a kultúra fogalmának tág értelmezése okán – ez utóbbi a mindennapi életesemények, gesztusok, hétköznapi gyakorlatok tudományos kutatását teszi lehetővé. Egyediség, különlegesség és általánosság kettőssége a fényképek és az antropológia kapcsán is felmerül: a konkrét jelenségek és képi elemek mögött olyan világképi elemek húzódnak meg (Géczi 2004), amik korokon átívelő és folytonosan formálódó jellegükkel meghatározzák a gyermek-, diák- és pedagógusképeket. Csak antropológiai képeket vizsgáltam, melyek emberi szereplőket és cselekvéseket mutatnak meg – az 5371 fotó mellett 266 olyan kép van, ami nem antropológiai, hanem tárgyakat, eszközöket, épületeket, városokat, vagy tájrészleteket ismertetnek.

A képeket elemző ikonológiai-ikonográfiai gyakorlat napjainkra túllépett a vizuális elemek azonosításán és rejtett jelentések feltárásán, a hasonló elemzések egyre nagyobb teret szentelnek az identitások kialakításában és formálásában a képek által betöltött szerepnek. A fotók beazonosításához szükséges volt a megkülönböztető jegyek felsorolása és feltüntetése – ez a képek szerzőjét, a kép címét, a megjelenés helyét, idejét és rövid képleírást tartalmaz. Az újságokban publikált képek szerzőit, címét nem mindig ismerjük meg, a képszerkesztési gyakorlat nagyon változó a periodikák között, sőt az évtizeden belül, ugyanabban az újságban is⁷¹. A további kutatások érdekében az egész képanyagra kiterjedő adatbázist kell létrehozni, ami lehetővé teszi a visszakeresést, más tudásmintázatok létrehozását. A képek különböző kapcsolatok révén számtalan csoportba rendezhetők és így különböző jelentések konstruálhatók.

Ahhoz, hogy ezek a jelentések megalapozottak legyenek, be kellett ágyazni ezeket az 1960-as évek oktatás-, társadalomtörténetének kontextusába. A történetiségnek csak egy szeletét nyújtja ez, hiszen az antropológiai megközelítés által kedvelt mentalitás- és mikrotörténeti attitűd szintén helyet kapott az elemzések során. Az 1961-es oktatási törvény és a különböző MSZMP rendeletek, állásfoglalások az oktatástörténet hagyományos dokumentumainak számítanak, viszont a fényképek elmesélik a helyi intézmények és kiemelkedő pedagógus-egyéniségek történetét is (ld. a pécsszabolcsi óvoda, vagy a jászberényi tanár, Faragó László példáját), olyan ikonikus helyek múltját, mint Csillebérc, vagy az Úttörővasút. Az országos és a helyi, más szavakkal az általános célkitűzés és az egyedi megvalósulás együtt adja ki az évtized sajátos összképét. A történelem olyan történetekből áll, amiket kérdésfeltevéseink és kutatói céljaink határoznak meg – a narratológia a következő a módszertan értékelésénél.

⁷⁰ Köznevelés, 1961/9, 285.

⁷¹ Ld. a Köznevelés példáját: az évtized elején és végén 100 fényképet jelentettek meg évente, az 1960-as évek közepén viszont csak minimális mennyiséget.

A képekből, képcsoportokból kiindulva a következő főbb narratívákat, logikailag rendezett történeteket állítottam elő: az oktatási-intézményi terek differenciálódása, a tudásközvetítés formáinak minőségi fejlődése, a pedagógiai-nevelési tér kiterjesztése, a munkára nevelés minden iskolafokozatot átható jellege. Az első narratíva a kisgyermekkortól követi végig a személyiségfejlődést: az óvodánál kezdődik a gyermek intézményesülése, mely itt még egységes környezetet jelent (udvar és belső terek), az óvoda világa elégíti ki minden nevelési igényt, a testmozgástól, a művészeti, értelmi képzésig és a játékig. Változatos térformákat és – használatot kínál a képanyag a különböző cselekvések bemutatására, mindez viszonylag kis számú, konstans térben történik meg - például az udvar környezete szolgál a munkára nevelés, a testnevelés, a játék és a környezeti nevelés színteréül is. Az óvoda egységes, némileg zárt világa a családi szocializációhoz hasonlít, elősegítve a gyermek átmenetét a közösségbe való beilleszkedés útján. Kevesebb általános és középiskolai fotó maradt fenn, hiszen ezen a fokon kezdődik el a differenciálódás, a tevékenységformák specializálódása: megjelenik a tanműhely, a gyakorlati oktatás tere, a tornaterem, a szaktanterem, szakkör, a mozgalmi élet különböző szinterei.

A tudást átadó és közvetítő hagyományos médium, a könyv és az ehhez kapcsolódó könyvtári, tantermi tér egyre újabb elemekkel bővül a technikai-tudományos fejlődés révén, s ez adja a tudástermelés, -közvetítés narratívájának témáját, az információs társadalom kialakulásának kezdetét. Megjelenik a TV, a film, a magnó, sőt a számítógépek elődjéül szolgáló oktató- és tanítógépek is. A modern eszközök használata ekkor még csak a pedagógiai kísérletek és innovációk szintjén mozog, a gyakorlatban kevésbé terjedhetett el alkalmazásuk, de ennek megállapításához más jellegű kutatások szükségesek.

A harmadik, általánosan magyarázó érvényű történet a pedagógiai-nevelési tér kiterjesztéséről szól. Az iskola utáni, délutáni élet, a szabadidő megszervezése a szakkörök, az úttörőmozgalom, a művészeti nevelés és a sport területeire is kiterjedt, terepet adva a világnézetű nevelésnek, igazolva a gondoskodó állam képzetét és teljesítve a mindenoldalú, permanens nevelés eszményét. A kiterjesztés más szinten is érvényesül: disszertációmban nem szerepel, de szintén kutattam az internacionalista szemlélet jelentkezését, a múltra és az iskoláztatás emlékezetére vonatkozó utalásokat, vagy a tanácskozások, konferenciák képi anyagát (ez utóbbihoz ld.: Somogyvári 2013b). Vélhetően a pedagógizáció folyamatához, a társadalom és a nevelés közti kapcsolat törvényben megerősített jelszavához (ld. 27. oldal) kapcsolódik a tendencia, mely a gyermekeken keresztül a társadalmat is nevelni akarta – az 1950-as évek nyugati, jóléti társadalmában éppen úgy (Depaepe – Herman – Simon – Surmont – Van Gorp 2008), mint az 1960-as évek reformszocialistának nevezett magyarországi időszakában (Kornai 2007:32-49). A pedagógizáció jelensége és kiterjedtsége kevésbé kutatott terület még a magyar neveléstudományban, így a fent említett felvetés alátámasztásához további kutatások szükségesek.

A munkára nevelés fontossága a marxista ideológiából, a törvényi, deklarált célkitűzésekből fakadt, valamennyi iskolafokozatot és intézménytípust átfogta, az óvodától, az általános iskolán keresztül a középiskoláig és felsőoktatásig. Olyan, egymástól eltérő területeken jelentkezett ez a narratíva, mint az óvodások kert munkájának gyakori bemutatása, az építőtáborok témája, a gimnazisták 5+1-es képzése, a mozgássérültek és fogyatékosok pályorientációja, vagy az általános iskolák és a patronáló üzemek kapcsolata. Mindezek a narratívák eltérő szerepeket és státuszokat kínáltak fel gyermeknek, fiatalnak és felnőttnek egyaránt: a diák, a dolgozó, az úttörő, a közéleti szereplő pozíciói különböző cselekvési lehetőségeket biztosítottak az oktatási-tudásátadási folyamatokban résztvevők számára.

Az antropológia a dolgozatban leginkább szemléletként, nézőpontként van jelen, az ikonológia – ikonográfia technikai segítséget nyújtott, a történetiség és a narratívák pedig a

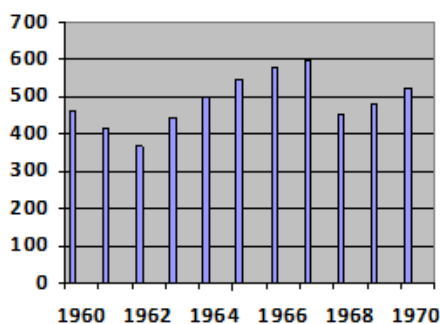
háttér felvázolásához és az értelmezések magyarázó erejéhez (*explanation power*, ld. White 1973) szükségesek.

3. Az újságok tere

Nemcsak a képek jelenítettek meg különböző tudásátadási tereket – a fotók megjelenésének környezete, az újságok kontextusa szintén erőteljes teret képez. A differenciálódás és terjeszkedés folyamata itt is megfigyelhető, a Köznevelésből ebben az időszakban vált ki az általános iskolai tanítóság lapja, A Tanító Munkája, a lapok példányszáma pedig folyamatosan emelkedett a korszakban. A szakmai kommunikáció és tudományosság kialakítása mellett a nevelők, tanítók és tanárok képzését is szolgálták a periodikák (Jáki 1962), egy újabb oldalát mutatva a pedagógizáció folyamatának. A fényképészek személye, a publikálás eljárásai, a képek közzétételének hatalmi-politikai dimenziói szintén további vizsgálatokat kívánnak, csakúgy, mint a technikai megoldások részletesebb elemzése – gondolok itt a képi riportokra, montázsokra, fotók egymásba vágására, a grafikai és a fényképészeti elemek kapcsolatára. A befogadás módját determinálja megjelenésük, elrendezésük, ezért lehet lineáris, nem-lineáris vizuális olvasásról beszélni, vagy a képregények egyértelmű hatásáról.

Itt érkeztünk el egy másik fontos, feltáratlan területhez, a pedagógiai sajtó olvasóközönségének kérdéséhez. Kik, hányan, hol és hogyan olvasták, használták a szaklapokat? Az irodalomszociológia alkotókat, műveket és befogadókat feltételező hármassága (Escarpit 1973) a képek működési módjára is alkalmazható. Kutatásaim a középső elemre koncentráltak főleg, a képtermeles szereplőit illetően van még kutatni való, a lapok közönsége pedig egy teljesen új vizsgálatot érdemelne meg. A XX. század sajtótörténetében a hat vizsgált periodika szerepét még tisztázni kell, az évtized tágabb irodalmi és újságtermelésében definiálni a szaklapok funkcióit. Más lapok képtermelesének (pl. Nők Lapja) felhasználásával közös keresztmetszeteket lehetne létrehozni, melyek segítségével komparatív vizsgálatokat folytathatunk. Kérdés, hogy miért szűntek meg, vagy alakultak át folyóiratok – ilyen transzformáció volt 1967 és 1968 fordulóján A Tanító Munkájának átfordulása A Tanító című lapba, vagy a Család és Iskola folytatása 1969-től, a Gyermeink formájában. A képtermelest évenkénti bontásban szemlélve, visszaesésekkel bár, de folyamatos emelkedést látunk – 1962-ig csak három országos minisztériumi, pedagógiai szaklap (Család és Iskola, Köznevelés, Óvodai Nevelés) szolgáltattott rendszeresen fotókat, 1963-tól becsatlakozott a negyedik periodika (előbb A Tanító Munkája, majd A Tanító). A csúcspont 1967 jelentette 596 fényképpel, a legkevesebb kép pedig 1962-ben jelent meg (366 darab). Az 1970-es években valószínűsíthetően megnő a képek száma, ezt előzetese vizsgálataim a Köznevelés 1970 és 1975 közötti évfolyamait illetően alátámasztották.

12. táblázat – A képtermeles darabszáma évenkénti bontásban (saját kutatás)



A fent felsoroltak alapján megállapítható, hogy az újságok és a sajtó területén még több vizsgálat is indítható, amik más típusú módszereket kívánnak meg.

4. Jelentésteremtés és a jelentések pluralitása

A jelentésteremtés több szinten értelmezhető e kérdéskörben: egyrészt az újságok közvetítenek olyan új információkat pedagógus-, szülő-olvasóiknak, melyeket beépíthetnek saját hétköznapi gyakorlatukba, a nevelés és tudásátadás új jelentéseit megteremtve ez által. A jelentés szó gyöke a jel, és ez a képek szerepére utal vissza. A fotók olyan jelek, melyek valami helyett állnak, jelölő (a vizualitás) és jelölt (az ábrázolt valóságélem) viszonyában teremtik meg a jelentést. Egy kép vagy egy képcsoport is hordozhat jelentést, különböző kapcsolatok létesülnek ekkor a jelek között, átrendezésükkel eltérő jelentéseket hozhatunk létre, de akár egyazon képről is tehetünk egymásnak ellentmondó, de egyaránt releváns állításokat. Ezek a kijelentések jobb esetben kirakós játékhoz hasonlóan kiegészítik és alátámasztják egymást – ilyen volt például az iskolán kívüli nevelés területeinek összefüggése és kölcsönhatása. Az úttörőmozgalom adta az infrastrukturális keretet számos, a művészeti vagy testi nevelés témakörébe tartozó kezdeményezésnek, mely által ideológiai színezetet is kaphattak különböző jelenségek. Jó példa erre a főtí Gyermekváros Ifjúsági Spartakiádjának záróünnepa az Úttörőstadionban⁷² - gyermekvédelem, szociális ellátás, sport és a mozgalmi élet tere olvad itt össze egyetlen eseményben, teljesen új jelentést létrehozva. A pedagógia egyik célja is új jelentések létrehozása a tanulóknak, ez különösen a konstruktivista és kooperatív tanítási gyakorlatokra jellemző.

A neveléstudomány kutatásaira is hatással volt az a posztmodern fordulat, ami a nagy narratívák helyett elfogadja több, párhuzamos jelentés létét (Escolano 2007) – az általam megfogalmazott értelmezések átírhatók, új kontextusba helyezhetők, továbbgondolhatók, vagy akár cáfolhatók is, megfelelő bizonyítás esetén. Egy iskolai egyenruhában lévő kisfiú képeről például éppúgy megalkothatjuk az uniformizálódás és kontroll narratíváját, vagy tekinthetjük az identitás megerősítésének, a múlttal és a hagyománnyal teremtett kapcsolatnak. A verbális környezet segítséget nyújthat az interpretációban, elősegítheti a valószínűbb jelentések megalkotását, de ez nem mindig nyilvánvaló és gyakran semmiféle szöveges információ nem segít a jelentésalkotásban. A kutatás elején feltett tézis, miszerint a jelentések plurálisak, egymás mellett több értelmezés is létezhet, a képelemzések közben beigazolódott.

5. A tudásátadás tereinek időrendje

A személyiség fejlődésének bemutatását végigkíséri a tudásátadási terek bemutatása, a kisgyermekkorától a munkába állásig – szövegezt az egyik előfeltevésem a vizsgálatok elején. A hangsúly a folyamat elején, az intézményi létbe való bekerülésen (662 kép) és az intézmény világának elhagyásán, a munka világába való belépés előkészítésén van (606 kép). Az átmenet terei különösen fontosak az identitás alakításában, különböző rítusok ezt szimbolikusan is megjelenítik, nem véletlen, hogy annyi szó esik az óvoda és az általános iskola közti időszakaszról, vagy a bizonyítványosztásról, a ballagásról és az érettségiről. Az intézményi lét és a közösségi létmód összefügg egymással, az intézményesültség foka és a felnövekvő generációk fölötti kontroll közötti kapcsolat legtöbbször közvetett módon

⁷² Ld. Harmath István képriportjait: Család és Iskola, 1960/7, 10, Köznevelés, 1960/14, borító IV.

érvényesült a korban – a gyermek, aki részt vett a délelőtti órákon, délután szakkörben, úttörő-órsben tevékenykedett⁷³.

Az idő kettős természete – előre felé haladó, lineáris, egyszeri eseményei és ciklikussága, ismétlődései (Kaempfer 1997) – több szinten is megfigyelhető. A tér temporalitása alatt több dolgot lehet érteni. Tér és idő szintézise jelentheti egyrészt az iskolaszintek egymásra épülését (alsó, közép-, felsőfokú oktatást és ennek különböző színtereit, az intézmény melletti, azzal kapcsolatban lévő tereket), másrészt a tér időbeli beosztása a tanítási nap és év rendjében szintén megfigyelhető. Elemzéseim főként az első szempontra irányultak, mivel különböző keresztmetszetek létrehozásával azokat a tanulási környezeteket vázoltam fel, melyek jellemzőek voltak az évtizedre nézve. Lehet azonban más keresztmetszeteket is alkotni, például a tanítási nap, vagy a tanítási év szimbolikus rendjét – az első esetben a becsengetés, felelés, tízperces szünet, a szabadidő, délutáni elfoglaltság, otthoni leckeírás képezné a főbb csomópontokat, az utóbbi esetben az évkezdés, ünnepek, téli szünet, vagy a bizonyítványosztás, nyári vakáció eltöltése alkotná a döntő szempontokat. Mindezeket részben érintette saját elemzésem is, de a hangsúly nem ezeken az időrendeken volt, hanem egy ideális gyermek, fiatal fejlődési ívét végigkövetve, a lehetséges tudásátadási környezeteket vettem végig.

A terek időrendjében megfigyelhető az egymás közti térformák kapcsolatainak megváltozása, átalakulása – a kisgyermekkor egységes tere fokozatosan felbomlik, az egész világot magában foglaló udvar és csoportszoba helyét specializálódott és differenciált terek (tan-, torna-, szaktanterem, tanműhely, üzem, gyakorlat, labor stb.) foglalják el az általános-, középiskolában, az iskolán kívüli környezetben, majd a felsőoktatásban.

Az időrend hagyományos, oktatástörténeti, korszakoló szemléletét sem szabad azonban figyelmen kívül hagyni a dolgozat összefoglalásában, hiszen a vizsgálat így szinkron jellegű maradna.

6. A korszak időrendje

Az 1960-as éveket több fordulópontra alapján lehet tagolni, de mindezek a képi anyagra – kevés kivételtől eltekintve – nem hatottak, így vizuális szempontból homogénnek tekinthető a korszak. 1961, az oktatási törvény és a kibontakozó reformfolyamat jelzi az évtized elejét, itt azonban szükséges előrébb utalnunk, hiszen a törvényhozás előkészítése 1958-ra, a kádári konszolidáció kezdetére nyúlik vissza. Az évtized első felében számos új tantervet, tankönyvet adtak ki, 1965-re azonban a törvény egyes elemei (például az 5+1-es képzés) megbuktak, így korrigálták azt. Az 1968-as Új Gazdasági Mechanizmus a szakmaiság erősödését, újabb reformokat hozott, ami az 1970-es V. Nevelésügyi Kongresszusban csúcspontot ért el. A korszak oktatástörténetének teljesebb feltárásához azonban még további kutatások szükségesek.

Az oktatáspolitikai váltások a verbális anyagban (cikkek, hozzászólások, ankétok ismertetői, viták) érezhetőek elsősorban, mivel ezeket csak kiegészítő, magyarázó jelleggel használtam, ezért egy alaposabb diskurzus- és tartalomelemzés tudósíthatna ezekről a változásokról bővebben és pontosabban. A főbb tendenciák képileg ugyanazok maradtak: az ideológiai-világnézeti nevelés, folyamatos, burkolt jelenléte; a munkára nevelés fontossága; a pedagógiai terek kiterjesztése, differenciálódása és a szakmaiság erősödése. Amit vizsgálatok nélkül is meg lehet állapítani a pedagógiai diskurzus változásairól, azt a következő néhány mondatban

⁷³ Az egyre több területre kiterjedő időbeosztás és meghatározás egyben a modernizáció, a modern ember kialakulásának szükségszerű velejárója, mely egyfajta „időrezsimit”, a személy feletti uralmat hoz létre (Goudsblom 2005). Az órarend és a tanév rendje ennek iskolai megvalósulásai, a pedagógiai vonatkozásokhoz: Németh 2010.

összefoglalom. Az évtized elejét és végét reformfolyamatok keretezik, ezekben az időszakokban megsűrűsödnek a pedagógiai innovációkról való beszámolók és a didaktikai, szakmai jelleg. Az 1960-as évek közepe némileg visszafogott ebből, a hatvanas évek végére pedig egyre erőteljesebben jelent meg az ifjúsági probléma és kérdés (galerik, kortárs-csoportok, az Illés-jelenség, öltözködés és hajviselet, érdektelenség stb.)– ez pedig már kimutat a korszakból, az 1971-es ifjúsági törvény irányába. Párhuzamosan ezzel a tendenciával, a gondoskodó állam képzete szintén dominánsabbá lett: a gyermekvédelem, a családi pótlék bevezetése mind-mind e felé mutat. Valamennyi évben emlegették az ideológiai-világnézeti nevelés hiányosságait és erősítésének szükségét, de ebben az esetben megfigyelhetünk némi hangsúlyeltolódást: az évtized elején még a kommunizmus közeli jövőben történő megvalósulásáról volt szó, összhangban a hrucsovi elképzelésekkel, 1964 után ez a beszédmód mérséklődött és már csak a szocialista ember és rendszer megteremtését vázolták fel a hasonló írások.

Az egyetlen jelentős képi változás, ami oktatáspolitikai váltáshoz köthető az 5+1-es oktatási forma eltűnése az évtized közepére. Az 1960-as évek elején még propagált, a gimnazisták munkáját a gyárakban és a mezőgazdasági termelésben bemutató képes riportok helyét a szakiskolai képzés és a pályaorientáció vette át. Ezzel párhuzamosan a művészeti nevelés előtérbe került az évtized végére, úgy tűnik, a termelés szerepét a gimnazista iskolatípusban és korosztályban a színjátszás, képzőművészet és egyéb művészeti formák és tevékenységek vették át.

7. Ideológiai-világnézeti nevelés a képeken

Az utolsó hipotézis, amit még nem fejtettem ki dolgozatomban befejezésében, de többször is érintettem már, az ideológiai-világnézeti nevelés állandó burkolt, vagy közvetlen jelenléte a képi anyagban és a pedagógiai beszédmódban. Elvárásaimnak megfelelően kevésszer találtam egyértelmű, konkrét ideológiai szimbólumokat, vagy vizuális utalásokat (címer, vörös csillag, zászló, úttörő-nyakkendő, Lenin-kép), ez alól csak az úttörő-nyakkendő volt kivétel, de ez gyakran automatikus öltözködési kellék volt, ideológiai töltet nélkül. Az ünnepek és évfordulók alkalmával sűrűsödtek meg a hasonló jelképek, november és április jelentette a legfontosabb időszakokat ebben a tekintetben.

A fő kérdés természetesen az, hogyan definiáljuk az ideológia vagy világnézet jelenségét: az újabb kutatások jóval tágabb meghatározást adnak a politikai állásfoglalások vagy eszmerendszerek körénél. Sáska Géza az ideológia és pedagógia kapcsolatát elemezve (2011) a hagyományos definíciók mellett ugyanolyan fontosnak tartja az adott ideológiát hirdető csoport értekeinek, érdekeinek megjelenítését, amely egyéni és közösségi identitást határoz meg, valamilyen cselekvésre irányul és az igazság monopóliumára tart igényt. Ilyen értelemben ez a felfogás közel jut a pedagógiai eszmény, a normatív célok korábban már kifejtett témaköréhez. Az ideális gyermek képzete valójában gyermekideológiának is felfogható (Pukánszky 2011), hiszen minden fajta világnézet fontos eleme a jövőre irányulás, mely jövőnek a gyermekek és fiatalok, a felnövekvő generáció a hordozója.

A hétköznapi élet valamennyi területe az ideológiai beavatkozás terepének számított, hiszen a képi és verbális nyelv számtalanszor a jövő, a célkitűzések irányába tekintett (Apor 2008) – egy működőképes társadalomnak szüksége van a jövőképre, de ennek több különböző fokozata lehet, a szocialista rendszer virágzó időszaka ebből a szempontból folyamatosan a jövőn tartotta a tekintetét, az elért eredményeket pedig összevetette a múlttal. Az ideológia másik jellegzetessége a lapok képi tematizációja volt – a munkára nevelés kiemelt helye és ezen a képcsoporton belül a kétkézi, fizikai munkavégzés dominanciája szintén az ideológia hatásának tudható be, csakúgy, mint ehhez kapcsolódóan a modernizációs narratíva. Ez utóbbi

alatt a gépek gyakori vizuális megjelenítését, a fejlesztések, innovációk adaptációját, az elért eredmények megmutatását értem – az 1945 után elért fejlődést többször is szembeállították az egyértelműen negatív színben feltüntetett Horthy-korszakkal, s így az ideológia legfőbb ellenségképét, az urak és a nyomor világát is megalkotta. Ezzel elérkeztem az utolsó fontos, közvetett ideológiai hatáshoz, ez pedig az egyenlőség premisszája. A képeken nem láthatunk anyagi - társadalmi különbségeket (kivéve a múltból szóló, internacionalista, felszabadítást hirdető, vagy a cigányság elmaradottságát bemutató fotókat), az elsődleges antropológiai teret, a ruhát, az öltözéket, testfelszínét illetően az egyéni különbségeken kívül semmi sem utal alá-, fölérendelt társadalmi státuszokra. Természetesen ez a megállapítás nem vonatkozik a pedagógus és tanítvány hagyományos pozícióira, bár itt is történt elmozdulás az egyenrangú, partneri kapcsolat felé.

