

Közelítések a portrék és az egyszereplős képek jelenségéhez a magyar pedagógiai szaksajtóban (1960-1970)

Németh András és Pukánszky Béla (2004, 10. o.) közös könyvében (A pedagógia problémátörténete) olyan történelmi antropológia lehetőségét veti fel, mely a mindennapi tapasztalatot historizálja és szemléli tágabb, társadalmi kontextusban. Saját kutatásom ebbe a tudományos-módszertani keretbe illeszthető, hiszen sajtófotók elemzésére vállalkoztam, az 1960 és 1970 közötti időszakban, a minisztériumi kiadású lapok (A Tanító, A Tanító munkája, Köznevelés, Gyermekünk, Óvodai nevelés, Úttörővezető) tekintetében.¹

Több kérdés felmerül fényképek elemzése esetében. Vajon lehetséges-e tudományos elemzés a fényképanyag többségét kitevő mindennapos, hétköznapi jeleneteket, személyeket és cselekvéseket ábrázoló fotóknál? A kérdés tulajdonképpen a fénykép ontológiai státuszára és használatára irányul: hogyan narrativizáljuk a fotókat, milyen, már meglévő történetekbe illesztjük be a képeket, képzeteket?² Mennyiben tekinthetők az így létrejött gyermekképek hitelesnek, egy adott korra érvényes, lehetséges és releváns valóságmagyarázat(ok)nak? A probléma a tudományos kutatás számára is felbukkan. Mi támasztja alá interpretációink helyességét? Hogyan kerülhetjük el a félre-, túlértelmezés csapdáját, saját következtetéseink indokolatlan általánosítását?

A sok-sok kérdés megválaszolása a módszertanban rejlik, amely a fényképek nevelés-tudományi felhasználása esetében még gyermekcipőben jár – legalábbis Magyarországon. A képek nemcsak hipotézisek illusztrációjául szolgálhatnak, saját értékük is van, kérdéseket tesznek fel nekünk, jelentéseket és kapcsolatokat hoznak létre. Ulrike Pilarczyk és Ulrike Mietzner (2010) közös tanulmánya nyújt megbízható metodológiai alapot a fényképanyag feldolgozásához, melynek segítségével a kapott eredmények, narratívák ellenőrizhetőkké, tudományosan is megalapozottakká válhatnak. Természetesen ez nem jelenti azt, hogy a képelemzések végére egy biztos, állandó igazság birtokába jutnánk: be kell látnunk, hogy az általunk feltárt kijelentések és történetek csak egy bizonyos kontextusban működnek, illetve átmenetinek tekinthetők.³

Visszatérve a két német kutatóra: Mit és hogyan tudunk hasznosítani a kutatásaikból? Pilarczyk és Mietzner (2010) szerint alapvetően két lehetőség áll a kutató előtt fényképek elemzésénél: az önálló képek elemzése, vagy nagyobb képmennyiség feldolgozása. Az első esetben a megállapítások alátámasztására szükséges nagyobb, hasonló képcsoportokon elvégzett felülvizsgálat – korábbi megállapításaim érvényessége a nagyobb sorozatok, képhalmazok elemzése alapján levont tapasztalatoktól függ, ezek fogják alátámasztani, árnyalni vagy cáfolni hipotéziseimet. A képanyagból olyan adatbankot kell

létrehozni, mely különböző szempontok alapján osztályozott, meghatározott és lehetővé teszi az információk visszakeresését. A kategóriák egy része tőlünk független tényezőttakar – ezeket hívja a két német kutató külső információnak (idő, hely, készítő, felhasználás). Saját kérdésfeltevéseink, nézőpontunk, illetve a fotók jellegéből adódó szempontok adják a belső információkat – a fényképek témáit, motívumait, stílusjegyeit jelenti mindez. A vizsgálati korpusz tetszés szerint újra- és átcsoportosítható, végezhető rajta szinkron és diakrón vizsgálat, 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. A belső szempontokat a gyermek, fiatal és felnőtt viszonylatai, egyedi felbukkanásai, önképek és különböző ábrázolásmódjaik alakítják első szinten. Külön vizsgálat tárgyai lehetnek a diákszerepek és a pedagógiai hivatás társadalmi, kulturális és történeti jellemzői, elfogadott vagy kevésbé elterjedt mintái, csakúgy, mint a szülő-gyermek kapcsolatok, vagy a család funkciói. A portré (az arc képe) után a test megjelenítése következik, s ezzel a nemiség, szexualitás kérdésköre is felbukkan. Az egyszereplős képeket a közösségiség, a formális, informális környezet elemzése követi, az ideológia és a szimbolikus kifejezésformák figyelembevételével – ezeket a későbbiek során fejtem ki részletesebben.

Semmi sem egyértelműbb és közismertebb, mint egy gyermekről készült fénykép. Szükség van-e egyáltalán a gyermekekről és fiatalokról készített portrék vizsgálatára? Tud-e újat, mást mutatni ez az elemzés nekünk? A további vizsgálat be fogja bizonyítani, hogy az egyetemesnek hitt gyermekkép valójában ábrázolásmód függvénye, melyet jelen esetben a felnőtt fényképezőgépek lencséje nyújt. Az újságok szerkesztési-szelekciós mechanizmusai – mi és hogyan jelenhet meg a gyermekekről, fiatalokról – direkttebb megnyilvánulásait jelentik ugyanennek a felnőtt-világnak, ha úgy tetszik: a hatalomnak. Pilarczyk és Mietzner (2010) már idézett írása a véletlen szerepére is figyelmeztet ugyanakkor: a fénykép nem minden elemét tekinthetjük szándékosnak. Éppen a hitelesség (a pillanat megörökítése, melybe beleférnek a nem várt emberi reakciók is) és a megtervezettség feszültsége adja a fotó sajátos karakterét – az általunk adott értelmezések és a kép készítőjének, publikálójának lehetséges céljai egyáltalán nem biztos, hogy fedik egymást.

A szinguláris, egyedi képek mellet ugyanolyan fontosak a megszokott, általános – és épp ezért eddig nem nagyon vizsgált – „sorozatképek”. Ellentmondásos helyzet ez, hiszen a portré, természetéből adódóan, a személy sajátos jellemzőit kellene kidomborítsa, ehelyett sablonokat, mintákat (és természetesen kivételeket is!) találunk, szekvenciákat, amelyeket az egység és különbözőség egyaránt jellemez, ábrázolástípusokat és tulajdonságok listáit. Mindezek mögött a képek befogadóit és használóit is mindig észre kell vennünk, az ő hiteiket, vélekedéseiket, cselekvéseiket; a képeket kiváltó okokat és az általuk eredményezett megnyilvánulásokat, hatásokat. Eric Margolis (2000) amerikai szociológus szerint a fényképek nem véletlenszerűen készülnek, hanem különböző konvenciókon, szimbolikus reprezentációkon alapulnak, a rendről, fegyelemről, közösségről, szocializációról, akkulturációról stb. szóló társadalmi értékeket és folyamatokat jelenítenek meg. Az így felfogott képek egy adott kor és közösség kollektív memóriájának részei, s mint ilyenek, kutathatók és értelmezhetőek.

A portré műfaja az egyik legrégebbi a festészet történetében – az arckép, a személy egyedi vonásainak megörökítése már az egyiptomi sírábrázolásokon is megfigyelhető, hogy aztán töretlen népszerűséggel jusson el a polgárság hatalomra jutásának koráig, a modern világ kezdetét jelző 18. századig. A fényképezés elterjedésével a portré demokratizálódásának folyamata még jobban kiterjedt (hiszen az ezt megelőző korokban a tehetősök kiváltságának számított), s ezzel eredetiségéből is veszített. Minél több kép született, annál megszokottabbá és valljuk be: unalmasabbá vált. A fényképportrék vizsgálata ese-

tében nemcsak a köznapiság jelent problémát, hanem ennek ellentéte, az egyediség is. E paradox megállapítás második felét a következő idézettel tudom alátámasztani: „A portré egyedüli potenciális jelöltje csak az éppen reprezentált identitás lehet...” Azaz a portrénak önmagán túl nincs jelentése. Vagy mégis? Az idézet így folytatódik: „...csak egy szövegen kívül eső időben, a kulturális emlékezetben nyerhet történeti dimenziót.” (Milián, 2002, 316. o.) Az önarcképek sorozattá rendeződve olyan hasonlóságokat és differenciákat adnak ki, melyekből már megalkotható az én története, a gyermek és fiatal képe.

