



GYERMEKNEVELÉS TUDOMÁNYOS FOLYÓIRAT

JOURNAL OF EARLY YEARS EDUCATION

2017. 5. évfolyam, 1. szám

A gyermekkortörténeti ikonográfia kiáltványa



Főszerkesztő:

F. Lassú Zsuzsa

A tematikus szám szerkesztője:

Endrődy-Nagy Orsolya

Szerkesztő:

M. Pintér Tibor

A szerkesztőbizottság tagjai:

Dávid Mária

Hunyady Györgyné

Kéri Katalin

Kollár Katalin

Lénárd András

Orosz Ildikó

Pálfi Sándor

Perlusz Andrea

Pintér Krekity Valéria

Podráczky Judit

Barbara Surma

Szabolcs Éva

2017/1. szám szerzői

Balog Bea

Endrődy-Nagy Orsolya

Földesi Renáta

Hortoványi Judit

Janek Noémi

Kéri Katalin

Mikonya György

Mucsiné Isaszegi Irina

Pataky Gabriella

Somogyvári Lajos

Támba Renátó

Veszelszki Ágnes

Virág Ágnes

Borítóterv (2020):

Császár Lilla, M. Pintér Tibor

DOI 10.31074
HU ISSN 2063-9945

Felelős kiadó:
Mikonya György dékán

gyermeknevelés@tok.elte.hu
<http://gyermeknevelés.elte.hu>

Szerkesztőség címe:
1126 Budapest, Kiss János altábornagy u. 40.
telefon: 00 36 1 487-81-00

Eötvös Loránd Tudományegyetem,
Tanító- és Óvóképző Kar



A gyermekkortörténeti ikonográfia kiáltványa

Kedves olvasó!

A XXI. század a kép reneszánsza. A könyvnyomtatás feltalálása óta eltelt évszázadok egyre nyomasztóbb mennyiségű szöveget termeltek, szinte befogadhatatlan mértékűre duzzasztva az egy-egy tudományterületen felhalmozódott írott ismeretanyagot. Az oktatás is az írott szó uralma alá került, és a kép csak illusztrációként, a szöveget kiegészítő, árnyaló elemként van jelen a legtöbb oktatási szintéren és médiumban. Közoktatásunk és felsőoktatásunk egyaránt szövegcentrikus, nem kivétel ez alól a pedagógiaképzés sem. Örvedetes ezért, hogy századunk újból rátalált a képre, nem kiegészítő, hanem önálló tartalommal, üzenettel bíró hordozóként. A képi közlés reneszánsza elhozta annak tudományos vizsgálatát is, örömmel szenteljük ezért ez évi első számunkat a gyermekkortörténeti ikonográfiának.

A szám szerkesztője Endrődy Orsolya volt.

Jó olvasást, szakmai feltöltődést kíván a főszerkesztő!

Budapest, 2017. február 05.

F. Lassú Zsuzsa

A gyermekkortörténeti ikonográfia kiáltványa

ENDRÓDY-NAGY ORSOLYA

Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar

Gyermekkortörténeti ikonográfia területével foglalkozó lapszámmal indítja a 2017-es évet a Gyermeknevelés folyóirat. Évi első számunk hasábjain a terület kutatói, az ikonográfiát mint kutatási módszert ismerő, biztonsággal használó kutatók, doktoranduszok és pedagógusok mutatkoznak be egy-egy írással. Egy olyan, a hazánkban még kodifikáció alatt álló interdiszciplináris altudományterülettel foglalkozunk, mely új impulzust adhat a gyermekkortörténeti és – tágabb értelemben – a neveléstörténeti kutatásoknak. A különszám célja, hogy átfogó képet adjon az ikonográfiai kutatásokkal foglalkozó magyar, neveléstudományi kutatók kurrens munkáiról, kutatásairól, tudományos eredményeiről, melyet az ikonográfiai módszer alkalmazásával értek el. Bízunk benne, hogy az új kutatási terület lehetőségeit felismerve megtalálja helyét a neveléstörténeti kutatások közt.

kulcsszavak: ikonográfia, gyermekkortörténet, vizuális kommunikáció, képelemzés, kutatás-módszertan

Az ikonográfia a művészettörténet segédtudományként vált elismert diszciplínává. Azt vallja, hogy a műalkotás rejtett jelenségek hordozója, amit különféle módszerekkel kell megfejteni (Endrődy-Nagy, 2015). Ezek közül igyekszik lapszámunk a szélesebb szakmai közösségnek néhányat bemutatni, ezzel színesítve a gyermekkortörténeti, neveléstörténeti és tágabb értelemben a neveléstudományi kutatások lehetőségeit. A neveléstörténeti-ikonográfiai kutatás módszerei más tudományterületek ilyen irányú gyakorlatából származnak, így elméleti alapjait a művészettörténettől kölcsönzi, de más diszciplínák, így a társadalomtörténet és a vizuális művészetek is segítségére lehetnek. (Géczi, 2010.) Az interdiszciplináris kutatás lehetőségeit megragadva áttekinthetjük a különböző történeti tudományok képelemzési gyakorlatait. A lapszám számos tanulmányában néhány kutató a terület eredményeit áttekintve ad javaslatot arra, hogy a képeket ne csupán illusztrációként használjuk (Kéri, 2017; Endrődy-Nagy, 2017; Földesi, 2017).

A képek, így a festmények is segítségünkre lehetnek abban, hogy nevelési situációkat bemutassanak, megtörve ezzel a csendet, úgyis mint az adott korszak, vagy térség nevelési elveivel és gyakorlatával kapcsolatos üzenet

hordozói (Depaepe és Henkens, 2000). Ebben a lapszámban arra teszünk kísérletet, hogy a gyermekkortörténeti ikonográfia és tágabb értelemben a képelméleti-képfilozófiai kutatás hazai létjogosultságát és szükségességét bizonyossá tegyük, már működő műhelyeit megismertessük a kutatóközösséggel. Az egyik első doktori iskola, mely az ikonográfiai kutatásokat szakmailag támogatta az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Karán a Neveléstudományi Doktori Iskolában működő Pedagogiatörténeti program dr. Németh András egyetemi tanár vezetésével. Úttörő munkát végez a Veszelszki Ágnes cikkében bemutatott Képi Tanulás Műhelye – vezetője dr. Nyíri Kristóf, akadémikus, mely a vizuális – így a kép, film és a digitális médiumok kutatóit hozza egy fedél alá (Veszelszki, 2017), illetve a Kéri Katalin cikkében bemutatott Pécsi Tudományegyetem „Oktatás és Társadalom” Doktori Iskolája – vezetője Ambrus Attiláné dr. Kéri Katalin, egyetemi tanár (Kéri, 2017). Lapszámunk – egyúttal kiáltványunk – célja, hogy felhívjuk a figyelmet az értékes kutatásokra, kutatóműhelyekre és ösztönözzük további lehetséges műhelyek elindulását, valamint az ikonográfiai, valamint tágabb értelemben vett képelméleti kutatásokat.

A lapszám felépítésénél elsődleges szempont volt, hogy az ország minél több pontjáról, minél több egyeteméről és minél tágabban

értelmezve az ikonográfiát és képelméletet jelentessünk meg írásokat. Az ELTE Tanító- és Óvóképző Karáról kilépve vannak kutatóink a Kecskeméti Múzeumban, a Corvinus Egyetemen, illetve Budapesti Műszaki Egyetemen, a Kaposvári Egyetem Tanárképző Központjában, a Pető Intézetben, valamint a gyakorlatban középiskolában, illetve csecsemő- és kisgyermeknevelőként bölcsődében. A paletta széles, sok üde színfolttal, melyek sokszínű kompozícióvá, a gyermekkortörténeti ikonográfia kiáltványává állnak össze, és jelzik, hogy a terület már nem egymástól elszigetelt kutatókat rejt, hanem a kutatók egymás munkáira támaszkodva, összefogva indulnak tovább, azzal a hittel meggyőződve, hogy a képi tudás, gadameri¹ értelemben vett képolvasás minden ember sajátja, csupán merni kell ezt az emberben rejtőző kompetenciát használni. Megfelelő módon előhívva megtanulható a képek tudatok olvasása, elemzése, használata és akár az elmúlt korszakok, akár a jelen kutatásának szerves részévé válhatnak.

Röviden bemutatva a lapszámot – olyan munkát tart kezében az olvasó, mely négy fő egységre bontva tárgyalja az ikonográfia és képelmélet kérdéseit. *Tematikus rovatunkban* Kéri Katalin a nő történet rejtelseibe kalauzol bennünket karikatúrák felhasználásával, új utat nyitva a nő történeti kutatásban (Kéri, 2017). Tamba Renátó a szolnoki festőiskola gyermekábrázolással kapcsolatos munkáiból különös figyelmet szentel a fürdés témájának és ezen a motívumon keresztül a korszak paraszti társadalmának és a képeken keresztül feltárható gyermekszemléletnek (Tamba, 2017). Mucsiné Isaszegi Irina szintén korabeli képzőművészeti alkotásokat gyűjtött egybe, a középkor kisgyermekére fókuszál és mutat be olyan eszközöket, mint a járássegítő, pólyázó vagy fogzáskönnyítő eszközök (Mucsiné, 2017). Somogyvári Lajos a fotó és a festmény kapcsolatával foglalkozik egy korai Lenint bemutató gyermekábrázolás kapcsán.

Olyan kérdéseket tárgyalva mint a mítoszteremtés vagy a realitás és a képek kapcsolata (Somogyvári, 2017). Mikonya György 20. század eleji fotókat elemezve villant fel pillanatképeket a gyermekek szabadidős elfoglaltságaiból, mint a tenisz, vagy hógolyózás, illetve kontrasztként az éhező gyermekek életéből, mint a fahordás, vagy vízszerezés, élelemosztás, valamint embertelen lakhatási körülmények megrázó ábrázolása (Mikonya, 2017.) Janek Noémi és Balog Beáta doktoranduszok szisztematikus hagyatéki feltárómunkája eredményeként egy 20. század elején tevékenykedő tanító Mesterházy Jenő életét ismerhetjük meg a hagyatékban fellelt képekben elbeszélte múlt segítségével (Janek és Balog, 2017). Majd ezt követi egy áttekintés a gyermekortörténeti ikonográfia lehetséges kutatási irányainak bemutatásával (Endrődy-Nagy, 2017).

Tanulmányok rovatunkban két doktorandusz mutatkozik be, egy-egy, az ikonográfiai területhez sorolható módszertani munkával, Virág Ágnes művészettörténész a kortárs képelemzés kognitív szempontú megközelítésével (Virág, 2017), Földesi Renáta pedig a képelemzés lehetőségeit vizsgálja a konduktív pedagógiában (Földesi, 2017).

Műhely rovatunkban az ikonográfia összefüggéseit keressük a rajzelemzéssel az 5-szimbólum rajzi feladatsor bemutatásával (Hortoványi, 2017), valamint egy az óvodások plasztikai képességeit felmérő diagnosztikus módszert taglalunk (Pataky, 2017). Végül, de nem utolsósorban bemutatjuk a Nyíri Kristóf professzor úr vezetésével 2009-ben alapított Képi tanulás műhelyét, célkitűzéseit, köteteit (Veszelszki, 2017).

Tartalmas olvasást kíván a szerkesztőség!

¹ A képolvasás elméletéről ld pl. Gadamer – Az épületek és képek olvasásáról c. munkáját (Gadamer, 1994)

A gyermekortörténeti ikonográfia kiáltványa

Felhasznált irodalom

- Depaepe, M. & Henkens, B. (2000). *The history of education and the challenge of the visual*. Paedagogica historica, 36. 1. sz., 11–17.
- Endrődy-Nagy Orsolya (2015): *A reneszánsz gyermekképe – a gyermekkép reneszánsza 1455–1517 között Európában – ikonográfiai elemzés*, doktori disszertáció, Eötvös kiadó, Takács Etel Pedagógiai Alapítvány, Budapest
- Endrődy-Nagy Orsolya (2017): A gyermekortörténeti ikonográfia kiáltványa, *Gyermeknevelés*, 5. 1. sz., 1–3.
- Földesi Renáta (2017): A képelemzés lehetőségei a konduktív pedagógiában, *Gyermeknevelés*, 5. 1. sz., 143–154.
- Gadamer, H.-G. (1994): Épületek és képek olvasása. In: Hans-Georg Gadamer.: *A szép aktualitása*. T-Twin. Budapest, 157–169.
- Géczi János (2008): Ikonológia-ikonográfia mint a történeti pedagógia segédtudománya, *Iskolakultúra*, 18. 1–2., 108–119.
- Hortoványi Judit (2017): Szimbólumok rajzai, rajzok szimbólumai – Szimbólumrajzok pedagógiai használatának lehetőségei kamaszkorban, *Gyermeknevelés*, 5. 1. sz., 155–170.
- Janek Noémi és Balog Beáta (2017): Képekben elbeszélte múlt – Mesterházy Jenő, *Gyermeknevelés*, 5. 1. sz., 85–109.
- Kéri Katalin (2017): Tanult lányok, emancipált nők ábrázolása dualizmus kori karikatúrákon, Ikonográfiai kutatások a neveléstörténetben Pécsen, *Gyermeknevelés*, 5. 1. sz., 4–16.
- Mikonya György (2017): Ikonográfia és életképek a 20. század eleji Magyarországról, *Gyermeknevelés*, 5. 1. sz., 64–84.
- Mucsiné Isaszegi Irina (2017): Középkori gyermekgondozási szokások és eszközök korabeli képzőművészeti alkotások tükrében, *Gyermeknevelés*, 5. 1. sz., 43–54.
- Pataky Gabriella (2017): Plasztikai képességek fejlődése 3-7 éves korban a CEFR_VL kompetenciamodell tükrében. Diagnosztikus vizsgálat a síkbeli (2D) és a térbeli (3D) alkotások köréből a vizuális nevelés rendszerében, *Gyermeknevelés*, 5. 1. sz., 171–187.
- Somogyvári Lajos (2017): Lenin, a gyermek – Politikai ikonográfia és pedagógia az államszocializmusban, *Gyermeknevelés*, 5. 1. sz., 55–63.
- Támba Renátó (2017): A gyermek a természetben. A fürdés és a víz motívuma a 19. század második felének, illetve a Szolnoki Művésztelep néhány alkotójának gyermekábrázolásain, *Gyermeknevelés*, 5. 1. sz., 17–42.
- Virág Ágnes (2017): A kortárs képelemzés kognitív szempontú megközelítése, *Gyermeknevelés*, 5. 1. sz., 123–142.
- Veszelszki Ágnes (2017): Visual Learning Lab – Képi Tanulás Műhelye, *Gyermeknevelés*, 5. 1. sz., 188–190.

Manifesto of the Iconography in History of Childhood

The first issue of our journal focuses on the Iconography in History of Childhood. Invited researchers publishing in this issue use several visual methods to underpin the essence of iconography. As this field of research is currently being conceptualised in Hungary, we hope that papers published here will fasten this process and will influence the researches of History of Childhood and History of Education. Our goal is to give an overview of the researchers' recent works, research interests, results, which are gained with the fruitful help of visual analysis and iconography. At last but not least we hope, this new field will be one of the well appreciated subdisciplines of the History of Education.

Keywords: iconography, History of Childhood, visual communication, visual analysis, research method

- Endrődy-Nagy Orsolya (2017): A gyermekortörténeti ikonográfia kiáltványa. *Gyermeknevelés*, 5. 1. sz., 1–3.

Tanult lányok, emancipált nők ábrázolása dualizmus kori karikatúrákon

KÉRI KATALIN

PTE BTK „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola, Pécs

A tanulmány – mely a szerző átfogó, újkori nőnevelés-történeti kutatásainak része – a 19. század végén keletkezett, főként a magyar sajtóban közölt, művelt nőket ábrázoló karikatúrák bemutatását adja, esetenként nemzetközi kitekintéssel. Tágabb, a történeti és neveléstörténeti ikonográfiai kutatások külföldi, hazai és a pécsi neveléstörténeti műhelyhez kapcsolódó historiográfiai bevezetéssel indul az írás. Ezt követi annak rövid bemutatása, hogy a nőtörténet és lánynevelés-történet kutatásához milyen képi forráscsoportokat lehet feltárni és használni, ezeken belül a szerző a karikatúra tömör műfaji jellemzését készítette el. A tanulmány középpontjában a divatozó, az emancipált és a tanult nőkről készített korabeli karikatúrák képi és szöveges bemutatása áll. A forráselemzés azt mutatja, hogy miközben a megújuló, polgárosodó dualizmus kori magyar társadalomban a nők hagyományos szerepeiken túllépve, gazdasági, politikai, kulturális értelemben is széles teret nyertek, a karikatúrák készítői az új női feladatokat csak negatív módon ábrázolták, és ellenpontként sokszor régi korok családi körben látható nőit jelenítették meg a rajzokon.

Kulcsszavak: nőtörténet, lánynevelés-történet, dualizmus kora, ikonográfiai kutatás, karikatúra

Ikonográfiai kutatások a neveléstörténetben Pécsen

A Pécsi Tudományegyetem BTK „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskolája 2006 óta működik. Oktatástörténeti programján belül a kezdetektől fogva kiemelt törekvés a hallgatók kutatási témáihoz kapcsolódó lehető legváltozatosabb forrásanyag feltárása és elemzése. Ezen belül, kapcsolódva a neveléstörténet kutatásával kapcsolatos legújabb nemzetközi és hazai törekvésekhez, kiemelt szerepet szánunk a képi források elemzésének is. Ez több, már végzett vagy védes előtt álló doktorhallgatónk, kiemelten is: *Somogyvári Lajos* (2013, 2014, 2015.), *Darvai Tibor* (2010, 2011a, 2011b), *Molnár-Kovács Zsófia* (2013), illetve a Doktori Iskola tanárainak (lásd például *Kéri*, 2009) publikációiból is nyomon követhető.

Jelen tanulmány a szerző több évtizedes, az újkori nőtörténettel és lánynevelés-történettel kapcsolatos kutatásainak képelemzésekkel kapcsolatos részeredményeit közli, azaz egy nagy lélegzetű kutatás kis területének tekinthető csupán. Kezdetleges és töredé-

kes formájában is jelzi azonban, hogy a karikatúrák gazdag anyagából a neveléstörténet is bőven és bátran meríthet, és hogy az egyes témák árnyaltabb kifejtéséhez az ikonográfiai-ikonológiai kutatások is hozzájárulhatnak.

Történeti, neveléstörténeti ikonográfia

A történeti ikonográfia a történettudomány segédtudománya, a művészettörténet és a történettudomány sajátos határterülete (*Basics*, 1998. 40–50. o., *Cennerné Wilhelmb*, 1986. 331–344. o.). Jóllehet, az őskortól fogva megszámlálhatatlan képi forrás (rajzok, szobrok, festmények, térképek, numizmatikai, iparművészeti alkotások, újabban fotók, filmek stb.) őrződött meg részben vagy egészében, ezek módszeres vizsgálata csak a 19–20. században kezdődött. A történeti ikonográfiáról mint önálló történeti segédtudományról nemzetközi vonatkozásban 1928 óta beszélhetünk, ekkor jött létre ugyanis a Nemzetközi Ikonográfiai Bizottság (*Commission Internationale d’Iconographie*) (*Cennerné Wilhelmb*, 1986. 336. o.).

A történeti ikonográfia tárgya „általános értelemben minden, a múltból fennmaradt ábrázolás, tekintet nélkül alkotójuk művészi hírnevére, teljesítményére, valamint a dokumentum művészi színvonalára” (Cennerné Wilhelmb, 1986. 337. o.). Az ikonográfiai forrásoknak több fontos témacsoportját különíthetjük el, ilyenek például a személyábrázolások, az egyes történelmi események földrajzi környezetének képi ábrázolásai, fontos történelmi események, helyszínek bemutatása, vi-seletek, egyenruhák, népeletképek ábrázolása stb. (*Történeti ikonográfia*, é. n.). A történelem képes emlékeit azok művészi-technikai műfaja szerint is csoportokra bonthatjuk; ebbe a felosztásba beletartoznak a szobrászati, a festészeti, a grafikai és egyes iparművészeti alkotások, de a fényképek és a filmek is (Cennerné Wilhelmb, 1986. 338. o.).

A neveléstörténetnek születése kezdetén, a 19. században nem volt tárgya a képek gyűjtése és elemzése, külföldön és hazánkban is az első szakmunkák e tudományterület esetében illusztrációk nélkül jelentek meg, és nem tartalmaztak ikonografikus forrásokra történő írásos utalásokat sem. Ugyanakkor már a 19. században megfigyelhető, hogy neveléstörténeti személyiségek arcmásai, iskolai alaprajzok, épületképek, diákegyenruhák szórványosan bemutatásra kerültek különböző sajtótermékekben, kiállításokon, iskolai évkönyvekben. Ezek, illetve egyéb ikonográfiai kútfők (például képzőművészeti alkotások, majd fotók, filmek) szisztematikus gyűjtése, rendszerezése és elemzése azonban leginkább a 20. század utolsó évtizedeiben kezdődött külföldön és Magyarországon is. Erről, a *képi fordulatról* mások mellett Depaepe és Henskens (2000) írtak átfogó tanulmányt. Az eddig ezen a téren elért ígéretes kezdetek és biztató, sokat sejtető eredmények ellenére is megállapíthatjuk, hogy napjainkban a neveléstörténet (jobbára múzeumokban összegyűjtött) tárgyi, képi forrásainak elemzése még kibontakozóban van, csak korlátozottan állnak még rendelkezésünkre – legalábbis magyar nyelven – módszertani útmutatások, sőt, a korszakonként vagy tematikusan szerkesztett adatbázisokat, neveléstörténeti képgyűjteményeket is jórészt ezután kell összeállítanunk. A mun-

kában eligazodási pontot jelenthetnek egyrészt olyan külföldi szakmunkák, amelyek a (nevelés) történeti ikonográfiához kapcsolódnak (például: Cunnington és Buck, 1978; Schorsch, 1979; Kämmerling, 1979; Keck, 1988; Schmitt, Link és Tosch, 1997; Mietzner, Myers és Peim, 2005; Pilarczyk és Mietzner, 2005, 2010), továbbá külföldi tudományos tanácskozások anyagai (például: XIII. Coloquio de Historia de la Educación, 2005), a más országokban és itthon megjelent (általában egyes neveléstörténeti korszakokat felölelő) képgyűjtemények (Alt, 1960–65; Schiffler és Winkeler, 1985; Manacorda, 1992; Müller, 1996; Balogh, 2000), digitális gyűjtemények (például: *Pictura Paedagogica Online*, é.n.; *Victorianist*, é.n.). Említésre méltók természetesen azok a hazai próbálkozások és eredmények is, amelyek e tárgykörben az elmúlt években születtek, mint például Géczy János (2008), Mikonya György (2011) egyes munkái, illetve képkutatásokon alapuló doktori kutatások, mások mellett Endrődy-Nagy Orsolya reneszánsz gyermekábrázolásokról írt értekezése (Endrődy-Nagy, 2015), vagy Tamba Renátó festményelemzése (pl. 2013). Megfelelő, az ikonográfiai elemzésekhez segítséget nyújtó módszertani alapozáshoz nélkülözhetetlenek a képelemzésekkel, a szimbolizációval, a festmény-, fotó- és filmelemzéssel kapcsolatos kézikönyvek és tanulmányok is (l. például: Gombrich, 1968; Panofsky, 1984; Szilágyi, 1990; Kapitány és Kapitány, 1995; Bättschmann, 1998).

Képi források a női életről és a lánynevelésről

Főbb képi forráscsoportok

A történelem során mérhetetlenül sok olyan emlék keletkezett, amelyek a női élet (benne a leánynevelés) valamely részletét ábrázolják, így fontos forrásai magának a nőtörténetnek is. Az utóbbi évtizedekben a sokat fejlődött ikonográfiai-ikonológiai kutatások fontos tématerülete ezeknek a kútfőknek az elemzése (l. erről: Kiss és Szőnyi, 2008). A 18–20. századi nőtörténet és lánynevelés-történet kutatása során is számtalan képi és tárgyi forrással találkozunk. Ezek egyik, nagyon fontos csoportja

a nőket ábrázoló művészeti alkotások (például festmények, grafikák, metszetek, szobrok) együttese. Az általunk vizsgált tématerületek közül például különösen sok olyan nőábrázolás maradt fenn, mely olvasó nőt mutat be (l. erről: *Bollmann*, 2008). A fotográfia megjelenésének hajnalától gyakran szerepeltek lányok, nők világszerte a fényképeken is. Ezekben belül a portré- és családi fotók nagy együttese éppúgy fontos forrás, mint például az általunk is tanulmányozott, a leányiskolák, internátusok belső világát, mindennapi életét, illetve épületeit, belső tereit bemutató – nem ritkán a korabeli sajtótermékekben is közölt – fényképek. Megszámálhatatlanul sok képi ábrázolás maradt ránk továbbá az egykor élt híres női egyéniségekről, és kiemelkedően gazdag a divatképek anyaga is.

A karikatúra mint képi forrás

A tanulmányunk középpontjában álló fő forráscsoport, a *karikatúra* nagyobb számban való elterjedése a 18–20. századi Európában a mind jobban kibontakozó lapkiadáshoz kapcsolódott. Ismereteink szerint elsőként az angol *Wright* (1875) írt összefoglaló kötetet a karikatúrákról és a groteszkról, az ókortól napjainkig jellemezve az irodalmi és művészeti ágakban keletkezett képi és szöveges ábrázolások történetét. A karikatúra históriájáról, az elnevezés etimológiájáról, sokszínűségéről magyarul 1927-ben *Szántó György* közölt egy tartalmas írást a *Korunk* című lapban, kiemelve, hogy a karikatúra nem műfaj, mert több művészeti ághoz kötődik, és különféle megjelenési formái vannak.

A női életmódot, a nőemancipációt, a tanuló nőket kifigurázó karikatúrák gyűjtéményes kötetekben, tanulmányokban történő bemutatása szintén már a 20. század elején megjelent a nyugati világban. Erre jó példa a németországi *Eduard Fuchs* 1907-es, Münchenben kiadott műve, a *Die Frau in der Karikatur* című könyv. Magyarországon az egyik legkorábbi, képes tanulmányt a *Pesti Hírlap* *Kincsháza* című, 1928-as kiadványból tártuk fel. Ennek címe A feminizmus karrikaturában volt (*Siklóssy*, 1927.

193–197. o.). Gyűjteményeket, elemzéseket virtuális formában is több weboldalon elérhetünk, mint például az *Absurd propaganda postcards warning men about the dangers of women's rights, early 1900s* című válogatást¹.

A közelmúltban több kötet is napvilágot látott a nőket ábrázoló karikatúrákról a nemzetközi könyvpiacra, közöttük kiemelkedő a 19. század egyik legtermékenyebb rajzművészenek, a francia *Honoré Daumier*-nek (1808–1879) a nőkről készített szatirikus rajzait bemutató kötet (*Powell és Childs*, 1990). Egyes régi lapok digitális gyűjteményében is bőségesen található a nőkről készült, elemzésre felhasználható ábrázolás: az angliai *Punch* magazin keresőoldalán például a *woman* szó hat és félezres találatot ad².

Jóllehet, humorisztikus ábrázolások, gúnyrajzok már a történelem korábbi korszakaiban is keletkeztek, az 1830-as évektől kezdve – *Fabri Anna* kifejezésével élve – „diadalútjára indult el” (*Fabri*, 1987. 625. o.) a szatirikus rajz, és a század 1860-as, 70-es éveire Magyarországon is megszülettek azok az önálló élclapok, amelyeknek a sikere egyrészt éppen a kortársak számára sokatmondó és érdekes, az utókor számára gyakran inkább talányos és nehezen értelmezhető karikatúrisztikus rajzoknak köszönhető (l. erről: *Buzinkay*, 1983). Hazánkban a *Borsszem Jankó*, az *Üstökös*, a *Veréb Jankó* és más lapok mellett az olyan hetilapok, mint például az *Új Idők* vagy a *Vásárnap* *Újság* is közöltek a társadalmi, politikai eseményekkel, jelenségekkel összefüggő szatirikus rajzokat.

Fentiek miatt nem meglepő, hogy napjainkban Magyarországon is több példát találhatunk arra vonatkozóan, hogy a dualizmus kori hazai sajtó karikatúráit tematikus csoportba gyűjtve készítenek elemzést történelemszeink (kiváló példa erre: *Fabó*, 2007). A neveléstörténeti képkutatások területén azonban még jobbra várat magára a humoros és/vagy

¹ http://dangerousminds.net/comments/absurd_propaganda_postcards_warning_men_about_the_dangers_of_womens_rights (A letöltés ideje: 2016.07.27.)

² <http://www.punch.co.uk/search-page> (A letöltés ideje: 2016.07.27.)

gúnyos ábrázolások szisztematikus vizsgálata, pedig nem csupán a 19., hanem a 20–21: század szempontjából is bőségesen volna mit feltárni. Kutatásaink során éppen emiatt kiemelt figyelmet fordítottunk tehát a nő- és nőnevelés-történet egyik sajátos képi forráscsoportjának, a karikatúráknak az összegyűjtésére és bemutatására.

Karikatúrák a divatos és emancipált nőkről az újkorban

A nő korabeli megítélése sem csupán a régi újságokból és könyvekből vett szövegek segítségével ismerhető meg: alakja „rekonstruálható” a rajzok, karikatúrák tanulmányozásával is. Ezekről már több egykori szerző is világosan leírta, hogy miként születtek, mint például a következő cikk írója is: „Volt idő, mikor a nőkérdésről az emberek mindig bizonyos malí-

ciával beszéltek. Nőkérdésnek nevezték, hogy az asszonyok cigarettázzanak-e a szalónban, vagy plane nyilvános helyeken, hogy a bicikli dressük a férfi ruhák szabása szerint készülhet-e s hogy joguk van-e, mondjuk, keményített vászongallért és kézelőt viselni. Ezek a komoly gondok aggasztották a férfiakat, és igen nevetségesnek találták az emancipált asszonyok sikerült karikatúráit.” (*Tutsekné Bexheft*, 1904. 98. o.).

A karikatúrák több csoportra oszthatók. Az ábrázolások egyik gyakori témája volt (már a középkortól kezdve!) a női ruha, a női divat. Az abroncsos szoknya, a fűző, a turnűr, a kalapok és frizurák kifigurázása állandóan megihlette a rajzolókat, akik a női külsőt, azaz a külsőségekre túl sokat adó nőt tették így mulatságossá (l. erről például: *Kybalová, Herbenová és Lamarová*, 1977) (1. kép és 2. kép).



LA BRILLANTE TOILETTE DE LA DEESSE DU GOUT

Quelle félicité pour ce jeune amoureux: Plus qu'il peut sans cesse observer tout à tour
Il est dans ce moment au comble de ses vœux: Ces trésors enchanteurs, destinés à l'amour

7. Braupfiste: Webelacilatur auf die hohen Haarfrühen. Um 1780

1. kép: Du Gout hercegnő ragyogó toalettje (1780-ban keletkezett francia divat-karikatúra)

AZ ELVESZETT TURNŰR.



— Nem vesztede el nagysád valamijét a nőgyelet közvacsoráján? mert én találtam ám valamit!
 — Karpereczem, fülbevalóm, melltám s minden egyéb értékes holmim megvan; a mit elvesztettem csekélység lehet.
 — Az ám, csekélység?! Akkora, mint egy *madrac*!!!



2–3. kép: Az elveszett turnőr;

Az emancipált nő humoros ábrázolása egy olasz lapban

A századforduló másik vissza-visszatérő témája volt az „emancipált nő” alakja. Pusztán ránézésre is szembeötlő, hogy a nőábrázolások mennyire hasonlóak voltak a magyar, olasz, angol, német és egyéb újságokban. A korabeli tusrajzokon, grafikákon az „emancipált nő” – bár divatos ruhát és frizurát visel – számos férfias vonással és kellékkel rendelkezik (cvikker, kalap stb.). Ami még ennél is szembetűnőbb, hogy rendkívül „férfias” dolgokat cselekszik: egy 1881-es olasz rajzon dohányzik, kávézik és újságot olvas, természetesen Emancipáció címűt... (3. kép); egy 1882-es angol lapban egy német hölgy ír, olvas, politizál, szivarozik, olyannyira, hogy észre sem veszi, amint kuttyája széttepi divatjamúlt ruhája alját (4. kép).

A Borsszem Jankó című hazai humorisztikus lap több számában is rajzok és szöveges leírások tették nevetségessé a jogaikért

fellépő nőket. Az alábbi, 5. kép, amely a lap egyik 1870-es számában jelent meg, egy, a lapban visszatérően szereplő „honleány”, Lengenádfalvy Kotlik Zirzabella „alakját” ábrázolja, aki éppen levelet ír Egloffstein Amália bárónőhöz (a Nők Lapja című újság későbbi alapítójához). A tulipános végű lúdtolla ellenére is csúnyácskának ábrázolt „honleány” az alábbi gondolatokat „tette közzé” a báróné felhívására: „Vannak férfiak, kik főznek, sütnek és varrnak. Lesznek nők, kik lőnek, isznak és káromkodnak. Nemde? Igen, óh igen. Hah, milyen elégtétel lesz rám nézve, ha imádott Boldizsárom fog gyermekágyban feküdni míg én emancipáltan a szeme közé pipázandhatok. A megmamásult papa – a megpipásult mama: ez legyen jelszónk.”³

³ Honleányi levél Egloffstein bárónéhez. *Borsszem Jankó*, 1870. december 11. 3., 154. sz., 525. o.



Lengenádfalvay Kotlik Zirzabella

4–5. kép: Német emancipált nő egy angol karikatúrán; Honleányi levél Egloffstein bárónéhez

A Borsszem Jankó gúnyos hangvételű „honleányi levelének” megfogalmazója talán nem is gondolt arra, hogy a nőies tevékenységekkel miféle „férfias” cselekedeteket állított szembe: a háztartást vezető, anyai hivatását betöltő nőkkel szemben a cikk (és sok más, hasonló tartalmú írás és kép) szerint az italozó, káromkodó, háborúzó férfiakat ábrázolta. Az Új Idők egy 1898-as, Faragó József által készített karikatúráján pedig még több „férfias” tevékenység közepette láthatjuk a nőt. Biliárdozik, iszik, parancsolgat és dohányzik, kártyázik, újságot olvas. Tulajdonképpen csak a szoknyája különböztetné meg a férfiatól, ha nem lenne mellén egy szopó kisgyermek (6. kép).

A gyermek az egyik 1872-es magyar lapban ábrázolt, amerikai hölgy mellett is ott ült már, míg ő éppen bírósági tárgyalást vezet. Hazánkban akkoriban az efféle foglalkozás nők számára elképzelhetetlen volt (7. kép). Több karikatúra fejezte ki azt a közvélekedést is, hogy az emancipált nők nem lesznek jó anyák, és gyermekeiket egyáltalán nem fogják szoptatni (ha véletlenül szülnék). A régi és az új Athént mutatja be az a német karikatúra, amely a 19. század vége körül keletkezett, és a természetes, anyatejes táplálást állítja szembe a 19. századi ’modern’, (gyógy) tápszerez babaetetéssel (8. kép).



6. kép: Asszonyok klubja

Jól látszik tehát ezeken a karikatúrákon, hogy a korabeli közvélemény miként gondolkodott az emancipált nőkről. Számos olyan helyzetben ábrázolták őket, amely szituációk a férfiaknak sem váltak dicséretére. Sok képen látható a gyermek, mint élő felkiáltójel a nőmozgalom aktivistái előtt. A nőemancipációs törekvések ellen

fellépő újságírók és rajzolók kezében mindig az egyik legfontosabb ütőkártyát jelentette a gyermek sorsa feletti aggodás. A rajzolók véleménye szerint a feministák elveszítik nőies vonásaikat, nem törődnek gyerekeikkel, ruházatukkal és nagyon csúnyák. Ezzel a negatív nőábrázolással a rajzokon és az írásokban szembeállították a légiés, nőies, szép és bájos nő alakját, aki anya és feleség, és nincs „megrontva” az emancipátorok szellemiségével. Egyes írásokból is kiderül az, amit a rajzok is sugallnak, hogy csak „csúnya” nők és vénlányok lesznek a női jogok szószólóivá, mert a szép nők férjhez mennek, és férjük oltalmán kívül nincs szükségük „jogokra”.



7. kép: Női békebíró Amerikában

Gellér Katalin egyik tanulmánya részletes leírást adott arról, hogy az életreform-moz-

galom hazai vezéralakja, Nagy Sándor hogyan gondolkodott az emancipált nőkről, és hogyan fejezte ki képi formában is erről való elképzeléseit. A kutató az alábbiakat írta: „Az emancipált nőről Nagy Sándornak sem volt jobb véleménye, mint a kortárs külföldi művészeknek, akik az új nőtipust általában férfias ruhában, cigarettázva és könyvekkel körülvéve ábrázolták. Frances Benjamin Johnson (1864–1952) önarckép fotóján keresztbe tett lábbal ülő, söröskupát tartó, cigarettázó nőt látunk, melyet Albert Morrow (1863–1927) *Az új nő* című (1897) plakátján kissé átformálva átvett. Nagy Sándor 1905 körül készült egyik gúnyrajzán a kezét férfiasan zsebre vágó, cigarettázó nőalakkal szemben a férfi figura szoptatja a gyermeket bizarr módon, a fejére helyezett emlőkből” (Gellér, 2007. osz. n.).

Gúnyrajzok a tanuló nőkről

A karikatúrák között külön csoportot alkotnak a tanuló (tanulni vágyó), magukat művelő lányokról, nőkről készült korabeli gúnyrajzok. Egy 19. század végén készült német karikatúra készítője (a „régis és modern Athén” rajzsorozat darabjaként) összevetette a nőnevelés hagyományos (háziasszonyi szerepekre felkészítő) eszményeit az új, magán-nevelőintézetbe járó lányok képével, akik divatos ruháikban járni is alig tudnak, és a kép felirata szerint (mint a században közülük oly sokan) zenét tanulnak (9. kép).



Lebensbilder aus Alt-Athen und Spar-Athen: Die Ernährung

110 u. 111. A. Oberländer



8. kép: Die Frau in der Karikatur...



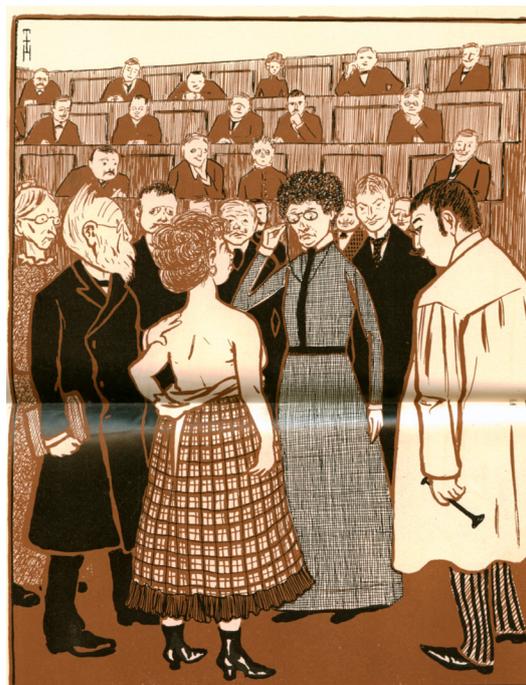
9. kép: Német karikatúra a régi és új nőnevelési eszményekről



10. kép: A leánygimnázium felavatása

A leánygimnáziumok megnyitását, a lányok érettségi vizsgára bocsátását is számos gúnyrajz kísérte több országban, így hazánkban is. Az alábbi, a századvégen született rajz nem csupán az érettségi vizsgára vágyakozó nőket, hanem a gimnáziumi tanulás lehetőségét és több egyetemi kart előttük megnyitó Wlassics Gyula kultuszminisztert is kifigurázta (10. kép).

Az egyetemekre lépő nők még inkább a gúnyrajzok célpontjai voltak. Egy 1901-ben (az első német egyetem nők előtt történt megnyitását követően) született német karikatúrán a bemutatott medika nem csupán csúnya (mint a tanult és emancipált nők mind a legtöbb korabeli gúnyrajzon), hanem butácska is, aki nem tud kilépni női mivoltából, hiszen a vizsgálatra elé lépő páciensen nem a betegség tüneteit kutatja, hanem a ruházatára tesz megjegyzést (11. kép).



11. kép: Thomas Theodor Heine karikatúrája a *Simplicissimus* című egyik lap 1901-es számában

ORSZÁGHÁZI RAJZOLATOK II.



A kifáradt elnök a nagy haragra bizza a csegettyűjét.

— Hol ül Wahrman?
— Ott, fekszik.

— Eressztek már előre, hadd lássom én is!
— Jaj he fura!
— Igaz hogy mindig tótágast áll, ha beszél?
— Persze hogy igaz! Hiszen azért olyan kopasz a feje!



— Épen országgyűlésebből jövök. Gaston reiszend beszélt!
— Mit mondott?
— Érti is valaki azt az unalmas politikát!

REGGEL.



— Ejnye! Azt álmodtam, hogy én vagyok az Ausztria, s hogy senki sem akar a kabinetembe lépni. No, soha sem olvasok többé politikát.

12–13. kép: Országházi rajzolatok II.; Reggel

Karikatúrák sora tette nevetségessé a leányok testnevelését és a nők sporttevékenységeit is a századforduló táján. Továbbá külön csoportját alkották a karikatúráknak azok a rajzok, amelyek a politikával foglalkozó nők felett gúnyolódtak. Ezek egyértelmű üzenete az volt, hogy a nőknek nem való a politizálás, a közügyekkel való foglalkozás, hiszen ahhoz nem értenek, attól rémálmaik lesznek, az unatja őket (12. kép és 13. kép).

Összegzés

A dualizmus kori lánynevelés- és nőörténet karikatúrák, humorisztikus írások segítségével megragadható fejlődési jellegzetességeit, az általánosan használt képi sémákat próbáltuk a fentiekben felvillantani. Ezekből kiderül, hogy az emancipált nőket a rajzok készítői férfiasnak és csúnyának ábrázolták, összevetették a régi korok „hagyományos” női szerepeinél megmaradó, bájos nőalakjaival, és a rajzok jelentős részén ábrázolták a gyermeket mint a nőt anyai szerepére figyelmeztető „szimbólumot”, akinek a lelkiismeretes felneveléséről a tudományokkal, tanulással, női jogokkal foglalkozó nők lemondanak. A divatozó, tanulni vágyó, testét edző hölgyeket férfi rajzolók ábrázolták nevetséges formában a korabeli külföldi és hazai sajtó hasábjain, és karikatúráik főbb sémái nagyrészt összhangban álltak az akkori nyomtatott források (például a sajtócikkek és életvezetési könyvek) tartalmával, vagyis azzal a véleménnyel, hogy a politikai, gazdasági, művelődési jogaikért fellépő nők viselkedése, értékrendje ellentétes a régtől fennálló szokásokkal. Fontos hangsúlyozni, hogy a 19. századi karikatúrák készítői férfiak voltak, és ezek a grafikák a férfiak emancipált nőktől való félelmeinek kiélését jelentették. A téma átfogó, részletes elemzéséhez természetesen még számos további ábrázolás összegyűjtése szükséges, hogy azokat csoportosítva, tipizálva, későbbi korszakok képi forrásaival összevetve fejthessük ki minderről részletesebb és árnyaltabb, pontosabb véleményünket.

Felhasznált irodalom

- XIII. Coloquio de Historia de la Educación: *La infancia en la Historia: Espacios y Representaciones. 4a Sección: Imágenes y representaciones sobre la infancia*. Donostia – San Sebastian, 2005. június 30. – július 1.
URL: <http://www.sc.ehu.es/sfwshed/col13cas.htm> (A letöltés ideje: 2016.07.27.)
- Alt, R. (1960–65): *Bilderatlas zur Schul- und Erziehungsgeschichte*. vols. 1–2. Volk und Wissen, Berlin.
- Anderson, B. S. & Zinsser, J. P. (1993): *Le donne in Europa IV. – Nella città moderna*. Ed. Laterza, Roma–Bari.
- Balogh László (szerk., 2000): *1000 éves a magyar iskola*. Korona Kiadó, Budapest.
- Basics Beatrix (1998): Történeti ikonográfia. In: Bertényi Iván (szerk.): *A történelem segédtudományai*. Pannonica–Osiris, Budapest, 40–50.
- Bätschmann, O. (1998): *Bevezetés a művészettörténeti hermeneutikába. Képek elemzése*. Corvina, Budapest.
- Bollmann, S. (2008): *Az olvasó nők veszélyesek*. Scolar Kiadó, Budapest.
- Buzinkay Géza (1983): *Borsszem Jankó és társai. Magyar élclapok és karikatúrák a XIX. század második felében*. Corvina Kiadó, Budapest.
- Cennerné Wilhelm Gizella (1986): Történeti ikonográfia. In: Kállay István (szerk.): *A történelem segédtudományai*. ELTE BTK, Budapest, 331–344.
- Cunnington, Ph. – Buck, A. (1978): *Children's Costume in England. From the Fourteenth to the End of the Nineteenth Century*. Adam & Charles Black, London.
- Darvai Tibor (2010): Felhívás vizuális neveléstudományra. *Magyar Pedagógia*, **110**. 3. sz., 277–279.
- Darvai Tibor (2011a): Rítusok az Úttörővezető c. folyóirat fényképein. *Acta Sociologica: Pécsi Szociológiai Szemle*, **4**. 1. sz. 139–153.
- Darvai Tibor (2011b): A Tanító c. neveléstudományi folyóirat ikonográfiai vizsgálata. 1963, 1970. *Iskolakultúra*, **21**. 6–7. sz., 71–86.
- Depaepe, M. – Henkens, B. (2000): The history of education and the challenge of the visual. *Paedagogica Historica*, **36**. 1. sz., 11–17.
- Endrődy-Nagy Orsolya (2015): *A reneszánsz gyermekképe. A gyermekkép reneszánsza 1455–1517 között Európában. Ikonográfiai elemzés*. ELTE, Eötvös Kiadó, Budapest.

- Fabó Edit (2007): Egy apostol kirekesztése. Majoros István női egyenjogúsítási törekvéseinek karikatúrái. In: *A nők világa. Művelődés- és társadalomtörténeti tanulmányok*. Szerk.: Fábri Anna – Várkonyi Gábor Argumentum, Budapest. 313–337.
- Fábri Anna (1987): *Az irodalom magánélete*. Magvető, Budapest.
- Fuchs, E. (1907): *Die Frau in der Karikatur*. Langen, München.
- Géczi János (2008): Ikonológia-ikonográfia mint a történeti pedagógia segédtudománya. *Iskolakultúra*, **18**. 1-2. sz., 108–119.
- Gellér Katalin: Nők a művészetben. Festőnők a gödöllői művésztelepen. *Rubicon*, 2007/8.
URL: http://www.rubicon.hu/magyar/oldalak/nokerdes_a_muveszetben_festonok_a_godolloi_muvesztelepen/ (A letöltés ideje: 2016.07.27.)
- Gombrich, E. (1968): *Művészet és illúzió*. Gondolat, Budapest.
- Kämmerling, E. (1979): *Ikonographie und Ikonologie. Theorien, Entwicklung, Probleme*. DuMont, Köln.
- Kapitány Ágnes és Kapitány Gábor (szerk., 1995): *„Jelbeszéd az életünk” – A szimbolizáció története és kutatásának módszerei*. Osiris – Századvég Kiadó, Budapest.
- Keck, R. W. (1988): Das Bild als Quelle pädagogisch-historiographischer Forschung. In: *Informationen zur Erziehungs- und Bildungshistorischen Forschung (IZEBF)*, Vol. 32. Universität Hannover, Hannover, 13–53.
- Kéri Katalin (2009): Hervasztó jelen, virágzó jövő: Gyermekábrázolás az 1950-es években. In: Szabolcs Éva (szerk.): *Ifjúkorok, gyermekvilágok II*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest, 111–231.
- Kiss Attila és Szőnyi György Endre (eds., 2008): *The Iconology of Gender. I. Traditions & Historical Perspectives. II. Gendered Representations in Cultural Practices*. Papers in English & American Studies XV., Szegedi Egyetemi Kiadó, Szeged.
- Kybalová, L., Herbenová, O. & Lamarová, M. (1977): *Képes divattörténet*. Corvina Kiadó, Budapest.
- Manacorda, M. A. (1992): *Storia della educazione. Dall'antico Egitto ai giorni nostri*. Giunti, Firenze.
- Mietzner, U., Myers, K. & Peim, N. (2005, eds.): *Visual History, Images of Education*. Peter Lang AG., European Academic Publishers, Bern.
- Mikonya György (2011): Életútelemzés és az ikonográfia alkalmazása a nevelés történetében. In: Tölgyesi József (szerk.): *A modern pedagógia új dimenziói: Konferencia Bábosik István professzor 70. születésnapja tiszteletére*. Kodolányi János Főiskola, Székesfehérvár. 79–89.
- Molnár-Kovács Zsófia (2013): A tankönyvi illusztráció-kutatás historiográfiája. In: Andl, H. – Molnár-Kovács Zsófia (szerk.): *Iskola a társadalmi térben és időben IV*. PTE Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola, Pécs, 147–155.
- Müller, R. A. (1996): *Geschichte der Universität. Von der mittelalterlichen Universitas zur deutschen Hochschule*. München.
- Panofsky, E. (1984): *A jelentés a vizuális művészetekben. Tanulmányok*. Gondolat, Budapest.
- Pictura Pædagogica Online (PPO)*, Németország. Projektbeschreibung.
URL: <http://opac.bbf.dipf.de/virtuellesbildarchiv/> (A letöltés ideje: 2016.07.27.)
- Pilarczyk, U. & Mietzner, U. (2005): *Das reflektierte Bild. Die seriell-ikonografische Fotoanalyse in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften*. Klinkhardt, Bad Heilbrunn.
URL: http://www.pedocs.de/volltexte/2010/2666/pdf/50086_Mietzner_D_A.pdf (A letöltés ideje: 2016.07.28.)
- Pilarczyk, U. & Mietzner, U. (2010): A képtudomány módszerei a neveléstudományi és társadalomtudományi kutatásban. *Iskolakultúra*, 2010/5-6. melléklete
- Powell, K. & Childs, E. (eds. 1990): *Femmes d'esprit: Women in Daumier's Caricature*. Middlebury College Museum of Art, Hannover.
- Schiffler, H. & Winkeler, R. (1985): *Tausend Jahre Schule: Eine Kulturgeschichte des Lernens in Bildern*. Belser, Zürich – Stuttgart.
- Schmitt, H., Link, J. W. & Tosch, F. (eds., 1997): *Bilder als Quellen der Erziehungsgeschichte*. Klinkhardt, Bad Heilbrunn.
- Schorsch, A. (1979): *Images of Childhood. An Illustrated Social History*. Mayflower Books, New York.
- Siklóssy László (1927): A feminizmus karrikatúrában. In: *A Pesti Hírlap Kincsesháza 1928*, Budapest, 193–197.
- Somogyvári Lajos (2013): A szakmai kommunikáció képi megjelenítései (1960–1970). *Neveléstudomány: Oktatás, kutatás, innováció*. (3) 67–79.