8. A kutatás lehetséges további irányai

A további elemzéseknek ki kell terjeszteni az időbeli határait, hiszen az évtized valójában már 1957-1958-ban elkezdődött és az ifjúsági törvénnyel (1971) zárult le. Az 1950-es évek első felének direktebb politikai – ideológiai üzeneteit érdemes lenne összevetni az 1960-as évekkel, s megvizsgálni hogyan folytatódnak a főbb tendenciák az 1970-es években. A még csak részletekben létező magyar pedagógiai sajtótörténet egyik szeletéhez is hozzájárulna ez az analízis. Ahogy már említettem, érdemes lenne ennek a befogadói közegét, az olvasóközönségét vizsgálni. Már az 1960-as évek képi anyagában is megjelennek olyan ifjúsági szubkultúrák és kortárs-csoportok, amelyek majd a következő évtizedben válnak hangsúlyosabbá. Ezzel együtt a családi, informális tudásátadás tereinek áttekintése szintén szükséges a továbblépés tekintetében, habár ezt a képanyagot nehezebb elkülöníteni, mint a mostani vizsgálat alapjául szolgáló korpuszt. A képek adatainak egységes rendszerezése, kategória-képzése és digitalizálása pedig további kutatásokat indíthatna meg és biztosítaná a vizuális ismeretek szélesebb körű elterjedését.

Az itt felvillantott szempontok külön-külön tanulmányokban való feldolgozása elősegít, hogy egy egységes szintézis születhessen, mivel a legnehezebb munka a képek elemzésénél a több jelenséget átfogó és magyarázó kontextus megtalálása. A tudásátadás tere olyan elméleti keretnek bizonyult, melynek segítségével számos, egymástól eltérő jelenség vált megmagyarázhatóvá, s a képek több mint felét is az elemzés körébe tudtam vonni. Más kontextus, más elméleti koncepció más eredményekhez vezethet.

IX. Melléklet

1. A pedagógiában és neveléstudományban releváns személyiségek a hatvanas években

A bevezető elemzés szempontjából fontos életrajzokat közlöm csak, s nem törekszem teljességre. Az 1974-es és 1997-es Pedagógiai Lexikon szócikkei alapján készültek a rövid írások, amiket frissítettem az elhunytak esetében. Minden esetben az újabb változatú életrajzot közlöm, ha lehetséges.

Ágoston György (1920-2012)

A szegedi tudományegyetemen szerzett tanári oklevelet (1943), kollégiumi nevelőtanár, gimnáziumi, majd gyakorlógimnáziumi tanár 1943-tól, a Szegedi Pedagógiai Főiskola igazgatója 1949-től. Egyetemi docens, az ELTE pedagógiai tanszékének vezetője (1952), mint egyetemi docens a szegedi JATE pedagógiai és lélektani tanszékének vezetője 1959-től, a pedagógiai-lélektani tanszékcsoporthoz elnöke. Egyetemi tanár 1961-től, tagja az MTA Pedagógiai Bizottságának és a Revue Internationale de Pédagogie szerkesztőbizottságának 1966-tól, a neveléstudományok doktora (1972). Kezdeményezője, alapítója és igazgatója a Szegedi Pedagógiai Nyári Egyetemnek.

Fontosabb művei: *A közösségi nevelés és az úttörőmozgalom.* (Budapest, 1952); *Pedagógia I. A nevelés elmélete.* (Budapest, 1959); *A kommunista erkölcs tartalma és az erkölcsi nevelés feladatai.* (Budapest, 1961); *Pedagógia II. A nevelés elmélete.* (társszerző, Budapest, 1964); *A Langevin-Wallon tervezet.* (A pedagógia időszerű kérdései külföldön, Budapest, 1966); *A pedagógia alapfogalmai és a nevelési célrendszer.* (akadémiai doktori disszertáció, 1971); *Mérési módszerek a pedagógiában.* (társszerző, Budapest, 1971).

Forrás: Nagy Sándor (szerk.): *Pedagógiai Lexikon I.* Akadémiai Kiadó, Budapest, 1976, 9.

Bakonyi Pál (1922-2011)

Az ELTE-n végzett 1950-ben, pszichológia, filozófia és politikai gazdaságtan szakokon, ettől az évtől főelőadó az Oktatási Minisztériumban. Főiskolai tanár, majd tanszékvezető (1953-tól), dolgozott a Központi Pedagógiai Továbbképző Intézetben, majd 1963-ban az Országos Pedagógiai Intézet főigazgató-helyettese lett, 1973-ig, ezt követően főmunkatárs az OPI-ban (1973-1981), majd újra főigazgató-helyettes 1981 és 1984 között. Részt vett a hatvanas, hetvenes évek tanterveinek, tankönyveinek elkészítésében, iskolakísérleteiben. A Magyar Pedagógiai Társaság vezető testületeinek tagja 1967-től, az Etikai Bizottság elnöke, az általános iskolai szakosztály elnöke. A Pedagógiai Szemle felelős szerkesztője 1964 és 1972 között. A nevelés, személyiségfejlesztés pszichológiai és pedagógiai problémáival, valamint a tantervkészítés és értékelés elméletével és gyakorlatával foglalkozott.

Fontosabb művei: *Az V. Nevelésügyi Kongresszus és a pszichológia.* (Magyar Pszichológiai Szemle, 1969/3-4.); *A magatartás és a szorongalom értékelésének jelenlegi problémái.* (Szeged, 1976); *Három vázlat a nevelőiskola tárgyköréből.* (Budapest, OPI, 1976); *Újra a nevelés céljáról I-II.* (Pedagógiai Szemle, 1980/4-5.); *A tanulás irányítása.* (Debrecen, 1982); *Értékelés az általános iskola kezdő szakaszában.* (A Tanító, 1984/9.); *A gondozástól a nevelésig.* (In.: gyermekeink gondozása, nevelése, Medicina, 1984); *Makarenko: Az emberi kapcsolatok pedagógiája.* (Pedagógiai Szemle, 1988/3.); *Tantárgypedagógiai, pedagógiai törekvések az OPI elődintézményeiben.* (Pedagógiai Szemle, 1988/11); *Tantervkészítés és tantárgygondozás a 60-as években.* (Pedagógiai Szemle, 1989/3, Interjú Sáska Gézával).

Forrás: Báthory Zoltán és Falus Iván (szerk.): *Pedagógiai ki kicsoda.* Keraban, Budapest, 1997, 16.

Benke Valéria (1920-2009)

1945 előtt tanítónő, majd az ELTÉ-n tanári képezést nyert 1957-ben. 1940-től munkásmozgalmi tevékenységet folytatott, 1941 óta párttag, 1944-ben szakszervezeti titkár Szegeden. Pártiskolai tanár 1945-től, a Magyar Nők Demokratikus Szövetségének (MNDSZ) budapesti titkára 1948-tól, az Országos Béketanács titkára 1950-től, a Magyar Rádió és Televízió elnöke 1954-től, művelődésügyi miniszter 1958-tól 1961-ig. 1954 és 1956 között az MDP KB tagja, 1957-től az MSZMP KB, majd 1970-től a PB tagja. 1949 és 1971 között országgyűlési képviselő, 1967-től 1971-ig az Elnöki Tanács tagja. A Társadalmi Szemle szerkesztőbizottságának elnöke 1961 és 1988 között.

Forrás: Nagy Sándor (szerk.): *Pedagógiai Lexikon I.* Akadémiai Kiadó, Budapest, 1976, 141.

Ilku Pál (1912-1973)

Tanító, író, politikus. A háború után előbb a MKP apparátusában, majd a Néphadseregnél (1948-tól) volt vezető beosztásban. Vezérőrnagy, majd művelődésügyi miniszterhelyettes 1958-tól, 1961-től 1973-ig miniszter. Megszervezte az 1961. évi III. oktatási törvény előkészítését és végrehajtását, betervezte az 1971-es ifjúsági törvényt. Minisztersége alatt készültek az 1960-as évek új tantervei. Ilku munkásságában a szocialista ember és a szocialista nevelés kimunkálásának rendelte alá az oktatásügyet.

Fontosabb művei: *Az osztály zendülői.* (regény, Budapest, 1949); *Korszerű műveltség – szocialista ember.* (szerk. Horváth M. Budapest, 1977). Irodalom: Bencédy József: *Ilku Pál* (Pedagógiai Szemle, 1973, 819-823).

Forrás: Báthory Zoltán és Falus Iván (szerk.): *Pedagógiai Lexikon II.* 32.

Jóboru Magda (1918-1982)

Művelődéspolitikus, a hazai tanügy szocialista átalakításának egyik vezetője. A budapesti tudományegyetemen szerzett középiskolai tanári diplomát 1941-ben, előbb gimnáziumi tanár, kollégiumi igazgató, majd oktatási miniszterhelyettes (1950-1958), az OSZK főigazgatója 1958-tól, emellett az ELTE docense. A neveléstudományok kandidátusa (1962), tevékenyen részt vett az 1961. évi III. oktatási törvény előkészítésében és elfogadtatásában. Három évtizeden át vett részt az UNESCO munkájában, a magyar UNESCO Bizottság elnöke (1974-), a Magyar Pedagógiai Társaság (MPT) elnöke (1981-1982). Neveléstörténeti és összehasonlító pedagógiai kutatásokat folytatott.

Fontosabb művei: *Élet és iskola.* (Budapest, 1961); *A kapitalista országok közoktatásügye 1918-tól napjainkig.* (Budapest, 1964); *A köznevelés a Horthy-korszakban.* (Budapest, 1972). Irodalom: Hanga Mária: *Jóboru Magda* (Pedagógiai Szemle, 1982/6, 568).

Forrás: Báthory Zoltán és Falus Iván (szerk.): *Pedagógiai Lexikon II.* 148.

Kiss Árpád (1907-1979)

Neveléstudós és közoktatáspolitikus, a PPTE-n szerzett francia-német szakos tanári oklevelet 1932-ben, bölcsészdoktor (1935). Gimnáziumi (Balassagyarmat, 1932-), majd gyakorlógimnáziumi tanár (Debrecen, 1939), egyetemi magántanár (1946). Az Országos Köznevelési Tanács (OKT) ügyvezető igazgatója (1945-1948), az Országos Neveléstudományi Intézet (ONI) didaktikai részlegének vezetője (1949-1950). 1951 és 1953 között koholt vádak alapján internálták, szabadulása után általános iskolai és tanítóképző intézeti tanár. 1956-tól a Pedagógiai Tudományos Intézet (PTI) munkatársa, majd az Országos Pedagógiai Intézet (OPI) főiskolai tanára és nyugdíjaztatásáig, 1976 őszéig, a didaktikai

osztály vezetője, a Magyar Pedagógiai Társaság (MPT) elnöke (1974-). Az 1945-ben létrehozott általános iskola koncepciójának kialakításában, tanterveinek kimunkálásában, az iskolai teljesítmények mérésének és értékelésének elterjesztésében, objektívvá tételében, a programozott oktatás bevezetésében meghatározó szerepe volt. Az ismétlődő reformok helyett a folyamatos korszerűsítés híve volt. Kiemelkedő szerep volt a magyar neveléstudomány nemzetközi kapcsolatainak megteremtésében és ápolásában, főként az *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA). Munkásságát széles körű elméleti, neveléstörténeti megalapozottságú szakirodalmi írásai tették teljessé. Szerkesztői, közreműködői tevékenysége is jelentős: *Köznevelés könyvtára* sorozat (1946-1948), *Magyar Pedagógia* folyóirat (1961-1979), *Tanulmányok a neveléstudomány köréből* (társszerkesztőkkel, 1958-1979). Meghatározó szerepet játszott az 1976-os Pedagógiai Lexikon négy kötetének megszerkesztésében és számos szócikk megírásában. Emlékét ápolja a Kiss Árpád-díj, korábban emlékérem, illetve Debrecenben, a KLTE-n az 1997-ben megnyílt Kiss Árpád-emlékszoba.

Fontosabb művei: *Mai magyar nevelés*. (Debrecen, 1943); *Az új nevelés kérdései*. (társszerző, Budapest, 1949); *Műveltség és iskola*. (Budapest, 1969); *A tanulás programozása*. (Budapest, 1973); *Mérés, értékelés, osztályozás*. (Budapest, 1978). Irodalom: Horánszky Nándor: *Kiss Árpád irodalmi tevékenysége*. (Kiss Árpád: Közoktatás és neveléstudomány. szerk.: Horváth Márton – Simon Gyula, Budapest, 1982); *Az MTA-ban 1982. május 10-én megtartott emlékülésen elhangzott előadások*. (Pedagógiai Szemle, 1982/12, 1059-1088); Báthory Zoltán: *Meditáció pedagógiáról, tantervről*. (A tanterv helye és szerepe Kiss Árpád neveléstudományi munkásságában. szerk.: Horánszky Nándor, Budapest, 1988, A tantervelmélet forrásai 9.); Horváth Márton: *Kiss Árpád*. (Budapest, 1995).

Forrás: Báthory Zoltán és Falus Iván (szerk.): *Pedagógiai Lexikon II*. 241-242.

Kovácsnai Józsefné, Kovácsnai Kató (1919-2003)

Montessori tanfolyamot végzett 1939-ben, ezután 1946-ig óvónőként dolgozott, 1947-ben részt vett az üzemi óvodák szervezésében, 1948-ban óvónői oklevelet szerzett. A Magyar Pedagógusok Szabad Szakszervezete óvónői tagozatának titkára 1948-ban, előadó a VKM óvodai főosztályán 1949 és 1950 között. 1951 és 1952 között A Gyermeknevelés, 1953 és 1974 között az Óvodai Nevelés felelős szerkesztője. 1960-ban pedagógiából végzett az ELTE-n, a Magyar Pedagógiai Társaság Kisgyermeknevelési Szakosztályának tagja. Nyugdíjasként a XXI. kerületi és a Csepel Művek óvónőinek vezet továbbképző tanfolyamot (1974-1987), a Fővárosi Pedagógiai Intézet (FPI) Játékkabinetben előadásokat tartott, játékmegfigyeléseket, elemzéseket végzett 1984 és 1993 között. Kutatási területe az óvodapedagógia.

Fontosabb művei: *Az óvodai nevelés programja*. (szerk.: Bakonyi Pálné – Szabadi Ilona, Budapest, Tankönyvkiadó, 1971); *A tervezés és a Nevelési Program*. (Óvodai Nevelés, 1971); *Szemponatok a csoport megfigyeléséhez*. (társszerző, uo.); *Iskola-előkészítési törekvések külföldön*. (társszerző, Pedagógiai Szemle, 1972); *Az óvoda előnye*. (Óvodai Nevelés, 1982); *Játszik a gyerek*. (Kossuth, Budapest, 1983); *Játék közben. Egy kísérlet tanulságai*. (Óvodai Nevelés, 1984); *A gondolkodás fejlődése és fejlesztése óvodáskorban*. (KJK, Budapest, 1989); *Az óvodai nevelés eszközei*. (In.: Pedagógia. Tankönyv az óvónői szakközépiskolák II. osztálya számára. Tankönyvkiadó, Budapest, 1993, 5. kiadás); „*Legyél a barátom*”. (In.: *Tanulmányok a kisgyermeknevelésről*. OKKER, Budapest, 1996, szerk.: Villányi Györgyné). Forrás: Báthory Zoltán és Falus Iván (szerk.): *Pedagógiai ki kicsoda*. Keraban, Budapest, 1997, 143.

Majzik Lászlóné, Patay Katalin (1912-1999)

Budapesten szerzett tanítónői oklevelet (1930), a Pázmány Péter Tudományegyetem bölcsész tudományi karán pedagógiai doktorátust (1935). Népiskolai tanítónő, majd iparitanuló-iskola tanár (1933-1945), a Fővárosi Neveléstudományi Intézetben a pedagógiai előadója (1945-), a Budapesti Pedagógiai Főiskola pedagógiatanára (1948-), a Pedagógiai Tudományos Intézet (PTI) munkatársa (1954-), az Országos Pedagógiai Intézetben (OPI) főiskolai tanár (1962-). Nyugalmazott főiskolai tanár (1972-). Fő érdeklődési és kutatási területe a neveléstudomány, ezen belül különösen a nevelési terv kidolgozása, a nevelési eredményvizsgálat, a családi nevelés.

Fontosabb művei: Patay Katalin: *Kerschensztein pedagógiai rendszere*. (doktori értekezés, Budapest, 1935); *A tanulók világnézeti és erkölcsi fejlődése*. (társszerző, Budapest, 1962); *Szülők Kislexikona*. (főszerkesztő, Budapest, 1966); *A 10-14 éves gyermek*. (szerkesztő, Budapest, 1970); *Nevelési eredményvizsgálat az általános iskolai osztályfőnök munkájában*. (Budapest, 1972).

Forrás: Nagy Sándor (szerk.): *Pedagógiai Lexikon III*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1976, 97-98.

Mérei Ferenc (1909-1986)

Pszichológus, Wallon és Szondi tanítványa, a pszichológiai tudományok doktora, a magyar pszichológiai élet meghatározó alakja. 1934-ben, a Sorbonne-on szerzett tanári diplomát, baloldali értelmiségiként hazatérve fizetés nélküli pszichológusként dolgozott. 1938 és 1940 között Szondi laboratóriumában, majd a György Júlia által vezetett Patronázs Egyesületi Ambulancián kapott állást. 1942 és 1944 között munkaszolgálatos és hadifogoly. Élményei, túlélési stratégiája új pszichológiai felismerésekre készítette: az általa megfogalmazott elaboráció, feldolgozási képesség kategóriája a szakirodalomban jóval később felbukkanó megküzdési képességet előlegezi meg. 1945-1948 között a Fővárosi Lélektani Intézet vezetője, a Pedagógiai Főiskola és az Eötvös Kollégium tanára, a NÉKOSZ pedagógiai szemináriumának vezetője. Ebben az időben születtek szellemes kísérletei alapján legjelentősebb szociálpszichológiai művei, a nemzetközi kézikönyvekben is szereplő, *Az együttes élmény* és a *Gyermektanulmány*. Rendkívüli szervezőmunkát végzett a tudomány és pedagógusképzés területén, pedagógiai koncepciójában a nevelés a gyermek sajátosságaihoz illeszkedő folyamat, alappillére az együttes élmény (gyermekközponter pedagógia). Demokratikus iskola modelljében a legfőbb nevelési érték a társas hatékonyság és a közösségi hasznosság. 1949-ben Kossuth-díjjal tüntették ki, 1950-ben a pedológia, mint burzsoá ideológia becsempészésének vádjával elítélték, 1956-ig kényszerű visszavonultságban élt. 1956-ban rehabilitálták, majd 1958-ban szervezkedésért elítélték és börtönbe zárták. A börtönben is alkotóműhelyt formált, társainak szemináriumot szervezett, nyelveket tanított, ceruzacsonkkal, WC-papírra írta a Lélektani napló négy kötetét. 1964-es kiszabadulása után az Országos Ideg- és Elmegyógyászati Intézet pszichológusa 1976-ig. Laboratóriuma a magyar klinikai pszichológia, pszichodiagnosztika és pszichodráma szellemi műhelyévé vált, művészetpszichológiai tárgyú cikkeket írt, a csoportszerkezet, a társas alakzatok szociometriai sajátosságait elemző könyvet jelentetett meg, a nyilvános szereplésben azonban élete utolsó éveig korlátozva volt. Nyugalomba vonulása után lakásán „magánegyetemet” hozott létre. 1982-ben Ranschburg Pál emlékérmét kapott.

Fontosabb művei: *A gyermek világnézete*. (Budapest, 1945); *Az együttes élmény*. (Budapest, 1947); *Gyermeklélektan*. (V. Binét Ágnessel, Budapest, 1970); *Közösségek rejtett hálózata*. (Budapest, 1971); *A klinikai pszichológia gyakorlata*. (Szakács Ferencsel, Budapest, 1974); *Demokrácia az iskolában*. (Budapest, 1985); *Lélektani napló I-IV*. (Budapest, 1985-1986);

„...vett füvektől édes illatot.” *Művészetpszichológia.* (Budapest, 1986); *Társ és csoport.* (Budapest, 1986). Irodalom: Bagdy Emőke – Forgács Péter – Pál Mária: *Mérei Ferenc- emlékkönyv.* (Budapest, 1989); Erős Ferenc: *Mérei fényében és árnyékában.* (Budapesti Könyvszemle, 1990. nyár).

Forrás: Báthory Zoltán és Falus Iván (szerk.): *Pedagógiai Lexikon II.* 457.

Nagy Sándor (1916-1994)

Pedagógiai elméletíró, egyetemi tanár, a neveléstudományok doktora, az Akadémiai Díj (1970), és az Apáczai Csere János-díj kitüntetettje (1986), a hazai neveléstudomány meghatározó személyisége. A Nagykőrösi és Dunamelléki Református Tanítóképző Intézetben tanítói (1935), Szegeden a Polgári Iskolai Tanárképző Főiskolán magyartörténelem szakos tanári (1941), és az Apponyi Kollégiumban a filozófia-pedagógia szakon tanítóképző intézeti tanári oklevelet és bölcsészdoktori diplomát szerzett (1943). Disszertációja címe: Kemény Zsigmond és az erkölcsi világ. Székelykeresztúri tanítóskodás (majd hadifogság) után a Kiskunfélegyházi Állami Tanítóképző Intézetben tanár (1945-1948), az Országos Neveléstudományi Intézetben ösztöndíjas (1948-1949), a Pécsi Pedagógiai Főiskola tanára (1949-1952), az ELTE BTK Neveléstudományi tanszékének docense (1952-), egyetemi tanára (1959-), tanszékvezetője (1959-1977). Nyugdíjba vonulásáig a Neveléstudományi és Lélektani tanszékcsoport vezetője (1973-1986). A Pedagógiai Tudományos Intézet megszervezője, igazgatója (1954-1959). Kandidátusi és akadémiai doktori értekezésében az oktatás elméleti alapkérdéseit elemezte (*A didaktika alapja*, 1956; *Az oktatási folyamatra vonatkozó nézetek történeti alakulása és mai helyzete*, 1962). Didaktikáját posztherbartianus alapokra építette, miközben támaszkodott az 1945 előtt munkálkodó nagy hazai elődök felfogásának egyes elemeire is (Prohászka Lajos, Fináczy Ernő, Imre Sándor, Weszely Ödön). Munkáira a nyugati és korabeli szocialista országok pedagógiai irányzatainak, elméleteinek és gyakorlatának elmélyült ismerete jellemző. Foglalkozott még tanterveméleti, nevelésfilozófiai, oktatástechnológiai, felsőoktatási pedagógiai kutatásokkal is. A Tanulmányok a neveléstudomány köréből szerkesztőbizottságának tagja (1960-1985), főszerkesztője a Magyar Pedagógia folyóiratnak, a Pedagógiai Közlemények ELTE-sorozatnak (1966-1989) és a négykötetes Pedagógiai Lexikonnak (1976-1979).

Fontosabb művei: *A tanítási óra felépítése és elemzése.* (Budapest, 1953); *Didaktika a tanítóképző intézetek számára.* (Budapest, 1958); *Az oktatás elmélete.* (egyetemi tankönyv, Budapest, 1960); *Az oktatási folyamatra vonatkozó nézetek történelmi alakulása és mai helyzete.* (Budapest, 1962); *Didaktika.* (egyetemi tankönyv, Budapest, 1967); *Új fejlemények az oktatás elméletében.* (Pedagógiai Közlemények 18, Budapest, 1977); *A pedagógia alapjai.* (egyetemi jegyzet, Budapest, 1978); *Az oktatáselmélet alapkérdései.* (Budapest, 1981); *A tanulás pedagógiai kérdései.* (Veszprém, 1982); *Oktatástechnológia a neveléstudomány rendszerében.* (Veszprém, 1982); *Oktatástechnológiai jellegű fejlődési tendenciák az általános és szakképzésben. Komparatív elemzés.* (Veszprém, 1983); *Mába nyúló történelem: a harmincas évek pedagógiai irányai.* (Budapest, 1988); *Az oktatási módszer és a „módszertani szabadság” dilemmái.* (Pedagógiai Szemle, 1992/9, 20-29); *Az oktatás folyamata és módszerei.* (Budapest, 1993). Irodalom: *Nagy Sándor pedagógiai publikációinak bibliográfiája.* (Budapest, 1986); *Nagy Sándor professzorra emlékezünk.* (Pedagógiai Szemle, 1995/7-8, 107-109).

Forrás: Báthory Zoltán és Falus Iván (szerk.): *Pedagógiai Lexikon II.* 535-536.