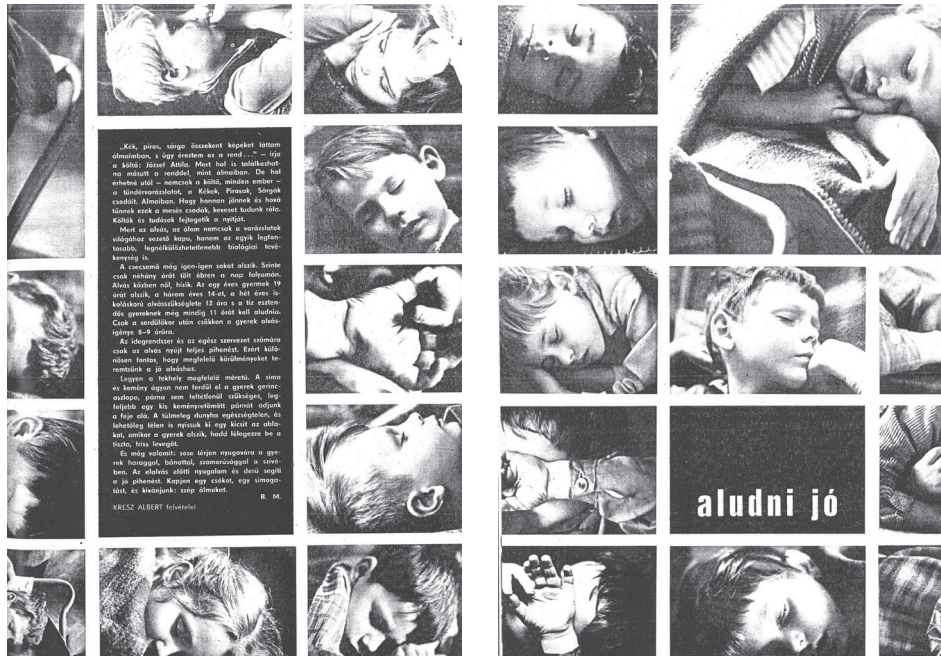
Portré alatt az olyan önarcképet értem, ahol csak az arc, vagy az arc és felsőtest jelenik meg, de a hangsúly mindenképpen az előbbire helyeződik. A valamilyen tevékenységbe merülő és a kép fókuszát erre a cselekvésre helyező fotókat nem válogattam be – természetesen nem mindig egyértelmű az elkülönítés, így átmenetinek tekinthető művek is bekerültek (az arc és a tevékenység egyaránt domináns ezeken az ábrázolásokon). A következő szempont a háttér volt, portré esetében ez csak jelzésszerűen mutatkozik meg, más szereplők általában nincsenek a fotókon – vagy csak a jelzésszerű háttér elmosódott részeként. Mivel nehéz volt elválasztani a portrékat a többi képtől, az egyszereplős képeket is a portrékkal együtt vizsgáltam meg – ezért szerepeltetem együtt a címbe a portrékat és az egyszereplős képeket.

Az így leszűkített anyagban 522 fénykép maradt (a három sorozatkép tagjait külön-külön és a montázst egyben is beleszámoltam), melyeket többféle szempont szerint csoportosíthatunk. A fotók egy része eleve sorozatba van rendezve (tehát egy oldalon több kép helyezkedik el egymás mellett), ezzel a technikai megoldással hangsúlyozva a fentebb már említett egységet és különbözőséget, egyén és közösség kapcsolatát, a különállást és a belefoglalást.

Sorozatképek – képek sorozatai



1. ábra. Gyermekünk, 1970/5, 9. oldal, Diákszemély, Chochol Károly



2. ábra. Gyermekünk, 1970/2, 18–19. oldal, Aludni jó, Kresz Albert

Az 1960–1970 közötti fényképanyagban két portrészorozat található meg (1. és 2. ábra)⁴ – nagyon jó kontrasztot teremtve az összehasonlításhoz. A sorozatkép legjobb megfogalmazását Darvai Tibor (2011, 85. o.)⁵ idézi azon tanulmányában, mely a vizsgálati módszer és a vizsgálati anyag tekintetében is rokon az enyémmel – viszont jelentős különbségek is találhatók a két kutatás között (a vizsgálati anyagban, időintervallumban és kutatói kérdésfeltevésben többek között). A sorozatkép definíciója tehát a következő, Szilágyi Gábor (és az őt idéző Darvai Tibor) szerint: „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, viszonyrendszeret alkotó fényképeket.” Több, megszorító jellegű megjegyzést tennék hozzá ehhez: jelen esetben csak a portrékat tartalmazó sorozatképeket vizsgálom, melyeknél épphogy nem a kronologikus elrendezettség figyelhető meg, hanem éppen ellenkezőleg, a szimultaneitás, egyidejűség logikája (a későbbiekben ezt kifejtem). Ha ragaszkodunk a definícióhoz, inkább képek sorozatáról kell ebben az esetben beszélnünk, és nem sorozatképekről. A másik megjegyzésem: a portrékból álló sorozatképek két fajtáját itt nem tárgyalom – a fogyatékosokról, marginális csoportokról készültet, valamint a csecsemők, kisgyermekek életképeit. Olyan keresztmetszeteket alkot ez a két sorozatkép-típus, amely egyrészt tematikailag több területet átfed, másrészt technikai megoldásaik okán is szükségessé vált elkülönítésük.

A tárgyalat korszakban gyakoribbak a fentebb említett definíciónak megfelelő, többszereplős, jelenet(ek)et, történetet elmesélő sorozatok, valamint 2–3 kép egymás mellé helyezéséből kialakuló szöveg/kép együttesek, melyek átmenetinek tekinthetők az egyedül álló portrék és a fotómontázsok között. Valamennyi sorozatképre jellemző azonban, hogy az egyes képek a szekvenciában nem saját értékükön szerepelnek, értelmüket a többi fotóval létesülő kapcsolatban nyerik el. Ebben az esetben vizuálisan jelenik meg

az a jelentéshálózat, amit Ferdinand de Saussure (1967, 147. o.) a nyelv leírása kapcsán megjegyzett: „A nyelv rendszer, amelynek minden tagja kölcsönösen függ a többitől, és amelyben az egyik tag értéke csak annak a következménye, hogy egyidejűleg a többi tag is jelen van.”⁶. Az analógia értelme az oppozíció: az elemek összevetése, mely rokon az általam választott módszerrel is. A fényképeket nem önmagukban kell elemezni, hanem felhasználásukban, az őket megerősítő és megcáfoló képzetek felvázolásában.

Ez csak akkor lehetséges, ha léteznek olyan, minden képet átfogó kategóriák, szempontok, melyek alapján az összevetés lehetővé válik. A verbális háttér, illetve a képek témaválasztása adja meg itt ezt a koherenciát: az első sorozatnál a *Diákparlament* (1. ábra), a másodikonál az *Aludni jó* (2. ábra) cím jelzi az egységesítő tendenciát, valamint a láthatóan előadásra figyelő tekintetek az egyik, az alvó gyermekarcok a másik szériánál. Látszólag csak a szerkezeti, koncepcionális hasonlóság adja a két sorozat közti hasonlóságot, hiszen tematikailag egymás ellentéteit képezik: az első a közfőzési részvétel és aktivitás mintája, fiataloké nyilvános fórumát jeleníti meg, míg a második passzív cselekvést, alvó kisgyerekeket ábrázol. Tudatosság és nem tudatos állapot ellentétét is láthatjuk, a hétköznapi cselekvések két pólusát, amik között mindennapjainkban léte-zünk. Valójában a két kompozíciót vizsgálva a következő szembetűnő tény tapasztaljuk: a képek középpontja egyik esetben sem magán a fényképen, hanem azon kívül, illetve azon túl helyezkedik el. A *Diákparlament*-nél egy külső látószög irányítja a tekinteteket, a testtartást, áthelyezve a hangsúlyt egy általunk nem látható szereplőre. Egy lehetséges magyarázat szerint ez a külső nézőpont akár a hatalom, a hatalom képviselőjének nézőpontja is lehet – a továbbiakban majd látni fogjuk, helytálló-e ez a feltételezés. Az alvó gyerekeknél ellentétes a tekintetek iránya, saját belső világukba, álmaikba vezet át – egyik esetben sem tudja azonban a néző uralma alá venni a lefotózott személyeket, hiszen nincs meg a szemkontaktus, kicsúsznak a megfigyelő ellenőrzése alól.

A fenti sorozatképek értelmezését továbbra is szövegek vizsgálata uralja, hiszen az őket körülvevő nyelvi környezet egyértelműen befolyásolja a képelemzést. Ian Grosvenor és Martin Lawn (2005) brit oktatáskutatók tanulmánya a következő tényre figyelmeztet: az iskoláztatás történetét döntően szöveg-alapú kontextus építi fel, az intézmény és maga a gyermek is szövegek, különböző dokumentumok erőterében létezik. A képek kiszakítva a kontextusból gyakran csak az oktatás-nevelés illusztrációiként funkcionálnak, melyek egy idealizált jelen és elrendezett jövő képét közvetítik – egy külső nézőpontból megalkotva. Lássuk, hogyan alkalmazhatók ezek a megállapítások jelen esetben! A *Diákparlament* című cikk tulajdonképpen többretegű szövegkörnyezetbe ágyazza a portrékat. Egyrészt egy 1966-os Heves megyei KISZ-határozatra utal, melyet a diákok önkormányzati szervének kezdő időpontjául jelöl N. Sándor László cikkíró, másrészt az 1970-as diákparlamentari ülésszak témáit sorolja fel (*Gyermekünk*, 1970, 5. sz. 8–9. o.). Történetiséget és napi aktualitást egyaránt érint tehát a szövegkörnyezet, s véleményt is formál, mikor az önkifejezés és részvételi jog fontosságáról, az elért eredményekről ír a (felőtt) szerző – külső nézőpontból. Ezen az elsődleges, verbális szinten maradván érett, kulturált vitatkozásra kész fiatalokként, eljövendő állampolgári hivatásukra felkészülő középiskolásokként mutatják be a képek a diákokat. Idealizált és rendezett képzet ez a fiatalokról, mely elképzelés könnyen integrálható későbbi (esetleges) társadalmi szerepvállalásukhoz.

A *Diákparlament* (1. ábra) szereplőinek többsége iskolai köpenyt visel (a hét portréból öten), mely számos következtetésre adhat alkalmat. A köpeny megléte jelzi az esemény hivatalos rangját, esetleg a fénykép készítője (Chochol Károly) vagy az újság szerkesztői érezték fontosnak ezt a körülményt hangsúlyozni. Bármely „egyenruha” uniformizál, egységesít, testületi szellemet kölcsönöz az azt viselőknél – a diákokat mintegy homogén tömeggé teszi ez, mely a felnőtt-társadalommal különböző csatornákon keresztül lép kapcsolatba, hogy társadalmi aktorként, érdekérvényesítésre is érvényes csoportként



3. ábra. *Gyermekünk*, 1970/5, 8. oldal, Diákparlament, Chochol Károly

megfogalmazza kívánságait. A diáklét és a társadalmi öntudat kettőssége felett megjelenik a felnőtt kontroll intézményi (KISZ, Diákparlament) és szimbolikus szinten (a köpeny jelentősége) egyaránt. Ez utóbbi jelenti a köpeny megjelenítésének mélyebb értelmét: az iskolai egyenruha mint fegyvelmezési gyakorlat és hatalmi technika a test, a személy alávetését és alárendelését jelenti, gyakorlatokat jelöl ki, identitás és különbözőség jelentéseit hozza létre.⁷ Mégsem teljesen érvényesül az uniformizálódás ebben az esetben, hiszen mindegyik fiatal saját egyéni arccal bír a fotókon, sőt a jobb felső lány frizurája és arcának kifestése erőteljesen hangsúlyozza azt a nemi jelleget, amit a köpeny általában eltakar, holott a közgondolkodás szerint ez az egyneműsítés a köpeny egyik funkciója. Valójában a köpeny az arcot emeli ki jobban, hiszen az öltözet, amely a társadalmi és nemi pozíciót jelöli ki általában, ebben az esetben kevésbé érvényesülhet, s így óhatatlanul a szemek, száj és frizura válik a nemiség hordozójává.