Somogyvári Lajos (2014): A múlt vizuális újraalkotása: Történeti emlékezet a magyar pedagógiai sajtóban (1960–1970). In: Buda András, Kiss Endre (szerk.): *Interdiszciplináris pedagógia és a fenntartható fejlődés: A VIII. Kiss Árpád Emlékkonferencia előadásainak szerkesztett változata*. Kiss Árpád Archívum Könyvtára, DE Neveléstudományok Intézete, Debrecen, 419–429. (Kiss Árpád Archívum Könyvsorozata 8.)

Somogyvári Lajos (2015): *Ikonográfia a neveléstörténet-írásban: Pedagógiai életképek a hatvanas évekből*. Gondolat Kiadó, Budapest, 2015. (Sorozatszerk.: Bús Éva, Géczy János)

Szántó György (1927): A karikatúra. *Korunk*, szeptemberi szám,
URL: <http://www.korunk.org/?q=node/8&ev=1927&honap=9&cikk=4412> (A letöltés ideje: 2016.07.27.)

Szilágyi Gábor (1990): *Elemi képtan elemei*. Magyar Filmintézet, Budapest.

Támba Renátó (2013): Az anya-gyermek kapcsolat a 19–20. század fordulójának alföldi festészetében. *Iskolakultúra*, 3-4. 110–123.

Pandula Attila: Történeti ikonográfia. In: *Magyarország a XX. században. 5. kötet. (Főszerk.: Kollega Tarsoly István)* Babits Kiadó, Szekszárd, 1996–2000
URL: <http://mek.oszk.hu/02100/02185/html/1307.html> (A letöltés ideje: 2016.07.27.)

Tutsekné Bexheft Lili (1904): A nők munkaköre nálunk és külföldön. *Nemzeti Nénevelés* XXV/2. 98.

Victorianist: Or: The Victorian Period Presented in Concise and Regular Articles.
URL: <http://thevictorianist.blogspot.hu/> (A letöltés ideje: 2016.07.27.)

Wright, T. (1875): *A History of Caricatures and Grotesque in Literature and Art*. Chatto and Windus, London.
URL: <https://archive.org/stream/ahistorycaricat00wriggoog#page/n9/mode/2up> (A letöltés ideje: 2016.07.27.)

A képek forrásai

1. kép:

Du Gout hercegnő ragyogó toalettje (1780-ban keletkezett francia divat-karikatúra). In: Fuchs, Eduard: *Die Frau in der Karikatur*. München, Langen, 1907. 9. o.

2. kép:

Az elveszett turnőr. *Veréb Jankó*, 1887. február 27. III./9. 67. o.

3. kép:

Az emancipált nő humoros ábrázolása egy olasz lapban. In: Anderson, B. S. – Zinsser, J. P. (1993): *Le donne in Europa IV. – Nella città moderna*. Roma-Bari, Ed. Laterza. 174. o.

4. kép:

Német emancipált nő egy angol karikatúrán. In: *Le donne in Europa IV:...* i. m. 175. o.

5. kép:

Honleányi levél Egloffstein bárónéhez. *Borsszem Jankó*, 1870. december 11. 3. évf. 154. sz. 525. o.

6. kép:

Faragó József karikatúrája: Asszonyok klubja. *Uj Idők*, 1898. december 18. IV./51. 545. o.

7. kép:

Női békebíró Amerikában. *Vasárnapi Ujság*, 1872. június 2. XIX./22. 268. o.

8. kép:

Fuchs, Eduard: *Die Frau in der Karikatur...* i. m. 126. o.

9. kép:

Német karikatúra a régi és új nevelési eszményekről. In: Fuchs, Eduard: *Die Frau in der Karikatur...* i. m. 127. o.

10. kép:

Faragó József: A leánygimnázium felavatása. *Uj Idők*, 1896. december 20. II./52. 536. o.

11. kép:

Thomas Theodor Heine karikatúrája a *Simplicissimus* című egyik lap 1901-es számában. In: Fuchs, Eduard: *Die Frau in der Karikatur...* i. m. 152-153. o.

12. kép:

Országközi rajzolatok II. *Borsszem Jankó*, 1870. február 20. 3. évf. 112. sz. 83. o.

13. kép:

Reggel. *Borsszem Jankó*, 1870. április 10. 3. évf. 119. sz. 159. o.

The representation of learned girls, emancipated women on caricatures during dualism in Hungary

This article provides an overview about the representation of learned girls, emancipated women on caricatures in the press, during dualism in Hungary, with international outlook. The study starts with historiographical introduction on the iconographic researches (on international and Hungarian researches, and on researches at the University of Pécs). This is followed by a brief presentation on the possibilities use of the visual sources in researching of women's history and history of female education. The author gives a characterization of the genre of caricature too. The study focuses on visual and textual presentation of the fashionable, emancipated and learned women, and the results of the analysis of the source show that while the learned woman was gaining ground in modernizing society at end of 19th century, beyond of her old, traditional roles, men-creators of these caricatures portrayed negatively the new results of female emancipation.

Keywords: history of girl's education, women's history, iconography, 19th century, caricature

Kéri Katalin (2017): Tanult lányok, emancipált nők ábrázolása dualizmus kori karikatúrákon. Ikonográfiai kutatások a neveléstörténetben Pécsen. *Gyermeknevelés*, 5. 1. sz., 4–16.

A gyermek a természetben

A fürdés és a víz motívuma a 19. század második felének, illetve a Szolnoki Művésztelep néhány alkotójának gyermekábrázolásain

TÁMBA RENÁTÓ

Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskola

Jelen tanulmány célja, hogy a realizmus, a klasszikus modernség és a Szolnoki Művésztelep köréből hozott képzőművészeti példákon keresztül rámutasson a gyermek-természet kapcsolat különböző mintázataira a 19. sz. második felének festészete tárgykerén belül. Célom továbbá a képeken tükröződő gyermekszemléleti elemek feltárása, értelmezése, az áttételes pedagógia történeti hatások kimutatása. Mindehhez roppant sokrétű kutatás-módszertani repertoár áll rendelkezésre, jelen tanulmányban az ikonográfia-ikonológia, a hermeneutika és a társadalomtörténeti megközelítés jegyei érvényesülnek a leghatározottabban, továbbá hangsúlyosan jelenik meg a motívumtörténeti megközelítés. A vizsgált alkotásokat elemezve megállapítottam, hogy a víz és a fürdés motívuma különböző társadalmi jelentésekkel kapcsolódik össze, az evilági életbe való bevezetés deszakralizált létmetaforájaként ugyanúgy megjelenik e műveken, mint a gyermekkor biológikumával, a gyermeki funkciókkal és spontán kívánságokkal szembeni elfogadó, megértő nevelői attitűd kifejezőjeként, illetve a gyermeki öntevékenység, önkibontakoztatás elfogadásáról, a természetes fejlődésről szóló narrativa hordozójaként, ugyanakkor találkozunk a romantikus gyermekideológiát tükröző alkotással is. Mindazonáltal e műveken a természet és a gyermek között számos esetben organikus kapcsolat érzékelhető, elsősorban az adott képkonceptió sajátosságaiból fakadóan.

Kulcsszavak: gyermekkor-történeti ikonográfia, a víz és a fürdés motívuma, természet és gyermek kapcsolata, klasszikus modernség, Szolnoki Művésztelep

Bevezetés

A hazai pedagógiai szaksajtóban a képzőművészeti alkotások gyermekkor-történeti szempontú elemzésének még nincsenek kiterjedt hagyományai, eltekintve többek között Pukánszky Béla (2001), Péter Katalin (1996) és Endrődy-Nagy Orsolya (2010) tanulmányaitól. Jelen dolgozatban jómagam is hasonló feladatra vállalkozom. Írásom tárgya a gyermek-természet viszony ábrázolása a 19. századi festészetben, különös figyelemmel a realizmus, a klasszikus modernség és a Szolnoki Művésztelep gyermekábrázolási gyakorlatára, illetve a víz és a fürdés motívumára. A vizsgált motívumok mint létmetaforák a művelődés és a művészet történetében gazdag hagyománnyal rendelkeznek, ám a 19. században nagymértékű jelentésváltozáson mentek keresztül, össze-

függésben az emberi és a gyermeki test ábrázolása terén tapasztalható deszakralizálódással. Tanulmányomban nagy hangsúlyt fektetek a társadalmi élet aspektusainak (*Sztompka*, 2009. 45–51. o.), az antropológiai tér különböző elemeinek, valamint a jellemző motívumok, attribútumok mögött megbúvó érzületek, attitűdök és eszmények (*Panofsky*, 2011. 218–233. o.; *Géczi*, 2010. 203., 207. o.) vizsgálatára, hogy mindezen keresztül rávilágítsak a paraszti társadalomban munkálkodó gyermekszemlélet lényeges elemeire.

Képtudományi megfontolások

A műalkotás a szemlélődés médiuma, mely rácsodálkozásra, szakadatlan kérdésfelvetésre hívja a befogadót, aki ily módon nem pusztán

nézője, hanem olvasója, sőt, egyben értelmezője is a képnek, hiszen nem lehet anélkül olvasni, hogy ne értelmeznénk is egyszerre, amit látunk. A mű előtt leragadunk, elidőzünk, miközben leválunk a hétköznapi közhelyek, sallangok megállíthatatlan folyamáról: a szemlélődés alkalmat szolgáltat a reflektáltabb gondolkodásra és az önreflexióra egyaránt. Ennek során eltávolodunk a hétköznapi jelenségekhez rendelt közhelyes jelentésektől, hogy aztán a mindennapok gyakorlatában ebből a távolságból, higgadtan, csendesesen közelíthessünk a társadalmi jelenségek felé, többé-kevésbé mentesen személyes ítéleteinktől, indulatainktól. A kép olvasása közben értelmünk a műbe hatol, hogy kihívás elé állítsa műveltségünket, világlátásunkat, attitűdjeinket és türelmünket egyaránt (Gadamer, 1997. 281. o.).

A műalkotások elemzése Gadamer (1994, 161. o.) szerint hasonlít az olvasás folyamatához, hiszen ha meg szeretnénk érteni egy képet, először betűzgetnünk kell azt, hogy lépésről lépésre közelebb kerülhessünk a mű lényegének megragadásához. Az első lépés a Panofsky-féle ikonográfiai modell (Panofsky, 2011) Mietzner és Pilarczyk (2013. 36. o.) szerzőpáros által használt továbbgondolt változatában a preikonografikus leírás, mely minden látható képi elem, formanyelvi és kompozíciós megoldás leolvasását, pusztá regisztrálását foglalja magában. A második lépés (az ikonográfiai eljárás) a szerzőpáros változatában két részre tagolódik. Az ikonográfiai leírás során összefüggésbe állítjuk egymással az ábrázolás elemeit, meghatározzuk a témát és a képtárgyat, mélyreható jelentéstulajdonítás nélkül; ide tartozik a történelmi háttér, a technika, a kép keletkezési módjának és a vonatkozó életrajzi információknak az ismertetése is. Azonban az ikonográfiai interpretáció már a mélyebb motívumok, esetleg szimbolikus jelentéstartalmak feltárásával és rendszerezésével, a képek mögött húzódó konvenciók feltérképezésével foglalkozik, forrásként bevonna a művész műalkotásról vallott (vagy adott alkotóperiódusából származó) vallomásait is. Végül az ikonológiai interpretáció a képek „megértésére”, szimbolikus, allegorikus jelentéstartalmainak feltárására törekszik. Míg te-

hát az ikonográfia leíró, osztályozó, rendszerező és analitikus jellegű kutatásokat jelöl), ennél fogva – miképp Louis Réau (1986) fogalmaz – a tárggyal foglalkozik, addig az ikonológus számára a képek a társadalmi tudat részeként tételeződnek, így érzületeket, viselkedési módokat, attitűdöket, eszményeket stb. dokumentálnak, miképp azt Géczi János (2010) is megállapítja neveléstörténeti munkájában.

A jelen dolgozat elemzéseinek alapjául szolgáló kutatási módszer alapja nem más, mint a fentebb vázolt ikonográfiai-ikonológiai modell. Azonban mindezt – elemzéseim menetének tagoltabbá, átláthatóbbá tétele céljából – Piotr Sztompka leírásával (a társadalmi élet elemének vizsgálata – Sztompka, 2009. 45–51. o.) egészíthetjük ki, mely alapján elmondható, hogy a képeken érdemes megfigyelni az emberi egyedek jellemzőit (testbeszéd, arc kifejezés, testtartás, gesztusok, népviseleti elemek, hajviselet), a gyermeki aktivitásokat (ritusok, rutinok, ceremóniák), a társadalmi interakciókat (kapcsolatok, érintkezések, beszélgetés) és azok tényezőit (a partnerek térbeli elhelyezkedése, státus, társadalmi kompetencia), a közösségeket és a közösségi cselekvéseket (cél, aktivitás, az aktivitás ritmusa), illetve a kultúra megnyilvánulásait (anyag-észközi javak, szimbólumok, térhasználati jellemzők, tiltások és parancsok ikonografikus jeleinek külső kifejeződései).

Elemzéseim során érvényesül továbbá a vizuális antropológia törekvése a mítoszok és narratívák feltárására, összefüggésben az ikonográfiai leírással, illetve kitapintható Hans Belting (2009. 10–12. o.) felfogása, mi szerint a befogadó feladata nem pusztán az észlelés, hanem a művek élő képekként való megtapasztalása, ez pedig saját kulturális perspektívánkon keresztül válik lehetővé. Vizsgálataim során felfedezhetőek a vizuális kommunikáció által kijelölt szempontok is, melyek mindenekelőtt a preikonografikus leíráson belül, a tárgyi (pl. szintani és kompozícióelemzés) és a kifejezésbeli értelem (stílusanalízis) szintjén tárgyalhatóak, de helyenként a szimbolizmus (2–3. szint) tendenciáihoz is kötődnek (l. metakommunikáció). Ezen szempontok létjogosultságát indokolja Rudolf Arnheim (1974) azon megállapítása, mely szerint a befogadás folyamatá-

ban elsősorban a szemünket kell használnunk, hogy előbb átélhessük a mű hangulatát, mielőtt a szavak felülírnák érzéki benyomásainkat. Mindezen túl sort keríték a szemiotikai modell (Gráfik, 2014; Horányi, 1975; Barthes, 1996) ismertetésére is, mely szerint a képek vizuális konstrukciók, melyek üzenetekből, azok pedig jelekből épülnek fel, így aztán az alkotás kódolási, az elemzés pedig dekódolási folyamat (Endrődy-Nagy, 2015).

Neveléstudományi képelemzési metodikánk szemléleti alapjait a Panofsky-modell (2011. 218–233. o.), illetve annak a Mietzner és Pilarczyk szerzőpáros (2013, 36. o.) által továbbgondolt, neveléstörténeti kutatások céljából készült sémája alapján raktam le, az elemzések is négy szinten történnek. Mindezen túl az elemzési szempontsor kialakításához hozzájárult Kéri Katalin (2009) és Géczy János (2010) történeti pedagógiai ikonográfiai írásműveinek tanulmányozása, közvetlenül azonban Piotr Sztompka „Vizuális szociológia” c. művének (2009) a társadalmi tér elemzésére vonatkozó szempontsora nyújtott segítséget az elemzési eljárás kidolgozása során. A képelemzések menetében kiemelten jelennek meg olyan, a neveléstudományi és gyermekortörténeti kutatások felől érkező szempontok, mint amilyen a gyermekek megjelenésének regisztrálása (kor, nem, elhelyezkedés, kompozícióban betöltött szerep, tevékenység), a szociokulturális kódra utaló jelek (tárgyi-fizikai környezet: táj, enteriőr, ruházat) rögzítése, a tevékenységek és az interakciók gyermekortörténeti szempontú értelmezése, a nevelői attitűdre, illetve a gyermekképre való következtetés, másfelől pedig az olyan szempontok, mint például a stíuselemzés (alkotói attitűd vizsgálata), valamint a szimbólum- és motívumtörténeti elemzés a gyermekkor-motívumok, gyermeklét-szimbólumok vizsgálata végett. Jelen dolgozatban ez utóbbi törekvés a leghangúlyosabb, ám a cél itt is a gyermekszemlélet mintázataira való következtetés.

A víz és a fürdés szimbolikája a mitológiákban és a művészetekben

A víz alapvetően feminin princípium: a világ anyja, az élet forrása. Az eredettörténetekben

ősvízként fordul elő, mint például az egyiptomi kozmogóniában vagy a *Brihadáranjaka Upanisadban* (l. Farkas, é. n.), de a kozmosz őseredőjeként kerül tárgyalásra a homéroszi teremtésmítoszban, *Thalész és Lucretius* filozófiájában is (Hársing, 2002. 11–12. o.). Az ősvízből születik, s abba is tér vissza minden forma, így aztán mágikus erővel, tisztító képességgel bír számos hitrendszerben. Ezért használatos a halotti szertartásokon is (Pál és Újvári, 2001). A buddhizmus szemléletében a jelenségvilág folyamatos változását testesíti meg, a vízen történő átkelés mozzanata pedig az illúziók világának meghaladását, a megvilágosodás irányába való haladást szimbolizálja.

A víz őspotenciaként jelenik meg a *Bibliában* is, azonban itt már nem teremtő erő, hanem az isteni megtisztítás, teremtőerő eszköze (l. „Mózes első könyve a teremtésről” 1,2; 1,6–10 – Károli, é. n.). Fontos szerepet tölt be a keresztény vallás megtisztulási és beavatási szertartásain, a rituális vízhintés, mosakodás és fürdés, illetve a keresztelési szertartás alkalmával (l. „János evangéliuma” 7,37–38; „Lukács evangéliuma” 3,21–22 – Károli, é. n.). Azonban míg a végelethatalannak és mozdulatlanak tetsző tengervíz gyakran az örökkévalóságot, a változó folyó az idő múlását jelenti. Továbbá míg a tiszta víz (pl. a kútvíz) – mint a fény folyékony mása – a bölcsesség forrása, az erkölcösséget jelenti (l. „Példabeszédek könyve” 5,15–18 – Károli, é. n.), addig a föld anyagával elegy, iszapos víz a rontás, a gonoszság jelentését hordozza magában (Pál és Újvári, 2001).

A vízhez hasonlóan a fürdés szimbolikája is magában hordozza a moralitást. A keresztény felfogás szerint a vízbe merítkezés – mint a teljes testi-lelki megtisztulás rítusa – megszabadít bűneinktől és múltunktól, illetve felszabadít a testi természet valója alól, s ennél fogva az újjászületés kezdetét jelenti. A rituális mosakodás során szimbolikus úton kerül bemutatásra az ősvízben való elmerülés, illetve a feltámadás mozzanata (Pál és Újvári, 2001). János Evangéliumában például azt olvashatjuk, hogy csak az mehet be a mennyek országába, aki vízből és Szentlélekből (újjá)születik (l. János 3,5; Károli, é. n.).

Ugyanakkor az ókeresztény korban az ókori Római Birodalom közfürdői a bűnös,

eltékozolt életet jelképezték, az újkori művészetben pedig számos alkalommal kapott erotikus jelentést (Rembrandt: „Betsabé”, 1654; Tintoretto: „Zsuzsanna a fürdőben”, 1550). A pszichoanalízis a fürdést már egyenesen az anyaméhbe való visszatérés aktusaként írta le, a víz pedig nem más, mint a tudattalan, az ősi ösztönvilág jelképe, mely az anyaméh, a magzatvíz képzetköréhez kapcsolható. Ebben a kontextusban József Attila „Ódájában” a fürdés „a társra és otthonra találás”, „a boldogságban való megújulás” (Pál és Újvári, 2001) szimbólumaként értelmezhető.

Mindazonáltal a víz és fürdés mitológiai alapokon kialakult képzetkörei – ha megváltozott kontextusban is – máig megmaradtak, az irodalomban és a művészetben egyaránt. A 19. században észlelhető ikonográfiai fordulat során a szimbólumok tradicionális jelentéskörei kezdtek elhalványulni, vagy éppen új jelentéstartalmakat vettek magukba, de például a víz olyan jelentései, mint az újjászületés, a megtisztulás és a beavatás, a realizmus és a klasszikus modernség művészetében továbbélnek.

Ez mondható el a korabeli gyerekábrázolások kapcsán is, ám itt a tárgyalt jelentések vagy átítatódtak a korabeli társadalomszemléletek árnyalataival (Honoré Daumier), vagy demitizált formában fejezték ki a gyermekek

önértékét (Max Liebermann, Albert Edelfelt), összefüggésben a korabeli lélektani és gyermektanulmányi mozgalmak gyermekközpontú szemléletmódjával (Fényes Adolf). Ugyanakkor kifejezhetett egyfajta romantikus gyermekideológiát (Tölgyessy Artúr) is. Dolgozatomban az itt áttekintett mintázatokot tekintjük át, törekedve a gyermektest-ábrázolás, illetve a gyermekszemlélet tendenciáinak felvázolására a víz rendkívül összetett képzetkörén keresztül.

A fürdés és a víz motívumváltozatai a 19. század művészetében

A fürdetés mint evilági beavatási rítus

A víz szimbolikájában észlelhető világnézeti hangsúlyeltolódás már Honoré Daumier (1808–1879) életművében is tettenérhető. „Gyermekek fürdés közben” c. képén (1856 k.; lásd 1. kép) még megjelenik az erkölcsi tisztaság motívuma és a gyermeki ártatlanság toposza, ám itt a kisdedek már nem a szellemi, hanem az anyagi világ rítusaiba való bevezetés alanyaiként realizálódnak. Az evilágias értelemben vett rituális mosakodás a szegényéletbe való beavatás szertartásaként értelmezhető, mely már a zolai társadalmi determinizmus irányába hat (Zola, 1979. 177. o.).



1. kép: Honoré Daumier: Gyermekek fürdés közben.
1856 k. Olaj, fa. 24,5 x 33 cm

Az erőteljes körvonalak, a lendületes vonalvezetés, a fény-árnyék játék, az előtéri alakok kihangsúlyozása és a háttér elmosása, a kiváló jellemábrázoló képesség, valamint a szelektálás képessége a részletezőkedv és a cselekményesség ellenére is lényeglátóvá teszi a jelenetet (Farkas, 1960; Németh, 1974. 46–51. o.). A határozott kontúrokkal megjelenő puttószerű kisdedek egyfelől a szülői gyámolítás és gondozás, illetve a biztonságot nyújtó családi nevelés alanyaiként jelennek meg. Ezt erősíti meg a víz mint anyaméh képzete, de a nagy tömegek, a meleg színek és a markáns körvonalak is a szülői biztonság érzékeltetésének irányába hatnak. Másfelől pedig a gyermekkor itt a felnőttek örömförrásaként, lelki megújulásuk tárgyaként realizálódik; ezt mindenekelőtt a víz-motívumban hordozott megújulás-szimbolika támasztja alá. A szülők nevelői attitűdjét a türelem, a szeretet, a gondoskodás és a megértés jellemzi, a képen tükröződő gyermekfelfogást pedig a gyámolításra szoruló, eleven gyermek fogalma jellemzi, s úgy tetszik, hogy mindez e korban már kezdett belátás, elfogadás tárgyává válni.

A gyermeki test immár megjelenhet a maga pőre valójában, nem kell, hogy az ideális ént tükröző önreprezentációs kellékek (l. Goffman, 1956. 10–11. o., 13–14. o.) tükrében értelmeződjék a gyermek lény, mint a korábbi századok gyermekábrázolásainak túlnyomó részének esetében. A realizmus poétikájához hűen itt a hétköznapi nüanszok megfigyelésén, a „*tapintható valóság*” közvetítésén van a hangsúly (l. Courbet koncepcióját: Aradi, 1985. 10. o.; vö. Courbet, 1979. 161–162. o.), s – összefüggésben a pozitívizmus szemléletével – nem cél már valamiféle abszolút igazság nyomában járó akadémikus doktrína kiszolgálása (l. Németh, 1999; Czine, 1979. 19–20. o.; 74., 121. o.; Debicki, Favre, Grünwald és Pimentel, 2003. 214. o.). Végző soron a „*tiszta*”, „*ítéletmentes*” művészet megteremtésére, a társadalmi valóságra vonatkozó kortársi tapasztalatok leképezésére való törekvés nyomán válhatott a gyermekkor központi témává Daumier életművében is, sőt, a fürdés motívumának előtérbe kerü-

lése is a realizmus hozadéka, hiszen megjelenítése – intimitása okán – korábban jobbra sértőnek számított. A fürdés motívuma által előtérbe került a gyermek testisége, anyagiséga, biológikuma, illetve az evilági lét múltandósága.

A fürdő gyermek megjelenítése a testi-lelki megújulásra és a pillanatnyi életörömök-re irányítja a figyelmet, s így a gyermekkor a szüntelen megújulás és hedonizmus kontextusába helyeződik. A meztelen gyermektesteknek a víz és a fürdetés motívumának tükrében való megjelenítése (s ezzel együtt a gyermekkorok a felnőtt lelki rekreáció forrásaként való kommunikálása) felhívja a figyelmet a felnőttek megújulás iránti vágyakozására is, s arra az általános, korszaktalan, ám korról kora más és más ideológiai kontextusban feltűnő felfogásra, mi szerint a felnőttek saját életük folytatását látják a kisdedekben. A fürdetés mint evilági beavatási rítus és mint a szüntelen megújulás rítusa ebben az értelemben a felnőtt-gyermek kontinuitás univerzális mivoltát hivatott kifejezni.

Végül érdemes kitérni a látszólag idilli kép mögött húzódó, a művészre oly jellemző társadalomkritikai attitűdre. A gyermektest itt a társadalmi problémák iránt érzékeny, a plutokrácia „győzteseit” kipellengérező művész tekintete felől kerül ábrázolásra. Ebből fakadóan miután a lábukat áztató, megfáradt fiatalok a kizsákmányolás gépezete előli percnyi elvonulás és felüdülés forrását keresik a parton, a piciny gyermekek számára is előrajzolódik a jövő, amikor majd a fürdés pusztán a percnyi megújulást fogja számukra jelenteni a fáradt hétköznapiakban. Sőt, ebben a megvilágításban a fürdetés mint „evilági beavatás” értelmezhető az „elnyomott munkásosztály” szocializációs folyamataira való utalásként is. Mindezzel a művész által közvetíteni kívánt társadalmi sztereotípiák írhatók körül, rávilágítva a Daumier gyermekábrázolásairól kiolvasható, a szocializmuséhoz közelálló felfogást tükröző gyermekkor-narratívára.

Daumier, még ha nem is volt szocialista, mint a hazai művészettörténészek korábban állították róla (l. Németh, 1974. 49–50.), anynyi bizonyos, hogy a kapitalizmus kritikájával

némiképp a tudományos szocializmuséhoz hasonló narratívát működtetett a munkásemberek életével kapcsolatban. Így nem túlzás azt állítani, hogy a képen megjelenített gyerekek – minden idilliség látszata ellenére – a felnőtt, munkás hétköznapiok sűrűjébe nevelődnek bele nap nap után, s ebben az értelemben a víz, a fürdés itt ennek a belenevelésnek, belenevelődésnek a színtereként működik. Ugyanakkor a szülői gondoskodás képen jelenlévő, oltalmazó, megértő-elfogadó nevelői attitűdöt sugalló megnyilvánulási formái okán nem érezhető a gyermekek sorsában afféle sötét kiúttalanság, mint később Zola „*Patkányfogójának*” gyermekábrázolása kapcsán.

A víz mint a pillanatnyi életörömök forrása és mint az életperspektíva hordozója

A szegénység tematikájának előtérbe emelésével a realizmus már meghozta az ikonográfiai fordulatot, ám a formanyelvi forradalmat az impresszionisták hajtották végre: ők kívánták megtisztítani a látást az eszmékből fakadó látási előítéletektől. Az impresszionisták az érzékelés által közvetített benyomás „*tiszta és egyszerű*” megjelenítésére törekedtek (Né-

meth, 1974. 62. o.), függetlenül mindenféle akadémikus doktrína, preconcepció követésétől, a szenzualizmus, a tiszta vizualitás törekvésének jegyében (Németh, 1974. 75. o.). A festők érzékeltetni kívánták „*a szüntelenül áramló élet vibrálását*” (Tuffelli, 2001. 23. o.), ezért képeiket légiesen elmosódó felület, reszketeg, vibráló ecsetkezelés és benyomás-szerűség jellemezte (Hoffman, 1974. 147. o.). Jellemző kompozíciós megoldás volt a képki-vágásos eljárás, mely a pillanatfelvételszerűség hatását kelti azáltal, hogy a befogadónak olyan érzése támad, mintha az ábrázolt esemény a képszeleken túl is folytatódna (Tuffelli, 2001. 33. o.; Thomson, 2006. 196–197. o.).

Az alkalmazott formanyelvi sajátosságok által a festők eltávolodtak a befejezettségben, az ingres-i „lesimítottságban” testet öltő gondolati rekonstrukcióktól. Nem hiába írta Henri de Toulouse-Lautrec: „*Megpróbáltam igazat alkotni, nem eszményit*” (idézi: Tuffelli, 2001. 22. o.). Ebben a kijelentésben – a befejezetlenség esztétikájának voltaképpen hangsúlyozásával – világosan megfogalmazódik az addigi merőben konzervatív művészetfelfogástól való eltávolodás, s egyúttal egyfajta anarchisztikus, politikailag radikális látásmódhoz való közeledés törekvése.



2. kép: Max Liebermann: Fiúk fürdője Zandvoortban. 1896–1898. Olaj, vászon, 122 x 151 cm

Az impresszionizmus ideológiátlanító társadalomszemlélete fedezhető fel a bankár fiaként született *Max Liebermann* (1847–1935) festészetében is. Liebermann képei az önelvű vizualitás elvétől és a befejezetlenség esztétikájától áthatva minden irodalmi klisé-től mentesen közvetítik a polgári hétköznapok atmoszféráját, megadva a közönségnek a lehetőséget, hogy a saját szemével lásson (*Thomson*, 2006, 166. o.), ezáltal szüntette meg a távolságot mű és szemlélő között (*Tuffelli*, 2001. 23. o.).

„*Fiúk fürdője Zandvoortban*” c. képének (1896–1896; lásd 2. kép) fiúfigurái hűvösen kerültek megjelenítésre, leíró-részletező jelleggel. E képen a fürdővíz és a fürdés aktusa – a víz hagyományos szimbolikájától eltávolodva – immár nem annyira a spirituális, mint inkább a testi megújulást szimbolizálja, így itt a part a hedonisztikus gyermekörömök színtere.

A gyermekek elhelyezése a képtérben esetleges, mozgásuk eleven és több irányba mutató, ám testfelszínük többnyire egyformán meztelen. Testük fedetlensége a gyermeki ösztönök kontroll nélküli megélését sugallja, így itt a gyermeki spontán kívánságok figyelembe vételére helyeződik a hangsúly, hozzájárulva ezáltal egyfajta gyermekközpontú pedagógiai beszédmód kiforrásához.

A gyermekort meghatározó spontaneitás, esetlegesség, a múlt pillanatok kavalkádja jut kifejeződésre már csak a kompozíciós megoldásokon is: a lesimíthatatlan felületen, a reszketeg ecsetkezelésen, az aszimmetrikus kompozíción, illetve a lokálszínek hiányán és a kép reflexgazdagságán. Mindez a természet-ember kontinuitásnak, a természet-gyermek kapcsolat organikus voltának kontextusában értelmezhető „szüntelen mozgás, változás” koncepció kifejezőjének tekinthető. Tehát a gyermekort itt a természet mértéke szerint működő, a testet az elmúlás tárgyává tevő hedonizmus alárendeltjévé válik. Ugyanakkor érzékelhető itt az impresszionizmusra (főleg *Edgar Degas*-ra) jellemző kukkolás („*kulcslyuk-esztétika*” – l. *Heard Hamilton*, 1987. 23–24. o.) is, így felmerül a kérdés: a gyermeket emancipálni kívánó polgár tekintete lép-e itt működésbe, vagy esetleg a művész itt (és számos hasonló művén) burkoltan teret

juttatott egyfajta, a *Wilhelm von Gloeden*éhez hasonló (homo)erotikus attitűdnek?

Az impresszionista képkonceptió további hangsúlyos hozományaként tárgyalható a gyermekszemlélet vonatkozásában, hogy a gyermek itt nem érződik a természet más elemeinél hangsúlyosabbnak: az ábrázolt fiúk ugyanolyan hangsúlyos, homogén elemei a képnek, mint bármi más. Ezáltal jut kifejeződésre a világnézeti semlegesség és az új gyermekközpontú pedagógiai narratíva, valamint az evolucionizmus és a pozitívizmus áttételes hatása. A gyerekek itt szinte a keresztény és protestáns gyermekideológiák rigorózus kontrollja alól felszabaduló, az evolucionizmus felfedezéseinek tükrében önmaguk funkcióit és a természet adta örömeiket élvező biológiai egyedekként kerülnek ábrázolásra. A kérdés – a fentihez hasonlóan – az, hogy itt a társadalmi közeg gyermekemancipációs attitűdje érvényesül-e inkább vagy csak a művész sajátos szemlélete? Bárhogyan is van, legalábbis az adott polgári környezetben már kibontakozóban lévő gyermekiség-attitűdről van szó.

E képről a szemlélő könnyen asszociálhat *Ferenczy Károly* „*Fürdőző fiúk*” („*Nyári reggel*”) c. képére is, ám itt már nem annyira a gyermektermészet kontinuitásra és a gyermeki spontán kívánságok elfogadására helyeződik a hangsúly, hiszen *Ferenczy* művén sokkal inkább egyfajta beavatási jelenetnek lehetünk szemtanúi. Erre utal a férfikort előrevetítő cím is, illetve az idősebb fiú hívogató gesztusa. Ebben a kontextusban a víz a felnőtté válás színtere, a fürdés az iniciáció aktusa, miközben *Liebermann* képen pusztán a gyermekort jelenbéli örömeinek tobzódását érzékeljük, s azt a gyermekort-narratívát, mely a gyermeki önfeledtség (és öntevékenység) szabad áramlásának elfogadására buzdított már a századfordulón is, s bízott a gyermeki önkibontakoztatás folyamatában. Nem más pedagógiai irányzatokról van itt szó, mint amilyen a gyermektanulmány (pl. *Stanley Hall*), a funkcionalista és experimentalista pedagógia, azonban nyilvánvaló, hogy a művész esetében pusztán közvetett (más irodalmi, eszmei forrásokon keresztül kifejtett), vagy pedig úgyszólván „klimatikus” hatásokról beszélhetünk (az említett hatások a „levegőben” voltak).



3. kép: Albert Edelfelt: Parton játszó gyerekek.
1884. Olaj, vászon, 90 x 107,5 cm

Az impresszionizmus mérsékeltabb formájával találkozhatunk a lokálpatrióta *Albert Edelfelt* (1854–1905) képein, akinek nyugodt gyermekkorra békével és összhanggal itatta át festészetét (*Kallio és Sivén*, é. n.). Piktúráját mindenekelőtt a szabad levegő (a napfény és a szín) problémája iránti érdeklődés határozta meg, s nagy hatással volt rá *Jules Bastien-Lepage* finomnaturalizmusa és *Velázquez* instantizmusa (*Öhquist*, 1911; *Korongi-Lippich*, 1908). Légiesen elmosódó felületeit a reflexek rögzítésére való törekvés, benyomásterőség jellemezte. Festményein egyszerre érezhetünk pillanatnyiságot és változást, képei elevenességükkel, nyugalmukkal és halk erejükkel, világos elbeszélő eljárásukkal határozott hangon szólalnak meg.

Életművében kiemelt jelentőséggel bírnak gyermekkor-tárgyú képei, melyekkel mint ha a művész gyermekkorának emlékeit konzerválná és elevenítené fel: a „kicsiket” játék közben, vásáron, esti terefere alatt vagy portré formájában jeleníti meg, de különösen jellemző a hajóval játszó gyermekek ábrázolása (pl. „*Parton játszó gyerekek*”, 1884; lásd 3. kép). Képein a gyermekkor érzékeny, élményekben gazdag, ártatlan és gyengéd életszakaszként

rajzolódik elénk, olyan időszakként, amikor a világ még végtelenül nagy, nyitott, s mégis megismerhetőnek tűnik. A gyermekkor kulcsmotívumai a szemlélődés és a játéktevékenység, illetve a természettel való intim kapcsolat. A felfedezés szabad öröme elevenedik itt meg, amint a gyermekek kis hajóval játszanak, ugyanakkor a háttérben látható hajók mintha a távoli életperspektívát, a felnőttkort sejtetnék, melyre ők „titkon”, mintegy öntudatlanul, játékaikon és interakcióikon keresztül, már előre készülnek (l. még: „*A hajóépítők*”). A gyerekek számára a játék pusztán a valóság dolgairól való lecsatlakozás, illetve a képzelőerő kibontakozásának „terepe” (l. *Huizinga*), ugyanakkor e festmények kapcsán tagadhatatlanul érződik a művész felismerése arra vonatkozóan, hogy a játéktevékenységeknek kiemelkedő szerepük van a társadalmi szerepkörökre való felkészülés szempontjából. *Albert Edelfelt* festményein tehát a játék hajó egyszerre szimbóluma a képzelőerőnek, a gyermekkori szabadságélménynek és az élettávlatoknak, méghozzá a funkciógyakorlás (l. *Karl Groos* gyakorláselméletét – l. *Mönks és Knoers*, 2004, 106–108. o.) jelentéskörével összefüggésben.

E képeken tehát a gyermekek antropológiai tere, vagyis testfelszínük, ruházatuk, s az őket övező kultúrtáj (l. *Géczi*, 2011. 309. o.) adja a vásznon tükröződő gyermekkorkonstrukció keretét, melyet a gyerekek által végzett tevékenység tölt be. A 6-8 éves körüli fiúk vitorlás hajót úsztatnak a tengeren, ily módon juttatva kifejezésre a gyermekek előtt álló tágas életperspektívát, a gyermekek képességét az „utazásra”, az élet „körbehajózására”. Az *Edelfeltnél* gyakran visszatérő hajómotívumban (mint létmetaforában) összekapcsolódik egymással a szűk jelen és a tágas jövő horizontja, s így funkciót nyer a játéktevékenység. A kisfiúk a kishajók úsztatásában hangolódhatnak rá távlati céljaikra és magára az életre.

Érdemes megemlíteni továbbá, hogy *Edelfelt* festészetében alig találkozunk a gyermek felnőtt környezetben való megjelenítésével, melynek oka valószínűleg az lehetett, hogy a festő mindenekelőtt a gyermekkori éleveségét és szabadságélménytől ittas világát kívánta kifejezésre juttatni. Ugyanakkor az világossá válik, hogy e kedves jelenetek gyermekalakjai mögött – a művész felfogása szerint – biztonságos, figyelmes, szerető családi kör húzódik meg, s ez a meleg családi légkör táplálja játéktevékenységük meghitt csendjét, átélte békéjét. Ez a prekonceptió, mint már utaltam rá, a művész békés gyermekkoriának hozományaként értelmezhető.

Összegzésképpen elmondható, hogy a realizmus szocializmushoz közelálló szemléletével szemben az impresszionisták képein egyfajta radikális politikai attitűd, úgyszólván a „fiziológiai”, sőt, az „ideológiai ártatlanságra” való törekvés tükröződik. Ez a világnézeti közömbösség a műveken tükröződő gyermekkorkonstruktívákra is kifejti hatását, s a víz, a fürdés jelentéskörének alakulását is befolyásolja. Míg Daumiernél a víz a társadalmi beavatás színtereként értelmezhető, addig Liebermann képén a megújulás és a pillanatnyi életörömök forrása, *Edelfeltnél* pedig az élettávlatok kifejezője. Előbbi kontextusban a gyermekkorkonstruktívák hordozójaként, egyfajta szertelen életszakasznak tűnik fel, utóbbi kontextusban pedig egyfajta gyermekkorkonstruktívákra, a gyermeki funkciók lényegére rávilágító pedagógiai beszédmód

rajzolódik elő. Mindkét esetben úgy érződik, hogy a művész tolmácsolása szerint a társadalmi környezet elfogadja a gyermekkorkonstruktívák kívánságait, megnyilvánulásait, alkalmazkodik a gyermekélet minőségi különbségeihez.

A gyermektést ábrázolása az ikonográfiai fordulat után

A fenti elemzésekben már utaltam a gyermektést ábrázolásának kérdéseire, ám a mélyebb értelmezés szintjére még nem emeltük. E korban – összefüggésben az evolucionizmusnak, a pozitívizmusnak, a pszichoanalízisnek, az új szociológiai érdeklődésnek és a szocialista mozgalmaknak az anyagi tapasztalat, az anyagiság, az ösztönlét kérdéseit nyitogató törekvéseivel – egyre inkább középpontba került az ember hús-vér realitásának, ösztönöktől, természeti kódoktól, biológiai funkcióktól való meghatározottságának megragadására való törekvés. Ami a hús-vér realitás érzékeltetését illeti, már önmagában véve csak ez is sokkal másabb, mint a reneszánsz vagy a barokk testkonceptiója, hiszen e korokban mindig valamiféle szimbolikus, allegorikus jelentérendszer kontextusában került ábrázolásra a hús-vér valóság, az anatómiai részletezés pedig mindig valamilyen teológiai irányultságú ideológia eszköze volt. A reneszánsz korában a gyermekkorkonstruktívákban az inkarnációs teológia (Jézus emberi valójának érzékeltetése) volt a kiindulópont (*Eörsi*, 1997), a felnőtt férfi test vonatkozásában a passió különböző stádiumainak érzékeltetése, illetve az első emberpár paradicsomból való kiűzetése esetén az emberi érzékiségből és erotikumból fakadó esendőség képi kifejezése volt a cél a fedetlen test idomainak anatómiailag hű megmutatásával, a barokk korban pedig a jezsuiták által szorgalmazott vallásos áhítat, már-már a révületbe torkolló szenvedélyes hitelmény kiváltása volt a szándék a már-már végletekig szenvedélyes alakokkal. Általános érvényűen elmondható, hogy a test a keresztény kultúrkörben számtalan alkalommal a fájdalom, a szenvedés tárgyaként került ábrázolásra, gondolva itt például akár a „*mater dolorosa*” toposz Istenanya-figurájára (*Bódi*, 2010. 226. o.).

Bár már e korokban is megfigyelhetőek a „lélek hordozójának”, s különösképpen Jézus testének a test szexualitással összefüggő aspektusainak (pl. fanszörzet) kiemelésével történő demitologizálása (l. *Antonello és Holbein* passió-jeleneteit – *Bódi*, 2010. 227–228. o.; a kép eszmetörténeti vonatkozásairól l. még: *Kristeva*, 1998. 40. o., 49. o.), az antropomorfizálás ezen tendenciái sokáig pusztán ritka példaként voltak jelen a művészet történetében, s döntő fordulat csak jóval később következett be. A tematikai és szimbolikus fordulatot követően (*Bialostocki*, 1986), különösen, miután már *Courbet* kimondta, hogy a nemesség nélkülieknek is ugyanazt a méltóságot, „erőt és jelleget” kell megadni, mint a hősöknek és isteneknek (*Courbet*-t idézi *de Micheli*, 1969. 13. o.), az emberi (és gyermeki) test szándék szerint önmagáért, az önmaga mivoltában, mindenféle mitológiai átlényegítéstől mentesen került ábrázolásra. Legalábbis hellyel-közzel. Hiszen a testábrázolás gyakorlata nem válhat eszméktől, ideológiáktól mentessé. Az itt tárgyalt alkotások esetében az ideológiai meghatározottságot a felsorolt eszmetörténeti irányzatok áttételes recepciója adja, mint minden esetben. Miután az ideológiai hatásokat intertextuális hatásokként értelmezzük, elmondható, hogy a valóság fogalmának értelmezhetősége ez esetben is roppant kérdőjeles. Hiszen valójában nem mi játszunk a nyelvvel, hanem a nyelv játszik velünk, vagy *Gadamer* megfogalmazásával élve: „a nyelv beszél minket” (*Gadamer*, 1984. 321. o.). Így tehát, amikor a realisták az ún. valóságot szerették volna ábrázolni az objektívitás igényével (ez esetben az objektívitás vélelme egy bizonyos eszme vagy narratíva felől érkezett), ők maguk is egy újabb ideológiai textusfolyam sodrásába kerültek (l. *Repin*), mely átültette a realizmusba a maga retorikáját és frazeológiáját. Hiszen valójában „nem a szubjektum uralja a nyelvet, hanem a nyelv a szubjektumot. Az *En* »többesszámú« névmás, s a nyelv, amit a szubjektum beszél, bár láthatatlanul, a hatalom eszköze” (*Kibédi Varga*, 1997. 146. o.). Ebből fakadóan a textusokban manifesztálódó hatalom lépten-nyomon áthatja a képeket is, ezért a test politikumtól

mentes vagy önmagáért való ábrázolásának törekvése eleve kudarcra ítélt. Az intertextuális hatás jelen gyermekábrázolások esetén is érzékelhető, s jelen fejezet elején meg is neveztük a releváns eszmetörténeti irányzatokat. A testábrázolás mikéntje tehát mindig magában hordoz bizonyos narratívákat, személyes és társadalmi érdekeket, eszmei irányultságukat, sohasem mentes a világnézeti ség mozzanatától.

E kötelező elméleti kitérő után vizsgálódásomat folytatom a gyermeki biológikum ábrázolásának kérdéskörével. A tárgyalt korfestészetében, mint a szemlézett képek alapján látható, a figyelem egyre inkább az emberi egyed mint biológiai lény voltának kifejezésére irányult. A gyermeki tevékenységek (interakciók, játék, a természet felfedezése, a természeti környezetből meríthető örömök kiélvezése stb.) ábrázolása is ebbe az irányba hat: a gyermek ösztönöktől, természeti tényektől való meghatározottságának érzékeltetése felé, ezen keresztül hívva fel a figyelmet a gyermeki öntevékenység, önkibontakoztatás jelentőségére. E korban polgári, értelmiségi és művészi körökben már kifejtették hatásukat az ilyen irányú tudományos megfigyelések, kérdésselvetések, s a századforduló környékén a szakmai párbeszédet is igen korán befolyásolta (l. *Varga*, 2006), ebből fakadóan tehát a képeken is csakhamar érzékelhetővé vált a „klimatikus” vagy áttételes recepciótörténeti hatás, a gyermekábrázolás vonatkozásában is. Ennek az eredménye a természetes fejlődés modelljének érvényesülése lett a képen tükröződő gyermekfelfogást illetően.

A testábrázolás morális megítélése a különböző korokban lényegében a dionüszoszi és az apollói végpont közötti elhelyezkedés megállapításával történt, vagyis a kérdés az volt, hogy a földi örömök milyen mértékben válnak bensővé az ábrázolt testben. Jelen gyermekábrázolásokon, bár megjelenik egyfajta dionüszoszi létmód, ennek mértéke különböző. Max Lieberman meztelen fiú szinte tobzódnak az örömben, itt erőteljesebb a dionüszoszi hedonizmus, míg Albert Edelfeltnél a természet mértéke szerint érvényesül az örömökhöz való viszonyulás.