Petró András (1925-)

A Tankönyvkiadó Vállalat igazgatója (1973-). Tanítói oklevelet Miskolcon (1946), pedagógia szakos oklevelet a JATE bölcsészettudományi karán szerzett (1966). Borsod megyei általános iskolákban tanított (1946-1950), a Pedagógusok Szakszervezetének munkatársa (1952-), A Pedagógusok Lapjának felelős szerkesztője (1954-), a Köznevelés felelős szerkesztője (1966-), a Művelődésügyi Minisztérium pártbizottságának titkára (1970-), majd minisztériumi főosztályvezető-helyettes (1973-). A Magyar Pedagógiai Társaság Elnökségének tagja. Oktatáspolitikai írásai, a pedagógusok helyzetét, erkölcsi és anyagi megbecsülését tárgyaló cikkei a pedagógiai lapokban jelentek meg.

Forrás: Nagy Sándor (szerk.): *Pedagógiai Lexikon III.* Akadémiai Kiadó, Budapest, 1976, 474.

Szarka József (1923-)

Magyar-történelem szakos középiskolai tanár (Pázmány Péter Tudományegyetem), a neveléstudományok doktora. A Pedagógiai Tudományos Intézetben dolgozott 1962-től, majd az Országos Pedagógiai Intézet (OPI) főigazgatója 1977-től. Az MTA Pedagógiai Bizottság tagja 1961 és 1990 között, a Magyar Pedagógiai Társaság elnöke (1986-1990), a Tudományos Minősítő Bizottság (TMB) szakbizottságának tagja, elnöke, tanszékvezető egyetemi tanár 1990 után. Kutatási területei közé a nevelélmélet, neveléstörténet, összehasonlító pedagógia tartozik.

Fontosabb művei: *Szocialista munkaiskola.* (Magyar Pedagógia, 1961/4.); *Az etika pedagógiai „lebontásáról”.* (Tanulmányok a neveléstudomány köréből, Budapest, 1963, 1964); *A nevelés elméletének fejlődése. Nevelésügyünk húsz éve.* (Budapest, 1965); *A magyar népi demokrácia nevelésügyének története.* (társszerző, Budapest, 1965); *A neveléstudomány fejlesztésének irányai.* (Tanulmányok a neveléstudomány köréből, 1966, Budapest, 1967); *A nevelési tapasztalat.* (Budapest, 1971); *A pedagógiai tapasztalat nevelésfilozófiai értelmezése.* (Tanulmányok a neveléstudomány köréből, 1971, Budapest, 1972); *A polgári pedagógia főbb áramlatai a XX. században.* (Budapest, 1973); *A francia forradalom nevelésügye.* (Budapest, 1985).

Forrás: Báthory Zoltán és Falus Iván (szerk.): *Pedagógiai ki kicsoda.* Keraban, Budapest, 1997, 246.

Tihanyi Andor (1914-)

Nyugalmazott tanszékvezető főiskolai tanár (1975-). Tanítói (1933), majd gyógypedagógiai tanári (1938) oklevelet szerzett. Gyógypedagógiai tanár (1938-), iskolaigazgató (1941-), oktatásügyi miniszteri főelőadó (1952-), a Pedagógiai Tudományos Intézet (PTI) munkatársa (1954-), az Országos Pedagógiai Intézet (OPI) alsó tagozati tanszékének vezetője (1962-). Módszertani kutatásokkal, a tanítók továbbképzésének irányításával foglalkozott. Irányította az általános iskolák 1-4. osztályai 1956-os és 1962-es tanterveinek megalkotását; mint főszerkesztő részt vett a *Tanítói kézikönyvek* (I-IV., Budapest, 1956 és 1964) elkészítésében és a *Tanítók kézikönyvtára* (Budapest, 1968-1972) szerkesztésében. Számos tankönyv szerzője. Tanulmányokat és cikkeket írt a nyelvtan és helyesírás tanítása, valamint a tanulói aktivitás köréből.

Fontosabb művei: *A tudatos fegyelemre nevelés.* (Budapest, 1954); *A nyelvtani teljesítmények összehasonlító vizsgálata az általános iskola 2-4. osztályában.* (OPI, Budapest, 1962); *A tanulók aktivitását serkentő tényezők az általános iskola alsó tagozatában.* (Tanulmányok a neveléstudomány köréből, 1961, Budapest, 1962); *Az önálló tanulói tevékenység és a*

feladatlapok. (Fővárosi Pedagógiai Intézet kiadványa, Budapest, 1973); *A kifejezőképesség fejlesztése az általános iskola 1-4. osztályában*. (Tanítók kézikönyvtára, Budapest, 1973).
Forrás: Nagy Sándor (szerk.): *Pedagógiai Lexikon IV*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1976, 345.

Török Sándor (1904-1985)

Több vidéki újság munkatársa, majd a háború után a rádió *Ünnepi levelek* című sorozatát szerkesztette (1945-1948), amely a világ vezető tudósait, művészeit szólaltatta meg. A Tankönyvkiadó munkatársa (1951-), majd a Család és Iskola szerkesztőjeként (1959-1973) a magyar pedagógiai népszerűsítő irodalom rangos fórumává tette a folyóiratot. Több sikeres ifjúsági mű szerzője (Csilicsala csodái, Kököjszi és Bobojsza). Már ifjúkorában megismerkedett az antropozófia tanaival, jelentős szerepe volt Steiner gondolatainak hazai népszerűsítésében.

Fontosabb művei: *Test és lélek*. (Budapest, 1970). Irodalom: Vekerdy Tamás: *Álmok és lidércek*. (Budapest, 1993).

Forrás: Báthory Zoltán és Falus Iván (szerk.): *Pedagógiai Lexikon III*. 568.

Vág Ottó (1929-1996)

Tanár, neveléstörténész, oklevelét az ELTE BTK-n szerezte (1952). A kalocsai óvónőképző tanára (1952-1954), szerkesztő a Tankönyvkiadónál (1954-1963), az ELTÉ-n oktató (1963-), egyetemi tanár a neveléstudományi tanszéken (1989-1993). A neveléstudományok kandidátusa (1968), doktora (1987), az MTA Neveléstörténeti Albizottság tagja (1959-1990), titkára (1976-1980). Számos hazai és nemzetközi bizottság, szakfolyóirat szerkesztőbizottságának tagja, vezetője, elnöke.

Fontosabb művei: *A szocialista gyermekközösség kialakítása*. (Budapest, 1960); *A nemzetközi munkásmozgalom pedagógiai törekvései a XIX. században*. (Budapest, 1962); *A marxista pedagógia története dokumentumokban. I-III*. (Budapest, 1967-1977); *A neveléstörténet néhány elméleti kérdése*. (Budapest, 1969); *Az óvodai nevelés kialakulása. Az angol infant school kialakulása és fejlődése*. (Budapest, 1969); *Friedrich Fröbel*. (Budapest, 1976); *Óvoda és óvodapedagógia*. (Budapest, 1979); *Reformelméletek és reformmozgalmak a pedagógiában*. (Budapest, 1985); *A kisgyermeknevelés története*. (Budapest, 1993); *Az óvodai nevelés története Magyarországon. I*. (Budapest, 1994).

Forrás: Báthory Zoltán és Falus Iván (szerk.): *Pedagógiai Lexikon III*. 611.

Zibolen Endre (1914-1999)

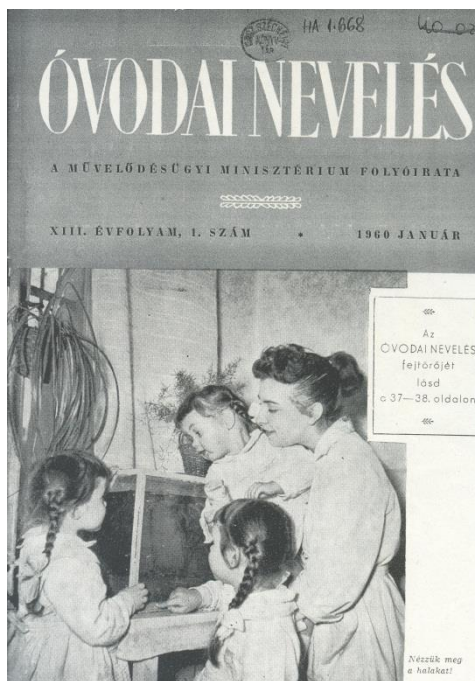
A Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont nyugalmazott igazgatója (1978-), a Budapesti Műszaki Egyetem címzetes egyetemi tanára, a neveléstudományok kandidátusa (1966), az MTA Pedagógiai Bizottságának tagja (1957-), Neveléstörténeti Albizottságának tagja (1967-1976 elnöke), a Magyar Pedagógiai Társaság társelnöke (1976-). A budapesti tudományegyetemen az Eötvös Collegium tagjaként középiskolai tanári oklevelet szerzett (1937), ugyanitt doktori szigorlatot tett (1940). A losonci, pestszentlőrinci gimnázium tanára (1939-), az Országos Közoktatási Tanácshoz szolgálattételre beosztva (1941-), a Magyar Testnevelési Főiskola tanára (1944-), a PTI osztályvezetője (1954-), igazgatóhelyettese (1956-), az Országos Pedagógiai Könyvtár főmunkatársa (1958-), a Felsőoktatási Pedagógiai Kutatócsoport munkatársa (1963-), a Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont igazgatóhelyettese (1967-), majd igazgatója (1968-). A mindenkor munkaköréből adódó témákon kívül főleg neveléstörténettel foglalkozott. Szerkesztette a *Magyar Pedagógiai Irodalom* kurrens pedagógiai bibliográfia első négy évfolyamát és az Egyetemes

Neveléstörténet című sorozat 11 kötetét. Megindulásától (1973) tagja a Szovremennaja Viszsaja Skola (Jelenkori Felsőoktatás) című nemzetközi folyóirat szerkesztőtanácsának.

Fontosabb művei: *Szociális érés az iskolában.* (Budapest, 1939); *Egy rajongó leány feljegyzései.* (Magyar Pedagógia, 1947); *Sportpedagógia.* (Budapest, 1948); *Nevelőmunka a testnevelési órán.* (Budapest, 1954); *Pestalozzi válogatott művei. I-II.* (Budapest, 1959); *Pedagógiai lexikonok és enciklopédiák.* (Tanulmányok a neveléstudomány köréből, 1962, Budapest, 1963); *Pedagógiánk feladatai a tehetségek kibontakoztatása területén.* (Magyar Pedagógia, 1964/1); *Óvodai hétköznapok a régi Pest-Budán.* (Az Országos Pedagógiai Központ évkönyve. 1963-1964, Budapest, 1965); *Nevelőmunka a felsőoktatásban.* Budapest, 1966); *Felsőoktatás és pedagógiai tudatosság.* (Budapest, 1971).

Forrás: Nagy Sándor (szerk.): *Pedagógiai Lexikon IV.* Akadémiai Kiadó, Budapest, 1976, 488.

2. További képi példák



62. kép

Készítő: Szurok János

Cím: Nézzük meg a halakat!

Megjelenés helye, ideje: Óvodai Nevelés, 1960/1, borító I.

Képleírás: Az akvárium számos óvoda tartozéka volt a képek tanúsága szerint – az élővilág tapasztalati megismerése fontos szerepet kapott az óvodáskorú gyermekek nevelésében.



63. kép

Készítő: N/A

Cím: N/A

Megjelenés helye, ideje: Óvodai Nevelés, 1970/10, 377.

Képleírás: A nyári óvoda életterében a medence központi szerepet kap – a fényképész lenszéje felé rohanó félmeztelen gyermekek látványa valószínűleg beállított, a háttérben óvónők láthatók.



64. kép

Készítő: Székely Tamás

Cím: Így kezdődik (Elsősök első napja).

Megjelenés helye, ideje: Gyermekünk, 1970/9, 19.

Képleírás: Az iskoláztatás tapasztalatának talán egyik legelterjedtebb típusa a jelentkező gyermekeké. Az iskolaköpeny, a padok és a cselekvés mind-mind tipikusnak mondható.



65. kép

Készítő: Harmath István

Cím: Holnap így tanítunk?

Megjelenés helye, ideje: Gyermekünk, 1969/4, 12.

Képleírás: A magnetofon és mikrofon technikai eszközeinek megjelenése a tanítási órán a jövő iskoláját, a fejlődést vetítik elő. A tanárnő „Osztály, tapsolj!” feliratú táblát tart, a helyzetet van, aki szokatlannak találja, van, aki élvezi. A körben ülés, a csoportmunka és a berendezés sem átlagos.



66. kép

Készítő: Szilvássy Z. Kálmán

Cím: 10 perc a Szent István téri iskolában

Megjelenés helye, ideje: A Tanító, 1969/10, borító IV.

Képleírás: A folyosói szünet a kevés számú, valóban spontán módon készült fényképek egyike, mely oktatási intézményi környezetben készült. Erre következtethetünk a reakciókból, a pedagógusok testhelyzetéből.



SZILVÁSSY Z. KÁLMÁN felvétele

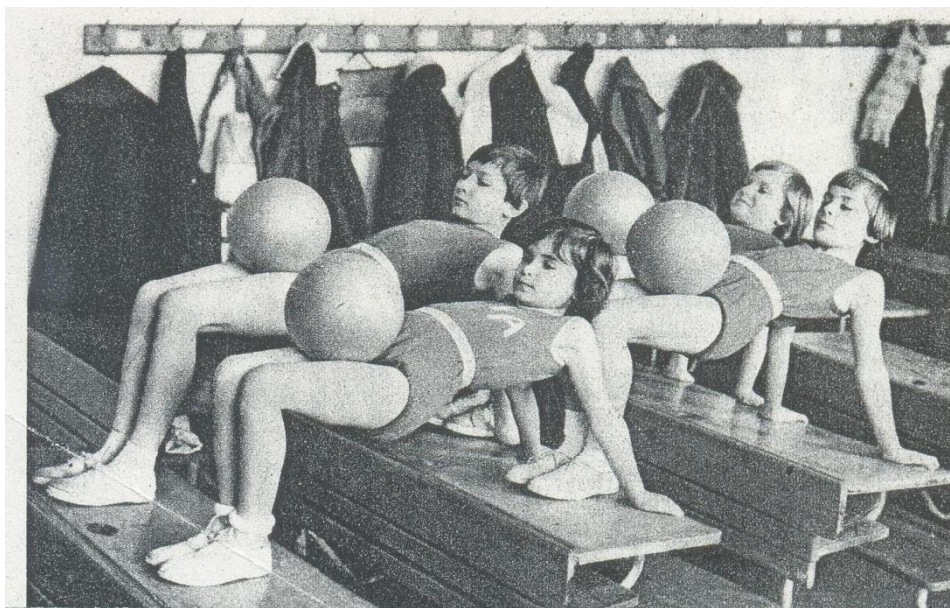
67. kép

Készítő: Szilvássy Z. Kálmán

Cím: N/A

Megjelenés helye, ideje: A Tanító, 1968/1, 8.

Képleírás: Az iskolai könyvtárakról leginkább cikkek és nem képek születtek – ez a fotó a kivételek egyike. Az autonóm, motivált tanulás illusztrációjaként szerepel az újságban a jelenet.



68. kép

Készítő: Petrovits László (MTI)

Cím: N/A

Megjelenés helye, ideje: A Tanító Munkája, 1963/5, 27.

Képleírás: Az osztálytermet a szokásos használatától eltérő funkcióban látjuk – ha nincs tornaterem a testnevelő a meglévő eszközöket használja fel óra tartására. A kép sajátos ellentmondását a tantermi környezet és a cselekvés kettőssége, divergenciája adja.



69. kép

Készítő: Jánosi Ferenc

Cím: Tizenöt éve

Megjelenés helye, ideje: A Tanító Munkája, 1965/1, 8.

Képleírás: A Kodály-módszer alapján folyó ének-zene oktatás a magyar köznevelés egyik fontos exportcikke volt az évtizedben. A kisdobos nyakkendőben lévő gyerekek az 1950 óta működő kecskeméti ének-zenei általános iskolában vannak órán – az intézmény az első ilyen volt az országban, erre utal a kép címe is.



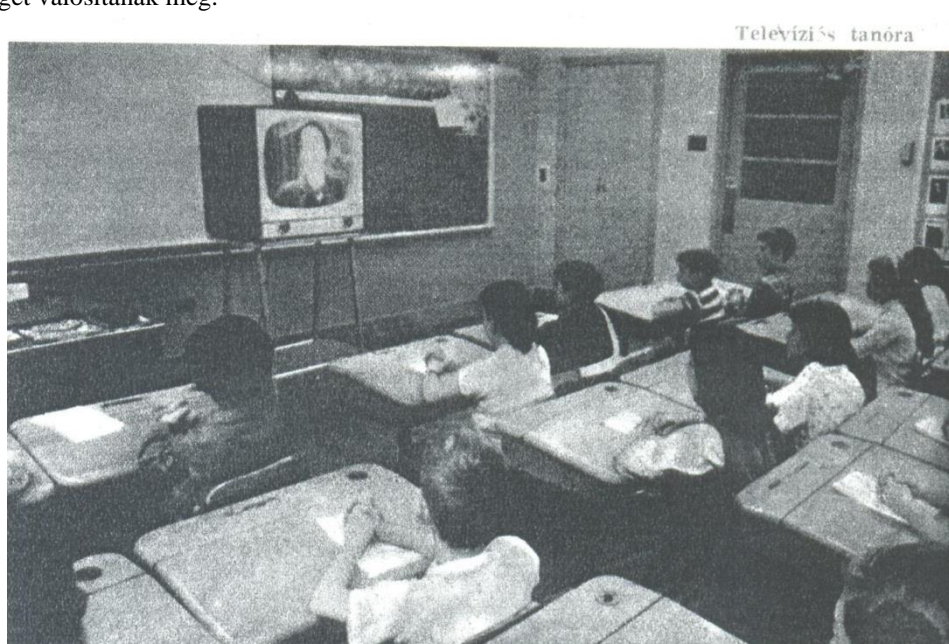
21. kép-szekvencia

Készítő: N/A

Cím: Milyen is volt minusz 240 évvel ezelőtt? Ilyen volt...

Megjelenés helye, ideje: Család és Iskola, 1960/9, 20.

Képleírás: A pedagógiai múlt újraalkotása, a lokális emlékezet jelentkezése az egymásba montírozott két kép. A tanár vezetésével készítik kiállítást a gyerekek, ezzel a reformpedagógia módszereire emlékeztető tevékenységet valósítanak meg.



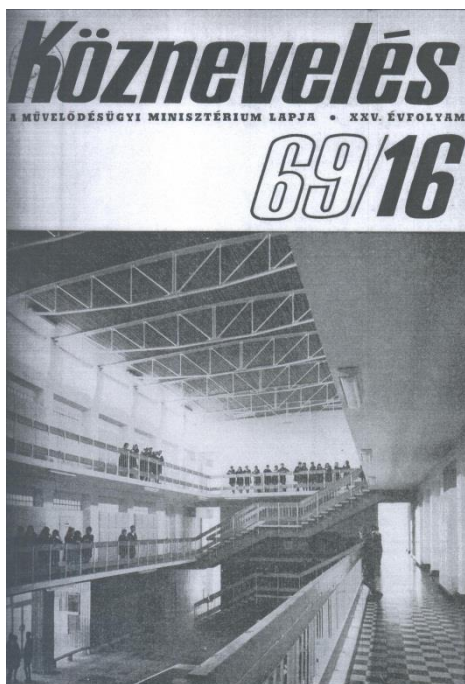
70. kép

Készítő: N/A

Cím: Televíziós tanóra

Megjelenés helye, ideje: Család és Iskola, 1963/7, 16.

Képleírás: Az iskolatelevízió mozgalom keretében minden iskolát igyekeztek ellátni egy-egy készülékkel, hogy hasznosítani tudják oktatási célokra az Iskolatelevízió műsorait (*Szekfü, 2007, 113*). A kép a módszert és a mozgalmat népszerűsítő illusztráció.



71. kép

Készítő: Közti Foto és Filmműterem – Heltay Foto

Cím: Az új szerencsi gimnázium aulája

Megjelenés helye, ideje: Köznevelés, 1969/16, borító I.

Képleírás: A kor iskolaépítészetre jellemző csarnokzsibongó, vagy aula képi ábrázolása az emberi figurákat háttérbe szorítja és az épített környezetre helyezi a hangsúlyt. A funkcionalizmus és a szinte ipari kialakítás furcsa hatást kelt.



72. kép

Készítő: N/A

Cím: N/A

Megjelenés helye, ideje: Köznevelés, 1968/23, borító IV.

Képleírás: A pedagógusokat ritkán látjuk a gyerekektől, diákoktól elszakítva, saját szakmai környezetükben – a tanári szobában dolgozó tanárnőről készült fénykép erre példa.



22. kép-szekvencia

Készítők: Langer Klára és Sándor Zsuzsa

Cím: Őszi séta. Az I. kerületi Dezső utcai óvodások látogatása a közeli építkezésen.

Megjelenés helye, ideje: Óvodai Nevelés, 1960/10, borító IV.

Képleírás: Az öt képből álló fotóriport a munkára nevelés egyik formájának illusztrációja: a kisgyermek megismertetése a munka világával a személyes példa és tapasztalat erejére épít, ezt hívja a korabeli szakirodalom tudati ráhatásnak. A két óvónő által kísért, 10-12 kisgyermekből álló óvodáscsoport találkozik a munkásokkal és különböző munkafolyamatokat figyelhet meg. Az arcokon rácsodálkozás és öröm érzései váltakoznak, az Óvodai Nevelés hátlapján található fotósorozat kiemelt helyzetben van.



73. kép

Készítő: MTI felvétel – Bojár Sándor

Cím: Politechnikai oktatás

Megjelenés helye, ideje: Köznevelés, 1961/6, borító IV.

Képleírás: A kép egy „hajtatóház” üvegezését ábrázolja. Az újonnan épült monori gimnázium politechnikai oktatásának keretében mezőgazdasági munkafolyamatokat tanulnak a diákok – tájékoztat a rövid kísérő szöveg. A fotó beállított, esztétikai értéket is hordoz – az üveg átlója adja a kép szimmetriatengelyét, amely kettéválasztja a szereplőket. Az egyforma öltözetet (iskolaköpenyt) viselő lányok végzik az üvegezést, a kép alsó, üveg alatti részében fiúk (és egy oktató?) segíti a munkát.



Segít a házi munkában (PÁLFAI GÁBOR felvétele — MTI Foto)

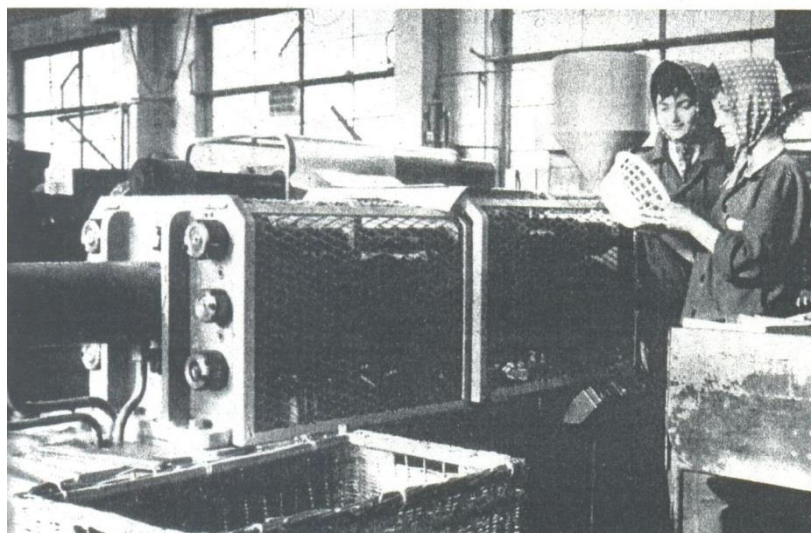
74. kép

Készítő: Pálfai Gábor – MTI Foto

Cím: Segít a házi munkában

Megjelenés helye, ideje: A Tanító Munkája, 1963/3, 11.

Képleírás: A szocializáción és a családi munkamegosztáson belül megvalósuló tanulási-nevelési folyamatra jó példa a kép. A fiú és a lány (lehet, hogy testvérek) mosogatnak, a lány öblíti a tányért, a fiú törli. A lány fejkendő, mindketten kötényt viselnek. A felvétel egy háztartásban, konyhában készülhetett, erre utal a háttérben látható sütő.



75. kép

Készítő: N/A

Cím: N/A

Megjelenés helye, ideje: Család és Iskola, 1964/4, 33.

Képleírás: A középiskolák közti választást elősegítő rovatban bemutatott kép két fejkendő, munkaruhában lévő lányt mutat be, akik egy gép mellett vizsgálják meg az elkészült termék (műanyag-kosár) minőségét. A mellékelt cikk a Hungária Műanyag és Gumigyár, a Villanszigetelő és Műanyaggyár, valamint a 6. számú iparitanulói-intézet kapcsolatáról szól. Ebből derül ki, hogy a lányok valószínűleg üzemi gyakorlaton vannak (a hét négy napján), amiért fizetést is kapnak. A kép centrumában a gép áll, a lányokat nem a női szakmáknak számító tradicionális kontextuson belül látjuk, ez a modernizáció, fejlődés világa már.