Még egy szempontot figyelembe kell vennünk, ha a köpeny szerepkörét vizsgáljuk: a tagadhatatlanul meglévő egalitáriánus tendenciáról, az anyagi-társadalmi egyenlőtlenségek (külsődleges) mérsékléséről szóló narratívát értem ez alatt.⁸

Az arcok itt egy irányba tekintenek, és feszült figyelemről tanúskodnak – a szövegben említett közéletiségnek, önkormányzatiságnak látszólag ellentmond a szájak némasága. Vajon megint csak a felnőttek külső nézőpontjáról van szó, mely befolyásolja a diákokról szóló diskurzust? Itt válik fontossá, hogy a képeket ne szakítsuk ki eredeti környezetükből, hanem vegyük figyelembe megjelenési helyüket az újságban. A tekintetek az újság előző oldalára irányulnak – ahol egy fiatal lány feláll és véleményének ad hangot (3. ábra). Helyezzük egymás mellé a sorozatképet (1. ábra) és az egyéni portrét (3. ábra) és egyből megváltozik előző interpretációnk.

Az új szereplő, az önálló és a néma diáktömeget képviselő, ennek a tömegnek beszélő és hangot adó diák válik a sorozatkép külső centrumává – azzá a centrummá, ahol a nézőpontok összegződnek. A tudatos szerkesztés, a perspektíva szabályainak betartása



akár a társadalmi rend és harmónia ideálját is tükrözheti. Az arckifejezéseket közelebbről megvizsgálva feltűnik azok sokfélesége: a csodálkozótól a figyelmesen át a kétkedőig, sőt humorosig. A kompozíció központjában lévő figura kifelé tekint, féloldalvást ránk, olvasókra néz, mintegy háromszöget képezve a diákok, az ő képviselőjük és a társadalom között – ezzel megdőlt az az állítás, miszerint a sorozatkép kicsúszna a befogadói ellenőrzés alól, hiszen valójában a két oldal képeinek egymáshoz viszonyított helyzete, szerkezete ismeri el ezt a külső nézőpontot.

Alvó gyerekekről készült képek alkotják a másik sorozatot, „aludni jó” címmel (2. ábra). Hasonló fotók csak az *Óvodai nevelés*ből kerültek elő, mintha az alvás ábrázolása és a kisgyermeki lét összetartozó fogalmak lennének – vajon mi lehet ennek az oka? A kérdésnek létezik egy profán és egy szimbolikusabb magyarázata is. A kisgyermeknek fiziológiai okokból sokkal több alvásra és pihenésre van szükségük, az óvodákban sem véletlen a délutáni alvás intézményének bevezetése. A másik elképzelés kevésbé triviális. Az alvás és álommunka elemzése Freud óta létező pszichológiai konvenció, sokat kutatott mivolta ellenére máig eléggé rejtélyes jelenségnek számít. Ugyanez a gyermeki lét különlegességére is érthető mint egy olyan állapotra, mely még félig öntudatlan állapotban magában rejtja a későbbi fiatal és felnőtt csíráit. A gyermekkor ábrándos álomvilága és a szürke, józan hétköznapiak realitása közti szembeállítás szintén rég ismert romantikus toposz. Valójában mindezek csak sejtések és érzések, melyek megelőzik a képek módszeresebb vizsgálatát.

A kíséző szöveg viszont megérzéseinket támogatja, hiszen így kezdődik: „»Kék, piros, sárga összekent képeket láttam álmaimban, s úgy éreztem ez a rend...« – írja a költő: József Attila. Mert hol is találkozhatna másutt a renddel, mint álmaiban. De hol érhetné utol – nemcsak a költő, minden ember – a tündérvarázslatot, a Kékek, Pirosak, Sárgák csodáit.” (*Gyermekünk*, 1970, 2. sz. 19. o.) Eléggé nyakatekert módon, de újra a rend eszményéhez jutottunk el, szembeállítva ezt a fantázia birodalmával, ehhez pedig a rendszer egyik elismert költőjét, József Attilát hívja a szöveg segítségül – az idézet az *Eszmélet* című versből származik. Eszmélet, tudatosság és alvás, az öntudat hiánya kapcsolódik össze, alátámasztva Marita Sturken (1999, 178. o.) amerikai kutató megállapítását a fényképek különböző valóságterületek között való mozgásáról, személyes és kollektív emlékezet összekapcsolódásáról. A kérdés újra és újra felmerül a legtöbb kép vizsgálatánál: hol ér véget a magánszféra és hol kezdődik az a nyilvános tér, ahol a gyermek-kép(ek) létrejön(nek)? Másképp megfogalmazva a kérdést: vajon a képek alakítják-e ki a gyermek kulturális reprezentációit, vagy fordítva: ezek az elképzelések irányítják a fotók készítőit és közreadóit? A válasz a kölcsönös meghatározottság és összefonódás lehet: nem mindig tudjuk elkülöníteni az egymásra ható különböző erőket, s nem is biztos, hogy fontos ez, hiszen a képek használatát és befogadását döntően nem befolyásolja.

A képeket közelebbről szemügyre véve több megállapítást is tehetünk: kevésbé egyénítettek ezek az arcok, sokkal inkább idealizáltak és jól ismert mítoszhoz – az ártatlan, védtelen gyermek narratívájához – kötődnek. A képzethez hozzátartozik a kiszolgáltatottság eszméje is – az alvó gyermek többszörösen is rászolgál a felnőtt védelemre. Másrészt mégiscsak megfigyelhetőek az individuális különbségek, hiszen különbözik a gyermekek elhelyezkedése, testtartása, a fényképezőgép látószöge. Maga a technika is különbözik a *Diákparlament* példájától, hiszen míg ott különböző háttér előtt lévő, egyenként fényképezett figurák láthatók, addig itt mintha egy nagy képet szabdalt volna fel Kresz Albert, a felvételek készítője. Az egység és a közösségben való feloldódás, a rend eszménye mindenesetre mindkét példában hangsúlyos. Közös lehet a sorozatképek műfaja is – az embléma meghatározása (*Szőnyi*, 2004) illik rájuk, hiszen fontos tanulságot hordoznak (a közös ügyekben való részvétel, a demokrácia klasszikus eszméje, illetve a megfelelő alvás biológiailag és pszichésen előnyös szerepe), mottó is van az egyiknél („aludni jó”), a magyarázó szöveg pedig háttérteret teremt a képeknek. A képek

felhasználása, funkciója kettős itt: megvan a példamutatás, példakövetés (hangsúlyosan a *Diákparlament*nél) és az illusztratív szerepkör (főleg az „aludni jó” képeinél) is. Mindkét esetben egy narratíva elmesélése is megtörténik – az egyik esetben történeti-leíró (diákönkormányzatiság a kezdetektől 1970-ig), a másik esetben tematikus (az alvás különböző funkciói) formában. Bota Szidónia (2002) tanulmányában kép és szöveg egyesítéséről írva olyan reklámokat elemez, melyek verbális narrativitásra épülnek. Olyan közvetítettségről beszél itt a szerző, ahol verbalitás és vizualitás egymást erősíti, „multimediális retorika” jön létre – hasonlóan a két sorozatkép működési módjához.

Egyedi képek sorozatai – az elemzés szempontjai

Az újságokban fellelhető fotók többségénél nem található meg a „verbális mankó” – a portréanyag 522 képéből 346-nak nincs címe, 286-nél nem ismerjük a fénykép készítőjét (ezek Mietzner és Pilarczyk [2010] tanulmányában a külső, objektív információk) és 357 esetben nem találunk közvetlen összefüggést a fénykép és az azt körülvevő szövegek között. Ez utóbbi információ kevésbé egzakt az első kettőhöz képest, hiszen például egy óvodai nevelői beszámoló esetében nem mindig tudjuk megállapítani, hogy a szöveg melletti gyermekportré konkrétan az említett óvodában készült-e, vagy csak általános illusztráció. Az ilyen kétes esetekben mindig úgy vettem, mintha a szöveg és kép közt nem lenne kapcsolat, hiszen nem volt egyértelműen beazonosítható az összefüggés.⁹

A sorozatképek elemzése után egyedi fotók vizsgálata következik. Egyedi portrék csoportosításához, különböző sorozatok, szekvenciák és metszetek kiragadásához szükséges egy olyan adatbázis, melynek létrehozásához Mietzner és Pilarczyk (2010) már megidézett tanulmányát vettem alapul, kiegészítve azt saját szempontjaimmal. A szerzők által említett külső információkat mint objektív tényezőket megtartottam saját rendszeremben is – ezek a következők: a kép címe, szerzője, a megjelenés helye és ideje. A belső információk magából a képből indulnak ki, s így nem mindig egyértelműek. Mietzner és Pilarczyk (2010) téma, motívum és stílus kategóriáinak egyrészt új értelmet adtam, másrészt hozzátettem új szempontokat, hogy jobban adaptálhassam őket a kutatási anyaghoz. A téma címszó különböző tevékenységformákba való besorolást jelent – egy fotó természetesen több kategóriába is tartozhat (például ünnepre készülő és közben játszó gyerekről készült portré). A következő tevékenységformák tartoznak a téma címszóhoz:

- tanórai foglalkozás, tanulás,
- játék,
- tanórán kívüli foglalkozás, munka,
- művészeti tevékenység (rajz, zene),
- mozgalmi-ideológiai tevékenység, ünnepek,
- divat, öltözködés,
- szórakozás, szabadidő, kirándulás,
- sport,
- higiénia, egészségvédelem,
- nem besorolható, egyéb képek

A témák kiválasztása a képanyaghoz igazodott, csakúgy, mint a következő, a motívum kategória elemeinek felsorolása. A két címszó összetartozik – a három antropológiai tér (lásd: *Géczi és Darvai*, 2010) feltárásakor az emberi testhez, környezetéhez és kultúrájához tartozó, a különböző tevékenységekhez is rendelhető képi jellemzők azonosítása és értelmezése történik meg. 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 szemponto-

kat figyelembe véve (kép címe, szerzője, kiadás helye, ideje, nyelvi környezete, témája, motívumai, szereplőjéről készült leírása, technikai megoldásai) készítettem el azt az adatbázist, amelynek a mentén a portréanyagot bemutatom a következőkben. A képelemzéshez szükséges kvalitatív jellegű vizsgálatok mellett az adatbázis kezelése kvantitatív módszereket is megkíván, így szükséges a kétfajta metodológia jellemzőinek és jelen esetben történő alkalmazásának, komplex használatának leírása.

Újra felmerül a kutatás alapkérdése, csak megváltozott formában. Szó és kép együttes elbeszélése, egymásból való kölcsönös magyarázata, vizualitás és verbalitás kontextusának felvázolása jelentette a fő problémát. Ennek egyik speciális esetét a magyarországi pedagógiai sajtó gyermek-, felnőtt- és iskolaképeinek felvázolása adja az 1960 és 1970 közti periódusban. A megoldás vagy más szóval hipotézisalkotás folyamatában a hatalom narratíváinak vizsgálata ajánlott, párosítva az ikonológia és az ikonográfia módszertanának hasznosításával – ez mennyiségi és minőségi adatelemzéssel egyaránt együtt jár. Az elszigetelt, egyedi és különleges esetek minőségi analízise, a hagyományos értelemben vett képleírások kísérletek voltak a lehető legaprólékosabb interpretációra. Earl Babbie (1996) társadalomtudományi kutatásról szóló alpművében az ilyen okfejtést idiografikusnak nevezi, ha viszont események, helyzetek osztályaira, ezek működési módjaira keresünk válaszokat, akkor nomotetikus magyarázatról beszélünk – a kétfajta megközelítés kiegészíti egymást. A kutatott tárgyhoz, azaz a képhez, képek osztályaihoz alkalmazkodva, a feltett kérdésekből kiindulva nyúlunk hol az egyik, hol a másik kiinduláshoz. Most az 522 portré között keresünk olyan kategóriákat, amik felosztják ezt a halmazt, kapcsolatokat hozunk létre és mintázatokat vizsgálunk annak érdekében, hogy tényleg megtudjunk a képek mögött meghúzódó világekéről (vagyis Babbie szóhasználatával élve nomotetikus modellt alkotunk).

Csak hogy ez újabb kérdést vet fel. A világek belső, mentális kategória, egyéni és kollektív vonásokkal egyaránt rendelkező, dinamikus modell – hogyan tudjuk ezt úgy megfogalmazni, hogy elkerüljük a pszichologizmus vádját? Tulajdonképpen ugyanarról az átválthatósági, „fordítási” problémáról van szó, mely kép és szöveg között fennáll. Burke Johnson és Larry Christensen (2012, különösen: 15–40. o.) a neveléstudományi kutatások különleges, közvetítő jellegű megközelítési módjáról ír: át kell fognia a pszichológiai tényezőt (az individuum megismeréséhez), az egyéni és csoportkapcsolatok mechanizmusait (szociálpszichológia) és mindezek intézményi, gazdasági és kulturális vetületét (szociológia), hogy jobban megérthessük az oktatás-nevelés komplex világát, valamint az ezt befolyásoló világek háttérét. Pontosan ezekre a területekre kell figyelnie a hatalom képi megnyilvánulásaira fókuszáló kutatásnak, ami a két szerző által javasolt kutatási módszerek (kvalitatív, kvantitatív, vegyes) közül a harmadikat, vagyis a minőségi és mennyiségi adatelemzés szempontjait egyesítő megközelítést választja.

John Dewey már 1910-ben (7–12. o.) megfogalmazta *How We Think* című könyvében, hogy a tudományos folyamat lépései és módszerei nem rögzítettek és nem előre meghatározottak. Szükség esetén újra és újra vissza kell térni a kutatói alapkérdéshez, hogy azt finomítsuk, szükség esetén át-, újrafogalmazzuk, a hipotézisen változtassunk, az ezt megerősítő érvelést és ellenőrzést, „tesztelést” minél inkább a vizsgált anyaghoz illesszük. A kvantitatív elemzés azt a támogató funkciót tölti be, amely a hipotetikus megállapításokat jobban alátámasztja, egzaktabbá teszi, meggyőző erejüket növeli. Elsőként olyan változókat kell keresni, melyek segítségével csoportosítani lehet a képanyagot, ezekhez attribútumokat, értékeket rendelni, érvényes és releváns összefüggéseket feltárni, majd ezen megállapításokat más kutatási anyagokon ellenőrizni – ahogyan azt a társadalomtudományi kutatások módszertana már kidolgozta. A kapott eredményeket a már meglévő narratívákba illeszttem, illetve új történetek alapjául használom fel.

Portrék száma

1. táblázat. A portrék eloszlása az egyes periodikák között

Újság neve	Vizsgált időintervallum	Portrék száma	Százalékos arány a korpuszban
A Tanító	1968–1970	30 db	5,74 %
A Tanító munkája	1963–1967	66 db	12,64 %
Gyermekünk	1969–1970	131 db	25,1 %
Köznevelés	1960–1970	22 db	4,22 %
Óvodai nevelés	1960–1970	213 db	40,8 %
Úttörővezető	1960–1970	60 db	11,5 %
Összesen		522 db	100 %

Első pillantásra az *Óvodai nevelés* és a *Köznevelés* képezi a két végletet, azonban a portrék újságonkénti megoszlását vizsgálva több nehézségbe is ütközünk – elsőként az adatok összemérhetetlenségébe, hiszen a vizsgált időszak eltér az egyes periodikák esetén (1. táblázat). A választott időkeretek szabta korlátokhoz a kutatónak is alkalmazkodnia kell. *A Tanító munkája* 1963 és 1967 között jelent meg, a periodika folytatásának számít *A Tanító* című újságnak csak az 1968 és 1970 közötti időszakát vizsgáltam, míg a *Gyermekünk* 1969-től indult – a megoldás több időszelvény kiragadása lehet. A *Köznevelés*, az *Óvodai nevelés* és az *Úttörővezető* időintervalluma (1960–1970 között) egybeesik – ez lesz az első összevetés alapja. A második közös időmetszet (*A Tanító* és a *Gyermekünk* esetében) az 1969-es és 1970-es év. Végül a harmadik táblázat az 1963 és 1967 közötti időszakot ábrázolja, *A Tanító munkája*, a *Köznevelés*, az *Óvodai nevelés* és az *Úttörővezető* megfelelő évfolyamainak képanyagával számolva. Lássuk tehát a három kiragadott szekvencia összehasonlítását (2. táblázat)!

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

Újság neve	Portrék száma	Százalékos arány az újságok között
Köznevelés	22 db	7,46 %
Óvodai nevelés	213 db	72,2 %
Úttörővezető	60 db	20,34 %
Összesen	295 db	100 %

Az összevetésnél még jobban kiugranak az ellentétek, hiszen ugyanabban az időszakban a *Köznevelés* 7,46 százalékos eredményével az *Úttörővezető* 20,34 százalékos, illetve az *Óvodai nevelés* 72,2 százalékos aránya áll szemben. Mi lehet ennek az oka? Több tényező összejátszásának köszönhető a kapott eredmény: a különbség okai közül az egyik a lapok jellegéből fakad. A *Köznevelés* az önmagához képest kiugróan magas számot produkál 1960-as (93 kép) és 1970-es év (68 kép) kivételével évenként mindössze 20–30 képet tartalmazott (gyakran még ennél is kevesebbet)¹⁰; míg az *Úttörővezető* 30–70 közötti fotószámot nyújtott évente, az *Óvodai nevelés* pedig valamennyi vizsgált évben 100-nál több képet publikált az újság lapjain. Valószínűleg a szerkesztői szándéknak, az újságok különböző témaköreinek és eltérő célkitűzéseinek, elképzelt közönségének köszönhető ez a differencia. A másik lehetséges válasz az eltérésre a műfaj konvencionális korlátaiban kereshető. Lehetséges hipotézisként feltehetjük, hogy a portré, az individuális ábrázolás hagyománya főleg a kisgyermekkorhoz köthető, míg középiskolás kortól a diákot már inkább a közösség vagy valamilyen kapcsolati háló részeként látatják, gondolják el. Miről is van itt szó? A szocializálódó, társadalomba felnövő gyermek narratívájának megfelelően magányos egyénként kezdjük életünket, hogy

aztán fokozatosan integrálódjunk, csoportidentitásokat vegyünk fel. A szocialista ember ideáltípusának egyik jellemző vonása is éppen ez a csoportban való lét, amit mindennapi élettapasztalatunk is bizonyít: a gyermekekről egyéni világtól így jutunk el a felnőtt-lét nyilvános szereplési színtereire.

