

PEDAGÓGUSKÉPEK ÉS -SZEREPEK AZ 1960-AS ÉVEK MAGYARORSZÁGÁN

Somogyvári Lajos

*PTE BTK „Oktatás és Társadalom” Doktori Iskola
Somogyi TISZK Közép- és Szakiskola Krúdy Gyula Tagintézményének
Rudnay Gyula Szakképzője, Tab*

A pedagógusok saját magukról kialakított képeit, a róluk kialakult külső nézőpontokat és a lehetséges szereprepertoárokat igen sok kutatás során vizsgálták a XX. század második felében – az 1960-as évektől kezdődően külföldön, a rendszerváltás után Magyarországon is. A vizsgálatok kétfajta vonulatba illeszkednek, s mindkét megközelítés mögött egy-egy metateória húzódik meg, melyek átfogóbb narratívába illesztik a pedagógus személyét, és ezen belül dolgozzák ki a problémákra felmerülő válaszlehetőségeket. A két megközelítés elkülönítése elnagyolt és szükségszerű – tiszta formájában talán egyik sem létezik.

A szinkrón kutatás a pedagógusok tudását és személyiségét vizsgálja, számba véve például az attitűdöket, nézeteket, a gyakorlati és az elméleti tudást, sémát, forgatókönyveket és a habitust – a felhasznált fogalomkészlet a kutató által választott elméleti háttértől és a metodikától függ. A belső, a tanár figuráját érintő kérdések mellett számba lehet venni a pedagógus életkörülményeit, jövedelmi szintjét, szakmai szervezeteit, önértékelését, képességét, képzési és továbbképzési lehetőségeit – akár nemzetközi kitekin-téssel és komparatív jelleggel (l. pl. *Abbott és Meerabeau*, 1998; *Golnhofner és Nahalka*, 2001; *Birta-Székely*, 2007; *Dent és Whitehead*, 2002; *Ballér*, 1993; *Hercz*, 2005; *Hoffmann*, 2002; *Mihály*, 2002; *Nagy*, 2001; *Kocsis és Sági*, 2012). Főként szociológiai, kérdőíves, empirikus kutatásokon alapulnak ezek a vizsgálatok, céljuk a „Jó tanár” személyiségé-nek, ideáltipikus képének felvázolása, ami számos előfeltevést is magában hordoz. Felté-telezik, hogy ez a személyiségtérkép tudományosan leírható, s ezzel oppozíciója, a „Rossz tanár” fogalma is felvázolható. A pozitív példához felsorolt személyiségjegyek ál-talában meglepő azonosságot mutatnak – hitelesség, empátia, türelem, egészséges mentális állapot, felkészültség, következetesség stb. –, melyek egy időtlen, univerzális pedagógus képét tárják elénk, habár a kutatások általában meg szokták jegyezni, hogy a tanár sze-mélyisége idő, társadalom és kultúra függvénye is. A következő premisszák a felvázolt kép funkcióihoz kapcsolódnak: ha tudjuk, hogy milyen a jó tanár, hatékonyabbá tehetjük oktatási rendszerünket, követendő példát és viszonyítási pontot állíthatunk más pedagó-gusok számára, aminek segítségével reflektáltabbá, tudatosabbá tehetjük munkájukat. Ugyanakkor a preskriptív (előíró), normatív jellegű szemléletet számos tényező korlá-tozza, például a meglévő emberi adottságok, amiket gyakran csak nehezen lehet formál-

ni, fejleszteni, illetve a sokat emlegetett, az elméletek idealizmusa és a tantervek realitása között fennálló ellentmondás.

A második megközelítés történeti, diakrón jellegű – a pedagógus szakma kialakulását, differenciálódását, önszerveződését, állam-egyház-oktatási rendszer kapcsolódásait vizsgálja, a történetírás hagyományos és kevésbé megszokott forrásainak felhasználásával: életrajzok, törvények, oktatáspolitikai dokumentumok, cikkek, népszámlálási adatok, anyakönyvek, beszédek, fotók és egyéb vizuális megjelenítési formák képezik kutatásuk tárgyát (Fábián, 2011; Hargreaves, 2000; Kelemen, 2007; Labaree, 2008; Ladányi, 2008; Nagy Péter Tibor, 2011, 2012; Oelkers, 1997; Sciulli, 2005). A folyamat- és rendszeralapú szemlélet a modernizáció egyik kísérő jelenségének tekinti a professzionalizációt, melynek jellemzőit különböző történeti-társadalmi körülmények között kialakult pedagógus szakmákra próbálja illeszteni. A hivatás társadalmi alrendszerként funkcionál itt, a gazdasági munkamegosztásban betöltött helyének megfelelően működik és változik. Kétfajta professzionalizációs tendenciát különböztetnek meg (vö. Keller, 2010; Németh és Pukánszky, 2004): az angolszász alulról szerveződő, nagy autonómiával rendelkező „*free and liberal professions*” mellett a másik (történetileg nagy hatású) jelenség a porosz, erősen központosított, államilag irányított szakmásodás folyamata. A magyar (és közép-európai) fejlődés ez utóbbiba tartozik, ám az erőteljes német dominancia mellett nemzeti sajátosságok is kimutathatók. A professzionalizáció mint összefoglaló fogalom egyszerre rendelkezik magyarázó erővel (*explanation power*; White, 1973), ami a divergens jelenségeket elméletbe illeszti, interpretálja és koherens rendszert alkot belőlük, másrésztől (mint minden nagy narratíva) magához hasonítja a történelem és a társadalom egyedi tényeit. Egyszerre fed el és tár fel folyamatokat, hiszen ami nem illeszkedik az elméletbe azt kihagyja vagy megváltoztatva veszi át és helyezi el rendszerében. Nem véletlen, hogy a professzionalizáció fogalmát folyton újra- és átfogalmazták, hozzátettek, módosítottak rajta – sosem szabad figyelmen kívül hagyni, hogy a tudományos fogalmak is sajátos történetiséggel rendelkeznek.

A fentebb felvázolt két kutatási irány sok alapfeltevésben közös egymással: fejlődés-elvűek (az egyén és a szakma vonatkozásában egyaránt), célképzet-orientáltak, szintetizáló igényű elméleteket, rendszereket állítanak elő és a tanárt helyezik az oktatási rendszer középpontjába. Nem kizáró jellegűek, a szinkrón és diakrón vizsgálat egymással is kombinálható, s a forráscsoportok sem mindig különíthetők el egymástól. Az alább következő írás természetéből fakadóan elnagyolt, sematikus és sarkított, s maga is egy olyan narratíva, mely a kutatást megalapozza, elősegíti. Nem osztozok teljesen a posztmodern nagy elbeszéléseket illető radikális kritikájában (Lyotard, 1993)¹, tehát nem kí-

¹ Valójában nem a nagy elméletekkel van baj, hanem reflektáltságuk fokában: ha történetiségük és felhasználásuk tudatában, korlátaik és előnyeik ismeretében alkalmazzuk a nagy „elbeszéléseket”, akkor csak elősegíthetik a jobb megértést – ugyanakkor ez nem jelentheti egy-egy teória kizárólagosságát az interpretációban. A posztmodern kijelentései a jelentésadás és interpretáció lezárhatatlanságáról és pluralitásáról érthetlenné teszik az uralkodó helyzetre törő világértelmezések (akár a marxizmusról, racionalista világképről, akár valamely vallási-teleológiai értelemről van szó) kirekesztését a diskurzusból. Ha „minden jöhet” (Feyerabend: Anything goes.), akkor el kell fogadnunk a „nagy elbeszélések” jelenlétét is a világról, és benne az emberi univerzumról alkotott szemantikai mezőben.

vánom vizsgálatomban elvetni ezt az elméleti háttérrel – ennek előterében kívánok egy másfajta megközelítést hozzáadva módosítani, árnyalni a képen.

Írásom célul tűzi ki az 1960 és 1970 között, minisztériumi kiadású lapokban (Gyermekünk, Köznevelés, Óvodai nevelés, A Tanító, A Tanító munkája, Úttörővezető) megjelent pedagógusfotók elemzését, lehetséges kép(zet)ek, szerepek, funkciók és jelentések kibontását. Alapvetően oktatástörténeti munkáról van szó, mely forrásait (sajtófotók), metodikáját (ikonográfia) és megközelítésmódját (antropológia) tekintve nem megszokott. A képek kontextusba helyezése a hagyományos megközelítést kívánja meg, viszont a fotók működési módjaihoz, kapcsolataik feltárásához elengedhetetlen a „közelebb jutás” (*Annäherung, to get closer to*, I. Lüdtke, 1995. 13. o.), egy másfajta szemlélet alkalmazása. Az egyedi, a megszokott dolgok másként szemlélése az antropológia sajátossága, s ehhez a vizsgálathoz módszertani „mankót” az ikonográfia nyújt.

Módszertani megalapozás: antropológia és sajtófotó

Az oktatástörténeti diszciplína világában nagy változás ment végbe az elmúlt 20 évben, új nézőpontok bukkantak fel, előtérbe került az antropológia és az emberi életvilágok. Az eredetileg etnográfiai indíttatású antropológia eltérő kontextusban való használatát német szerzők alapján tekintem át, hiszen az ő recepciójuk tűnik meghatározónak a magyar neveléstudomány tekintetében (*Wulf*, 1997). Másik fontos következménye a változásoknak a historiográfia módszertani bizonytalansága az oktatástörténeti folyamatok leírásában – a hagyományos források és megközelítések elvesztették magától értetődő mivoltukat (*Tenorth*, 2000), relevanciájukat, így szükségessé válhat megújításuk.

Antropológia, mentalitástörténet, kultúra- és embertudományok, Alltagsgeschichte vagy micro-history – az ilyen címszavakkal illetett kutatói attitűdök számos átfedést mutatnak, gyakran ugyanazt a forrásanyagot vagy metodológiát használva jutnak el társadalmi gyakorlatok, a hétköznapi tudásának feltérképezéséig. Ennek a tudásanyagának fontos részét képezi az oktatás-nevelés világa és intézményesült alakja, a pedagógus. A hasonló kutatási irányok idő- és térbeli változatairól jó összefoglalást nyújt *Hasso Spode* (1999) német történész-szociológus tanulmánya. *Spode* inkább perspektívaként, inter-, transzdiszciplináris projektként összegzi azt a kultúrtörténetet, amely az emberi érzések, gondolatok, a hétköznapi élet történetével foglalkozik, nem rendszerezett tudományágként. Az ember és az emberi alapvető adottságaiból, gondolkodásunk termékeiből (a kultúrából) kiinduló koncepcióról van szó, vagyis az embertanról, antropológiáról.