Szövés

76. kép

Készítő: N/A

Cím: Szövés

Megjelenés helye, ideje: Óvodai Nevelés, 1965/2, 65.

Képleírás: A kislányt hagyományos női szerepkörben látjuk: előtte a szövőkeret, kezében egy villával, amivel a fonalat tömöríti, hogy sűrűbb legyen a szövés. Ahogy fűzi be a kislány a szálakat, úgy igazítja el az ujjával. A többi képtől eltérően nem nagyon látjuk a háttérét, csak elmosódottan, ez a portré műfajából következő sajátosság. A kislány arca teljes belefeledkezésről és koncentrációról árulkodik.



Tóth Péter és Tóth Károly — a tanítvány és a mester a gép „nyergében”. Minden gyerek megtanul traktort vezetni

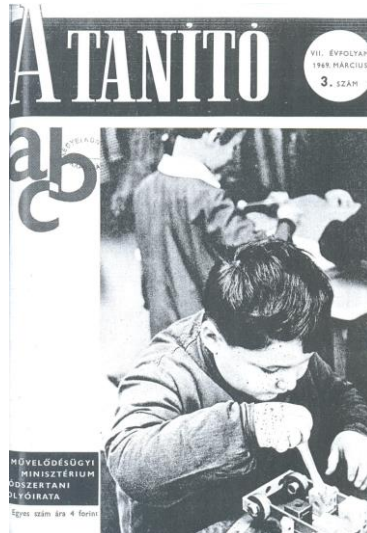
77. kép

Készítő: Kresz Albert

Cím: Tóth Péter és Tóth Károly – a tanítvány és a mester a „gép nyergében”. Minden gyerek megtanul traktort vezetni.

Megjelenés helye, ideje: Család és Iskola, 1967/3, 11.

Képleírás: A mezőgazdasági szakiskoláról szóló fotóriport egyik darabja a kép. A gyakorlaton, személyes tapasztalaton nyugvó tudásátadást illusztrálja, ahol tanítvány és tanító (a mester) típusú kapcsolat alakul ki a közös munkavégzés hatására. A tanuló ismerkedik a traktorról, valószínűleg éppen a sebességváltást gyakorolja. A kép két szereplőjének vezetékneve ugyanaz, ami esetleg felveti a köztük lévő rokonságot is.



78. kép

Készítő: Szilvásy Z. Kálmán

Cím: N/A

Megjelenés helye, ideje: A Tanító, 1969/3, borító I.

Képleírás: A korban sokszor jelenítettek meg barkácsoló általános iskolásokat – a képen valószínűleg a fémépítővel készít modellt a fiú. A készlet alumínium-alkatrészeket, építőelemeket, kötőelemeket és szerszámokat tartalmaz. A korban számos képes-szöveges beszámoló készült a fémépítő használatáról és didaktikus hasznáról (ld. pl. G. Horváth Klára: *A szerelési és szerkesztési gyakorlatokról. A Tanító Munkája*, 1963/3, 18-20). Az önálló munkavégzés, a modell kitalálása és elkészítése sok kreativitást igényelt a gyerekektől, akik közül kettőt látunk a címlapon: az előtérben lévő egy csavarkulccsal igazít valamit kisautóján. A diákok köpenyt viselnek, pedagógus nem látható a fotón.



79. kép

Készítő: N/A

Cím: Budapesti egyetemisták a Mező Imre önkéntes ifjúsági táborban

Megjelenés helye, ideje: Köznevelés, 1970/2, borító II.

Képleírás: A kép egy nagyobb sorozat része, ami a Köznevelés egymást követő számaiban jelent meg, címe: *1945-1970. 25 év dokumentumai*. A tágabb kontextusban a rendszer elért eredményeit szimbolizálja a fénykép, az építőtáborban őszibarackot szedő egyetemista lány látványa. Gyakran szerepeltek lányok a hasonló képeken, ezzel propaganda-célokat szolgált a pedagógiai sajtó, a táborok népszerűségét növelték. A gyümölcs, a fa, és a női szépség együtt megidéző egy szimbolikus jelentéstartományt, a bűnbeesés történetét is.

3. Képek jegyzéke (Megjelenés helye, ideje, előfordulási hely a dolgozatban)

1. kép: Óvodai Nevelés, 1961/7-8, Melléklet III, 47. oldal
2. kép: Óvodai Nevelés, 1961/7-8, Melléklet I, 49. oldal
3. kép: Óvodai Nevelés, 1962/7-8, 257, 50. oldal
4. kép: Óvodai Nevelés, 1962/7-8, 266, 51. oldal
5. kép: Óvodai Nevelés, 1963/3, 110, 54. oldal
6. kép: Óvodai Nevelés, 1960/7-8, borító I, 55. oldal
7. kép: Óvodai Nevelés, 1967/6, 224, 57. oldal
8. kép: Óvodai Nevelés, 1970/10, borító I, 58. oldal
9. kép: Óvodai Nevelés, 1964/2, 62, 60. oldal
10. kép: Óvodai Nevelés, 1966/10, 361, 61. oldal
11. kép: Óvodai Nevelés, 1968/5, borító I, 62. oldal
12. kép: A Tanító Munkája, 1963/2, 3, 65. oldal
13. kép: A Tanító, 1969/10, 15, 67. oldal
14. kép: A Tanító Munkája, 1966/11, 3, 68. oldal
15. kép: Gyermekünk, 1969/10, 15, 69. oldal
16. kép: Köznevelés, 1970/5, borító I, 70. oldal
17. kép: Család és Iskola, 1964/1, 23, 72. oldal
18. kép: A Tanító, 1968/6-7, 47, 73. oldal
19. kép: Család és Iskola, 1968/5, 19, 80. oldal
20. kép: Köznevelés, 1970/4, borító II, 82. oldal
21. kép: Köznevelés, 1970/4, borító III, 88. oldal
22. kép: Köznevelés, 1970/4, borító IV, 88. oldal
23. kép: Köznevelés, 1970/5, borító II, 89. oldal
24. kép: Köznevelés, 1970/5, borító III, 89. oldal
25. kép: Köznevelés, 1970/5, borító IV, 90. oldal
26. kép: A Tanító, 1968/1, 10, 93. oldal
27. kép: Köznevelés, 1965/5, borító IV, 99. oldal
28. kép: A Tanító, 1970/10, 8, 104. oldal
29. kép: A Tanító Munkája, 1963/3, 14, 105. oldal
30. kép: Köznevelés, 1965/4, borító IV, 107. oldal
31. kép: Család és Iskola, 1960/10, 22, 109. oldal
32. kép: Család és Iskola, 1962/11, 18, 111. oldal
33. kép: A Tanító Munkája, 1963/4, 26, 111. oldal
34. kép: A Tanító, 1969/6-7, 29, 112. oldal
35. kép: Gyermekünk, 1969/12, 5, 115. oldal
36. kép: Család és Iskola, 1962/1, 15, 117. oldal
37. kép: Család és Iskola, 1961/12, 8, 120. oldal
38. kép: Köznevelés, 1970/6, borító II, 121. oldal
39. kép: A Tanító Munkája, 1964/3, borító I, 128. oldal
40. kép: A Tanító, 1970/5, 8, 130. oldal
41. kép: Köznevelés, 1970/21, borító II, 132. oldal
42. kép: Család és Iskola, 1961/8, 9, 133. oldal
43. kép: Sellyei Anna (szerk.): Úttörőtűkör. Móra, Budapest, 1976, 22, 137. oldal
44. kép: A Tanító, 1970/4, borító IV, 138. oldal
45. kép: Család és Iskola, 1962/7, 22, 139. oldal
46. kép: Köznevelés, 1969/24, borító I, 141. oldal
47. kép: Köznevelés, 1970/9, borító I, 142. oldal
48. kép: Óvodai Nevelés, 1966/4, 132-133, 147. oldal
49. kép: A Tanító Munkája, 1964/6-7, 13, 148. oldal

50. kép: Köznevelés, 1961/13, borító II, 149. oldal
51. kép: Család és Iskola, 1963/4, 14, 152. oldal
52. kép: Család és Iskola, 1961/3, 4, 153. oldal
53. kép: Köznevelés, 1970/14, 5, 148. oldal
54. kép: Köznevelés, 1969/22, borító II, 154. oldal
55. kép: A Tanító Munkája, 1967/4, 6, 157. oldal
56. kép: Köznevelés, 1969/18, borító I, 158. oldal
57. kép: Család és Iskola, 1968/2, 23, 163. oldal
58. kép: Óvodai Nevelés, 1960/9, 327, 174. oldal
59. kép: Köznevelés, 1961/8, borító IV, 175. oldal
60. kép: Család és Iskola, 1962/7, 8, 176. oldal
61. kép: Család és Iskola, 1966/7, 30, 179. oldal
62. kép: Óvodai Nevelés, 1960/1, borító I, 199. oldal
63. kép: Óvodai Nevelés, 1970/10, 377, 199. oldal
64. kép: Gyermekünk, 1970/9, 19, 200. oldal
65. kép: Gyermekünk, 1969/4, 12, 200. oldal
66. kép: A Tanító, 1969/10, borító IV, 201. oldal
67. kép: A Tanító, 1968/1, 8, 201. oldal
68. kép: A Tanító Munkája, 1963/5, 27, 202. oldal
69. kép: A Tanító Munkája, 1965/1, 8, 202. oldal
70. kép: Család és Iskola, 1963/7, 16, 203. oldal
71. kép: Köznevelés, 1969/16, borító I, 204. oldal
72. kép: Köznevelés, 1968/23, borító IV, 204. oldal
73. kép: Köznevelés, 1961/6, borító IV, 205. oldal
74. kép: A Tanító Munkája, 1963/3, 11, 206. oldal
75. kép: Család és Iskola, 1964/4, 33, 206. oldal
76. kép: Óvodai Nevelés, 1965/2, 65, 207. oldal
77. kép: Család és Iskola, 1967/3, 11, 207. oldal
78. kép: A Tanító, 1969/3, borító I, 208. oldal
79. kép: Köznevelés, 1970/2, borító II, 208. oldal

1. kép-szekvencia: Óvodai Nevelés, 1969/4, 124-125, 51-52. oldal
2. kép-szekvencia: Óvodai Nevelés, 1965/10, 379, 53. oldal
3. kép-szekvencia: Köznevelés, 1960/1, borító IV, 75. oldal
4. kép-szekvencia: Család és Iskola, 1961/10, 7, 77. oldal
5. kép-szekvencia: Köznevelés, 1970/22, borító III, 79. oldal
6. kép-szekvencia: A Tanító, 1969/10, 6, 86. oldal
7. kép-szekvencia: A Tanító Munkája, 1963/1, 14, 95. oldal
8. kép-szekvencia: A Tanító Munkája, 1963/1, 15, 95. oldal
9. kép-szekvencia: Köznevelés, 1965/5, borító III, 99. oldal
10. kép-szekvencia: A Tanító, 1970/11, borító IV, 103. oldal
11. kép-szekvencia: Család és Iskola, 1965/7, 8, 118. oldal
12. kép-szekvencia: Gyermekünk, 1977/1, 16, 123. oldal
13. kép-szekvencia: A Tanító Munkája, 1967/6-7, 51, 135. oldal
14. kép-szekvencia: Család és Iskola, 1968/9, 28, 144. oldal
15. kép-szekvencia: Család és Iskola, 1963/4, 13, 145. oldal

16. kép-szekvencia: Család és Iskola, 1960/9, 6, 160. oldal
17. kép-szekvencia: Család és Iskola, 1960/2, borító IV, 161. oldal
18. kép-szekvencia: Gyermekünk, 1970/7, 18, 165. oldal
19. kép-szekvencia: Gyermekünk, 1970/2, 15, 172. oldal
20. kép-szekvencia: A Tanító Munkája, 1966/4, 16, 180. oldal
21. kép-szekvencia: Család és Iskola, 1960/9, 20, 203. oldal
22. kép-szekvencia: Óvodai Nevelés, 1960/10, borító IV, 205. oldal

4. Táblázatok jegyzéke (táblázat címe, előfordulási hely a dolgozatban)

1. táblázat: *Népességmozgalom 1960-1970 között.* 21-22. oldal
2. táblázat: *A népesség iskolai végzettségének változásai az összes korcsoportot figyelembe véve.* 22. oldal
3. táblázat: *Tanerő száma intézménytípusonként.* 22-23. oldal
4. táblázat: *Gyermek-, tanulói és hallgatói létszám* 23. oldal
5. táblázat: *A Család és Iskola, a Gyermekünk fényképeinek száma évenkénti bontásban.* 33-34. oldal
6. táblázat: *A Köznevelés fényképeinek száma évenkénti bontásban.* 35-36. oldal
7. táblázat: *Az Óvodai Nevelés fényképeinek száma évenkénti bontásban.* 38. oldal
8. táblázat: *A Tanító Munkája, A Tanító fényképeinek száma évenkénti bontásban.* 39. oldal
9. táblázat: *Az oktatási intézményi tereket bemutató képek megoszlása az oktatási periodikák között.* 44. oldal
10. táblázat: *Az oktatási intézményi tereket megjelenítő fényképek intézménytípusok szerinti megoszlása.* 45. oldal
11. táblázat: *Az általános iskolai oktatási intézményi tereket bemutató képek megoszlása az oktatási periodikák között.* 64. oldal
12. táblázat: *A képtermelés darabszáma évenkénti bontásban.* 186. oldal

X. Irodalom

Elsődleges források (cikkek, újságok):

- Ascher Oszkár: *Szerepeljen vagy ne szerepeljen?* In.: Család és Iskola, 1960/4, 5.
- B. Gy-né – S. M.: *Fényképalbum négy esztendő történetéből.* In.: Család és Iskola, 1966/6, 4-5.
- Bakkay Tiborné: *Az óvoda udvara és kertje.* In.: Óvodai Nevelés, 1967/4, 157-159.
- Bakkay Tiborné: *A csoportszoba berendezése.* In.: Óvodai Nevelés, 1967/7-8, 274-277.
- Bikki Gábor: *Úttörőház Tiszacsegén.* In.: Úttörővezető, 1963/4, 11.
- Bodolay Géza: *Diákok a színpadon.* In.: Család és Iskola, 1964/11, 28.
- Bozóky Éva: *Család – könyvtár – iskola: a gyermekekért.* In.: Család és Iskola, 1964/12, 14-15.
- Brill Oszkárné: *Zenehallgatást tanulnak.* In.: Család és Iskola, 1963/2, 10.
- Család és Iskola, 1960-1968.
- Dobicz János: *Úttörőavatás, 1967.* In.: Család és Iskola, 1967/4, 17.
- Domonkos János: *Vendégségben az úttörőknél.* In.: A Tanító, 1970/2, 27.
- Donáth Blanka: *Romantika.* In.: Család és Iskola, 1964/8, 12-13.
- Fahidy József: *Gyerekek a vízben.* In.: Család és Iskola, 1962/1, 23.
- Faragó György: *A lőrinciek titka.* In.: Úttörővezető, 1962/12, 6-7.
- Fenyves György: *Eszménykép – 1960.* In.: Család és Iskola, 1961/1, 20-21.
- Fenyves György: *Milyen filmet nézzem meg?* In.: Család és Iskola, 1964/10, 29.
- Gálos Tibor: *Csokonai nyomdokain.* In.: Köznevelés, 1970/14, 5-6.
- Géczy Etelka: *A tudás forrásánál.* In.: A Tanító Munkája, 1963/3, 14-15.
- Gyermekünk, 1969-1970.
- Gyuris Gyula: *Avatás Balassagyarmaton.* In.: Úttörővezető, 1960/1, 5.
- Gyuris Gyula: *Együtt építették.* In.: Úttörővezető, 1961/5, 25.
- Gyurkovics Tibor: *Új rendelet a gyámhatósági eljárásról.* In.: Gyermekünk, 1969/11, 9.
- H. B.: *VIT-1968.* In.: Család és Iskola, 1968/9, 29.
- Haits Géza: *Értő közönséget!* In.: Család és Iskola, 1964/7, 23.
- Hamar Imre: *A sásdi nagycsalád.* In.: Család és Iskola, 1961/12, 8.

- Havas Ottóné: *Hogyan ismerkedjünk a szakmákkal?* In.: Család és Iskola, 1967/11, 32-33.
- Hingyi György: *Egyéni érdek-helyi lehetőség. A budapesti Pályaválasztási Bizottságok munkájáról.* In.: Család és Iskola, 1968/5, 31-32.
- Hollós Róbertné: *Bábfesztivál Budapesten.* In.: Család és Iskola, 1960/6, 8-9.
- Jelenics József: *Szakkör és politechnika.* In.: Úttörővezető, 1963/12, 34-35.
- K.: *Ifjúsági táborok.* In.: Család és Iskola, 1963/4, 12.
- K. A.: *Kisdobosok.* In.: Család és Iskola, 1963/11, 16-17.
- K. A.: *Egy kicsit otthon, egy kicsit iskola, egy kicsit napközi a gyermekkönyvtár.* In.: Család és Iskola, 1964/1, 8-9.
- Kaposi Edit: *Táncsoportok.* In.: Család és Iskola, 1962/1, 10.
- Karátson Gábor: *A mozgás születése.* In.: Család és Iskola, 1965/7, 6-8.
- Karátson Gábor: *Újra az Ív utcában.* In.: Gyermekünk, 1970/1, 15-16.
- Kelemen Endre: *Gyermekek a televízióban (Sztár lesz belőlük?)* In.: Család és Iskola, 1960/10, 22.
- Kocsis Éva: *Vörös zászló alatt táborozunk.* In.: Úttörővezető, 1967/6, 16-17.
- Koroknay István: *A mai napközi otthon.* In.: Család és Iskola, 1964/11, 6-7.
- Kovács Imre: *Ki és hogyan lehet úttörővasutas.* In.: Család és Iskola, 1966/3, 12-13.
- Kozma Tamás: *Tudáspróba vagy számonkérés.* In.: Gyermekünk, 1969/10, 14-15.
- Kőhidi László: *Segítenek az idősebb testvérek.* In.: Úttörővezető, 1968/11, 12.
- Köznevelés, 1960-1970.
- Kun Anna: *Csillebérc 1961.* In.: Család és Iskola, 1961/8, 9.
- L. I.: *Az úttörők országos seregszemléje.* In.: Köznevelés, 1961/13, 390.
- M. Gy.: *A bábszínház világszerte.* In.: Család és Iskola, 1963/4, 14-15.
- Majoros Károlyné: *Úszásoktatás a Honvéd óvodában.* In.: Óvodai Nevelés, 1969/9, 342-343.
- Megyeri Ferenc: *A tábor mindig hív...* In.: Család és Iskola, 1962/7, 8-9.
- Mészáros Vincéné: *Budapesti pedagógus bábjátékosok.* In.: Óvodai Nevelés, 1961/7-8, 273.
- Mezei Éva: *Színház az iskolában.* In.: Gyermekünk, 1970/1, 26-27.
- Molnár Károly: *Sportiskola. Hogyan alakítja a sport a személyiséget?* In.: Család és Iskola, 1967/7, 17-19.

- Murányi-Kovács Endréné – Papp Pálné: *Ki mit sportoljon?* In.: Család és Iskola, 1968/5, 8-10.
- Nádor Jenő: *Az Iskolai Filmintézet munkája.* In.: Család és Iskola, 1963/6, 4.
- Nagy Gyuláné: *Az elsődleges kisdobosközösségekről.* In. Úttörővezető, 1964/4, 28-29.
Óvodai Nevelés, 1960-1970.
- Pál István: *Táborozás és romantika.* In.: Család és Iskola, 1964/7, 4-5.
- Pálfalvi Nándor: *Ilyen egy tanyai kollégium.* In.: Család és Iskola, 1964/12, 8-9.
- Pék András: *A szakkörök feladatai az új tanévben.* In.: Úttörővezető, 1967/7-8, 34-36.
- Pék András: *Előkészületek november 7-re.* In.: Család és Iskola, 1967/10, 21-22.
- Peterdi Pál: *A győzelem bora – és a vereség...* In.: Gyermekünk, 1970/2, 16-17.
- Petró András: *Falusi iskola, városi iskola.* In.: Család és Iskola, 1963/10, 5-6.
- Radnai Béla: *A gyermek és a televízió.* In.: Család és Iskola, 1963/11, 3-4.
- Rápolthy Viktor: *A zenei élmény szerepéről.* In.: A Tanító Munkája, 1965/2, 20-21.
- N. Sándor László: *Órák előtt – órák között.* In.: A Tanító Munkája, 1966/11, 3-4.
- N. Sándor László: *Diákparlament.* In.: Gyermekünk, 1970/5, 8-9.
- Sárdi Mária: *KISZ-vakáció.* In.: Család és Iskola, 1964/7, 10-11.
- Somogyi Sándorné: *Gyűjtőmunka a kisdobosrajokban.* In.: A Tanító Munkája, 1963/5, 22-23.
- Szabadkai Simonné: *Egész nap az iskolában? Egésznapos iskola?* In.: A Tanító, 1969/3, 5-10.
- Szabó Ferenc: *Úttörővezetők II. Országos Konferenciáján mondott beszéd.* In.: A Tanító Munkája, 1967/8, 48-49.
- Szabó Ferencné: *A csolnoki kiscsoportban.* In.: Óvodai Nevelés, 1969/11, 431-434.
- Szántó Gábor: *Faragók a múzeumban.* In.: Család és Iskola, 1968/2, 23.
- Szilágyi Dezső: *A gyerek és a bábjáték.* In.: Család és Iskola, 1960/1, 10-11.
- Sztankay István: *Ezermester kisdiákok a veszprémi 1. számú általános iskolában.* In.: Család és Iskola, 1964/1, 23.
- Sztankay József: *...Ki miért szerepel?* In.: Család és Iskola, 1963/9, 10.
A Tanító Munkája, 1963-1967.
A Tanító, 1968-1970.
- Tari János: *Tananyagot feldolgozó bábműsorokat!* In.: A Tanító Munkája, 1965/6-7, 42-43.

Tiboldi Tibor: *Úszni tanul.* In.: Család és Iskola, 1964/2, 8-9.

Tóth Józsefné: *Nem várhattunk...Néhány tapasztalat a testi nevelés köréből.* In.: Óvodai Nevelés, 1969/4, 123-125.

Tóth László: *A testnevelés és az osztályzat.* In.: Gyermekünk, 1969/6, 12-13.

Vándor Györgyi: *Színházat a gyermekeknek! Tamás bátya kunyhója a Bartók-teremben.* In.: Család és Iskola, 1961/3, 4-5.

Vargha Balázs: „*Ne olvass, tanulj!*” In.: Család és Iskola, 1966/12, 26-27.

Vekerdy Tamás: *Így élnek a pestlőrinci úttörők.* In.: Család és Iskola, 1961/1, 14-15. (Vekerdy, 1961a)

Vekerdy Tamás: *A kalandok világában.* In.: Család és Iskola, 1961/4, 16-17. (Vekerdy, 1961b)

Vekerdy Tamás: *Nem huligánok!* In.: Család és Iskola, 1961/5, 16-17. (Vekerdy, 1961c)

Vikár László: *Zenei világtalálkozó – Budapest, 1964.* In.: Család és Iskola, 1964/12, 28.

Volly István: *Zöldágas parádé. Egy újjáéledt balatoni népszokás bemutatója.* In.: Család és Iskola, 1960/9, 6.

Zibolen Endre: *Az új ember kovácsa.* In.: Család és Iskola, 1965/6, 26-27.

Elsődleges források (törvények, rendeletek, adatsorok):

1961. évi III. törvény a Magyar Népköztársaság oktatási rendszeréről. Letöltés helye, ideje: <http://www.1000ev.hu/index.php?a=3¶m=8436>, 2013. 03. 02. 16:48.

1970. évi népszámlálás 23. Demográfiai adatok I. KSH, Budapest, 1973. Letöltés helye, ideje:

http://konyvtar.ksh.hu/neda/a111126.htm?v=pdf&a=pdfdata&id=KSH_Nepszamlalas_1970_23&pg=0&lang=hun#pg=2&zoom=f&l=s, 2014. 04. 27. 9:10.

Adatbank. Rádióelőfizetők száma Magyarországon. Letöltés helye, ideje:

http://mmi.elte.hu/szabadbolcseszlet/index.php?option=com_tanelem&id_tanelem=578&tip=0 2013.10.13.19:24.