3. táblázat. *A Gyermeünk és A Tanító 1969–1970 között megjelent gyermekportréinak száma (összehasonlítás)*

Újság neve	Portrék száma	Százalékos arány az újságok között
Gyermeünk	131 db	84,52 %
A Tanító	24 db	15,48 %
Összesen	155 db	100 %

Most nézzük meg, hogyan alakult a portrék száma és aránya két másik újság közös időmetszete esetén (3. táblázat)! Az itt kapott különbség magyarázata hasonló előző példámhoz. A képszám eltérése itt is jelentős – *A Tanító* 1969-ben 10, 1970-ben 14 portrét közölt, ezzel szemben a *Gyermeünk* ugyanezekben az évfolyamokban 180, illetve 170 hasonló képpel szerepelt. A *Gyermeünk*, mint havilap felvállaltan képeslapként indult (ez szerepelt az újság címe alatt is: „a Család és az iskola képeslapja”), a hangsúlyt tehát a képekre és nem a szövegre helyezi. A hagyományos szövegközpontúság itt néhol kezd már átbillenni, a képiség lesz centrális és a szöveg ezt csak magyarázza – ellentétben például a képeket az illusztrációk szintjére redukáló szemlélettel. *A Tanító* az általános iskola alsó tagozatára koncentrált, míg a *Gyermeünk* a gyermeki létet holisztikusan, egységében szemlélte (vagy másként fogalmazva: nem volt meghatározott célközönsége). Természetes, hogy a határozott, az oktatás-nevelés világát előtérbe helyező orgánum inkább a közösséget ábrázolta, szemben a *Gyermeünk* képanyagával, mely már a címével is az egyedi gyermekre teszi a hangsúlyt.

4. táblázat. *A Tanító munkája, a Köznevelés, az Óvodai nevelés és az Úttörővezető 1963–1967 között megjelent gyerekportréinak száma (összehasonlítás)*

Újság neve	Portrék száma	Százalékos arány az újságok között
A Tanító munkája	66 db	29,21 %
Köznevelés	5 db	2,21 %
Óvodai nevelés	121 db	53,54 %
Úttörővezető	34 db	15,04 %
Összesen	226 db	100 %

Következzék az utolsó időszak (4. táblázat)! Itt már mérséklődik az *Óvodai nevelés* túlnyomó fölénye a gyermekportrék terén, ami döntő részben *A Tanító munkája* képanyagának, kisebb részben az *Úttörővezető* fotóinak köszönhető. A *Köznevelés* a már fentebb említett képeloszlás miatt – a kezdő 1960., illetve a záró 1970. év kimagasló fényképszáma kivételével jóval kevesebb fotó jelent meg ebben az újságban a többi folyóirathoz képest – elhanyagolható szerepet tölt be ebben az időszakban. A három összehasonlítással kapott arányok még mindig csak relatív értéket adnak, hiszen nem tudjuk mihez viszonyítani az adatokat, nem tudjuk, mennyi kép jelent meg összesen az adott időszakokban. Az összes kép és ezen belül a portrék egymáshoz viszonyított számát megnézve az 5. táblázat értékeit kapjuk.

5. táblázat. A portrék aránya az egész képanyagban

<i>A vizsgált anyagban szereplő képek száma</i>	<i>Ebből portré</i>	<i>Százalékos arány</i>
3829 db	522 db	13,63 %

Ez az elsődleges adat további finomításra szolgál – a 3829 kép azokat a fotókat jelenti, ahol felbukkan az emberi alak, azaz antropológiai képekről van szó. Vizsgálatomba bevontam még az oktatás-nevelés világméretű hozzá tartozó, azt alakító 234 darab nem antropológiai fényképet is: a tanterem, az iskola, a gyermekszoba és a berendezés ábrázolását kell ez alatt érteni (összesen tehát 4063 kép alkotja a vizsgálat anyagát). A továbbiakban – ha külön nincs feltüntetve – minden esetben antropológiai fényképeket fogok elemezni. Nézzük, hogyan alakul a portrék aránya az egyes periodikáknál (6. táblázat)! A későbbi témák vizsgálatánál lesz még fontos a portrék 13,63 százalékos arányú eredménye – a különböző szegmensek összevetésénél.

6. táblázat. A portrék aránya az egyes periodikáknál

<i>Újság neve</i>	<i>Összes kép</i>	<i>Ebből portré</i>	<i>Százalékos arány</i>
A Tanító	258 db	30 db	13,27 %
A Tanító munkája	578 db	66 db	12,89 %
Gyermekünk	467 db	131 db	39,1 %
Köznevelés	432 db	22 db	5,39 %
Óvodai nevelés	1518 db	213 db	14,03 %
Úttörővezető	576 db	60 db	11,72 %
Összesen	3829 db	522 db	

A kapott adatokat összevetve és értelmezve több következtetést is levonhatunk. A vizsgálati anyag majdnem 40 százalékát az *Óvodai nevelés* fényképei teszik ki, ezt követi *A Tanító munkája* és az *Úttörővezető* 15–15 százalékkal, majd 10–12 százalékos aránnyal a *Köznevelés* és a *Gyermekünk* következik, s végül *A Tanító* 7 százalékos arányával zárja a sort. A portrék átlageredményét (13,63 százalék az egész vizsgálati korpuszban) összevetve a különböző újságok arányszámaival a következő megállapításokat tehetjük. A hat újságból négynek az eredményei nagyjából megfelelnek az átlagnak (*A Tanító*: 13,27 százalék, *A Tanító munkája*: 12,89 százalék, *Óvodai nevelés*: 14,03 százalék, *Úttörővezető*: 11,72 százalék), viszont két irányban is nagyarányú, szignifikáns eltérés tapasztalható. A *Köznevelés*nél negatív irányban figyelhető meg az eltérés (5,39 százalék), a *Gyermekünk*nél pozitív irányban (39,1 százalék). A fentiekben már ismertetett interpretációk után a későbbiekben még további lehetséges magyarázatot, magyarázatokat próbálunk adni a portrék megoszlásának jellegzetességeire, ehhez szükséges azonban az elsődleges adatok után a képekből nyerhető további információk feldolgozása; elsőként a külső információk, azaz a kép címeinek és készítőinek elemzése.¹¹

A fényképek címei

A 7–8. táblázatban egyrészt a cím nélküli és címmel rendelkező képek arányát látjuk, majd ezt tovább elemezve a címek egy lehetséges tipológiáját. Milyen funkciókat tölthet be a cím a fényképek esetében? A legfontosabb talán az interpretációt, a tekintetet befolyásoló, annak kereteit kiszabó szerep lehet, s ilyen értelemben vagy megerősíti a kép látványa által keltett előzetes elvárásokat, vagy módosítja, esetleg meg is változtatja a kép jelentéseit illető feltevéseinket.¹² Cím és kép viszonyának ez a fajta, hermeneutikainak tekinthető szemlélete a két tényező egymást kölcsönösen befolyásoló jellegére hívja fel a figyelmet. Egy másik lehetséges szempont a képeket osztályozó, besoroló és azonosító funkció lehet – ilyen értelemben az ellenőrző, hatalmat gyakorló szerep-

lők burkolt tevékenységéről, a hatalmi mechanizmusok működési módjairól van szó. A portrék egyharmadának van csak címe (amint azt alább egy táblázat is bizonyítja), ami valószínűleg annak a felfogásnak köszönhető, amely a fényképeket illusztrációnak és nem önálló médiumnak tekinti (7. táblázat). Ezt a feltevést támasztja alá, hogy ugyanaz a fénykép több újságban, eltérő nyelvi környezetben is előfordulhat, vagy az a tény, hogy a fotók többsége egyáltalán nem szövegbe ágyazott, teljesen független attól a kontextustól, amelyben szerepel (vizsgálataim alapján 522 esetből 357 képnél nincs meg a kapcsolat fénykép és a nyelvi környezet között!) – vagyis akárhol szerepelhetne az adott kép.

7. táblázat. Címmel rendelkező és cím nélküli képek aránya

Összes portré száma	Cím nélküli portrék száma	Címmel rendelkező portrék száma
522 db	346 (66,28 %)	176 (33,72 %)

8. táblázat. Címtipológia

Névszói kapcsolatok	száma
metaforikus	29 db.
metonimikus	67 db.
összesen	96 db.

Igei kapcsolatok	száma
E/1. személyű	31 db.
külső nézőpontú	46 db.
összesen	77 db.
Nem besorolt képek száma:	3 db

A tipológia strukturalista ihletésű, grammatikai analógiák alapján próbál kívülről rendszert belevinni az információtömegbe. Az ebből kibontható sémák, narratívák bizonyítják e megközelítés érvényességét, s egyben jelzik annak korlátait. A kérdéssel főleg poétikai-narratológiai szempontból foglalkoztak eddig (én is ezt a hagyomány követem), a címadás vizsgálatánál a cím és a szöveg (jelen esetben cím és a kép) kapcsolatából indult ki valamennyi értelmezés. Interpretációmban először elválasztom a címet a képtől, csak önmagukban, egymással való kapcsolatukban elemzem a címeket – a belső információk feldolgozásánál történik majd meg a két tényező összekapcsolása az elemzett példák esetében. Alapvetően két nagy csoportra, kategóriára lehet osztani a címeket: a névszói, statikus típus inkább tekinthető jellemzőnek, míg az igei kapcsolatokon alapuló, dinamikusabb címekből kevesebb van (8. táblázat). Szövegközpontú a megközelítem, hiszen elbeszéléseket elemző fogalmakkal operálok – a konkrét, egyedi megnevezések, a személynevek alapján történő azonosítás, vagyis a metaforikus címek adják a legkisebb csoportot. Levonható tehát a következtetés, miszerint a portrék többségénél nem ismerjük a rajta szereplő gyermekek nevét, ami több dolgot is jelenthet. Az egyik lehetséges magyarázat szerint nem is fontos a név, behelyettesíthetők a szereplők – az örök gyermeki ábrázolásánál általánosíthatók a tulajdonságok, vannak olyan jellemzők, melyek korokon átívelően jelen vannak a képeken. Az ártatlan gyermek, illetve a természetesen fejlődő gyermek felvilágosodás óta létező narratívái bukkannak elő újra, melyeket (többek között) Golnhofer Erzsébet és Szabolcs Éva (2005) is elemzett már monográfiájában. Másik válaszlehetőség az individualizált címadás ritkaságának kérdésére a gyermeki ábrázolásmód konvencionálisitása, sematikussága, mely kevéssé engedi meg az egyedi jelleg kimutatását – még címek esetében sem. A kétfajta megközelítés persze összefügg: az örök gyermeki mítosza önmagában is konvenció, maga után von különböző képi hagyományokat. Lássunk néhány példát metaforikus címekre!