Az antropológia egyik alapfeltevése az emberi lét kettős meghatározottsága (*Benner és Brüggem*, 1997): az ember egyszerre individuális, egyedi létező, mely önmagát teljesíti ki, másrészt társadalmi entitás, a maga morális, politikai, kulturális kontextusában szemlélve. A két szférát egybefogó emberi tevékenység és reflexió a nevelés és oktatás – az erről író német szerzőpáros ezt pedagógiai alapstruktúrájának nevezi („pädagogische Grundstruktur menschlichen Denkens und Handelns”, I. *Benner és Brüggem*, 1997. 768. o.), olyan univerzális jellemzőnek tekinti, ami minden történeti korban és társadal-

mi formában jellemezte az emberi létezés². Hogyan tudjuk leírni a pedagógiai alapstruktúrán belül a pedagógus jelenségét? A következő antropológiai kettősségek által tárom fel megközelítem elméleti előfeltevéseit: *egyetemesség* és *egyediség*, *otthonosság* és *idegenség*, valamint *közelség* és *távolság*.

A szópárok nem kizáró jellegű dichotómiákat jelentenek (nem vagy-vagy jellegűek): az ellentétes értelmű szópárok egy-egy tagja egyidejűleg létezik a pedagógusról szóló képek és szerepek diskurzusában. Az oktatás-nevelés elkerülhetetlen feladat minden társadalomban – hangzik *Wolfgang Reinhard* (2004) német történész triviálisnak tűnő kijelentése –, olyan magatartási szabályokat és elvárásokat közvetít, amelyek megerősítik az adott kulturális mintázatokat, segítenek az identitás felépítésében. A nevelés *univerzalizálásával* ugyanakkor látszólag szemben áll az oktatási gyakorlat helyhez, időhöz kötöttsége és *egyedisége*: az emberi tapasztalat sokfélesége is erre bizonyíték, s ez teszi szükségessé az oktatásban résztvevő szereplők és kultúrák megkülönböztetését (*Oelkers*, 1997. 755. o.). A paradoxon feloldható: a pedagógusokról készült sajtófotók egyszerre közvetítenek felénk egy időtlen, egyből felismerhető kép- és szereprepertoárt, s helyezik ezt el konkrét tér-, időkoordinátákkal behatárolt kontextusban. A másik két fogalompár hasonló az elsőhöz, de inkább a nézőpontra, nem a jelenségre irányuló felvetések.

Az *otthonosság*, a múlt familiaritásának gondolata (*Spode Hódiezentrismusnak*, jelenközpontúságnak hívja, 1999. 12–13. o.) régi hibája minden történetírásnak: azt a szemléletmódot értjük alatta, ami a múlt emberének a maihoz hasonló érzés- és gondolatvilágára utal. 40-50 éve ugyanúgy szerettek, gondolkodtak és tanultak az emberek Magyarországon, mint ma – az embertudományok egyik legnagyobb problémája a jelen értékítéleteinek és válaszainak visszavetítése a múltra. Témánktól és kérdésfeltevéseinktől szükséges a távolságtartás, az antropológia egyik kulcsfogalma a megszokott más-ként, *idegenként* látása, a decentrálás (*Lüdtke*, 1995; *Tenorth*, 2001, 2006) – a nézőpont, a kérdések, a kutatás középpontjának áthelyezése ennek előfeltétele. A nevelés-oktatás világának történeti kutatásában talán még fontosabb ez, hiszen a téma mindenki számára személyesen megismert és átélt, „ismerős” – sajtófotók bevonásával talán új nézőpontot és tudást nyerhetünk. A pedagógusképekhez való *közelebb* jutást ez a köznapiság egyszerre segíti és akadályozza, hiszen megteremti a szükséges előismeretek közös talapzatát, ugyanakkor saját emlékeink és előítéleteink torzító hatásával is számolni kell. Ezért *távolabb* kell lépni tárgyunktól, óvatosnak kell lenni kérdésfeltevéseink tekintetében – múltunk megformálásának, rekonstruálásának a hiány, a megszakítottság és a különbözőség is része. A távolságtartás nem feledtetheti a tényt, hogy nem tudunk az általunk választott interpretáció keretein kívülre kerülni (*Tenorth*, 2000). A feltett kérdések meghatározzák a válaszokat, amiket a kutató „termel ki” az általa meghatározott tudásanyagból.

² A német idealizmus és szellemtudományos gondolkodás hatását le sem lehetne tagadni a fentebb felvázolt gondolatmeneten, azonban folyamatosan reflektált történetileg és nyelvileg a gondolkodás és elméletalkotás folyamata az általam vizsgált szerzőknél. Ahogyan azt *Klafki* (1997) német neveléstudós megfogalmazta: az ember alapvetően történeti létező, de szükséges és lehetséges a reflexió és absztrakció magasabb szintje is. Így tudjuk meghatározni az emberi általános karakterisztikáját, ami különböző történeti-nyelvi formákban konkretizálódhat.

Általánosság és egyediség, ismerősség és idegenség, közelség és távolság egyszerre jellemzi azt a *conditio humana* fogalmat, a sajátosan emberi megjelenését a világban, amit az antropológia feltárni igyekszik (Wulf, 2006). A világról alkotott képeinket az ellentétes pólusok oszcillálása, folyamatos egymásba játszása jellemzi – mentális és fizikai képeinket egyaránt. Ez a megállapítás vezet tovább a következő elméleti kérdéskörhöz, az ikonográfiához.

Napjaink a képek elterjedéséről, hatásuk megnövekedéséről, kapcsolataik megsokszorozódásáról (is) szól (*imaginären Immanenz*; Kamper, 1997) – sokan képi fordulatról beszélnek a humán tudományokban, mely elgondolás szerint a kép szolgálna modellül és megoldandó problémaként az intellektuális vizsgálódások számára (Mitchell, 2008). Akárcsak a nyelvi fordulat (*linguistic turn*) bejelentése, a vizuális reprezentáció elmélete is túlzónak tűnik: kultúránkat kép és szöveg együttese jobban jellemzi, mint valamely elem dominanciája, paradigmaticussá tétele. Viszont mindenképpen fontos, hogy az elméleti váltás eredményeként a bölcsészettudományok figyelme (újra) a képiségre terelődött – Tenorth (2001. 74. o.) szerint az oktatástörténet forrásbázisába a magas művészet festményein kívül az egész grafikus-vizuális hagyomány (többek között a fotók is) bele kell, hogy tartozzon (további példák: Ariès, 1987; Pukánszky, 2001, Golnhofér és Szabolcs, 2005). Ma már elfogadott, hogy akárcsak a gyermekkép, a (fény)képek is kulturális konstrukciók, társadalmilag elfogadott jelentéseket hordoznak (más jelentéseket kizárnak), értelmezésük társadalmi, intézményi és politikai diskurzusokba beágyazott (Focault, 1990; Nóvoa, 2001).

A magyar oktatástörténet és neveléstudomány nem sok példát nyújtott eddig a képek, fényképek interpretációjára – a kivételek közé tartoznak Géczy János (2008, 2010a,b), Kéri Katalin (2003) és Mikonya György (2006) írásai. Kevés előzménye van a hasonló jellegű vizsgálatnak, s ez mindig felveti a követendő metodológia, az alkalmazott módszer kérdését. Az eredetileg művészettörténeti irányultságú ikonográfiát két német kutató magyarul is megjelent írása tette alkalmassá oktatástörténeti vizsgálatokban való felhasználásra. Pilarczyk és Mietzner (2010) közös tanulmánya nyújt megbízható technikai-metodológiai alapot a fényképanyag feldolgozásához, melynek segítségével a kapott eredmények, narratívák tudományosan is megalapozottakká válhatnak. A szerzők szerint alapvetően két lehetőség áll a kutató előtt fényképek elemzésénél: önálló, egyedi képek elemzése vagy nagyobb mennyiségű fotó feldolgozása. A két megközelítés kiegészíti egymást: egy-egy fénykép elemzésekor nagyobb, hasonló képcsoportokon elvégzett felülvizsgálat is szükséges – az egyes megállapítások érvényessége a nagyobb sorozatok, képhalmazok elemzése alapján levont tapasztalatoktól függ, ezek fogják alátámasztani, árnyalni vagy cáfolni a hipotéziseket. A képanyagból adatbankot kell létrehozni, mely különböző szempontok alapján osztályozott, meghatározott és lehetővé teszi az információk visszakeresését. A vizsgálati korpusz tetszés szerint újra- és átcsoportosítható, szinkrón és diakrón kutatás alapjául is szolgálhat, ugyanaz a fénykép több narratívában is felhasználható, akár ellentétes előjellel is. Nem a képek tartalma a lényeges (ez csupán az elemzés felszínét jelenti), hanem a fotók által létrehozott kapcsolatok, az így létrejött jelentések és ezek emberi kultúrában való felhasználása, felhasználhatósága. Az elemzési kategóriák egy része tőlünk független tényezőt takar – ezeket hívja a két német kutató külső információnak (a kép címe, szerzője, a megjelenés helye és ideje). Saját kérdéssel-

tevéseink, nézőpontunk, illetve a fotók jellegéből adódó szempontok adják a belső információkat – a fényképek témáit, motívumait, stílusjegyeit jelenti mindez. A téma címszó különböző tevékenységformákba való besorolást jelent – egy fotó természetesen több kategóriába is tartozhat.

Téma és motívum egymáshoz közel álló fogalmak – a három antropológiai tér (l. *Géczi és Darvai*, 2010) feltárásakor az emberi testhez, környezetéhez és kultúrájához tartozó, a különböző tevékenységekhez is rendelhető képi jellemzők azonosítása és értelmezése történik. Új szempontként tettem ehhez a nyelvi környezet figyelembe vételét, illetve a technikai megoldások megjegyzését, ha ez valamilyen szempontból szignifikáns, végül rövid képleírás is található minden portréről. Ezeket a szempontokat felhasználva (kép címe, szerzője, kiadás helye, ideje, nyelvi környezete, témája, motívumai, szereplőjéről készült leírása, technikai megoldásai) készítettem el azt az adatbázist, amelyen a kutatás alapul. Az adatbázis elemeit a kutatásra kiválasztott korszak keretei között kell mindig értelmezni.