Továbbá fontos kérdés a gyermektest ábrázolásának vonatkozásában az is, hogy a testhez való nézői-felnőtti viszonyulás mely formáit fedezhetjük fel a tárgyalt képeken. Max Liebermann képein mintha hiányozna a felnőtt kontroll, a gyerekek szabadon, restrikció nélkül úszkálnak az örömben és lábukkal mértéket nem ismerve csapkodnak a víz habjaiban. A dionüszoszi ösztönök mintha elszabadulnának, itt tehát mintha nem egészen lenne jelen a felnőtt tekintet. Ezzel szemben Albert Edelfelt gyermekeinek lényében érzékelhető a felnőtt kontroll, a szülői gondoskodás és autoritás bensővé vált, „belső vezérlőelvvé” szublimálódott formája. A kisgyerekek hajóúsztatási játékgyakorlata már eleve a felnőtt élet előkészítésének irányába hat, érezhető hát: szüleik gondoskodnak a gyerekek jövőjéről, s felruhazzák őket a szükséges érzelmi útravalókkal az élet tengerének körbehajózásához. Érzékelhető tehát itt a felnőtt kontroll (s a felnőtt, sőt, talán szülői tekintet), gondoskodás és gyámolítás, de ebbe restrikció, morózus szigor semmiképpen nem vegyül. A gyermekekre szegeződő befogadói tekinteten itt sokkal inkább érvényesül a korabeli eszme- és pedagógiatörténeti retorika hatása. Az evolucionizmussal a testről, természeti valóról szóló diskurzus szabadsága, a lélektani és gyermektanulmányi kutatásokkal a gyermeki funkciók már-már antropológiai igényű obszervációja kerül előtérbe. Azonban Honoré Daumier képein inkább még a szocializmus hatását érezzük: a test kizsákmányolásának kérdésköre jelenik itt meg, a vízhez való viszony pedig az anyagi világba való beavatás kontextusában értelmezendő. Más szóval itt kevésbé érvényesülnek a gyermek-emancipációs szólamok, hiszen Daumier gyermekfigurái még a realizmusra jellemző, meglehetősen direkt társadalmi vádirat-retorika eszközei.

A szolnoki művésztelep festői sajátosságai

A századforduló idején a nyugat- és észak-európai művészethez hasonlóan hazánkban is elterjedt a gyermekcsoportok ábrázolásának gyakorlata, mégpedig gyakran a gyermek-

tanulmányi mozgalom retorikájától áthatva (Révész, 2014. 52. o.). E képek között ismertes olyan is, mely a gyermeki öntevékenység, önkibontakoztatás, a gyermekcsoporti interakciók témakörét a víz, a fürdés motívumával összefüggésben juttatja kifejezésre. Dolgozatom további részében a szolnoki művésztelep alkotóinak életművéből választok elemzendő alkotásokat, ezért szükségesnek tűnik rövid áttekintést tenni a Szolnoki Művésztelep festői sajátosságairól.

A századfordulón a szolnoki művészek szemléletét egészen áthatotta „*az ízig-vérig magyar piktúra megteremtése*” (Egri, 1989. 5. o.) iránti elköteleződés. Szolnok ekkortájt azoknak a művészeknek adott otthont, akik szenvedéllyel érdeklődtek az ott élő emberek élete, szokásai, munkája iránt, akik a népéletét tették meg művészetük fő tárgyának. Roppant jellemző volt a parasztematika és a síkvidéki táj megfestése iránti elköteleződés, illetve a törekvés, hogy levetközzék magukról a bécsi és müncheni hatásokat (Egri és Aradi, 1981. 239. o.), valamint a népszínműfestészet felületes megoldásait.

Művészetükben átlényegül a népi életkép műfaja, hiszen műveik már távol állnak a századközép cselekményes zsánerképeinek szellemiségétől, kompozíciós eljárásaitól és kép-konceptiójától, esetükben ugyanis a plein air, az impresszionizmus és a finomnaturalizmus szemlélete által megújult, „*alapvetően festői közéletű*” (Egri, 1977. 30. o.) ábrázolási gyakorlatról van szó. Az új alkotói attitűd, már magán viseli Munkácsy Mihály és a külföldi tanulmányutak hatását is, noha az új művészetek eredményei a hazai körülményekhez való adaptálódás útján némiképp visszafogottan érvényesültek hazánkban. Ugyanis a korai modern magyar művészek kénytelenek voltak hozzáigazodni a hazai befogadói közeg korlátozottságához, illetve a magyar társadalmi valóság megfestésének sajátos igényeihez.

A dolgozatomban tárgyalt alkotók már nem etnográfiai érdekességként festették meg a népi élet különböző nüanszeit, sokkal inkább a népi élet aktorainak társadalmi, lélektani és antropológiai valósága érdekelte a művészeket. Így a falusi gyermekéletből sem azt festették meg, ami

egy bizonyos befogadói közeg (a műcsarnoki festészet esetén a sztereotípiá-képzésre ropantmód hajló kispolgári, polgári közeg) nézőpontjából lényegesnek, kiemelendőnek tűnhet, hanem inkább az ábrázoltak nézőpontjának megközelítése volt a szándék. Joggal mondják tehát a művészettörténészek, hogy az olyan festők, mint például *Fényes Adolf* és *Kosztai József*, már belülről átélt módon festik meg tárgyukat. Természetesen voltak olyan festők is, mint például *Tölgyessy Artúr*, akik kevésbé progresszív népies látásmódot működtetve járták körül a falusi élet problémakörét, a gyermekkor témájához pedig afféle romantikus-nosztalgikus visszavágódással közelítettek. Írásunkban mindkét látásmód ismertetésének teret adok.

Gyerekek a vízparton **Fényes Adolf** képein

Fényes Adolfot a legszélesebb körben talán 1898-1903 közötti alkotóperiódusának komor tónusoktól, külön humanizmustól és társadalmi pesszimizmustól egyformán áthatott meditatív sors- vagy állapotképei ismeretek (*Révész*, 2014. 13. o.; *Lyka*, 1905), melyek megrázóan, ám mégis távolságtartóan közvetítik a megfáradt paraszt- és munkás emberek életélményeit. *Fényes* vásznain nem ritkán találkozunk a paraszti élet kíméletlen rendjébe belenövő „kis felnőttel”, a gyermekkel is, s csak ritkán konstatálható az eredendően gyermekinek vélt tulajdonságok rögzítése. Ugyanakkor életművéből két képet is ismerhetünk, melyek fürdés után, terepere vagy játék közben ábrázolják a gyerekeket. A képek címe: „*Tóparton*” (é. n.; 4. kép), illetve: „*Gyerekek a folyóparton*” (é. n.; 5. kép). E darabok feltehetően 1903-1907 között keletkezettek, az alkotó plein air periódusában, tehát immár nem a társadalmi, hanem a természeti meghatározottságot hangsúlyozó képkonceptiótól áthatva, ideológiától mentes obszervációra, természetszemlére törekedvén, melynek keretein belül a gyermekek is ugyanolyan természeti elemek, mint bármi más. Ezt a szemléletet csak úgy érthetjük meg, ha e műveket *Fényes* e korban keletkezett más (szintén alakos) utca- és tájképeinek sorában helyezzük

el, e sorozat szerves részének tekintve azokat („*Utca Vácott*”, 1904; „*Babfejtők*”, 1904; „*Napsütötte utca*”, 1904; „*Udvaron*”, 1905 k.).

A vizsgálni kívánt képeken a gyermekbandába verődő felöltözött és meztelen gyermekalakok látványa, illetve a felnőtt kontroll hiánya hangsúlyossá teszi a gyermekséggel kapcsolatos jelentéstartalmakat, mindezzel felhívva a figyelmet a kortárs csoport szocializációjának a személyiségfejlődés folyamatában betöltött kiemelt szerepére (l. *Vasas*, 1993. 98–108. o.; *Buda*, 2004; *Mérei*, 2004. 9–43. o.). A gyermekek ezúttal nem a normaátszarmaztatás alanyaiként, s nem „miniatűr felnőttekként” jelennek meg, sokkal inkább a természetes fejlődés és a gyermeki öntevékenység, önkibontakoztatás szempontja kerül előtérbe.

Fényes Adolf gyermekcsoport-jelenetein az életmű korábbi periódusaitól eltérően a gyermekkor szabadabbnak és önfeledtebbnek tetszik, ha nem is oly mértékben, mint *Peske Géza* („*Krumplievők*”, „*Legényke*”) piktúrájában (l. *Salgói*, 2007). Ezt a gyermeki szabadságélményt tolmácsolják a világos színek és a fényhatások, de az alakoknak a tájjal való összhangja is. A plein air szemléletére jellemzően a természeti és az emberi elemekre azonos hangsúly kerül a síkszerű felületen, s így a figurák mintegy észrevétlenül szerveződnek bele a természetbe.

Fényes korábbi, sötét, komor tónusoktól áthatott alkotóperiódusától eltérően a képteret betöltő nagyméretű figurák helyét itt már parányi figurák veszik át sárgák és rózsaszínek harmóniájában, ez által is megnövelve a napsütötte táj sík felületének dekoratív hatását (*Bálintné Hegyesi*, 1992. 32. o.). Gyermekalakjain nem érvényesül sem a karakterizálás, sem az egyénítés tendenciája (*Végyvári*, 1952. 46. o.), ellenkezőleg: a természet súlytalan elemeiként, határozott kiemelés nélkül, nagy színfoltokban bontakoznak ki e „napfényes, derűs” jeleneteken (vö. „*Iskolásgyermekek*”, „*Szolnoki menyecske*”, „*Nyár a tanyákon*”; *Végyvári*, 1952. 46. o.). Ennek köszönhetően a gyermekek a természet ugyanolyan homogén elemeivé válnak, mint bármely más, s ez a politikai-ideológiai szempontból radikális mozzanat a gyermekkor természeti meghatározottságát sugallja a néző számára, ezáltal

is közvetítve a gyermeki önkibontakoztatás e korban már a pedagógiai szaksajtóban is érzékelhető toposzát (l. Varga, 2006).

A „madártávlat” okán akár Nagy László gyermektanulmányi szempontú, az érzelmekre, a gondolkodásra és az „akarati” sajátosságokra vonatkozó leírásai is megemlíthetők (Nagy, 1972. 219–226. o.). Ám a festő e képein a természeti meghatározottságból fakadó *egyedi* sajátosságok rögzítéséig még

nem jut el, hiszen itt egy ezt megelőző mozzanat, a természet-gyermek kontinuitás érzékeltetése a cél. Ennek elfogadása készíti elő a gyermek egyéni sajátosságainak elismerésére való nevelői hajlamot, hiszen ez tapasztalható a pedagógiatörténeti eszmék vizsgálata során (a pozitívizmustól és az evolucionizmustól a kísérleti pedagógián és a funkcionalizmuson keresztül a hazai szaksajtó terén tapasztalható recepcióig – l. Varga. 2006).



4. kép Fényes Adolf: Tóparton.
É. n. Olaj, vászon, 33 x 43 cm

A „Tóparton” c. jeleneten (é. n.; olaj, vászon, 33x43 cm; 4. kép) tereferelő, játszó gyerekeket látunk már-már madártávlatból, tőlük balra pedig egy, a gyerektársaságtól elvonuló kisfiút, aki bottal a kezében rajzol a víz felszínén. Ez utóbbi mozzanat a gyermeki szemlélődésre utal, de akár az önfelfedezés és az önismeret problémájára is felhívhatja a figyelmet (vö. Caravaggio: „Nárcisz”, 1597 – l. Rényi, 1999. 9–50. o.). Azonban interpretációnk kérdésirányát nem ebben az irányban jelöljük ki.

Az alkotó e képén az összbenyomás megragadására törekedett, így műve mentes a jellemábrázolás tendenciájától, ugyanakkor a mozzanatok beszédesek és határozottak. A gyermekalakok mintegy beleolvadnak a tájba, pusztán a népviseleti elemek, a barna mellénykék és a kis kalapok, illetve a szoknyácskák és a fejkendők látványa emeli ki őket a természetből, hogy emlékeztessen szociokulturális

kódjukra, az archaikus paraszti létállapot továbbélésére, s azzal együtt arra a reflektálatlan létmódra, mellyel a parasztyerekek a falusi tájhoz viszonyulnak (Tomori, 2004. 197. o.).

A képen megjelenített együttes tevékenykedés a gyerekek számára nemcsak pillanatnyi örömet jelent, de mélyreható élményt is, hiszen ezáltal élhetik ki „szívének és énjüknek azt a vágyát, hogy sorstársi közösségben éljenek és játszassanak” (Vasas, 1993. 103. o.). A gyerekek ebben a korban még csak konkrétumokban és képekben képesek gondolkodni, nincs még érzékük az erkölcsi eszmék iránt, így csoporttevékenységeiket a sikerélmények hedonisztikus hajhászása jellemzi, még a falu szigorú világában is (Vasas, 1993. 106. o.). Ennek az örömszerzésnek pedig a természet az ideális színtere, ahol virágokat téphetnek, madártojást gyűjthetnek vagy éppen fürödhetnek.

A természeti környezettel való közvetlen érintkezés kora gyermekkori jelentőségét már Nagy László is kiemelte, mivel annak célja a „külső természeti környezetbe való beleélés elérése” (Nagy, 1972. 223. o.). A gyermekfelfogás e mintázatában – a gyermektanulmányi mozgalom irányadó előzményeként – kimutatható a rousseau-i „Vissza a természetbe!” felszólítás a gyermeki természet eredendő jóságába vetett hittel együtt (l. Rousseau, 1978. 11. o.), ily módon az e képen tetten érhető gyermek-attitúd távol áll már az eredendő bűn tanától. Itt már nem a „bűn robbanóanyagával” terhes test ótestamentumi – szent ágostoni retorikájáról van szó (Pukánszky, 2011. 38. o.; Shahaar, 1998. 92–93. o.; Szent Ágoston, 2003), hanem a gyermeki természet csöndes, távolságtartó, s egyszersmind prekonceptióktól tartózkodó szemlélése kerül előtérbe. Míg a középkori szerzők hosszú időre biztosították a gyermek természetes megnyilvánulásaival, spontán kívánságaival szembeni türelmetlenség, a gyermeket követelőzőnek, féltékenynek, agresszióra hajlónak látó, a reformáció nevelésetikájába is átívelő felfogás alapjait, addig a századforduló pedagógiai irányzatai lerakták többek között a biológiai-antropológiai megközelítés és a naturalista hatásszervezési modell alapjait. Tehát a gyermekszemlélet tekintetében a statikustól a dinamikus világgé váló fejlődési ív rajzolható meg, mely egyébként a művészet történetére is igaz (a gótikától az impresszionizmusig – l. Hauser, 1969. 311. o.). Az új felfogás a gyerekek szubjektív tapasztalatait, illetve a kortársi interakciót és kooperációt helyezte előtér-

be (Bábosik, 2004. 195. o.). A gyermeklélektani sajátosságokból kiinduló, aktivitásra épülő nevelésfelfogás hatása tükröződik Fényes vizsgált képén is, mely utóbbi vonás (az aktivitásra építés – l. Bábosik, 2004. 191–193. o.) összhangban állt az archaikus paraszttársadalom tanulmányfelfogásával, illetve a belenevelődés gyakorlatával (l. Kresz, 1949. 54–56. o.; Deáky, 2011. 278. o.) is. Ily módon e képen egyszerre jelennek meg bizonyos elemek a művésznek a korabeli pedagógiai, társadalomtudományi áramlatok közvetett hatásától átjárt szemléletéből és a paraszti társadalom felfogásából.

Mindezek kifejtését követően rátérek a vízmotívum értelmezésére is. Fényes Adolf képén a vízpart a fentebb taglalt öntevékenység, önkibontakoztatás színtereként jelenik meg, a víz maga pedig a gyermeki fejlődést kísérő szüntelen változást, megújulást, az élet pillanatnyi örömeiből összetevődő folytonosságát hivatott kifejezni. Továbbá a természet-gyermek kontinuitás koncepciójának megalapozásán túl utalhat a keletkezésre és elmúlásra is, s ily módon (a víz bevezetőben tárgyalt szimbolikus jelentései révén) ugyancsak a gyermeki természet organikus volta kerül kihangsúlyozásra. Ugyanakkor mint a megújulás szimbóluma a boldogság, az életöröm jelképének is tekinthető, melynek tükrében a művész a gyermekkort mintha a pillanatnyi örömeiktől meghatározott, önfeledt életszakaszként láttatná. Ezáltal a gyermekkort itt némiképp a dionüszoszi létmód által meghatározott életszakasznak tűnik.



5. kép: Fényes Adolf: Gyerekek a folyóparton.
É. n. Olaj, fa, 31 x 41 cm

A „*Gyerekek a folyóparton*” c. kép (é. n.; 31 x 41 cm; olaj, fa; 5. kép) meztelen fiúalakjai ugyancsak a természet hangsúlytalan elemeinek tetszenek, akár az előző festményen; mintha csak pusztá tárgyai volnának a természet tanulmányozására irányuló festői törekvésnek, csakúgy, mint a folyó vagy a füvek. E világos hatású, dekoratív színkontrasztokkal operáló, derűs ábrázoláson nagy színfoltokban, laposan bontakoznak ki előttünk az alakok, s ennek okán könnyen eszünkbe juthatnak a „*színes japáni fametszetek*” (Lyka, 1905). A kép mellőzi a szimmetria és a perspektíva szabályait, s mentes a termélység érzékeltetésének törekvésétől, a figurák pedig távolról kerültek megjelenítésre, hasonlóan az előző képhez (4. kép).

E síkszerű, plein air ihletésű, szintetikus látásmódot közvetítő képeken a „*fénybe burkolt, időtlen, bukolikus*” táj gyermekei már-már „*a békés édenkert gyümölcseit élvező kegyelteként*” (Révész, 2014. 18. o., 25. o.) jelennek meg, akárcsak Glatz Oszkár (1872–1958) „*Birkózók*” c. festményén (1901), melyet a festő a Balaton partján festett. Glatz e művén felismerhető a nagybányai művésztelép szemlélete, annak finom színátmeneteivel együtt, de érződik „*a mozgás pillanatnyisége, az akció elevevénye*” (Aradi és Telepy, 1981. 309–310. o.), illetve az egymásnak feszülő testek természetessége is. A gyermekek lényét Fényes és Glatz képén is a bukolikus idillhez illő harmónia járja át, kifejezésre juttatva ember és természet bensőséges összetartozását, ugyanakkor a gyermeki funkciók, interakciók és kooperációk rögzítésére irányuló, már-már antropológiai igényű obszerváció törekvése, sőt, a gyermeki életvilág iránti fokozódó művészi érdeklődés is kimutatható e két festményen (vö. a gyermektanulmányi mozgalom szemléletével: l. Szűcsné Molnár, 2000).

A „*Gyerekek a folyóparton*” kompozíciós sajátosságaival („*non finito*”; l. Tuffelli, 2001, 35. o.) és természetfelfogásával áll összhangban a folyó motívuma, mely az örökös változásra és a múlt időre utal. A folyóvíz mint létmetafora így kifejezésre juttatja a gyermekkor átmeneti voltát is. A gyermeklét változások által meghatározott, s így a fejlődés irányába ható,

korábban gyakran öncélúnak tetsző gyermeki funkciók is értelmet nyernek – szól továbbá a funkcionalista pedagógia érve (l. Mészáros, Németh és Pukánszky, 2005. 185. o.). A folyó halálszimbolikája nem azonosítható, esetleg a termékenység ősi jelentése révén (l. Pál és Újváry, 2001) behívja a gondoskodó anyai öl képzetét, s ezáltal a védett gyermekkor topozára, a gyámolító, szerető anyai nevelői attitűdre következtethetünk, ha meglehetősen áttételesen is. Mindenesetre már csak a meleg színeknek köszönhetően is érezhető a gyermekeket övező meleg szeretet árama, melyben a természet szeretete (a reflektálatlan táj-szemlélet – l. Tomori, 2004. 197. o.) és a szülői gondoskodás talán univerzálisnak vélelmezett motívuma (l. Pollock, 1998; Shahar, 1998) elválaszthatatlanul összefonódik egymással.

A víz maga mint szimbólum a gyermekséggel összefüggésben magában hordozhatja az erkölcsi tisztaság és ártatlanság, az érintetlenség jelentését is, ugyanakkor a pszichoanalízis nyelvén utalhat a gyermekekben munkálkodó tudattalan, ősi ösztönvilágra is, mely mintegy öntudatlanul kapcsolja őket az örök természethez. A pszichoanalízis a fürdést az anyaméhbe való visszatérés aktusaként írta le, József Attila „*Ódájában*” pedig „*a társra és otthonra találás*”, „*a boldogságban való megújulás*” (Pál és Újvári, 2001) jelképeként jelenik meg. Freudnál maga a víz is a magzatvíz és az anyaméh képzetköréhez kapcsolható. Mindez ugyancsak alátámasztja mindazt, amit fentebb a gyermekkor paradicsomi létállapotként való megjelenítésével kapcsolatban kifejtettem: itt a gyermek és a természet viszonya valóban afféle öntudatlan, reflektálatlan őállapotként kerül azonosításra a művész részéről, ily módon közvetítve a befogadó felé a „*vissza a természethez!*” rousseau-i felszólítását (Rousseau, 1978). Ugyanakkor, mint látható, a parasztgyerekek régen nagyobb mozgástérrel rendelkeztek (Vasas, 1993. 57. o.), hiszen létük még nem volt a polgári társadalom szigorú ellenőrzésektől kísért normái közé szorítva. Játékaikkal közvetlen tapasztalatok birtokába juthattak, sőt, gyakran későbbi társadalmi pozícióik is innen eredtek (l. Vasas, 1993. 104. o.).

Végül megjegyezzük, hogy Fényes Adolf életművében a mezítelenség, az önfeledtség, a szabadság és az elevenség (l. a fürdés és az úszás képzete) csakis a fiúgyermek kontextusában kerülhetett megjelenítésre, hiszen az előző képen még a taglejtések (pl. összekulcsolt kezek) is a

szerénységet és a visszafogottságot hangsúlyozták ki a leánygyermeki viselkedéssel kapcsolatban. E műveket érdemes volna összevetni Fényes Adolf (*Támba*, 2015) és *Kosztai József* leánygyermek-ábrázolásaival, melyekkel korábban külön tanulmányokban foglalkoztam (*Támba*, 2016).



6. kép: Ferenczy Károly: Kavicsot hajigáló fiúk (Kődobálók).
1890. Olaj, vászon, 119 x 149 cm

Fényes Adolf derűs életszemléletű képeivel szemben *Ferenczy Károly* (1862–1917) „*Kavicsot hajigáló fiúk*” c. műve (1890; 6. kép) – *Jules Bastien-Lepage*-féle gyöngyház szürke tónusai (finomnaturalizmus), tompa színei és állapot-szerűsége okán – meglehetősen pesszimiztikus hangvételűnek és fülledt atmoszférájúnak hat. A képen három magányos parasztfiú sziluettje rajzolódik a borongós, kopár táj elé, a szentendrei Duna-parton, „*a szürke nappal világánál [...], finoman kivágott arcéllel, primitív beállítással*” (Réti, 2001. 78. o.). Lapos kavicsokat ugratnak, de elbeszélő jellegnek nyoma sincs, a kép pusztán egy múltó, tűnékeny pillanatot ragad ki a töredékes létből, hogy állandóságot sugalló, pesszimiztikus állóképbe fagyaszsa azt. Nem az önfeledt játékosság hangulata jelenik meg itt, sokkal inkább egy, a mobilitás és a modernizáció lehetőségeitől elszigetelt, elnémult társadalmi réteg magányos feszültsége szólal meg a vásznon. A játéktól biztonságot és létbizonytalanságuk, feszültségük feloldását várják a fiúk (vö. *Mönks és Knoers*, 2004. 108. o.),

ám nem képes őket felszabadítani a nyomasztó társadalmi légkör alól, sőt, „játékuk” már-már lélektelennek és redundánsnak tetszik e hosszú, elnyújtott pillanatot megelevenítő képen. Így aztán itt szó sincs a gyermeki önfeledtség kifejezéséről és a közösségi élmény optimizmusáról, szemben a szolnoki festő képein tapasztaltakkal. Sőt, itt maga a folyóvíz is a távolságot, az elszigeteltség és az idegenség élményét hivatott kifejezni. Míg Ferenczy figurái mintha csak a táj rabjai volnának, addig Fényes gyermekalakjait egészen átjárja, s egyszersmind felszabadítja a természet, fényeivel és levegőjével egyaránt.

További érdekes párhuzamként kínálkozik *Ferenczy Károly* már említett „*Nyári reggel*” c. képe, melyen a férfikorra, a felnőtt életre való ráhangolódás első mozzanatait, illetve a beavatás burkolt jelei mutathatóak ki. Ezzel szemben Fényes képein semmilyen társadalmi beavatásról nincs szó, az ábrázolt gyermekek ugyanolyan társadalmi és élettapasztalattal bírnak, egyenrangúak, s ez az egyenlőség is természetbe ágyazottságukat húzza alá.



7. kép: Georges Seurat: Fürdőzés Asnières-ban.
1883. Olaj, vászon, 201 x 300 cm.

A vizsgált Fényes-képeket érdemes összehasonlítani Georges Seurat (1859-1891) „Fürdőzők Asnières-nél” c. festményével (1883; 7. kép) is, melynek szereplői – a „Vasárnap délután a Grande Jatte szigetén” c. képhez (1884-1886) hasonlóan – „minden látszólagos integráció ellenére el vannak szigetelve egymástól” (Clarkot kommentálja: Schneider, é. n.). Míg a modern városi élet keretein belül a gyermekort is elérte az atomizáltság és az individualizmus állapota (Hauser, 1969. 316. o.), addig Fényes képein a gyermekéletet az összetartozás és a közösségiesség érzése, illetve az archaikus paraszti létállapot határozza meg, a maga reflektálatlan szemléletmódjával (l. Tomori, 2004. 197. o.) Míg Seurat fiú-alakjai egymásra ügyet sem vetve élnek meg saját testük szabadságát a tájban, addig Fényes alakjai egymáson keresztül hangolódnak rá a természetre, s az életre mint végzetlen folyamra („Gyerekek a folyóparton”), valamint egymáson keresztül tapasztalják meg saját maguk létezésének élményét, nem pedig atomizált módon.

Összegzésképpen megjegyezhető, hogy Fényes itt tárgyalt képei mentesek minden ideológiai, pszichológiai törekvéstől, ám egyfelől – például a meleg színek, a gyermekcsoporti interakciók rögzítésének ténye okán – érzékelhető még a művészre jellemző különc

humanizmus, másfelől pedig egyfajta távolságtartó, meditatív-kontemplatív obszervációs képkonceptió keretein belül mégiscsak a gyermekvilág megfigyelésére irányuló, a korabeli gyermektanulmányi mozgalmaktól is áthatott törekvés konstatálható itt, de szögezzük le: szigorúan mentesen a karakterizálástól, egyénítéstől, a gyermekeket természeti meghatározottságú (ösztönöktől determinált) lényeknek tekintve. E gyerekek nem annyira társadalmi aktorok, mint a természet szerves részeként ténykedő egyedek, akik nem válnak le a természetről, hanem reflektálatlanul élnek benne. A művészi megfigyelés e képen tetten érhető formája a gyermekkor felé való nyugodt, szemlélődő közeledés alternatíváját, illetve a gyermeki természetet és a fejlődési törvényszerűségeket elfogadó szemléletet kínálja fel a korabeli befogadó számára, így tolmácsolva a klimatikus eszmei, pedagógiai hatásokat, s egyúttal talán e „bukolikus gyermekidillekkel” hirdetve a természethez fűződő organikus viszony kívánalmát, illetve érzékeltetve a nemzetközi politikai események által kiváltott fenyegető életérzés előli menekülés vágyát (vö. Fényes Adolf: „Mesetáj anyával és gyermekeivel”, 1920-as évek).

A gyermekkor mint boldog ősállapot

A romantikus gyermekideológia Tölgyessy Artúr festményein

Tölgyessy Artúr (1853–1920) régi „patricius” család sarja volt, kinek szabadságvágya és természetszemlélete egészen áthatja festészetét. Diákkorában, minthogy nem tűrt semmiféle intézményi korlátot, megszökött a kalocsai konviktusból, de máshonnan is, s végül szülei is belátták, hogy őt csak a művészpálya érdekli. Így lett aztán idővel Tölgyessyből korának kiemelkedő tehetségű tájfestője, kinek fő ihletforrása mindvégig a természet volt. *„Lelke ott lenn szívta magába a boldog gyermekkor hajnalán ama titkos erőket a nagy természetből, melyek nagyra növelték művészi tehetségét, sarkalták becsvágyát s az élet annyi útvesztőjén átsegítették, puritánul őrizve meg lelke melegét, a művészet igaz szeretetének”* (Kacziány, 1910). Ezzel a romantikus természet-szemlélettel találkozunk gyermekábrázolásain is, melyeken a táj, miképp Amiel (l. Németh, 1974. 31. o.) megfogalmazta, valóban lelkiállapotként érvényesül.



8. kép: Tölgyessy Artúr: Horgászú fiú.
1910. Olaj, vászon

„Horgászú fiú” c. festménye (1910; 8. kép) mögött érezhető a művész lírai, már-már Petőfi-utánérzésű természetszemléletének munkálkodása. Mozgásban ábrázolt kisfiú látható, aki beleszerveződik a „magasztos, szép” (Kacziány,

1910) természetbe, s a mű poétikus felépíttessége okán úgy tetszik, mintha a természet mintegy a szabadság élményével járná át a gyermek lényét. Nem érezzük a feladatvégzés kötelezettségét; a fiú akarata a sajátja, nem alárendelt más hatalomnak. Ember és természet kapcsolatát harmónia jellemzi, a gyermekkor itt a szabadság életszakaszaként tárul elénk e pillanatfelvételszerűen megoldott képen, s ebben a művész nagyfokú szabadságigénye jutott kifejeződésre, összhangban a rousseau-i gyermek-szemlélettel (Rousseau, 1978). Mindennek nyomán elmondható, hogy a festő talán – ha oly tudattalanul is – mintegy a saját gyermekkorát idézte meg e vásznán. Tárgyában hasonló Peske Géza „Halászó fiú” c. képe, melynek anekdotizáló, kedélyes hangvétele azonban távol áll a gyermeki élettevékenységek csendes, szemlélődő megfigyelésétől, így a gyermekkor itt a felnőtt öröm forrásaként jelenik meg.



9. kép: Tölgyessy Artúr: Pancsoló.
1887. Olaj, vászon, 32 x 21 cm.

Tölgyessy Artúr „Pancsoló” c. festményén (1887; 9. kép) – akárcsak Tornyai János „Fiúcska a tornácon” c. képén (é. n.) – a gyermekkor

magával ragadó élményként jelenik meg: a figyelem középpontjában szereplő kisdéd alakja révén az az érzékeny életszakasz elevenedik meg, amikor a gyermek számára még minden a szeretet és az érzékelés, a véghetetlen természettel való érintkezés élénken ható lírája. A képen minden a szabadságélményre utal: a messzi távolba repülő madarak, a kék ég és a gyermeki ártatlanság plasztikus megjelenítése ugyanúgy. Tölgyessy maga olyan gyermek volt, aki a szabad természethez szokott, a kalocsai jezsuita konviktusból is ez a természete hajtotta szökési kísérletre – így érthető, ha festményeinek fő ihlető forrása mindvégig a táj, az Alföld „csodás finomságokban gazdag hangulatvilága” (Kacziány, 1910) volt.

Ha az ábrázolt test és a táj viszonyát vizsgálom, az látható, hogy a festő itt a gyermek testi szépségének, bájának megjelenítésére koncentrált, nagy hangsúlyt fektetve a gyermek és a természet összhangjának érzékeltetésére. A gyermek testi szépsége és érintetlensége csak az öröknek és határtalannak tetsző természetben érvényesülhet, mely nem pusztán környezete a gyermeknek, vagy holmi díszlet a kisdéd mögött, hiszen a táj által hordozott atmoszféra egészen átjárja lényét. A táj a gyermek lelki világát tükrözi, akár csak a „Horgászó fiú” (1910) c. képen, s egyszersmind értelmezhető a művész „lélekállapotának” kivételéseként (vö. a barbizoni iskola tájszemléletével: Németh, 1974. 31. o.; l. G. Boehm Claude Lorraine tájképeiről – kommentálja: Jáger-Péter, 2014. 4. o., 11. o.), hiszen a művész gyakran – különösen a romantikus ihletésű képkoncepciók esetében – saját élményeit vetíti bele nemcsak a megfestett tájba, de ábrázolt emberalakjaiba is. Míg Tornyai János – keserű élettapasztalataiból és lelki alkatából fakadóan – borongós egeket és bemérhetetlen messzeségeket fest, s így nála a természetben az alakok gyakran magányos, a többi embertől elszigetelt kis figurák, addig Tölgyessy alakjainak lelkében nem magány él, hanem idill és béke – a természet békéje. Míg Tornyainál a móríci tragédia íze érzékelhető a „Bús magyar sors” (1910), a „Juss” (1904, 1920.) és a „Magányos fiú” (é. n.) c. képen egyaránt, s e műveken a táj maga is durvának és ridegnek tetszik, addig Tölgyessy műveit – legyen szó a

„Pancsolóról” (é. n.), vagy épp az „Idyllről” és a „Délihábos pusztáról” – a boldog gyermekkor élményei és a végtelenül szabadnak tetsző, az embert magába fogadó természet szeretete hatják át.

A kissé idealizáltnak ható táj nem mentes Petőfi Sándor tájverseinek áthallásától sem (l. „Alföld”, 1844; „Szülőföldemen”, 1848 – e párhuzamról l. Kacziány, 1910), hiszen a nagy távlatok megjelenítése révén itt is kifejezésre jut egyfajta szabadságélmény. A néző tekintete a messzeségbe vész, s ennek okán úgy tűnik, mintha a gyermek számára nagy élet-távlatok nyílnának meg. A gyermekkor ennél fogva határtalannak, önfeledtnek és boldognak tetszik, a gyermek durcás arckifejezése ellenére is, hiszen taglejtései (például gömbölyded hasa felé mutató bal keze) gondtalanságra utalnak, s arra, hogy a gyermeket övező társadalomban – vagy az individualista festő szemléletében – helye van a gyermek spontán kívánságainak, a gyermeklét érzéki aspektusai (fiziológiai, biológiai vonatkozásai) lényegesek. Ha ebből indulok ki, azt a megállapítást tehetem, hogy a gyermeket övező felnőtt környezet nevelői attitűdjének középpontjában tehát a gondozás, a törődés és az odafigyelés áll, s ez esetben a rousseau-i nevelésmegfogás (l. Pukánszky, 2004. 290. o., 298–299. o.; Pukánszky, 2005. 50–59. o.) vagy a Pestalozzi-féle „ártatlan gyermek” toposz magyarországi recepciójáról (illetve annak a festészetre gyakorolt közvetett hatásáról) beszélhetünk. A kép kapcsán felidézhetjük többek között a Kiss Áron és Öreg János „Nevelés és oktatás-tan” c. könyvében ([1876], 1895) olvasottakat a „kellőidejűségről”, vagyis „a gyermek fejlődését követő, azt óvatosan segítő nevelés” Erasmusig visszavezethető, ám alapvetően romantikus felfogását (e műről lásd: Pukánszky, 2005. 190–194. o.), illetve Emericzy Gézának az angolszász és a rousseau-i boldogságetikát idéző könyvének („Népiskolai neveléstan”, 1882) pedagógiai optimizmusát (e műről lásd: Pukánszky, 2005. 194–198. o.), valamint a gyermekkor fiziológiai-lélektani sajátosságainak, spontán megnyilvánulásainak tiszteltetésben tartásáról tanúskodó pedagógiai gondolatokat (Pukánszky, 2005. 158., 161. o.).

Mint már utaltam rá, a vizsgált képen a gyermekkor a gyönyör és az öröm forrásaként, s egyúttal az ártatlanság és az érintetlenség megtestesítőjeként jelenik meg. E jelentések révén e kép mögül némiképp kiérződik a hét-köznapok folyamában megfáradt felnőtt ember sóvárgó tekintete, mely egy letűnt, emlékezetében önfeledt, boldog és örömteli időszakként megmaradt életszakasz, egy gondtalannak hitt ősi, természeti állapot utáni vágyakozásból fakad. Megszólaltatható tehát itt a romantikus gyermekideológia (Pukánszky, 2011. 43–46. o.), melynek lényegi magva az a hit volt, mi szerint csakis a gyermek képes naivitásával, játékoságával és tisztának ható képzelőerejével megszabadítani az embert civilizációs kötelékeitől, hogy visszatérhessen az ártatlanság forrásához. A gyermekkort körülvevő mitizáló szövegek alapját az eredendő ártatlanság Rousseau-i képzeletét szolgáltatta, amely végül a „megváltó gyermek” ideológiájához vezetett. E szerint a gyermek a szebb jövő záloga, s egyedül ő birtokolja a boldog élet titkát, melynek kulcsa a játékoságban és a képzelőerőben rejlik, valamint a „Vissza a természethez!” (Rousseau, 1978) ősi állapotában. A reformpedagógia megfogalmazásaiba is továbbívelő retorikai hagyomány „naiv géniuszként” említi a gyermeket, „aki képes megváltani az elgépiesedett civilizáció léleknyomorító hatásaitól szenvedő felnőtteket” (Pukánszky, 2011. 45. o.). A romantikus nevelésfelfogás szerint a nevelés feladata pusztán annyi, hogy a gyermek eredendő ártatlanságát fenntartva segítse önkibontakozását, természetes ösztönvilágának zavartalan megnyilvánulását. E felfogás középpontjában az a hit állt, hogy mindenki ott rejtőzik egy „tökéletes emberideál”, s ennek a kibontakozását kell elősegíteni (Pukánszky, 2011. 44. o.). Ezen életszakasz játékosága, élménygazdagsága és ártatlansága után sóvárgott Rousseau és Fröbel, de ez a fajta sóvárgás jut kifejeződésre Joshua Reynolds olyan festményein is, mint amilyen „Az ártatlanság kora” (1788) és a „Miss Bowles” (1775) (Pukánszky, 2011. 44–45. o.; Golnhofner és Szabolcs, 2005. 16–17. o.). A gyermek e képeken egyfajta paradicsomi, „édeni állapot megtestesítőjeként” (Golnhofner és Szabolcs, 2005, 17. o.) jelenik

meg, mely állapot magában foglalja a természet, a természetes jóság és ártatlanság, illetve a természet analógiájára az időtlen szépség kategóriáját egyaránt.

Ugyancsak a romantikus gyermekkép vonatkozásában vonhatunk le következtetéseket, ha bevonom az elemzésbe a víz szimbolikájának tanulmányozását. A víz alapvetően „női princípium, maga az őszanyag. A teremtésmítoszok őselemeként az univerzális anyaméh; a Magna Mater. [...] Szétválaszthatatlan, forma nélküli, sohasem csökkenő alapanyag, amelyből minden kiemelkedik, és amelybe minden visszatér; az örökké létező ősegység” (Pál és Újvári, 2001). Ebből a meghatározásból kiindulva a „Pancsoló” c. festményen kihangsúlyozásra kerül a gyermek újszülött állapota, hiszen a víz itt afféle „univerzális anyaméhként” is értelmezhető, mely magában hordozza a gyermeket, sőt, az emberiséget. Ehhez hasonló jelentést hordoznak azok az ősi mítoszok is, melyek szerint a gyermekek „a vizek őrzőjétől, a nagy anyaistennőtől, a föld méhéből származnak” (Pál és Újvári, 2001). Ugyanakkor – mindebből kiindulva – a víz motívuma talán utalhat arra is, hogy a gyermek még védelemben van, vigyáznak rá, gondoskodnak testi-lelki épségéről, s ennek tükrében itt a védett, gondozásra, gyámolításra és szeretetre szoruló gyermek került megelevenítésre. A fürdés pedig általában teljes testi-lelki megújulást jelent, s egyszersmind a bűntől, a múlttól és a földtől való megszabadulást szimbolizálja, e jeleneten pedig az említett jelentések minden bizonnyal a gyermeki ártatlanságra, a gyermek lelkének érintetlenségére, tisztaságára vonatkoznak. Ugyanakkor a pszichoanalízis a fürdés képzetében az anyaméhbe való visszatérés képzetét látja, de tágabb értelemben értelmezhető a boldogságban való megújulás jelképeként is (Pál és Újvári, 2001). Ilyen értelemben itt a gyermekkor boldog, inger-gazdag életszakaszként tűnik föl, amikor még a gyermek többnyire – legalábbis modern felfogás szerint – anyja közelségében található (l. a Bálint Alice-féle archaikus anyaság fogalmát – Bálint, 1941. 10–12. o., 30. o.). Mindazonáltal mintha a gyermekkor az emberiség bölcsőjeként volna ábrázolva, megszólaltatva a „Vissza a termé-

szetbe.” rousseau-i igéjét, a fürdés szimbóluma kapcsán fölmerülő jelentések okán pedig a megújulás utáni felnőtt sóvárgás, a büntől, a múlttól és a földtől való megszabadulás vágyának leképeződéséről beszélhetünk.

A vizsgált festmény – illetve a „*Horgászó fiú*” (1910) – életszemlélete tehát vizsgálható a rousseau-i életszemlélet és nevelésfelfogás tükrében (l. *Rousseau*, 1978. 11. o.), kiemelve a „jó vadember” mítoszát (*Pukánszky*, 2005. 64. o.) és az evilági boldogulás jelentőségébe vett hit (boldogságetika) hangsúlyozását az író életművében (*Pukánszky*, 2005. 66.). Mindez szembeállítható a kálvini etika révén az ipari forradalom és a kapitalizmus korába továbbvitt, alapvetően pesszimista gyermekfelfogással és pedagógiai türelmetlenséggel. Szinte hallhatóak Rousseau sorai Tölgyessy festményeit szemlélve: „*Boldognak kell lenni kedves Emil, ez minden érzékeny lény célja; ez az első vágy amelyet belénk oltott a természet, és az egyetlen, amely sohasem hagy el bennünket*” (*Rousseau*, 1978. 408. o.). Miképp a racionalizmus- és forradalomellenes *Rousseau*, úgy Tölgyessy is kora társadalmi-gazdasági helyzetétől meglehetősen idegen, fennkölt ideákkal itatta át műveit, elszakadva a polgári társadalom és a hétköznapi élet alantásnak tekintett érdekeitől. E képeket szemlélve mintha éreznénk Rousseau felfogását: a gyermekkor rendkívül nagy jelentőségű és érzékeny életszakasz, melyet hagyni kell megérni a gyermekben ahhoz, hogy érett, autonóm felnőtté válhasson, aki képes életét a boldogság, a szabadság, az erkölcsi erény, a lelkiismeret jegyében irányítani (*Pukánszky*, 2004. 280–282. o.). Idézzük fel, *Ellen Key* is az ösztönök megnemesítésére való törekvést tartotta a nevelés egyik fő feladatának, egyébként némiképp párhuzamot tartva Nietzsche felfogásával, aki szerint csakis a gyermek képes a teremtésre és arra, hogy felsőbbrendű emberré váljon (*Key*, 1976). Mindezzel az alapjában véve ugyancsak romantikus gyökerű beállítódással együtt e képek állításához hozzátartozik egyfajta természetközpontú életszemlélet, mely szerint a gyermekkor csakis a természettel való összhang megteremtése és fenntartása révén található önmagára, ezért minél távolabb kell kerülni a civilizáció ártó

sallangjaitól, s minél közelebb a természet csendjéhez, ahol az ember önmagára lelhet.

A romantikus gyermekideológia képviselői által áhított boldog ősállapot kerül megfogalmazásra *Móricz Zsigmond* „*Életem regénye*” c. írásában, meghaladva a rousseau-i „jó vadember” mítoszának tartalmát: „*A gyermek boldog, ha testi közérzése jó. Boldog, mert a boldogság: a vágytalanság. A gyermek lelki igényei oly kicsinyek, hogy saját maga minden pillanatban ki tudja elégíteni. Játékká válik neki a legparányibb megmozdulás, mint a kismacskának*” (*Móricz*, 2014. 296. o.). E megfogalmazás szerint a testi vágyak által meghatározott gyermekkor nem nő már az emberiség megmentőjévé, ehelyett parányi vágyak kicsiny rabja marad, ezek teszik őt boldoggá. Megjelenik ugyan itt a játékosság mozzanata, de szó sincs már a gyermekort meghatározó felszabadító erejű képzelőerőről, ezzel szemben a gyermek pusztán fiziológiai, sőt, állatias vonásainál fogva kerül láttatásra. Igaz ugyan, hogy e szövegrész önmagában nem áll kifejezetten távol a Tölgyessy-képen kifejeződő tartalomtól, ám míg *Móricz* valójában itt is a naturalizmus emberszemlélete felől közelít, addig Tölgyessy festészete e kép kapcsán is romantikus ihletést árul el, s ezt az ihletést támasztják alá a kép olyan elemei is, mint a távlatok érzékeltetése, illetve a nyugalmat, békét keltő színhatás.

Végül csak utalnék rá: itt is megjelenik az „életrevaló fiúgyermek” képe (*Jávor*, 2000. 673. o.), szemben a visszafogott leány ideáljával; a fürdés (*Fényes Adolf*: „*Folyóparton*”, é. n.; „*Tóparton*”, é. n.), a pancsolás, de a horgászás motívuma egyaránt a fiúgyermeki excentrikusságot emeli ki, míg a leányok egészen más motívumokkal, például kis kosárral (a termékenység jelképe) vagy kakassal (a szorgalom és a termékenység jelképe) a kezükben kerültek megelevenítésre az alföldi festészetben (*Kosztá József*: „*Kislány kakassal*”, 1917 k.).

Összegzés

Tanulmányomban a gyermek természethez való viszonyának képzőművészeti ábrázolásmódjait vizsgáltam a realizmus, a klasszikus modernség és a Szolnoki Művésztelep tárgykörén belül.

A vizsgálat során középpontba helyezett motívumok a víz és a fürdés, melyek a klasszikus művészeti hagyományok során olyan jelentéseket foglalnak magukba, mint az újjászületés, a megújulás, a beavatás, az anyaméh nyújtotta biztonság, ám az itt elemzett alkotásokon mindezen jelentések módosult formában érvényesülnek. Ezt a jelentésmódosulást az ikonográfiai fordulattal, egyrészt a realizmusnak az akadémikus doktrínával való szembeszegülésével, másrészt a klasszikus modernség politikailag radikális mozzanatával, a fiziológiai ártatlanság elvével magyarázom, amit a tárgyszempontjából ideológiai ártatlanságnak is nevezhetünk. Mindezek túlmutatnak pusztán stílus-specifikus mivoltukon, hiszen hosszú távon is kifejtették hatásukat a képi ábrázolás gyakorlatára. Elemzéseim többek között ennek az ikonográfiai-eszmei fordulatnak az érzékeltetése szempontjából bírnak jelentőséggel.

A vizsgált alkotásokat elemezve megállapítható, hogy a víz és a fürdés motívuma különböző, ám hasonló társadalmi jelentésekkel kapcsolódik össze. E motívumok az evilági életbe való bevezetés deszakralizált létmetaforájaként ugyanúgy megjelennek, mint a gyermekkor biologikumával, a gyermeki funkciókkal és spontán kívánságokkal szembeni elfogadó, megértő nevelői attitűd kifejezőjeként, illetve a gyermeki öntevékenység, önkibontakoztatás elfogadásáról, a természetes fejlődésről szóló narratíva hordozójaként, ugyanakkor találkozhatunk a romantikus gyermekideológiát tükröző alkotásokkal is. Azonban az e motívum által hordozott eszmei jelentésformákban közös, hogy mindegyik a természet-gyermek kontinuitás érzékeltetésébe torkollik, tehát az eredmény azon gyermekség-koncepció megerősítése, mi szerint a gyermekkor mindenekelőtt természetileg, az ösztönök szintjén konstituált jelenség, s a nevelés folyamata is csak ennek belátása nyomán válhat hatékonyvá.

Az organikus természet-gyermek kapcsolatnak a képeken való érvényesülésére elsősorban a formanyelvi elemzés, a stílusanalízis eszközeivel következtettem, a létmetaforák értelmezése szinte csak másodlagos jelentőségű. A dolgozatban is hangsúlyozott kép-

építkezési sajátosságoknak köszönhetően a gyermek gyakran a természet szerves alkotóelemének tetszik, s ez leghangsúlyosabban Fényes Adolf alkotásain érzékelhető. Írásommal rávilágítottam arra is, hogy a képek által hordozott társadalmi tudat- és tapasztalatformák feltárása elképzelhetetlen anélkül, hogy ne a formanyelvi analízisből, illetve stílustörténeti elemzésből indulnánk ki.

A képeken a gyermeki test ábrázolása is különböző mintázatokat mutat, ám egyértelmű a dionüszoszi gyermeklét, a gyermeki hedonizmus érzékeltetése felé való tendálódás, mely a társadalmi figyelemnek a gyermekközpontú, elfogadó nevelői attitűd irányába való hangsúlyeltolódását tükrözi. Úgy tűnik, a korabeli eszmetörténeti irányzatok, mint amilyen az evolucionizmus, a kísérleti lélektan, a gyermektanulmányozás, ha közvetett módon is, de kifejtették hatásukat a képzőművészetre is, a gyermekkorban a víz és a fürdés motívumával együtt való megjelenítése pedig már eleve a gyermekközpontúság irányába hat. A gyermektanulmányi mozgalom és a rokon áramlatok, illetve az iskoláztatás tömegesítésével kapcsolatos nevelésfilozófiai, gyermekideológiai hatásoknak köszönhetően a gyermekkor iránti fokozott érdeklődés jelenik meg ekkortájt olyan művészek életművében is, mint *Albert Anker*, *Wilhelm Schütze*, *Henry Tonks*, hazánkban pedig az itt tárgyalt *Fényes Adolf* vagy *Perlmutter Izsa*k. Így írásom megállapításai a gyermekkor új státuszát igazoló eszmetörténeti folyamatok sorát támasztják alá.