Az ilyen címek egy része egyszerű megnevezés, a fényképen látható figura identifikálása – többek között: *Karcsi, Adám, Ervin, 1961, János, 1947, A Pintér gyerek, Vladár Gábor, Pecze Rozika, Magyar Erzsébet* stb. Az azonosítás másik alternatívája, ha az alak egy jellemző tulajdonságával, attribútumával (például: *Galántai József aranyéremmel jutalmazott hegedűs, V. I. Lenin négy éves korában, Pólszter Béla – hat aranyérem boldog tulajdonosa, Aljosa a szibériai Norilszk óvodájában*) vagy cselekvésével együtt (például: *Dankó Katalin reggeli útján, Tantics János ötödikbe megy szeptemberben, A Ki mit tud III. elődöntőjén Szegváry Menyhért szaval, Gyarmati Andrea – olimpiai reménységünk – meggyújtja az olimpiai lángot, Tibi vízzel játszik* stb.) nevezi meg a képen szereplő figurát. A konkrét megnevezés vagy az illető kiválóságának szól (sportban, művészetben, politikában elért sikerek¹³), vagy az újság szerkesztői koncepciójának köszönhető (az *Úttörővezető*ben található meg a metaforikus címek több, mint fele – 15 darab), néhány esetben pedig a hétköznapi életképeknek ad reális színezetet, hátteret.

Az élőbeszéd, a nyelv figurativitásának, képi jellegének elképzelése Nietzsche óta létezik¹⁴ – a diskurzusban előforduló szóképek közül a metafora és a metonímia elsődlegességéről Paul de Man (2006) belga származású irodalomtörténész ír. A metaforák (az én dolgozatomban a metaforikus címek) az önazonosságot, lényegszerűséget fejezik ki szerinte, míg a metonímiák érintkezésen alapulnak, tehát esetlegesek. Névátvitelnek vagy névcserének is nevezik ezt a szóképet, mikor nem nevezük meg a személyt, hanem létezésének valamely mozzanatával jelöljük. Ehhez szükséges, hogy az alak tér-, időbeli vagy ok-okozati kapcsolatban (érintkezésben) legyen a címmel, amely őt jelenti. A példák világosabbá teszik ennek a címadási technikának a működését. Időbeli érintkezésen alapuló címek: *Tavaszwárás, Munka közben, Májusban, Téli örömök, Tízperc* stb. Ezekben az esetekben az időtartam és az ehhez kapcsolódó tevékenység jellemzi a gyermeket, míg más esetekben ugyanezt a funkciót egyedül a tevékenység (az ok-okozati kapcsolat) látja el: *Ismerkedés a számtannal, Harcba a magassággal, Homokba rajzolás, Toronyépítés* stb. Végül néhány cím a térbeli kapcsolaton alapuló összefüggésre: *Kerti munka, Kis csillék a pécsszabolcsi óvoda kertjében, Telefonfülke az udvaron, Útban az iskolába* stb. Valamennyi metonimikus megnevezés esetében jellemző, hogy a gyermek kapcsolatban áll a címmel, de itt már nem az alak a fontos, hiszen az érdeklődés előterébe az esemény vagy a cselekvés lép.

Az igei kapcsolatok esetében ez a cselekvésség még inkább egyértelmű lesz. A címek egy része itt ugyanúgy azonosítható a gyermek alakjával, akárcsak a metaforikus elnevezések esetében – legalábbis látszólag. Az E/1. személyben „megszólaló” címek mintha a gyermek vagy fiatal üzenetét közvetítenék a néző, olvasó felé. Itt figyelhető meg újra a hatalom ellenőrző-irányító mechanizmusainak működése, hiszen a mondatok külső nézőpontból irányítottak, inkább a felnőttek beszédét visszhangozzák. *Szépen meg is fésülködöm, ahogy az óvónéni mondta..., Én már fogat mosok, Nem tudom befűzni a cipőmet, Ezen gondolkoznom kell..., Gondolkozom, hogy kellene lerajzolni?* stb. Mint ha folyamatos dialógus lenne felnőtt és gyermek között, a képek valójában egy előzetes kérdésre válaszolnak, a felnőtt látószögétől válnak függővé. A külső nézőpontból írt címek (E/3., T/1., T/3., vagy általános alany perspektívájából megfogalmazva) olvasásakor pedig még inkább megerősödik az érzésünk, hogy itt bizony felnőtt elvárások újra-, átírásának lehetünk szemtanúi, a gyermek és a fiatal szájába adva ezeket a mondatokat, vagy hozzájuk intézve a szavakat. *A varrótagozaton már a nagyüzemi termelésre készítik fel a leánykákat..., Ha kedvezni akarunk divatkedvelő kislányunknak, Ő így segít szüleinek..., Csapatunkban van távirász, Ki kell vasalni a babaruhát, A postás kihordja a leveleket, A budapesti VIII. Csobán utcai óvodában sorba rakjuk a cipőket, Készül a rajz a bábszínházi élményről* stb. A tevékenységek és a képek témáinak elemzésekor előbukkan még az a megállapítás, ami szerint a portrék egy jelentős hányadánál a gyermek felnőtt szerepet vesz fel, felnőtt problémákat utánoz és játszik el – a képi ábrázolás szintjén.

A fényképek szerzői

A vizsgálandó külső szempontok közül az utolsó a szerző, a fényképész személye. A 9–10. táblázat mutatja be ezt az aspektust: a szerzővel rendelkező és a szerző nélküli portrék aránya az egyik, a másik pedig a 10 legtöbbször előforduló alkotó neve, akik közül néhányat tüzetesebben is szemügyre veszek. Ez utóbbi esetben nagyon fontos, hogy csak az egyértelműen beazonosítható, az adott képhez köthető szerzőket vettem figyelembe – a folyóiratok nagyon gyakran csak felsorolták a szám fotósgárdáját, de nem választották külön képek szerint őket.

9. táblázat. Szerzővel rendelkező és szerző nélküli képek aránya

Összes portré száma	Szerző nélküli portrék száma	Szerzővel rendelkező portrék száma
522 db	284 (54,4 %)	238 (45,6 %)

A 10 leggyakrabban előforduló fényképész neve a portréknál

Fényképész neve	Portrék száma	A portrék újságonkénti megoszlása
1. Sándor Zsuzsa	16 db	15 – Ó., 1 – Gy.
2. Kresz Albert	10 db	10 – Gy.
3. Kozák Lajos	9 db	6 – TM., 2 – T., 1 – Ó.
4. Langer Klára	9 db	8 – Ó., 1 – K.
5. Szilvásy Z. Kálmán	9 db	7 – T., 1 – TM., 1 – K.
6. Harmath István	8 db	3 – Gy., 3 – ÚV., 1 – Ó.
7. Székely Tamás	8 db	5 – T., 3 – Gy.
8. Chochol Károly	7 db	7 – Gy.
9. Wágner Margit	7 db	7 – Gy.
10. Balla Demeter	6 db	3 – Gy., 2 – TM., 1 – Ó.

A rövidítések feloldása:

Gy.: Gyermekünk

K.: Köznevelés

Ó.: Óvodai nevelés

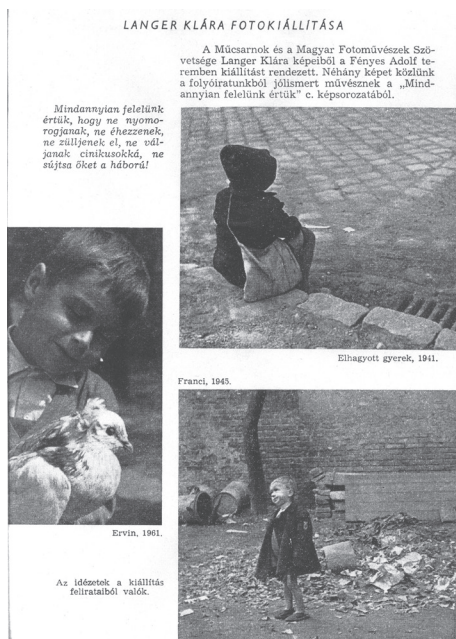
T.: A Tanító

TM.: A Tanító munkája

ÚV.: Úttörővezető

A címmel rendelkező és a cím nélküli fotók arányához képest (egyharmad-kétharmad) a fényképészt feltüntető és a szerzővel nem rendelkező képek aránya kiegyensúlyozottabb (körülbelül fele-fele) (9. táblázat). Két véglet különíthető el a képek kezelését, közzétételét illetően. Az egyiket a *Köznevelés*, az *Óvodai nevelés*¹⁵ és az *Úttörővezető* jelenti – ezekben a lapokban nagyon gyakran hiányoznak a képet azonosíthatóvá tevő információk (cím, szerző), illetve az egyes számok elején van az alkotók listája feltüntetve, de nincsenek fotókhöz rendelve. A másik póluson *A Tanító*, *A Tanító munkája* és a *Gyermekünk* című újságok vannak, melyek szerkesztői a képeslap jellegnél fogva jobban ügyeltek a különböző adatok feltüntetésére, s ezzel az itt megjelenő fényképek is nagyobb autonómiát kaptak.