A képek történeti háttere

Az 1960-as évek élénk szakköri és klubélete a fényképezés egyik virágkorát eredményezte Magyarországon (*Jalsovsky és Stemlerné*, 2001), az alkalmazott fotográfia a sajtóban is egyre fontosabb szerepet töltött be (*Szarka és Fejér*, 1999). Kialakultak a képek közzétételének és szelekciójának mechanizmusai (*Simon*, 2000), a szakma szervezeti keretei. Az egyre növekvő képmennyiséget a történeti kutatások az utóbbi időben kezdték hasznosítani, újra megfogalmazva az egyediség és az általánosság problémáját. Hogyan tudunk kiemelni fényképeket ebből a tömegből? Mi számít releváns információnak? A megoldást történeti és képelmélet információk szinkronba hozása jelenti (*Stemlerné*, 2009) – a képelemzések előtt célszerű felvázolni a korszakot, mely alátámasztja, igazolja vagy cáfolja feltevéseinket.

A vizsgált időszak kezdőpontjául az előző évtized végétől megindult munkálatok befejezése, az 1961-es oktatási törvény³ választható, míg lezárását az 1970-es V. Nevelésügyi Kongresszus jelzi. Két erőteljes tendencia figyelhető meg a korszak intézményes oktatási-nevelési világainak hagyományos, történeti leírásakor. Az egyik a statisztikákban is megmutatkozó oktatási expanzió, ami összefügg a demográfiai adatokkal (330.000 fővel több volt az össznépesség 1970-ben a 10 évvel előtti állapothoz képest, illetve minden iskolafokon körülbelül másfélszeres volt a végzett tanulók száma – l. *Klinger*, 1992. 3. és 19. o.), a másik a tantervekből és az oktatáspolitikából kibontható reformfolyamatok és azok megtorpanásai. Az oktatáspolitikai erőterben a minisztérium központi irányítása mellett különböző szakmai érdekérvényesítő szervezetek keletkeztek (Magyar Pedagógiai Társaság, Országos Pedagógiai Intézet), melyek megalakulása és működése tágabb mozgásteret tett lehetővé az elméleti és gyakorló pedagógia számára,

³ 1961. évi III. törvény a Magyar Népköztársaság oktatási rendszeréről.
<http://www.1000ev.hu/index.php?a=3¶m=8436>. Utolsó megtekintés: 2013. 03. 10.

ugyanakkor a szovjet minta hatása és a centrális irányítás szerepe még mindig megkérdőjelezhetetlen.

A korszak oktatáspolitikai folyamataihoz az alapokat az MSZMP dolgozta ki 1958. július 25-én (*Az MSZMP művelődési politikájának irányelvei, 1958. július 25.*), majd nem sokkal ezután a VII. kongresszus döntött az oktatási rendszer átfogó reformjáról, s Tantervi Bizottság és kormánybizottság is alakul a javaslatok kidolgozására (Sáska, 2007. 180. o.). Sajátos kettősség mutatható ki a munkálatok eredményeiből: az ideológiai harc és 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* (2003) a végül megvalósuló 1961. évi III. törvényt „pszeudo” vagy „álreformnak”, olyan utópiának, voluntarista programnak, mely kudarcra volt ítélve. A törvényt még Benke Valéria minisztersége (1958–1961) idején készítették elő, de az oktatási reform már Ilku Pál irányításához (1961–1973) fűződik, 1961. október 12-én fogadta el az országgyűlés (Mann, 2002. 95–96. o.).

A törvény tartalmazta a középfokú oktatás általánossá és kötelezővé tételét, a tankötelezettség 16 évre történő felemelését és a középfokú oktatás differenciálását (gimnázium, szakközépiskola, technikum és a 3 éves szakmunkásképző) – mind az oktatási expanzió már említett jelenséggel áll kapcsolatban. A megfogalmazott célok egyrészt az iskola és az élet, a tanulás és a munka világának közelebb hozását határozták meg (politechnikai, 5+1-es képzés a gimnáziumokban), másrészt a szocialista világnézet és erkölcsi nevelés fontosságát hangsúlyozták. Az eredmények nem váltották be a hozzájuk fűzött reményeket, 1965-ben korrekcióra szorult a törvény, például az 5+1-es képzés és a szakközépiskolák területén. A korszak pedagógiai reformfolyamataiban részt vevő *Bakonyi Pál* visszaemlékezésében (Sáska, 2007. 196. o.) a törvényt tágabb kontextusban mutatja be, mint a *Hruscsovtól* kiinduló, az egész keleti blokkon végigvonuló tendenciát, melynek jelszava: „közelebb az iskolát az élethez”.

Habár a törvény teljes formájában nem tudott megvalósulni, számos más terület pozitívan érintett – ilyen volt a tanárképzés (*Ladányi, 2008*) vagy a tananyag-kiválasztásának és elrendezésének megújítása, aminek eredményeként 1963-ban általános iskolai, 1965-ben középiskolai tanterveket adtak ki (*Ballér, 1993*). Új tantárgyak is „támogatták” a célkitűzéseket – ilyen volt a *Világnézetiünk alapjai* és a *Honvédelmi ismeretek* (*Mészáros, Németh és Pukánszky, 2004. 363. o.*). A szakmaiság erőteljesebb jelentkezéseként szervezetek alakultak, például 1962-ben az Országos Pedagógiai Intézet, 1967-ben újjáalakult a Magyar Pedagógiai Társaság, számos tudományterület felélénkült, például a pszichológia (l. erről részletesebben *Szokolosky, Pataki és Polyák, 2009*), a didaktika és módszertan, vagy az oktatástechnológia és a programozott oktatás (*Falus, 1980*).

Az 1960-as évek második felében megkezdődött az új oktatáspolitikai kidolgozása, a korábbiaktól eltérően bevonták a szakértői szférát is, de a pártpropaganda elnyomta a szakmai érdekeket. Az 1972-es oktatáspolitikai párthatározatban csúcsozott ki az újabb reformfolyamat, de még előtte 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. A történeti-társadalmi valóságban olyan pedagógusképek jelennek meg előttünk, melyek egyszerre őrzik a szakma univerzális, állandó jegyeit és mutatják meg konkrét, térhez-időhöz kötött jellegzetességeit.

A pedagógusképek mennyiségi adatai

Kevés megszokottabb kép van kultúránkban, mint a pedagógusról szóló – a tömegoktatás 19. századi elterjedésének köszönhetően a társadalom tagjainak többsége részese az iskoláztatásban, tehát szinte mindannyian rendelkezünk elgondolással, tapasztalattal az óvónő, tanító vagy tanár, tanárnő szerepéről, elvárható viselkedéséről, feladatairól (Falus, 2004). Éppen ez az otthonosság és ismerősség okozza az egyik gondot az elemzés során. A bennünk élő képzetek, sémák, forgatókönyvek óhatatlanul is befolyásolják kérdésfeltevéseinket, a képek alapján újraalkotott pedagógusportrét. Az antropológia már említett kettőssége jelentkezik itt: mindennapi élettényeket kell megpróbálni egy külső nézőpontból szemlélni úgy, hogy mindeközben saját előfeltevéseinket is hasznosítjuk.

A pedagógusképek esetében a kép fogalma három jelenséget foglal magában. Elsőként természetesen az újságokból kigyűjtött, pedagógusokat ábrázoló fényképekről van szó – ezt hívhatjuk külső, érzékszervekkel felfogható, vagyis fizikai képnek. A képnek ezt a vetületét könnyen le tudjuk írni, s ez vezet tovább a belső, mentális kép fogalmához (ennek filozófiai megalapozásához l. Nyíri, 2001): a bennünk élő pedagógus képzetét takarja ez a meghatározás. Vámos (2003) ezt a tanárképet (vagy tanárfogalmat) állandó változásban lévő, bonyolult jelenségnek írja le, melynek a jelentései függenek a használatától, kontextustól. A belső kép elméleti konstrukció, melynek egyéni és kollektív vonásai is vannak: egyrészt szubjektív tapasztalataink alakítják, másrészt a tanár fogalmához tapadó, adott időszakban és kultúrában elfogadott különböző képzetek, szerepek alkotják – mindez a pszichológia kutatási területe, ezzel e tanulmányban nem foglalkozom. A belső kép egyszerre vizuális reprezentáció (ez a képzet a pedagóguskép második értelme) és nyelvi fogalom (a kép harmadik vetülete: a tanárról megfogalmazott kijelentések, a tanár fogalma).

Felvetődik a kérdés a fénykép, a mentális kép és a pedagógus fogalma közötti kapcsolatról, egymásra hatásuk módjáról. A modern kor tudományfelfogása előtti, egyszerű álláspont értelmében a nyelvi megfogalmazott kijelentéseknek a kép csak kifejezője, illusztrációja lenne, a fotó a verbális mondanivaló egyszerű közvetítője. Nem osztozom ebben a naiv, problémamentes megközelítésben, ugyanakkor azt sem hiszem, hogy korunk kultúráját a képek kizárólagos uralma dominálná. A kapcsolat ennél bonyolultabb és kölcsönös jellegű: léteznek előzetes fogalmi képzeteink a pedagógusokról, amiket a fotók nagyon gyakran megerősítenek, ugyanakkor a vizuális információk, személyes tapasztalatok módosíthatnak, változtathatnak rögzült sémáinkon. Ez utóbbi eset egyáltalán nem gyakori – az osztálytermek világát a stabilitás és kontinuitás jellemzi, mint azt több kutató is megfogalmazza (pl. Depaepe, 1997; Nagy, 2004). Hiába szólnak a képi források gyakran ennek ellenkezőjéről – mint azt majd látni fogjuk, mikor a pedagógust az állandó kísérletező, innovatív szerepkörben mutatják be, vagy éppen tudományos tevé-

kenységét illusztrálják –, az ideális, vágyott kép és a valóság ritkán esik egybe (Deapape, de Vroede, Lauwers és Vanderbrghe, 2000). A klasszikus pedagógusszerepek továbbélnék (Varga, 1998), a hagyományos oktatásszervezési módszerekkel egyetemben – a fényképek gyakran sajátos feszültségbe, ellentmondásba keverednek ezzel a társadalmi ténnyel, mikor (sokszor) ennek ellenkezőjét állítják. Ugyanezt a problémát az antropológia jellemzőivel átfogalmazva: az *otthonos* pedagógus képe gyakran keveredik az új, az *idegen* szakértőével, az *egyetemes* jellemzők a különleges, *egyedi* vonásokkal.

A pedagógusképek mennyiségi adatai után a kvalitatív elemzés következik: a különböző tipikus szituációkban, helyzetekben megjelenő óvónő, tanító, tanár, tanárnő megjelenése alapján következtetek a tanári mentalitás reprezentációjára, a belső képre, lehetséges jelentések és szerepek felvázolásával. A pedagógusképeket az 1960 és 1970 közötti időszakból, a minisztériumi kiadású pedagógiai folyóiratok (A Tanító, A Tanító munkája, Köznevelés, Gyermekünk, Óvodai nevelés, Úttörővezető) fotóanyagából (3829 antropológiai vonatkozású fényképből) válogattam ki⁴. Az abszolút számokat tekintve a konkrét pedagógusképeken túl azokat a fotókat is elkülönítettem, amelyek nem pedagógusokat ábrázolnak, de valamilyen formában kapcsolatban állnak a professzióval.