Képjegyzék

1. kép:

Edelfelt, Albert: Parton játszó gyerekek, é. n. Elektronikus forráshely: I am a Child. Children in art history. <https://iamachild.wordpress.com/2009/05/17/albert-edelfelt-1854-1905-finnish/>. Megtekintés: 2016.04.19.

2. kép:

Fényes Adolf: Gyerekek a folyóparton, é. n. Elektronikus forráshely: Kieselbach Galéria és Aukciósház – http://www.kieselbach.hu/alkotas/gyerekek-a-folyoparton_13928. Megtekintés: 2016.04.19.

3. kép:

Fényes Adolf: Tóparton, é. n. Elektronikus forráshely:
Virág Judit Galéria – http://viragjuditgaleria.hu/hu/muveszek/muveszek/F/fenyas_adolf/.
Megtekintés: 2016.04.19.

4. kép:

Ferenczy Károly: Kavicsot hajigáló fiúk (Kődobálók), 1890. In: Laskay Gabriella (szerk.): *Száz szép kép*. <http://mek.oszk.hu/03100/03119/html/elemzes.htm>. Megtekintés: 2016.04.19.

5. kép:

Liebermann, Max: Fiúk fürdője Zandvoortban, é. n. <https://www.lempertz.com/fr/catalogue/lot/1051-1/201-max-liebermann.html>. Megtekintés: 2016.12.14.

6. kép:

Seurat, Georges: Fürdőzők Asnières-nél, 1883. <https://www.nationalgallery.org.uk/paintings/georges-seurat-bathers-at-asnieres>. Megtekintés: 2016.12.14.

7. kép:

Tölgyessy Artúr: Horgászó fiú, 1910. In: Kacziány, 1910. <http://www.mke.hu/lyka/09/294-303-tolgy.htm>. Megtekintés: 2016.04.19.

8. kép:

Tölgyessy Artúr: Pancsoló kisfiú, é. n. <http://axioart.com/tetel/tolgyessy-artur-1853-1920-pancsolo-kisfiu-1887>. Megtekintés: 2016.04.19.

Felhasznált irodalom

Aradi Nóra (1985): *Gustave Courbet. Szemtől szemben*. Gondolat, Budapest.

Aradi Nóra és Telepy Katalin (1981): A nagybányai kismesterek. In: Németh László (szerk.): *Magyar művészet 1890–1919. Szövegekötet*. Akadémia Kiadó, Budapest, 309–312.

Arnheim, R. (1954): *Art and visual perception. A Psychology of the Creative Eye*. University of California Press, Los Angeles – London.

Bábosik István (2004): *Neveléselmélet*. Osiris Tankönyvek, Budapest.

Bálint Alice (1941): *Anyá és gyermek*. Pantheon Kiadó, Budapest.

Bálintné Hegyesi Júlia (1992): *Fényes Adolf festőművész munkássága 1867-1945*. Verseygy Ferenc Megyei Könyvtár, Szolnok.

Barthes, Roland (1996): *A szöveg öröme*. Osiris, Budapest.

Belting, Hans (2009): *A hiteles kép. Képviták mint hitviták*. Atlantisz Könyvkiadó, Budapest.

Bialostocki, Jan (1986): Ikonográfia. In: Pál József (szerk.): *Az ikonológia elmélete*. József Attila Tudományegyetem Összehasonlító Irodalomtudományi Tanszéke, Szeged, 337–384.

Bódi Katalin (2010): Testábrázolás a XVIII. században: Kép és regény. In: Debreczeni Attila és Gönczy Mónika (szerk.): *Ragyogni és munkálni. Kultúratudományi tanulmányok Kazinczy Ferencről*. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen, 232–256.

Boyle, David (2007): *Impresszionizmus*. Képzőművészeti Kiadó, Budapest.

Buda Béla (2004): Csoportjelenségek gyermek- és ifjúkorban; nevelési felhasználásuk. In: *Fejezetek a pedagógiai pszichológia köréből*. Szerk.: Balogh László és Tóth László. Neumann Kht., Budapest.
URL: http://mek.niif.hu/04600/04669/html/balogh_pedpszich0015/balogh_pedpszich0015.html. Megtekintés: 2016.11.26.

Courbet, Gustave (1979): Előszó kiállítási katalógushoz. In: Czine Mihály (szerk.): *A naturalizmus*. Gondolat, Budapest, 161–162.

Czine Mihály (1979): A naturalizmus. In: Czine Mihály (szerk.): *A naturalizmus*. Gondolat, Budapest, 7–157.

Deáky Zita (2011): *A kisgyermekkor történeti néprajza Magyarországon*. Századvég, Budapest.

Debicki, Jacek, Favre, Jean-Francois, Grünewald, Dietrich, Kasza, T. Márta és Pimentel, Antonio Filipe (2003, szerk.): *A művészet története. Festészet, szobrászat, építészet*. Képzőművészeti Kiadó, Budapest.

Egri Mária (1977): *A szolnoki művésztelep*. Képzőművészeti Alap, Budapest.

Egri Mária (1989): *Kosztka József*. Corvina, Budapest.

Egri Mária és Aradi Nóra (1981): Az alföldi képzőművészet centrumai. In: Németh László (szerk.): *Magyar művészet 1890–1919. Szövegekötet*. Akadémia Kiadó, Budapest, 228–250.

Endrődy-Nagy Orsolya (2010): Gyermekkép a 16. századi Németalföldön idősebb Pieter Brueghel művein. *Iskolakultúra*, 23. 7–8. sz., 137–147.

Endrődy-Nagy Orsolya (2015): A reneszánsz gyermekképe – a gyermekkép reneszánsza 1455–1517 között Európában, ikonográfiai elemzés, TEPA – Eötvös kiadó, Budapest

- Eörsi Anna (1997): Deus in figura pueri. A gyermek Jézus a középkori és a reneszánsz művészetben. *Pannonhalmi Szemle*, 5. 4. sz., 35–45.
- Farkas Pál (szerk., 1998): *Upanisadok*. Ursus Kft., Budapest.
URL: <http://mek.oszk.hu/01300/01326/01326.htm>. Megtekintés: 2016.11.26.
- Farkas Zoltán (1960): *Daumier*. Képzőművészeti Alap Kiadóvállalata, Budapest.
- Gadamer, Hans-Georg (1984): *Igazság és módszer*. Gondolat, Budapest.
- Gadamer, Hans-Georg (1994): *A szép aktualitása*. T-Twins Kiadó, Budapest.
- Gadamer, Hans-Georg (1997): A kép és a szó művészete. In: Bacsó Béla (szerk.): *Kép, fenomén, valóság*. Kijárat Kiadó, Budapest.
- Géczi János (2010): *Sajtó, kép, neveléstörténet – tanulmányok*. Iskolakultúra, Veszprém – Budapest.
- Géczi János (2011): Néhány sajtófotó a cigány tanulókról. Új Pedagógiai Szemle, 61. 11–12. sz., 308–319.
URL: http://epa.oszk.hu/00000/00035/00150/pdf/EPA00035_upsz_2011_11-12_308-319.pdf. Megtekintés: 2016.11.26.
- Goffman, E. (1956): *The Presentation of Self in Everyday Life*. University of Edinburgh – Social Sciences Research Centre, Edinburgh.
- Golnhofer Erzsébet és Szabolcs Éva (2005): *Gyermekkor: nézőpontok, narratívák*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- Gráfik Imre (2014): A jelromlásról. *Vasi szemle*, 68. 4. sz.
URL: <http://www.vasiszemle.hu/2014/04/grafik.htm>. Megtekintés: 2016.11.26.
- Hársing László (2002): *A filozófiai gondolkodás Thalészától Gadamerig*. Bíbor Kiadó, Miskolc.
- Hauser, Arnold (1969): *A művészet és az irodalom társadalomtörténete*, 2. Gondolat, Budapest.
- Heard Hamilton, G. (1987): *Painting and Sculpture in Europe 1880–1940*. Penguin Books Ltd., Middlesex.
- Horányi Özséb (1975): *Jel, jelentés, információ*. Magvető Kiadó, Budapest.
- Jäger-Péter Mónika (2014): A kép érzéki értelme. *Erdélyi Múzeum*, 76. 3. sz., 1–11.
- Kacziány Ödön (1910): Tölgyessy Artúr. In: *Művészet*, 9. 7. sz.
URL: <http://www.mke.hu/lyka/09/294-303-tolgy.htm>. Megtekintés: 2016.11.26.
- Kadocsa-Lippich Elek (1908): *A finnek és a finn művészet*. Atheneum, Budapest.
- Kallio, R. & Sivén, D. (é. n.): *Albert Edelfelt 1854–1905*. Douglas Productions.
URL: http://www.douglasproductions.fi/ruotsi/AlbertEdelfelt_eng.pdf. Megtekintés: 2016.11.26.
- Károli Gáspár (é. n.): *Biblia*.
URL: <http://biblia.hit.hu/>. Megtekintés: 2016.11.26.
- Key, Ellen (1976): *A gyermek évszázada*. Tankönyvkiadó Vállalat, Budapest.
- Kibédi Varga Áron (1997): A realizmus alakzatai (Zeuxisztól Warholig). In: Thomka Beáta (szerk.): *Az irodalom elméletei IV*. Jelenkor, Pécs.
- Kresz Mária (1949): A hagyományokba való bele-nevelődés egy parasztfaluban. In: Ortutay Gyula (szerk.): *Néprajzi tanulmányok*. Pázmány Péter Tudományegyetem Néprajzi Intézet, Budapest, 53–92.
- Kristeva, Julia (1998): Holbein Halott Krisztusa. In: Thomka Beáta (szerk.): *Narratívák 1. Képelemzés*. Kijárat Kiadó, Budapest, 37–58.
- Lyka Károly (1905): Fényes Adolf. In: *Művészet*, 4. 6. sz.
URL: <http://epa.oszk.hu/00000/00009/04/353-361-fenyas.htm>. Megtekintés: 2016.11.26.
- Magyar Néprajzi Lexikon* (1977–1982). Akadémiai Kiadó, Budapest.
URL: <http://mek.oszk.hu/02100/02115/html/1-646.html>. Megtekintés: 2016.11.26.
- Mérei Ferenc (2004): *Közösségek rejtett hálózata. Szociometriai értelmezés*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Mészáros István, Németh András és Pukánszky Béla (2005, szerk.): *Neveléstörténet. Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe*. Osiris, Budapest.
- Micheli, Mario De (1977): *Az avantgardizmus*. Képzőművészeti Alap, Budapest.
- Mietzner, Ulrike és Pilarczyk, Ulrike (2013): Képek forrásértéke a neveléstörténeti kutatásban. In: Hegedűs Judit, Németh András és Szabó Zoltán András (szerk.): *Pedagógiai historiográfia. Új elméleti megközelítések, metodológiai eljárások*. ELTE Eötvös Kiadó – Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest, 31–50.
- Móricz Zsigmond (2014): *Életem regénye*. Kossuth Kiadó, Budapest.
- Mönks, Franz J. és Knoers, Alphons M. (2004): *Fejlődéslelektan*. Urbis Kiadó, Budapest.

- Nagy László (1972): Az Új Iskola céljai, pedagógiai és didaktikai alapelvei, tantervének megokolása [1916]. In: Nagy László: *Válogatott pedagógiai művei*. Szerk.: Nagy Sándor. Tankönyvkiadó, Budapest, 219–226.
- Németh Lajos (1974): A XIX. század művészete a historizmustól a szecesszióig. Corvina Kiadó, Budapest.
- Németh Lajos (1999): *A művészet sorsfordulója*. Ciceró, Budapest.
- Öhquist János (1911): *A finnek művészete*. Lampel R. Könyvkereskedése (Wodianer F. és fiai) Részvénytársaság, Budapest.
- Pál József és Újvári Edit (szerk., 2001): *Szimbólumtár. Jelképek, motívumok, témák az egyetemes és a magyar kultúrából*. Balassi Kiadó, Budapest.
URL: http://www.balassikiado.hu/BB/netre/Net_szimbolum/szimbolumszotar.htm. Megtekintés: 2016.11.26.
- Panofsky, Ervin (2011): *A jelentés a vizuális művészetekben. Tanulmányok*. ELTE BTK Művészettörténeti Intézet, Budapest.
- Péter Katalin (1996, szerk.): *Gyermek a kora újkori Magyarországon*. MTA Történettudományi Intézete, Budapest.
- Pollock, Linda (1998): A gyermekekkel kapcsolatos attitűdök. In: Vajda Zsuzsanna és Pukánszky Béla (szerk.): *A gyermekkor története. Szöveggyűjtemény*. Eötvös József Kiadó, Budapest. 176–210.
- Pukánszky Béla (2001): Gyermekfelfogás a barokk korban. In: Dombi Józsefné és Maczelka Noémi (szerk.): *A barokk kor interdiszciplináris megközelítése a Bach évforduló jegyében – tanulmánykötet*. JGYTF Tanárképző Főiskolai Kar Ének-zene Tanszék, Szeged, 52–65.
- Pukánszky Béla (2004): Fejezetek a gyermekkor és a családi nevelés történetéből. In: *Németh András és Pukánszky Béla: A pedagógia problémátörténete*. Gondolat, Budapest. 259–330.
- Pukánszky Béla (2005): *A gyermek a 19. századi neveléstani kézikönyvekben*. Iskolakultúra, Pécs.
- Pukánszky Béla (2011): Gyermekideológiák a pedagógia esztétikájában. *Educatio*, X. 1. sz., 37–47.
- Réau, Louis (1986): Az ikonográfia meghatározása és alkalmazása. In: Pál József (szerk.): *Az ikonológia elmélete*. József Attila Tudományegyetem Összehasonlító Irodalomtudományi Tanszéke, Szeged, 266–290.
- Rényi András (1999): *Testek világlása. Hermeneutikai tanulmányok*. Kijarat Kiadó, Budapest.
- Réti István (2001): A nagybányai művésztelep. Vince Kiadó, Budapest.
- Révész Emese (2014): *Fényes Adolf*. Kossuth Kiadó, Budapest.
- Rousseau, Jean-Jacques (1978): *Emil vagy a nevelésről*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Salgói János (szerk., 2007): *Bodajk története III. – Bodajk híres festői. Peske Géza és Spányi Béla*. Helytörténeti Szakkör – NKÖEÖK, Bodajk.
URL: http://www.sulinet.hu/oroksegtar/data/telepulesek_ertekei/Bodajk/pages/bodajk_tortenete_iii/001_peske_geza.htm. Megtekintés: 2015.12.28.
- Schneider, Norbert (é. n.): Művészet és társadalom: a társadalomtörténeti megközelítés. In: Rényi András (szerk.): *Érintkező felület*. Rényi András honlapja.
URL: http://www.renyiandras.hu/index.php?option=com_content&view=article&id=207&Itemid=193. Megtekintés: 2016.06.17.
- Shahar, Shulamith (1998): Az utódnemzéssel kapcsolatos magatartásformák és gyermekkép a középkori kultúrában. In: Vajda Zsuzsanna és Pukánszky Béla (szerk.): *A gyermekkor története – szöveggyűjtemény*. Eötvös József Kiadó, Budapest, 88–100.
- Szent Ágoston (2003): Vallomások. In: Mészáros István, Németh és Pukánszky Béla (szerk.): *Neveléstörténet. Szöveggyűjtemény*. Osiris, Budapest, 54–56.
- Sztompka, Piotr (2009): *Vizuális szociológia. A fényképezés mint kutatási módszer*. Budapest-Pécs, Gondolat Kiadó – PTE Kommunikáció- és Médiatudományi Tanszék, Budapest – Pécs.
- Szűcsné Molnár Erzsébet (2000): Reformpedagógiai témák a „Gyermek” c. folyóiratban 1907–1934-ig. In: Kéri Katalin (szerk.): *Ezerszínű világ (Dolgozatok a neveléstörténet köréből)*. Mozaikok a nevelés történetéből V. Pécsi Tudományegyetem – Tanárképző Intézet, Pécs.
URL: <http://kerikata.hu/publikaciok/text/!kek/ezerszin/ezersz16.htm>. Megtekintés: 2016.11.26.
- Támba Renátó (2015): Kislány kakassal. Koszta József néhány leánygyermek-ábrázolásának gyermekkor-történeti ikonográfiai szempontú elemzése. *Zempléni Múzsá*, 15. 3. sz. 55–67.

- Támba Renátó (2016): A parasztleányi élet motívumai Fényes Adolf festészetében. *Zempléni Múzsza*, **16.** 3. sz. 31–41.
- Thomson, Belinda (2006): *Impresszionizmus. Gyökerek, megvalósulás, fogadtatás*. Glória Kiadó, Budapest.
- Tomori Viola (2004): A magyar parasztság lélektana. In: Faragó Tamás (szerk.): *Magyarország társadalomtörténete a 18-19. században*, **2.** Dico Kiadó – Új Mandátum Kiadó, Budapest, 195–203.
- Tuffelli, Nicole (2001): *A XIX. század művészete*. Helikon Kiadó, Budapest.
- Varga László (2006): A kisednevelés című folyóirat gyermekképe, avagy az engedelmesség pedagógiai dilemmái. *Neveléstörténet*, **3.** 1-2. sz.
URL: http://www.kodolanyi.hu/nevelestortenet/?rovat_mod=archiv&act=menu_tart&eid=33&rid=1&id=201.
Megtekintés: 2016.11.26.
- Vasas Samu (1993): *A kalotaszegi gyermek. A személyiségfejlődés hagyományai Kalotaszegen*. Kráter Kiadó – Colirom Rt., Budapest.
- Véghvári Lajos (1952): *Szolnoki művészet*. Művelt Nép, Budapest.
- Zola, Émile (1979): A kísérleti regény. In: Czine Mihály (szerk.): *A naturalizmus*. Gondolat, Budapest, 174–185.

The child in nature. Motifs of bathing and water in the art of second half of 19th century and in the Art colony of Szolnok

In this paper I attempt to highlight the main patterns of child-nature relation regarding to the painting of second half of 19th century, through visual examples of realisms, classical modernism and the art colony in Szolnok. My further goal is to explore and interpret the elements of child conception and child perception, reveal the indirect pedagogical effects. To that I use an interdisciplinary method, which include the iconography-iconology, hermeneutics, social history approach and motive analysis. After the analysis the following statements can be made. The motifs of water and bathing are linked with different meanings, e.g. the metaphor of initiation to the desacralized Quran, child-centered, acceptor pedagogical attitude, which accepts the childish biology and functions, and the narrative about the childish self-activity, natural evolution, but we can also meet the romantic child ideology. Nevertheless on these pictures the child-nature relation is organic.

Keywords: *childhood history iconography, water and bathing, relation between child and nature, classical modernism, art colony in Szolnok*

- Támba Renátó (2017): A gyermek a természetben. A fürdés és a víz motívuma a 19. század második felének, illetve a Szolnoki Művésztelep néhány alkotójának gyermekábrázolásain. *Gyermeknevelés*, **5.** 1. sz., 17–42.

Középkori gyermekgondozási szokások és eszközök korabeli képzőművészeti alkotások tükrében¹

MUCSINÉ ISASZEGI IRINA

A középkor gyermekszemléletével kapcsolatban számos – sok esetben egymástól jelentős mértékben eltérő – irányzat alakult ki az utóbbi évtizedek során. A korról foglalkozó, különböző nézeteket valló szakemberek eltérő módon határozzák meg a korabeli szülő-gyermek kapcsolat minőségét és a gyermekek helyét a társadalomban. A rendkívül részletgazdag középkori képzőművészeti alkotások bepillantást engednek a korabeli csecsemők és kisgyermekek életébe, mintegy tükrözve a kor gyermekszemléletét. Ezen műalkotások révén megismerhetünk olyan gondozási szokásokat, melyek napjainkban már nem képezik részét a gyakorlatnak, de találkozhatunk ma is használatos eszközök középkori elődeivel is. Kutatásom során számos olyan festményre bukkantam, melyen a gyermekek jólétét, biztonságát és megnyugtatót szolgáló tárgy, illetve gyakorlat került ábrázolásra. Mindez pedig a társadalom gyermekekkel szembeni pozitív attitűdjére enged következtetni, rávilágítva arra, hogy a korabeli felnőttek igyekeztek megfelelő módon gondoskodni utódaikról.

Kulcsszavak: középkor, gyermekszemlélet, gyermekábrázolás, gyermekgondozás, festészet

A középkori gyermekek helyzetével, a középkori társadalom gyermekszemléletével kapcsolatban többféle nézőpont, irányzat alakult ki az elmúlt évtizedek alatt. Ennek oka egyrészt a felhasznált források sokaságában, másrészt azok értelmezésében keresendő. A korról foglalkozó történészek között megoszlanak a vélemények arról, hogy a középkori ember értékes, értéktelen vagy szükséges rossznak tekintette-e a gyermekkort a felnőtté válás folyamatában (Pukánszky, 2001). A magyarázatokban rejlő különbség a forrásanyagok eltérő módon történő értelmezésében, a szerzők sokszor igencsak különböző szemléletében keresendő, és nagymértékben meghatározza az, hogy az adott kutató a kor társadalmának, attitűdjeinek megítéléséhez milyen viszonyítási alapot használt.

Számos olyan szakirodalmi mű ismert, mely ezen témával és korról foglalkozik. Míg egyes szerzők – így Philippe Ariès, Edward Shorter és Lloyd deMause – a diszkontinuitás elméletére építik álláspontjukat és egy korokon átívelő, fo-

lyamatosan fejlődő kapcsolatot tételeznek fel a szülők és gyermekek között, addig Shulamith Shahar, és Linda Pollock a kontinuitás elméletét képviselve egy szociobiológiai alapokon nyugvó, örök elemekkel rendelkező, folytonos kapcsolatot tételez fel (Golnhofer és Szabolcs, 2005; Endrődy-Nagy, 2013; 2015). A középkori felnőttek viselkedésére többen, többféle magyarázatot adtak, gazdag forrásanyagokra támaszkodva eltérő módon értelmezték és indokolták a gyermekekkel szembeni hozzáállást, a családok működését, valamint a gyermekek helyét a családokban, illetve a társadalomban.

Philippe Ariès francia történész 1987-ben napvilágot látott, magyarul a „Gyermek, család, halál” címen megjelent tanulmánya szerint a középkori ember számára a gyermekkort nem volt több egy értéktelen átmenetnél, egy szükséges, elkerülhetetlen, ám semmiképp sem fontos vagy becsben tartott időszaknál a felnőtté válás folyamatában. Úgy gondolta, hogy a magas gyermekhalandóság miatt az anyák nem alakítottak ki szoros kapcsolatot gyermekeikkel, nem voltak fogékonyak a gyermeki sajátosságok iránt, feléjük irányuló érzelmeiket leginkább a közöny jellemezte. Ez a távolságtartó magatartás mintegy védőburokként

¹ A tanulmány az alábbi szakdolgozat alapján készült: Mucsiné Isaszegi Irina (2015): Gyermeknek lenni a sötét (?) középkorban.

szolgált a nagyon gyakori gyermekhalandóság okozta megrázkódtatás ellen, túlélő eszközként egy olyan korban, ahol mindennapos volt a gyermekek elvesztése. *Ariès* véleménye szerint (*Ariès*, 1987) a közöny a védekező mechanizmus részeként lehetővé tette a középkori szülőknek, hogy feldolgozzák és együtt éljenek a mindennapos gyermekhalál árnyékával. A gyermekek védett világa, mint olyan, nem létezett. A bizonytalan csecsemő- és kisgyermek-kort túlélő gyerekek a felnőttek társadalmának tagjai lettek, felnőttként kezelték őket. Szemük előtt zajlottak az élet jó és rossz mozzanatai: szülés, szenvedés, halál, szexuális élet. A felnőttek mindennapi életének részeseivé váltak, első kézből tapasztalták és ismerték meg az életet, annak minden árnyoldalával együtt.

Nézetének egyik legfontosabb követője az amerikai *Edward Shorter*, aki azonban amellett, hogy egyetért *Ariès* nézőpontjával, túl is lép azon. Az igen magas gyermekhalandóságot nem a felnőttek gyermekek szembeni attitűdjének okaként, hanem annak következményeként kezeli (*Shorter*, 1975). Véleménye szerint a szülők nem azért nem kötődtek gyermekeikhez, hogy távolságtartásukkal felvértézzék magukat a gyakori csecsemőhalandóság okozta fájdalommal szemben, hanem éppen ellenkezőleg. A gyermekhalandóság igen nagy arányát a szülők érdektelen, elhanyagoló, szeretetet, törődést és gondoskodást nélkülöző hozzáállása okozta. Sőt, a tragédiák mögött gyakran szándékos, tudatos, a gyermek élete feletti döntéshozatal állt, melyhez egyszerű eszközöket használtak, például túl korai elválasztást, tudatos elhanyagolást, helytelen táplálkozást vagy alkohollal, ópiummal való nyugtatást (*Shorter*, 1975).

Shulamith Shahar tanulmánya (*Shahar*, 2000) szerint azonban veszélyes dolog mai szemmel megítélni és elítélni a középkori gyermekszemléletet. Véleménye szerint fontos, hogy a gyermekekkel szembeni attitűdöt mindig az adott korra jellemző szokásoknak, elvárásoknak, társadalmi viszonyoknak megfelelően értelmezzük. Elismeri azt, hogy a középkorban alkalmazott gyermekgondozási, -nevelési szokások sokszor felfoghatatlannak, értelmetlennek, sőt drasztikusnak hatnak, de

óva int attól, hogy mindezekből azt a következtetés vonjuk le, hogy a középkori társadalomban nem volt értéke a gyermeknek. Úgy véli, hogy a szülők szeretettel, gondoskodással nevelték gyermekeiket, de tették mindent az adott korra jellemző mentalitásnak, a rendelkezésükre álló tudásnak, gyógyászati ismereteiknek és higiéniai színvonalnak megfelelően. A gyermekekkel szembeni attitűdöt nagymértékben meghatározta a középkor uralkodó hit- és értékrendszere, illetve a gazdasági feltételek. „Gyermekek a középkorban” című könyvének központi tétele szerint a csecsemő és gyermekhalandóság igen magas arányát nem a középkori szülők érzelmi távolságtartása okozta, annak hátterében a szűkös táplálkozás, a higiénia hiánya, a járványok, illetve az orvosi ismeretek korlátozott szintje állt. Cselekedeteiket, a gyermekekhez fűződő viszonyukat nem a rossz szándék vezérelte, gondoskodtak róluk, gyermekként kezelték őket, nevelési normákat alkalmaztak (*Shahar*, 2000).

A gazdag forrásanyagból dolgozó, korabeli angol és amerikai naplók elemző *Linda Pollock* a feltárt információkra támaszkodva ellentmond *Ariès* azon tézisének, hogy a középkorban nem létezett gyermekfelfogás. Véleménye szerint a szülők felismerték a gyermekek gyermekies voltát, hogy gondoskodásra, védelemre szorulnak, hogy fegyelmet, neveléssel kell őket irányítani, és hogy fejlődési szakaszokon mennek keresztül (*Pollock*, 1983). Az általa feldolgozott, rendkívül nagyszámú naplóleírásból egyértelműen kitűnik, hogy a gyermekeket fejlődő szervezetnek tekintették, felismerték fogékonyságukat a külső hatásokra. A gyermekekkel szembeni attitűdöt ambivalencia jellemezte, szüleiknek egyszerre jelentettek örömet és bosszúságot, szórakozást és aggodalmat. *Pollock* véleménye szerint (*Pollock*, 1983) szoros szálak fűzték őket gyermekeikhez, büszkék voltak eredményeikre, gyötrelmet jelentett, ha megbetegedtek, élvezték a velük való együttlétet és elég fontosnak tekintették őket ahhoz, hogy átgondolt döntéseket hozzanak velük kapcsolatban. Közömbösek azonban nem voltak irányukba. Az általa tanulmányo-

zott naplóleírásokból egyértelműen kitűnik, hogy a szülőket felzaklatta gyermekük betegsége, a gyakori gyermekhalandóság nem tette őket közömbössé, épp ellenkezőleg, fokozta aggodalmukat. Tisztában voltak azzal, hogy egy sima megfázás is rosszul végződhet, páni félelem, álmatlan éjszakák, a halál fenyegető közelsége miatt érzett aggodalom jellemezte érzelmeiket beteg gyermekük iránt. Annak elvesztése esetén pedig gyötrelmes kínokat éltek át (Pollock, 1983).

A nagy számban rendelkezésre álló, rendkívül részletgazdag korabeli képzőművészeti alkotások lehetőséget adnak arra, hogy bepillantást nyerjünk a csecsemők és kisgyermek életébe, megismerjük olyan szokásokat, melyek napjainkra már kimentek a gyakorlatból, de korunk egyes eszközeinek középkori elődeivel is találkozhatunk.

Nem céлом ezen alkotások művészettörténeti elemzése. Kutatásom célkitűzése az volt, hogy a fellelhető festmények közül szemezgetve kiválogassam azokat, melyekből levonhatók bizonyos, a kor gyermekszemléletére utaló jegyek, illetve amelyeken gondozási eszközök, szokások jelennek meg.

Bár a középkori képzőművészeti alkotások is bizonyos elvárások, trendek alapján készültek és tükrözik alkotóik szemléletmódját, a rendelkezésünkre álló, különböző kultúrájú, nézőpontú és stílusú művészekől származó alkotások nagy száma valamely mértékben bepillantást enged ezen kor hétköznapijaiba, feltárva előttünk a kisgyermek életének

egy-egy mozzanatait. Igyekeztem minél több festő munkáját megismerni, ezáltal többféle nézőpontra, szemléletre és stílusra keresztül bemutatni a középkori gyermekábrázolást. Az egyediségükben egymástól eltérő művek felkutatása során sokszor tapasztaltam hasonló jegyek megjelenését ezen alkotásokon, mely a korra jellemző szokásokra, bevett gyakorlatokra enged következtetni.

Pólyázás, bölcső

Számos olyan alkotásra bukkantam, mely bölcsőben fekvő kisgyermeket ábrázol, aki valamilyen tevékenységet végző édesanyja vagy a gondozásával megbízott személy közelében, annak figyelő tekintete mellett alszik (1. és 2. ábra). Ezek az eszközök legtöbbször fonott kosárkák voltak, ívesen kialakított lábuk lehetővé tette a ringatást. A kosár felső része a kisgyermek feje fölé emelkedett, amelyre szükség esetén sötétítőként funkcionáló anyagot borítottak. A kisgyermek fejét és felsőtestét párnákkal magasan megemelték. Az 1. ábrán jól látszik, ahogy az édesanya egy a bölcsőhöz kötözött madzag segítségével ringatja álomba gyermekét. A felsőbb osztálybeli családok kisdedeinek bölcsői valószínűleg fából készültek, kialakításuknál a funkcionalitás mellett fontos szerepet kapott a dekoratív megjelenés is. A 3. ábrán látható család rangjának megfelelően a csecsemő bölcsője is motívumokkal ékes, díszítésekben gazdag.



1–3. ábra

A középkor gondozási szokásait bemutató szakirodalomban a szerzők többször is említést tesznek a csecsemők szoros pólyázásáról. Ezen gyakorlat nem a kisdetek mozgásának korlátozására, sokkal inkább azok rögzítésére szolgált, illetve melegen tartotta őket. A csecsemők puha, a kor szemlélete szerint viaszszerű testét pólyával szorosan átkötve igyekeztek az elvárt formának megfelelőre alakítani (Shahar, 2000).

A lenti képeken a pólyázás gyakorlatára láthatunk példákat. A 4. és 5. ábrán jól megfi-

gyelhető, hogy a pólyázáshoz használt anyaggal a csecsemő karjait is szorosan a testéhez kötötték, nem sok lehetőséget hagyva a mozgásra, de biztosítva testformájának megfelelő alakulását (Shahar, 2000). A 6. és 7. ábrán megjelenített kisgyermekek társadalmi helyzetét jól jelzi ruházatuk, még a pólyázáshoz használt anyag is a család rangjának megfelelő. Itt is megfigyelhető a szépen kidolgozott fa bölcső, a párnákkal magasan megemelt testhelyzet.



4–7. ábra

Szoptatás, dajkaság

Rendkívül nagy számban bukkantam olyan középkori képzőművészeti alkotásra, amelynek témája a szoptatás. Más témájú festmények részleteként is nagyon gyakran felbukkan. Egyes művek szoptató édesanyákat ábrázolnak, alsó és felső osztálybeli asszonyok is megjelennek kisdedeikkel. A 8. ábrán látható háromgyermekes édesanya bizonyára megengedhetné magának, hogy szoptató dajka lássa el legkisebb gyermekét, gondoskodó szeretetét jelzi, hogy mégis saját maga táplálja. A 9. ábrán

nemcsak az anya, de egy neki segítő szolgáló is megjelenik, aki a ház körüli teendőiben nyújt segítséget, vizet hoz. A kisgyermek táplálását azonban maga az édesanya végzi. A 10. ábrán megjelenő mű meghittséget áraszt, az asszony áhítattal tekint a kisdetre, nagyobb gyermeke a közelében ül. Az ablakon beszűrődő fény melegséggel árasztja el a szobát, mintegy tovább növelve a szoptatás idilli képét.



8–10. ábra

Az édesanyák mellett dajkák is megjelennek számos alkotáson. A szoptatós dajkaság intézménye korunkban már nem létezik, de magától értetődő intézménynek tekintették a középkorban, gyakorlata egészen a pasztörizálás elterjedéséig jelen volt (Shahar, 2000). A magas gyermekhalandóság miatt az asszonyok igyekeztek minél több utódot világra hozni, a gyakori gyermekvállalás azonban nem tette lehetővé megfelelő ideig tartó szoptatásukat. Gyermekük táplálását, ezáltal pedig jól-létét szem előtt tartva a dajka által történő szoptatásban találták meg a megoldást, és hittek abban, hogy ezen gyakorlat a gyermekek érdekét szolgálja (Endrődy-Nagy, 2013; 2015).

Az életük első időszakát szoptatós dajkáknál eltöltő kisgyermek az elválást valószínűleg nehezen élhették meg, hiszen el kellett szakadniuk attól a személytől, aki addig gondozásukat, táplálásukat végezte, így vagy úgy, de gondoskodott róluk. Az elválás és egy ismeretlen anyához történő kerülés fájdalmát mutatja be a 11. ábra. A ragaszkodás nem egyoldalú, láthatóan a dajka is nehezen tud megválni a gyermektől. Vitathatatlanul jobb helyzetben volt az a gyermek, akinek tehetősebb szülei megengedhették maguknak, hogy dajkát fogadjanak a házukba. Így lehetőségük volt figyelemmel kísérni gyermekük megfelelő táplálását és fejlődését, a gyermeknek pedig nem kellett osztozkodnia másokkal az anyatején (Shahar, 2000). A 12. ábra egy édesanyát ábrázol, aki kényelmes körülmények között fürdőt vesz, a háttérben látható szolgáló gondoskodik meleg fürdővízéről. Az anya közelében a dajka a szoros pólyába burkolt kisgyermeket táplálja. Míg az anya ábrázolásában a művész a fiatalságot és üdeséget emeli ki, a dajka legszembetűnőbb tulajdonsága a gyermek megfelelő táplálásával áll összefüggésben.



11–12. ábra

A szoptatós dajkák fontos szerepét szemlélteti az is, hogy az anya-gyermek ábrázolások mellett születtek olyan alkotások is, melyeken a kisgyermek dajkájával jelenik meg, édesanyja nélkül. A lenti képeken szinte érezhető a kettejük közti meghitt kapcsolat (13. és 14. ábra). Ezeket a személyeket a kisgyermek életének rendkívül fontos szereplőjének tekintették, különben nem lettek volna megörökítve így együtt, ilyen meghitt módon.



13–14. ábra

Zajkeltő és fogzáskönnyítő eszközök

A középkori szülők valószínűleg tisztában voltak a fogzást kísérő fájdalommal és nyugtalansággal. A kisgyermek megnyugtatóra és figyelmének elterelésére már akkoriban is használtak csörgőket. Ezeket általában valamilyen fogzáskönnyítő eszközzel kombinálták, így többfunkciós tárgyként működtek. Az általam fellelt, csörgőket is ábrázoló alkotásokon többnyire felsőbb osztálybeli gyermekek láthatók, így a szegényebb réteg által használt zajkeltő és fogzáskönnyítő eszközök megfigyelésére nem volt mód. Feltételezni tudom csupán, hogy a lent bemutatásra ke-

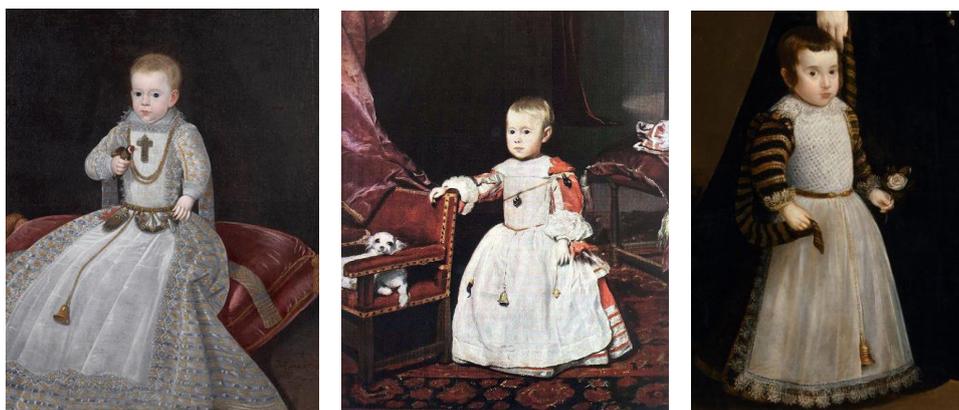
rülő eszközökkel szemben egyszerűbb anyagokból és módon létrehozott változatokat használtak, de akár egy mákgumó is megfelelehetett a célnak. A korábban bemutatott gyermekgondozási eszközökhöz hasonlóan a magasabb rangú családok itt is törekedtek arra, hogy szépen kidolgozott, nemes anyagokból készült csörgőt adjanak gyermekeik kezébe. Az eszköz felső része fogzáskönnyítőként funkcionált, ez alatt helyezkedtek el a csörgőként működő kis golyók, melyek sokszor nemesfémből készültek (15., 16. és 17. ábra). Az eszközt a gyermek hosszú láncon a nyakába vagy derekára akasztva viselte.



15–17. ábra

Említést érdemelnek még azok a kis csengettyűk, melyeket hosszú láncra függesztve akasztottak a kisgyermek derekára. Minél hosszabb volt a lánc, annál jobbal kilengett a gyermek mozgása során, hangosan jelezve a család számára, hogy merre jár, mit csinál éppen (18., 19. ábra). A felnőttek a gyerekeket ruhájukra varrt pántokkal is igyekeztek a közelükben tudni, illetve kantárszerűen kézben tartva felügyelni, irányítani helyváltoztató moz-

gásukat. A 20. ábrán látható kislány csengettyűvel és a ruhája anyagából készült, annak részét képező pánttal is rendelkezik, melyet édesanyja tart a kezében. Ilyen pántokat rendkívül sok alkotáson volt mód megfigyelni, nemre való tekintet nélkül képezték részét a gyermekek ruházatának egészen addig, míg el nem érték a 6–7 éves kort, amikortól is a felnőtt társadalom részévé váltak és öltözetükből is eltűntek a gyermekkorra utaló jelek (Shahar, 2000).



18–20. ábra

Járássegítő eszközök, etetőszék

Az 21. ábrán megfigyelhető járássegítő eszköz megakadályozza a még nem stabilan álló és járó kisgyermek esetleges felbukását. Az eszköz alján lévő kerekek lehetővé teszik a helyváltoztató mozgást, miközben a váz biztonságos keretként nyújt védelmet a kisgyermek számára. A fából készült eszköz szépen megmunkált, motívumokkal díszített, jelezvén, hogy nemcsak a funkcionalitása volt fontos, hanem esztétikus megjelenése is. A 22. ábrán jól látható, hogy hátsó részének kialakítása lehetővé tette egy

másik személy által történő irányítását, segítve a haladást. Ezen eszköz azonban korlátok közé szorította a gyermeket, akadályozta helyzetváltoztató mozgását, nem tudott benne szabadon mozogni, lehetetlen volt benne leülni, leguggolni vagy akár lehajolni valamiért. A 23. ábrán megjelenő járássegítő eszköz már kevésbé szorosan öleli körül a kisgyermek derekát, nagyobb teret enged. Itt a háttámla magas kialakítása véd az eséstől. Párnázott kialakítása egyrészt megóvja a gyermeket attól, hogy kemény részeiben megüsse magát, másrészt esztétikai szerepet tölt be.



21–23. ábra

A 24. ábrán látható eszköz már kerekek nélkül került kialakításra, inkább csak az állást segíti, illetve helyhez köti a gyermeket, hogy biztonságban és szem előtt legyen, míg édesanyja dolgozik. Funkciójának megfelelően ez már kicsit szélesebb peremmel került kialakításra, melyen elhelyezhetők a kisgyermek játékszerei, valószínűleg étkezésre is használták. Ennek az eszköznek egy másik változata a még állni nem tudó kisgyermek biztonságos ültetését teszi lehetővé, a mai etetőszékek szisztémáját fedezhetjük fel benne. Az 25. ábrán kisasztalkával ellátott széket láthatunk, érdemes megfigyelni biztonságos kialakítását. A gyer-

mek méreteihez igazodó, öt szinte körülölelő szék magas háttámlája és a fej vonalában két oldalról benyúló fejtámasz biztonságos ültetést tesz lehetővé. Kicsit idősebb, már biztosan ülő gyermekek számára oldaltámasz nélkül és rövidebb háttámlával került kialakításra, itt a biztonságot az elől lévő korlát szolgáltatja. Magas lábainak köszönhetően lehetővé tette, hogy a gyermek a felnőttek asztalánál tudjon étkezni. Itt is megfigyelhető a vastag brokátborítás, mely egyrészt a gyermek kényelmét szolgálja, másrészt az eszköz esztétikus megjelenését hivatott biztosítani (26. ábra).



24–26 ábra

Párnázott fejpánt

A még instabilan járó, gyakran felbukó totyogók koponyájának védelmét szolgálhatta a fejtámasztó funkcionáló fejpánt. A puha, párnázott eszköz megővta a kisgyermek fejét

az esetleges sérülésektől (24., 27., 28. és 29. ábra). Ez az eszköz jól szemlélteti, hogy a szülők fontosnak tekintették gyermekeik biztonságát, tettek azért, hogy mérsékeljék a balesetekből fakadó sérülések kockázatát.



27–29. ábra

Ruházat

Érdekes megfigyelni, hogyan változott a kisgyermek ruházata életük első időszakában. A csecsemőkorból kilépve már a felnőttek ruházatával megegyező öltözetet kaptak, azonban a kisfiúk esetében ez nem a felnőtt férfiak által hordott darabokat jelentette. Míg el nem érték a 6–7 éves kort, amikortól is a felnőtt társadalom tagjaiként tekintettek rájuk (Shahar, 2000), a kisfiúk és kislányok ruházata szinte teljesen megegyezett. Hacsak erre a mű címe nem tesz utalást, sok kora-

beli műalkotás esetében nehézséget okoz az ábrázolt kisgyermek nemének megállapítása. Ezen szokás háttérében gyakorlati okok húzódhattak meg. A szobatisztaság elsajátítását, kis- és nagydolguk elvégzését pedig rendkívül megkönnyítette, hiszen nem kellett csatokkal küszködniük, elég volt csak megemelni ruhájukat, nem beszélve arról, hogy sokkal egyszerűbb volt a ruha hosszát a gyorsan növekvő gyermekhez igazítani. Az 30. ábrán egy kislányt láthatunk, az 31., 32. és 33. ábrákon pedig megfigyelhetjük, mennyire hasonló öltözetet hordtak a korabeli kisfiúk.



30–33. ábra

Ekkor még részét képezik öltözetüknek azok a ruha vállrészéhez varrt pántok, melyek a felnőttek által történő irányításra, mozgásuk kontrollálására szolgáltak (30., 31. és 32. ábra). A 6–7 éves kort elérve a gyermekek már fiatal felnőttnek számítottak és ez a kisfiúk ruházatán is megmutatkozott. Ettől kezdve már a férfiak öltözködési szokásait követték és megjelené-

süknek megfelelően felnőttekhez méltó viselkedést vártak el tőlük (Shahar, 2000). Az 34. és 35. ábrán látható fiúk ruházatából és testtartásából szinte férfias magabiztosság árad. A kisgyermekkorból kilépő lányok ruházata nem változott jelentősebben, viszont ettől fogva öltözetük részét nem képezték a ruhákra varrt vállpántok (36. ábra).



34–36. ábra

A képzőművészeti alkotások által tükrözött gyermekszemlélet

A 21. századtól nemcsak időben, de világnézetét, szokásait és attitűdjeit tekintve is távol eső kor gyermekszemléletéről kialakult, egymástól sok esetben igencsak eltérő nézeteket valló szerzők írásait tanulmányozva lehetetlen feladatnak bizonyult annak pontos, egyértelmű meghatározása, hogy a középkorban milyen lehetett a szülő-gyermek kapcsolat, hol volt a gyerekek helye a családokban és hogyan viszonyult hozzájuk a társadalom. Ugyan a járványokkal, háborúkkal és éhínséggel sújtott korban nem lehetett könnyű a gyermekek élete, mégsem tekinthetjük a társadalom, a szülők velük kapcsolatos hozzáállását egységesen negatívnak. Úgy gondolom, hogy ha sikerül elvonatkoztatnunk a mai normáktól, megkísérelhetjük a középkor szellemiségén keresztül szemügyre venni annak gyermekszemléletét, a szülő-gyermek kapcsolatokat és gondozási szokásokat, nem tévesztve szem elől a középkori társadalom rendelkezésére álló higiéniai és gyógyászati ismereteinek eléggé korlátozott szintjét.

Egyes szerzők véleményével ellentétben úgy gondolom, hogy a felnőttek attitűdje nem közönyös, távolságtartó vagy ellenséges volt, csupán más, mint napjainkban. Véleményem szerint a szülők tudásuknak, a kor egészségügyi ismereteinek, világnézetének és értékrendjének megfelelő módon viszonyultak gyermekeikhez és hittek abban, hogy cselekedeteik, szokásaik helyesek.

Kutatásom során számos olyan tárggyal találkoztam, mely a gyermek biztonságát, kényelmét, megnyugtatását volt hivatott biz-

tosítani vagy egyszerűen csak jóleső érzést, örömet szerzett kis tulajdonosának. Mindez pedig arra enged következtetni, hogy a felnőttek tisztában voltak a gyermekkor sajátos vonásaival és igyekeztek megfelelő módon gondoskodni utódaikról, akik fontos részét képezték életüknek.

Felhasznált irodalom

- Ariès, P. (1987): *Gyermek, család, halál*. Gondolat, Budapest.
- Endrődy-Nagy Orsolya (2013): Középkor és reneszánsz. Adalékok egy lehetséges gyermekképi paradigmaváltáshoz. *Gyermeknevelés*, 1. 1. szám, 63–72.
URL: http://gyermekneveles.tok.elte.hu/1_szam/Endrody_kozepkor.pdf (letöltve: 2015.01.10)
- Endrődy-Nagy Orsolya (2015): A reneszánsz gyermekképe – a gyermekkép reneszánsza 1455–1517 között Európában – ikonográfiai elemzés, doktori disszertáció, Eötvös Kiadó, Takács Etel Pedagógiai Alapítvány, Budapest.
- Golnhofer Erzsébet és Szabolcs Éva (2005): *Gyermekkor: nézőpontok, narratívák*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- Mucsiné Iaszegi Irina (2015): *Gyermeknek lenni a sötét (?) középkorban*, szakdolgozat, ELTE TÓK.
- Pollock, L. (1983): *Forgotten children. Parent-child relations from 1500 to 1900*. Cambridge University Press, London–New York.
- Pukánszky Béla (2001): *A gyermekkor története*. Műszaki könyvkiadó, Budapest.
- Shahar, S. (2000): *Gyermekek a középkorban*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Shorter, E. (1975): *The making of the modern family*. Basic Book, Inc. Publishers, New York.

Felhasznált ábrák jegyzéke

1. ábra:

Willem van Mieris (1728): *Interior with a mother attending her children*. Olaj, tábla, 45 x 38 cm, magángyűjtemény része.

URL: http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Mieris,_Willem_van_-_Interior_with_a_Mother_Attending_her_Children_-_1728.jpg (2014.12.21.)

2. ábra:

Pieter de Hooch (1659-60): *Mother lacing her bodice beside a cradle*. Olaj, vászon, 92 x 100 cm, Staatliche Museen, Berlin.

URL: http://www.wga.hu/html_m/h/hooch/2/ (2014.12.21.)

3. ábra:

Giuseppe Arcimboldo (1563): *Maximilian II, his wife and three children*. Olaj, vászon, 240 x 188 cm, Kunsthistorisches Museum, Bécs.

URL: http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Giuseppe_Arcimboldo_-_Maximilian_II,_His_Wife_and_Three_Children_-_WGA0797.jpg (2015.01.05.)