Ha a neveket végignézzük, észrevehetjük, hogy bizonyos szerzők jobban kötődnek egyes újságokhoz, míg mások a szó mai értelmében vett „szabadúszók” voltak (10. táblázat). Az *Óvodai nevelés* képanyagának jelentős részét például Langer Klára és Sándor Zsuzsa párosa alkotta, az impresszum jobbra el se különítette a hozzájuk kapcsolható képeket, hanem egyszerűen kettejük közös munkájaként jelölte meg a fotókat. A *Gyermekünk* szintén stabil szakembergárdával rendelkezik: Kresz Albert, Chochol Károly és Wágner Margit csak ennek az újságnak a hasábjain jelentetett meg portrékat. *A Tanító munkája* és *A Tanító* a jogfolytonosság miatt egy periodikának tekinthető (1963 augusztusa és 1967 között jelent meg *A Tanító munkája*, 1968-tól ezt *A Tanító* folytatta), az



4. ábra. Óvodai nevelés, 1961/11, borító III.



5. ábra. Óvodai nevelés, 1961/11, borító IV.

újságok „holdudvarába” tartozó fotósok Kozák Lajos és Szilvássy Z. Kálmán voltak, míg a több lapba publikálók táborát Harmath István, Székely Tamás és Balla Demeter alkotta.

Kik is voltak ezek az emberek? A *Pedagógiai Lexikon* online változatában egyikük neve sem fordul elő, ami mindenesetre érdekes, tekintve, hogy jelentős részben befolyásolták a pedagógia, az oktatás-nevelés világának képi megjelenítését. A fényképek nyelvi környezete valamivel többet árul el nekünk, két személyről biztosan: Kozák Lajosról és Langer Kláráról van szó. Kozák Lajos neve alatt kétféleképpen jelentek meg fotók: „Kozák Lajos tanár”, illetve titulus nélkül, egyszerűen „Kozák Lajos” aláírással. Több feltételezés is lehetséges az eltérést illetően: amatőr fotósról van szó, aki fokozatosan „bedolgozta magát a szakmába” – ennek ellentmond, hogy a megnevezések teljesen esetlegesek, a „tanáros” változat nem előzi meg a másikat. A másik verzió, hogy két külön személyről van szó, de ezt is megcáfolta a későbbi vizsgálat – de erről később.

Langer Klára kivételnek számít valamennyi, a korszakban pedagógiai lapokba fényképeket közlétező alkotó között – elismertsége és ennek explicit kifejtése erre utal. Fotókiállításáról, idegen nyelvű könyvéről, sőt kitüntetéséről is beszámolt az *Óvodai nevelés*. A sajtófotó művészeti alkotásként való legitimációja történik meg mindkét esetben, ahol a fénykép már jóval több, mint illusztráció, autonóm médiumnak tekinthető, ami önértékén szerepel az újságban. Nézzük, hogyan mutatják be Langer Klárát ezek a példák! Először is megtudjuk, hogy 1961-ben a Múcsarnok és a Magyar Fotóművészek Szövetsége a „folyóiratunkból jóllismert művésznak” (4. ábra) (!) a képeiből kiállítást rendezett. A fotók 1941 és 1961 közé vannak datálva, tehát egy régóta alkotó fényképésznek jó alkalom ez az összegzésre. A képsorozat mottója így szól: „Mindannyian felelünk értük” (4., 5. és 6. ábra). Régóta létező képzetet hív elő az idézet a felnőtt gondoskodó, óvó szerepéről, mely a gyermeket védelmezi a gonosz külvilágtól – „ne nyomorogjanak, ne éhezzenek, ne zülljenek el, ne váljanak cinikusokká, ne sújtsa őket a háború!” (4. ábra).

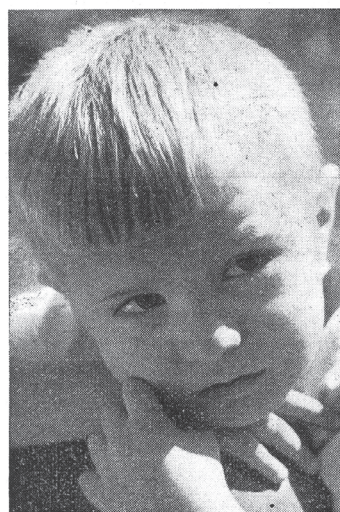
A következő évben, a felszabadulás 17. évfordulójára a Népköztársaság Elnöki Tanácsa a szocialista kultúra fejlesztésében szerzett érdemeiért Langer Klárát a



6. ábra. Óvodai nevelés, 1963/10, borító III.

Magyar Népköztársaság érdemes művésze kitüntetésben részesítette – a rendszer elismeréséhez társul a pedagógiai szaksajtóé is, hiszen többször is hangsúlyos helyen hozza nevét, kontextusba helyezi és művésznek nevezi (7. ábra). 1965-ben, a 20. évfordulón pedig újra központi helyen bukkan elő egyik fotója (amit a későbbiekben még mint a gyermekábrázolás egyik mintáját fogok elemezni) – *Karcsi* című munkája 1945-ből emblematikussá vált a későbbi korok számára. Mindezeket csak betetőzi spanyol, francia és angol nyelven kiadott albuma, melynek fő célja a hazai pedagógia külföldi népszerűsítése, a felszabadulás előtti nyomtasztó képek és az utána következő derűs, boldog gyerekképek szembeállításával.

Csupán a képek segítségével összeállítható ebben az esetben az élettörténet egy szakasza – nagyon érdekes kísérlet lenne ilyen, fotókkal és nyilvános eseményekkel dokumentált biográfiák összeállítása. Egy olyan prozopográfiai feladat¹⁶ lenne ez, amely feltárná a pedagógiai szaksajtó fotósainak pályafutását, sajátos adattárat hozva létre, melyeket kiegészítene, néhány esetben magyarázna a fényképanyag. Catherine Burke (2010, 65. o.) brit oktatástörténész szavaival élve: „A legfontosabb az iskolában az, ahogyan elképzelik, akiknek ez a dolguk...”¹⁷ De kik azok, akik elképzelik? A fényképezésnek utánanévezve kiderül, hogy szakmájuk elismert művelőiről, művészeiről beszélünk, fotóikból retrospektív és reprezentatív kiállításokat tartanak napjainkban is: Langer Klára és Sándor Zsuzsa közös kiállítása 2011-ben a Magyar Fotográfiai Múzeumban volt; Kozák Lajos életműkiállítását ugyanebben az évben két galériában és a Magyar Sportmúzeumban is megtekinthette a nagyérdemű; ahogyan a Balla Demeter 80. születésnapjára rendezett kiállítás szintén a tavalyi évre esett. Mint-



A Népköztársaság Elnöki Tanácsa hazánk felszabadulásának 17. évfordulója alkalmából a szocialista kultúra fejlesztésében szerzett kimagasló érdemeiért munkatársunknak, Langer Klára fotóművésznek a Magyar Népköztársaság érdemes művésze kitüntető címet adományozta

7. ábra. Óvodai nevelés, 1962/4, 116. o.

ha reneszánszukat élnék ezek az alkotók – éppen ezért furcsa, hogy az oktatástörténet részéről ennyire elhanyagolt területnek számít a pedagógiai sajtó fényképészeivel való foglalkozás. Mivel ez egy újabb kutatás anyaga lehetne, itt épp csak felvillantok néhány részletet, ami segítséget nyújthat a képek jobb megértéséhez.¹⁸

A 10 fényképész közül a két rangidős, Kozák Lajos (1906–1975) és Langer Klára (1912–1973) már a '30-as években alkotott, az előbbi sportfotóival, az utóbbi pedig elkötelezett baloldaliként szociofotóival (*Üldözött emberek* című sorozata zsidókról és nincstelen emberekről szól) szerzett hírt és elismerést magának. 1945 után Kozák Lajos tanári fizetését egészítette ki megrendelésre készített képeivel – innen ered, hogy hol megnevezik tanárként, hol nem –, Langer Klára a Magyar Fotó Állami Vállalatnak dolgozott, meggyőződéses kommunistaként többször teljesített feladatokat a pártnak is. Közben felnőtt egy újabb generáció, akik az 1950-es években kezdték pályafutásukat. Köztük volt Langer Klára tanítványa, Sándor Zsuzsa (1923–1969), aki portré-, reklám- és propagandafotóival is bizonyította sokoldalú tehetségét, s szintén az MTI elődjének számító Magyar Fotó Állami Vállalat riportere volt, akárcsak Reismann Marian, aki a sorozatképek egyik különleges válfajánál (a baba-életképek csoportjában) alkotott.¹⁹ Kresz Albert (1939–) alkotásai főleg az ifjúsági kultúrában jelentek meg – az *Ifjúsági Magazin*ban (1965–1969), később az *IPM*-ben, készített fotókat TV-műsorokhoz, de 70-nél több lemezborítót is tervezett! Chochol Károly (1935–) leginkább a fotós társadalom szervezeti kereteinek megteremtésében, organizálásában játszott döntő szerepet, nyugdíjazásáig a *TV Híradó* és a *Telehír* fotóriportereként dolgozott. A szakma fogásait autodidakta módon elsajátító Balla Demeter (1931–) munkásságát számtalan album, könyvborító jelzi, napjainkban is aktív, kiállításokat szerveznek képeiből. Ez a rövid áttekintés is bebizonyította, hogy mekkora kutatási potenciál rejlik még ebben a területben, amely fontos adalékokkal szolgálhat különböző társadalomtudományi területek számára.

Jegyzetek

(1) Hasonló a célkitűzése Géczy (2010) tanulmánykötetének is.

(2) Az irodalomtudomány (lásd például Mieke Bal, Gerard Genette vagy Paul Ricoeur munkásságát) és az ikonográfia-ikonológia részéről (William J. Thomas, Aby Warburg, Erwin Panofsky írásai) is felmerül a képek elmesélhetőségének problémája. A két terület közös metszete, hasonló kutatási irányai jó kiindulópontot jelenthetnek a neveléstudomány számára is.