Összesen 529 kép kapcsolható tehát a pedagógus szakmához (ennek 80%-a, 422 fotó, pedagóguskép, 20%-a, 107 fotó, pedig a szakmához kapcsolódó kép), ami a vizsgált korpusz 13,81%-a – ha ezt az adatot összevetjük a korábban általam ugyanezen képanyag alapján elemzett gyermekportrék adataival (522 kép, a vizsgált anyag 13,63%-a), hasonló arányokat kapunk. Az önálló gyermekportrék és a pedagógus hivatáshoz kapcsolható fotók aránya meglepő egyezést mutat, de ez csak látszólagos egybeesés. A gyermek képe előfordulhat önállóan (ezt az 522 fotó alátámasztja), viszont a pedagógusképek közül szinte valamennyin jelen van a gyermek is – csak néhány az egyszereplős pedagógusportré. Ennek lehetséges oka, hogy a tanári attribútumok egyike (ami alapján felismerni és azonosítani lehet a pedagógust) a gyermekkel, fiatallal, tanítványával való viszony – a bennünk élő tanárképben a pedagógus alakja összekapcsolódik a gyermekével. A tanár az osztályteremben, különböző tanítványaival kapcsolatos foglalkozási kereteken belül „él”, illetve a fényképek többsége ezt a sémát rögzíti (A későbbiekben még szó lesz a tanárság megkülönböztető jegyeinek természetéről). Ez alól kivételt képeznek a professzióval kapcsolatos képek – elsőként a hivatással összefüggésben néhány szempontot veszek számba.

A professzióhoz kapcsolódó képek több forrásból tevődnek össze: ide tartoznak a tanárképzéssel, továbbképzéssel, tanfolyamokkal, pedagógiai irodalommal és intézményekkel, oktatástechnológiával és módszertannal, valamint a különböző ünnepekkel és külföldi látogatásokkal kapcsolatos képek. *Carvalho* (2003) a pedagógiai folyóiratok egyik fő feladatának a pedagógiai tudás körforgásának biztosítását és legitimálását tartja, s ez utóbbi megerősítés nemcsak a különböző modernizációs modellekre vonatkozik, hanem az oktatási szakértők, intézmények identitásának kialakítására is. Több szempontból is fontos ez a megállapítás: a tudományosság illetően hangsúlyozása a szocialista berendezkedés ideológiájának alapvető vonásaival esik egybe. A tudományos világtérkép

⁴ Gyermekünk, 1969–1970; Köznevelés, 1960–1970; Óvodai nevelés, 1960–1970; A Tanító, 1968–1970; ATanító munkája, 1963–1967; Úttörővezető, 1960–1970.

a tanári önértelmezés fontos része volt az államszocialista periódusban (Surányi, 1997). Ebben a szerepfelfogásban a tanár mint szakértő, a természetre és társadalomra egyaránt érvényes tudományos törvényeket közvetíti, melyek a fejlődést szolgálják, teleologikus jellegűek, hiszen a kitűzött cél (a kommunista emberideál) elérésére összpontosítanak. A fejlődés (ebbe impliciten beleértve a fejleszthetőséget is) nemcsak a gyermekre, diákra vonatkozik, hanem a pedagógusra is. Marx (1967a. 61. o.) megfogalmazásában: „A körülmények megváltoztatásáról és a nevelésről szóló materialista tanítás megfelelnek arra, hogy a körülményeket az emberek változtatják meg, és a nevelőt magát is nevelni kell.” Ennek az igénynek (is) köszönhető a képzéssel és a tudományos intézményekkel kapcsolatos képek publikálása, a pedagógiai kísérletek bizonyos időszakoként történő hangsúlyozása. A tanárkép és a tudomány összefüggéséhez egy további szempont a professzionalizációs elméletekhez köthető: kiemelik az intézményesülést, a tudományos alapok biztosítását és elismertetését, mint egy adott hivatás legitimitációjának és autonómiájának fontos részét. Ebben a folyamatba tartozik a szakmai folyóiratok kiadása és a különböző eredmények disszeminációja is – a sajtótörténet máig a magyar történettudomány egyik legfeltáratlanabb területe. Mindezek a megfontolások előtérbe helyezik a pedagógus személyét, növelik a jelentőségét a jövő generáció felnevelésében. A fotók periodikák közötti eloszlását vizsgálva az első nehézséget az újságok különböző időpontokban történő kiadása jelenti, ezért vált szükségessé olyan közös keresztmetszetek létrehozása, ahol összehasonlíthatóvá válnak a mennyiségi adatok.

1. táblázat. A pedagógusképek eloszlása az egyes periodikák között

Újság neve	Vizsgált időintervallum	Pedagógus-képek száma	Százalékos arány a korpuszban
A Tanító	1968–1970	46	10,90
A Tanító munkája	1963–1967	33	7,82
Gyermekünk	1969–1970	14	3,32
Köznevelés	1960–1970	41	9,72
Óvodai nevelés	1960–1970	280	66,35
Úttörővezető	1960–1970	8	1,89
<i>Összesen</i>		422	100

2. táblázat. A Köznevelés, az Óvodai nevelés és az Úttörővezető 1960–1970 között megjelent pedagógusképeinek száma (összehasonlítás)

Újság neve	Portrék száma	Százalékos arány az újságok között
Köznevelés	41	12,46
Óvodai nevelés	280	85,10
Úttörővezető	8	2,44
<i>Összesen</i>	329	100

3. táblázat. A Tanító munkája, a Köznevelés, és az Óvodai nevelés 1963–1967 között megjelent pedagógusképeinek száma (összehasonlítás)

Újság neve	Portrék száma	Százalékos arány az újságok között
A Tanító munkája	33	21,02
Köznevelés	6	3,82
Óvodai nevelés	118	75,16
Összesen	157	100

Az abszolút és a relatív arányokat tekintve egyaránt az Óvodai nevelésben található a legtöbb pedagóguskép – ezen fényképek többsége a gondoskodó, szerető pedagógus képet rajzolják ki. Kivétel nélkül óvónőkről van szó, ami nem meglepő, s a többi képnél is megfigyelhető a szakma elnöiesedése (az újságokban megjelenő társadalmi nemek elemzése egy másik írás tárgya lehetne). Legkevesebb pedagógusképpel a Gyermekünk és az Úttörővezető rendelkezik (2-3%), míg a Tanító, A Tanító munkája és a Köznevelés című periodikák a vizsgálati anyag kevesebb, mint harmadát adják (folyóíratonként 30–40 fotóval). Az óvónők ábrázolása dominálja a képanyagot, s ez a korpusz meglehetősen homogénnek bizonyul, azonban elemzésem elsősorban a valamilyen szempontból figyelemre méltó képekre összpontosít. A pedagógusképeket az alapvető szerepfelfogások alapján három csoportba soroltam (l. Hoffmann, 2002; Horváth, 2004; Trencsényi, 1988), ám számtalan más tipológia létezik, például a színész, a rendező, a mentor vagy a menedzser. A három pedagógusszerep a következő: (1) a nevelő, személyiségfejlesztő; (2) a tudós, szakértő tanár és (3) az állam képviselője, a bürokrata. A felosztás elnagyolt, tovább lehet differenciálni az intézménytípusnak, az önképnek és külső képnek vagy akár regionális, időbeli különbségeknek megfelelően – elsősorban magyarázó erejük miatt választottam a három típus elkülönített elemzését. A szerepeket felváltva használják a pedagógusok az adott helyzethez alkalmazkodva – ezt a jelenséget a pszichológia kellőképpen feltárta már, a szerepsajátítás és -konfliktus, valamint az identitásképzés kérdéseit hangsúlyozva (N. Kollár és Szabó, 2004).

Az elemzésre választott képeket két szempont köti össze: mindhárom fotó kiemelt, hangsúlyos helyzetben (az újságok borítóján) szerepel, kíséző szöveg nélkül. Az olvasó számára az oldalak hierarchizálása és az üzenetek dekódolása szempontjából (Szilágyi, 1999. 81. o.) nyilvánvaló a szerkesztő és a publikáló szándéka: elsődleges fontosságot tulajdonítanak a fotóknak. Nem mindegy, hogy első, belső vagy hátulsó borítón szerepelnek a képek – itt mindháromra láthatunk példát. A másik szempont a reprezentáció volt. Az egyedi képek típusokat jelenítenek meg, s ezt számszerű adatokkal is alá lehet támasztani.

Somogyvári Lajos

Pedagógusképek és -szerepek



Megkezdődött a kerti munka

1. kép. A nevelő
(Forrás: Vadas, 1961. 87. o.)

A képet 1961-ben publikálták, s ugyanebben az évben adták ki Magyarországon az 1961. évi III. törvényt a Magyar Népköztársaság oktatási rendszeréről, ami a kutatók évtizedben meghatározta az oktatás-nevelés normatív célrendszerét, felvázolta a rendszer ideális emberképét és megteremtette a pedagógusi munka jogszabályi kereteit. A törvény bevezető része a következőképpen hangzik:

„Népünk legalapvetőbb érdeke, alkotó munkájának értelme, célja: a szocializmus felépítése hamarosan történelmi tény lesz. A gyors társadalmi haladás, a termelés egyre növekvő igényei következtében mind fontosabbá válnak a kulturális építés feladatai, ezek sikeres megoldása a gazdasági építés meggyorsításának is feltétele. A szocializmus építése sokoldalúan művelt embereket kíván, a jövő szocialista állampolgárai pedig joggal várnak az iskolától olyan nevelést, amelynek segítségével erejük és képességeik szerint részt vehetnek az alkotómunkában. [...] A szocialista társadalom igényei –

amelyek összhangban vannak az egyén érdekeivel – azt követelik, hogy továbbfejlesszük oktatási rendszerünket az alábbi alapelvek szerint: Válgék szorosabbá iskoláink kapcsolata az étellel, a gyakorlattal, a termeléssel. Minden iskolatípus készítse elő tanulóit a termelőmunkában való részvételre. Mind magasabbra kell emelni a korszerű természettudományos általános és szakmai műveltség színvonalát. A tanulók túlzott igénybevételének elkerülése érdekében a tantervi követelmények megállapításánál fokozottan figyelembe kell venni az életkori sajátosságokat. A szocialista világnézet és erkölcs alapján neveljenek iskoláink igazi hazafiakat, jellemes és törvénytisztelő állampolgárokat, akik forrón szeretik hazánkat, népünket, odaadással szolgálják a szocializmust, a békét, a népek testvériségének ügyét, építik és védik a nép államát.”