4. ábra:

Agnolo Bronzino (1540-49): *Portrait of a baby boy*. Olaj, vászon, 33,5 x 26 cm, Walters Art Museum, Baltimore.

URL: http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Workshop_of_Agnolo_Bronzino_-_Portrait_of_a_Baby_Boy_-_Walters_37451.jpg (2015.01.05.)

5. ábra:

Andrea Mantegna (1455): *Presentation at the temple*. Részlet. Tempera, vászon, 68,9 x 86,3 cm, Gemäldegalerie, Berlin.

URL: http://en.wikipedia.org/wiki/Presentation_at_the_Temple_%28Mantegna%29 (2014.12.22.)

6. ábra:

Ismeretlen festő (1581): *Portrait of Cornelia Burch aged two months*. Olaj, vászon, 54 x 77,5 cm, Ferens Art Gallery, Hull.

URL: <http://www.vads.ac.uk/large.php?uid=87111> (2015.01.05.)

7. ábra:

Federico Barocci (1605): *The swaddled Prince of Urbino in the cradle*.

URL: <http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Der-gewickelte-Prinz.JPG> (2015.01.09.)

8. ábra:

Paulus Moreelse (1621): *Sophia Hedwig, countess of Nassau Dietz, with her three sons*. Olaj, vászon, Rijksmuseum, Het Loo Palace, Appeldorn.

URL: http://www.wga.hu/html_m/m/moreelse/sophia_h.html (2015.01.05.)

9. ábra:

Pieter de Hooch (1670-75): *Suckling mother and maid*. Olaj, vászon, 64 x 76 cm, Kunsthistorisches Museum, Bécs.

URL: <http://www.the-athenaeum.org/art/list.php?m=a&s=tu&aid=4920>; (2014.12.22.)

URL: <http://european-art.findthedata.com/1/14340/Suckling-Mother-and-Maid> (2014.12.22.)

10. ábra:

Pieter de Hooch (1658-60): *A woman nursing an infant with a child and a dog*. Olaj, vászon, 68 x 56 cm, Fine Arts Museums of San Francisco, San Francisco.

URL: http://www.wga.hu/html_m/h/hooch/2/ (2014.12.22.)

11. ábra:

Étienne Aubry (1777): *Farewell to the nursemaid*. Részlet. Olaj, vászon, 52 x 63 cm, Puskin Múzeum, Moszkva.

URL: <http://www.bridgemanimages.com/en-GB/asset/188712/aubry-etienne-1745-81/farewell-to-the-nursemaid-1777-oil-on-canvas> (2014.12.23.)

12. ábra:

Francois Clouet (1570): *Lady in her bath*. Olaj, tábla, 92,1 x 81,3 cm, National Gallery of Art, Washington.

URL: http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Fran%3%A7ois_Clouet_002.jpg (2014.12.21.)

13. ábra:

Frans Hals (1619-20): *Catharina Hooft with her nurse*. Olaj, vászon, 68 x 65 cm, Staatliche Museen, Berlin.

URL: <http://www.wga.hu/frames-e.html?html/h/hals/frans/00-1620/09chilnu.html> (2015.01.05.)

14. ábra:

Charles Beaubrun (1640): *Portrait of Louis XIV as an infant with his nurse Madame Longuet de la Giraudiere*. Olaj, vászon, 81 x 64 cm, Château de Versailles, Versailles.

URL: http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Louis_XIV_as_an_infant_with_his_nurse_Longuet_de_la_Giraudi%C3%A9re.jpg (2015.01.05.)

15. ábra:

Paulus Moreelse (1634): *Portrait of a young boy*. Olaj, vászon, 87,5 x 63,3 cm, Royal Collection, Windsor Castle, London.

URL: <http://www.royalcollection.org.uk/collection/404734/portrait-of-a-young-boy> (2015.01.14.)

16. ábra:
Jean Clouet (1522): *Portrait of Madeleine of France, daughter of Francois I and Claude of France*. Olaj, tábla, 16,7 x 13,3 cm, magángyűjtemény része.
URL: <http://www.weissgallery.com/paintings/madeleine-france-1520-1537-3rd-daughter-fran%C3%A7ois-i-1494-1537-and-claude-france-1499-1524> (2015.01.06.)
17. ábra:
Jan Claesz (1602): *Portrait of Albert Fransz. Sonck and his son*. Részlet. Olaj, vászon, 122 x 99 cm, Westfries Museum, Hoorn.
URL: <https://rkd.nl/en/explore/images/39493> (2015.01.12.)
18. ábra:
Bartolomé González (1617-18): *Portrait of the infant Don Fernando De Austria*. Olaj, vászon, 99 x 79 cm, Szépművészeti Múzeum, Budapest.
URL: <http://www.galeriacaylus.com/Bartolom%C3%A9-Gonz%C3%A1lez-Valladolid-1564-Madrid-1627-Portrait-the-Infant-Don-Fernando-Austria-DesktopDefault.aspx?tabid=6&tabindex=5&objectid=527543> (2015.01.13.)
19. ábra:
Diego Velázquez (1659): *Portrait of Prince Philip Prospero*. Olaj, vászon, 128,5 x 99,5 cm, Kunsthistorisches Museum, Bécs.
URL: http://en.wikipedia.org/wiki/Portrait_of_Prince_Philip_Prospiero (2014.12.22.)
20. ábra:
Diego Velázquez (1631-32): *Dona Antonia de Ipenarrieta y Galdos and her son Don Luis*. Részlet. Olaj, vászon, 205 x 115 cm, Museo del Prado, Madrid.
URL: http://en.wikipedia.org/wiki/List_of_works_by_Diego_Vel%C3%A1zquez (2014.12.28.)
21. ábra:
Giovanni Caracca (1595-96): *Portrait of Maria Apollonia of Savoy*. Olaj, vászon, 112 x 88 cm, Castello di Stupinigi, Torino.
URL: http://www.quirinale.it/qnrw/statico/artecultura/mostre/2010_8marzo/immagini-html/do-15.htm (2015.01.17.)
22. ábra:
Gonzales Coques (1664): *A family group*. Olaj, vászon, 64,2 x 85,5 cm, National Gallery, London.
URL: http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Gonzales_Coques_-_A_Family_Group_%281664%29.jpg (2015.01.17.)
23. ábra:
Alonso Sánchez Coello (1568): *Isabel Clara Eugenia and Catalina Micaela*. Olaj, vászon, Monasterio de las Descalzas Reales, Madrid.
URL: <http://www.artehistoria.com/v2/obras/11031.htm> (2015.01.15.)
24. ábra:
Nicolaes Maes (1656-7): *The Lacemaker*. Olaj, vászon, 45 x 53 cm, Metropolitan Museum of Art, New York.
URL: http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Nicolaes_Maes_-_The_Lacemaker_-_WGA13819.jpg (2014.12.28.)
25. ábra:
Cornelis de Vos (1627): *Portrait of Susanna de Vos*. Olaj, tábla, 80 x 55,8 cm, Städelsches Kunstinstitut und Städtische Galerie, Frankfurt.
URL: http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Cornelis_de_Vos_-_Portrait_of_Susanna_de_Vos.jpg (2014.12.28.)
26. ábra:
Jan Cornelisz. Vermeyen (1577): *Portrait of Archduchess Catherine Renata of Austria*. Kunsthistorisches Museum, Bécs.
URL: <http://commons.wikimedia.org/wiki/File:KatharinaRenata%C3%96sterreich.jpg> (2014.12.28.)
27. ábra:
Cornelis de Vos (1630-35): *The family of the artist*. Részlet. Olaj, vászon, 144,5 x 203,5 cm, Museum voor Schone Kunsten, Ghent.
URL: http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Cornelis_de_Vos_-_The_Family_of_the_Artist_-_WGA25307.jpg (2014.12.28.)
28. ábra:
Anthony van Dyck (1620): *Portrait of Susanna Fourment and her daughter*. Olaj, vászon, National Gallery of Art, Washington.
URL: <http://www.wikiart.org/en/anthony-vandyck/portrait-of-susanna-fourment-and-her-daughter-1620> (2014.12.28.)
29. ábra:
Pieter de Hooch (1672): *Interior with a child feeding a parrot*. Olaj, vászon, 79,5 x 66 cm, magángyűjtemény része.
URL: <http://www.sothebys.com/en/auctions/ecatalogue/2012/important-old-master-paintings-n08825/lot.56.html> (2014.12.29.)
URL: [http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Princess_Sophia_Matilda_of_Gloucester_\(1773-1844\).jpg](http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Princess_Sophia_Matilda_of_Gloucester_(1773-1844).jpg) (2015.01.11.)
30. ábra:
Cornelis de Vos (17.sz.): *Portrait of the artist's daughter*. Olaj, vászon, 116 x 85 cm,
URL: http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Cornelis_de_Vos_Portrait_of_his_daughter.jpg (2015.01.11.)

31. ábra:
Jan Cornelisz. van Loenen (1634): *Portrait of Willem van der Muelen, age 3*. Olaj, vászon, 113,6 x 85,7 cm, Landesmuseum, Hannover.
URL: <http://www.steigrad.com/van-loenen-portrait-of-willem-van-der-muelen/> (2015.01.11.)
32. ábra:
Jan Anthonisz van Ravesteyn (1626): *Young boy with a golf club and ball*.
URL: <http://kolybanov.livejournal.com/9126342.html> (2015.01.11.)
33. ábra:
Jan Albertsz. Rotius (1652): *Four-year-old boy with goat*. Olaj, tábla, 116 x 87 cm, Rijksmuseum, Amsterdam.
URL: <http://www.pubhist.com/w10637> (2015.01.17.)
34. ábra:
Anthony van Dyck (1637): *The five eldest children of Charles I*. Olaj, vászon, 163,2 x 198,8 cm, Royal Collection, Windsor Castle, London.
URL: <http://www.royalcollection.org.uk/collection/404405/the-five-eldest-children-of-charles-i> (2015.01.17.)
35. ábra:
Anthony van Dyck (1635): *George Villiers, 2nd Duke of Buckingham and his brother Lord Francis Villiers*. Olaj, vászon, 93 x 85 cm, Royal Collection, Windsor Castle, London.
URL: <http://www.wikiart.org/en/anthony-van-dyck/george-villiers-2nd-duke-of-buckingham-and-his-brother-lord-francis-villiers-1635> (2015.01.17.)
36. ábra:
Cornelis de Vos (17. század első fele): *Portrait of a girl at the age of 10*. Olaj, vászon, 94 x 156,5 cm, Galleria Sabauda, Torino.
URL: http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Corneilis_de_Vos_-_Portrait_of_a_Girl_at_the_Age_of_10_-_WGA25309.jpg (2015.01.17.)

Medieval child-care practices and devices reflected by contemporary works of art

The recent decades produced several – sometimes significantly different – trends in regards with the perception of childhood in the Middle Ages. The contemporary parent-child relationship as well as the children's place in the society was defined in many different ways by the experts. By providing insight into the lives of the contemporary infants and children, the highly detailed medieval works of art reflect the attitude towards them. These artworks introduce child-care habits that are no longer part of the modern practice and present some medieval versions of child-care devices used nowadays. During my research I came across a number of paintings portraying object and practices of children's well-being, protection and comfort. I believe this indicates a positive social attitude towards children, highlighting the fact that contemporary adults wanted to ensure that their offspring are properly taken care of.

Keywords: *Middle Ages, perceptions of childhood, portrayal of children, childcare, art*

Mucsiné Isaszegi Irina (2017): Középkori gyermekgondozási szokások és eszközök korabeli képzőművészeti alkotások tükrében. *Gyermeknevelés*, 5. 1. sz., 43–54.

Lenin, a gyermek

Politikai ikonográfia és pedagógia az államszocializmusban¹

SOMOGYVÁRI LAJOS

Pannon Egyetem Modern Filológiai és Társadalomtudományi Kar, Tanárképző Központ

Tanulmányom a politikai ikonográfia és a pedagógia egymásra hatásáról, kapcsolatáról szól a magyar államszocializmus idején, egy Lenin-kép ürügyén. A téma ilyen kontextusban nagyrészt feltáratlan még, jóllehet a vizuális propaganda nagyon fontos részét képezte a szocializációnak és indoktrinációnak, egy újfajta rituális-ünnepi rend létrehozásának, mely megalapozni remélte a szocialista identitást. Bourdieu hívja fel a figyelmet a látás és befogadás társadalmi-történeti konstrukciójára (1996, 313–322. o.): az elemzendő képek más funkciókat hordoztak és jelentettek egykor és ma, sőt a képek átalakítása és eltérő kontextusokba helyezése már az adott korban is manipulálta a nézőket. Vizsgálataim a hazai pedagógiai sajtó 1960 és 1970 közötti fotóanyagán alapulnak, kiegészítve a publikált képek eredeti forrásaival, a kiindulópontot egy 1970-ben, Lenin 100. születésnapján megjelent fénykép jelentette, ami egy látszólag szokatlan ábrázolásmódot mutat be: Lenint, a gyermeket.

Kulcsszavak: politikai ikonográfia, oktatástörténet, pedagógiai sajtó, Lenin-kultusz, szocializáció

Bevezetés: a Lenin-kultusz természetrajza

A Lenin-kultusz szakirodalmának kiterjedt külföldi szakirodalma és meghatározó értelmezési irányai vannak, melyeket a következőkben röviden ismertetek. A kultusz lényeges elemeit jelentik a szimbólumok és rituális cselekvések, ünnepek, melyek a célközönség előtt megjeleníthetővé teszik a vezető jelentőségét, átélhetővé teszik a hozzá kötődő események fontosságát, korszakhatár-jellegét. Ilyen értelemben beszélhetünk Lenin-ikonográfiáról (Coquin, 1990), arról a stilizált és heroizált Lenin-alakról, amely személyében összekapcsolta az evilági és spirituális hatalmat, felülemelkedett egyszerű halandó létén, történelemfeletti dicsfényt kapott a munkásosztály nemzetközi harcában – Majakovszkij Komszomol dala ezt röviden így fogalmazta meg: „Lenin – élt, Lenin – él, Lenin – élni fog” (Lányi, 1947. 142. o.).

Nem véletlen a vallásos szóhasználat. Az egyik legelterjedtebb interpretáció a Leninhez kötődő, tisztelettel és hódolattal átítatott diskurzusokat a népi vallásossághoz és a történelmi hagyományokhoz köti, Lenin e nézőpont szerint kielégítette az orosz tömegek igényét egy fensőbb hatalom által legitimált, erős vezető iránt. Ormos Mária a 20. századi totalitáriánus ideológiák (a náciizmus és a kommunizmus) fő jellemzőjének tartotta a szakrális szféra helyettesítését, egy politikai vallás létrehozását: a megfelelő világnézet és vezér követésével már ezen a világon megvalósíthatjuk a mennyországot (Ormos, 1994). Lenin, Hitler és Sztálin a Messiás szerepében tűntek itt fel, akik megmutatják a közösségnek az utat a szebb jövő felé, kijelölve az ellenséget is, mely megakadályozza az oda való eljutást.

Nina Tumarkin, amerikai történész több írásában (1981, 1983) is érvelt a vallásos tradíció és a Lenin-kultusz folytonossága mellett, melynek funkciói a Párttal való érzelmi kapcsolat kialakítása, valamint vezető és népe egységének megmutatása voltak. Lenin karizmája szinte isteni magasságokba emelte őt halála után, ezt a célt szolgálta testének

¹ A tanulmány végső formájának elnyerésében sokat köszönhet Mikonya György és Endrődy-Nagy Orsolya segítségének – tanácsaikat ezúton is köszönöm.

tartósítása, a mauzóleum megépítése, mely szó szerint megvalósította a halhatatlanságát. A kultusz létrehozói valójában a hatalom biztosítása miatt hozták létre a Lenin-ikont, későbbi utódai (Sztálin és Hruscsov is) őrá hivatkoztak, önmagukat tartották a lenini eszmék igazi örököseinek. A leninizmus, így lett „államvallás”, az alapító pedig az a természetfeletti vezető és próféta, aki létrehozta az állandóan újraértelmezendő (és így bármilyen helyzetre alkalmazható) szent szövegeket (Riegel, 2005).

A marxizmus-leninizmus minden vallásos hagyományt üldözött, aminek a fényében ellentmondásnak tűnik egy hasonló kultusz megalapítása – Benno Enker szerint nem szekuláris vallást hozott így létre a bolsevizmus, hanem az aktuális hatalmi-politikai igényeket szolgálta ki. Az új világ szimbólumaként Lenin a proletariátust és a kérlelhetetlen osztályharcot testesítette meg, vagyis a Lenin-kultusz a tömegek mobilizálását szolgálta (Enker, 1996). A vezér tehát nem Isten földi inkarnációja, hanem a forradalom és a Párt jelképe (Enker, 1987). A kétfajta diskurzus – a politikai vallást megalapító Messiás, illetve a forradalom és Párt egyszemélyű kifejezője – valójában nem zárja ki egymást, amint azt *Victoria Bonnell* szovjet politikai ikonográfiáról szóló összefoglaló műve (1998) is bizonyítja. A szerző Hobsbawm elméletét és a „kitalált hagyomány” (*invented tradition*) fogalmát felhasználva jut arra a következtetésre, hogy a régi elemeket felhasználva alkotott meg a kommunista szovjetrendszer egy új tradíciót, amely biztosította a közösség egységét, legitímálta a párt hatalmát és fontos szerepet játszott a felnövekvő generációk szocializációjában, különböző hitek, értékrendszerek kialakításában, melyek a viselkedést is meghatározták. Praktikusan így használták ki az ideológia formálói az orosz népben mélyen gyökerező ortodoxiát vagy birodalmi-nacionalista gondolatot (ez utóbbira jó példa Sztálin II. világháborús retorikája).

Az elemzésre kiválasztott Lenin-kép valamennyi, fentebb felsorolt aspektusból értelmezhető – a fotót számos variációjával összefüggésbe lehet hozni, ami mindig újabb jelentésmódosulásokat hoz létre. A kontextus is-

merete nélkül a fénykép egy teljesen hagyományos gyermekportré, ami az ikonográfia sokszor előforduló kettősségére figyelmeztet minket: a vizsgálat során létrejövő általános képzeteket mindig konkrét társadalmi-történeti kontextusban kell szemlélni. Például az a fotó, ami egy jelenkori szemlélő számára átlagos gyermekképnek tűnik, lehet, hogy az adott kor nézője számára tele volt jelentést hordozó elemekkel, melyek az öltözködésben, testtartásban, hajviseletben, berendezésben, környezetben, vagy akár a képen megfigyelhető cselekvésekben, társadalmi gyakorlatokban is realizálódhattak.

A gyermekkor vizuális ábrázolásáról szóló elméleti reflexiónak, általában a képleírásnak (ikonográfiának) egyre bővülő szakirodalma van a magyar neveléstudományban (*Endrődy-Nagy*, 2015; *Géczi*, 2008; *Kéri*, 2002; 2009; *Mikonya*, 2006; *Pukánszky*, 2001; *Somogyvári*, 2015; *Támba*, 2016), ugyanakkor ez a kutatási terület még számos, kiaknázatlan lehetőséget rejt magában. A valóság és kép viszonyánál ez esetben sokkal fontosabb a reprezentáció által sugallt jelentések felfedése: a mód, ahogyan a festmények alkotói vagy a képszerkesztők látják és láttatják a gyermeket, sokat elárul a tágabb értelemben vett kultúra mindennapi természetéről, a hétköznapi élet gyakorlatáról. Lenin a tárgyalt korszak (hatvanas, hetvenes évek) emblematisz figurája, jelképe volt – az ideológián túl egyre inkább a populáris kultúra (mára elfeledett) részévé vált. A gyermek Lenin képe ennek a vizuális toposznak az egyik érdekes változata, amely a hagyományokhoz kapcsolódó, a gyermekképet politizáló szándék sikertelen kísérletének tekinthető.

„Egy hétköznapi kisfiú”

Az 1970-es Lenin centenárium, Lenin születésének 100. évfordulója nagy horderejű esemény volt, amely (a közélet és a társadalomtudományok számára is) újra ráirányította a figyelmet a történelmi személyiségre (*Krausz*, 2008 11–12. o.). A pedagógiai lapok is megemlékeztek az eseményről, az elemzésre kiválasztott első kép a *Gyermekünk* folyóirat 1970. áprilisi számában jelent meg.



1. kép: „Egy hétköznapi kisfiú”.
In: Gyermekünk, 1970/4, 18. o.

Az ünnep jelensége rendkívül fontos volt a szocialista rendszer számára: az évente ismétlődő alkalmak mellett az egyszeri, jubileumi események ugyanolyan lényegesek voltak. A „felszabadulás” 20. évfordulója (1965) után a „nagy októberi szocialista forradalom” 50. (1967), majd a Tanácsköztársaság szintén fél évszázados (1969) megemlékezési ceremóniái következtek, végül Lenin 100. születésnapja (1970). Ezek az alkalmak alakították a szocialista magyar társadalom ünnepi naptárát, liturgiáját, mely a résztvevők számára jelenthetett formális eseményt vagy érzelmi azonosulásra és visszatekintésre lehetőséget adó rendezvényt, ami folytonosságot teremt a múlttal és megalapozza a közösségi identitást (Connerton, 1997).

A Kádár-rezsim számára veszélyes március 15. ellensúlyozására dolgozta ki a „forradalmi ifjúsági napok” koncepcióját a KISZ, ami március 21. (a Tanácsköztársaság) és április 4. (a „felszabadulás”) összekapcsolását jelentette 1848-cal. A rendezvények megszervezésére részletes forgatókönyveket bocsátott a (párt)vezetés az iskolák rendelkezésére, egy 1958 márciusában kiadott utasítás (*Iskolai ünnepélyek, megemlékezések...*, 1958) például a fent említett ünnepek mellé ugyanolyan súllyal sorolja Lenin születésnapját (április 22.), „amikor a Nagy Októberi Szocialista Forradalom vezetőjének és szervezőjének éle-

tét, munkásságát, harcait és emberi vonásait megrajzoljuk...” A megemlékezést az adott nap utolsó órájában, vagy osztályfőnöki vagy történelemórán kellett osztályonként megtartani. Az ünnep eszmei tanulsága az értelmezés és az adott helyzetre való alkalmazás szép példája: „Sikerének (ti. Lenin sikerének) titka abban van, hogy soha el nem tért a tudományos szocializmus elveitől. Harcolt mindenfajta elhajlás: revizionizmus, jobboldali opportunizmus és baloldali szektánság (sic!), dogmatizmus ellen egyaránt.” 1956 után pont ez a kétfrontos harc jellemezte az MSZMP-irányvonalát – a revizionizmus fogalma Nagy Imre csoportját, a reform-, nemzeti kommunizmust jelentette, a dogmatikus szektánság pedig a szélsőbalos túlkapasokat.

Lenin emberi vonásainak illusztrálására, a nagy személyiség közelebb hozására szolgált az első kép, amely egyébként négyéves korban ábrázolja a bolsevik vezért. A folyóirat tematikájához való ideológiai adaptálás is indokolja a fotó szerepeltetését, hiszen a Gyermekünk profilja (címéből adódóan is) főleg a kisgyermekkor, családi neveléshez állt közel. A fénykép kontextusa teremt meg az értelmezési keretet, amely a befogadást is determinálja – a cím („Egy hétköznapi kisfiú”) rögtön egy figyelemfelhívó paradoxont hordoz magában. A fiú későbbi életének ismeretében már nem egy átlagos kisgyermeket látunk,

hanem annak a vezérnek már ekkor megmutatózó jeleit próbáljuk felismerni, ami előre megjósolta sorsát. Ha viszont elvonatkoztatunk ettől a tudástól, az „ártatlan gyermek” jól ismert képi toposzához jutunk el: szőke, göndör haj, ártatlan tekintet, nemi szempontból kevésbé meghatározható (fiú vagy lány is lehet), az elvesztett Édent szimbolizálja (az „ártatlan gyermek” narratívájának történeti kialakulásához és jellemzőihez l. *Golnhofér és Szabolcs*, 2005; *Higonnet*, 1998). Az általános gyermeki képzet így kapcsolódik össze a konkrét történelmi jelenséggel, a két szféra egymást kölcsönösen befolyásoló hatására pedig tudatosan rájátszik a lap szerkesztői gárdája.

A kép melletti versrészlet megmagyarázza, és újabb nézőpontba helyezi a címet:

„A kommunizmus kísértete
Európán
átröpdösött,
eltűnt,
majd feltűnt a látkör szélein.
Ennek okából Szibíriában,
az isten háta mögött
megszületett
egy hétköznapi kisfiú,
Lenin.”

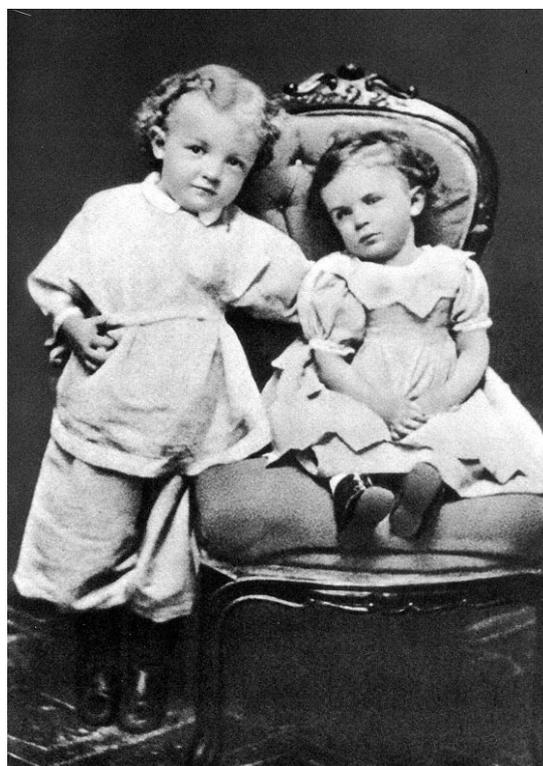
(*Majakovszkij*, 1924)

A *Vlagyimir Iljics Lenin* című poéma 1924-ben, Lenin halálának évében született. Az idézet a marxizmus kiindulási helyéhez, a *Kommunista kiáltvány*hoz köti a gyermeket, aki egy új korszakot hoz el születésével – az anyagi kinézet, a versrészlettel együtt így már tényleg a Megváltó alakjára való aszociálást teszi lehetővé. A kommunizmus kísértete, amely feltűnik a láthatáron és a Jézus születését jelző csillag analógiája, az isten háta mögötti világrajövetel mind-mind erre is utalhat. Ezt a feltételezést támasztja alá a vers folytatása: „Ezt, nem magyarázza ósláv egyházi írás horga, nem Isten parancsolta: a kiválasztott te légy! Ezt az utat emberi léptekkel rőtta...” (idézi: *Koroknai*, 1977. 21. o.). A mű születése után 26 évvel, 1950-ben egy

szovjet irodalomtörténész így értékelte a költeményt: „Leninnek, a halhatatlan vezérnek az alakja, akinek az eszméit az idő el fogja terjeszteni az egész világon, világosan rajzolódik ki a költeményből” (*Krajevskij*, 1950. 18. o.).

A Leninről való beszédmód szakralitása nyilvánvaló, az új kezdet megörökítése és az új vallás megalapítójának születéséről való megemlékezés már a kommunista rituálé része – azonban ez a kép manipulált. A gyermekportré eredetije ugyanis nem az itt publikált fénykép, hiszen ez az arc valójában egy nagyobb fotóból való kivágással jött létre. Lássuk hát az eredeti képet!

A kisfiúról készített eredeti fénykép



2. kép: A 4 éves Vlagyimir Uljanov, testvérével, Olgával. Szibíriában, 1874. (Fényképész: E. L. Zhakrzhevskaya) Forrás: <https://www.marxists.org/archive/lenin/photo/family/012.htm>.

A második fénykép az eredeti, amelyből kivágták Lenin portróját (az első fotót) – ez utóbbi, a gyermek Lenin képmása terjedt aztán el. A portré a festésztől örökölt műfaja a fotográfiának, a 19. század második felében a gazdagodó középosztály önnön jelentősége megörökítésére rendelt hasonló képeket, ami

aztán nagyon jövedelmezővé tette a fényképészek tevékenységét (Szilágyi, 1982. 73–74. o.). A festő és a fotográfus a megrendelő igényeihez alkalmazkodó szakember ebben az esetben, aki a megjeleníteni kívánt, ideális családképet hozza létre – ezek a képek ugyanis nemcsak a család, hanem a külső környezet, a közösség nyilvánossága számára is készültek. A nyolctagú családról öt évvel későbből, 1879-ből maradt fenn egy fénykép, a többi gyerek esetében azonban nem találtam az Olgát és Vlagyimirt külön ábrázoló fotóhoz hasonlót.

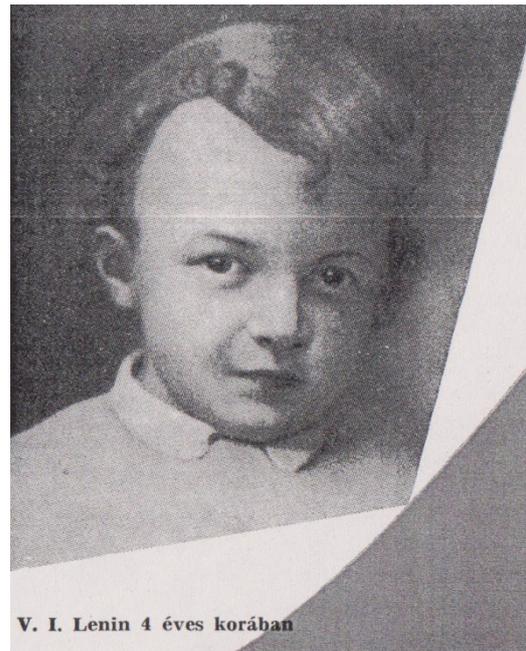
Egy marxista ihletésű fotóelmélet a portré műfajában a tipikus és az egyedi dialektikáját látta (Fischer, 1980. 15. o.) – ebben az esetben a polgári igények, környezet és attitűd, valamint az ezt kifejező fotográfia tipikusnak tekinthető; ami viszont különlegessé teszi a képet, az az adott család és a fiú utóélete, a mozgalom és a forradalom nézőpontja. A kép valószínűleg műteremben készült, beállított jellegű, a fotó más, rosszabb minőségű változataiban a baloldalon egy lepel is látható, amit itt eltüntettek, de ez csak megerősíti a fenti feltételezést. Az ünneplő ruha és a párnázott, díszes (biedermeier?) szék olyan, a polgári jólétre utaló rekvizitumok, melyek nem férhettek bele a forradalmár népvezér képébe, ezért is vághatták ki Lenin képmását a családi fotóból – a másik ok természetesen a leendő hős kiemelése a kompozícióból, a fókusz áthelyezése.

A gyermek Lenin öltözete – az előbb ismertetett kontextus ellenére – ugyanakkor eltér a korabeli polgári ízlésvilágtól, hiszen a kis csizma és a fehér (gyolcs?) nadrág inkább a paraszti öltözködéskultúrához közelíti a fiú személyét. A család haladó nézeteit tekintve ez nem meglepő, hiszen a nép közé járó, narodnyik értelmiségi mozgalom is ezekben az évtizedekben élte tetőpontját (igaz, Lenin később nagyon élesen szembefordult az irányzattal). Bármilyen személyes fénykép lehet az emlékezet és kutatás tárgya, kulturálistörténelmi státuszt kapva így, a kollektív múlt részeként (Sturken, 1999). A folyamatot jelen esetben az ismert családi háttér, az utókor ismerete determinálta: a kép eredetileg csak a családi memória eleme volt, Lenin halála

után azonban egy kiemelkedő személyiség kultikus életrajzának vizuális jelévé vált – legtöbbször annak kivágott eleme, a képmás.

Fényképből festmény

A kép másik változata is előfordult a pedagógiai sajtóban, amint azt a harmadik kép is mutatja.



3. kép: V. I. Lenin 4 éves korában. Úttörővezető, 1963/4, borító II.

Festészet és fényképészet összefüggései, kölcsönhatása a 19–20. század fordulójának kedvelt témája volt, a korszak egyik jellemző irányzata a piktorializmus, ami a fényképet is úgy fogta fel, mint egy, a festményhez hasonló műtárgyat. Az ilyen képek a lágyan rajzoló, „festőiességet” kiemelő optikát részesítették előnyben (Tóth, 2010), az Úttörővezetőben megjelent példám azonban nem ehhez az irányzathoz tartozik: a fénykép alapján készült festményről van itt szó. Ivan Parkhomenko készítette a művet, amely sajátosan ötvözi a realizmust a transzcendenciával, az ábrázolt személy emberfelettségével. A fénykép alapján való festést az arcvonások, a frizura és a gallér is alátámasztja, ugyanakkor a háttér teljesen eltűnik, a fekete háttér – fehér alak ellentéte, a kontúrok elmosódottsága pedig inkább egy felettünk álló valóságra utal.

Magyar példa szintén említhető a hasonló irányú transzformációra: Endrődy-Nagy Orsolya hívja fel a figyelmet a folyamatra, melynek során a Petőfiről készült híres dagerrotípiá több lépésben átalakult Orlay Petrich Soma és Egerváry vásznán festményre (*Endrődy-Nagy*, 2015. 74. o.). Általában a festményekről készített reprodukciók, fényképek jelezték a két médium közti átfordíthatóságot és ennek problematikáját (*Benjamin*, 1966), az ellenkező irányú váltás (fotóból festmény) az eredeti történeti alak műalkotássá lényegülését jelentheti, egy másfajta, szakrális valóságba történő áthelyezést. Petőfi és Lenin személyisége, reprezentációs tere jól tükrözi a különböző szinteken való létezés lehetőségét, a valóságos és mitikus síkok egymásba folyását. A Lenirről készített eredeti festmény a negyedik kép.



4. kép: Ivan Parkhomenko: V. I. Lenin 4 éves korában. (1920-as évek) Forrás: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Lenin_V_I_at_age_of_4.jpg

A sötét múltból kiemelkedő, új ígéretet hordozó gyermek az eredeti fotónál tudatosabban, felnőttesebb modorban tekint a nézőre – a kép alapján Ariès „kicsinyített felnőtt” koncepciója (1987) is eszünkbe juthat, mint festészeti konvenció, de a leendő népvézér, a

felkészült ideológus visszavetített arcvonásai szintén felismerhetők. Az ovális alakú műhagyományos, a korban divatos arckép formáját imitálja, ilyen változatban szerepel egyébként a fotóváltozat is, egy Lenin életét összefoglaló képes műben (*Lenin élete képekben*, 1950. 12. o.). Az első és a második képhez képest a festő megváltoztatta a gyermek mimikáját, a fej és a száj tartását, így lett a bájos, angyali, mosolygó kisgyermekből öntudatos, harcra kész alak.

Lenin családja körében

A Lenin-mítosz vagy legenda a gyermekkép átideologizálásával kezdődik, melyről számtalan magyar és főleg orosz nyelvű szöveges forrás tanúskodik. Magyarországon 1945 után kezdődött meg a mozgalom alapítójának kanonizálása, forradalmi-munkásmozgalmi Panteonba való beemelése, a hős alakjának népszerűsítése a tömegek körében (*Kató*, 1948; *Lenin emlékezete*, 1948; *Sztálin*, 1948) – a folyamat párhuzamosan haladt a Kommunista Párt erősödésével. Csakhogy ez a kép manipulált és „csonkolt”, a szó átvitt és konkrét értelmében egyaránt: ahogyan a fotók között, és a fotók felületén szelektált a képszerkesztés gyakorlata, ugyanúgy hallgatták el az életrajz egyes részleteit a hagiográfusok. A fénykép alakjai közül való kiemelés, a kép másik szereplőjének, a kontextusnak az eltüntetése (amelyre az előzőekben láttunk példát) tulajdonképpen szimbolikus jelentésadást fejez ki: az így keletkező portrét leválasztották saját „életvilágáról” (*Dallos*, 2005, 14–15. o.), elszakították társadalmi és múltbéli meghatározottságaitól. A gyermek Lenin így válhatott egy új kor hírnökévé, aki időn és téren kívül elhelyezkedve hozhat el egy jobb világot.

Ha összevetjük ezt a mítoszt, a Lenint családja körében, 9 évesen megörökítő fényképpel, a kontraszt rendkívül felerősödik ideál és valóság között.



5. kép: Az Uljanov család: Maria Alexandrovna, Ilja Nikolajevics és gyermekeik: Olga, Maria, Alexander, Dimitrij, Anna, Vlagyimir. Szimbirszk, 1879. (Lenin jobb szélén ül).
Forrás: <https://www.marxists.org/archive/lenin/photo/family/009.htm>

Lenin családja a cári rendszer kiváltságosai közé tartozott (később Lenin rombolta le ezt a rendszert) – ezt a tényt az osztályharcos szemlélet jótékonyan elhallgatta. Az örökletes nemességet anyai ágon az orvos nagypapa biztosította, míg az apa 1874-ben, az Olgával közös fotó (lásd 2. kép) évében lett a kormányzás népiskoláinak igazgatója, ezzel együtt pedig államtanácsosi rang és nemesség járt, megszólítása pedig „kegyelmes úr” volt (Pritz, 2011. 273–274. o.). A társadalmi státusz-emelkedéshez megfelelő reprezentáció is illett, amelyet ez a családi fotó is kifejez. Az öntudatos, hatalmi elitbe tartozó szülők-ről és gyermekeikről készített kép jó módot, gazdagságot sugall, amely biztosan nem illett a forradalmár népzéér későbbi képzetébe.

Befejezés

A családi fotók többféleképpen válhatnak a politikai manipuláció eszközévé (Molnár, 2015. 37–45. o.): a vezér ábrázolása gyerekkel éppúgy ide tartozik, mint egy portré kivágása, átalakítása, abból a célból, hogy megváltoztassuk a háttérrel, eltüntessük az ideológiának nem megfelelő szereplőket és jelentéseket. Ugyanannak a képnek a különböző változatait tekintettem át írásomban: az eredeti fénykép kivágása önálló életre kelt, majd ezt alapul véve festmény formájában született újjá – mindezt szembesítettem a Lenint körülvevő történeti-társadalmi valósággal, a családi háttérrel. A Lenin-legenda képi és verbális elemeinek feltárásában csak kezdeti lépéseket jelenthet tanulmányom, egyfajta bevezetést a

mítoszba, mely a későbbiekben még számos elemmel bővíthető.

A kultusz több dimenziója is érvényesíthető volt az elemzésben. A szakrális szférát a képet körülvevő kontextus, a Leninről szóló diskurzusok biztosítják, mely még a tudományos beszédmódot is áthatotta, a történelmi dimenzió, a nagy személyiségeknek kijáró tisztelet folytán szintén nyilvánvaló. A pedagógiai lapokban való publikálás pedig a kultusz nevelési céllal való felhasználását szolgálta: a nagy történelmi alakok vagy költők példaképként való állítása mellett a nevelők és tanárok figyelmébe ajánlották a szerkesztőségek (közvetve a pártvezetés) Lenin személyét, aki hasonló funkciót tölthet be a nemzetközi munkásmozgalom bemutatásakor.

Pedagógia és politika viszonya talán a politikai szocializáció fogalmkörével közelíthető meg a legjobban (Szabó, 2000). A hatalom minden korban olyan értékeket, normákat, valamint identifikációra alkalmas képzeteket, szimbólumokat és ünnepeket közvetít, melyek alkalmasak a legitimitációra és közösségképződésre. Ebben a folyamatban akár egy kisgyermekről készült fénykép is felhasználható, hiszen ez közelebb hozhatja a nézőkhöz, befogadókhöz a nagy történelmi folyamatokat, emberibbé teheti a jelentőségteljes szereplőket. Egy másik nézőpontból a legenda születésének vagyunk tanúi, ami tulajdonképpen utólagos konstrukció, és több helyen is ütközött a valóság különböző elemeivel.

Felhasznált irodalom

- Ariès, Philippe (1987): *Gyermek, család, halál*. Gondolat, Budapest.
- Benjamin, Walter (1966): A műalkotás helyzete technikai reprodukálhatóságának korszakában. *Helikon*, **12.** 4. sz., 471–473.
- Bonnell, V. E. (1998): *Iconography of Power. Soviet Political Posters under Lenin and Stalin*. University of California Press, Berkeley–Los Angeles–London.
- Bourdieu, P. (1996): *The Rules of Art: Genesis and Structure of the Literary Field*. Stanford University Press, Stanford.
- Connerton, Paul (1997): Megemlékezési szertartások. In: Zentai Violetta (szerk.): *Politikai*

antropológia. Osiris – Láthatatlan Kollégium, Budapest, 64–82.

- Coquin, François-Xavier (1990): Lenin-ikonográfia. *Világosság*, **31.** 7. sz., 531–541.
- Dallos Csaba (2005): *Családi fényképgyűjtemények vizuális antropológiai elemzése*. Doktori disszertáció, Debreceni Egyetem, Debrecen.
- Endrődy-Nagy Orsolya (2015): *A reneszánsz gyermekképe. A gyermekkép reneszánsza 1455–1517 között Európában. Ikonográfiai elemzés*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Enker, B. (1987): Die Anfänge des Leninkultes. *Jahrbücher für Geschichte Osteuropas*, **35.** 4. sz., 534–555.
- Enker, B. (1996): Leninkult und mythisches Denken in der sowjetischen Öffentlichkeit 1924. *Jahrbücher für Geschichte Osteuropas*, **44.** 3. sz., 431–455.
- Fischer, K. (1980): *Porträtfotografie*. VEB Fotokino-verlag, Leipzig.
- Géczi János (2008): Ikonológia – ikonográfia mint a történelmi pedagógia segédtudománya. *Iskolakultúra*, **18.** 1–2. sz., 108–119.
- Golnhofer Erzsébet és Szabolcs Éva (2005): *Gyermekkor. Nézőpontok, narratívák*. Eötvös, Budapest.
- Higonnet, A. (1998): *Pictures of Innocence: The History and Crisis of Ideal Childhood*. Thames and Hudson, London.
- Iskolai ünnepélyek, megemlékezések márc. 15., márc. 21., április 4. és április 21. (!) évfordulókról*. Somogy Megyei Tanács Művelődésügyi Osztály, 27547-4/1958. Kaposvár, 1958. március 7. Tabi Állami Gimnázium Irattára.
- Kató István (1948): *Lenin élete*. Szakszervezeti Ifjúsunkás és Tanoncmozgalom Oktatási Osztálya, Budapest.
- Kéri Katalin (2002): Gyermekképünk az ötvenes évek első felében. *Iskolakultúra*, **12.** 3. sz., 47–59.
- Kéri Katalin (2009): Hervasztó jelen, virágzó jövő. Gyermekábrázolás a Nők Lapja címlapjain az 1950-es években. In: Szabolcs Éva (szerk.): *Ifjúkorok, gyermekvilágok II*. Eötvös Kiadó, Budapest, 111–233.
- Koroknai Zsuzsa (1977): *Így élt Lenin*. Móra Könyvkiadó, Budapest.
- Krajevskij, P. D. (1950): Majakovszkij, a forradalom költője. *Irodalomtörténet*, **38.** 2. sz., 1–20.
- Krausz Tamás (2008): *Lenin. Társadalomelméleti konstrukció*. Napvilág Kiadó, Budapest.
- Lányi Sarolta (1947): *Orosz költők. Antológia*. Új Magyar Könyvkiadó, Budapest.

- Lenin emlékezete* (1948). Összeállította a Magyar-Szovjet Művelődési Társaság. Budapest Székesfővárosi Irodalmi és Művészeti Intézet, Budapest.
- Lenin élete képekben* (1950). Szikra, Budapest.
- 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 Kiadó, Budapest, 59–114.
- Molnár Ágnes Éva (2015): *A családfotó mint az illuziókeltés eszköze*. Doktori disszertáció, Moholy-Nagy Művészeti Egyetem, Budapest.
- Ormos Mária (1994): Boldogság-ideológiák a XX. században. *Magyar Tudomány*, **101**. 10 sz., 1189–1201.
- Pritz Pál (2011): *Az objektivitás mítosza?* Magyar Történelmi Társulat, Budapest.
- Pukánszky Béla (2001): *A gyermekkor története*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Riegel, K-G. (2005): Marxism-Leninism as a Political Religion. *Totalitarian Movements and Political Religion*, **6**. 1. sz., 97–126.
- Somogyvári Lajos (2015): *Ikonográfia a nevelés-történet-írásban*. Gondolat, Budapest.
- Sturken, Marita (1999): The Image as Memorial: Personal Photographs in Cultural Memory. In: Hirsch, Marianne (ed.): *The Familial Gaze*. Dartmouth College Press University Press of New England, Hanover, 178–196.
- Szabó Ildikó (2000): *A pártállam gyermekei. Tanulmányok a magyar politikai szocializációról*. Hatodik Síp Alapítvány – Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- Szilágyi Gábor (1982): *A fotóművészet története a fényrajztól a holográfiáig*. Képzőművészeti Alap Kiadóvállalata, Budapest.
- Sztálin (1948): *Leninről*. Szikra, Budapest.
- Támba Renátó (2016): A tanulás és az iskolás gyermek motívuma a szolnoki művésztelep festészetében. *Educatio*, **25**. 2. sz., 284–290.
- Tóth Balázs Zoltán (2010): Modernista törekvések a magyar fotográfiában. *Forrás*, **42**. 7–8. sz., 101–126.
- Tumarkin, N. (1981): Religion, Bolshevism and the Origins of the Lenin Cult. *Russian Review*, **40**. 1. sz., 35–46.
- Tumarkin, N. (1983): Political Ritual and the Cult of Lenin. *Human Rights Quarterly*, **5**. 2. sz., 203–206.

Lenin as a Child Political Iconography and Pedagogy during State-Socialism

The study aims to reveal the connections and affects between political iconography and pedagogy, during Hungarian state-socialism – with a description of a Lenin-picture. This topic has not been investigated yet, although visual propaganda played an important role in socialization and indoctrination, tried to create and found a new ceremonial-ritual order and the socialist identity. Bourdieu pointed out that the eye and the perception is a historico-sociological construction (Bourdieu, 1996. 313–322.): the following analyzed pictures have been bearing different functions and meanings then and now, transforming photographs and contexts could manipulate viewers at that decade, too. My researches are based upon a corpus of Hungarian pedagogical journals, between 1960 and 1970, supplemented by original sources of the pictures. The starting point was a photo, published in 1970, on the 100th anniversary of Lenin's birthday, showing a seemingly unconventional representation: Lenin as a child.

Keywords: political iconography, history of education, pedagogical journals, Lenin-cult, socialisation

- Somogyvári Lajos (2017): Lenin, a gyermek – Politikai ikonográfia és pedagógia az államszocializmusban. *Gyermekevelés*, **5**. 1. sz., 55–63.

Ikonográfia és életképek a 20. század eleji Magyarországról

MIKONYA GYÖRGY

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Tanító- és Óvóképző Kar

Napjainkban a neveléstörténeti kutatásban egyre gyakrabban használnak fel ikonográfiai elemeket, mert a képek nagyon hatásosan egészítik ki a szöveges és a narratív forrásokat. Jelen esetben több fotográfus fényképei adták a kutatás kiindulópontját. Az összesen 146 fényképből álló katalógus – a 20. század elejére datált fényképek felhasználásával – különböző albumokból, fotótárakból lett összeállítva. Ennek során a következő tematika szerint történt a csoportosítás: szociófotók, gyermekjátékok, tehetsős családok gyermekei, gyermek a dadájával, ételosztás gyermekeknek, gyermekmunka, gyermekkori tragédiák, roma gyermekek, zsidó gyermekek, menekültek lakásviszonyai. A multiperspektivikus ábrázolás és az értelmező szövegkorpusz együttese alaposabb bepillantást enged a 20. század eleji magyar gyermeki lét történéseibe.