Csécseiné Máriás Emőke – Hagymásy Tünde – Könyvesi Tibor: *Statisztikai tájékoztató. Oktatási évkönyv, 2010-2011.* NEFMI, Oktatási Fejlesztéspolitikai Statisztikai és Szervezési Főosztály Statisztikai Osztálya, Budapest, 2011. Letöltés helye, ideje: <http://www.kormany.hu/download/4/45/50000/Oktat%C3%A1si%20%C3%89vk%C3%B6nyv-2010.pdf>; 2014. 04. 26. 21:09.

Klinger András (szerk): *Történeti statisztikai idősorok. 1867-1192. 1. kötet, Népeség – népmozgalom.* KSH, Budapest, 1992.

Központi Statisztikai Hivatal, Táblák (STADAT), Hosszú idősorok. Letöltés helye, ideje: http://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_hosszu/h_fsp001.html, 2013. 09. 09. 19:28.

Kurucz Dezső: *Statisztikai tájékoztató az alsófokú oktatási intézmények 1969/70. tanévi helyzetéről*. Művelődésügyi Minisztérium Tervfőosztály Statisztikai Osztálya, Budapest, 1970.

Kurucz Dezső: *Statisztikai tájékoztató. Óvodai intézmények, 1970*. Művelődésügyi Minisztérium Statisztikai Osztály, Budapest, 1971.

Kurucz Dezső – Molnár Attila – Róth Tiborné: *A magyar oktatás a statisztikák tükrében. 1945-1980*. Művelődési Minisztérium – Tudományszervezési és Informatikai Intézet, Budapest, 1980.

Ságvári Ágnes – Vass Henrik (szerk.): *A Magyar Szocialista munkáspárt határozatai és dokumentumai. 1956-1962*. Kossuth, Budapest, 1973.

Vass Henrik (szerk.): *A Magyar Szocialista Munkáspárt határozatai és dokumentumai. 1967-1970*. Kossuth, Budapest, 1974.

Vass Henrik (szerk.): *A Magyar Szocialista Munkáspárt határozatai és dokumentumai. 1963-1966*. Kossuth, Budapest, 1978.

Másodlagos szakirodalom:

Albert B. Gábor: *Tudatformálás vagy tudattorzítás?* Kölcsey Intézet, Budapest, 2004.

Anderson, Gary J. : *Fundamentals of Educational Research*. Routledge, Philadelphia-London, 1998.

Anderson-Levitt, Kathryn M.: *Etnography*. In.: Camilli, Gregory - Green, Judith L. – Elmore, Patricia B. (ed.): *Handbook of Complementary Methods in Education Research*. American Educational Research Association (AERA), London – Washington, 2006, 279-297.

Andor Mihály: *Dolgozat az iskoláról 1. rész*. In.: *Mozgó Világ*, 1980/12, 5-21.

Andor Mihály: *Dolgozat az iskoláról 2. rész*. In.: *Mozgó Világ*, 1981/1, 16-31.

Angelusz Erzsébet: *Antropológia és nevelés*. Akadémiai, Budapest, 1984.

Apel, Hans Jürgen - Lüth, Cristoph - Wulf, Cristoph (hrsg.): *Vervollkommung durch Arbeit und Bildung?: Anthropologische und historische Perspektiven zum Verhältnis von Individuum, Gesellschaft und Staat*. Deutscher Studien, Weinheim, 1997.

Apor Péter: *A mindennapi élet öröme*. In.: Horváth Sándor (szerk.): *Mindennapok Rákosi és Kádár korában*. Nyitott Könyvműhely, Budapest, 2008, 13-50.

Arató Domonkos – Csizmazia Sándor – Szabó Enikő: *Nevelőotthon-típusok összehasonlító vizsgálata*. In.: *Család, gyermek, ifjúság*, 2002/3, 25-29.

Ariés, Philippe: *Gyermek, család, halál*. Gondolat, Budapest, 1987.

Arnóth Lajos – Finta József – Merényi Ferenc – Nagy Elemér: *Magyar építészet, 1945-1970*. Corvina Kiadó, Budapest, 1972.

Assmann, Jan: *A kulturális emlékezet – Írás, emlékezés és politikai identitás a korai magaskultúrákban*. Atlantisz, Budapest, 2004.

- Asztalos István: *A kisdobos*. In.: Napsugár, 1957. március, 5-6.
- Ayers, Edward L.: *Turning toward Place, Space, and Time*. In.: *The Spatial Humanities: GIS and the Future of Humanities Scholarship*. Ed.: Bodenhamer, Corrigan, Harris, Indiana University Press, Bloomington, 2010, 1-14.
- Bábosik István: *Nevelésemélet. Nevelés az Európai Unióban*. Osiris, Budapest, 2004.
- Bábosik István (szerk.): *Az iskola korszerű funkciói*. OKKER, Budapest, 2008.
- Bácskai Mihály: *Diákszínpad és diákszínhátság*. Tankönyvkiadó, Budapest, 1974.
- Bajomi Iván: *Az Országos Köznevelési Tanács visszaállítását szorgalmazó '56-os javaslat*. In.: *Educatio*, 2006/3, 492-510.
- Balyi István – Takács Ferenc (szerk.): *Sportszociológia. Válogatás*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 1974.
- Bakó Jenő: *Az úszás története*. Sport, Budapest, 1986.
- Bakonyiné Vince Ágnes (szerk.): *Tanulmányok az óvodai munkára nevelés köréből*. Tankönyvkiadó, Budapest, 1965.
- Balázs Imre József: *Bevezető*. In.: *Korunk*, 2002/10, 1.
- Balázs Sándor: *A makarenkoi közösségdefiníció és az egri népi kollégiumi kollektívák*. In.: *Az egri Ho Si Minh Tanárképző Főiskola tudományos közleményei*, 1987. Tom. 18/4. 3-14.
- Ballér Endre: *Tantervelméleti paradigmaváltások a magyar neveléstörténetben*. In.: *Educatio*, 1994/3, 355-366.
- Balogh Jenő – Xantus Gyula: *A vizuális nevelés pedagógiája I-II*. Tankönyvkiadó, Budapest, 1969.
- Balogh Mihály – Mészáros István: *Könyvtáros? Tanár? Könyvtárostanárr? – Iskolai könyvtárak a magyar neveléstörténetben*. Bod Péter Társaság, Budapest, 1994.
- Bán András: *A vizuális antropológia felé*. Typotex, Budapest, 2008.
- Bandura, Albert: *Szociális tanulás utánzás útján*. In.: Pataki Ferenc (szerk.): *Pedagógiai szociálpszichológia*. Gondolat, Budapest, 1976, 84-122.
- Bányász-Németh Tilda – Kovács Henrik – Pethő Villő: *A tánc- és zenei nevelés megjelenése a 20. század elején kibontakozó életreform-mozgalmak tükrében*. In.: *Iskolakultúra*, 2010/3, 31-46.
- Bárczi Gusztáv: *Harc az emberért. A gyógypedagógiai intézetek munkája*. In.: *Család és Iskola*, 1964/1, 4-5.
- Barkóczi Ilona – Pléh Csaba: *Kodály zenei nevelési módszerének pszichológiai hatásvizsgálata*. Kodály Zoltán Zenepedagógiai Intézet, Kecskemét, 1977.

- Barsi Ernő: *A szellemi néprajzról és gyűjtésének módszeréről*. In.: Kovács József László (szerk.): *Táborverés. Az I. Országos Honismereti Szakkörvezető-képző Tábor előadásai: Zsámbék, 1986. július 10-20.* Országos honismereti Szakkörvezető-képző tábor - Főiskolai füzetek, Zsámbék, 1987, 75-83.
- Barthes, Roland: *The Photographic Message*. In.: uő.: *Image Music Text*, Fontana Press, London, 1977, 15-32.
- Barthes, Roland: *A divat mint rendszer*. Helikon, Budapest, 1999.
- Barthes, Roland: *A kép retorikája*. In.: Blaskó Ágnes – Margitházi Beja (szerk.): *Vizuális kommunikáció. Szöveggyűjtemény*. Typotex, Budapest, 2010, 109-125.
- Basics Beatrix: *Történeti ikonográfia*. In.: Bertényi Iván (szerk.): *A történelem segédtudományai*. Osiris – Pannonica, Budapest, 1998, 40-50.
- Báthory Zoltán: *Tanulók, iskolák – különbségek. Egy differenciális tanításelmélet vázlat*. Okker Kiadó, Budapest, 1997.
- Báthory Zoltán és Falus Iván (szerk.): *Pedagógiai Lexikon I-III*. Keraban, Budapest, 1997. (Báthory – Falus, 1997a)
- Báthory Zoltán és Falus Iván (szerk.): *Pedagógiai ki kicsoda*. Keraban, Budapest, 1997. (Báthory – Falus, 1997b)
- Báthory Zoltán: *Maratoni reform*. Önkonet, Budapest, 2001.
- Báthory Zoltán - Perjés István: *Neveléstudomány a tudományok családjában*. In.: *Tanulmányok a neveléstudomány köréből 2001. A Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottságának gyűjteménye*. Osiris, Budapest, 2001, 11-30.
- Belting, Hans: *Kép-antropológia. Képtudományi vázlatok*. Kijárat Kiadó, Budapest, 2007.
- Beluszky Pál: *A magyarországi városhierarchia változásai a XX. században*. In.: Valuch Tibor (szerk.): *Magyar társadalomtörténeti olvasókönyv 1944-től napjainkig*. Argumentum – Osiris, Budapest, 2004, 200-210.
- Benedek András – Nyíri Kristóf (editors): *The Iconic Turn in Education (Visual Learning)*. Peter Lang GmbH Verlag, Frankfurt, 2012.
- Benedek István: *Kollégiumokról a NAT „árnyékában”*. In.: *Új Pedagógiai Szemle*, 2003/7-8, 54-59.
- Benner, D. és Brüggem, F.: *Erziehung und Bildung*. In.: Christoph Wulf (hg.): *Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie*. Beltz Verlag, Weinheim - Basel, 1997, 768-779.
- Benner, Dietrich: *Allgemeine Pädagogik: Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. Juventa Verlag, Weinheim - München, 2001.
- Berencz János: *A munkára nevelés és összefüggései*. In.: *Az Egri Tanárképző Főiskola tudományos közleményei*, 1965, 3, 33-54.

- Bernáth Ferenc: *A permanens művelődés iskolai megalapozásának néhány kérdése. Kandidátusi értekezés tézisei, 1975.* In.: Pedagógiai Szemle, 1975/9, 824-831.
- Bettelheim, Bruno: *A mese bővölete és a bontakozó gyermeki lélek.* Gondolat, Budapest, 1985.
- Binét Ágnes – Mérei Ferenc: *Gyermeklélektan.* Gondolat, Budapest, 1985.
- Bircsák Anikó: *Az ünnep ideje. Kerényi Károly és Gadamer.* In.: „Nem süllyed az emberiség!”...*Album amoricum Szörényi László LX. születésnapjára.* Főszerkesztő: Jankovics József, Felelős szerkesztő: Császtvay Tünde, Szerkesztők: Csörsz Rumen István, Szabó G. Zoltán, MTA Irodalomtudományi Intézet, Budapest, 2007, 1333-1342.
- Bíró Zsuzsanna Hanna – Pap K. Tünde (szerk.): *Posztmodern kihívások a pedagógiatörténet-írásban.* Gondolat, Budapest, 2007.
- Bíróné Nagy Edit: *Sportpedagógia.* Sport, Budapest, 1977.
- Blonszkij, P. P.: *A munkaiskola.* In.: Ferge Zsuzsa, Háber Judit (szerk.): *Az iskola szociológiai problémái.* Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 1974, 481-501.
- Bodóczy István: *Kis könyv a vizuális művészeti nevelésről.* Vizuális és Környezetkultúra Fejlesztéséért Alapítvány, Budapest, 2012.
- Bodonyi Edit - Busi Etelka - Hegedűs Judit - Magyar Erzsébet – Vizely Ágnes: *A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése. Család, gyerek, társadalom.* ELTE PPK Neveléstudományi Intézet, Budapest, 2006.
- Boehm, Gottfried: *Die Wiederkehr der Bilder.* In: *Was ist ein Bild?* G. Boehm (hg.), Wilhelm Fink Verlag, München, 1994, 11-38.
- Boehm, Gottfried: *A képleírás. A kép és nyelv határaitól.* In.: Thomka Beáta (szerk.): *Narratívák I. Képleírás, képi elbeszélés.* Kijárat Kiadó, Budapest, 1998, 19-37.
- Bohannon, Paul – Glazer, Mark (szerk.): *Mérföldkövek a kulturális antropológiában.* PANEM, Budapest, 2006.
- Boreczky Ágnes: *A gyermekkor változó színterei.* In.: Németh András: *Nevelés, gyermek, iskola - Boreczky Ágnes: A gyermekkor változó színterei. Nevelélmélet és nevelésszociológiai bevezetés.* Eötvös Kiadó, Budapest, 1997, 159-186.
- Bori István – Tihanyi Ferenc: *A hazai politechnikai oktatás fejlődésének vázlatos áttekintése.* In.: Dancs István – Simon Gyula (szerk.): *A magyar népi demokrácia neveléstörténetéből I-II.* Pedagógiai Tudományos Intézet, Budapest, 1961, 71-113.
- Born, Dominique: *A tankönyvek mint a nemzetközi egyetértést szolgáló oktatási eszközök.* In.: *Történelemtanítás, 2011/2,* Letöltés helye, ideje: <http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2011/06/dominique-born-a-tankonyvek-mint-a-nemzetkozi-egyertertest-szolgalo-oktatasi-eszkozok-02-02-10/>, 2012. 09. 15. 16:59.

Bourdieu, Pierre: *The Forms of Capital*. In.: J. G. Richardson (ed.), *Handbook of Theory of Research for the Sociology of Education*. Greenwood Press, London-Westport- New York, 1986, 241-261.

Bourdieu, Pierre: *Hevenyészett megjegyzések a test társadalmi észleléséről*. In.: *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése. Tanulmányok*. Generál Press Kiadó, Budapest, 2008. 108-117.

Boyer, Cristoph: *Der Beitrag der Sozialgeschichte zur Erforschung kommunistischer Systeme*. In.: Brenner, Christiane – Heumos, Peter (hg.): *Sozialgeschichtliche Kommunismusforschung: Tschechoslowakei, Polen, Ungarn, DDR, 1948-1968*. Oldenburg Verlag, München, 2005, 13-33.

Braudel, Fernand: *A Földközi-tenger és a mediterrán világ II. Fülöp korában I-III*. Akadémiai – Osiris Kiadó, Budapest, 1996.

Braun Tibor - Glänzel, Wolfgang – Schubert András: *Országok, szakterületek, folyóiratok tudományometriai mutatószámai. 1981-1985*. Magyar Tudományos Akadémia, Budapest, 1992.

Bruner, Jerome: *A tudomány narratívumai*. In.: uő.: *Az oktatás kultúrája*. Gondolat, Budapest, 2004, 109-120.

Brunner E. J.: *Átmenet az iskola világából a munka világába*. In.: Bábosik István – Kárpáti Andrea (szerk.): *Összehasonlító pedagógia: a nevelés és oktatás nemzetközi perspektívái*. BIP, Budapest, 2002, 133-141.

Buchli, Victor: *An Archaeology of Socialism*. Berg, New York – Oxford, 1999.

Buda Marianna – Horváth H. Attila – Simonfalvi Ildikó – Szekszárdi Júlia: *A serdülők erkölcsi szocializációja. (Útkeresés a labirintusban)*. In.: *Magyar Pedagógia*, 2000/4, 473-498.

Burke, Catherine - de Castro, Helena Ribeiro: *The School Photograph*. In.: *History of Education*, 2007/3, 213-226.

Bús Imre: *Gondolatok a gyermekkultúra fontosságáról és a pedagógusképzésben való megjelenéséről*. In.: Bús Imre – Klein Ágnes – Meskó Norbert (szerk.): *Nevelés és kutatás: tanulmányok az óvodapedagógus-képzéshez*. PTE IGYFK, Szekszárd, 2011, 46-49.

Buzinkay Géza - Kókay György - Murányi Gábor: *A magyar sajtó története*. Sajtóház, Budapest, 1994.

Cammack J. C. - Phillips D. K.: *Discourses and Subjectivities of the Gendered Teacher*. In.: *Gender and Education*, 2002/2. 123-133.

Carvalho, Luis Miguel: *Journals and Making of Experts and Educational Knowledge. Exploring a Portuguese Pedagogical Journal (1921-1932)*. In.: *Beyond Empiricism: On Criteria for Educational Research*. Editors: Smeyers, Paul and Depaepe Marc, Leuven University Press, Leuven, 2003, 81-93.

de Certeau, Michel: *The Practice of Everyday Life*. In.: Storey, John (ed.): *Cultural Theory and Popular Culture: A Reader*. Pearson Education, Harlow, 2006, 516-528.

Chrisman, James Riley - McClure, Arthur F. - Mock, Perry: *Education for Work*. Associated University Press, Cranbury-London-Missisauga, 1985.

Collier, John Jr. – Collier, Malcolm: *Visual Anthropology. Photography as a Research Method*. University of New Mexico Press, Albuquerque, 1986.

Connerton, Paul: *Megemlékezési szertartások*. In.: Zentai Violetta (szerk.): *Politikai antropológia*. Osiris, Budapest, 1997, 64-83.

Crary, Jonathan: *A megfigyelő módszerei*. Osiris, Budapest, 1999.

Crowley, David – Reid, Susan E.: *Socialist Spaces: Sites of Everyday Life in the Eastern Bloc*. In.: Crowley, David – Reid, Susan E. (ed.): *Socialist Spaces: Sites of Everyday Life in the Eastern Bloc*. Berg, Oxford – New York, 2002, 1-23.

Czike Klára: *Gyermekvárosok*. In.: *Educatio*, 1997/1, 37-47.

Czakó Gábor: *Válogatatlan kérdéseim*. In.: *Mozgó Világ*, 1981/11, 15-19.

Csapó Benő: *A tudás minősége*. In.: *Educatio*, 1999/3, 473-487.

Csapó Benő: *A tanulás dimenziói és a tudás szerveződése*. In.: *Educatio*, 2008/2, 207-217.

Csík Tibor: *50 éves az Országos Pedagógiai Könyvtár. Konferencia a szakmai innováció, az információ szolgáltatás lehetséges útjairól*. In.: *Könyv és Nevelés*, 2008/4.

Dancs István – Simon Gyula (szerk.): *A magyar népi demokrácia neveléstörténetéből I-II*. Pedagógiai Tudományos Intézet, Budapest, 1961.

Daragó Rita Laura: *Életreform és zenepedagógia. A 20. század alternatív zeneoktatási módszereinek életreform-vonatkozásai*. In.: *Iskolakultúra*, 2012/5, 3-10.

Darvai Tibor 2011: *A Tanító című neveléstudományi folyóirat ikonográfiai vizsgálata. 1963,1970*. In.: *Iskolakultúra*, 2011/6-7, 71-86.

Darvai Tibor: *Rítusok az Úttörővezetőkben. 1953-83*. In.: Kozma Tamás – Perjés István (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban. 2010. Törekvések és lehetőségek a 21. század elején*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 2011, 305-317.

Deáky Zita: *„Jó kis fiúk és leánykák”. A kisgyermekkor történeti néprajza Magyarországon. Századvég*, Budapest, 2011.

Debreczeni Tibor: *A drámapedagógia hazánkban*. In.: *Drámapedagógiai Magazin*, 1992/1, 3-5.

Debreczeni Tibor: *Reformpedagógiák és a drámapedagógia. A reformpedagógiai olvasókönyvből*. In.: *Kútbanézők*, 1998/3, 22-24.

Debreczeni Tibor – Trencsényi László: *Színjátékok és drámajátékok*. In.: *Kútbanézők*, 1998/3, 115-116.

Depaepe, Marc: *Demythologizing the Educational Past: an Endless Task in History of Education*. In.: *Historical Studies in Education*, 1997/2. 208-223.

Depaepe, Marc: *Developing a Theoretical Framework for the History of Educational Reality in the Classroom*. In.: Dams, K. – de Vroede, M. – Depaepe, M. – Eggermont, B. – Lauwers, H. – Simon, F. – Vanderberghe, R. – Verhoeven, J. (ed.): *Order in Progress: Everyday Educational Practice in Primary Schools. Belgium 1880-1970*. Leuven University Press, Leuven, 2000, 19-55.

Depaepe, Marc – Herman, Frederik – Simon, Frank – Surmont, Melanie – Van Gorp, Angelo: *About Pedagogization: From the Perspective of the History of Education*. In.: *Educational Research*, 2008/3, 13-30.

Derzsi Ottó: *Vándorolni jó*. In.: Trencsényi László (szerk.): *Jorgosz közlegény jelentései a 38. kilométerről (tanulmánygyűjtemény)*. Új Helikon Bt., Budapest, 2008, 72-80.

Dewey, John: *Az iskola és a társadalom*, Lampel, Budapest, 1912.

Dombi Alice: *A neveléstörténet-írás mint a kulturális emlékezet forrása*. In.: Pukánszky Béla (szerk.): *A neveléstörténet-írás új útjai. A 2007. október 4-5-én Egerben megrendezett neveléstörténeti szimpózium előadásai*. Gondolat, Budapest, 2008, 232-241.

Donáth Péter: *A magyar művelődés, a tanítóképzés történetéből 1868-1958*. Trezor Kiadó, Budapest, 2008. (Donáth 2008a)

Donáth Péter: *Oktatáspolitikai és tanítóképzési Magyarországon. 1945-1960*. Trezor Kiadó, Budapest, 2008. (Donáth 2008b)

Donáth Péter: *A felsőfokú tanítóképzés megteremtésére irányuló 1918-19., 1938., 1947-48. és 1956-59. évi kísérletek motívumairól*. In.: *Iskolakultúra*, 2010/2, 86-92.

Downs, Roger M. – Stea, David: *Térképek az elmében – Gondolatok a kognitív térképezésről (Részletek)*. In.: Letenyi László (szerk.): *Településkutatás II. TeTT Könyvek*, Budapest, 2004, 593-613.

Dömsödy Andrea: *Könyvtár-pedagógia*. Könyvtárostanárok Egyesülete – Flaccus, Budapest, 2003.

Döring, Jörg – Thielmann, Tristan: *Einleitung: Was lesen wir im Raume? Der Spatial Turn und das geheime Wissen der Geographen*. In.: Döring, Jörg – Thielmann, Tristan (hg.): *Spatial Turn: das Raumparadigma in den Kultur- und Sozialwissenschaften*. Transcript Verlag, Bielefeld, 2008, 7-49.

Droppánné Debreczeni Éva: *Száz éve nyitott meg az Országos Pedagógiai Könyvtár*. In.: *Könyv, könyvtár, könyvtáros*, 2006/12, 41-48.

Duffek Mihály - Hausmann Alice - Szabó László Tamás: *A "köz értéke" vagy a "réteg kultúrája"?: Diskurzus a zenei nevelés időszerű kérdéseiről és a "fél-anyanyelvűség" veszélyeiről*. In.: *Mediárium : Kommunikáció - Egyház - Társadalom*, 2011/1-2, 97-104.

Düll Andrea: *A környezetpszichológia alapkérdései. Helyek, tárgyak, viselkedés*. L'Harmattan, Budapest, 2009.

Durkheim, Emile: *A vallási élet elemi formái*. L'Harmattan, Budapest, 2002.

- Dwyer, Francis M. - Moore, David M.: *Visual Literacy: A Spectrum of Visual Learning*. Educational Technology, New Jersey, 1994.
- Eder, Klaus: *Arbeit*. In.: Christoph Wulf (hrsg.): *Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie*. Beltz Verlag, Weinheim-Basel, 1997, 718-726.
- Elias, Norbert: *A civilizáció folyamata. Szociogenetikus és pszichogenetikus vizsgálódások*. Gondolat, Budapest, 1987.
- Eriksen, Thomas Hylland: *Kis helyek - nagy témák: bevezetés a szociálanropológiába*. Gondolat, Budapest, 2006
- Eröss Gábor: *A habitus színe és visszája. Az iskolajelentések megalkotásának antropológiája*. In.: Berényi Eszter – Berkovits Balázs – Eröss Gábor (szerk.): *Iskolarend. Kiváltság és különbségtétel a közoktatásban*. Gondolat, Budapest, 2008, 218-279.
- Escarpit, Robert: *Irodalomszociológia. A könyv forradalma*. Gondolat, Budapest, 1973.
- Escolano, Augustín: *Posztmodern vagy későmodern? Új megközelítésmódok az utóbbi évtizedek neveléstörténet-írásában*. In.: Bíró Zsuzsanna Hanna – Pap K. Tünde (szerk.): *Posztmodern kihívások a pedagógiatörténet-írásban*. Gondolat, Budapest, 2007, 131-149.
- Fabó Beáta: *A külső kerületek Nagy-Budapest városépítési elképzeléseiben*. In.: *Tanulmányok Budapest múltjából*. 2002. 30. sz. 153-176.
- Faludi Szilárd - Jausz Béla - Zibolen Endre: *A munkára nevelés hazai történetéből*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1965.
- Falus Iván: *Az oktatástechnológia fő kérdései*. In.: *Oktatástechnológia*. Szerk.: Falus Iván, Tankönyvkiadó, Budapest, 1980, 7-27.
- Falus Iván (szerk.): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 2004.
- Faragó László: *A tér kép egy olvasata és a „területi” tervezés*. In.: *Tér és Társadalom*, 2003/1, 19-40.
- Faragó László: *Térértelmezések*. In.: *Tér és Társadalom*, 2012/1, 5-26.
- Farmosi István: *Mozgásfejlődés*. Dialóg Campus Kiadó, Pécs, 1999.
- Faust Dezsőné: *Drámapedagógiai szemlélet az óvodában*. In.: Villányi Györgyné (szerk.): *Tanulmányok a kisgyermeknevelésről*. Okker Oktatási Iroda, Budapest, 1997, 128-153.
- Fejér Zoltán – Szarka Klára: *Fotótörténet*. Műszaki, Budapest, 1999.
- Fényes Hajnalka: *A nemi sajátosságok különbségének vizsgálata az oktatásban. A nők hátrányainak felszámolódása?* Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen, 2010.
- Ferge Zsuzsa: *A családi pótlékról*. In.: *Esély*, 1991/5, 32-34.
- Fischerné Dárdai Ágnes: *A tankönyv a reformpedagógiában*. In. *Iskolakultúra*, 1997/3., 41-48.