Fontos következtetéseket lehet levonni az idézett szövegből: a cél a sokoldalú, teljes személyiség kialakítása⁵, képességeink kibontakoztatása. Ilyen értelemben a nevelés alapvetően emberi mivoltunk kiteljesítése, vagyis morális tartalommal rendelkezik, hiszen egyszerre kötelesség és kötelezettség. Az ideált konkretizálva a marx gondolkodás elemeit fedezhetjük fel, mely a nevelést három összetevőre bontotta: szellemi (értelmi) és testi nevelésre, valamint technológiai képzésre, valamely szakma gyakorlatába való bevezetésre (Marx, 1967b. 105. o.). Ez utóbbi célkitűzés megvalósítására szolgált a politéchnikai képzés, vagy az 5+1-es hét bevezetése, a termelőmunka megismertetése már óvodáskortól kezdve. Zrinszky (2002) valamennyi nevelési definíciójának megfelel az ilyen értelemben vett személyiségfejlesztés: szükségleteket elégít ki, hiszen közvetlenül is a termelésre irányul, értéket közvetít, felnőtt irányítása és vezetése mellett, gyakorlati készségeket fejleszt és jellemet formál.

A szöveg hangsúlyai a munkán, termelésen és a gazdasági tényezőkön vannak – az elképzelés (kimondatlanul is) szembeszáll a „könyviskola” sokat szidott modelljével, a bölcsészeti vagy szellemtudományok hagyományos dominanciájával (hiszen csak a természettudományokat említi); meddő elméleti tudás helyett a praxist, a valódi életre való felkészülést helyezi előtérbe. Az oktatás-nevelés és a munka világának közelítését célzó elképzelésnek számos előzménye van (más történelmi-társadalmi környezetekben természetesen, így csak az alapelv összehasonlításának lehet létjogosultsága): gondoljunk csak Pestalozzira, Deweyre és az amerikai pragmatistákra, Blonszkij munkaiskolájára, egyes reformpedagógiai irányzatok képviselőire (Kerschensteiner, Peter Petersen), vagy Nagy László elméletének egyes elemeire (l. még a *Pedagógiai Lexikon* két szócikkét a munkaiskoláról⁶). A munkára nevelés elméleti-ideológiai háttere, tudományos legitimációja itt a szocializmus és annak vonatkoztatási keretei. Az Óvodai nevelés döntően 1961 és 1963 között jelentetett meg hasonló képeket, a korszak második felére csökkent ezek száma. A kisgyermekkorhoz leginkább köthető tevékenység, a játék megjelenítése dominánsabb a munkánál. 37 darab olyan képet találunk, ami szabadban való játékot ábrázol, ebből 17 olyan körjáték, ami az óvónő részvételét és irányítását követeli meg. Meg-

⁵ A görög kalokagathia eszménye óta végighúzódo gondolatról van szó, ami kapcsolható a reneszánsz uomo universale fogalmához, vagy az angol gentleman ideáljához – a sokoldalú személyiség fogalma bizonyos mértékig ki is üresedett a hosszú használat alatt.

⁶ Pedagógiai lexikon online.
http://www.pedlexikon.hu/index.php?title=Pedag%C3%B3giai_Lexikon%2C_1997:Munkaiskola.
Megtekintés: 2012. 08. 29. 8:46

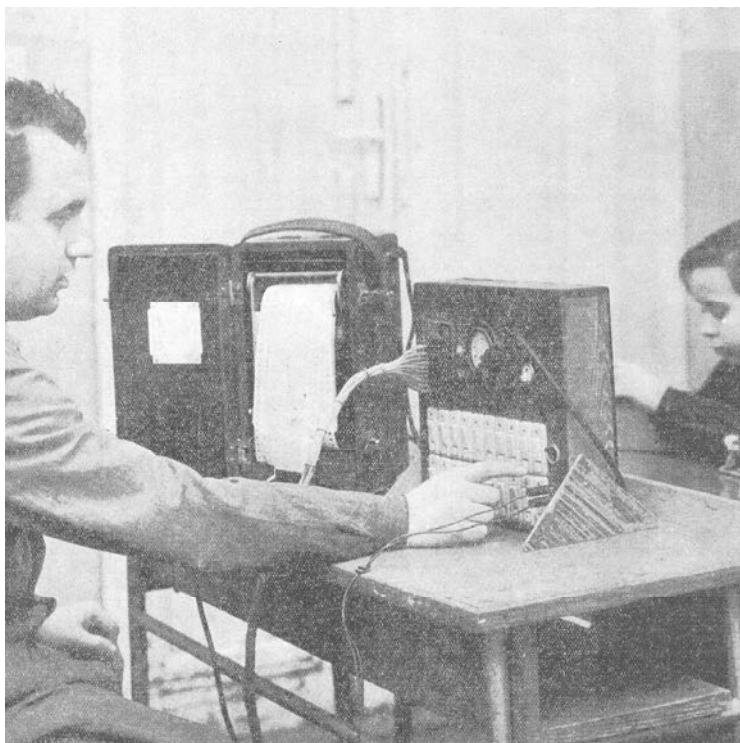
állapítható, hogy a tér és az idő kihasználása már óvodáskorban is strukturált – legalábbis a pedagógust és gyermeket együttesen szerepeltető fényképeken és oktatási-nevelési környezetben. Az elemzést kiterjesztve, az Óvodai nevelésben hét másik fotó is idesorolható, melyek szintén a felnőtt életre való felkészítést mutatják be – terítés, mosogatás, konyhai munkák stb. –, s így már több mint tizede az óvodás képeknek a munkára nevelés címszó alá sorolható.

A pedagógusszerepek elemzésekor sok szó esik tekintélyről, a hatalomgyakorlásról – ez nem jelent feltétlenül közvetlen ellenőrzést vagy fegyelmezést. A képen a példamutató, mintaadás adja azt a morális tartalmat, ami minden korban a szerep egyik fő jellemzője és a tekintély forrása volt. A kép három elemet is megjelenít a már említett szocialista erkölcs érvrendszeréből: az egyenlőség eszményét, a termelésre alapozott fejlődést és a mindenoldalúan fejlett személyiség fejlesztését (Sáska, 2005). Felnőtt és gyermek együtt dolgozik, az előbbi irányításával ugyan, de a határok kevésbé merevek köztük, mint egy átlagos oktatási-nevelési környezetben. Az egyenlőséget itt nem önmagában a közelség és az együttes munka jelenti, hiszen az óvoda és a kisgyermekkor jellegénél fogva közelebbi kapcsolatot tételez fel pedagógus és gyermek között. A szerepek eltolódása jelenti az igazi újdonságot: a gyermek „felnőtt” szerepben tűnik fel, dolgozik, a felnőtt hallgatólágyan egyenrangú partnereként ismeri el őt. Szó sincs a gyermekkor világának ma divatos kiterjesztéséről, ez az elképzelés inkább az *Ariés* (1987) műve óta elterjedt „kicsinyített felnőtt” koncepciójához áll közel. A kép egyszerre ismerős és idegen, felelevenít egy régi világgépi elemet (a gyermek a felnőtt világ, a munka részese) és hozzátársít egy normatív ideológiai célrendszert, a szocialista ember kinevelésének eszméjét.

Az egyenlőség csak látszólagos, hiszen az óvónő kimagasodik a gyermekkörnyezetből, s láthatóan ő van a középpontban (konkrét és elvont értelemben egyaránt) – szemléltet, irányítja a munkafolyamatot. Milyen vizuális és verbális jellemzők segítik a pedagógus azonosítását? Az egyik ilyen külső attribútum a fehér köpeny, ami az óvónők elmaradhatatlan kelléke, a másik a publikálás helye (egy pedagógiai folyóiratról van szó), a harmadik maga a beállítás, a kép centrális elrendezése. A lényeg, aki körül az egész történés zajlik, a pedagógus. A következő típus egy másik szerepben fogja megmutatni őt.

A kép szokatlan a befogadó számára, rácsófol előzetes elvárásainkra. De mi okozza ezt az idegenszerű érzést? A kép címe (a verbális, magyarázó környezet) és a vizuális információ között sajátos feszültséget áll fenn. A feleltetés belső, mentális képzelet és a konkrét fénykép látványa nem esik egybe, hiszen a feleltetés fogalma és helyzete általában más emlékeket idéz fel bennünk. Tudatos szerkesztői fogásról van szó, egy vizuális és verbális hagyomány átírási kísérletéről. *Barthes* (2010) képek retorikájáról szóló tanulmányának fogalomkészletével élve: a denotált, kódolatlan üzenet (a látvány valósága: egy gép, egy felnőtt és egy gyerek) és a konnotált jelentés (a szimbolikus jelentés, itt: pedagógiai kísérlet) kapcsolatát a nyelvi szubsztancia (a képalírás) teljesen felborítja. A fotóhoz tartozó szöveg hozzárendelésével a kép megtelődik egy, az eddigiektől gyökeresen eltérő ideológiával, ami kettős funkciót tölt be: felborítja a feleltetés hagyományos képzetét, és olyan ellentmondást hoz létre, mely szükségszerűen újra a képre tereli a figyelmet. Újra és újra a képre nézünk, hogy hozzáigazítsuk az új információkat meglévő fogalmainkhoz. A következő „meglepetést” a fénykép elrendezése jelenti. A középpont-

ban egy gép van, egy olyan antropológiai helyzetben, mely alapvetően személyek közötti kommunikációt feltételez. Az experimentális pedagógia hétköznapi helyzetben való jelentkezése valójában logikusan következik az oktatási törvény céljából, a korszerű tudományos műveltség kialakításának igényéből.



2. kép. A szakértő
(Forrás: Maár, 1969. borító IV.)