Kulcsszavak: művészfotók, tematizált gyermekkép, komplex megjelenítés – önálló kép, párhuzamos bemutatás, sorba rendezés

Bevezetés

A neveléstörténeti kutatásokban az utóbbi időben egyre elterjedtebb ikonográfiai elemek és életrajzokból származó narratívák együttes vagy más módszerekkel kombinált felhasználása. Az ikonográfiai források vizsgálata sokszor fontosabb, mint az írottaké (L. Menyhért, 2008. 158. o.), különösen így van ez, ha olyan jelenséget kutatunk, amelyről az adott időszakban nem, vagy nagyon kevés írásos anyag keletkezett. A korábban preferált kizárólagosan levéltári kutatások már nem adnak teljes képet a múlttól. Különösen igaz ez a 20. század esetében, ahol a források jelentős része már nem papíralapú dokumentum. „Aki tehát jelenkor történettel komolyan foglalkozik, és nem vizsgál mást, csupán hagyományos forrásokat, az nem fogja megismerni a témájára vonatkozó történeti értékkel bíró releváns anyagok jelentős részét. Közülük is különös figyelmet érdemelnek a narratív források mellett a fényképek (és mozgóképek) mint történeti források” (Szécsényi, 2016. 13–14. o.). A képi elemek közül jelen esetben a fotók felhasználása történik. Minden fotó folyamatos, megszakítatlan kódokat közvetít, azaz kódok szerint elrendezett szimbólumokat tartalmaz (Gayer, 1998. 90. o.). A fotónak

lehet egy szó szerinti denotált üzenete, ami lényegében arra utal, hogy mit ábrázol az adott fénykép. A kutatás szempontjából néha fontosabb a konnotált mondanivaló, amely olyan összetett képzettársítás, érzés, amelyet a kép sugall, vagyis az, amire a fénykép megtekintésekor asszociálunk (Sántha, 2011. 61. o.). A hagyományos képi ábrázolásokkal szemben csak a fénykép sajátossága, hogy a fotós szándéka nélkül is megőrizhet olyan mozzanatokot, amelyek a későbbi elemző számára fontosak lehetnek. „Az írott forrásokkal összehasonlítva a fénykép előnye, hogy mentes a nyelvi kötöttségektől, ezért egyedülállóan alkalmas egyetemes történeti összehasonlításra (Stemlerné Balogh, 2008. 7. o.). Ezért a fénykép összekötő kapocs lehet az ikonográfiai és az életrajzi, narratívajellegű források között. A fényképnek fontos szerepe lehet az egyéni és a közösségi emlékezet tartalmának formálásában. A fénykép sokszor az írott szövegnél hatásosabban kelti fel a figyelmet, megerősíthet és nyomatékosíthat korábbi felvetéseket. Hasonló véleményt képvisel Gyurgyák János, szerinte a történészek számára fontosabbak a képi források annál, hogy csak illusztrációként használják őket. Hiba, ha „a képeket nem tekintik önálló, más-sal nem helyettesíthető forrásnak, amelyeket

ugyanolyan gonddal kell tanulmányozni és vizsgálni, mint a szöveges dokumentumokat” (Gyurgyák, 2008. 9–10. o.). A kutató számára a legnagyobb kihívást a képek értelmezése, „megszóllaltatása” jelenti, ez azért nehéz, mert a korrekt értelmezéshez birtokában kell lenni az akkori mindennapi élet ismeretanyagának, azaz a kortársi tudásnak. Sokak szerint a nehézségek ellenére, még mindig a fénykép az egyik leghitelesebb ember és tárgyábrázolás¹.

Tipikus élethelyzetek megjelenése és hatása

A hosszú – utólag konszolidáltnak nevezhető 19. századot – viharos időszak követi. Az első világháború eseményeit, ahová dicsőségre és hírnévre vágyva – sokszor még önkéntesként – vonultak a férfiak, forradalmak és keserű csalódás követte. A világgazdasági válság és a trianoni békeszerződés hatása csak fokozta az elkeseredettséget, ami sok más tényezővel együtt elvezetett a második világháborúhoz. A háborús körülmények ikonográfiai feldolgozásához használhatók a haditudósítók anyagai, az újságokban megjelent fényképek és a hozzájuk kapcsolt kommentárok. Utóbbiak esetében számolni kell az ideológiai okokból bekövetkezett tendenciózus beállításokkal. A magyar fotográfia történetben nagy hagyománya van a két világháború közötti időszakban virágkorát élő szociofotózásnak, amely témáját tekintve többnyire a nehéz körülmények között élőkéről tudósít. Erről az időszokról meglehetősen nagy számban maradtak fenn amatőr felvételek is, ezek elemzése sok tekintetben kiegészítheti, pontosíthatja a hivatásos fotográfusok anyagát, de jelen esetben ezek nem képezik a tanulmány tárgyát. Neveléstudományi szempontból kiemelten fontos a kor gyermekképeinek vizsgálata, ennek nemcsak történeti jelentősége

van, hanem az utólagos hatások miatt, akár még napjaink nemzedékének nézeteire is hatással lehet. Az anya-gyermek kapcsolatok kisgyermekkorban bekövetkezett tömeges méretű traumatizálódásának a későbbi életvitelben súlyos következményei lehetnek. A legújabb epigenetikai kutatások szerint az erős stresszhatásokkal járó élethelyzetek akár több generáción keresztül is megjelenhetnek. Igaz, hogy a DNS-szekvenciák maguk nem változnak a környezet hatására, de a működésük módja, azaz melyik elemük zárt vagy nyitott, az igen. Bizonyított tény, hogy a háborús körülmények között születettek kötődését ezek a hatások befolyásolták és ez azóta is tovább gyűrűzik. *Benda József* például ebben látja a népességfogyás egyik legfontosabb összetevőjét (Benda, 2016. 20. o.). Bowlby kutatási eredményei szerint a korai, érzékeny és részben genetikailag, illetve a tudattalanban kódolt anya-gyermek kapcsolat zavartalanságában teremődik meg, épül fel, szilárdul meg és válik alkalmassá a személyiség arra, hogy képes legyen később szeretetet adni és elfogadni. Ennek a kötődési mintának a kialakulása biztosítja az egyén, a család és a társadalom számára az élet folytonosságát. Amennyiben a spontánul jelentkező készletések megnyilvánulásait külső erők gátolják, büntetik vagy ingerszegény a környezet – amely sokak számára tipikusan ilyen –, azaz a gyermek sokat van egyedül, vagy nem kap megerősítést, visszajelzést, akkor magatartásában és gondolkodásában érzékelhető szociális deficit alakul ki. Ez olyan viselkedési anomáliákban jelentkezik, mint szétszórtság, figyelmetlenség, a céltudatosság hiánya, határozatlanság vagy a magabiztosság hiánya. Az hogy valaki szeret-e tanulni, vagy sem, motivált-e új ismeretek szerzésére vagy sem, attól függ, hogy kisgyermekkorában ki tudott-e alakulni nála a gondolkodási folyamat motivációs bázisa. A kisgyermekkorban megfigyelhető pszicho-motorikus teljesítménykülönbségek és a tanulási zavarok nagy része is erre vezethető vissza (Sziklai, 1993. 78. o.).

¹ Kivéve az eleve manipulációs szándékkal készült felvételeket, amilyenek Sztálin alulról készített és az arcot retusált fotói vagy Hitler fényképei és a kiretusálással eltüntetett személyek. *Stemlerné Balog Ilona* (2009) könyvében egy egész fejezetben 200–207. o. foglalkozik a manipulált fényképek magyarországi vonatkozásaival.

A kutatás menete és módszerei

A kutatás kapcsolódik ahhoz a felfogáshoz, amelynek részeként a képtudomány módszerei a neveléstudományi és társadalomtudományi kutatásban egyre elfogadottabbak. Számos, az utóbbi időben publikált kiváló nemzetközi (*Schmitt, 1997; Buntz és Erdmann, 2004, 2009; Pilarczyk és Mietzner, 2005*) és hazai tanulmány is utal erre (*Kéri, 2003, 2009; Gécz, 2010; Darvai, 2011; Endrődy-Nagy, 2015*). A fényképek történeti felhasználása korlátozott, hiszen a kultúra vizuális részét örökítik meg és viszik tovább. A képeken információk vannak elrejtve a mindennapi élet történéseiről és más, a fényképész számára fontosnak tűnő eseményekről. A fényképek a valóságot nem tükörképként dokumentálják, hanem egy adott nézőpontból, egy speciális perspektívából ábrázolják, ezért a fénykép a valóság lekicsinyítése, részlet, amely szelekció eredménye. A kameratechnika, a fényképész bizonyos optikai látásmódokra korlátozza, aki csak ezeket tudja felhasználni a képalkotás során. Ehhez tartozik a blende kiválasztása és a záridő, a gyújtótávolság beállítása és a vágási lehetőségek közötti válogatás (*Pilarczyk és Mietzner, 2010. 6. o.*).

A kutatás során az első döntés a fotósok körére vonatkozott és ennek nyomán az amatőr képeket terjedelmi okokból eleve mellőzni kényszerültem. A hivatásosok közül a művészi fotós és a sajtófotós között választhattam volna. De ez azért nem célszerű, mert sok számba jöhető fotós mindkét területre besorolható, így ezt a csoportot együtt kezeltem. A következő lépést az ily módon számba jöhető fotósok kiválasztása és műveik hozzáférhetőségének feltérképezése jelentette. Így összesen 14 fotós került a mintába. A fotókat albumokban, katalógusokban, életművet bemutató kötetekben on-line gyűjteményekben és múzeumi fényképtárakban kerestem. A képanyag előzetes tanulmányozása során – miután fotószeria készítését tűztem ki célul – összehasonlítható, címszavakba rendezhető kritériumokat kerestem. A kritériumok biztosítják a kontextusról megszerezhető információk minimumát, amelyek nélkül a

fényképeket nem lehetne helyesen értelmezni, valamint nem lehetne nagyobb mennyiséget értelemszerűen és hatékonyan rendezni és tagolni. A képanyag tanulmányozása során a következő motívumok kerültek elő nagyobb számban:

- beállított műtermi gyermekfotók,
- gyermekek játékkal vagy más tárggyal,
- valamilyen munkát végző vagy abban segédkező gyermek,
- lakásviszonyokra utaló képek,
- egyes társadalmi csoportok élethelyzetét bemutató fotók
- és rendkívüli eseményekről tudósító képek.

A következő feladat a kiválasztott képekből egy elektronikus képi adatbank létrehozása volt, ez összesen 146 fotóból állt össze. Minden fotónál dokumentáltak az alapadatok, a keletkezés idejéről, a fotós személyéről, a fotóhoz tartozó címről és amennyiben ez rendelkezésre állt a fotó készítésének körülményeiről és a fotós szándékáról. Az így összegyűjtött képanyagból a továbbiakban meghatározott tematika szerint sorozatokat, illetve önálló képeket kívánok bemutatni.

A fotók bemutatása és értelmezése

Elsőként az érdekesség kedvéért rögtön a szociófotók és a műtermi fotográfiák szándékos egymás mellé helyezésével igyekszem ezen az egész időszakon végigvonuló feszültséget érzékeltetni, ami a különböző élethelyzetű gyermekek körülményeiből adódik.

A fotótörténész *Albertini Béla* szerint „A szociófotó – szociális fénykép – készítésének célja valamilyen hatás elérése. Ha keletkezését követően nem kerül nyilvánosság elé, később is lehet történeti-társadalmi dokumentum, adhat esztétikai élményt, de funkcionális jelentőségét elveszti” (idézi *Stemlerné Balog, 2009. 140. o.*).



1–2. kép: „kannás fiú”; Fiú teniszütővel

A két fénykép egymás mellé helyezése szándékos és a célja kifejezetten az, hogy szemléltesse a két élethelyzet közötti alapvető eltérést. Ebben az esetben a képi elem az írásos szövegnél hitelesebben utal a különbségre. A „kannás fiú” portréján figyelmet érdemel a nem méretes ruházat, a cipő hiánya, a csupasz mellkason látszó, alultápláltságra utaló bordák, maga az egész testtartás és a háttérben a valamin sopánkodó, hasonlóan szegényes ruházatú kislány portréja. Jellemző az is, hogy a kislány tevékenység közben fényképezték, mégpedig úgy, hogy mindkét kezében tart valamit. A „fiú teniszütővel” portréja alapvetően biztonságot és öntudatosságot sugall. A testtartás és az arckifejezés is biztos családi háttérrel, jó iskoláról, reményteljes jövőről tudósít. A ruházat és különösen az elegáns kalap eleve eleganciát ad a fotónak, amelyet még hatásosan egészít ki a teniszütő a hosszú kezujjakkal, valamint a nyilvánvalóan nem fizikai munkára termett, világítóan fehér kézfej kiemelése jellemző erre a fényképre.

A gyermekkori játék

A gyermekek életéből sohasem hiányzik a játék és ők szinte mindenütt megtalálják magukat, a legegyszerűbb élethelyzetekben is

igyekeznek természetes ösztönükből fakadóan, valamilyen számukra izgalmas dolgot találni. Különösen érdekes megnyilvánulás ez egy örökösen megmaradó játék esetében, ami jelen esetben nem más, mint a kavicsdobálás, megfelelően lapos, kacsázásra alkalmas kővel, ami természetesen csak akkor igazán érdekes, ha legalább ketten gyakorolják. A két fiút szokatlan módon hátulról fényképezték, ennek hátránya, hogy nem látjuk az arcot, viszont ennél jobban látható a fiúk jellegzetes életkoruknak megfelelő felsőteste, a kavicsdobálás jellegzetes kézmozdulataival. Sajátos a két fiú nyári, rövidre nyírt túskefrizurája is. A hullámzó víz a fiúk árnyékával egyfajta idillikus állapot, nyári és gyermekkori élmények aszociálására csábítja a fotót szemlélőt.



3. kép: A kavicshajítók (1934, Lengyel Lajos)

A természetes játékokhoz tartozik télen a minden gyermek által kedvelt hógolyózás. A következő fénykép egy falusi hócsatát ábrázol. A gyerekek feltehetőleg iskolából jöttek ki, bár a taneszközöket nem látjuk, de a ruha erre utal, illetve az a tény is, hogy sokan vannak együtt. A falusiakra jellemző csoportosulás – alvég-felvég – jelei is megfigyelhetők a két szembenálló tábor esetében. A közties csoport a nagyobb létszámú támadók előőrsének tekinthető. A hócsata főleg fiúk szóra-

kozása, lányok leginkább a hógolyózás szenvedő alanyai ebben az időszakban, így őket inkább megmosdatni szokták friss hóval, ami köztudottan a szépségápolás és az évelődés egyik lehetősége. Némelyik gyermekem esetlen nagykabát van, láthatóan nehezen is mozognak benne. Ez arra is utalhat, hogy többen hordják az adott ruhadarabot vagy előre gondolkozva sokkal nagyobb méretűt vásároltak. A fekete ruha és a fehér hó kontrasztja sajátos hangulatot ad a fotónak.



4. kép: Falusi hógolyócsata (1935, Balogh Rudolf)

Természetesen, a játék jellegét tekintve nagy különbség van a szociokulturális körülmények mellett a lakóhely jellegéből eredő hatásoknak. Mások a tanyasi gyermekek, a falusiak, a városiak és a nagyvárosiak életkörülményei. Az szomorú tény, hogy a nagyváros nyomortanyáin élők helyzete néha még a tanyákon élőknél is rosszabbra fordulhatott.

A szülők amennyire lehetett, igyekeztek lehetőséget teremteni a gyermekek játékigényének kielégítésére, főleg azért, hogy a gyerekek elfoglalják magukat és ne legyenek állandóan láb alatt. Többnyire a mindenütt megtalálható természetes alapanyagokból – fa, hajlékony

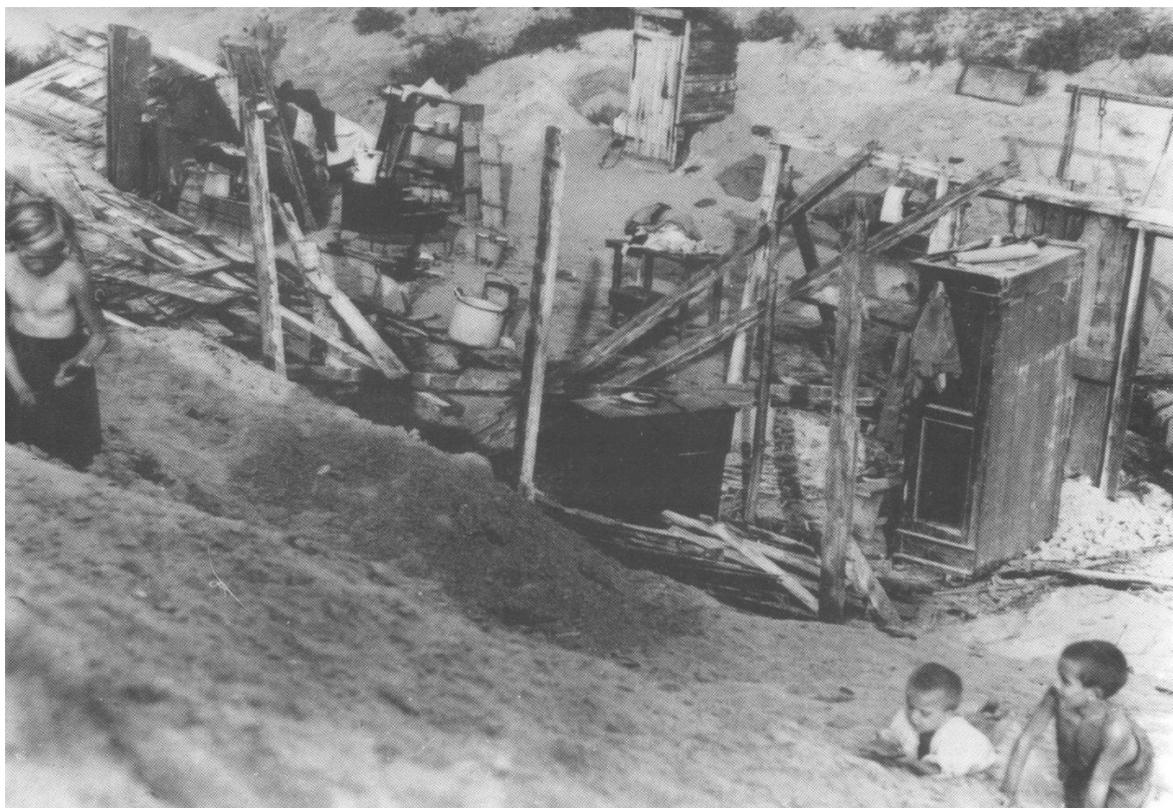
vessző, szalma, kukoricacsuhé, kukoricaszár – készültek gyermekjátékok (Kiss, 2000). A játékkészítésben fontosak voltak a nagyszülők, különösen a nagyapák, akik ha kiöregedtek a mezei munkából, gyakran a maguk és unokájuk szórakoztatására – sokféle leleménnyel állatfigurákat, a kicsiknek terményből csörgőt, kis kocsit, kis széket faragtak. Vesszőből sokféle kosárkákat és mindenféle más tárgyat készítettek. Erre példa az alábbi fényképen látható kezes, kezdetleges, egyszerű, dísztelen járóka. A szép ruha, a kezdetleges eszköz és az általánosan nem harmonizál egymással. Sajnos a kép keletkezéséről nincs további információ.



5. kép: Jár a baba, jár! (1939, Balogh Rudolf)

Az iparos keresztszülők is gyakran ajándékoztak a gyermekeknek saját készítésű igényesebb játékokat, amilyen például a hintaló. A városban élő iparosok maguk igyekeztek gyermekeiknek játékokat készíteni. Az inasok gyakran kaptak olyan feladatot, hogy a szakma kezdő lépéseinek elsajátítását bizonyítandó, valamilyen játékos, néha viccelődésre lehetőséget adó eszközt készítsenek. A felnövekvő gyerekek maguk is igyekeztek játékokat készíteni. Minden magára valamit adó fiúnak illett saját magának elkészíteni bódzából a maga vízipuskáját, libatoll szárából a krumplipuskát. A karika hajtáshoz és az ostor készítéshez innen-onnan anyagokat kellett szerezni, bőrszíjat, sudárnak rafiát és meg kellett tanulni fonni is. A sokféle anyagból – szalmából, vesszőből, bőrből való fonás trükkjeit és mintáit el lehetett lesni az idősebbektől. A nagyobbacska fiúk búcsúfiaként gyakran kaptak bicskát, amit maguk fentek, élesítettek és ezzel megtanultak fűzfasípot készíteni és faragni. Később – vizes környéken – mindenki

maga készítette el a horgászfelszerelését és a fiús alapfelszereléshez tartozó parittyát is. A kislányoknak gyakran készítettek babaházat, ez sokszor öröklődött, fejlődött és időnként törött is. A babaház gyakran kiegészült az idők során, felszerelése a vagyoni helyzettől függően gyarapodott. A kislányok gyöngyfűzéssel, varrással, szövetanyagok feldolgozásával, gyűjtögetéssel és gyűjteményük rendszerezésével töltötték az idejüket. Kedvenc játékaik közé tartozott a csoportosan élvezetes ugróiskolázás és ugrókötelezés, a karikás gyakorlatok sokféle variációja, de legkedvesebb elfoglaltságuknak mégis a hintázás tekinthető. A fiús-lányos játékok elkülönülése a valóságban nem ilyen merev, a gyerekek bátran használják egymás játékaikat is. Az alábbi fényképen ennél rosszabb élethelyzetbe pillanthatunk be. Itt szinte életveszélyesen elhanyagolt környezetben kell a gyermekeknek feltalálniuk magukat és a csupasz földdel játszani, talán alagutat vagy hidat építve.



6. kép: Játsszó gyermekek a Hangyatelepen (1931–1932, Frűhof Sándor)

Ugyancsak homokkal játszik ez a másik kislány is, de az előzőektől eltérő környezetben a Maros partján. Ebben az esetben a produk-

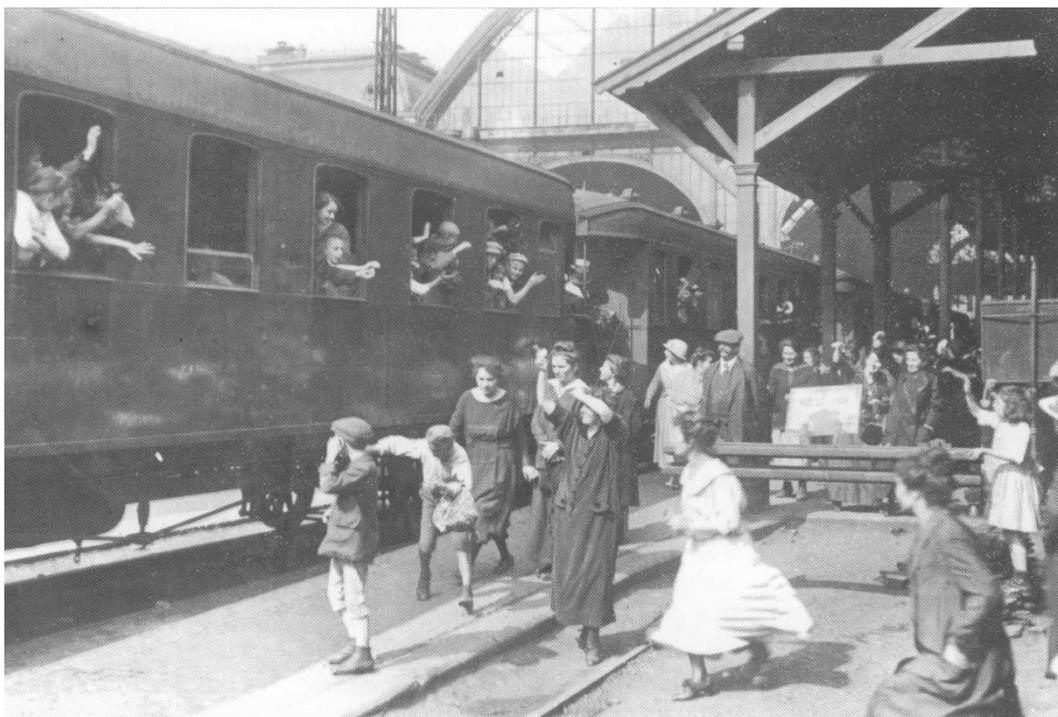
tum is láthatóvá válik, ami nem más, mint a gyermekek másik kedvenc vízparti szórakozása – a várépítés.



7. kép: Maros-parti kislány (1934, Lengyel Lajos)

Propagandisztikus célt is szolgált 1919-ből a Tanácsköztársaság idején a gyermekek nyaraltatásáról tudósító felvétel. A téma tipikusan – a jól ismert, a vonat indulása előtti

utolsó pillanatokat mutatja, a kísérő szülők és talán testvérek ruházata nem a legszegényebb proletárookra, hanem inkább az alsó középosztályra utal.



8. kép: Nyaralásra induló proletárgyerekek (1919, Müllner János)

Jól szituált gyermekek életkörülményei

Kezdeként egy fényképsorozatban Vértes Gyurikát láthatjuk 2, 4 és 5 éves korában, így vizuálisan követhetjük nyomon egy polgári környezetbe született gyermek fejlődését. Jelen esetben műtermi, tehát beállított fotókról van szó. Vértes Gyurika mind a három fotón nagyon vidám, magabiztos, a megilletődöttség

nyoma sem látszik rajta. A Mai Manó műterméből származó képeken a háttérként szolgáló tárgyak kevésbé fontosak, inkább kompozíciós jelentőségük van, ahogy ezt a kétéves gyermek iskolai táblával történő ábrázolása is tanúsítja. Gyermekkortörténeti szempontból viszont figyelmet érdemel a gyermek ruházatának és hajviseletének a megfigyelése. Ebben egy szempont lehet a fiús és lányos részletek elkülönülése vagy egy-egy részlet megjelenése a másik nemnél is.



9–11. kép: Vértes György 2, 4 és 5 évesen (XX. sz. eleje)

Az alábbi fotók gazdag polgári, illetve arisztokrata család kislányát ábrázolják. Mindkét fotóra jellemző a túlzás. Az első fotón nem egy, hanem három drága hajás baba

ül, direkt erre a célra készült babaszéken. A másik fotón az elegáns ruha biztosítja az exkluzív jelleget és a nélkülözhetetlen teniszütő, amelyet még két labda is kiegészít.



12–13. kép: Babázó kislány (1935, Balogh Rudolf); Baron Jeszensky (1905, Mai Manó)

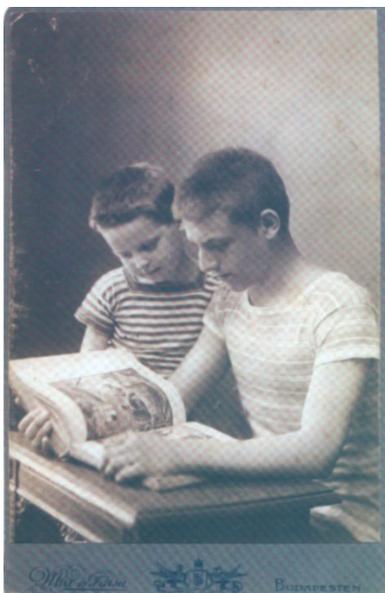
Az első áldozás a gyermekek életében kitüntetett történet, mert ettől kezdve egyházi szempontból már hozzájárulhatnak a szentségekhez. Ezt igyekeztek minden családban megőrizni,

ezért erről viszonylag bőséges források állnak a kutatók rendelkezésére. Ezúttal egy jómodú polgári családból származó kislány és egy hasonlóan jómodú testvérpár fotója kerül bemutatásra.



14–15. kép: Elsőáldozó leány (1905, Mai Manó); Elsőáldozó testvérpár (1905, Mai Manó)

Fiúportrék estében a leggyakoribb a puszkával, dobbal, teniszütővel történő ábrázolás, kivételesen előfordul egy-egy szellemi műveltet középpontba állító ábrázolás is, ilyen az olvasó fiúk portréja.



Olvasó fiúk, 1908
(Mai Manó)

16. kép: Olvasó fiúk (1908, Mai Manó)

Önálló kép – dada gyermekkel

A következő tematikáját tekintve ritka, de előzőeknél korábban keletkezett fénykép kisgyermeket ábrázol a dadájával. A dada viszonylag fiatal asszony, a kezén is lehet látni, hogy talán a nehéz fizikai munkától meg van kímélve. A műtermi fotón mégis van valami szokatlan, ezt egyrészt mindkét arc merevsége adja, másrészt az a furcsa helyzet, hogy a dada és a kisgyermek nem egymásra néz, a kisgyermek keze is össze van kulcsolva és nem a dadáját öleli át, ahogy ez várható lenne. A fotó készítésének körülményeit csak találgatni lehet, mert viszonylag ritka, hogy a dadával készítenek fotót. Ebben az esetben a fotó ellentmond az életrajzi narratíváknak, ugyanis az esetek többségében nagyon meg-hitt, szép emlékek, meleg érzések fűződnek a dadához.



17. kép: Dada gyermekkel (1879)

Egy gyakori téma – ételosztás

A nagyvárosi életmód messze nem mindig jelent jólétet, ahogy erről az alábbi ételosztásról tudósító fénykép árulkodik. Az ételosztásra egyébként előszeretettel küldenek gyermekeket, egyrészt mert a felnőttek szegye-lyük, másrészt abban bízva, hogy a gyermekek több ételt kapnak. A két különböző élethelyzetű gyermek – ami a ruházatuk alapján is megállapítható – láthatóan elégedett a kapott étellel, azért bele-beleukkantanak a másik fazekába, miközben nagyon óvatossá kell lenniük, nehogy kiloccsanjon az étel. Az ételosztás rendjére ügyelő egyenruhás férfi sajátos hangulatot ad a fotónak. A héttérben álló idősebb fiú szemében pedig valamiféle vágyakozás látszik. Az utcakövek egyenetlen mintázata és a repedések is erősítik a fotó vizuális hatását, talán valamelyest utalva a társadalmi egyenlőtlenségre is.



18. kép: Ételosztás, Bp. (1910, Müllner János)

Ez a téma jelenik meg egy korabeli, igazi ritkaságnak számító fotón, ugyanis iskolába, pontosabban egy napközi otthon életébe pillanthatunk be egy képsorozat keretében, igaz nem tanulás közben, hanem az ebéd előtti várakozást figyelhetjük meg. A jól öltözött városi gyerekek és a polgári ruhát viselő felügyelő, valamint a gyermekek elhelyezkedése leginkább szolid jólétről, nyugodt várakozásról árulkodik. Itt bizonyára nem kell megküzdeni minden falatért – eltérően a korábbi képektől – mert mindenkinek jut elegendő étel. Néhány diák hóna alatt ott vannak a taneszközök, köztük könyvek, füzetek és – talán a fiúk számára harci eszközként is használatos – fejes vonalzó.



19. kép: Napközi otthon, Bp. Az ebéd megérkezik (1908, Balogh Rudolf)

A kisméretű – napközi otthoni mosogatást ábrázoló fotón – jellegzetes iskolai bútortzatot

látunk, ilyen a sarokban álló öntöttvas kályha, a kecskelábú asztal és a mosogatás céljára szolgáló dézsa, továbbá az asztal alatti vizes kanna. A szegényes és igénytelen berendezésre utal a sima, díszítés nélküli háttér és főleg az a tény, hogy a gyerekek a földön guggolva dolgoznak. Az asztal mögötti fiatalember státusza – pedagógus-e vagy pedellus – nem állapítható meg, mindenesetre a gyerekekkel szembeni távolságtartása kiérezhető a fotóból. A rend valamilyen szintű igényét sugallja a háttérben álló rendezett, edényeket tartalmazó polc és az asztalon összerakott tányérok, valamint a mellette álló nagyobb lábos. Valószínűleg a fekete mosogatást a földön ülők végzik, az öblítés és a szárazra törlés pedig az asztalon történik.



20. kép: Ebéd után a napközi otthonban, Bp. (1908, Balogh Rudolf)

Hasonló témát dolgoz fel a következő fotó is. Jellemző módon alig találni iskolai oktatásra, tanórára vonatkozó fotót erről az időszakról, annál többet az étkezéssel vagy annak hiányával kapcsolatban. Az ebédelő gyermekek láthatóan jóízűen fogyasztják ételüket, a parasztemberek módszeressége látszik abban, ahogy tartják a kanalat és főleg abban, ahogy a kenyérral bánnak. Maga a szép vastag szelet kenyér az étkezés fontos és megbecsült részének látszik. Az első fiú csak ízlelgeti, a középpontban álló már beleharapott, a háttérben látható gyermek pedig későbbre hagyta a jó minőségű, lyukacsos, tehát kelesztéssel készült kenyeret.



21. kép: A kötönyi csoda (Lakatos Vince)

Akinek nem jutott étel, az kénytelen volt elmenni az ínségkonyhára, ahol bizony hosszadalmas várakozás után, csak némi szerencsével lehetett valamiféle ételhez jutni. A sok-sok összecsupkott száj, a várakozó, mosoly nélküli tekintetek, az üres edények és főleg a jelenlevő sokaság nem sok jóval kecsgetet. A várakozás bizonyára még eltart egy ideig,

amire a hátul álló szakácsnő vagy ételosztó pozíciója is utal. Egy pontra koncentrálódó tekintetekből árad a várakozás feszültsége, amelyet még tovább erősít a kézben tartott edények váltakozó tartása, némelyik lefelé fordítása, vagy az üres tányérba helyezett kanál és főleg a tágra nyitott szemek és komor tekintetek éhségre utalnak.



22. kép: Ínségkonyha (1930, Gyagyovsky Emil)

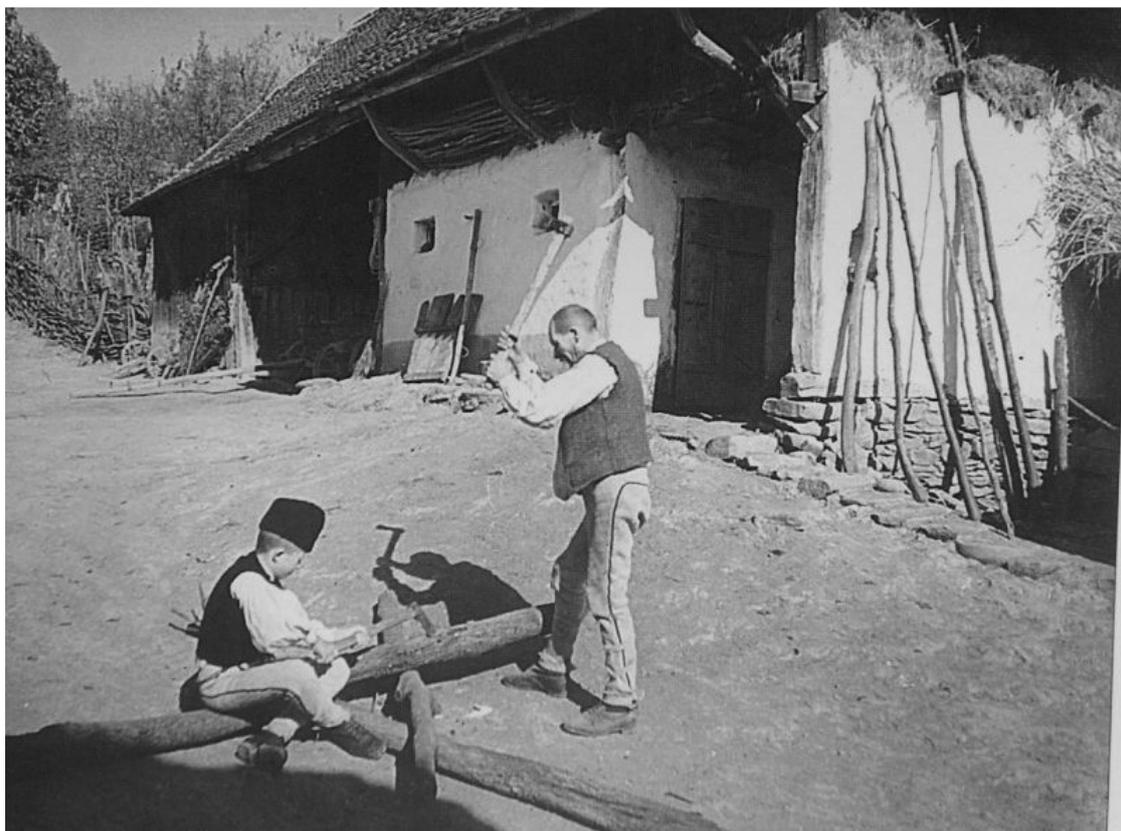
Önálló kép – iskolai fűtéshez fahordás **Gyermekmunka mint motívum**

Az iskolai élet tematikájához tartozik egy másik ritka, feltehetőleg reklámcélra készített fénykép, amelyik azt a korabeli szokást szemlélteti, amikor a gyerekeknek az iskola fűtéséhez naponta egy-egy fahasábbal kellett hozzájárulniuk. Ahogy az egyébként jól öltözött gyerekek vidám arccal, szinte tüntetőleg mutatják a magukkal hozott, nagyon is egyformának látszó fahasábokat, ez megerősíti azt a feltevést, hogy ez egy megrendelésre készült beállított fotó.



23. kép: Hozz egy darab fát (1937, Inkey Tibor)

A falusi gyermekek életében már korán megjelenik a munka – a ház körüli segítség vagy éppen a szülő foglalkozásába való fokozatos bevezetés formájában. Ennek nagyon szép példája az erdélyi fafaragók tevékenységét bemutató fénykép. Már gyermekkorban is vannak olyan feladatok – jelen esetben a hasító fejsze tartása – ami komoly segítség a szülőnek. A fénykép természetességről, magabiztosságról és odafigyelésről tanúskodik, mindkét fél részéről, hiszen nagyon egyszerű körülmények között, nagyon balesetveszélyes munkát végeznek. Jelen esetben a háttér, a vastag falakkal, a zsindelettel rendelkező ház és a falnak támasztott husángok, illetve szerszámok, a rendezetlenség ellenére valamiféle biztonságot sugallnak.



24. kép: Favágás az udvaron, Erdély (1940, Balogh Rudolf)

Kislányok gyakran kapták feladatként háziállatok legeltetését, ami a korántsem egyszerű feladat – hiszen meg kell tanulni az állatok terelgetését, aminek fontos része, hogy fel kellett ismerni az állatok között a vezéregyéniséget. Továbbá fontos ismerni a határt és a növényeket, nehogy idegen helyre tévedjen az állatsereglet. A legeltetést végző személynek tisztában kell lenni a ragadozók – héja, róka stb. – szokásaival és meg kell védenie a rábízott állatokat. Kislányok számára gyakori feladat a sokféle házimunkában való segítség. Ennek legegyszerűbb módja a vízfordás, de ez sem egyszerű, különösen, ha a kútnál kannába kell merni a vizet és azt meg is kell tartani, nem is szólva arról, hogy a súlyos kannát a helyére kell vinni. Már maga az egyszerű tűzgyújtás és a kályhák, kemencék sokféle formájában, a tűz fenntartása és a megfelelő hőmérséklet biztosítása sem könnyű feladat.



25. kép: Libák (1939, Rév Miklós)

Vannak különösen komoly szakértelmet igénylő feladatok, ilyenek például a faszenes vasalóval végzett műveletek, amelyeknél kippattanó szikra esetén könnyen a ruhadarab maradandó károsodása következik be. Hasonlóan komplikált művelet a nagymosás, amit jelen esetben a folyóparton végeznek. A szép fehér ruha többféle szigorúan egymás után következő művelet – így az áztatás, sulykolás, öblítés – eredménye. A tevékenység monotoniját csak részben csökkentik, hogy általában azonos időben többen is végzik ugyanezt a tevékenységet.



26. kép: Mosás a pataknál (1932, Inkey Tibor)

A gyerekek segítsége fontos a mezőgazdasági munkában is, ahol az egész család összefogására van szükség a boldoguláshoz. A szegényebb családok az ekevonatásra alkalmasabb ökrök vagy lovak helyett kénytelenek tehennel szántani, ilyenkor pedig elkel a teheneket vezető segítő gyermek.



27. kép: Szántás tehennel (1936, Balogh Rudolf)

Városi gyerekek számára más elfoglaltságok adódnak, ezek közül a legjellemzőbb a bolti kisegítés küldöncként. Az ő feladata az áruk eljuttatása a megrendelőkhöz, de mindegyik más munkába is bekapcsolódhatnak. Természetesen vannak kivételesen jó kapcsolatokkal rendelkezőknek kivételes lehetőségek, ilyen például a kugliállítás a kocsmákban, ami jól jövedelmez, de hasonlóan szép feladat

a focisták vagy a teniszezők közelébe kerülés is, kezdő lépésként labdaszedőként, amelyet az alábbi fénykép örökített meg. Labdaszedőnek lenni komoly karrier a gyermekek között, hiszen akármilyen csekély szerepben, de mégis a sportolók közösségéhez tartozik. Sok későbbi sportoló karrierjének a kezdete a labdaszedői feladat ellátása volt.



Labdaszedő gyerek, é. n. (Frühof Sándor)

28. kép: Labdaszedő gyerek (é.n., Frühof Sándor)

Sajátos élethelyzet – gyermeki tragédiák

A tematikát a sajátos élethelyzetű gyermekek ábrázolása teszi teljessé. Az első fotón olyan alvó gyermekeket látunk, akik nem ágyban alszanak. A kisebbeknek egy ládán ágyaztak meg és egy közös takarójuk van. A nagyobbaknak már csak a földön jut hely, talán szalmazsákon vagy ruharabokon ágyazva meg, és a klasszikus nagyon szegény körülmények között élők gyakorlata szerint szorosan fekszenek egymás mellett.



29. kép: Gyermekfekhely, (1920, Tábori Kornél)

A letragikusabb, ami egy családban történhet, az a gyermek halála. A gyermekhalandóság a múlt században nagyon sokszor előfordult, különösen kis korban torokgyík és más betegségek miatt. A rossz lakásviszonyok, a nem elegendő táplálkozás és következményei nyomán a múlt század elején a megszületett gyermekek több mint fele meghalt (Pirka, 2010).

Egy gyermek temetését ábrázolja a következő nagyon szomorú fénykép. A gyermekhalál viszonylagos gyakorisága miatt elsősorban a szülők és a közeli rokonság ügye, ezért leginkább a gyors léptekkel haladó legközelebbi hozzátartozók vesznek részt az egyszerű temetésen. A kopárnak látszó tájon haladó magányos kocsi és a gyászolók kocsitól távolabbi menete végtelen szomorúságot áraszt, amit még kiemel a kanyargó út is.



30. kép: Gyermektemetés Verhonán (1930, Földi Rózsi)

A gyermekekre a betegségeken kívül nagyon sokféle veszély leselkedik, a törvényszerű törések-zúzódások az élet természetes részének tekinthetők, de vannak másféle komoly veszélyforrások is. Ilyen gyakori sérülés a leforrázás, a mosáshoz használt lúgból ivás, a vízbe fulladás és a valamilyen gödörbe történő beleesés. Az alábbi fénykép éppen egy felnőttek és gyerekek életében is gyakori halálozási okot, a kútba fulladást mutatja. A fénykép egésze a tehetetlenségre utal, a háttérben álló fehér ruhás egészségügyisnek már nincs teendője, a hatóságot képviselő férfiak pedig tétlenül állnak a kútba fulladt gyermek mellett.



Kútba fulladt tanyasi gyermekek és a mentősök (Lakatos Vince)

31. kép: Kútba fulladt tanyasi gyermekek és a mentősök (Lakatos Vince)

Önálló kép – muzsikáló cigánygyermekek

Földi Rózsi alábbi fotóján falusi gémeskút körül álló cigánygyermekeket látunk. A gyermekek ruházata nem más, mint a többi falusi gyerek hétköznapi öltözete. Fontos megkülönböztető jelzés viszont az, hogy mindegyikük kezében ott a hegedű, utalva későbbi kenyérkereseti lehetőségeikre. A két kisebb gyermek viszont még tisztas távolságból figyel a nagyobbakat



Cigánygyermekek, 1930 (Földi Rózsi)

32. kép: Cigánygyermekek (1930, Földi Rózsi)

Önálló kép – zsidó gyermekek

A zsidóság magyarországi helyzete önmagában is összetett sorskérdés. Életmódjukat sok tekintetben befolyásolta, hogy országon keresztül üldözötként kerültek-e az országba, vagy már tartósan itt éltek megfelelő egzisztenciát teremtve maguknak. Élethelyzetüket befolyásolta még az is, hogy nagyvárosban vagy kisebb helyen telepedtek-e meg, mert ez alapvetően meghatározta lehetőségeiket. A sorsformáló tényezők között a zsidóságon belüli vallási irányzatokhoz tartozás is eltérésekhez vezet. Az öltözködés, az életmód és ruhaviselet tekintetében – az azonosságok mellett – mások az ortodoxok, a haszidok és más irányzatok szokásai. Az alábbi képen Beregszász zsidó közösségéből származó, tehát városi gyermekeket látunk, akik egyformán kalapban, nem egyforma, de rendezett ruhában, csoportban, sietős léptekkel igyekeznek valahová, talán a ma is a városközpontban álló zsinagógába. Az arckifejezésük céltudatosságra utal, láthatóan tudják hová mennek és talán azt is, miért. A fejedők és a felső ruházat egyformaságra utal, de a lábbeli már vagyoni differenciáltságot jelez, hiszen a csoportban két fiú mezítláb közlekedik. A cipő nélküli fekete ruhás fiú felső ruháján is látszik, hogy ez a többiekétől eltérően, nem rá szabott és lóg rajta, feltehetően többen használják a családból. A fénykép vizuálisan is megjeleníti a szellemiségben mutatkozó valamiféle azonosságot, amelyhez azonban életviteli differenciáltság társul.



33. kép: Zsidó gyermekek, Beregszász (1930, Földi Rózsi)

Képsorozat a lakáskörülményekről

A szociofotó készítői értelemszerűen főleg az rossz körülmények között élőket kapták lencsevégre.

Ebbe a csoportba tartoznak a nyomortelepeken élők és a kilakoltatott családok is. A félig földbe ásott, ezért feltehetőleg nedves kunyhó, meszelt homlokzati vályogfalával és nádazott tetejével arra utal, hogy lakói tartós ott-tartózkodásra rendezkedtek be. A kunyhó

a szegényes körülmények ellenére, valamiféle rendezettségére utal, különösen a szakszerűen elhelyezett füstelvezető cső utal erre. Mindez a fényképről hiányzó ügyes kezű férfi jelenléte utal. A kunyhó előtt álló anya és a kezét fogó kisgyermek testtartása a beletörődésre, az élethelyzet jobb híján történő elfogadására és az ilyen körülmények ellenére valamiféle rend kialakítására utal. Erre leginkább a ruha-viseletből lehet következtetni.



34. kép: Kunyhó egy nyomortelepen (1920, Gyagyovszky Emil)

Egy másik csoportot képeznek az első világháború utáni menekültek, akik vagonokban találtak maguknak szállást. Közülük nagyon sokan kényszerültek a trianoni döntés után korábbi lakóhelyük elhagyására – köztük sok tanító és más értelmiségi is – akiknek többek között nyugdíjas állásuk miatt kellett lakóhelyüket elhagyni, mert azt az elcsatolt területek hatóságai nem biztosították számukra a nyugdíjat. Az új helyzetben – ha nem voltak rokonaik, jótevőik – arra kényszerültek, hogy a pályaudvarok melletti vágányokra kitolt és átalakított, eredetileg áruszállító vagonokban lakjanak.



35. kép: Menekült vagonlakók (1919, Harsányi Gyula)



Vagonlakók utcája 1910-20 (Müllner János)

36. kép: Vagonlakók utcája (1910–1920, Müllner János)

Nem sokkal jobbák a körülmények a proletár családokban, különösen akkor ha, az apa munkanélkülivé vált, vagy ha iszákos, ami meglehetősen gyakran előfordult. A láthatóan szegény családban egymás után születnek a gyermekek. A nagyon kis helyre összeszorult lakótérbe csak egy rongyokkal letakart ág, csupasz falak és a legszükségesebb edények találhatóak. A gyermekek szedett-vedett öltözetben, egymás hegyén-hátán elhelyezkedve

láthatók. Az anya – talán a kilátástalanságra is utalva – félig takarva, kezét összefonva néz a kamerába.



37. kép: Proletárcsalád lakása (1932, Bass Tibor)

Összegzés

Általánosítva elmondhatjuk, hogy egy fénykép forrásértéke a komplexitásán alapul. Ez egyezik az életvilág jelenségeinek sokféleségével, míg a fénykép felépítésének módjai pedagógiai és szociális szituációk és viszonyok felépítésének mintáira utalnak. A fényképezés és a leképezettek képből elrejtett perspektívái megfelelnek a társadalomtudományok és a történeti kutatás által elvárt multiperspektivitásnak (Pilarczyk és Mietzner, 2010. 7. o.) A fotósok mindegyike szándékot rendelt a képekhez, ez tükröződik abban, hogy mire fókuszált a keresőjében, mikor exponált, hogyan hívta elő a fényképet, retusálta-e azokat. A technikai részletek jelen esetben – bár fontosságuk vitathatatlan – kevésbé kerültek kiemelésre –, inkább a denotációra és a konnotált tartalom kibontásra helyeződött a hangsúly.

Tartalmi vonatkozásban a gyermekek közvetlen környezetének, játékaiknak, segítő tevékenységüknek és életkörülményeinek a bemutatása adalékul szolgálhat a korszak gyermekképének teljesebbé tételéhez. Az étkezésrel kapcsolatos fényképek nagyobb száma a probléma adott korban reálisan létező fontosságára utal. A sajátos élethelyzetek szemléltetése – ami szintén egy sorozatba rendezhető – feltételezi a fényképet néző személy részéről az események továbbgondolását.

Felhasznált irodalom

- Benda József (2016): *Gyermeksokk: A megoldások fő irányai... III. rész. Valóság*, 59. 3. sz., 20–47.
- Buntz, H. & Erdmann, E. (2004): *Fenster zur Vergangenheit. Bilder im Geschichtsunterricht. Band 1*. Buchner Verlag, Bamberg.
- Buntz, H. & Erdmann, E. (2009): *Fenster zur Vergangenheit. Bilder im Geschichtsunterricht. Band 2*. Buchner Verlag, Bamberg.
- Gayer Zoltán (1998): *Fényképektusok. Replika*, 9. 33–34. sz., 87–102.
- Gyurgyák János (2008): *Magyarország története képekben I. kötet (A dualizmus kora)*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Darvai Tibor (2011): *A Tanító című neveléstudományi folyóirat ikonográfiai vizsgálata*. 1963, 1970. *Iskolakultúra*, 21. 6–7. sz., 71–86.
- Endrődy-Nagy Orsolya (2015): *A reneszánsz gyermekképe. A gyermekkép reneszánsza 1455–1517 között Európában*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest
- Géczi János (2010): *Sajtó, kép, neveléstörténet*. Iskolakultúra–Gondolat Kiadó, Veszprém–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.