- Fischerné Dárdai Ágnes: *Tankönyvelemzési modellek a nemzetközi tankönyvkutatásban*. In.: Iskolakultúra, 1999/4., 44-53.
- Fischerné Dárdai Ágnes: *A tankönyvkutatás hazai és nemzetközi pozíciói*. In.: Iskolakultúra, 2005/10., 120-126.
- Fischerné Dárdai Ágnes: *Magyar és német nyelvű történelem tankönyvek kvantitatív tankönyvanalízise*. In.: Iskolakultúra, 2006/2., 26-32.
- Fischerné Dárdai Ágnes - Kojanitz László: *A tankönyvek változásai az 1970-es évektől napjainkig*. In.: Új Pedagógiai Szemle, 2007/1., 56-69.
- Fogthúy Krisztina – Szepesházy Kurimay Ágnes (szerk.): *Múzeumpedagógiai tanulmányok III*. Gondolat, Budapest, 2003.
- Forray R. Katalin: *Társadalmunk és középiskolája*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1988.
- Forray R. Katalin – Híves Tamás: *A szakképzés területi alkalmazkodása*. In.: Magyar Pedagógia, 2004/2, 165-181.
- Forray R. Katalin – Juhász Erika (szerk.): *Nonformális – informális – autonóm tanulás*. Debreceni Egyetem, Debrecen, 2009.
- Forray R. Katalin – Kozma Tamás: *Az iskola térben, időben*. Új Mandátum Kiadó, Budapest, 2011.
- Foucault, Michel: *Felügyelet és büntetés. A börtön története*. Gondolat, Budapest, 1990.
- Foucault, Michel: *A diskurzus rendje*. In.: Holmi, 1991/7, 868-889.
- Foucault, Michel: *A szavak és a dolgok. A társadalomtudományok archeológiája*. Osiris, Budapest, 2000. (Foucault, 2000a)
- Foucault, Michel: *Eltérő terek*. In.: Foucault, Michel: *Nyelv a végtelenhez*. Latin Betűk, Debrecen, 2000, 147-157. (Foucault, 2000b)
- Földes Éva – Kun László – Kutassi László: *A magyar testnevelés és sport története*. Sport, Budapest, 1977.
- Frazon Zsófia: *Múzeum és kiállítás. Az újrarajzolás terei*. Gondolat – PTE Kommunikáció- és Médiatudományi Intézet, Budapest – Pécs, 2011.
- Fuchs, Walter, R.: *Az új tanulási módszerek*. Közgazdasági és Jogi Kiadó, Budapest, 1971.
- Füle Sándor: *Az iskolai napközi otthonok 20. századi fejlődése*. In.: Iskolakultúra, 1999/4, 54-60.
- Füle Sándor: *A 100 éves napközi otthonaink pedagógiai öröksége – és Európa*. In.: Neveléstörténet, 2004/2, 26-42.
- Füle Sándor: *Az iskolai napközi otthoni nevelőmunka fejlesztése*. In.: Új Pedagógiai Szemle, 2005/5, 85-93.

- Gaál Ferenc (szerk.): *Úttörőkrónika. A magyar úttörőmozgalom harminc éve.* Móra, Budapest, 1976.
- Gadamer, Hans-Georg: *Igazság és módszer.* Gondolat, Budapest, 1984.
- Gagy Balla István: *Turisztika és táborozás diákkorban.* In.: *Korunk*, 1969/6, 947-950.
- Gaul Emil: *Egy tantárgy vajúdik - A magyar munkaoktatás ötven éve.* In.: *Magyar Pedagógia*, 1994/1-2, 37-51.
- Géczi János: *A tudás forrása: a kert.* In.: *Magyar Pedagógia*, 1999/3, 221-243.
- Géczi János: *A neveléstudomány történeti dimenziói.* In.: *Új Pedagógiai Szemle*, 2002/2, 70-79.
- Géczi János: *A pedagógiai sajtó szerepvállalásai a hazai neveléstudományban.* In.: *Iskolakultúra*, 2003/8. 53-61.
- Géczi János: *Világkép - emberkép – pedagógikum.* In.: *Új Pedagógiai Szemle*, 2004/1, 69-75.
- Géczi János: *Pedagógiai tudásátadás.* Iskolakultúra, Pécs, 2005. (Géczi 2005a)
- Géczi János: *Az 1956-os balatonfüredi pedagógus-konferencia elő- és utóélete a pedagógiai sajtóban.* In.: *Magyar Pedagógia*, 2005/3, 241-261. (Géczi 2005b)
- Géczi János: *A szocialista gyermekfelfogás a túlkorosok és a felnőttek oktatásának ikonográfiai megjelenítése. 1956-1964. Köznevelés.* In.: *Magyar Pedagógia*, 2006/2, 147-168.
- Géczi János: *Ikonológia – ikonográfia mint a történeti pedagógia segédtudománya.* In.: *Iskolakultúra*, 2008/1-2, 108-119.
- Géczi János: *Sajtó, kép, neveléstörténet.* Iskolakultúra, Veszprém-Budapest, 2010. (Géczi, 2010a)
- Géczi János: *A szocialista nevelésügy két képi hangsúlya.* In.: *Iskolakultúra*, 2010/1, 79-92. (Géczi, 2010b)
- Géczi János: *A térszimbolizáció megjelenítése a hazai szaksajtóban. 1960-as évek.* In.: *Uő.: Sajtó, kép, neveléstörténet.* Veszprém-Budapest, 2010, 167-184. (Géczi, 2010c)
- Géczi János – Darvai Tibor: *A gyermek képe 1960-1980-as évek magyar nevelésügyi szaksajtójában.* In.: *Új Pedagógiai Szemle*, 2010/3-4., 201-237.
- Geertz, Clifford: *Az értelmezés hatalma.* Századvég Kiadó, Budapest, 1994.
- Gennep, Arnold van: *Átmeneti rítusok.* L'Harmattan, Budapest, 2007.
- Gereben Ferenc: *Könyv, könyvtár, közönség. (A magyar társadalom olvasáskultúrája olvasás- és könyvtárszociológiai adatok tükrében).* Országos Széchényi Könyvtár, Budapest, 1998.
- A. Gergely András: *A térszerveződés szimbolikus üzenetei.* In.: *uő.: Tér, idő, határ és átmenet. (Politikai antropológiai esettanulmányok).* MTA Politikai Tudományok Intézete, Etnoregionális Kutatóközpont, Budapest, 2001, 38-54.

Gergely Ferenc: *A magyar gyermekvédelem története. (1867-1991)*. Püski Kiadó, Budapest, 1997.

Gergely Ferenc: *KISZ. A Magyar Kommunista Ifjúsági Szövetség története. 1957-1989*. Holnap, Budapest, 2008.

Gesztesi Péter: *Oktatástechnológia. Comenius*, Pécs, 1997.

Girmes, Renate: *Der pädagogische Raum. Ein Zwischenraum*. In.: Liebau, Eckart – Miller-kipp, Giesela – Wulf, Cristoph (hg.): *Metamorphosen des Raums. Erziehungswissenschaftliche Forschungen zur Chronotopologie*. Deutscher Studien Verlag, Weinheim, 1999, 90-105.

Goffmann, Erving: *Terület és területi viselkedés*. In.: Uő.: *Az én bemutatása a mindennapi életben*. Thalassa Alapítvány – Pólya Kiadó, Budapest, 2000, 91-114.

Göhlich, Michael – Zirfas, Jörg: *Lernen: Ein pädagogischer Grundbegriff*. Kohlhammer, Stuttgart, 2007.

Golnhofer Erzsébet: *Hazai pedagógiai nézetek, 1945-1949*. Iskolakultúra, Pécs, 2004.

Golnhofer Erzsébet: *Rendszerváltások és egyéni élettörténetek*. In.: *Educatio*, 2006/3, 539-552.

Golnhofer Erzsébet - Szabolcs Éva: *Gyermekkor. Nézőpontok, narratívák*. Eötvös, Budapest, 2005.

Golnhofer Erzsébet – Szabolcs Éva: *Iskola és történeti emlékezet. Egy 1947-48-ban született iskolai ankét*. Gondolat, Budapest, 2009.

Gombocz János: *A sportoló szocializációja és nevelése*. In.: *Kalokagathia*, 1998/1, 83-94.

Gombrich, Ernst H.: *Elmélkedés egy vesszőparipáról, avagy a művészi forma gyökerei*. In.: Horányi Özséb (szerk.): *A sokarcú kép. Válogatott tanulmányok a képek logikájáról*. Typotex, Budapest, 2003, 23-41.

Goodman, Nelson: *Languages of Art. An Approach to a Theory of Symbols*. Bobbs – Merrill, Indianapolis – Kansas – New York, 1968.

Goodsman, Dene: *A Summerhill-i iskolagyűlés lefolyása*. Letöltés helye, ideje: <http://www.demokratikusnevelés.hu/index.php/demokratikus-nevelés/demokratikus-iskolák/summerhill-folap/187-goodsman-iskolagyules>; 2013. 10. 06. 14:25.

Gordon Győri János: *A tanárképzés és a tanártovábbképzés japán modellje*. In.: *Magyar Pedagógia*, 2002/4., 491-515.

Gordosné Szabó Anna: *110 éves a gyógypedagógus-képzés Magyarországon*. In.: *Gyógypedagógiai Szemle*, 2010/4, 317-333.

Goudsblom, Johan: *Időrezsimek*. Typotex, Budapest, 2005.

Grosvenor, Ian – Lawn, Martin: *Portraying the School. Silence in the Photographic Archive*. In.: Mietzner, Ulrike – Myers, Kevin – Peim, Nick (ed.): *Visual History: Images of Education*. Peter Lang, Bern, 2005, 85-109.

Gyáni Gábor: *Emlékezés, emlékezet és a történelem elbeszélése*. Napvilág, Budapest, 2000.

Gyáni Gábor: *Sajtótörténet a társadalomtörténész szempontjából*. In: Médiafigyelő, 2006/1, 57-64.

György Péter – Györgyné Juhász Katalin - Halmi Lászlóné – Horváth Lajos – Kovácsné Bolyós Ildikó - Miklós Tamás – Nádházi Lajos – Szabó Eszter (szerk.): *A magyar úttörőmozgalom történetének időrendi jegyzéke. 1945-1985*. Balatoni Úttörőváros, Zánka, 1986.

György Péter: *A metaforák vége*. In: Utry Attila (szerk.): *Kultúra- és kommunikációelméleti szöveggyűjtemény: művelődésszervezőknek, kulturális menedzsereknek*. EJFK, Baja, 2007, 106–111.

Hadas Miklós: *A tornászat, avagy a gimnasztika államosítása*. In.: Szociológiai Szemle, 2002/3, 3-23.

Hajnóczy J. Gyula: *Vallum és intervallum. Az építészeti tér analitikus elmélete*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1992.

Halász Gábor: *Oktatáspolitikai és neveléstudomány a hetvenes években: a hatos főirány története*. Tájékoztató a közoktatási kutatásokról 9, 1988. november, 5-49. Letöltés helye, ideje: http://halaszg.ofi.hu/download/Hatos_foirany.pdf; 2014. 04. 22. 16:19. (Halász 1988a)

Halász Gábor: *Az ifjúság nevelése és az oktatáspolitikai Magyarországon a hatvanas évek elején - történeti politikai elemzés*. Budapest, Oktatáskutató Intézet, 1988. december. Letöltés helye, ideje: http://halaszg.ofi.hu/download/Ifjusag_nevelese.htm; 2014. 04. 22. 16:21. (Halász 1988b)

Halász Gábor: *Az oktatáskutatás globális trendjei*. In.: Neveléstudomány, 2013/1, 64-90.

Letöltés helye, ideje:

http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2013/nevelestudomany_2013_1_64-90.pdf; 2014. 04. 25. 20:58.

Hall, Edward T.: *A tér antropológiája: egyfajta rendezőmodell*. In.: Uő.: *Rejtett dimenziók*. Gondolat, Budapest, 1987, 146-160.

Hamar Pál – Soós István: *A magyar közoktatás testnevelési óraszámok történeti és európai nézőpontból*. In.: Új Pedagógiai Szemle, 2004/11, 59-68.

Hayden, Dolores: *Placemaking, Preservation and Urban History*. In.: Journal of Architectural Education, 1988/3, 45-51.

Heimann Iona: *Napközi otthon*. In.: Trencsényi László (szerk.): *A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése. Iskolán kívüli nevelés*. ELTE PPK Neveléstudományi Intézet, Budapest, 2006, 17-18.

Letöltés helye, ideje:

<http://gepeskonyv.btk.elte.hu/adatok/Pedagogia/84N%E1dasi/Nyomtat%E1sra/pdf/Iskol%E1n%20k%E1v%E1l%E1n%20nevel%E1s.pdf>; 2013. 09.12. 21:02.

Hendrick, Harry: *Constructions and Reconstructions of British Childhood: An Interpretative Survey, 1800 to the Present*. In.: James, Allison – Prout, Alan (ed.): *Constructing and*

Reconstructing Childhood. Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood. Falmer Press, London, 1997. 34-63.

Hercz Mária – Sántha Kálmán: *Pedagógiai terek iskolai implementációja.* In.: *Iskolakultúra*, 2009/9, 78-95.

Herczeg Miklós – Malatinszky Sándor: *Az úttörővasúttól a gyermekvasútig.* Magyar Államvasutak, Budapest, 1996.

Herczog Mária: *A nevelőszülő helye és szerepe a gyermekvédelemben.* In.: *Esély : társadalom- és szociálpolitikai folyóirat*, 1995/2, 82-100.

Herczog Mária: *A gyermekvédelem dilemmái.* Pont Kiadó, Budapest, 1997.

Hewitt, Karen: *Blocks as a Tool for Learning: Historical and Contemporary Perspectives.* In.: *Young Children*, 2001/1, 6-13.

Higonnet, Anne: *Pictures of Innocence: The History and Crisis of Ideal Childhood.* Thames and Hudson, London, 1998.

Holland, Dorothy – Levinson, Bradley A.: *The Cultural Production of the Educated Person: An Introduction.* In.: Foley, Douglas E. - Holland, Dorothy – Levinson, Bradley A. (ed.): *The Cultural Production of the Educated Person: Critical Ethnographies of Schooling and Local Practice.* State University of New York Press, Albany, 1996, 1-57.

Horányi Attila: *A képekről.* In.: Béres István – Horányi Özséb (szerk.): *Társadalmi kommunikáció.* Osiris, Budapest, 1999, 178-189.

Horányi Özséb (szerk.): *A sokarcú kép. Válogatott tanulmányok a képek logikájáról.* Typotex, Budapest, 2003.

Hornyák Mária: *Brunszvik Teréz óvodái és a sajtó.* In.: *Magyar Könyvszemle*, 2004/4, 353-373.

Horváth Attila: *Dolgozat a tanteremről.* In.: *Mozgó Világ*, 1981/1, 32-39.

Horváth H. Attila: *Informális tanulás az Aranycsapat korában.* Gondolat, Budapest, 2011.

Horváth Gyöngyvér: *A narratív képek rendszerezésének problematikája.* In.: *Helikon*, 2013/1, 19-40.

Horváth György: *Pedagógiai pszichológia.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2004.

Huizinga, Johan: *Homo ludens. Kísérlet a kultúra játék-elemeinek meghatározására.* Universum, Szeged, 1990.

Hummrich, Merle: *Kulturwissenschaftliche Perspektiven auf Raum.* In.: Uő.: *Jugend und Raum: Exklusive Zugehörigkeitsordnungen in Familie und Schule.* Springer, Wiesbaden 2011, 15-51.

Huszár Tibor: *Új kérdések, megválaszolatlan dilemmák az értelmiségkutatásban. (Akadémiai székfoglaló).* Akadémiai Kiadó, Budapest, 1985.

Huszár Tibor: *"Hogy valakinek itt legyen képe pofátlankodni!" Kádár János a BM pártbizottságán, 1961. december 22.* In.: *Mozgó Világ*, 2002/12, 99-108.

Igazné Prónai Borbála: *A kötelező társadalombiztosítás kialakulása, fejlődése Magyarországon.* PhD értekezés, Budapest, Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsészettudományi Kar, Történelemtudományi Doktori Iskola, Gazdaságtörténeti Műhely, 2006

Letöltés helye, ideje: <https://btk.ppke.hu/DR/igazne.pdf>; 2013. 09. 10. 14:22.

Illés Lajosné (szerk.): *Az oktatógép és az oktatás programozása.* Tankönyvkiadó, Budapest, 1964.

Jakab Edit: *Hogyan reprezentálja a nyelv a teret?* In.: *Iskolakultúra*, 2006/5, 68-79.

Jáki László: *A magyar nevelésügyi folyóiratok bibliográfiája. 1937-1958.* Tankönyvkiadó, Budapest, 1962.

Jáki László: *Mozaikok a magyar pedagógiai folyóiratok kiadása történetéből.* In.: *Könyv és nevelés*, 2008/4. Letöltés helye és ideje: http://epa.oszk.hu/01200/01245/00040/jl_0804.htm, 2013. 05. 07. 19:03.

Jalovszky Katalin - Stemplerné Balog Ilona: *Fénnyel írott történelem. Magyarország fotókrónikája, 1845-2000.* Helikon, Budapest, 2000.

Jánosi Sándor: *Játsszunk táncot! Ismerkedés a mozgáselemekkel.* Népművelési Intézet és Népművelési Propaganda Iroda, Budapest, 1979.

Janowitsch, Murray: *Work in the Soviet Union. Attitudes and Issues.* M. E. Sharpe, Armonk, New York - London, 1985.

Jelich, Franz-Joseph – Kemnitz, Heidemarie (hg.): *Die pädagogische Gestaltung des Raums. Geschichte und Modernität.* Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn, 2003.

Jeney Lajos: *Iskolaépítészeti – pedagógiai kultúra – kultúra.* In.: *Pedagógiai szemle*, 1985/10, 1041-1051.

Jeney Lajos: *Típustervek, reformok, kutatások.* In.: *Köznevelés*, 2000/14, 7-11. (Jeney, 2000a)

Jeney Lajos: *Európai iskolaépítések. Külföldi példák.* In.: *Köznevelés*, 2000/18, 10-12. (Jeney, 2000b).

Juhász Pál: *A településfejlesztési koncepció és a faluosztályok elmélete.* In.: *Tér és Társadalom*, 1988/2, 3-18.

Kaempfer, Wolfgang: *Zeit.* In.: Christoph Wulf (Hrsg.): *Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie.* Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 1997, 179-198.

Kapitány Ágnes – Kapitány Gábor: *Tárgyak szimbolikája.* Új Mandátum Kiadó, Budapest, 2005.

Kaposy Miklós: *Magyar Televízió.* In.: Kollega Tarsoly István (szerk.): *Magyarország a XX. században. III. kötet. Kultúra, művészet, sport és szórakozás.* Babits Kiadó, Szekszárd, 459-498.

- Kardos József: *Fordulat a magyar iskolák életében: a Rákosi-korszak oktatáspolitikája*. In.: Iskolakultúra, 2003/6-7. 73-81.
- Kardos József: *Iskola a politika sodrásában. 1945-1993*. Gondolat, Budapest, 2007.
- Karikó Sándor: *A hegeli munkafogalom és továbbgondolásai*. In.: Világosság, 2008/6, 89-101.
- Karlavaris, Bogomil: *Az alkotóképesség*. In.: Domonkos Imre (szerk.): *A látás iskolája. Tanulmányok a vizuális esztétikai nevelésről*. Corvina, Budapest, 1977, 18-28.
- Karlovitcz János: *Tankönyvügyünk – történeti és nemzeti összehasonlítások tükrében*. In.: Iskolakultúra, 2000/11., 93-102.
- Kárpáti Andrea: *Teacher training and professional development*. In.: Károly, Fazekas, János, Köllő, Júlia, Varga (ed.): *Green Book for the renewal of public education in Hungary. Round table for education and child opportunities. Chapter 8*. Ecostat Government Institute for Strategic Research of Economy and Society, Budapest, 2009, 203-226.
- Kárpáti Andrea: *Esztétikai nevelés az új képkorszakban: a gyermekrajztól a vizuális nyelvig*. In.: Magyar Tudomány, 2011/9, 1058-1064.
- Kass Róbertné Pornai Éva: „...A munkát dalolom...”. In.: Új Pedagógiai Szemle, 2005/5, 102-109.
- Kelemen Elemér: *Tantervpolitika, tantervkészítés a 19-20. században*. In.: Educatio, 1994/3, 389-404.
- Kelemen Elemér: *Az Óvodai Nevelés ötven éve*. In.: Óvodai Nevelés, 1997/6. 184-187.
- Kelemen Elemér: *Oktatáspolitikai irányváltások Magyarországon a 20. század második felében (1945-1990)*. In.: Új Pedagógiai Szemle, 2003/9., 25-32.
- Kelemen Elemér: *A tanító a történelem sodrásában. Tanulmányok a magyar tanítóóság 19-20. századi történetéből*. Iskolakultúra, Pécs, 2007.
- Kelemen Elemér: *A pedagógus-továbbképzési kabinettől a pedagógiai intézetig (1969-1979)*. In.: Iskolakultúra, 2010/7-8., 76-84.
- Kelemen Endre: *Az iskolatelevízió szerepe*. In.: Domonkos Imre (szerk.): *A látás iskolája. Tanulmányok a vizuális esztétikai nevelésről*. Corvina, Budapest, 1977, 112-123.
- Keller Márkus: *A tanárok helye. A középiskolai tanárság professzionalizációja a 19. század második felében, magyar-porosz összehasonlításban*. L'Harmattan-1956-os Intézet, Budapest, 2010.
- Kemnitz, Heidemarie: *Pedagógiai architektúra – a pedagógiai terek kialakításának lehetőségei két iskola példája alapján*. In.: Magyar Pedagógia, 2003/1, 119-128.
- Kenesei Éva: *A magyar zenei nevelés gyökerei*. In.: Iskolakultúra, 2012/12, 113-117.
- Kerezsi Klára: *A védtelen gyermek (Erőszak és elhanyagolás a családban)*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 1995.