A tudományosság igénye különösen erőteljesen jelentkezik az 1960-as évek neveléstudományában – egyrészt az ideológia (a dialektikus materializmus, mint átfogó érvényű magyarázó metanarratíva), másrészt a pedagógia és a pedagógusok sajátos helyzetének okán. Az első okot már kifejtettem, a második jól ismert toposz az oktatástörténetírásban. Zsolnai József (1995. 351. o.) megfogalmazásában: „A pedagógiával való foglalatosság nem tartozik a rangos szellemi tevékenységek sorába.” Sem a tudományok hierarchiájában, sem a szakmák presztízsének rangsorában nem foglal el előkelő helyet az oktatásról-nevelésről való beszéd és a tanári hivatás, melynek történetileg kialakult okait, a kései tudományszerveződést és önállósodást már kellőképpen feltárták magyar kutatók (Báthory és Perjés, 2001; Németh, 2002). Talán ennek is köszönhető a bizonyítási kényszer, a tudományos megalapozottság igénye elméletben és gyakorlatban egyaránt. Ugyanakkor a hétköznapi gyakorlat és a szilárd, komplex elméleti háttér kapcsolata

minden korban feszültséget okozott a pedagógus mentalitásában (*Ballér, 1993*): amit a tanárképzés során, didaktikából és szakmódszertanból tanult és tanul a hallgató annak csak töredékét lehet az osztályteremben megvalósítani. Ezt a két, gyakran divergáló világot próbálja a kép közelebb hozni, az órán megvalósítva a tudományos fejlesztés szándékát. Kérdés, hogy mennyire érvényesült a szándék a valóságban, hiszen tudjuk, hogy a képzés során elsajátított szakismereteket a kialakult sémák, szokások és rutinok általában felülírják (*Hercz, 2005*). A másik oldalon az is nyilvánvaló, hogy a pedagógus saját szerepfelfogásában és a személye iránti elvárásokban hangsúlyos a tudomány, a tanárnak a saját szaktárgyában való elmélyült ismeretigénye – legalábbis erről tanúskodik egy 1972-es pályavizsgálat mostani elemzése (*Fábián, 2011*).

Ha megvizsgáljuk a szakértő-kísérletező pedagógus képi megjelenítéseit, számos hasonló tulajdonságot leírhatunk, melyek alapján közös csoportot alkotnak ezek a fotók. A keresést kibővített adatbázisban hajtottam végre, vagyis a konkrét és a professzióhoz kapcsolódó fényképeket egyaránt figyelembe vettem – az 529 darab képből 30 maradt, ha ehhez hozzávesszük a nem antropológiai, csak a taneszközöket bemutató fotókat, akkor 41 képről van szó. Ezek többsége (30 kép) a Köznevelésben jelent meg, ezután következnek a Tanító (6 kép) és a Tanító munkája (3 kép), végül a Gyermekünk és az Óvodai nevelés (1-1 kép), az Úttörővezetőben nem jelent meg ez a képtípus. A fényképek nagy része a korszak második felére tehető, főleg az 1968 és 1970 közötti periódusra, két példa van 1965 előttről. Úgy tűnik, az általános iskola és a középiskola világképében jelent meg a pedagógiai kísérletezés az évtized végére, s ebből a folyamatból (legalábbis képileg) kimaradni látszik a kisgyermek- és óvodáskor. A képtípus jellemző vonásai: újdonság, eddig nem használt módszerek és eszközök bemutatása; külföldi modell átvétele, vagy saját fejlesztés; a tanítást általában valamilyen technikai eszköz segíti; közvetítettség a pedagógus és a diák között; kísérleti jelleg; elméletorientáltság; cél: a tanulás hatékonyságának növelése; modernizációs szándék.

A felsorolt tényezők egy részét a képi forrásból, a többit az ezt körülvevő szövegek környezetéből lehet kikövetkeztetni. A középfokú oktatás kiterjesztése Magyarországon az 1960-as években mennyiségi és minőségi tekintetben is fejlesztési és korszerűsítési igényeket vont maga után. Ennek egyik eleme például az oktató-, tanítógépek kísérleti használata, ami a nagyüzemi termeléshez hasonlóan, bemeneti és kimeneti tényezőkre bontotta az oktatást, technikai kérdésnek tekintette a hatékonyság növelését. A behaviorizmus, mint külföldi példa kézenfekvőnek bizonyult az adaptációra, hiszen a fogalmi bázisa ingereken, megerősítéseken, algoritmusok begyakoroltatásán és egyéni fejlesztésen alapult (*Skinner, 1973*).

Az oktatógépek jelentős része saját fejlesztés volt, az innováció megjelenése a helyi gyakorlatra és a tudományos intézményekre egyaránt jellemzőnek tűnik a képek alapján. Kutatás és fejlesztés példáiról van szó, olyan egyéni kezdeményezőkézségről, mely példát kívánt nyújtani az olvasóknak kreativitásból, az egyetemeken, kutatóintézetekben és a hétköznapi iskola megtermékenyítő kapcsolatáról. A képre visszatérve: az általa sugallt fejlesztési irány végül nem valósult meg, az oktatógépek nem terjedtek el, s nem is alakították át gyökeresen az oktatás világát. A kísérletező tanár szerepköre helyett továbbra is az állam képviselőjeként fellépő pedagógus dominált a vizuális megjelenítésben.



3. kép. Az állam képviselője
(Forrás: Hemző, 1970. borító II.)

Csákó Mihály (2003. 471. o.) egyik kritikájában Heidegger azon megállapítását idézi, mely szerint a technológia (és így az oktatástechnológia is) „nem semleges eszköz egy kívánt célhoz, hanem a dolgok megközelítésének egy módja”. A racionalitás, a hatékonyság növelésének elve az oktatásban valójában ideológiai tartalmakat is hordoz, s nemcsak eszköz- és emberi erőforrás kérdése. A gondolkodásmódok, a társadalmi be-

ágyazottság szintén az ideológia kereteit jelölik ki – a neveléstudományok kutatója sem kerülheti el az ideológia torzító hatásait, saját premisszáinak tudatosítását (Sáska, 2011). Az ideológia olyan szimbólumokban manifesztálódik, melyek kézzelfoghatóan fejezik ki a valóságról való gondolkodás határait, a korra jellemző elfogadott normákat. Az ideológia általánosabb elképzelései helyett én ezzel a szűkebb értelmezéssel foglalkozok: világgépi-politikai elemek értelmezésével a vizuális anyagban. *Géczi János* (pl. *Géczi és Darvai*, 2010; *Géczi*, 2010a, b) több írásában is hasonló témát dolgozott fel: hipotézise szerint a pedagógiai folyóiratokban felfedezhetők a hivatalos kommunista-szocialista világgép antropológiai és műveltségképi tartalmainak képi megjelenítései, hiszen e lapok működését az oktatáspolitikai szakembergárdája felügyelte, kitűzve a különböző fejlesztési-nevelési célokat.

Az ideológiai szimbólumok kisebb arányban figyelhetők meg, mint várnánk, a gyermekfotókhoz képest a pedagógusképekre kevésbé jellemző az átpolitizáltság (bár ez összefügg az ideológia szűkebb érvényű értelmezésével is). A gyermekportrék esetében 522 fényképből 35 foglalkozik a kisdobos- és úttörőmozgalommal, 20 darab ünnepekkel, történelmi évfordulókkal (ez a képek 10,5%-a). A pedagógusképek esetében 529 fotóból 37 köthető az ideológiához – a képek 7 százaléka. Az ideológiai szimbólumok aránylag csekély számának több oka is lehet. Az egyik a kádári rendszer „Aki nincs ellenünk, az velünk van” jelszavából fakadó, az aktív politikai részvételt többé nem elváró attitűd, a másik az ideológiai közvetettebb mechanizmusokon keresztül való jelentkezése lehet. A gyermekportrékon és pedagógusképeken kívül szükséges még további képcsoportok feldolgozása is, hogy a képet tovább árnyalhassuk.

A szocialista címer csak kétszer fordul elő a pedagógusképeknél (az egyik a fenti képi példánk), kisdobos- vagy úttörőkendő tíz alkalommal, egy-egy esetben politikus bukkan fel: *Kádár János* a fővárosi óvónők és kisgyermekek körében, illetve *Benke Valéria* művelődésügyi miniszter egy év végi ünnepeken. A professzióhoz kapcsolódó képek (amelyek az oktatás-nevelés környezetén kívül, a gyermekektől elszakítva mutatják a pedagógusokat) már több példát nyújtanak (23 ilyen kép található): szovjet vendégek látogatására, *Makarenkó*-emlékülésre, vagy úttörő-rajvezető továbbképzésre – ezeket (a háttérintézményekkel együtt) külön írásban elemzem. Megállapítható, hogy az óvoda és az iskola világában az ideológia kevésbé jelent meg, annál inkább a pedagógia tágabb kontextusában: konferencián, kiállításon, különböző oktatási intézmények munkájában. Az eredmény (az ideológiai szimbólumok aránylag csekély száma) annál is inkább meglepő, mert a korszakon végigvonul az állandó vita az erkölcsi, ideológiai fejlődés elmaradásáról (*Köpeczi*, 1977), mely kijelentésnek csak akkor van értelme, ha egy normatív célhoz (a szocialista ember kialakításához) mérjük a társadalmi folyamatokat.

Ismerjük a szerzőt és a fotó címét is – ez nem megszokott a kor publikálási szokásait ismerve –, hangsúlyos helyen, a belső borítón tűnik fel a tanárnő. Sőt, még ennél is többet megtudunk – a szakpárt és az iskola nevét is –, az elvont ideál így konkretizálódik egy fiatal, lelkes és, minden bizonnyal, okos tanárnő képében. A pedagógusképek közül nyolcnál ismerjük az ábrázolt pedagógus nevét, az esetek többségében csak a foglalkozás nevével jelölik meg (ha megjelölik) *Vigh Mariann* kartársait (pl. „A szakkör tagjai a szaktanár vezetésével”, „Tanári pihenő két óra közben”, „Aki a leckével elkészült olvashat, akinek nehéz, a tanító néni segít”, „A tanító néni első szavai”, „ $\frac{3}{4}$ 8. A tanító néni

már az osztályban”, Néha az óvónéni is épít velünk”⁷). Ez utóbbi példák a szereppel való teljes azonosulást mutatják meg – felnőtt, szakmabeli közönségnek szóló újságok a gyermek nézőpontját imitálva szólítják meg az olvasót. Ezzel szemben *Vigh Mariann* egyenrangú fél velünk, bár a fotó beállítása itt is a diák szemszögét tükrözi – a padosorok közül látjuk a tanárnőt, akárcsak a tanítványai. Az életszerűség, a szereplő és a hely megnevezése az elvont eszmék világából a valóságba hozza a pedagógust – a dialektikus materializmus elveinek megfelelően az egyéniség, a szubjektum társadalmi-történeti jelenség, beágyazott kora valóságába (A szovjet pedagógia gondolati alapjaihoz I. *Popkewitz*, 2012).