- Kéri Katalin (2009): Hervasztó jelen, virágzó jövő. Gyermekábrázolás a Nők Lapja címoldalain az 1950-es években. In: Szabolcs Éva (szerk.): *Iffjúkorok, Gyermekvilágok II.* Eötvös József Könyvkiadó, Budapest, 111–166.
- Kiss Áron (2000): *A magyar gyermekjáték gyűjtemény.* Holnap Kiadó, Budapest.
- L. Menyhért László (2008): Amiről a képi források beszélnek? *Iskolakultúra*, **18.** 5–6. sz., 149–159.
- Pilarczyk, U. & Mietzner U. (2005): *Das reflektierte Bild. Die seriell-ikonografische Fotoanalyse in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften.* Julius Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn.
- Pilarczyk, U. és Mietzner U. (2010): A képtudomány módszerei a neveléstudományi és társadalomtudományi kutatásban. *Iskolakultúra*, **20.** 5–6. sz., melléklet.
- Pirka Veronika (2010): Az életreform „megmentés” motívumának megjelenése a 20. század elején a magyar pedagógiai sajtóban, a Népművelés példája alapján. *Iskolakultúra*, **20.** 7–8. sz., melléklet 3–14.
- Sántha Kálmán (2011): A fotóinterjú a pedagógiai architektúra vizsgálatában. *Iskolakultúra*, **21.** 4–5. sz., 55–67.
- Schmitt, H., Link, J. W. & Tosch, F. (1997, Hrsg.): *Bilder als Quellen der Erziehungsgeschichte.* Julius Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn.
- Stemlerné Balog Ilona (2009): *Történelem és fotográfia.* Osiris Kiadó–Magyar Nemzeti Múzeum, Budapest.
- Szécsényi András (2016): *A korszellem hálójában.* Gondolat Kiadó, Budapest.
- Sziklai László Péter (1993): Humanisztikus Kooperatív Tanulás. *Új Pedagógiai Szemle*, **43.** 12. sz., 73–83.

Lebensbilder und Ikonographie von Kindern am Anfang des 20. Jahrhunderts in Ungarn

Heutzutage verwendet man in der Erziehungsgeschichte immer öfter ikonographische Elemente, da die Bilder sehr plausibel den Text und andere Narrativen ergänzen können. Zur Darstellung stehen diesmal Photographien von unterschiedlichen Künstlern zur Verfügung. Die insgesamt von Anfang des 20. Jahrhunderts stammenden 146 Photographien wurden von unterschiedlichen Sammlungen ausgesucht und thematisiert. Es wurden folgende Themen dargestellt: Soziefotos, spielende Kinder und ihre Spielzeuge, Kindern in wohlhabende Familien, Kind mit Amme, Kinder beim Essenausteilung, Kinderarbeit, Tragedien in Kinderleben, Kinder in der Roma Familie, jüdische Kinder, Flüchtlinge und ihre Wohnverhältnisse. Die Photographien sind einzeln, zwei parallel nebeneinander oder in die Reihe geordnet dargestellt. Die multiperspektivische Darstellung mit dem dazugehörenden Text sichert einen komplexen Einblick in das Kinderleben von dem damaligen Ungarn.

Keywords: *Fotos von Berufsfotographen, thematisiertes Kinderbild, komplexe Darstellung, selbstständiges Foto, parallele Darstellung, Reihenordnung bilden*

Mikonya György (2017): Ikonográfia és életképek a 20. század eleji Magyarországról. *Gyermeknevelés*, **5.** 1. sz., 64–84.

Képekben elbeszélte múlt – Mesterházy Jenő

JANEK NOÉMI – BALOG BEÁTA

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Tanító- és Óvóképző Kar

A szerzők által végzett Mesterházy-hagyaték feldolgozása az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Karon (ELTE-PPK) 2015-ben sikeresen megpályázott kutatás-támogatási pályázatának keretén belül valósult meg. A hagyaték az ELTE Tanító- és Óvóképző Karának Könyvtárában található, a kutatás, vizsgálódás is itt zajlott. A tanulmányban egy „hétköznapi pedagógus” életútját kívánják megismerni, megismertetni, aki akár példaként, mintaként is szolgálhat a ma is aktív vagy leendő pedagógusok számára, emellett segíthet egy adott történelmi időszakot jobban, részleteiben is megismerni a személyes dokumentumok elemzésének segítségével, melyek az életút, tapasztalatok elmesélését tartalmazzák. Mesterházy Jenő nagy gondot fordított arra, hogy életét és szakmai útját is dokumentálja, hiszen nagyon sok kéziratát is megtartotta (publikációk, előadások vázlatai, naplói) a nyomtatásban megjelentek mellett, valamint magán- és szakmai levelezéseit is gondosan megőrizte, nem beszélve a nagyszámú fotógyűjteményéről. Ennek következtében hat nagy témakör mentén mutatják be a szerzők a pedagógus életútját dokumentumelemzés módszerével és ikonográfiai feldolgozással: Mesterházy Jenő, mint: Férj és apa; Pedagógus; Cserkészcsapat vezetője; A népművelés zászlóvivője; A katonaférfi; illetve Mesterházy Jenő, a fotós.

Kulcsszavak: hagyaték-feldolgozás, dokumentumelemzés, ikonográfia, életút, pedagógus

Bevezetés¹

A huszadik század végétől egyre inkább növekszik a biográfia, az élettörténet, életútelelemzés iránti érdeklődés, kutatási módszerként történő alkalmazása (Kövér, 2000). Oka lehet a hétköznapi élet felé való fordulás, a nagy, neves (politikai) személyek helyett a „hétköznapi ember” életébe való betekintési szándék, mely által a történelmi eseményeket konkrét tapasztalatokkal színessé tehetjük, bővíthetjük, alátámaszthatjuk, cáfolhatjuk (Pénzes, 2013). Jelen tanulmányban is egy „hétköznapi pedagógus” életútját kívánjuk megismerni, megismertetni, hiszen akár példaként, mintaként is szolgálhat a ma is aktív vagy leendő pedagógusok számára, emellett

segíthet egy adott történelmi időszakot jobban, részleteiben is megismerni életutak, tapasztalatok elmesélése által (oral history).

Életrajzi adatok

1888. július 24-én született *Neusiedlersee* (Nezsider, Neusiedl am See) nevű osztrák kisvárosban. Édesapja *Mesterházy Gyula* (Apóként nevezi), édesanyja *Schätzel Terézia* (Anyóként nevezi), akik foglalkozásáról a hagyaték hiányzó elemei miatt nem sok információ tudható meg. Ami kiderült számunkra, hogy három fivére és egy Joli nevű húga volt, egyik fivérével több levélváltása a hagyatékban is megmaradt. Jenő gyermekkorát *Kapuváron* töltötte, ahol polgári iskola IV. osztályának bizonyítványát szerezte meg 1902. március 27-én.

1902. április 24-én tanítói pályakezdeményezéséről kapott igazolást, majd ugyanezen év augusztus 10-én felvételt nyert a *Csurgón* lévő tanítóképző intézetbe, amelyben 1906. március 23-án szerzett oklevelet. Eztán polgári iskolai tanítóképzőbe járt 1907 és 1910

¹ Az általunk vizsgált Mesterházy Jenő-hagyaték az Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Karának Könyvtárában található, a kutatást, vizsgálódást is itt végeztük el. Jelenleg a könyvtárban megtekinthető Mesterházy Jenő életútjáról szóló poszter, melyet a 2015-ös Országos Neveléstudományi Konferencián volt alkalmunk bemutatni, illetve ugyanitt a hagyatékából kiállítva láthatunk néhány fotót, kéziratot, emléket.

között, ahol tornatanítói oklevelet szerzett, majd egyetemi indexe alapján tudhatjuk, hogy tovább folytatta tanulmányait és tanítóképző-intézeti tanárnak tanult 1910–1912 között. 1912-ben bizonyítványt szerzett didaktikai gyakorlatairól, majd 1913. június 18-án segédtanári kinevezést kapott Modorra. 1914-től rendes tanár lett, július 1-től pedig Kolozsvárra helyezték át. 1913-ban eljegyezte *Baló Juditot*, akinek édesapja *dr. Baló József* a budapesti I. kerületi állami tanítóképző igazgatója volt (1904–1916), ahol később maga Mesterházy is dolgozott tanárként. Egy lánygyermekük született, akit legtöbbször *Jutka-ként* emleget. Születésének időpontja ismeretlen a hagyaték hiányossága miatt. Saját családjának története is érdekelte, mely kutatásával kapcsolatosan levelezéseket folytatott, melyek sajnos szintén a hagyaték hiányzó részei közé tartoznak.

1909. március 24-én katonai bevonulásával kapcsolatosan halasztást kért, későbbi irományai alapján (1910) tudhatjuk, hogy az ifjú Mesterházynak nem nyerte el tetszését a sorköteles katonaság. Pályáját az 1914-ben kitörő első világháború szakította meg, amely a sok megőrzött képi és írásos emlék tanúsága szerint fontos állomása lehetett életének. A háború során megfordult *Toporontz* faluban, *Okna* kastélyos faluban, valamint a képi hagyatékban *Erdély* és *Bukovina* is említésre kerül. Sokat levelezett Anyóval, Apóval (annak 1916-ban bekövetkező haláláig) és Joli húgával. Feleségének is több képeslapot küldött, amelyek érzelmi töltete már a megszólításokból is kiérződik – „*drága kicsi feleségem, drága kicsi mindenem*”. 1923-ban édesanyja alapítványt hozott létre a háborúban elesett két fia emlékére.

1937. január 2-án szakfelügyelői megbízást kapott, majd 1940-ben az Esztergomi Tanítói Továbbképző Tanfolyamot végezte el.

1940. december 1-jén katonakönyvét megkapta, valamint a Tanítóképző 1940/41-es évkönyvéből kiderül, hogy a II. világháborúban két hónapos katonai szolgálaton volt, így a „*c. igazgató tanárelnököt*” Árpássy Gyula helyettesítette. 1941/42-es tanévben hosszabb ideig betegeskedett, így dr. Wagner Ferenc helyet-

tesítette őt. 1944-ben igazgatói megbízást kapott, majd 1945-ben *Szociáldemokrata Nевelői Csoport* tagja lett.

1945. június 14-én igazolási nyilatkozatot tett, melynek elbírálásáról nincs a hagyatékban információ, viszont július 5-én fellebbezést nyújtott be a Népbírósághoz a július 2-án hozott döntésük ellen. 1945. december 5-én a budapesti tankerületi hivatal dolgozói kérést intéztek a Népbírósághoz Mesterházy hivatalnoktársuk teljes rehabilitálása érdekében. 1946. január 24-én keletkezett határozat Mesterházy Jenő nyugdíjazásával kapcsolatosan.

1945–1946-ban, majd 1956–1957-ben részletes naplót írt, melyekben az idősödő Mesterházy leginkább naponkénti teendőit jegyezte le.

Mesterházy Jenő 1963-ban hunyt el, felesége Mesterházy Jenőné Baló Judit pedig 1985-ben követte.

Szakmai életút

Mesterházy Jenő nagyon tevékeny, tág érdeklődési körrel rendelkező tanár volt. Érdeklődött a történelem, földrajz, művészettörténet, képzőművészeti (építészeti, festészeti, szobrászati) emlékek iránt². 1912-től vidéken gyakorolja tanítói mesterségét. 1919-ben lett Tanítóképző Intézeti tanár Budapesten.

1921. március 18-án nevezték ki a Tanítóképző-intézeti Tanárok Országos Egyesületének (továbbiakban: TITOE) anyagi ügyeinek állandó bizottsága elnökévé. A TITOE 1889. április 16-án alakult meg azzal a céllal, hogy a tanítóképzés minden területére vonatkozó fontosabb kérdésben a közoktatási kormány az Egyesület meghallgatásával döntsön (*Raicsné*, é.n.). Tehát azért, hogy hozzájáruljon a tanítóképzés és a népiskolai nevelés és oktatás színvonalának emeléséhez. Pórnói

² Lásd: Padányi-Frank, 1941: Mesterházy Jenő: Történelem, magyar, földrajz szakos, tornatanári okl. rendes tanár, c. igazgató. A történelmi szertár és könyvtár őre. Tanulmányi felügyelő. A soproni evang. tanítóképző-intézet képzővizsgálatainak kormányképviselő. Az önképzőkör felső tagozatának tanárelnöke, Lakik: XII., Királyhágó-tér 9.

Imre a következőképp foglalja össze tömören a TITOE jelentőségét: „A Tanítóképző-intézeti Tanárok Országos Egyesülete vetette fel a képzők szakiskolai jellege kidomborításának szükségességét, s a gyakorlóiskolák átalakítását a képzés céljainak megfelelően. Ezekon kívül javasolták a tanítójelöltek felvételének módosítását, a tanítóképesítés rendezését s a felekezeti képzők tanárainak fizetésrendezését. Felvetették az egységes tanítóképzés és egységes képesítés gondolatát is, melyek a felekezeti és az állami intézmények közötti különbségek kiküszöbölését célozták. Ezek mellett felmerült az önálló tankerületi szakfelügyelet reformjának szükségessége s a tanítóképző-intézeti érettségi gondolata is.” (*Pornói*, é.n.). Az Egyesületi gyűlések hatására sorra jelentek meg a tanítóképzés fejlesztését sürgető cikkek, pszichológia és pedagógia oktatásának aktuális kérdéseivel foglalkozó előadások, írások (*Pukánszky* és *Németh*, 2001). Mesterházy Jenő apósa, Baló József volt a TITOE elnöke, aki szintén nagy hangsúlyt fektetett e célok megvalósítására (*Kovács*, 2011).

Mesterházy Jenő kiemelt érdeklődési köre volt a történelem tudománya, melyet a hagyatékában található kéziratok, publikációi³, saját kezűleg készített fotói egyaránt bizonyítanak. Ha egy idővonalon előrehaladva ábrázolnánk e kiemelkedő aspektusát életének, a következő évek lennének a meghatározóak: 1928-ban szerződést kötött a *Franklin-Társulattal* tanítóképző-intézeti történelem tankönyvek írására. 1935. február 8-án pedig a Budapesti Népfőiskolai Széchenyi-Szövetség köszönetet mond igazi magyar „lelkiséggel telített erkölcsnemesítő értékes történelmi előadásáért.” 1940-ben a Fővárosi Pedagógiai Szeminárium igazgatója

felkéri előadássorozat megtartására Budapest műemlékeiről, mely szintén mutatja történelemszeretét és mely műemlékekről szintén számos fotó található az ELTE-TÓK Könyvtárában lévő Mesterházy-hagyaték anyagában. Egy évvel később, 1941-ben felkérésre ugyanerről a tanítók továbbképző tanfolyamán tart előadást. 1943-ban ismét szerződést köt a Franklin-Társulattal a „Magyar Életrajzok” sorozatban a Thököly Imre c. kötet megírására.

Munkássága, tevékenységei eredményességért és megbecsüléseképp több elismeréssel is jutalmazták élete során.

A Budapest Székesfőváros Iskolánkivüli Népművelési Bizottsága több éves kiváló eredményű oktatói és nevelői munkásságáért köszönetét és elismerését fejezte ki 1925. június 20-án.

1933. március 19-én a Budapest Székesfőváros Népművelési Bizottsága 10 éves fennállása alkalmából a főváros népművelése terén kifejtett érdemes és önzetlen munkájáért teljes elismerését fejezi ki és bronz emlékérmét adományozza. E tevékenysége még 3–4 év elteltével és az elismerés után is meghatározó volt a tanító számára, melyről egy évkönyv így számol be: „Kultúrestek: Ebben az évben népművelési előadásaink, illetőleg kultúrestéink sorozatát a szomszédállamok és a forrongó Spanyolország megismertetésének szenteltük, egy előadásban pedig nevelési kérdéssel foglalkoztunk. Az előadások és azok kísérő műsora szélesebb körben is nagy tetszést arattak. Úgy láttuk, hogy kultúrestéinkkel a nagyvárosi iskolánkivüli népművelés helyes útján jártunk. A kultúresték rendezője ez évben Kishonti Barna tanár volt, az egyes kérdések előadói pedig: Padányi-Frank Antal dr. igazgató, Knébel Miklós dr. plébános, Garamvölgyi Ervin, Lux Gyula dr., Mesterházy Jenő és Vineze Sándor tanárok voltak” (*Padányi-Frank*, 1937).

Mesterházy Jenő tanári pályája során számos tanulmányi kirándulást szervezett növendékeinek értelmi, érzelmi, esztétikai nevelési célzattal, melyről egy 1930/31-es iskolai évkönyvben a következőképpen ír:

³ Tanulmányokat írt a Magyar Tanítóképzőbe; Pedagógiai Szemináriumba (Mátyás király emlékei, A budavári Honvédelem); Magyar Lélekbe (A Mezőgazdasági Múzeum, A Széchenyi-emléktábla. Emlékezés Mátyás királyról); A Napkeletbe (Budavár Zsigmond korabeli emlékei). A líceum és leánylíceum 1. és II. osztálya számára megírta az egyetemes történelem kézikönyvét (Évkönyv, 1939/40).

„Ebben az évben Sopronba rendeztünk nagyobb kirándulást, amelyről Mesterházy Jenő tanár a következőkben számol be. Intézetünk már a múltban is tisztában volt a kirándulások nagy jelentőségével úgy az értelmi, mint az esztétikai nevelés szempontjából. Amikor csak alkalmunk volt rá, felkerestük növendékeinkkel azokat a helyeket, melyek akár természeti, akár művészi szépségeket vagy egyéb tanulságokat egyesítenek magukban. Ilyen helyek bőséggel vannak fővárosunkban és közeli környékén; de ezek mellett nem hanyagolhatók el hazánk távolabbi vidékei és tipikus tájai, melyek megtekintése a földrajzi tanulmányok egyik legkitűnőbb megerősítője, eszköze. Ennek érdekében minden évben igyekszünk egy ú. n. nagyobb kirándulást megszervezni, mely legalább három-négynapos. Sajnos, ezen igyekezetnek erős akadályozói azok a szerény anyagi körülmények, melyek intézetünk növendékeinek túlnyomórésztét még a legszükségesebbek megszerzésében is próbára teszik. Nehéz tehát nálunk nagyobb kirándulást szervezni, bármily szerényre is tervezzük annak költségeit. Az 1929/30. tanév folyamán egy ilyenre irányuló kísérlet nem sikerült és a mostani tanév folyamán is csak 21 növendék vállalkozott arra, hogy a négynapos kirándulás fejenkénti költségeit igyekszik előteremteni. Annak összege pedig minimálisan 20 pengőben volt megállapítva. - A kirándulás célja Sopron. volt, megcsonkított hazánk nyugati határszéle, tehát meglehetősen távoli pont fővárosunktól.” (Padányi-Frank, 1931).

Több fotó készült a Mesterházy által szervezett tanulmányi kirándulásokon, a Magyarországi Tanítók Eötvös-Alapja vezetői köszönetet is mondanak 1935 szeptemberében a vidéki tanítók nyári tanulmányi kirándulásain kifejtett értékes, önfeláldozó munkásságáért.

Mesterházy Jenő számos rádióelőadást tartott különböző témákban. 1935 novemberében az Országgyűlési elnök tanácsosa köszönetet mond rádióelőadásaiért.

A Pestvármegyei Népművelés felelős szerkesztője köszönetet mond 8 évi eredményes

munkatársi feladatainak ellátásáért 1936. október 13-án.

1937-ben Mesterházyt a Társadalmi Egyesületek Szövetsége Jubileumi Érdemkeresztjével tüntették ki.

Az Országos Közoktatási Tanács köszönetét és elismerését fejezi ki az 1938. XIII.tc. végrehajtásával kapcsolatos munkálatok elvégzésében való buzgó és eredményes részvételéért. E törvénycikk a gyakorlati irányú középiskoláról rendelkezett. Négy részre tagolódott: első rész: általános rendelkezésekről (pl. középiskolák fajtái), második rész: a líceumról, harmadik rész: a gazdasági középiskoláról és az utolsó rész vegyes és záró rendelkezésekről (intézményelnevezések, tanári képesítések) adott számot⁴.

1943. február 22-én a Fővárosi Tudósító köszönetét nyilvánította Mesterházy kritikusi közreműködéséért.

Vizuális alkata és műkedvelő volta alapján előadásait előszeretettel színesítette vetített képekkel pl. 1938-ban a Pázmány Péter Tudományegyetem Szabad Egyetemén a második félév előadásainak sorozatában az 1937-ben tartott Párizsi Világkiállításról adott elő a pedagógus.

Gyakorlatias személyisége mellett az elméleti, tudományos szférában is helye volt, melyről publikációi tanúskodnak (például folyóiratokban megjelent cikkei, így az 1940 októberében a Földgömb című lapban Edinburgh, az északi Athén címmel; önálló kiadványai így történelemtankönyvei).

A Budapesti I. kerületi állami tanítóképző Mesterházy idején

A tanítóképzés hazánkban immáron közel 150 éves múltra tekint vissza a mai ELTE Tanító- és Óvóképző Karának életében. Éppen ezért érdemes röviden áttekinteni hogyan alakult a sorsa a képzésnek és magának a képzőintézménynek abban az időszakban, amikor Mesterházy Jenő a képző tanára volt. Ugyanakkor érintőlegesen említésre érdemes Baló József is, aki Mesterházy feleségének, Baló Juditnak

⁴ lásd bővebben: <http://www.1000ev.hu/index.php?a=3¶m=8068>

az édesapja volt és egyben 1916-ig az intézet igazgatói posztját is betöltötte.

Baló József nevéhez fűződik az intézménynek ma is otthont adó épület felállításának szervezési munkája. 1909-ben kezdték el építeni, 1911-re teljes egészében el is készült az akkori Mozdony utca, Hantos út és Tatár utca sarkán. A homlokzati és keleti szárnya adott otthont a tanítási célzatú tevékenységeknek, nyolc tanteremmel, tornateremmel, zene- és díszteremmel, 18 szertári helyiséggel és 6 zongora-gyakorlószobával. Ezekon kívül található volt benne négy iskolaszolga lakószobája, igazgatói lakás és orvosi rendelőszoba is.

A nyugati szárnyban az internátus- és konviktushelyiségeket helyezték el, három hálótermet, két betegszobát, nappali termet, mosdószobát, négy dolgozószobát és a nevelők lakásait. Az alagsorban pedig zuhanyzó volt a képző növendékei számára.

Az udvar nagysága 1600 négyzetméter területű volt, melyben botanikus kert és díszkert is található volt, valamint nyári tornakertként és játszóudvarként is alkalmas volt.

Az intézet nyugodt és szakmailag pezsgő életét az I. világháború bolygatta fel. 1915-ben befogadta a polgári iskola tanítóképzőjének gyakorlóiskoláját, 1916-ban a torna- és zeneszakcsoportját, majd a dévai tanítóképzőt is. Az intézet tanárai és növendékei közül sokaknak be kellett vonulniuk a háborúba, akik közül harmincan nem térhettek haza a frontról.

1916-ban új igazgató került az intézet élére, mely posztot *Quint József* töltötte be. A *Tanácsköztársaság* kikiáltása idején az épületbe a rendőrség költözött be, ami miatt a képzést ideiglenesen az *Alkotás utcai Tanítói Árvaházba* kellett költöztetni. 1920/21-ben kaphatta vissza otthonát, de sajnálatos módon az addig összegyűjtött felszerelés maradtalanul elveszett.

Ebben az időszakban már a felsőfokú tanítóképzés igénye is körvonalazódni látszott, ám ennek bevezetése csak sokkal később, a század közepén történt meg (1959-ben), hiszen a tantervjavaslatok közül a német mintát követték, így maradt a középfokú tanítóképzés, öt évfolyammal.

Az 1925-ben meghatározott népiskolai tanterv a *gyakorlatiasságot* és a *hivatástudatot* emelte ki a tanítók képzésében. Az 1923–1938 közötti időszak szintén a szakmai sikerek és az országos „előjárás” idejének tekinthető. Quint több országos egyesületben működött aktívan közre és a 15 kötetes vezérlőkönyvsorozat is a nevéhez köthető.

1929-től *Padányi-Frank Antal* váltotta az igazgatói poszton, ahol már 1919-től tanárként dolgozott.

A gyakorlati képzésben a meglévők mellett új formák is megjelentek, így szülői értekezletet tartottak a tanítójelöltek, madarak és fák napjának ünneplését is fontosnak tartották. *Versenytanítások* is megrendezésre kerültek évente, ami a tanítói hivatástudat elmélyítésében fontos szerepet töltött be. Ezen kívül évente *pedagógiai kirándulást* szerveztek, valamint havonta egyéb kirándulásra is sor került. 1927-ben *Apáczai cserkészcsapat* alakult az intézetben, 1930-ban pedig *Iffjúsági Vöröskereszt*. Ebben az időszakban volt maga *Mesterházy Jenő* is a tanári kar jelentős tagja. 1930-as évek végén ismét előtérbe került a tanítóképzés reformja.

1940-ben Erdély északi részének visszacsatolását követően kultúresteket rendeztek a képzőben Erdély megismerése céljából, melyen *Mesterházy Jenő* is előadást tartott számos előadóval és művésszel egyetemben. 1943/44-ben a *II. világháború* miatt akadozott a tanítás, többször rendelték el szünetet.

Az épület a II. háború ideje alatt német szükség-hadikórháznak adott otthont, így ismét költözni kellett (1944). Ezúttal a *Csalogány utcai tanítónőképzőbe*, majd a *Baár-Madas-Inézetbe* (egy hétig) ezt követően pedig a *Trefort utcai gyakorlógimnáziumba*. E tarthatatlan állapot miatt végül a tanítás szünetelni kényszerült ezen év októberétől.

Az 1944-es ostromban sajnálatos módon súlyosan megrongálódott az épület díszterme, orgonája és szertárai is, mely állományának 70%-a odalett. A meglévő 98 helyisége közül egy sem maradt ép. Leégett a méhes, az üvegházak szintén tönkrementek. Az intézet páncélszekrényét is kifosztották. A tanári kar és a növendékek 1945-ben közös erővel kezdték meg a romok eltakarítását. A helyreállítás

munkálatai az eredetileg eltervezettektől eltérően történtek, a kupolás homlokzati díszítésű épület és a hatalmas kert sem lett teljesen helyreállítva.

Képekben elbeszélte múlt

Metodológia

Hagyaték anyaga, feldolgozásának fontossága, kutatási kérdések megfogalmazása

A Mesterházy-hagyaték írásos és képi anyagban egyaránt gazdag, amely a többoldalú bemutatását segíti elő mind az egyéni, mind pedig az intézményi történetnek. Mesterházy Jenő nagy gondot fordított arra, hogy életét és szakmai útját is dokumentálja, hiszen nagyon sok kéziratát is megtartotta (publikációk, előadások vázlatai, naplói) a nyomtatásban megjelentek mellett, valamint magán- és szakmai levelezéseit is gondosan megőrizte.

Nem csak szakmai, tudományos érdeklődése volt intenzív, hanem nyitott volt a művészet, kultúra irányába is, amit sok – ilyen jellegű – általa vásárolt kiadvány és kivágott újságcikk is bizonyít. Ezenkívül maga is szívesen foglalkozott számára érdekes épületi, tárgyi emlékek megőrkítésével, így sok negatív, diakép és papírkép is található a hagyatékban. Ezeket a földrajz és történelem tanítása kapcsán, mint szemléltetésre alkalmas vizuális elemeket is alkalmazta, amely a maga korában minden bizonnyal modern módszernek számíthatott. Sok levelezést folytatott tanítványaival, ami arra enged következtetni, hogy nem csak az óra keretein belül, hanem azon túl is elérhető személy volt számukra. Ezen kívül a tanulók rendszeresen hoztak képeslapot, képeket szeretett tanáruk gyűjteményébe arról a helyszínről, ahol tartózkodtak. Cserkészáborokban, valamint többféle kirándulásokon is részt vett, ahol – a fennmaradt képi anyagok szerint – „idegenvezetői” szerepkört töltött be. Fontosnak tartotta a népművelést, több képi forrás is tanúsítja, hogy kirándulásokon vett részt, amelyek nem diákoknak szervezettek voltak

(például a Kerepesi temető látogatása az Aradi vértanúk méltatása céljából).

A *családi emlékek* is megőrzésre kerültek, amelyek között leginkább feleségével és kislányával készült képek láthatók. Műtermi beállított képek és pillanatfelvételek is akadnak a hagyatékban. Igazán gazdagon dokumentált az I. világháborúban töltött időszaka, amely megőrkítését maga *Mesterházy Jenő* is fontosnak tarthatta, hiszen a legtöbb képen szerepel akár csoportban, akár egyedül is. Ez azért is lehetett számára fontos, mert képeslapként szeretne volna elküldeni feleségének. A II. világháború már kevésbé követhető nyomon képi emlékekkel.

A képek alapján egy derűs, optimista, életkedvvel teli személyként ismerhető meg Mesterházy Jenő, aki nagy szeretettel viszonyult családjához és a tanítványaihoz is érdeklődve fordult a megmaradt emlékek szerint. Szenvédéllyel szeretne műveltségterületeit, így a földrajzot és a történelmet, valamint a művészeteket is, ami hobbijaként tekinthető.

Idősebb korában naplót vezetett, ami talán arra utalhat, hogy a nyugdíjazása után is vágyat érzett arra, hogy írjon és a korábbi tevékeny életét más formában, de aktívan töltsse és ezt is megőrkítse.

Sajnos a hagyaték elég hiányos főleg a személyi anyagára vonatkozóan, ami nagyban megnehezíti személyének teljes bizonyossággal történő megismerését és megismertetését. Ennek ellenére fontosnak véljük a minél teljesebb körű bemutatást, amelynek fontosságát a következőkben is látjuk.

Az életútelemzés során az adott pedagógus megfontolt döntései, életében lévő spontán történések és a véletlen egybeesések tényeinek keresése és az ezek közötti/mögötti oksági összefüggések keresése történik. Így – *csomópontok érzékeltetése, sorsfordulók keresése, döntési helyzetek kiemelése és utólagos elemzése, a véletlenek szerepének felismerése, az életerv tudatosságának mérlegelése, az életút több szempontú értékelése (család, munkahely, szakmai karrier, önértékelés, mások véleménye) valamint a pedagógiai képességek, készségek, tevékenység művelésének színvonalára vonatkozóan (szaktudás, pedagógiai tapasztalatok köre, pedagógiai érzékenység,*

pedagógiai helyzetek elemzése, esztétikai igényesség, helyesírás) által (Mikonya, 2011).

Mindezzel összefüggésben, egy konkrét tanítói életút megismerésével fontos feltárható kérdésnek tekintjük, hogy a 20. század elején milyen volt egy tanító élete, hogy élte meg pályáját, milyen kötelességei voltak, milyen tudományos tevékenységeket folytatott (publikálás, előadás), mivel töltötte szabadidejét, milyen kapcsolata volt kollégáival, tanítványaival. Emellett fontosnak tartjuk kiemelni, hogy milyen volt a magánélete, az a közeg, ahová hazatért, ahol meg tudott pihenni, ahol fel tudott tölteni. Mindezt pedig kiegészítve a tanító személyes fényképeinek ikonográfiai elemzésével, szemléletével kívánjuk bemutatni.

A hagyaték feldolgozásának módszertani lehetőségei – Ikonográfia

Az egyén életútjának, valamint egy intézmény múltjának és jelenének feltárása nem csak írásos dokumentumok állhatnak rendelkezésre, hanem a képeket is érdemes a kutatás anyagaként kezelni. Ez a nézet egyre kezd teret hódítani a pedagógiai kutatásokban is, melyre bizonyítékként szolgálhat a 2000-res évektől növekvő ikonográfiai és ikonológiai szempontú neveléstörténeti kutatások száma (Mikonya, 2006; Géczi, 2010).

A fénykép egyszerre tárhelye és megteremtője a személyes és kulturális emlékezetnek, a múltat idézi és felépíti (Sturken, 1999) idézi Somogyvári.

„Az ikonográfia a művészettörténet segédtudományaként vált elismert diszciplínává. Azt vallja, hogy a műalkotás rejtett jelenségek hordozója, amit különféle módszerekkel kell megfejteni. Megalapító atyjának Erwin Panofskyt tekinthetjük, de az ő munkásságát számos kortárs művészetelméleti szakíró, így Meyer Schapiro vagy Edgar Wind művei több ponton kiegészítik.” (Endrődy-Nagy, 2015, 84. o.)

Michell és Boehm említi, hogy a kép, képiség jelentősége megnőtt, valamint az élet minden területén előtérbe került a képek és szimbólumok használata (Somogyvári, 2013).

Az ikonográfiai és ikonológiai elemzés forrásául szolgálhatnak az intézményi anya-

gok mellett a magángyűjtemények is, ezért is tartjuk fontosnak e hagyaték képeinek megismertetését. A Mesterházy-hagyaték leginkább archív fotókat és üveg diapozitívképeket tartalmaz, amelyeket maga Mesterházy Jenő készített. Ezen kívül sajtóban megjelent fotókat is találhatunk, amiket az érdeklődésének megfelelően gyűjtött össze (például a nagy budapesti árvízzel kapcsolatos cikkek, történelmi jellegű írások). A bemutatásunkhoz most kizárólag az archív fényképgyűjteményt használtuk fel.

Eredmény és használhatóság

A fotók gyűjteménybe helyezése lehetőséget biztosít az intézmény múltjának, pedagógiai értékeinek az összegyűjtésére, rendszerezésére, elérhetővé, valamint kutathatóvá tételére. A tanító- és az óvóképzés múltjának gazdagítására is szolgál, hiszen a képi anyagok segítségével egy adott pedagógiai kultúra is feltárhatóvá válik. Az egyéni életutak feltárásának segítésére is lehetőséget biztosít, akár az intézmény tanárait, oktatóit, vezetőit, akár az itt tanuló, végzett hallgatókat tekintve. Az elbeszélte múlttal összevetve egy komplex történetté forrhat össze, amely által még inkább megismerhetővé válnak a különböző korszak pedagógiai kultúrái. A képzés és gyakorlat, így az egyén és az intézményi szféra kölcsönhatásai is feltárhatóak.

Collier leírásában a képek elemzésének négy fő lépése lehetséges (idézi: Endrődy-Nagy, 2015. 80. o.), miszerint elsőként a képre rátérintve hagyatkozunk érzéseinkre, rögzítsük azokat és nézzük az egész adathalmazt egységként. Itt fontos, hogy hagyjuk, hogy minden benyomás felszínre jöjjön, minden kérdést rögzítsünk, ami felmerül bennünk, mert lehet, hogy a későbbi analízisnél fontos irányba terel. Ezután Collier szerint készítsünk kategória-rendszert minden képről, az alapján, hogy mi a célunk, mit szeretnénk feltárni. Majd következék a konkrét elemzés, részletes leírások, mérés, számolás grafikonokkal és statisztikai számítógépes elemzésekkel, összehasonlításokkal. Végül pedig a szignifikáns elemek megkeresésének fázisa jöjjön, úgy, hogy ismét az egészet nézzük, az összes elemet együtt. Ez alapján írjuk le a konklúziót.

Collier a vizuális antropológiai képelemzés lényegét mutatja meg. A vizuális antropológia nem más, mint „vizuális rögzítés, a jelen és a múlt útjainak leírása bizonyos közösségekben”. A gyakorlat felé orientálódik, arra fókuszál. Felteszi azt a fontos kérdést, hogy mi az, ami hasznos, mi az, ami használható a vizuális kutatásban, melyek az előrevivő elemek, tények. Tulajdonképpen a vizuális antropológia különféle lencséken keresztül vizsgálja a személyes és kulturális identitást (idézi: *Endrődy-Nagy*, 2015, 78. o.)

Ez azért lehet optimális módszer a rendelkezésünkre álló fotók elemzéséhez, mert bár az elemző érzéseit, benyomását helyezi fókuszba, mégis egy algoritmust kínál, melynek segítségével ki tudjuk emelni a kép esszenciáját, lényegi elemeit az adott témához, kontextushoz kapcsolódóan. Segítségével több hasonló témájú képet tudunk összehasonlítani. *Belting* megállapítása szerint „az antropológiai nézőpont nem a technikából indul ki vagy a képkeltés gyakorlatából, hanem új típusú diszkussziót igényel” (idézi: *Endrődy-Nagy*, 2015, 80. o.) Vagyis a technikai részleteken kívül fontos másfajta nézőpontok bevonása is a képelemzés folyamatába, például az adott társadalmi kontextus, a háttérinformációk, a fotó keletkezési körülményeinek figyelembe vétele. Nagyon fontos, hogy

minden kép többféle módon interpretálható, akár egyetlen módszert alkalmazva is az elemzéséhez, hiszen minden embernek más-más érzései, benyomásai lehetnek egy adott képről. A mi elemzésünk tehát egyfajta megközelítése a hagyatéki fotóinak értelmezéséhez.

A képek tartalmának, értelmének feltáráshoz szükségünk van fogódzókra, kódokra, melyeket meg kell alkotnunk magunknak az elemzés folyamata során (*Endrődy-Nagy*, 2015).

Tehát a képek elemzéséhez következő lépéseket tesszük meg Collier alapján:

1. Kép leírása – kik vannak rajta, milyen a tárgyi környezet, mit ábrázol
2. Kép üzenetének keresése
3. Kódrendszer
 - Kép készítésének technikája
 - Felkészültség
 - Szintan – fény-árnyék
 - Tipográfia
 - Szociokulturális jegyek (ruhák, jelvények)
 - Esztétika, stílus
 - Non-verbális kommunikáció
 - Társas helyzetek
4. Szövegek szerepe
5. Jelentés kialakítása – kortárs valóság

A képek elemzése során e szempontokat az adott kép jellege alapján igyekszünk érvényesíteni.

Mesterházy Jenő – férj és apa



1–2. kép: Mesteházy Jenő, férj és apa

Mesterházy Jenő életében fontos szerepet töltött be a családja, a hagyaték képi és írásos emlékeiből is erre következethetünk. Feleségéhez, Baló Judithhoz mély szeretet kötötte, közös képeikről is sugárzik, valamint azokból a levelekből, képeslapokból, amelyeket férje neki címzett a külön eltöltött időszakokban (például I. világháború, később pedig a különböző kirándulások alkalmával – Bécs). Egy gyermekük született, aki édesanyja után kapta keresztnevét – Mesterházy Judit. A képeken és említésekkel is Jutkaként olvashatunk róla. A fentebb látható műtermi kép tanúsága szerint a kislány születésekor már szülei idősebbek voltak, talán ennek is betudható, hogy nem vállaltak több gyermeket. Sok információt nem tudunk meg egyébként a gyerekről, még a születési adatait sem ismertük meg.

Családi portré

A Mesterházy-hagyatékban található családi képek, amelyeken a családfő feleségével található, valamint lányával készült közös képek is akadnak. Éppen ezért érdemes kicsit elmélyülni abban, milyen szokások jellemzik a családi portrékészítést.

Az ilyen képek fontos célja, hogy a családot mint szervezett egységet fenntartsák az utókor számára is. A nyugati kultúrában általában az apa személye szellemiséget tükröző, az anya pedig az érzelmet sugárzó egyén a képeken. Ezek persze átfedéseket és felcserélődéseket is mutathatnak.

A családi portrékon belül kétféle típust különböztethetünk meg *Julia Hirsch* említése szerint (*Hirsch, 2000*), így a *beállított képeket*, valamint a *pillanatfelvételeket*. A beállított képekre jellemző, hogy a rajta lévő személyek stabil, méltóságos pozíciót vesznek fel, általában szembe néznek a kép nézőjével, az egész kompozíció statikusnak tekinthető.

Legfőbb témája az ilyen képeknek a jellem bemutatása, az érzelmet kevésbé játszanak szerepet. Ezzel szemben a pillanatfelvételek a véletlen mozdulatokat helyezik előtérbe, amelyek által a kép nézői számára megpróbálja közelebb hozni az egyén valódi személyiségét. Ezen inkább megjelennek valós,

emberi érzelmek, életközeli helyzetek. Az előbbi portrékészítés jelszavának az „üljön egyenesen!” tekinthető, míg utóbbinál az „*engedd el magad!*” a fő instrukció.

A kép helyszínéül nem túl gyakori választás volt a műtermi fotókészítés, amely a realitástól való időleges mentességet is biztosított, hiszen bármilyen háttér elé állhattak a kép szereplői, így a különbözőségek áthidalhatóvá váltak és bensőségességet is teremtettek. Ezek a képek uniformizáltságot tükröznek, valamint a képeken szereplők személyiségét és közöttük lévő emberi viszonylatokat helyezik a középpontba. Érdekes lehet a vizsgálatra a kéz vonala, tekintet iránya, illetve a szájszöglet is. A tekintetre vonatkozóan kiemelhető, hogy a direkt kamerába nézés mellőzött volt a „buta” illetve fájdalmas arckifejezés miatt.

A gyerekek ezeken a műtermi, beállított képeken kifejezetten koravénnek tűnnek, főképpen a felnőtt pozíció miatt, amelybe állítva vannak. Ez látható Mesterházy Jutka esetében is, akinek mind az arckifejezése, mind az öltözete felnőttessé teszi őt.

A legkedveltebb családi képtípusnak tekinthető a szülők és gyerekek együttes ábrázolása.



3. kép: Apa és lánya

Ezen a képen is látható az apa és lánya, valamint egy fiatalabb fiú is, akiről nem lehet tudni biztosan, hogy családtag-e. A képen egy felszabadult kislányt láthatunk, nem pedig mereven beállítottat, mint a műtermi kép esetében. A fénykép készítője elképzelhető, hogy az édesanya, azaz Judit volt, de egészen biztosan ezt sem tudhatjuk. Nappal szembe állították be a kép szereplőit, valamint a készítő teljes árnyéka is a képben van. Gondolhatjuk ebből, hogy gyakorlatlan volt, aki fotózta, hiszen nem szerencsés beállításnak tekinthető ez a kép minőségét tekintve (belógó alak).

helyen is érintkezik (pl. egymás kezét fogják, összeér a karjuk). Ezekből az apró non-verbális jelekből sejthető a köztünk lévő kapocs erőssége, az összetartozás. Az életrajzából megtudható, hogy az 1940-ben visszacsatolt észak-erdélyi területek megismerése céljából kultúresteket rendeztek a tanítóképzőben, amelyen maga Mesterházy is előadást tartott. Elképzelhető, hogy érdeklődése is kötötte őt Erdélyhez ennek kapcsán is választották ezt az úti célt. Nem tudni, hogy pontosan mikor készültek ezek a képek, de az látható, hogy már mindketten idősebb korúak ez időtájtban.

Közös kirándulások



4–5. kép: Kirándulások

A házaspár életében minden bizonnyal fontos volt a közös kikapcsolódás, közös élmények és együtt eltöltött idő. Ebből is arra gondolhatunk, hogy nagy szeretetben éltek és szívesen voltak egymás társaságában még idősebb korukban is. A bal oldali kép Kolozsfürdőn készült, ahova valószínűleg nyaralni mentek el. A mellette lévő kép pedig Kolozsvár, a kép hátljára írt információ szerint, ami elképzelhető, hogy a szálláshelyüket ábrázolja. A képeken közel helyezkednek el egymáshoz, testük több



6–9. kép: Férj és feleség

A pedagógus – hivatásának gyakorlója

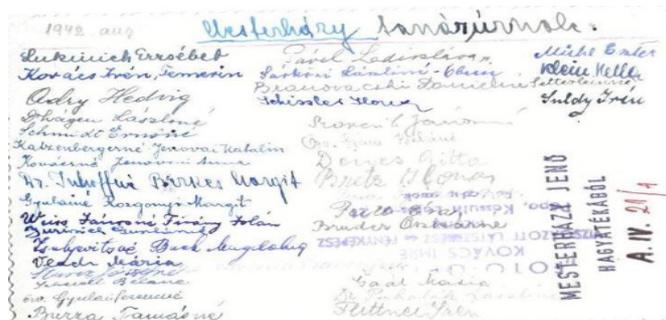
Meglepő módon viszonylag kevés képi emlék lelhető fel a hivatásával kapcsolatos tevékenységei közül. Ez egyrészt fakadhat abból, hogy ugyan megőrzésre kerültek, de valami oknál fogva elkallódtak az évek során. Másrészt pedig abból, hogy maga Mesterházy kevésbé tartotta megörökítésre valónak a mindennapi munkát, amiben élt és dolgozott, így nem került rá nagyobb hangsúly és intézményi szinten sem tartották ezt lényegesnek. Ennek fényében nem volt nehéz dolgunk válogatni azon képek közül, amelyeket szakmai szempontból bocsájthatunk elemzésre.



10. kép: Az ifjú Mesterházy

Ezen a képen az ifjú Mesterházyt láthatjuk, amint egy idősebb úr mellett foglal helyet valamilyen erdei környezetben. Nem derül ki, hogy éppen mi történik vagy miért gondolták megörökítésre méltónak ezt a pillanatot, de számunkra azért fontos, hiszen a kép hátulján olvashatjuk, hogy 1913/14-ben készült Modoron. Az életrajzi adatokból tudhatjuk, hogy 1913-ban kapott segédtanári kinevezést Modoron, tehát a képen nagy valószínűséggel ezt az időszakot láthatjuk. A mellette helyet foglaló idősebb személy elképzelhető, hogy

egy tanár úr, aki a pályakezdő ifjút terelgette munkájában. Talán egy séta alkalmával készült ez a kép az éppen megpihenő idősebb tanárról és a segédtanár Mesterházyról (mesterről és tanítványáról?). Érdekes a két személy testtartásának különbségeit szemügyre venni. A fiatalosság, laza testtartás és mellette kontrasztosan a már merevebb tartás, komolyabb ábrázat, tekintélyparancsoló küllem. Nem maradt fent több emlék e kezdő időszakából sem, így fontos képi emlékként tekinthetünk erre.



11–13. kép: A leendő pedagógusok

Az életrajzi adatokból ismeretes, hogy 1940-ben az Esztergomi Tanítói Továbbképző Tanfolyamát végezte el. Ezzel kapcsolatos a fentebbi három kép 1942-ből, amelyeken éppen egy továbbképzést láthatunk megörökítve. A képen szereplő nők valószínűleg tanítónők voltak, akik továbbképzésre érkeztek Mesterházy Tanár Úrhoz. Nem derül ki, hogy pontosan hol készültek ezek a fényképek, de elképzelhető, hogy valamelyik tanítónőképző intézetben. A fényképek hátulján olvashatók a jelenlévők aláírásai amit „Mesterházy tanár

úrnak” írtak össze. Ebből következtethetünk arra, hogy mély benyomást tett a hölgyekre, hiszen ezért tarthatták fontosnak, hogy aláírják neki a képeket, amiken szerepelnek. Akár kérhette maga Mesterházy is ezt tőlük, hogy emlékként megőrizze. Az viszont mindenképpen leszűrhető, hogy fontos szerepet tölthettek be az ő életében a különböző továbbképző tanfolyamai. A képen láthatunk apácákat is, amiről arra következtethetünk, hogy mind világi mind egyházi tanítónők is részt vettek ezeken a tanfolyamokon.



14. kép: Tablóképen

Egy formálisabb emlékekkel zárul a hivatásával kapcsolatos fotóemlékek áttekintése. Itt Mesterházy Jenőt mint osztályfőnököt láthatjuk az 1926/27-ben végzett tanító növendékei között. Ebben az időszakban csak férfiak jártak a Budai Tanítóképzőbe, valamint a tanári kar is kizárólag férfiakból állt. Érdekes összevetni a későbbi tanfolyamon készült képek-

kel, ahol már kizárólag csak nők vettek részt. A szakmai életrajzából ismeretes, hogy történelem, magyar és földrajz szakos, tornatanári oklevéllel rendelkező tanár volt. Az egyesületi élet is fontos volt számára – T.I.T.O.E értekezlet a Damjanich utcai tanítónőképzőben



15. kép: Harmincéves találkozó



16. kép: Az egyesületi élet is fontos volt számára –
T.I.T.O.E értekezlet a Damjanich utcai tanítónőképzőben

Iskolán kívüli élet – a cserkészzet

A Tanítóképző 1927-ben életre hívta az Apáczai cserkészcsapatot, amivel kapcsolatban a hagyaték képi emlékeket is tartalmaz. Mesterházy a szíven viselhette ezt az iskolán kívüli tevékenységét is, valamint fontosnak érezhette a tábori élet dokumentálását.

Ezt abból sejtethetjük, hogy a megérkezés pillanatától számítva a reggeli gyülekezéstől a tornáig és az ebéd megfőzéséig minden eseményről készült kép. Nem tudjuk pontosan, hogy ő készítette-e őket, de vélhető, mert csak egy csoportképen szerepel, így gondolhatjuk, hogy a képeket ő készítette.