- Kéri Katalin: *Gyermekképünk az ötvenes évek első felében*. In.: Iskolakultúra, 2002/3, 47-59.
- Kéri Katalin: *Hervasztó jelen, virágzó jövő. Gyermekábrázolás a Nők Lapja címlapjain az 1950-es években*. In.: Szabolcs Éva (szerk.): *Ifjúkorok, gyermekvilágok II*. Eötvös, Budapest, 2009, 111-233.
- Kertész Sándor: *Comics szocialista álruhában: a magyar képregény ötven éve*. Kertész Nyomda és Kiadó, Nyíregyháza, 2007.
- Király Gyula: *A KISZ-szervezet a tanárképző főiskolán*. In.: Az Egri Tanárképző Főiskola tudományos közleményei, 1965. Tom. 3./2 27-72.
- Király Gyula: *Az úttörőmozgalom pedagógiája*. Tankönyvkiadó, Budapest, 1975.
- Kiss Árpád: *Az oktatástechnológia (pedagógiai technológia) jelentése és jelentősége*. In.: Pedagógiai Szemle, 1978/12., 1126-1129.
- Kiss Béla: *A közösségi nevelés és az úttörőmozgalom*. in.: Pedagógiai Szemle, 1961/12, 1095-1104.
- Kiss Z. Géza: *A magyar helytörténet-írás története*. In.: Kovács József László (szerk.): *Táborverés. Az I. Országos Honismereti Szakkörvezető-képző Tábor előadásai: Zsámbék, 1986. július 10-20*. Országos honismereti Szakkörvezető-képző tábor - Főiskolai füzetek, Zsámbék, 1987, 6-11.
- T. Kiss Tamás: *A népnevelőtől a kulturális menedzserig. Fejezetek a népművelőképzés fejlődéstörténetéből*. Új Mandátum, Budapest, 2000.
- Klaniczay Gábor: *Történeti antropológia*. In.: Klaniczay Gábor: *A civilizáció peremén*. Magvető, Budapest, 1990, 88-112.
- Kocka, Jürgen: *Az európai történelem egyik problémája: a munka*. In.: Korall, 2001/5-6, 5-18.
- Kocsis Éva: *Könyvtárpedagógia – tanórán kívül*. In.: Imre Angéla – Köntös Nelli – Nagy Attila (szerk.): *Az olvasás esszétantárgyi feladat*. Savaria University Press, Szombathely, 2011, 219-228.
- Kocsis Mihály: *A tanárképzés megítélése*. Iskolakultúra, Pécs, 2003.
- Kojanitz László: *A pedagógiai szövegek analitikus vizsgálata – a szavak szintje*. In.: Magyar Pedagógia, 2004/4., 429-442.
- Kojanitz László: *A tankönyvkutatás szerepe és feladatai*. In.: Új Pedagógiai Szemle, 2005/3., 53-68.
- Kojanitz László: *A tankönyvek minőségének megítélése*. In.: Iskolakultúra, 2007/6-7., 114-126.
- Kokas Klára: *Képességfejlesztés zenei neveléssel*. Zeneműkiadó, Budapest, 1972.

- N. Kollár Katalin - Szabó Éva (szerk.): *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris, Budapest, 2004.
- Kolosai Nedda: *Mozgás és játék – gondolkodás és tanulás*. In.: Csendes Krisztina (szerk.): *Kisgyermek, nagy problémák : 4-9 éves gyermekeket nevelő pedagógusok kézikönyve*. Kiegészítő kötet. Raabe, Budapest, 2009, 1-12.
- Kolta Magdolna: *Képmutogatók. A fotográfiai látás kultúrtörténete*. Magyar Fotográfiai Múzeum, Budapest, 2003.
- Koltai Zsuzsanna: *A múzeumi kultúrák közvetítés változó világa. A múzeumi kultúrák közvetítés pedagógiai és andragógiai szempontú vizsgálata*. Iskolakultúra, Veszprém, 2011.
- Komáromi Gabriella (szerk.): *Gyermekirodalom*. Helikon, Budapest, 2001.
- Komáromi István: *Az ifjúsági turizmus korosztályos motivációkutatásának eredményei és fejlesztési lehetőségei a Kárpátok Interregióban*. PhD értekezés, PTE TTK, Pécs, 2009. http://old.foldrajz.ttk.pte.hu/phd/phdkoord/nv/disszert/disszertacio_komaromi_nv.pdf; 2013. 10. 05. 18: 18.
- Komlósi Sándor: *Munkára nevelés a családban*. Tankönyvkiadó, Budapest, 1974.
- Konrád György – Szelényi Iván: *A késleltetett városfejlődés társadalmi konfliktusai*. In.: Valuch Tibor (szerk.): *Magyar társadalomtörténeti olvasókönyv 1944-től napjainkig*. Argumentum – Osiris, Budapest, 2004, 245-257.
- Kontopodis, Michalis - Wulf, Cristoph - Fichtner, Bernd: *Introduction: Children, Development and Education – A Dialogue Between Cultural Psychology and Historical Anthropology*. In., *Children, Development and Education. Cultural, Historical, Anthropological Perspectives*. Ed.: Kontopodis, Wulf, Fichtner, Springer, 2011, 1-25.
- Kornai János: *Szocializmus, kapitalizmus, demokrácia és rendszerváltás. Nyolc tanulmány*. Akadémiai, Budapest, 2007.
- Kovács Éva – Pócze Gábor: *Az állami iskolamonopólium kialakulása*. OPKM, Budapest, 1988.
- Kovács György: *A kerti munka jelentősége a gyermekek személyiségfejlődésében*. In.: Bakonyiné Vince Ágnes (szerk.): *Tanulmányok az óvodai munkára nevelés köréből*. Tankönyvkiadó, Budapest, 1965, 171-219.
- Kovács Mihály: *Kibernetikai játékok és modellek*. In.: Középiskolai Matematikai Lapok, 1968/1, 47.
- Kozma Tamás: *Az oktatás fejlesztése: esélyek és korlátok*. Kossuth, Budapest, 1983.
- Kozma Tamás: *Expanzió*. In.: *Educatio*, 1998/1, 5-18.
- Kozma Tamás: *Az összehasonlító neveléstudomány alapjai*. Új Mandátum Kiadó, Budapest, 2006.
- Köpeczi Béla: *A magyar kultúra harminc éve. 1945-1975*. Kossuth, Budapest, 1977.

Köpping, Klaus-Peter: *Fest.* In.: Wulf, Cristoph (Hg.): *Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie.* Beltz Verlag, Weinheim - Basel, 1997, 1048-1066.

Környei Márta: *Gyermek- és ifjúsági irodalom az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum állományában.* In.: Könyv, könyvtár, könyvtáros, 1993/1, 42-44.

Kronstein Gábor: *Újraolvasva Gáspár Lászlót – értelmezési kísérlet.* In.: Új Pedagógiai Szemle, 1998/10, 41-45.

Krupszkaja, N. K.: *A munkára nevelésről és a politechnikai képzésről.* Tankönyvkiadó, Budapest, 1966.

Kuklick, Henrika: *A New History of Anthropology.* Blackwell-Wiley, Oxford, 2008.

Kun László: *Sport.* In.: Kollega Tarsoly István (szerk.): *Magyarország a XX. században. III. kötet. Kultúra, művészet, sport és szórakozás.* Babits Kiadó, Szekszárd, 1998, 575-634.

Kunt Ernő: *Fotóantropológia. Fényképezés és kultúrakutatás.* Árkádiusz, Budapest – Miskolc, 1995.

Kunt Ernő: *Az antropológia keresése. Válogatott tanulmányok.* L'Harmattan – MTA Néprajzi Kutatóintézet, Budapest, 2003.

Kurecskó Mihály – Ring Orsolya – G. Vass István (szerk.): *Minisztertanácsi jegyzőkönyvek napirendi jegyzékei. 1952. augusztus 14. – 1955. április 18.* Magyar Országos Levéltár, Budapest, 2008.

Kuszalik Piroska: *Tanárképzés-továbbképzés.* In.: Korunk, 1970/11., 1669-1675.

Ladányi Andor: *A felsőoktatási felvételi rendszer történeti alakulása.* In.: Educatio, 1995/3, 485-500.

Ladányi Andor: *A magyar felsőoktatás a 20. században.* Akadémiai, Budapest, 1999.

Ladányi Andor: *A szervezett felsőoktatás-elméleti kutatások megindulása Magyarországon. Emlékezés Zibolen Endrére.* In.: Educatio, 2000/1, 3-12.

Ladányi Andor: *A középiskolai tanárképzés története.* Új Mandátum Kiadó, Budapest, 2008.

Lawrence-Zúñiga, Denise – Low, Setha M.: *Locating Culture.* In.: Lawrence-Zúñiga, Denise – Low, Setha M. (ed.): *The Anthropology of Space and Place.* Blackwell, Carlton – Malden – Oxford, 2003, 1-49.

Lefèbvre, Henri: *The Production of Space.* Blackwell, Oxford-Malden-Carlton, 1991.

Lénárd Sándor: *Kollégium.* In.: Trencsényi László (szerk.): *A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése. Iskolán kívüli nevelés.* ELTE PPK Neveléstudományi Intézet, Budapest, 2006, 24-26.

Letöltés helye, ideje:

<http://gepeskonyv.btk.elte.hu/adatok/Pedagogia/84N%E1dasi/Nyomtat%E1sra/pdf/Iskol%E1n%20k%E1dv%Fcli%20nevel%E9s.pdf>; 2013. 09.12. 21:02.

Lester, Paul Martin - Ross, Susan Dente: *Images that Injure: Pictorial Stereotypes in the Media.* Praeger, Santa Barbara, 2011.

- Letenyei László: *Kulturális antropológia: elméletörténet*. Typotex, Budapest, 2012.
- Levendel Júlia: *Kített gyerekek*. In.: *Gyermekünk*, 1969/12, 4-6.
- Lévi-Strauss, Claude: *Szomorú trópusok*. Európa, Budapest, 1979.
- Lévi-Strauss: *Strukturális antropológia I-II*. Osiris, Budapest, 2001.
- Lévy, Pierre: *Collective Intelligence: Mankind's Emerging World in Cyberspace*. Plenum Trade, Michigan, 1997.
- Lim. F. V., O'Halloran, K. L., & Podlasov. A.: *Spatial Pedagogy: Mapping Meanings in the Use of Classroom Space*. In.: *Cambridge Journal of Education*, 2012/2, 235-251.
- zur Lippe, Rudolf: *Raum*. In.: Christoph Wulf (hrsg.): *Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie*. Beltz Verlag, Weinheim-Basel, 1997, 169-179.
- Lipták Dorottya: *A modernkori könyv- és sajtótörténeti kutatások állapotáról: Paradigmaváltás – problémafeltárás – alapelvek – programok – feladatok*. In.: *Magyar Tudomány*, 2011/9. 1121-1131.
- Liskó Ilona: *A pályaválasztás folyamata*. In.: *Iskolakultúra*, 1998/10, 22-42.
- Lohr Ferenc: *Az iskola és a tanítási célú technikai eszközök*. In.: *Magyar Pedagógia*, 1965/1., 244-260.
- Loránd Ferenc: *Egyéni és közösségi érdek*. In.: *Új Pedagógiai Szemle*, 2000/2, 4-13.
- Lukács Péter: *Kutatás vagy politikaformálás?* In.: *Educatio*, 2001/1, 94-102.
- Luporini, Cesare: *A kommunizmus antropológiai megalapozása*. In.: *Korunk*, 1971/2, 180-186.
- Lüdtke, Alf: *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 University Press, Princeton, New Jersey, 1995, 3-41.
- Lynch, Kevin: *A város szemléletének struktúrája*. In.: Vidor Ferenc (szerk.): *Urbanisztika. Válogatott tanulmányok*. Gondolat, Budapest, 1979, 537-558.
- Majtényi György: *Őrök a vártán. Uralmi elit Magyarországon az 1950-es, 1960-as években*. In.: Horváth Sándor (szerk.): *Mindennapok Rákosi és Kádár korában*. Nyitott Könyvműhely, Budapest, 2008, 289-321.
- Makarenko, Anton Semenovich: *Lectures to parents*. National Council of American-Soviet Friendship, 1961.
- Makkai Kinga: *A permanens nevelés fogalmi kérdései és szükségessége*. In.: *Magiszter*, 2003 tavasz, 42-49.
- Mann Miklós: *Oktatáspolitikusok és koncepciók a sajtó tükrében. (1945-1990)*. In.: *magyar neveléstörténeti tanulmányok I. Új szempontok, új források*. Szerk.: Szabolcs Éva-Mann Miklós, Eötvös, Budapest, 2002, 76-122.

Mannheim, Karl – Stewart, W. A. C.: *A szociológia és az osztályterem*. In.: Ferge Zsuzsa – Háber Judit (szerk.): *Az iskola szociológiai problémái*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 1974, 301-311.

Margolis, Eric: *Class Pictures: Representations of Race, Gender and Ability in a Century of School Photography*. In.: Education Policy Analysis Archives, July 4, 2000.

Letöltés helye, ideje: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/download/422/545>, 2013. 09. 15. 10:47.

Marien, Mary Warner: *A fotográfia nagykönyve: a fényképezés kultúrtörténete*. Typotex, Budapest, 2011.

Markovics Ferenc: *Fények és tények. Ötven éves a Magyar Fotóművészek Szövetsége*. Magyar Fotóművészek Szövetsége - Folpress, Budapest, 2006.

Márkus György: *Marxizmus és „antropológia”. (Az emberi lényeg fogalma Marx filozófiájában)*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1971.

Marx, Karl: *Gazdasági-filozófiai kéziratok 1844-ből*. Kossuth Kiadó, Budapest, 1962.

Mauss, Marcel: *A test technikái*. In.: uő.: *Szociológia és antropológia*. Osiris, Budapest, 2000, 425-449.

B. Méhes Vera: *Az óvónő és az óvodai játék*. Tankönyvkiadó, Budapest, 1982.

Meleg Csilla: *Egészségtámogató iskolai környezet*. In.: Új Pedagógiai Szemle, 2005/11, 58-70.

Mérei Ferenc: *Társ és csoport*. Akadémiai, Budapest, 1989.

Mészáros István: *Magyar Paedagogia – Magyar Pedagógia. 1892-1992*. In.: Magyar Pedagógia, 1992/1, 5-24.

Mészáros István: *A magyar nevelés- és iskolatörténet kronológiája. 996-1996*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1996.

Mészáros István - Németh András - Pukánszky Béla: *Neveléstörténet. Bevezetés a pedagógia és iskoláztatás történetébe*. Osiris, Budapest, 2004.

Meyer-Drawe, Käte: *Maschine*. In.: Christoph Wulf (hrsg.): *Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie*. Beltz Verlag, Weinheim-Basel, 1997, 726-738.

Meyer, Torsten: *Zwischen Kanal- und Lebens-Mittel: pädagogisches Medium und mediologisches Milieu*. In.: *Pädagogische Medientheorie*. Hrsg.: Fromme, Johannes, Sesink, Werner. Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 2008, 71-95.

Mietzner, Ulrike – Pilarczyk, Ulrike: *A képtudomány módszerei a neveléstudományi és társadalomtudományi kutatásban*. In.: Iskolakultúra, 2010/5-6., Melléklet, 3-20.

Mihály Ildikó: *Iskolások, iskolák és a szabadidő*. In.: Új Pedagógiai Szemle, 2003/4, 92-99.

Mihály Ildikó: *Iskolai szertartások. Élmények és veszélyek a diákélethez kapcsolódó rituálékban*. In.: Új Pedagógiai Szemle, 2010/3-4., 238-245.

- P. Miklós Tamás: *Fejezetek a hazai gyermeküdültetés és ifjúsági turizmus történetéből: Cserkészáborozás és turisztikai tevékenység a 20. század első felében.* In.: Új Pedagógiai Szemle, 2003/7-8, 218-227.
- P. Miklós Tamás: *Gyermek- és serdülőkori szervezetek. I. A magyar gyermek- és ifjúsági szervezetek, mozgalmak történetének válogatott dokumentumai I.* Gyermek- és Ifjúságtörténeti Múzeum, Zánkai Gyermek és Ifjúsági Centrum Kht., Zánka, 2004.
- P. Miklós Tamás: *A magyar cserkészfiúk szövetsége és az úttörőmozgalom egyesülése 1948-ban.* In.: Új Pedagógiai Szemle, 2007/9, 153-181.
- Mikonya György: *Pedagógiai életképek az 1945 utáni magyar nevelés történetéből.* In.: Szabolcs Éva (szerk.): *Pedagógia és politika a XX. század második felében Magyarországon.* Eötvös Kiadó, Budapest, 2006, 59-114.
- Millar, Susanna: *Játékpszichológia.* Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 1973.
- Mitchell, William J. Thomas: *The Pictorial Turn.* In.: uő.: *Picture Theory.* University of Chicago Press, Chicago-London, 1994, 11-35.
- Mitchell, William J. Thomas: *A képek politikája. W. J. T. Mitchell válogatott írásai.* Szerk.: Szőnyi György Endre-Szauter Dóra, JATEPress, Szeged, 2008.
- Monok István: *A hatalom és a közgyűjtemények.* In.: Monok István (szerk.): *A könyvtárak és a hatalom. Tanulmányok és dokumentumok.* OSZK – Gondolat, Budapest, 2003, 7-15.
- Nádházi Lajos: *A magyarországi úttörőintézmények története és adattára.* Magyar Úttörők Szövetsége, Budapest, 2006.
- Nagy József: *XXI. század és nevelés.* Osiris, Budapest, 2002.
- Nagy Mária: *Pályakezds, mint a pedagógusképzés középső fázisa.* In.: *Educatio*, 2004/3., 375-390.
- Nagy Péter: *Egy iskola-összevonás konfliktusai.* In.: Új Pedagógiai Szemle, 2004/4-5, 204-211.
- Nagy Péter Tibor: *Oktatástörténet és taneszköz-politika.* In.: *Educatio*, 2002/4, 539-555.
- Nagy Péter Tibor: *Világnézeti nevelés az ötvenes évek Budapestjén.* In.: *Educatio*, 2006/3, 566-592.
- Nagy Péter Tibor: *Pártok az oktatáspolitikai erőterében. Az egyház – állam viszony esete.* In.: *Educatio*, 2009/4, 447-460.
- Nagy Péter Tibor: *Oktatás-történet,-szociológia.* Iskolakultúra, Veszprém, 2012.
- Nagy Sándor (szerk.): *Pedagógiai Lexikon I-IV.* Akadémiai Kiadó, Budapest, 1976
- Nagy Sándor: *Az oktatás elméleti alapkérdései.* Tankönyvkiadó, Budapest, 1986.

Nahalka István: *Tankönyvek a természettudományos nevelésben*. In.: *Educatio*, 1994/4., 567-578.

Nahalka István: *Túl a falakon. Az iskolán kívüli nevelés módszerei*. Gondolat – ELTE BTK Neveléstudományi Intézet, Budapest, 2003.

Neal, Philip – Palmer, Joy: *A környezeti nevelés kézikönyve*. Körlánc Egyesület, Budapest, 1998.

Németh Lajos: *Az egri pedagógiai főiskola első tíz éve*. In.: *Az Egri Pedagógiai Főiskola évkönyve / Acta Academiae Paedagogicae Agriensis*, 1959. Tom. 5. 457-476.

Nemes Nagy József: *A tér a társadalomtudományban*. Hilscher Rezső Szociálpolitikai Egyesület „Ember – Település - Régió”, Budapest, 1998.

Németh András – Pukánszky Béla: *Magyar reformpedagógiai törekvések a XX. század első felében*. In.: *Magyar Pedagógia*, 1999/3, 245-262.

Németh András - Skiera, Ehrenhard: *Reformpedagógia és az iskola reformja*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1999.

Németh András - Szabolcs Éva: *A neveléstörténeti kutatások főbb nemzetközi tendenciái, új kutatási módszerei és eredményei*. In.: *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Szerk.: Báthory Zoltán - Falus Iván, Osiris, Budapest, 2001, 46-77.

Németh András: *A magyar neveléstudomány fejlődéstörténete*, Osiris, Budapest, 2002.

Németh András: *A magyar középiskolaitanár - képzés fejlődése. A főbb nemzetközi recepciós modellek tükrében*. In.: *Iskolakultúra*, 2003/3., 53-69.

Németh András: *Az osztályterem és berendezésének történeti alakulása*. In.: Németh András – Pukánszky Béla: *A pedagógia problémátörténete*. Gondolat, Budapest, 2004, 507-527.

Németh András – Pukánszky Béla: *A pedagógia problémátörténete*. Gondolat, Budapest, 2004.

Németh András: *Emberi idővilágok. Pedagógiai megközelítések*. Gondolat, Budapest, 2010.

Németh András: *Magyar pedagógusképzés és pedagógus szakmai tudásformák I. 1775-1945. Nemzetközi fejlődési trendek, nemzetközi recepciós hatások*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 2012.

Németh Balázs: *A lifelong learning-paradigma és hatása az Európai Unió oktatáspolitikájának formálódására*. PhD értekezés, PTE BTK, Pécs, 2005. Letöltés helye, ideje: <http://www.idi.btk.pte.hu/dokumentumok/disszertaciok/nemethbalazsphd.pdf>, 2013. 09. 29. 16:15.

Neumann Eszter: *Az állam kiszorítása az iskolából*. In.: *Anblokk*, 2011/5. Letöltés helye, ideje: https://www.academia.edu/3824380/Eszter_Neumann_2011_Az_allam_kiszoritasa_az_iskola_bol_; 2014. 04. 25. 21:04.

- Newbury, Darren: *Reconstructing the Self: Photography, Education and Disability*. In.: *Disability & Society*, 1996/3, 349-360.
- Niedermüller Péter: *A magyar játékkutatás története*. In.: Paládi-Kovács Attila (szerk.): *Magyar néprajz nyolc kötetben. VI. Népzene, néptánc, népi játék*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1990, 531-537.
- Nikolajeva, Maria: *Theory, Post-Theory, and Aetonormative Theory*. In.: *Neohelicon*, 2009/1, 13-25.
- Nora, Pierre: *Emlékezet és történelem között. Válogatott tanulmányok*. Napvilág Kiadó, Budapest, 2010.
- Novák Mária: *Csurgó régen és most. A diákszínjátékos fesztiválok húsz éve*. In.: *Színház*, 1986/9, 24-27.
- Nóvoa, António: *Ways of Seeing. Public Images of Teachers. (19-20th Centuries)*. In.: *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, 2000/1, 20-52.
- Nóvoa, António: *Texts, Images and Memories: Writing „New” Histories of Education*. In.: *Cultural History and Education: Critical Essays on Knowledge and Schooling*. Ed.: Popkewitz, Thomas-Franklin, Barry M.-Pereyra, Miguel A., Routledge, New York-London, 2001, 45-67.
- Nyíri Kristóf: *A mentális kép, mint teoretikus konstrukció*. In.: *Magyar Tudomány*, 2001/10, 9-23.
- Orosz Gábor (szerk.): *Pestalozzi válogatott műveiből. I-II*. Tankönyvkiadó, Budapest, 1959.
- Pál József (szerk.): *Az ikonológia elmélete. Szöveggyűjtemény az irodalom és a képzőművészet szimbolizmusáról*. JATEPress, Szeged, 1997.
- Palkó Gábor (szerk.): *Múzeumelmélet. A képzeletbeli múzeumtól a hálózati múzeumig*. Petőfi Irodalmi Múzeum – Ráció Kiadó, Budapest, 2012.
- Panofsky, Erwin: *Studies in Iconology. Humanistic Themes In The Art of the Renaissance*. Icon Editions, Westview Press, 1972.
- Panofsky, Erwin: *A jelentés a vizuális művészetekben. Tanulmányok*. Gondolat, Budapest, 1984.
- Papp Eszter: *„Szervusztok Pajtikák!” Kemény Henrik nyolcvanéves*. In.: *Színház*, 2005/1, 40-41.
- Pataki Márta – Polyák Kamilla – Sokolszky Ágnes (szerk.): *A lélektan 80 éves története a Szegedi Egyetemen, 1929-2009*. Szegedi Egyetemi Kiadó, Szeged, 2009.
- Pazonyi Judit: *A vertikális és horizontális tudásról*. In.: *Új Pedagógiai Szemle*, 2009/4., 66-71.

Péter Anita: *Egészségfejlesztés a bölcsődében*. In.: Darvai Sarolta (szerk.): *Tanulmányok a gyermekkori egészségfejlesztés témaköréből*. Eötvös Lóránd Tudományegyetem, Budapest, 2012, 23-53.

Péter László (szerk.): *Új Magyar Irodalmi Lexikon. 2. kötet*. Akadémiai, Budapest, 1994.

Petrolay Margit: *Gondolatok a gyermekirodalomról*. Tankönyvkiadó, Budapest, 1978.

Piaget, Jean: *Szimbólumképzés a gyermekkorban: Utánzás, játék és álmok: A kép és ábrázolása*. Gondolat, Budapest, 1978.

Pink, Sarah: *Applied Visual Anthropology. Social Intervention and Visual Methodologies*. In.: uő. (ed.): *Visual Interventions: Applied Visual Anthropology*. Berghahn, New York – Oxford, 2009.

Pintérné Gergics Ágnes: *Egy múzeum, amelyik naponta neveli ki a saját közönségét - egyedülálló kezdeményezés a győri Gyermekmúzeum*. In.: Múzeumcafé, 2011/21, 74-77.

Plum, Catherine J.: *Summer Camp for Socialists: Conformity and Escapism at Camp Mitschurin in East Germany*. In.: Giustino, Cathleen M. - Plum, Catherine J. – Vari, Alexander (ed.): *Socialist Escapes: Breaking Away from Ideology and Everyday Routine in Eastern Europe, 1945-1989*. Berghahn, New York – Oxford, 2013, 98-127.

Podráczky Judit: *Diskurzuselemzés a pedagógiai kutatásban*. In.: Bollókné Panyik Ilona (szerk.): *Gyermeknevelés – Pedagógusképzés, 2007*. Trezor Kiadó, Budapest, 2007, 25-33.

Pogányné Rózsa Gabriella: *A könyvkultúra kutatásának kútforrása. A könyv-, az írás-, a nyomdászattörténet, a könyvtártudomány és a könyvkereskedelem szakirodalmi forrásai*. Hatágú Síp Alapítvány, Budapest, 2008.