A konkrét jellegén túl megjelenik a képen az elméleti-gondolati háttér is: *Vigh Mariann* nemcsak önmagát képviseli, hanem egy eszmerendszert. Tekintetünk automatikusan a kép felső síkjára terelődik, ahol egy idézet részlete és a szocialista címer látható. Az idézet az életnek való tanulásról és (valószínűleg) a tananyag tervszerű redukálásáról szól – melyek közismert narratívák a pedagógia történetében –, a címer azt az államot testesíti meg, aminek képviselője a tanár. *Vigh Mariann* esetében egy gondolkodásmód reprezentációja a pedagógus, legitimitását, tekintélyét a mögötte lévő állam forrásából (is) szerzi. A fénykép szimbolikusan kifejezi a pedagógus 1960-as évekbeli pozícióját és szerepfelfogását, ami a szakszerűséget egyáltalán nem zárja ki: ezt jeleníti meg az egyenletekkel teleírt tábla képe. Elmélet és gyakorlat dialektikájának, egymásba fonódásának mintapéldája lesz *Hemző Károly* felvétele.

A képet sosem szabad csak önmagában elemezni – jelen esetben a fotó egy sorozat része, a címlapon *Vigh Mariann* a Köznevelést olvassa, a hátsó borítón újra tanít. A képsorozat címe: 25 éves a Köznevelés. Így a fénykép más kontextusba kerül, hiszen egy korszakhatárhoz, egy konkrét időintervallum lezárásához (1945–1970) kötődik már, a tanár a felszabadulás eredményeinek megtestesítőjévé válik, aki a jövőbe is irányt mutat. *Jan Assmann* (2004) kultúraelméletében az idő ilyen kijelöléseit, a cezúrák és az ünnepek meghatározását egy-egy közösség identitásképző erejeként, szimbolikus megalapozásaként értékeli. A rendszer önértékelésének fontos része a II. világháború vége, a fasiszta uralom alóli felszabadulás, s a 25 éves évforduló alkalmat nyújt a visszatekintésre, összegzésre és a jövőbe vetett pillantásra. A Köznevelésben sorozat jelent meg „25 év dokumentumai” címmel 1970-ben, mely az elért pozitívumokat gyakran szembeállította az 1945 előtti rendszerrel, utóbbit negatív színben feltüntetve. Ugyanakkor a történelmi folyamat részesévé vált tanár az univerzális pedagógus attribútumait is hordozza: a köpeny és a tanterem frontális elrendezése az irányító szerepet emeli ki. Egyetemes és partikuláris jellemzők, elvont képzetek és konkrét megjelenítések általában ugyanazon fényképen belül is megfigyelhetők.

⁷ A képek címeihez lásd: *Köznevelés*, 1960/8, borító IV., *Köznevelés*, 1970/22, borító IV., *A Tanító*, 1969/3, 8. o., *A Tanító*, 1969/10, 15. o., *A Tanító munkája*, 1966/11, 3. o., *Óvodai nevelés*, 1963/4, 147. o.

Összegzés és kitekintés

A három pedagóguskép és -szerep csak töredékes részletei lehetnek a korszak világképeinek és hétköznapi tudásának, további képelemzések árnyalhatják tudáskonstrukcióinkat, az oktatás-nevelés világainak és a hétköznapi mentalitásnak történeti változatait. A vizsgálatokban egyaránt alkalmazhatóak az antropológia előfeltevései és az ikonográfia módszerei, a nyelvi környezet, különböző diskurzusok figyelembe vételével. Az elemzést ki lehet terjeszteni térben és időben is: más szocialista államok vizuális anyagával történő összevetés, a „kemény” és „puha” diktatúra éveiben a kép kezelésének és –befogadásának különbségei. Szükség van a társadalmi nem (*gender*) problematikájának feltárására, a pedagógustársadalom fotóinak intézménytípus szerint történő elkülönítésére és a regionális különbségek figyelembe vételére is. Pedagógus és tanítvány kapcsolatának formái, az épített iskolai környezet és berendezés elemzése, valamint a pedagógiai háttérintézmények képi megjelenítésének elemzése szintén vizsgálat tárgyát képezheti. A sor tovább folytatható, s ebben rejlik a képekkel való foglalkozás szellemi öröme és hátránya is – a képek újabb képeket termelnek, a folyamatnak egyedül a kutató szabhat határt.

Irodalom

- Abbott, P. és Meerabeau, L. (1998): Professionals, Professionalization and the Caring Professions. In: Abbott, P. és Meerabeau, L. (szerk.): *The Sociology of the caring professions*. Routledge, London. 1–20.
- Ariés, Ph. (1987): *Gyermek, család, halál*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Assmann, J. (2004): *A kulturális emlékezet – Írás, emlékezés és politikai identitás a korai magaskultúrákban*. Atlantisz Kiadó, Budapest.
- Ballér Endre (1993): Neveléstudomány és pedagógusképzés. *Educatio*, 4. sz. 620–629.
- Barthes, R. (2010): A kép retorikája. In: Blaskó Ágnes és Margitházi Beja (szerk.): *Vizuális kommunikáció. Szöveggyűjtemény*. Typotex, Budapest. 109–125.
- Báthory Zoltán és Perjés István (2001): Neveléstudomány a tudományok családjában. In: Báthory Zoltán és Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből 2001*. Osiris, Budapest. 11–30.
- Benner, D. és Brüggem, F. (1997): Erziehung und Bildung. In: Wulf, Cr. (szerk.): *Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie*. Beltz Verlag, Weinheim és Basel. 768–779.
- Birta-Székely Noémi (2007): *Tanárok pedagógiai műveltsége*. Ábel Kiadó, Kolozsvár.
- Carvalho, L. M. (2003): Journals and the making of experts and educational knowledge. Exploring a Portuguese pedagogical journal (1921–1932). In: Smeyers, P. és Depaepe, M. (szerk.): *Beyond empiricism: On criteria for educational research*. Leuven University Press, Leuven. 81–93.
- Csákó Mihály (2003): Az oktatástechnológia filozófiája és a vasketrec. *Educatio*, 3. sz. 471–474.
- Depaepe, M. (2012): Demythologizing the educational past: An endless task in history of education. In: Depaepe, M.: *Between Educationalization and Appropriation. Selected Writings on the History of Modern Educational Systems*. Leuven University Press, Leuven. 435–451.
- Depaepe, D., de Vroede, E., Lauwers, S. és Vanderbrghe, V. (2000): *Order in Progress. Everyday Educational Practice in Primary Schools, Belgium, 1880–1970*. Leuven University Press, Leuven.

Pedagógusképek és -szerepek az 1960-as évek Magyarországon

- Dent, M. és Whitehead, S. (2002): *Managing professional identities. Knowledge, performativity and the „new” professional*. Routledge, London és New York.
- Fábián Gyöngyi (2011): Tükörtől tükörig: A pedagógus pályakép változásainak elmúlt negyven éve. *Iskolakultúra*, 12. sz. 10–23.
- Falus Iván (1980): *Oktatástechnológia*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Falus Iván (2004): A pedagógussá válás folyamata. *Educatio*, 3. sz. 359–374.
- Foucault, M. (1990): *Felügyelet és büntetés*. Gondolat, Budapest.
- Géczi János (2008): Ikonológia-ikonográfia mint a történeti pedagógia segédtudománya. In: Pukánszky Béla (szerk.): *A neveléstörténet-írás új útjai*. Gondolat Kiadó, Budapest. 180–193.
- Géczi János (2010a): *Sajtó, kép neveléstörténet*. *Iskolakultúra-könyvek 38*. Iskolakultúra, Veszprém-Budapest.
- Géczi János (2010b): A szocialista gyermekfelfogás. A túlkorosok és a felnőttek oktatásának ikonográfiai megjelenítése. 1956–1964. In: Géczi János: *Sajtó, kép, neveléstörténet*. Iskolakultúra, Veszprém-Budapest. 105–126.
- Géczi János és Darvai Tibor (2010): A gyermek képe az 1960–1980-as évek magyar nevelésügyi szaksajtójában. *Új Pedagógiai Szemle*, 3–4. sz. 201–237.
- Golnhof Erzsébet és Nahalka István (2001, szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Golnhof Erzsébet és Szabolcs Éva (2005): *Gyermekkor: nézőpontok, narratívák*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- Hargreaves, A. (2000): Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching: History and Practice*, 2. sz. 151–183.
- Hercz Mária (2005): Pedagógusok szakember- és gyerekképe. *Magyar Pedagógia*, 2. sz. 153–184.
- Hoffmann Rózsa (2002): A tanár-diák kapcsolat változásai. *Új Pedagógiai Szemle*, 7–8. sz. 18–27.
- Horváth György (2004): *Pedagógiai pszichológia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Jalovszky Katalin és Stemlerné Balog Ilona (2001): *Fénnyel írott történelem. Magyarország fotókrónikája, 1845–2000*. Helikon, Budapest.
- Kamper, D. (1997): Bild. In: Wulf, C. (szerk.): *Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie*. Beltz Verlag, Weinheim és Basel. 589–595.
- Kelemen Elemér (2003): Oktatáspolitikai irányváltozások Magyarországon a 20. század második felében (1945–1990). *Új Pedagógiai Szemle*, 9. sz. 25–32.
- Kelemen Elemér (2007): *A tanító a történelem sodrában. Tanulmányok a magyar tanítóság 19–20. századi történetéből*. *Iskolakultúra-könyvek 32*. Iskolakultúra, Pécs.
- Keller Márkus (2010): *A tanárok helye. A középiskolai tanárság professzionalizációja a 19. század második felében, magyar-porosz összehasonlításban*. L'Harmattan-1956-os Intézet, Budapest.
- Kéri Katalin (2003): Gyermekkép Magyarországon az 1950-es évek első felében. In: Pukánszky Béla (szerk.): *Két évszázad gyermekei*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest. 229–245.
- Klafki, W. (1997): Unterricht. In: Wulf, Cr. (szerk.): *Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie*. Beltz Verlag, Weinheim és Basel. 788–797
- Klinger András (1992, szerk.): *Történeti statisztikai idősorok, 1867–1992*. Központi Statisztikai Hivatal, Budapest.
- Kocsis Mihály és Sági Matild (2012, szerk.): *Pedagógusok a pályán*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Köpeczi Béla (1977): *A magyar kultúra harminc éve. 1945–1975*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.
- Labaree, D. F. (2008): An Uneasy Relationship: The History of Teacher Education in the University. In: Cochran-Smith M., Feiman-Nemser S., McIntyre J. és Demers, K. (szerk.): *Handbook of Research on*