(3) Antónió Nóvoa (2000) tanulmányából származik a plurális igazság megfogalmazása, de bármelyik posztmodern elméletírót megidézhettem volna. A provizórikus és kontextualizált igazság gondolata Nóvoa írásában együtt jár a történelem, történetmondás újfajta határaival: az „elfogadható” ('acceptable'), „lehetséges” ('likely') és „ellenőrizhető” ('verifiable') kategóriáinak bevezetésével. Ez utóbbi minőség biztosítja a tudományos igazság megalapozásának igényét.

(4) Az 1970-es években a *Köznevelés*ben gyakori válnak ezek a sorozatok, főleg közösségi események alkalmával használják, találkozó, diákszemélyek, ünnepek kifejezőeszközeként.

(5) Pilarczyk és Mietzner (2010) tanulmányát Darvai is egyik kiindulópontjának tekinti.

(6) A nyelvészeti párhuzam felvázolásával nem azt akarom sugallni, hogy a képek tanulmányozásánál az olvasás beállítódása, mechanizmusai lennének feltétlenül irányadók, de a nyelv kikerülhetlenségét minden, képelemzéssel foglalkozó kutatónak figyelembe kell vennie.

(7) Ezt a mélyebb jelentést kutatja (többek között) Stephanie Spencer (2007) tanulmányában, melyből a köpeny képe és a hatalom közti összefüggés foucault-i gondolatát átvettem.

(8) Az ehhez hasonló kérdéseket vizsgáló szociológiai, szociálpszichológiai attitűdvizsgálathoz lásd például: *Bánfai, Bodor és László*, 2005. A kérdéskörhöz hozzátartozó további praktikus szempont a ruhák védelme, amit a tanulmány is vizsgál.

(9) Más esetekben a címből, esetleg a képen található elemekből sikerült ez a beazonosítás, ekkor a másik kategóriába soroltam a fotót, ahol van összefüggés nyelvi környezet és a portré között – 165 ilyen példa van.

(10) Hozzá kell tenni, hogy az 1970-es években a *Köznevelés* képszáma ugrásszerűen megnőtt, de ez már kívül esik a jelen vizsgálat keretein.

(11) Ne feledjük, hogy a képek megjelenési helye is a külső információk közé tartozott Pilarczyk és Mietzner (2010) felosztásában!

(12) Ahogyan Umberto Eco (2000, 585. o.) megfogalmazta: „A szerző nem értelmezheti a saját művét, hiszen éppen azért írt regényt, hogy az maga gerjeszse az értelmezéseket. Csakhogy e nemes szándék megvalósításának már az is mindjárt útját állja, hogy a regényhez címet kell választani. A cím sajnos máris az értelmezéshez ad kulcsot. Nehéz ellenállni olyan címek sugallatának, mint a Vörös és fekete vagy a Háború és béke.”

(13) Lenin esetében az ideológia nyelveinek megnyilvánulásaival a későbbiekben külön még foglalkozom.

(14) Nietzsche (1992, 7. o.) általánosabb, filozófiai értelemben használja a nyelv képi funkcióját: „Mi is tehát az igazság? Metaforák, metonímiák, antropomorfizmusok át- meg átrendeződő serege, azaz röviden: emberi viszonylatok összessége, melyeket valaha poétikusan, retorikusan felfokoztak, felékesítettek és átvitt értelemmel ruháztak fel, s amelyek utóbb, a hosszú használat folytán szilárdnak, kanonikusnak és kötelezőnek tűntek föl egy-egy nép előtt: az igazságok illúziók, amelyekről elfelejtettük, hogy illúziók, metaforák, melyek megkopván, elveszítették érzéki erejüket.” Kevésbé bonyolultan megfogalmazva:

az élőbeszéd is rengetegszer használ szóképeket, melyeket gyakran észre sem veszünk, annyira természetessé váltak már.

(15) A 284 szerző nélküli portréból 155 az *Óvodai nevelésből* való!

(16) A prozopográfia történeti segéttudomány, mely valamely szempontból egy csoportba sorolt emberek személyi adattárát, illetve az összegyűjtés folyamatát is jelenti.

(17) Az írásban Burke az iskola kinézete és az e mögött meghúzódó koncepciók közti kapcsolatok feltárását sürgeti, a megfelelő szereplők élettörténetének (törvényhozók, építésszek stb.) összegyűjtésével. A pedagógiai publicisztika fényképész adatbázisának létrehozása hasonló előnyökkel járna – az iskola konkrét és elképzelt világának kidolgozóirol nem sok szó esett eddig.

(18) Az alább következő információkat a következő webhelyekről szereztem: www.artportal.hu (Langer Klára, Sándor Zsuzsa, Kresz Albert, Chochol Károly), <http://cseppek.hu/rendezveny/3980kozak-lajos-kiallitas> (Kozák Lajos), <http://ballademeter.hu/eletrajz/> (Balla Demeter), a megtekintés időpontja: 2012. 02. 26.

(19) Az ő képeikből jelent meg album a közelmúltban (*Elfelejtett képek...*, 2009).

Irodalomjegyzék

Bánfai Beáta, Bodor Péter és László János (2005): Az iskolaköpeny. In: Balogh László és Tóth László (szerk.): *Fejezetek a pedagógiai pszichológia köréből*. Neumann Kht., Budapest. 2012. 01. 14-i megtekintés, http://mek.niif.hu/04600/04669/html/balogh_pedpszich0046/balogh_pedpszich0046.html

Bota Szidónia (2002): „Különleges zamata van, mint egy jó történetnek”. Élettörténet szövegek a reklámban. In: Pethő Ágnes (szerk.): *Képvitelek. Tanulmányok az intermediális tárgyköréből*. Scientia Kiadó, Kolozsvár. 263–297.

Burke, C. (2010): About looking: vision, transformation and the education of the eye in discourses of school renewal past and present. *British Educational Research Journal*, 36. 1. sz. 65–82.

Burke, C. és de Castro, H. R. (2007): The School Photograph: Portraiture and the Art of Assembling the Body of the Schoolchild. *History of Education*, 36. 2. sz. 213–226.

Darvai Tibor (2011): A Tanító című neveléstudományi folyóirat ikonográfiai vizsgálata. 1963, 1970. *Iskolakultúra*, 21. 6–7. sz. 71–86.

de Man, P. (2006): *Az olvasás allegóriái*. Magvető, Budapest.

Dewey, J. (1910): *How We Think*. D. C. Heath & Co., Boston – New York – Chicago.

Eco, U. (2000): Széjjegyzetek A rózsá nevéhez. In: uő: *A rózsá neve*. Európa Könyvkiadó, Budapest. 583–617.

Elfelejtett képek – Kálmán Kata, Langer Klára, Reismann Mariann, Sándor Zsuzsa, Vadas Ernő. Glória Press Kiadó, Budapest, 2009.

Géczi János (2010): *Sajtó, kép, neveléstörténet*. Iskolakultúra, Veszprém–Budapest.

Géczi János és Darvai Tibor (2010): A gyermek képe az 1960–1980-as évek magyar nevelésügyi szakrajtójában. *Új Pedagógiai Szemle*, 3–4. sz. 201–237.

Golnhof Erzsébet és Szabolcs Éva (2005): *Gyermekkor. Nézőpontok, narratívák*. Eötvös, Budapest.

Grosvenor, I. és Lawn, M. (2005): Portraying the School: Silence in the Photographic Archive. In: Mietzner, U., Myers, K. és Peim, Nick (szerk.): *Visual History: Images of Education*. Peter Lang, Oxford – Bern – Berlin – Bruxelles – Frankfurt am Main – New York – Wien. 85–109.

Johnson, B. és Christensen, L. (2012): *Educational Research (Fourth Edition). Quantitative, Qualitative and Mixed Approaches*. SAGE Publications, University of South Alabama.

- Margolis, E. (2000): Class Pictures: Representations of Race, Gender and Ability in a Century of School Photography. *Education Policy Analysis Archives (EPAA)*, 8. 31. sz. 2011. 12. 27-i megtekintés, epaa.asu.edu/ojs/article/download/422/545
- Milián Orsolya (2002): A festészet történetmondásáról. Frida Kahlo „önéletrása”. In: Pethő Ágnes (szerk.): *Képvátoleek. Tanulmányok az intermedialitás tárgyköréből*. Scientia Kiadó, Kolozsvár. 313–343.
- Németh András és Pukánszky Béla (2004): *A pedagógia problémátörténete*. Gondolat, Budapest.
- Nietzsche, F. (1992): A nem-morálisan felfogott igazságról és hazugságról. *Athenaeum*, I. 3. füzet.
- Nóvoa, A. (2000): Ways of Saying, Ways of Seeing. Public Images of Teachers. 19th–20th Centuries. *Paedagogica Historica*, 36. 1. sz. 20–52.
- Pilarczyk, U. és Mietzner, U. (2010): A képtudomány módszerei a neveléstudományi és társadalomtudományi kutatásban. *Iskolakultúra*, 20. 5–6. sz. Melléklet, 3–20.
- Pukánszky Béla (2006): *A nőnevelés évezredei*. Gondolat, Budapest.
- Saussure, F. de (1967): *Bevezetés az általános nyelvészetbe*. Gondolat, Budapest.
- Spencer, S. (2007): A Uniform Identity: schoolgirl snapshots and the spoken visual. *History of Education*, March, 227–246.
- Sturken, M. (1999): The image as Memorial: Personal Photographs in Cultural Memory. In: Hirsch, M. (szerk.): *The Familial Gaze*. University Press of New England, Dartmouth. 178–196.
- Szőnyi György Endre (2004): Emblematika és emblematikusság. In: uő: *Pictura & Scriptura. Hagyományalapú kulturális reprezentációk huszadik századi elméletei*. JATEPress, Szeged. 116–125.