Polabojarinov, M.: *A szovjet könyvtárügy fejlődése számokban*. In.: Hessel, Alfred: *A könyvtárak története*. Felsőoktatási Jegyzetellátó, Budapest, 1959, 169-216.

Polónyi István: *A szakmai képzés és a szakmai műveltség átalakulásai*. In.: *Educatio*, 2004/2, 216-232.

Polónyi István: *Felsőoktatás és tudománypolitika*. In.: *Educatio*, 2009/1, 85-102.

Polónyi István: *Az ezredforduló hazai oktatása: háromnegyed évtized tanulmányai az oktatásról – oktatásgazdasági, oktatáspolitikai nézőpontból*. Új Mandátum Kiadó, Budapest, 2011.

Postman, Neil: *The Disappearance of Childhood*. Vintage Books, New York, 1982.

Pöcze Gábor: *Dolgozat a fejletlen fejlesztésről*. In.: *mozgó Világ*, 1981/10, 96-100.

Prosser, Jon: *Visual Methods and the Visual Culture of Schools*. In.: *Visual Studies*, 2007 April, 13-30.

Pukánszky Béla: *A gyermekkor története*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 2001.

Pukánszky Béla: Kodály Zoltán zenepedagógiája és az életreform. In.: Iskolakultúra, 2005/2, 26-37. (Pukánszky 2005a)

Pukánszky Béla: *A gyermekről alkotott kép változásai az óvoda történetében.* In.: Educatio, 2005/4, 703-715. (Pukánszky 2005b)

Pukánszky Béla: *A gyermek a 19. századi neveléstani kézikönyvekben.* Iskolakultúra, Pécs, 2005. (Pukánszky 2005c)

Pukánszky Béla: *A nőnevelés évezredei: fejezetek a lányok nevelésének történetéből.* Gondolat, Budapest, 2006.

Pukánszky Béla: *Gyermekideológiák a pedagógia eszmetörténetében.* In.: Educatio, 2011/1, 37-47.

-R: *Megnyílt az Országos Pedagógiai Könyvtár.* In.: Magyar Könyvszemle, 1959/2, 236-237.

Rákó Erzsébet: *Gyermekvédelmi intézményekben elhelyezett gyerekek életkörülményeinek vizsgálata.* PhD értekezés, Debreceni Egyetem BTK, 2010. Letöltés helye, ideje: <http://ganymedes.lib.unideb.hu:8080/dea/bitstream/2437/98976/5/ertekezes.pdf>; 2013. 09. 10. 19:53.

Read, Rosie: *Creating reflexive volunteers? Young people's participation in Czech hospital volunteer programmes.* In.: Walker, Charles – Stephenson, Svetlana (ed.): *Youth and Social Change in Eastern Europe and the Former Soviet Union.* Routledge, Abingdon – New York, 2013, 29-44.

Réger Zita: *Utak a nyelvhez. Nyelvi szocializáció – nyelvi hátrány.* Soros Alapítvány – MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest, 2002.

Richmond, Yale: *The Moscow Youth Festival.* In.: Richmond Yale: *Cultural Exchange and the Cold War: Raising the Iron Curtain.* The Pennsylvania State University Press, Philadelphia, 2003, 11-14.

Ricoeur, Paul: *A narratív azonosság.* In.: *Narratív pszichológia. Narratívák 5.* Szerk.: László János, Kijárat, Budapest, 2001, 15-25.

Rókusfalvy Pál: *Sportpszichológia. A sporttevékenység pszichológiája.* Sport, Budapest, 1981.

Romváry Ferenc (szerk.): *Pécs Lexikon I. (A-M).* Pécs Lexikon Kulturális Nonprofit Kft., Pécs, 2010.

Rorty, Richard M. (ed.): *The Linguistic Turn: Essays in Philosophical Method.* The University of Chicago Press, Chicago, 1992.

Roth Endre: *Nemzedékek (A KISZ-kongresszus tiszteletére).* In.: Korunk, 1975/10, 737-741.

Rousmaniere, Kate: *Questioning the Visual in the History of Education.* In.: History of Education, 2001/2, 109-116.

Roy, William G.: *Making Societies: The Historical Construction of Our World.* Pine Forge Press, Boston – London – New Delhi, 2001.

Rüthers, Monica: *Kindheit, Kosmos und Konsum in sowjetischen Bildwelten der 1960er Jahre. Zur Herstellung von Zukunftsoptimismus.* In.: *Historische Anthropologie. Kultur-Gesellschaft – Alltag.* 2009/1, 56-75.

Sadeh, Avi – Tikotzky, Liat: *Sleep Patterns and Sleep Disruptions in Kindergarten Children.* In.: *Journal of Clinical Child Psychology,* 2001/4, 581-591.

Sanda István Dániel: *Korszerű iskolaépítési törekvések Magyarországon.* In.: *Iskolakultúra,* 2006/5, 128-135.

Sanda István Dániel: *A reformpedagógiai irányzatok iskolaépítési törekvései.* In.: *Iskolakultúra,* 2008/9-10, 129-145.

Sanda István Dániel: *A pedagógiai terek vizsgálata. Különös tekintettel a XX. századi magyar iskolára.* Doktori disszertáció, Budapest, 2009.

Sanda István Dániel: *A pedagógiai tér minőségi dimenziói. Értelmezési lehetőségek – elmélet és gyakorlat.* In.: *Képzés és Gyakorlat,* 2012/1-2, 144-159.

Sáska Géza: *Egy döntéssorozat kényszerpályája.* In.: *Mozgó Világ,* 1981/12, 116-124.

Sáska Géza: *Ciklikusság és centralizáció. A központosított tanügyigazgatás és a felnőttoktatás esete.* *Educatio,* Budapest, 1992.

Sáska Géza: *Összevetés - A közműveltség kiterjedtsége, a szakmai autonómia foka, a társadalmi egyenlőség kívánatos mértéke és hatása az iskola szervezetére 1945-ben és 1985-ben.* In.: *Új Pedagógiai Szemle,* 2001/6, 33-47.

Sáska Géza: *A társadalmi egyenlőség antikapitalista képzete a poszt szocialista oktatáspolitikai ideológiákban.* In.: *Magyar Pedagógia,* 2005/1, 83-99. (Sáska, 2005a)

Sáska Géza: *A szocialista és a polgári nevelés radikális alternatívái. A gyermekközpontú ideológiák társadalomképe.* *Felsőoktatási Kutatóintézet,* Budapest, 2005. (Sáska, 2005b)

Sáska Géza: *A társadalmi egyenlőség megteremtésének kísérlete az ötvenes évek felsőoktatásában.* In.: *Educatio,* 2006/3, 593-608.

Sáska Géza: *Közműveltség és magántudás.* *Felsőoktatási Kutatóintézet - Új Mandátum Kiadó,* Budapest, 2007.

Sáska Géza: *Régi és új szövegek értelmezése az 1945 utáni pedagógiai kánonban.* In.: *Új Pedagógiai Szemle,* 2008/11-12, 161-187.

Sáska Géza: *Ideológiák és az oktatás.* In.: *Educatio,* 2011/1, 3-17.

Schäfer, Gerd E.: *Bildungsprozesse im Kindesalter. Selbstbildung, Erfahrung und Lernen in der frühen Kindheit.* *Juventa Verlag,* München – Weinheim, 1995.

Schiller János: *A sportszociológia néhány kérdése.* *Sport,* Budapest, 1978.

Schneller István: *Az építészeti tér minőségi dimenziói.* *Librarius,* Budapest, 2002.

Schramm, Wilbur: *The Newer Educational Media in the United States*. U.S. National Commission for UNESCO, 1962.

Sellyei Anna (szerk.): *Úttörőtükör. Az úttörőmozgalom 30 éves története képekben*. Móra, Budapest, 1976.

Setényi János: *Diákjogi Charta / Felsőoktatási Charta. Bevezetés*. In.: *Educatio*, 1995/2, 327-328.

Setényi János: *21. századi tanulási környezet*. In.: *A tanulás fejlesztése*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 2003. Letöltés helye, ideje:
<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=kiadvany&kod=konf2002>, 2013. 02. 17. 13:11.

Siklós László: *Táncház*. Zeneműkiadó, Budapest, 1977.

Simon Gyula – Szarka József: *A magyar népi demokrácia nevelésügyének története. Rövid áttekintés*. Tankönyvkiadó, Budapest, 1965.

Simon Mihály: *Összehasonlító magyar fotótörténet*. Magyar Fotográfiai Múzeum, Kecskemét, 2000.

Sipeki Irén: *A pályaválasztási tanácsadók tevékenységének és történetének áttekintése*. In.: *Neveléstörténet*, 2005/1-2. Letöltés ideje, helye: 2013. 07. 14, 18:13.

Skiera, Ehrenhard: *Egy antropológiai pedagógia alapvonásai*. ELTE TFK Neveléstudományi Tanszék, Budapest, 2000.

Skinner, Burrhus F.: *A tanítás technológiája*. Gondolat, Budapest, 1973.

de Solla Price, Derek: *Kis tudomány, nagy tudomány*. Akadémiai, Budapest, 1979.

Somogyvári Lajos: *Közelítések a portrék és az egyszereplős képek jelenségéhez a magyar pedagógiai szaksajtóban (1960-1970). I. rész*. In.: *Iskolakultúra*, 2012/5, 56-75. (Somogyvári 2012a)

Somogyvári Lajos: *Közelítések a portrék és az egyszereplős képek jelenségéhez a magyar pedagógiai szaksajtóban (1960-1970). II. rész*. In.: *Iskolakultúra*, 2012/6, 14-37. (Somogyvári 2012b)

Somogyvári Lajos: *Pedagógusképek és -szerepek az 1960-as évek Magyarorszáján*. In.: *Magyar Pedagógia*, 2013/1, 29-52. (Somogyvári 2013a)

Somogyvári Lajos: *A szakmai kommunikáció képi megjelenítései (1960-1970)*. In.: *Neveléstudomány*, 2013/3, 67-78. Letöltés helye, ideje:
http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2013/nevelestudomany_2013_3_67-78.pdf, 2013.10. 27. 13:33. (Somogyvári 2013b)

Sontag, Susan: *A fényképezésről. Tanulmány*. Európa, Budapest, 1981.

Soulages, François: *A fotográfia esztétikája. Ami elvész, és ami megmarad*. Kijárat Kiadó, Budapest, 2011.

Spencer, Stephanie: *A Uniform Identity: Schoolgirl Snapshots and the Spoken Visual*. In.: *History of Education*, 2007/3, 227-246.

Spode, Hasso: *Was ist Mentalitätsgeschichte? Struktur und Entwicklung einer Forschungstradition*. In.: Heinz Hahn (hg.): *Kulturunterschiede: Interdisziplinäre Konzepte zu kollektiven Identitäten und Mentalitäten*. Verlag für Interkulturelle Kommunikation, Frankfurt (Main), 1999, 9-62.

Steiner, Rudolf: *The Study of Man*. Rudolf Steiner Press, London, 1966.

Stemlerné Balog Ilona: *Történelem és fotográfia*. Osiris, Budapest, 2009.

Sturken, Marita: *The Image as Memorial: Personal Photographs in Cultural Memory*. In.: Hirsch, Marianne (ed.): *The Familial Gaze*. Dartmouth College Press University Press of New England, Hanover, 1999, 178-196.

Sullerot, Evelyn: *A női munka története és szociológiája*. Gondolat, Budapest 1971.

Surányi László (szerk.): *A Magyar Úttörők Szövetsége alapszabálya*. Athenaeum, Budapest, 1958.

Symes, Colin – Synott, John: *The Genealogy of the School: An Iconography of Badges and Mottoes*. In.: *British Journal of Sociology of Education*, 1995/2, 139-152.

Szabó Imre: *Dr. Nádházi Lajos: A magyarországi úttörőintézmények története és adattára. Magyar Úttörők Szövetsége, Bp. 2006*. In.: *Neveléstörténet*, 2007/1-2, 290-292.

Szabó Miklós: *A legitimáció történeti alakváltozásai*. In.: Fokasz Nikosz – Örkény Antal (szerk.): *Magyarország társadalomtörténete, 1945-1989. I. Új Mandátum Kiadó, Budapest, 1998, 118-147*.

Szabolcs Éva: *Tartalomelemzés a gyermekkortörténet kutatásában*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1999.

Szabolcs Éva: „Pedagógiánk...valóban népiünk nevelőihez fog szólni”. *Az 1956-os balatonfüredi pedagógus-konferencia*. In.: *Educatio*, 2006/3, 609-622.

Szabolcs Éva: *Gyermekből tanuló. Az iskolás gyermek. 1868-1906*. Gondolat, Budapest, 2011.

Szabolcs Éva: *Mikrotörténelem és pedagógiatörténet*. In.: *Neveléstudomány*, 2013/3, 60-65.

Letöltés helye, ideje:

http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2013/nevelestudomany_2013_3_60-65.pdf,
2013.10.25. 19:42.

Szakáll Károly: *Kolta Ferenc: Ifjúsági irodalom*. In.: *Irodalomtörténeti Közlemények*, 1965/5, 636-637.

Szávai István: *Vizuális kultúra tantárgyunk és környéke*. In.: *Új Pedagógiai Szemle*, 2001/11, 26-39.

Széchenyi Ágnes: *A huszadik század hiányzó sajtótörténete: adósságlista és javaslat*. In.: *Magyar Tudomány*, 2004/10. 1150-1163.

- Székely Andrea: *Bábjáték. A világ befogadásának elérhetősége*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft, Budapest, 2009.
- Székely György (főszerk.) – Török Margit (szerk.): *Magyar Színházművészeti Lexikon*. Akadémiai Kiadó, Debrecen, 1994.
- Székfü András: *Kommunikáció, nyilvánosság, esélyegyenlőség Magyarországon. A távirótól a Web 2.0-ig*. Gondolat, Budapest, 2007.
- Szilágyi Gábor: *Elemi képtan elemei*. Magyar Filmintézet, Budapest, 1999.
- Szilágyi Sándor: *neoavantgárd tendenciák a magyar fotóművészetben. 1965-1984*. Fotókultúra – Új Mandátum Kiadó, Budapest, 2007.
- Szinger Veronika: *Mese az óvodában*. In.: Fordulópont, 2008/1, 64-72.
- Szőnyi Erzsébet: *Kodály Zoltán nevelési eszméi*. Tankönyvkiadó, Budapest, 1984.
- Sztompka, Piotr: *Vizuális szociológia. A fényképezés mint kutatási módszer*. Gondolat – PTE Kommunikáció- és Médiatudományi Tanszék, Budapest – Pécs, 2009.
- Sztrinkóné Nagy Irén: *Óvó-iskola, gyermekkert, óvoda. A kisgyermekkor neveléstörténete*. Didakt, Debrecen, 2009.
- Szuhomlinszkij, V. A.: *Munkára nevelés az iskolában. Egy szovjet falusi iskola nevelőmunkájának tapasztalatai*. Tankönyvkiadó, Budapest, 1962.
- Szücs Istvánné: *Az ifjúsági és az úttörőmozgalom a szocialista nevelőiskola megteremtéséért*. In.: Pedagógiai Szemle, 1979/9, 785-792.
- Szücs Józsefné: *Óvodai udvari játékok. A berettyóújfalui 2. sz. önálló óvoda udvarterve*. Hajdú-Bihar Megyei Pedagógiai Intézet, Debrecen, 1991.
- Tárkányi Ákos: *A családdal kapcsolatos jogszabályok 1980-1998-ig*. Központi Statisztikai Hivatal Népeségtudományi Kutatóintézet, Budapest, 2001.
- Tasnádi Róbert: *Miről szólnak a képek? Sajtófotó, képjelentés, kontextus a média- és kommunikációkutatás nézőpontjából*. In.: Médiakutató, 2012 tél, 73-85.
- Telegdi Attila: *Az iskolai testnevelés, a sport és az egészség*. In.: Magyar Edző, 2011/2, 17-19.
- Tenorth, H.-E.: *Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlicher Entwicklung*. Beltz Juventa, Wennheim - München, 2000.
- Tenorth, H.-E.: „A New Cultural History of Education”. *A Developmental Perspective on History of Education Research*. In.: Popkewitz T. – Franklin B. M. – Pereyra M. A. (ed.): *Cultural History and Education: Critical Essays on Knowledge and Schooling*. Routledge, London – New York, 2001, 67-83.
- Tímár János: *Ötven év vitái az oktatáspolitikáról*. In.: Educatio, 2001/4, 678-696.

Torgyik Judit: *Az alternatív pedagógia helyzete hazánkban 1945-től napjainkig*. In.: *Neveléstörténet*, 2004/1, 80-91.

Torgyik Judit (szerk.): *Multikulturális tartalmak a pedagógiában*. Educatio, Budapest 2008.

Tóth Gyula: *Iskolai könyvtár, szakkönyvtár, forrásközpont*. In.: Celler Zsuzsanna (szerk.): *Az iskolai könyvtár: könyvtárostanárok kézikönyve*. OPKM, Budapest, 2000, 7-27.

Tóth Zsuzsanna: *Bábjáték - Színjátás – Versmondás*. In.: 2006/1, 11-13.

Trencsényi László: *Kutatómunka, gyűjtőmunka, expedíció az úttörőmozgalom tevékenységi rendszerében*. In.: *Pedagógiai Szemle*, 1978/7-8, 726-730.

Trencsényi László: *Pedagógus szerepek az általános iskolában*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1988.

Trencsényi László: *Kis kézikönyv: A komplex tudású humán szolgáltató értelmiségi szakemberek (ÁMK - munkatársak) képzéséhez, továbbképzéséhez*. OKT – Mikszáth, Budapest – Salgótarján, 1993.

Trencsényi László: *Alternatívák nyomában*. In.: *Kútbanézők*, 1998/3, 5-7. (Trencsényi, 1998a)

Trencsényi László: *A néprajz üzenete*. In.: *Kútbanézők*, 1998/3, 130-132. (Trencsényi, 1998b)

Trencsényi László: *(Nép)hagyomány és modernitás*. In.: *Kútbanézők*, 1998/3, 152-156. (Trencsényi, 1998c)

Trencsényi László: *Művészetpedagógia: elmélet, tanterv, módszer*. Okker, Budapest, 2000.

Trencsényi László: *Vágyakozás kritikai szocializmuskritikára*. In.: *Iskolakultúra*, 2002/11, 87-97.

Trencsényi László (szerk.): *A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése. Iskolán kívüli nevelés*. ELTE PPK Neveléstudományi Intézet, Budapest, 2006, 24-26.

Letöltés helye, ideje:

<http://gepeskonyv.btk.elte.hu/adatok/Pedagogia/84N%E1dasi/Nyomtat%E1sra/pdf/Iskol%E1n%20k%EDv%FCl%20nevel%E9s.pdf>; 2013. 09.12. 21:02. (Trencsényi, 2006a)

Trencsényi László: *Utak és törések. Adalékok a magyar úttörőmozgalom történetéhez*. Új Helikon Bt, Budapest, 2006. (Trencsényi, 2006b)

Trencsényi László (szerk.): *A Magyar Cserkészfiúk Szövetsége és az Úttörőmozgalom egyesülése” 1948-ban*. Magyar Pedagógiai Társaság, Budapest, 2006. (Trencsényi, 2006c)

Trencsényi László: *Autonómia és/vagy transzmisszió? A Magyar Pedagógiai Társaság 1967-es újjáalakulásának tanulságai*. In.: Trencsényi László (szerk.): *40 éves a Magyar Pedagógiai Társaság: Tanulmánygyűjtemény*. Apáczai Kiadó, Budapest, 2007, 10-12.

Trencsényi László (szerk.): *Jorgosz közlegény jelentései a 38. kilométerről (tanulmánygyűjtemény)*. Új Helikon Bt., Budapest, 2008.

Trencsényi László: *Hol volt, hol nem volt...Monográfia az úttörőintézmények történetéről – recenzió.* In.: Új Ifjúsági Szemle, 2009, tavasz, 97-98.

Trencsényi László: *A regőscserkészlet tradíciói az úttörőmozgalomban.* In.: Új Ifjúsági Szemle, 2010/1, 99-100.

Trencsényi László: *A magyar úttörőmozgalom választásai. (1957-1987).* Magyar Pedagógiai Társaság Mozgalompedagógiai Szakosztály, Budapest, 2011.

Trencsényi László: *Gyerekek színpadon – nézőtéren. Trencsényi László kritikai írásaiból. 1981-2011.* Fapadoskönyv, Budapest, 2012.

Trencsényi László: *A gyermekkultúra eredeti felhalmozása a hetvenes-nyolcvanas években (visszaemlékezés).* In.: Bús Imre (szerk.): *Tanulmányok a gyermekkultúráról.* PTE IGYK, Gyermekkultúra Kutatócsoport, Szekszárd, 2013, 69-81.

Vág Ottó: *Az óvodai munkára nevelés történeti előzményei.* In.: Bakonyiné Vince Ágnes (szerk.): *Tanulmányok az óvodai munkára nevelés köréből.* Tankönyvkiadó, Budapest, 1965, 15-47.

Valuch Tibor: *A lódentől a miniszoknyáig. A XX. század második felének magyarországi öltözködéstörténete.* Corvina, Budapest, 2004.

Varga Emőke: *Az illusztráció a teóriában, a kritikában az oktatásban.* L'Harmattan, Budapest, 2012.

Vass Zoltán: *A képi kifejezéspszichológia alapkérdései – szemlélet és módszer.* L'Harmattan, Budapest, 2011.

Vekerdy Tamás: *Ritmikus mozgás – énekes játék.* In.: Kútbanézők, 1998/3, 84-86.

Vida Gabriella: *A munkára nevelés hagyományaihoz.* In.: Dobrossy István, Viga Gyula (szerk.): *A Herman Ottó Múzeum Évkönyve 25-26. Tanulmányok Szabadfalvy József tiszteletére.* Herman Ottó Múzeum, Miskolc, 1988, 723-735.

Vogel Zsuzsa: *Iskolaépítészlet – rejtett tanterv – holland és magyar szemmel.* In.: Iskolakultúra, 2010/9, 85-97.

Völgyesy Pál: *A pályaválasztási tanácsadás történetének áttekintése hazánkban.* GATE Tanárképző Intézete, Gödöllő, 1996.

Vörös Klára: *A könyvtár, értelmezhető jel az emberről.* In.: Képzés és Gyakorlat, 2012/3-4, 293-308.

Warburg, Aby: *Mnemosyne. Válogatott tanulmányok.* Balassi Kiadó – Magyar Képzőművészeti Főiskola, Budapest, 1995.

Weber, Max: *A protestáns etika és a kapitalizmus szelleme.* Cserépfalvi, Budapest, 1995.

Weiss János: *A munkafogalom társadalomfilozófiai és szociológiai jelentősége különös tekintettel a Frankfurteri Iskola történetének alakulására.* In.: Replika, 2009, 68. sz., 7-16.

White, Hayden: *Metahistory: The Historical Imagination in Nineteenth-Century Europe*. Johns Hopkins University Press, Baltimore, 1973.

Winn, Marie: *The Plug-In Drug*. Penguin Books, London, New York, 1977.

Wregg, E. C. (ed.): *Introduction to Classroom Observation*. Routledge, London-New York, 1999.

Wulf, Cristoph (hg.): *Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie*. Beltz Verlag, Weinheim - Basel, 1997.

Wulf, Christoph: *Einleitung: Bildung in schulischen, religiösen und jugendkulturellen Ritualen*. In.: *Bildung im Ritual. Schule, Familie, Jugend, Medien*. Hrsg. Wulf et al., Springer DE, Wiesbaden, 2004, 7-23.

Wulf, Cristoph – Zirfas, Jörg: *Bild, Wahrnehmung und Phantasie*. In.: *Ikonologie des Performativen*. Hrsg.: Wulf-Zirfas, Wilhelm Fink Verlag, München, 2005, 7-35.

Wulf, Cristoph: *Az antropológia rövid összefoglalása: történet, művelődés, filozófia*. Enciklopédia, Budapest, 2007.

Záhonyi Ede (szerk.): *Két évtized. Az úttörőmozgalom történetéből*. Móra, Budapest, 1967.

Záhonyi Ede: *Szövetségünk történetéből*. In.: Gaál Ferenc (szerk.): *Úttörőkrónika. A magyar úttörőmozgalom harminc éve*. Móra, Budapest, 1976, 9-26.

Zászkaliczky Péter: *A gyógypedagógia antropológiai alapjairól*. In.: Bábosik István (szerk.): *Az iskola korszerű funkciói*. OKKER, Budapest, 2008, 203-217.

Zerubavel, Eviatar: *Timetables and Scheduling: on the Social Organization of Time*. In.: *Sociological Inquiry* 1976/46. 87-94.

Zsembery Gyula: *Az evezés és a rokonsportágak: kézikönyv a jártassági vizsgákhoz*. Kellner, Budapest, 1920.