- teacher education: Enduring questions in changing contexts.* Routledge/Taylor & Francis Group and Association of Teacher Educators, New York és London. 290–307.
- Ladányi Andor (2008): *A középiskolai tanárképzés története.* Új Mandátum Kiadó, Budapest.
- Lüdtke, A. (1995): Introduction. What is the history of everyday life and who are its practitioners? In: Lüdtke, A. (szerk.): *The history of everyday life. Reconstructing historical experiences and way of life.* Princeton University Press, Princeton és New Jersey. 3–41.
- Liotard, J.-F. (1993): A posztmodern állapot. In: Hévízi Ottó és Kardos András (szerk.): *A posztmodern állapot,* Jürgen Habermas, Jean-Francois Lyotard, Richard Rorty tanulmányai. Századvég Kiadó, Budapest. 7–145.
- Mann Miklós (2002): Oktatáspolitikusok és koncepciók a sajtó tükrében (1945-1990). In: Szabolcs Éva és Mann Miklós (szerk.): *Magyar neveléstörténeti tanulmányok I. Új szempontok, új források.* Eötvös Könyvkiadó, Budapest.
- Marx, K. (1967a): Tézisek Feuerbachról. In: Vág Ottó (szerk.): *A marxista pedagógia története dokumentumokban. A marxizmus-leninizmus klasszikusai a nevelésről.* Első kötet. Tankönyvkiadó, Budapest. 61–62.
- Marx, K. (1967b): Instrukciók az Ideiglenes Központi Tanács küldöttei számára. A fiatalok és gyermekek munkája (mindkét nem). In: Vág Ottó (szerk.): *A marxista pedagógia története dokumentumokban. A marxizmus-leninizmus klasszikusai a nevelésről.* Első kötet. Tankönyvkiadó, Budapest. 104–106.
- Mészáros István, Németh András és Pukánszky Béla (2004): *Neveléstörténet. Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe.* Osiris Kiadó, Budapest.
- Mihály Ildikó (2002): A pedagógusképzés és a pedagógus-életpálya az élethosszig tartó tanulás korában. *Új Pedagógiai Szemle*, 4. sz. 89–92.
- Mikonya György (2006): Pedagógiai életképek az 1945 utáni magyar nevelés történetéből. In: Szabolcs Éva (szerk.): *Pedagógia és politika a XX. század második felében Magyarországon.* Eötvös József Könyvkiadó, Budapest. 54–114.
- Mitchell, W. J. T. (2008): A képi fordulat. In: Szőnyi György Endre és Szauder Dóra (szerk.): *A képek politikája. W. J. T. Mitchell válogatott írásai.* JATEPress, Szeged. 131–155.
- N. Kollár Katalin és Szabó Éva (2004, szerk.): *Pszichológia pedagógusoknak.* Osiris, Budapest.
- Nagy Mária (2001): Tanárok a világban és az osztályterekben. In: Báthory Zoltán és Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudományok köréből 2001.* Osiris Kiadó, Budapest. 235–251.
- Nagy Mária (2004): Pályakezds, mint a pedagógusképzés középső fázisa. *Educatio*, 3. sz. 375–390.
- Nagy Péter Tibor (2011): A professzionalizációs folyamatok történetének kutatása a 2000-es években. *Iskolakultúra*, 1. sz. 3–9.
- Nagy Péter Tibor (2012): *Oktatás-történet,-szociológia.* Iskolakultúra, Veszprém.
- Németh András (2002): *A magyar neveléstudomány fejlődéstörténete.* Osiris Kiadó, Budapest.
- Németh András (2004): A pedagógusszerep történeti változásai. In: Németh András és Pukánszky Béla (szerk.): *A pedagógia problémátörténete.* Gondolat Kiadó, Budapest. 457–505.
- Nóvoa, A. (2001): Texts, images and memories: Writing „new” histories of education. In: Popkewitz, T., Franklin, B. M. és Pereyra, M. A. (szerk.): *Cultural history and education: Critical essays on knowledge and schooling.* Routledge, New York és London. 45–67.
- Nyíri Kristóf (2001): A mentális kép, mint teoretikus konstrukció. *Magyar Tudomány*, 10. sz. 9–23.
- Oelkers, J. (1997): Schule. In: Wulf, C. (szerk.): *Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie.* Beltz Verlag, Weinheim és Basel. 80–787.
- Pilarczyk, U. és Mietzner, U. (2010): A képtudomány módszerei a neveléstudományi és társadalomtudományi kutatásban. *Iskolakultúra*, 5–6. sz. Melléklet 3–20.

- Popkewitz, T. S. (2012): Soviet pedagogical sciences: Visions and contradictions. In: Popkewitz, T. S.: *Paradigm & ideology in educational research. The social functions of the intellectual*. Routledge, New York és London, 59–87.
- Pukánszky Béla (2001): *A gyermekkor története*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Reinhard, W. (2004): Sozialisation, Erziehung, Bildung. In: Reinhard, W.: *Lebensformen Europas. Eine historische Kulturanthropologie*. Verlag C. H. Beck, München. 255–266.
- Sáska Géza (2005): *A szocialista és a polgári nevelés radikális alternatívái. A gyermekközpontú ideológiák társadalomképe*. Felsőoktatási Kutatóintézet, Budapest.
- Sáska Géza (2007): *Közműveltség és magántudás*. Felsőoktatási Kutatóintézet - Új Mandátum Kiadó, Budapest.
- Sáska Géza (2011): Ideológiák és az oktatás. *Educatio*, 1. sz. 3–17.
- Sciulli, D. (2005): Continental sociology of professions today: Conceptual contributions. *Current Sociology*, 6. sz. 915–942.
- Simon Mihály (2000): *Összehasonlító magyar fotótörténet*. Magyar Fotográfiai Múzeum, Kecskemét.
- Skinner, B. F. (1973): *A tanítás technológiája*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Spode, H. (1999): Was ist Mentalitätsgeschichte? Struktur und Entwicklung einer Forschungstradition. In: Hahn, H. (szerk.): *Kulturunterschiede: Interdisziplinäre Konzepte zu kollektiven Identitäten und Mentalitäten*. Verlag für Interkulturelle Kommunikation, Frankfurt am Main. 9–62.
- Stemlerné Balog Iona (2009): *Történelem és fotográfia*. Osiris, Budapest.
- Surányi Bálint (1997): Kicsoda a pedagógus és miért jelenthet ez problémát? *Iskolakultúra*, 2. sz. 3–12.
- Szilágyi Gábor (1999): *Elemi képtan elemei: az álló- és mozgófényképről*. Magyar Filmintézet, Budapest.
- Szokolszky Ágnes, Pataki Márta és Polyák Kamilla (2009, szerk.): *A lélektan 80 éves története a Szegedi Egyetemen, 1929–2009*. Szegedi Egyetemi Kiadó, Szeged.
- Tenorth, H.-E. (2000): *Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlicher Entwicklung*. Beltz Juventa, Weinheim és München.
- Tenorth, H.-E. (2001): „A new cultural history of education”. A developmental perspective on history of education research. In: Popkewitz, T., Franklin, B. M. és Pereyra, M. A. (szerk.): *Cultural history and education: Critical essays on knowledge and schooling*. Routledge, New York és London. 67–83.
- Tenorth, H.-E. (2006): Bildsamkeit und Behinderung – Anspruch, Wirksamkeit und selbstdestruktion einer Idee. In: Lutz, R. és Heinz-Elmar, T. (szerk.): *Ideen als gesellschaftliche Gestaltungskraft im Europa der Neuzeit*. Oldenbourg Verlag, München. 497–521.
- Trencsényi László (1988): *Pedagógus szerepek az általános iskolában*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Vámos Ágnes (2003): Tanárkép, tanárfogalom a családban. *Iskolakultúra*, 5. sz. 113–120.
- Varga Miklósné (1998): A pedagógusszerepek átalakulása napjainkban. *Új Pedagógiai Szemle*, 7–8. sz. 112–117.
- White, H. (1973): *Metahistory: The Historical Imagination in Nineteenth-Century Europe*. Johns Hopkins University Press, Baltimore.
- Wulf, C. (1997, szerk.): *Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie*. Beltz Verlag, Weinheim és Basel.
- Wulf, Cr. (2006): Grundzüge und Perspektiven historischer Anthropologie, Philosophie, Geschichte, Kultur. In: Winterling, A. (szerk.): *Historische Anthropologie*. Franz Steiner Verlag, München. 265–291.
- Zrinszky László (2002): *Nevelélmélet*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Zsolnai József (1995): Pedagógia-pedagógiai akciókutatás-metapedagógia. In: Füzi László, Géczy János, Poszler György, Sándor Iván, Staar Gyula és Vekerdí László (szerk.): *A századvég szellemi körképe*. Jelenkor Kiadó, Pécs. 351–367.

Somogyvári Lajos

Képek

1. kép: Vadas Jolán (1961): Megkezdődött a kerti munka. *Óvodai nevelés*, 1961/3. 87. o.
2. kép: Maár M. (1969): Feleltetés a budapesti V. kerületi Nádor utcai iskolában. *Köznevelés*, 1969/23. borító IV.
3. kép: Hemző Károly (1970): Vigh Mariann, a budapesti József Attila Gimnázium matematika-fizika szakos tanára. *Köznevelés*, 1970/13. borító II.

ABSTRACT

LAJOS SOMOGYVÁRI: IMAGES AND ROLES OF TEACHERS IN HUNGARY IN THE 1960S

A great many concepts and images exist regarding teachers, this knowledge being based on everyday life experience. Sources on the history of education in Hungary have surfaced recently, both textual and visual alike. Relying on anthropological and iconographic methods, the aim of the study is to analyse and contextualise the meanings and functions of photographs taken of teachers. The theoretical background facilitates the framing of images and roles of teachers in Hungary in the 1960s. I take into consideration photographs in journals published under government direction: *A Tanító* (The Teacher), *A Tanító munkája* (Teacher's Work), *Köznevelés* (Public Education), *Gyermekünk* (Our Children), *Óvodai nevelés* (Nurturing in Nursery Schools) and *Úttörővezető* (Pioneer Leader). Three main (traditional) types of images outlined from the visual sources are the Educator, the Expert and the Representative of the State. These images are associated with such ideologies as socialism, ethics, and the effectiveness of teaching and learning (in terms of behaviourism). In a survey of the socio-historical constructions of mental and visual concepts of teachers, components that are both universal and particular, general and local, familiar and strange inevitably intertwine. The investigation can be approached in a number of ways, such as gender, the classroom environment, and comparisons of other countries and periods. Teachers occupy an important position in the *conditio humana*, which describes our experience of schools.

Magyar Pedagógia, **113**. Number 1. 29–52. (2013)

Levelezési cím / Address for correspondence: Somogyvári Lajos, Somogyi TISZK Közép- és Szakiskola Krúdy Gyula Tagintézményének Rudnay Gyula Szakképzője, H-8660, Tab, Virág utca 12.