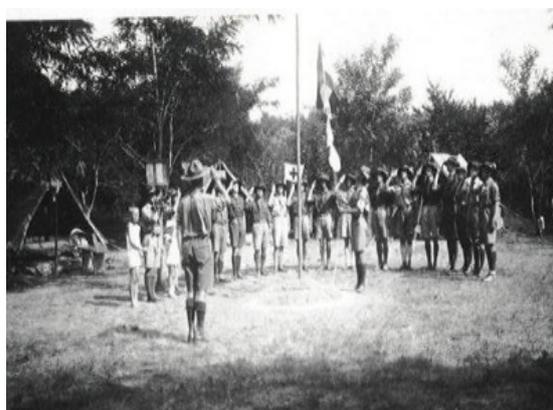
17. kép: Cserkészetben

Ezen a képen a táborozó gyerekek között láthatjuk a Tanár Urat. A fényképet önkidővel készíthette, amit a földre helyezett le, hogy mindenki benne lehessen a képben. Ezt valami miatt fontosnak érezhették, ezért sem úgy készülhetett, hogy egyikük lefényképezte a csapatot. Mindenféle korú fiúkat láthatunk a csoport tagjai között. A fotó helyszíne ismeretlen, valahova kirándulhattak és ott álltak össze egy csoportképre. Valószínűleg nyár lehet, láthatjuk ezt például könnyed öltözetükből, valamint a növényzetből is erre következtethetünk. Néhány idősebb fiún cserkész egyenruha látható, elképzelhető, hogy nekik magasabb beosztásuk volt a táborban és ezért viselték egy szabaddabb kirándulás alkalmával is.



18. kép: Cserkészcsapattal

Ez a kép is a csapatot ábrázolja, valamivel formálisabb helyzetben, hiszen mindegyik ifjú egyenruhát visel. A háttérben olvasható az „Apáczai” felirat, amiből sejtethető, hogy a tanítóképző által alapított cserkészcsapatot láthatjuk megjelenni ezeken a képeken. Ennek a hátulján található feliratot is, amelyből megtudhatjuk a képek készítésének időpontját. 1932-ben készültek, ez a csoportkép pedig egészen pontosan a Kácsa-szigeten (fokozottan védett terület a Holt-Tiszán). A háttérben egy sátor található, ami arra enged következtetni, hogy ez a kép a táborhelyen készülhetett, vagyis a Kácsa-szigeten töltötték el az időt a cserkészgyerekek és Mesterházy Jenő.



19. kép: Zászlófelvonás

A tábor alakulóterén a zászlófelvonást láthatjuk, valamint az azt kísérő tisztelgést. Az

egész cserkészcsapat jelen van, két kisebb gyerek kivételével mindenki egyenruhát visel. Róluk nem lehet pontosan eldönteni, hogy kihez tartoznak, illetve miért vannak jelen a táborban. A háttérben egy zászlót is láthatunk, ami fehér alapon valószínűleg egy piros keresztet ábrázol. Sejthető, hogy Mesterházy készítette a képet, hiszen ő nincs jelen a fotón, valamint a gyerekek közül mindenki az eseményre koncentrálnak.

A népművelés zászlóvivője

Mesterházy Jenő népművelő munkássága mindenképpen kiemelendő az életútját figyelembe véve, hiszen a képek tanúsága szerint iskolán kívüli tevékenységként sok ismeretszerző, helyismereti kirándulást vezetett. 1933-ban ezért bronz emlékérmét kapott a népművelés terén kifejtett érdemes és önzetlen munkájáért a Budapest Székesfőváros Iskolánvkívüli Népművelési Bizottságtól. Emiatt fontosnak véljük, hogy pár képi hagyatékmal is illusztráljuk mindezt és emlékezzünk meg e fontos tevékenységéről.



20. kép: Hölgycsoportban

Ezen a fotón egy csoportképet látunk, ahol hölgycsoport veszi körbe Mesterházyt. Rajta kívül két férfi látható még a képen, arról nincs információ, ki készítette a képet. A környezet egy udvarszerű résznek, parknak látszik, ami a háttérben lévő épülethez tartozik. Az öltözetekből kiindulva jó idő lehetett, a növényzetet látva is sejthető a tavaszi-nyári évszak. Egy kiránduláson lehetett a társaság, amely végén a jelenlévők összeálltak

egy közös fényképre. A kép hátulján annyi információ található, hogy „1932. Gödöllő”, amiből kiderül, hogy valószínűleg a gödöllői kastély parkjában áll a csoport. A kép készítésének apropója valószínűleg az volt, hogy megörökítsék ezt a kirándulást és az ott jelen lévő személyeket is. Mesterházyt kívül nem tudni, hogy kik vannak a fotón és a foglalkozásuk is ismeretlen. Lehet, hogy tanítónők voltak, de az sem kizárt, hogy „civil” érdeklődők. Ez egy beállított képnek tekinthető, hiszen direkt úgy és azért álltak össze, hogy elkészülhessen. A korból adódóan fekete-fehér a fotó, a fények eséséből láthatóan nap-sütés volt (néhány arc sötétebb, árnyék vetül a kalaptól rá). A nők öltözete a '30-as évek divatjának megfelelő, egyszerű viseletet mutat. Már eltűnőben volt a földet súroló hosszú szoknya, helyette a könnyedebb, kényelmesebb viselet jött divatba. Világos színű, harang alakú szoknyás egyberuhát visel a legtöbbször. Mesterházy öltönyt visel, élén vasalt nadrággal és szépen hajtogatott zsebkendőt a zsebében és nyakkendőt. Kalapot vagy kendőt szinte mindenki visel a fején. A kép középpontjába egyértelműen a kirándulást vezetőjét, Mesterházyt helyezték, aki büszkén kihúzza magát. A kép lényege a személyek megörökítése volt, így a háttér nem kap nagy jelentőséget.

Ez a kép szintén Mesterházy népművelő tevékenységéhez tartozik, hiszen ez is egy kirándulás alkalmával készült fénykép. Egy emlékműnél állt össze a csoport szintén egy közös képre. Itt vegyesen vannak nők és férfiak is jelen, az öltözékükből pedig az a következtetés vonható le, hogy jobb módúak vettek részt rajta, mint a fentebb említett gödöllői kastélylátogatáson, de az is helytálló lehet, hogy egyszerűen a rosszabb időjárás miatt öltöztek fel alaposabban. Ez a kép képeslapként lett előhívva, mégpedig abból a célból, hogy feleségének elküldhesse. Ebből tudhatjuk meg, hogy a kép 1937. szeptember 5-én készült Bécsben. Kis utánajárást követően azt is tudni lehet, hogy a Volksgartenben ülnek a kép szereplői Erzsébet királyné szobra alatt. Szintén beállított képről beszélhetünk, a készítője valószínűleg guggolt a fotózásakor, így sikerült

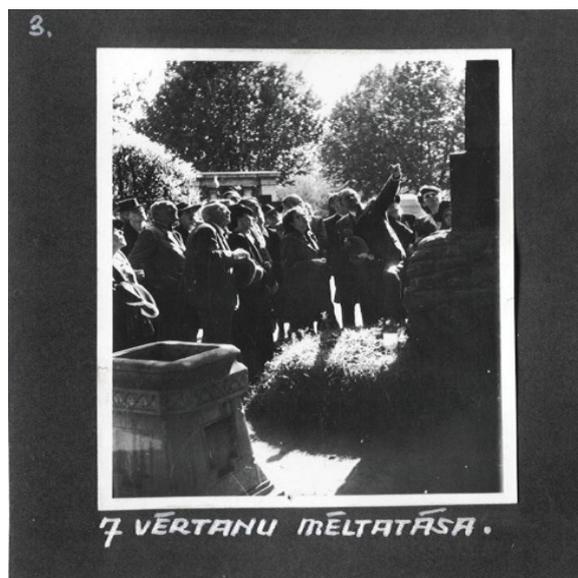


21. kép: Bécsben

a szobornak is beleférnie a képbe, valamint olyan hatású az egész, mintha az emlékmű hatalmas lenne az emberekhez viszonyítva.

A másik fotó esetében a csoporton volt a hangsúly, itt viszont maga a helyszín megörökítése is szempont lehetett a csoport és a fotós elhelyezkedéséből kiindulva. A szobor pont középen van, a csoport pedig alá helyezkedett el. Mesterházy nem emelkedik ki a képről erőteljesen, bár középen helyezkedik el. Az öltözetükből és az úti célból is levonható követ-

keztetés, hogy jobb módú személyek vettek részt a kiránduláson. A nőknél felfedezhető kiegészítők a gyöngysor nyakék, bross a ruhára tűzve, sál a nyakban, kalapok, kesztyűk, kezitáskák. Ruházatot tekintve kosztüm a legelterjedtebb viselet, amelyet egyesek kabáttal kiegészítve viseltek. Férfiak öltönyt viselnek, némelyek mellénnyel kiegészítve. Az időjárás valószínű ősznek megfelelő volt, mind a ruházat, mind pedig az esernyőből kiindulva.



22–23. kép: "Vértanúkkal"

Képekben elbeszélte múlt – Mesterházy Jenő

Ehhez a képsorozathoz egy album is tartozik, amelyben sorba rendezve lettek összegyűjtve a képek. Ebből pontosan megtudhatjuk mi célból, hol és mikor történtek az események. Mesterházyt a második képen éppen „munka közben” láthatjuk, ahogy az érdeklődő sokaságnak mutatja az aradi vértanúk síremlékét. Kérdéses az, hogy a fotós vajon öncélúan készítette-e a képeket abból a szögből és akkor, amikor akarta vagy az volt a kérés felé, hogy örökítse meg pillanatfelvételekként a kirándulást (életképekként). Itt is napsütéses idő lehetett a fényekből láthatóan. A kirándulás résztvevői mindenféle korosztályból kerültek ki, egyaránt nők és férfiak. Az elhelyezkedésükből és a tekintetükből az érdeklődés vonható le következtetésképpen. Ez a sorozat valamilyen későbbi felhasználásra készülhetett, hiszen a korábbiaktól eltérő módon albumba vannak rendezve, sorszámokkal, címmel ellátva.

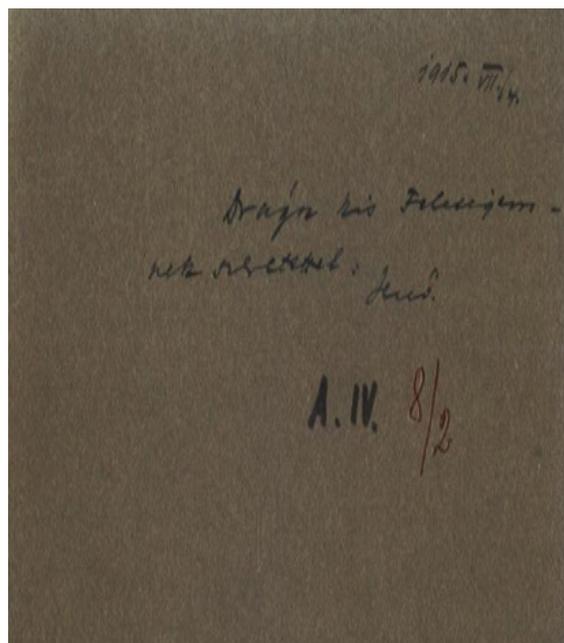
Mesterházy Jenő Budapest egyes temetőit is megörökítette publikációiban, népművelői tevékenységéhez is hozzákapcsolta azok látogatását, hiszen például katonai mivoltából adódóan, akár a világháborúkban elesettek előtti tisztelgés, megemlékezés szempontjából is fontosnak tarthatta e helyszíneket⁵.

A katonaférfi

Mesterházy Jenő életét a két világháború is feldúlta. Az I. világháborúban 26 éves, éppen csak pályáját megkezdő ifjúként vett részt, a II. világháború 51 évesen érte, ahol mindössze háromhónapnyi katonai szolgálatot töltött el az életrajzi adatok szerint. Az I. világháborúban katonai szolgálatot teljesített 1914. augusztus 2-től 1918. novemberig, ebből az időből 39 hónapot a harctéren. Fényképekben nagyon gazdagon dokumentált az 1914–1918 között eltöltött katonai élete, ami nagyban be tudható annak, hogy feleségének szerette volna megmutatni, hol van és mi történik vele. Ezt onnan tudhatjuk, hogy sok kép hátuljára leírta a helyszínt és a történéseket, valamint

a képeket képeslapként címezte feleségének, akivel ekkor még éppen csak házasok voltak. Itt fontos megemlíteni, hogy a háború borzalmairól ezek a képek nem tudósítanak, de a hagyatékban fellelhetők olyan, valószínűleg Mesterházy által készített fotók is, amelyek a háború szörnyűségeiről tanúskodnak (például egy ismeretlen férfi kivégzéséről fotósorozat).

Feleségén kívül édesanyjának is küldött képeket, amelyek hátuljára pár szeretetteljes szót is írt.

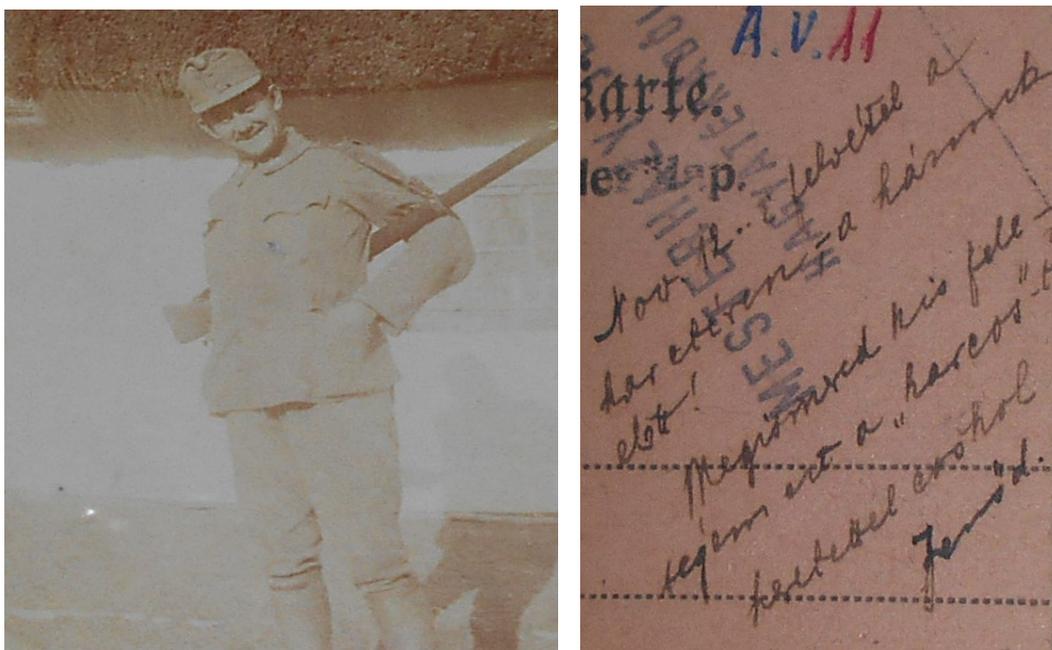


24–25. kép: Katonasors

⁵ lásd: http://www.bparchiv.hu/id-661-budai_temetok_valogatott_bibliografija.html

1915. július 4-én küldte feleségének ezt a képet, amely már a fronton készülhetett róla (az egyenruháján lévő jelvényekből kiindulva, szakaszvezető tisztséget töltött be). Egy kemény lapra van felragasztva a fotó, ami arra utalhat, hogy fontosnak tartotta és szerette is volna, hogyha felesége őrzi és esetleg magánál is tartja ezt a képet. Abszolút beállított ez a kép, amire az engedtet következtetni,

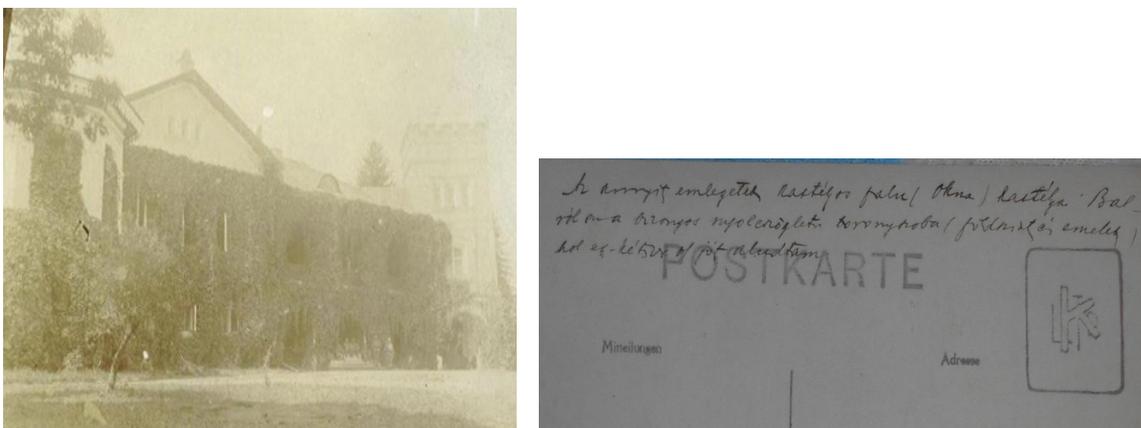
hogy minden katonáról készítettek egy ilyen fotót még a bevonulásuk idején, amit hazaküldhetett a családnak. Nem is találni több ilyen a hagyatékban, mert azok inkább pillanatképek, amelyek az eseményeket és a személyeket hívták megörökíteni. Nem tűnik megviseltnek a kép szereplője, ebből is arra következtethetünk, hogy éppen csak a bevonulás után készülhetett róla ez a portréfotó.



26–27. kép: Feleségének

Az előbbinél sokkal oldottabb ez a kép, amelyet szintén feleségének szánt november 12-ei dátummal. Azt is megtudhatjuk, hogy a kép a harctéren készült a házuk előtt, az árnyékból ítélve, szép napos időben. Derű sugárzik erről a képről és a leírásból is ez érződik, aholis „harcosként” nevezi meg magát

és kérdezi feleségét megismeri-e őt eképpen. Fontosnak érezhette, hogy megossza vele ezeket az élményeit és ezért is szerepelhet sok fotón. Nem lehet tudni ki készítette a fényképet és azt sem, hogy egyáltalán hogyan került fényképezőgép a táborukba.



28–29. kép: Képeslap

Képekben elbeszélte múlt – Mesterházy Jenő

Okna „kastélyos faluról” láthatunk képet, amelyet szintén ellátott felirattal a kép hátulján. Azt írja, hogy balról a nyolcszögletű tornyban jót aludt egy-kétszer. Itt a szálláshelyét szerette volna megörökíteni családjának, illetve akár az utókor számára is. Mesterházy Jenő szerette megörökíteni azt, ahol éppen tartózkodott, amiket éppen ott látott – főleg épületeket, emlékműveket, szobrokat. Ezt a háború idején is gyakorolta, a képek hátuljára feljegyzéseket készítve.



30. kép. Tutajon

Ezt a fotót is feleségének címezte meg, 1917. augusztus 28-ai dátummal. Nem ismer-

retes, hogy éppen milyen folyóparton üldögel egy f1a tutajon és azt sem látni pontosan, hogy a kezében újságot tart-e avagy térképet a helyszínről, ahol éppen tartózkodnak. A bal kezén láthatjuk jegygyűrűjét, amit – a kép tanúsága szerint – még a háború idején is viselt. Elgondolkodtató, hogy vajon szándékosan tartotta-e így a kezét, hogy feleségének megmutassa összetartozásuk tárgyi bizonyítékát vagy véletlenszerű volt a kéztartása. Az sem egészen egyértelmű, hogy a botot miért tartja a másik kezében, esetleg a rögzös út könnyebbé tétele, tisztítása céljából. Ezen a képen nem sikerült Mesterházy Jenőt beazonosítani, így feltételezhető, hogy a fényképet ő készítette bajtársairól. Annyit viszont megtudhatunk, hogy 1917-ben készült ez a kép mégpedig Húsvét alkalmából. A kép címének a „Húsvéti barátkozást” adta a kép megőrzője. Ez egy nagyon felszabadult pillanatot ábrázol, többek kezében egy üveg italt láthatunk, valamint a középső férfinél még egy hegedű is van. A háttérben jobb oldalt sötétebb alakokat is láthatunk megbújni, ők elképzelhető, hogy egy másik csapathoz tartoztak és ezért nem álltak oda erre a képre, hanem megálltak oldalt, amíg elkészült a csoportkép. Erdei környezetet láthatunk, fenyőfákkal a háttérben. Az időpontból és a helyszínből következtethetünk arra, hogy ez ugyanaz a helyszín, ahol a fentebbi fatutajos kép is készült. Úgy tűnik mindenesetre, hogy a katonák a húsvét ünnepét próbálták oldottan, vidáman eltölteni.

A háború időszakában is fontosnak tartotta, hogy tájékozódjon, így itt azt láthatjuk,



31. kép: Húsvéti barátkozás

amint egy újságot tart a kezében és valószínűleg olvasta is a kép készítése előtt-után. 1917. szeptember 7-e a kép dátuma, amit megintcsak „kicsi mindenemnek” felirattal látott el. Nem lehet kiolvasni, hogy milyen folyóiratot tart a kezében, csak annyit, hogy valamilyen „lap”. Elképzelhető, hogy egy Pesti Hírlapot, de nem lehet biztos megállapítást tenni erre vonatkozóan. Nem derül ki az sem bővebben, hogy mi történik, hol és mit csinálnak egyébként. Nyugalmat sugároz a kép, legalábbis olyan benyomást kelt a rajta szereplő, Mesterházy. Nem tudjuk azt sem, hogy vajon ő kérte-e, hogy fotózzák le vagy valaki szívesen fotózgatta a jelen lévőket és így készültek a képek. Talán az első verzió mellett több érv szól, főképpen azért, mert a dokumentálási vágy egész életét jellemezte Mesterházynek, másrésről pedig az otthoniaknak szerette volna megmutatni, hogyan él ott.



32. kép: Kicsi mindenemnek



33–34. kép: A II. világháború időszakában

Nagy ugrás következik az időben, hiszen ezek a képek már a II. világháború időszakában készültek az idősebb Mesterházy Jenőről. Az első portré megintcsak valószínűleg egy bevonuláskor készített kép, ahogyan azt korábban láthattuk. Itt már keményebb, zordabb, tekintélyt parancsoló katonaférfi vonásait figyelhetjük meg, egyenruháját tekintve alhadnagyként (első tiszti rendfokozat). Nem tarthatta ezt az időszakot olyannyira meghatározónak életében (életrajzi adatok szerint nem is töltött három hónapnál többet a fronton), ezért nincs valószínűleg sok kép és egyikre sincs semmi írva, így nem tudhatjuk pontosan mikor és hol ké-

szültek. Az 1940/41-es évkönyvben olvashatjuk csupán, hogy: „Miután 1940. július 2-ától október 2-ig tartó katonai szolgálata alatt, mint a 3. honv. dandár hadipénztár-főnöke részt vett a kelet-magyarországi bevonulásban, elnyerte a Kelet-Magyarország és Erdély egy részének felszabadulása emlékére alapított Erdélyi Emlékérmét.” (Padányi, 1941. 13. o.). A másik képnél szintén az újságot olvasó férfit láthatjuk, akinek a tájékozódás a világ dolgairól minden bizonnyal fontos volt. Ez következhet abból is, hogy a történelem iránt mély vonzalmat érzett, így ezt a fajta érdeklődését minden körülmények között fenntartotta és igyekezett eleget tenni neki.

Képekben elbeszélte múlt – Mesterházy Jenő

A fotós

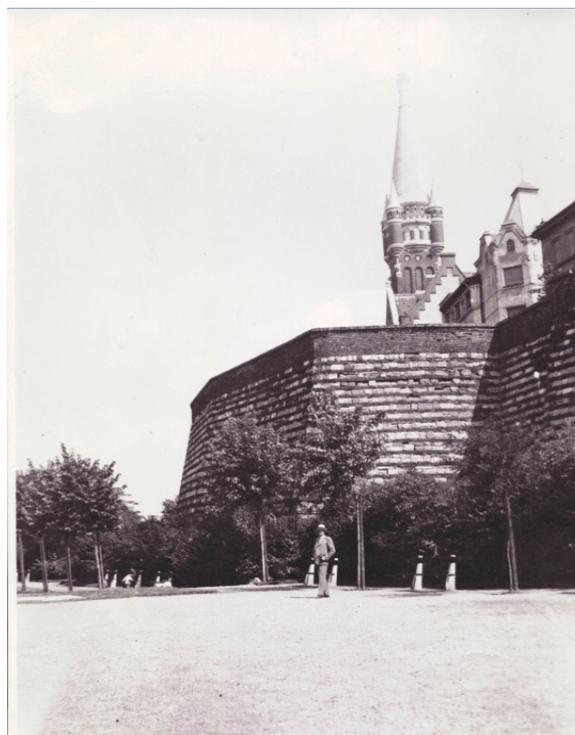
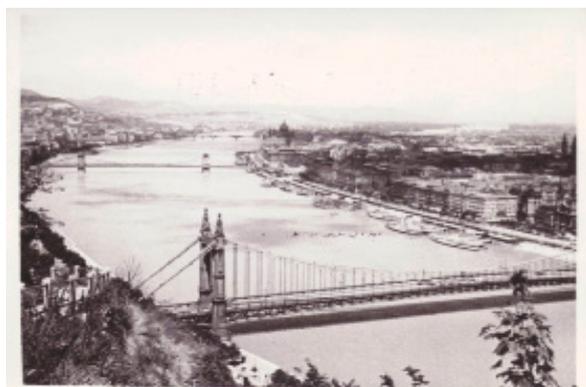
Mesterházy Jenő nem csak a saját életét szerette fényképekkel dokumentálni, hanem az érdeklődési körébe tartozó témákat is megörökítette. A hagyatéka anyagában található sok-sok fénykép Budapest különböző jellegzetes helyeiről (pl. Budai várnegyed, Duna-part), emléktáblákról, árvízi táblákról, templomokról. Ezeken kívül a művészetek is foglalkoztatták, így festmények-

ről készített fotók is láthatók. Ezeket a képeit valószínűleg a népművelő és a tanítási tevékenysége során is alkalmazhatta, mint szemléltetést, hiszen a történelem és a földrajz fő területe volt.

Budai látkép valószínűleg a Gellért-hegy környékéről. Látható rajta a Duna és az azon átívelő Lánchíd, valamint a kivilágított Országház kupolája is. Nagyon szép, hangulatos esti felvétel, ami a fotósnak is tetszhetett, hiszen egy vastag karton képkeretet is kapott.



35. kép: Budai látkép

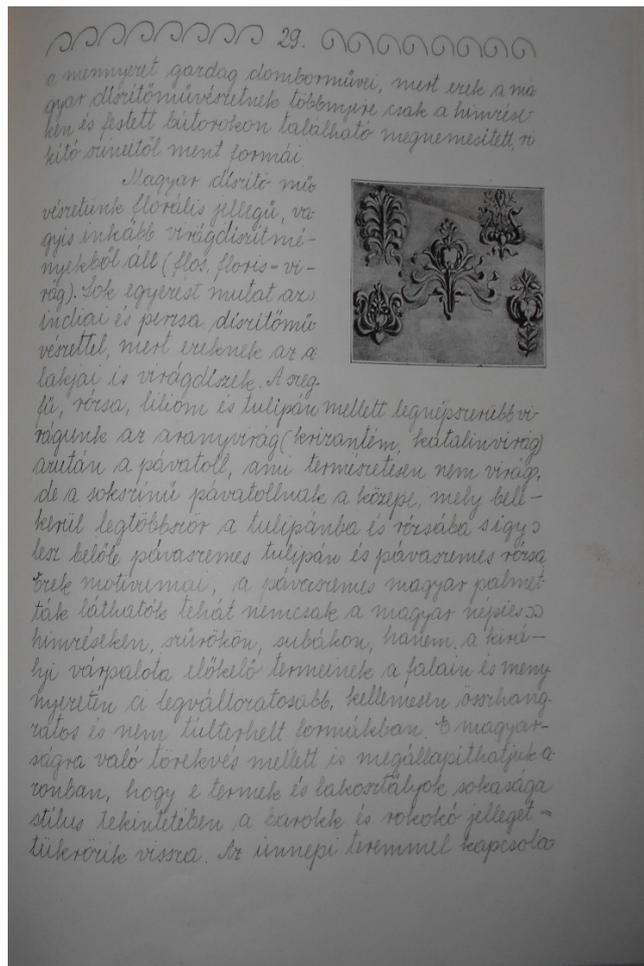
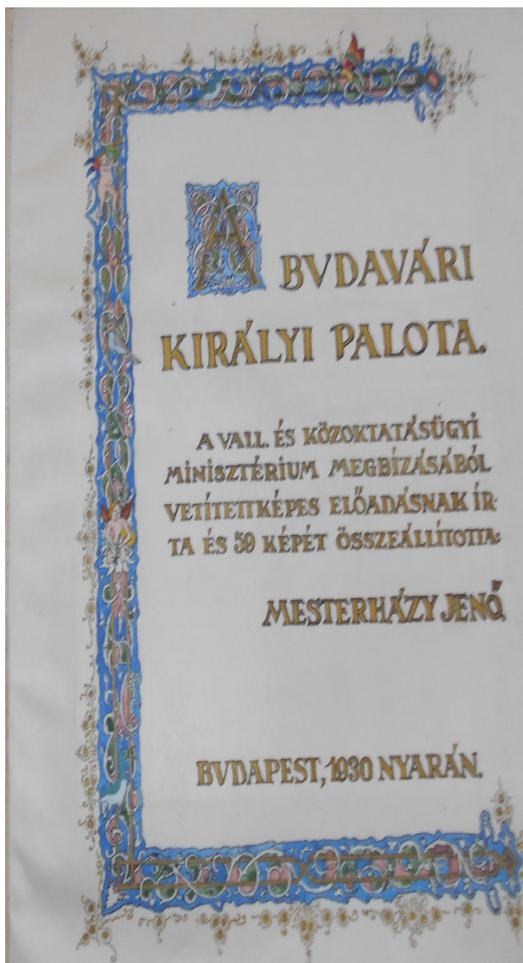


36–38. kép: Budapestről

Ez a két kép szintén a belvárosról készült, az első külön érdekessége, hogy a második világháborúban felrobbantott Erzsébet-hidat még teljes valójában láthatjuk rajta. Pontos dátum nincs a fotón, viszont ebből valószínűsíthető, hogy még a második világháborút megelőzően készítette el Mesterházy. A második kép pedig a Batthyány tértől nem sokkal odébb készülhetett az Országházról. Szívesen örökítette meg a fővárost, érdeklődése középpontjában lehetett Budapest,

hiszen számos képet találhatunk róla a hagyományokban. Figyelt a kép kompozíciójára, legalábbis ezekből azt szűrhetjük le, hogy nem csak készítette a képeket, hanem gondosan figyelt arra, hogy mi kerül a fotókra. A digitális fényképezés korszaka előtt jobban oda kellett ezekre a mozzanatokra figyelni, hiszen adott volt a képkockák darabszáma, amivel gazdálkodni lehetett

A Budai-várnál készült képen őt magát is láthatjuk a képen. Nem derül ki, hogy vala-



37–38. kép: A budavári előadás

kit megkért, hogy fényképezze le vagy pedig önkéntes segítségével készült a kép. Érdekes viszont, hogy szerette volna magát megörökíteni itt, hiszen a többi képeinél nem volt jellemző, hogy egyedül odaállt volna a helyszínen, ahol éppen fényképezett. Az is lehet, hogy ezt nem tanítási céllal készítette, így inkább emlékként szerette volna megtartani, így magát is a képen látni.

1930-ban egy előadást is tartott a Budavári Királyi Palotáról, ami szintén a népművelő tevékenységét erősítette. Az előadásaihoz készített képei mind saját készítésűek voltak, amiből sejthető, hogy nagy érdeklődéssel volt azon témák iránt, amikről beszélt. Fontos lehetett számára, hiszen a munkájába fektetett energia erre a következtetésre engedtet. Ezen kívül a népművelés eszméje is végigkíséri éle-

tét, hiszen pedagógusként is ilyen szerepkörre vállalkozott, de iskolán kívül is szívén viselte a nép műveltségének sorsát. A korszakában egy lelkes amatőr fotósnak tekinthetjük, hiszen a hagyatéka anyagának több, mint negyede képi emlékeket tartalmaz, amelyek többségét saját kezűleg fotózta.

Záró gondolatok

Az Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Karának Könyvtárában megbújó Mesterházy-hagyatéka feldolgozására vállalkoztunk tanulmányunkban.

A hagyatéka anyaggal történő első találkozásakor igyekeztünk, csoportosítani, tematizálni, kategorizálni a rendelkezésünkre álló irat- és fotóállományt. Mesterházy Jenő személyes életéhez köthető, személyes életével kapcsolatos anyagokat csupán hiányosan leltük meg (egy korábban készített listáról kiderül, hogy például létező naplójának száma sem teljes, a családtagjaira vonatkozó személyes, életrajzi adatok sem álltak rendelkezésünkre). Ennek ellenére hat főbb momentumot, meghatározó életeseeményt is ki lehet emelni. Elsőként Mesterházy Jenőt mint családfőt, férjként és apaként. Megtudhattuk, hogy központi szerepet játszott életében a családja, mind a beleszületett (lásd levelei édesanyjának az első világháborúból), mind az általa alapított családja (lásd levelei a világháborúból, kirándulásairól feleségének, fényképei leányáról). Megállapíthatjuk, hogy Mesterházy igazán példaértékű értékeket vallott a családjához való ragaszkodást, szeretetet illetően. Az egyes képek hátuljára írt megjegyzéseiből érződik, hogy felesége egy nagyon erős, biztos pont az életében, akihez alig várta, hogy hazatérhessen a háborúból, akitől meleg szeretetet kapott és adott ő neki.

Természetesen szakmáját, de inkább hivatását is önálló kategóriaként, külön tárgyalandó részként tekintettük, hiszen egész aktív életében központi szerepet töltött be pedagógusi mestersége. Mesterházy Jenő tanítói és tanítóképezdei tanári végzettséget is szerzett élete során. Szakterülete a történelem, földrajz, magyar és torna volt, amit bizonyítanak

kéziratai, egyetemi jegyzetei, a több e témában íródott publikációja, rádióelőadása, saját maga által készített képei, melyeket előszeretettel használt szemléltetésnek tanárként a tanítóképzőben.

Pedagógus vénája az iskolán kívüli tevékenységeiben is erőteljesen jelen volt, bizonyítja ezt a cserkészcsapatok vezetése és a népművelői tevékenysége, mely utóbbiért – ahogy már említettük – 1933-ban kitüntetést is kapott. A Budai Tanítóképzőben, ahol Mesterházy is tanárként tevékenykedett, 1927-ben alakult meg az Apáczai cserkészcsapat. Természetesen ő maga is részt vett a kirándulásokon a csapattal, ahol a cserkészlet céljait figyelembe véve, valószínűleg az ifjak önállóságára, jellemformálására fektethették a hangsúlyt. A népművelés keretein belül hazai és külföldi kirándulásokat szervezett, melyeket ő maga koordinált, és az egyes helyszíneket ő maga mutatta be, a nevezetességekről ő maga beszélt, amiről a fotók is árulkodnak. És arról is árulkodnak, hogy Mesterházy Jenő valóban egy vezéregyéniség volt, vezetőtípus, szakértő, aki képes átadni tudását másoknak, akik figyelnek rá, hallgatják őt, mind a padosok között lévők, mind az idősebb kiránduló, művelődni kívánó korosztály. Emellett egy határozott, dinamikus karakter lehetett, hiszen egyik népművelői kiránduláson készült fotón⁶ épp menet közben láthatjuk őt és a kiránduláson lévő többi embert, és az látszik, hogy határozottan, dinamikus halad elöl a csapatban, nadrágszára lobog, közben pedig derűs arca látható.

Mesterházy Jenő megélte az első és második világháborút is, katonaként. Fotók leginkább az első világháborúból találhatók a rendelkezésünkre álló hagyatéka tekintve, melyek közül legtöbb szeretett feleségének van címezve a frontról, és melyekből érezni lehet, hogy alig várják, hogy viszontlássák egymást. A második világháború már nem töltött be olyan fontos szerepet életében, mint kiderült, 2 hónapot töltött katonaként ebben az időszakban és fotó sem készült róla nagy számmal.

⁶lásd: ELTE-TÓK Könyvtárában

Mesterházy Jenő a tanár, népművelő, cserkészvezető, katona, előadó, publikáló, férj, apa és nem utolsósorban fotós. Számos maga által készített fotót találhatunk a hagyatéka között, beleértve épületeket, épületrészeket, szobrokat, festmények fotóit, árvíztablák fotóit is, melyeket ő maga készített többek között tudományos előadásainak szemléltetéséhez (pl. üvegdiavetítéssel vagy publikációkban), és melyek tükrözik történelem- és földrajzszeretetét. Ez az ő korában igen különleges módszernek számított, ő maga egy vizuális alkat lehetett. Amatőr fotós volt, aki igen jól beállított képeket készített, mondhatni nem egyszer ikonográfiai kutatást végzett (pl. régi és az ő korában meglévő Bautzeni-dombormű kinézetének összevetése).

Mesterházy Jenő életének főbb momentumainak áttekintése nagyon jól reprezentálja azt, hogy bár egy "hétköznapi pedagógusról" van szó, mégis mennyi mindennel foglalkozott, mennyi mindent elért a hivatását tekintve. Élete annyiban tekinthető tipikusnak, hogy a Tanítóképző Intézeti tanári tevékenységét lelkiismerettel végezte, és törekedett szakmai fejlődésére. Illetve a korabeli viszonyokat figyelembe véve, a katonaként háborúba való kötelező besorolása is általános jelenségnek volt tekinthető. Életének atipikus elemeihez tartozik különleges fotós tevékenysége, melynek során a korabeli helyszíneket, szobrokat, építményeket megörökítette és tanári munkássága során fel is használta azokat előadásai színesítésére. Továbbá a sokrétű iskolán kívüli tevékenységei is, mint például a TITOE-ban végzett munkája, a cserkészcsapat-vezető és népművelő tevékenysége.

Elmondhatjuk, hogy Mesterházy Jenő egy sokoldalú, tevékeny ember volt, akinek családja mellett hivatása is kiemelkedő szereppel bírt életében. Megállapíthatjuk, hogy hagyatékában kevés a hivatalos kép, inkább magánfotókat találhatunk, a pedagógus keze által készítetteteket leginkább. Jó kapcsolatot ápolhatott az emberekkel (lásd képeslapok, melyeket tanítványaitól kapott, kirándulások, ahol figyelnek szavaira az emberek, előadásokon, rádióelőadásokon való fellépése, tevékenységéért kapott elismerések, kitüntetések), tehát

pedagógusként sem lehetett mogorva, nehéztermészetű ember. Portréfotói megvizsgálásakor látszik, ahogy az idők során folyamatosan változott a testtartása, mintegy idősödő, kissé megfáradt, ámde derűs idős úr képét láthatjuk késői fotóin. Mesterházy Jenő halála után fél évszázaddal megállapíthatjuk, hogy személyisége, derűssége, családszeretete, hivatástudata, tevékenységei ma is példaértékűnek számítanak, és jelen hagyatékfeldolgozás is azon kívül, hogy bemutat egy kevésbé ismert, 20. században aktív pedagógusi életpályát ikonográfiai elemekkel színezve, példaként is interpretálja Mesterházy Jenő tevékeny és termékeny tudományos- és magánéletét egyaránt, akár a leendő pedagógusjelöltek számára, akár más szakmát gyakorlók számára is.

Köszönet az ELTE PPK kutatás-támogatási pályázatának és az ELTE-TÖK Könyvtárának az anyagok hozzáféréseért, felhasználásáért és segítségükért!

Felhasznált irodalom

Elsődleges források

- Mesterházy Jenő kéziratai, fotói, jegyzetei, tárgyi emlékei
- Padányi-Frank Antal (1929): A budapesti Magy. Kir. Állami Elemi Népiskolai Tanítóképző-intézet Értesítője az 1929–30. évi értesítője. Budapest.
- Padányi-Frank Antal (1931): A budapesti Magy. Kir. Állami Elemi Népiskolai Tanítóképző-intézet Értesítője az 1930–31. évi értesítője. Budapest.
- Padányi-Frank Antal (1937): A budapesti I. kerületi Magy. Kir. Állami népiskolai Tanítóképző-intézet Értesítője az 1936–37. iskolai évről. Budapest.
- Padányi-Frank Antal (1940): A budapesti Magy. Kir. Állami líceum és Tanítóképző-intézet évkönyve az 1939–40. iskolai évről. Budapest.
- Padányi-Frank Antal (1941): A budapesti Magy. Kir. Állami líceum és Tanítóképző-intézet évkönyve az 1940–41. iskolai évről. Budapest.
- Padányi-Frank Antal (1942): A budapesti Magy. Kir. Állami líceum és Tanítóképző-intézet évkönyve az 1941–42. iskolai évről. Budapest.
- <http://www.1000ev.hu/index.php?a=3¶m=8068> (utolsó letöltés: 2015-10-27)

Képekben elbeszélte múlt – Mesterházy Jenő

Másodlagos források

- Endrődy-Nagy Orsolya (2015): *A reneszánsz gyermekképe-a gyermekkép reneszánsza 1455-1517 között Európában-ikonográfiai elemzés.* Doktori disszertáció, Takács Etel Pedagógiai Alapítvány – Eötvös kiadó, Budapest.
- Géczi János (2010): *Ikonológia-ikonográfia mint a történeti pedagógia segédtudománya*
URL: <http://mek.oszk.hu/08400/08438/08438.pdf>
- Hirsch, Julia (2000): Családi képek. Tartalom, jelentés, értelem. In: *Családi album. Vizuális antropológiai szöveggyűjtemény I.*, Miskolci Egyetemi Kiadó, Miskolc, 70–110.
- Kovács Krisztina (2011): A Néptanítói szakmások alakulása két dualizmus kori neveléstan-könyv tanítóképének elemzése tükrében. In: *Magyar Pedagógia*, **111**. 4. sz., 289–311.
URL: http://www.magyarpedagogia.hu/document/Kovacs_MP1114.pdf
- Kövér György (2000): *Biográfia és történetírás.*
URL: http://epa.oszk.hu/00800/00861/00015/2000_3-10.html
- Mikonya György (2006): Pedagógiai életképek az 1945 utáni magyar nevelés történetéből. In: Szabolcs Éva: *Pedagógia és politika a XX. század második felében Magyarországon.* Eötvös József Könyvkiadó, Budapest, 54–114.
- Mikonya György (2011): Életút-elemzés és ikonográfia alkalmazása a nevelés történetében. In: Tölgyesy József (szerk.), *A modern pedagógia új dimenziói*, Kodolányi János Főiskola, Székesfehérvár, 79–90.
- Panyik Ilona (1991): A Budapesti Tanítóképző Főiskola. Budapesti Tanítóképző Főiskola, Budapest.
- Pénzes Dávid (2013): *A biográfiai módszer a pedagógiatörténeti kutatásban*
URL: <http://pedagogiatortenet.elte.hu/wp-content/uploads/2013/11/abszt201311.pdf>
- Pornói Imre (é.n.): *Tanítóképzés és népoktatás*
URL: www.nyf.hu/fakultas/szocped/publikaciok/Tanitokepzes
- Pukánszky Béla és Németh András (2011): *Neveléstörténet*
URL: <http://magyar-irodalom.elte.hu/nevelestortenet/09.02.html>
- Raiczné dr. Horváth Anikó PhD (é.n.): *Az Óvó- és Tanítóképzők Egyesületének (ÓTE) működése.*
URL: <http://www.ote1992.hu/egyesulet>
- Somogyvári Lajos (2013): *A szakmai kommunikáció képi megjelenítései (1960–1970)*
URL: <http://nevelestudomany.elte.hu/index.php/2013/10/a-szakmai-kommunikacio-kepi-megjelenitesei-1960-1970/#more-1355>

Past told in Pictures – Jenő Mesterházy

The authors' research of the inheritance was made within the framework of a research proposal supported by ELTE Faculty of Education and Psychology in 2015. The Mesterházy-inheritance can be found at the library of ELTE Faculty of Primary and Pre-School Education, where the examination made upon the research was also carried out. In this study the authors' aim was to discover and give a better view on an 'ordinary pedagogue's' paths of life in order to present a model or pattern for all pedagogues in present and also in the future. Analysis of personal documents and experiences might also help in emerging in details of a historical period. Mesterházy put great effort into documenting his life and career paths, he kept a lot of scripts beside the printed papers (publications, notes of his lectures, radio performances, diaries) and also his private and professional correspondence was carefully preserved – containing his huge collection of photographs. The authors present the pedagogue's life through six major topics, by the method of document analysis and iconography: Mesterházy Jenő as Husband and Father; Pedagogue; a Head of a Scout Team; a Leader of Cultural activities; The Soldier and Mesterházy as a Photographer.

Keywords: inheritance research, document analysis, iconography, life path, pedagogue

Janek Noémi és Balog Beáta (2017): Képekben elbeszélte múlt – Mesterházy Jenő. *Gyermeknevelés*, **5**. 1. sz., 85–109.

A gyermekkortörténeti ikonográfia kutatási irányai és lehetőségei

ENDRŐDY-NAGY ORSOLYA

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Tanító- és Óvóképző Kar

A tanulmány felvázolja az ikonográfiai kutatás lehetőségeit, amelyeket a neveléstörténet, illetve szűkebb értelemben, a gyermekkortörténet területén képzel el. A 2008 óta hazánkban megjelent tanulmányok, kötetek historiográfiai áttekintésén túl módszertani példán keresztül kísérletet tesz konkrét képek lehetséges elemzésére. Mindezek mellett igyekszik áttekinteni a képolvasás lehetséges metódusát és javaslatot tesz kutatási irányokra, valamint azt taglalja, milyen lehetőségeket ad, ha az ikonográfiai kutatást a szövegek elemzésével együtt használja a jövőben a neveléstörténészek közössége.

Kulcsszavak: ikonográfia, gyermekkortörténet, képelemzési módszerek, képolvasás, hermeneutika

Merlin Donald az emberi gondolkodásról írott művében kifejti, hogy az emberi kulturális termékek a szóbeliségen alapuló kultúrákban olyan formákban tárolódtak, mint a vallások, rituálék, szájhagyomány útján átadott irodalmi alkotások, fafaragványok vagy énekek. Ide tartoznak mindazon kulturális eszközök, melyek a tartós külsővé tett emlékezetet szabályokkal és elérési utakkal támogatják (Donald, 2001. 273. o.). Fontos szerepe volt a jeleknek, a vizuális emlékezetnek, képi kifejezésmódnak. Kress és Leuween (2010) vizuális kutatásaik során kimutatták, hogy az 1600-as évek előtt a vizuális világ volt domináns. Jeleket hordoztak a ruhák, ékszerek, díszítés, illetve az embereket körülvevő világ (Huizinga, 1979. 268–270. o.). Emlékeztetünk kell magunkat arra, hogy az írásbeliség a hatékony írásrendszerek kialakulása után is jóval – még mindig a mitikus gondolkodás és a narratív készségek, valamint a különféle performatív tartalmak alárendeltje maradt, és a külső tároló rendszerek építésében elsajátított készségek az uralkodó osztály privilégiumának számítottak (Donald, 2001. 300. o.). Mivel az alfabetizmus a nyomtatás elterjedése előtt elenyésző, a képeknek és a metakommunikációnak is kiemelt szerep jutott. A céhek egyes tagjai műhelyük ajtaja fölé helyezett cégérrel jelezték összetartozásuk. Összességében elmondható, hogy számos jel vette körül a középkori embert, melyeket tudott értelmezni, azaz megtanulta 'olvasni'.

A színek viselésének elemzését például Huizinga a ruházat vizsgálatával teszi meg. Egy párizsi szabó pénztárcönyveinek vizsgálatával rámutat, hogy az ünnepi ruhák esetén a vörös uralkodik, ezt a fehér követi, hétköznapi viseletnél pedig a szürke, fekete és lila gyakori. A kék és zöld erős szimbolikája miatt valamivel ritkább, hisz ezek a szerelem színei. Csupán a barna és sárga nem jellemző a korszak viseletére (Huizinga, 1979). Feltételezem, hogy a középkori emberek értették a metakommunikáció tárgykörébe tartozó jeleket, jelzéseket a középkori ember értette, ismerte a színek jelentését, a szimbólumok jelentését, a festményeket ugyanúgy „olvasta”, ahogy mi értjük manapság a képek, filmek vagy televízióműsorok információit. A középkori Európában élők mindennapjait például átszötte a keresztény szimbólumrendszer, ahogy a reneszánsz legjelesebb kutatói, Burckhardt és Huizinga jelzik – tisztában voltak a szentek legendáival (Burckhardt, 1978; Huizinga, 1979), épp annyira, mint amennyire mi a színészek, vagy más meghatározó közéleti személyek életét ismerjük. Végsősoron így kimondható, hogy egy nyelvet beszélt a festő és a néző, azaz alkotó és befogadó¹.

Ha képesek vagyunk a képek olvasására, miért tartunk mégis a képek értelmezésétől? Többen keressük erre a kérdésre a választ, melyet leginkább akkor tudunk megválaszolni, ha megértjük és elfogadjuk, hogy valóban tartunk a képolvasás mechanizmusától és ezt tesszük

azért, mert sokszor többféle olvasat bizonytalanít el minket. Ugyanakkor *Schapiro* (1983) szerint a képek sokkal konkrétabbak és komplexebbek a szavaknál, történeteknél. Ha lenne valamilyen módszerünk az olvasás mikéntjére vonatkozóan, akkor biztosabban mernénk a képolvasás felé elmozdulni, a vizuális dokumentumokat az írottakkal egyenértékűnek tekinteni a történeti kutatások során.

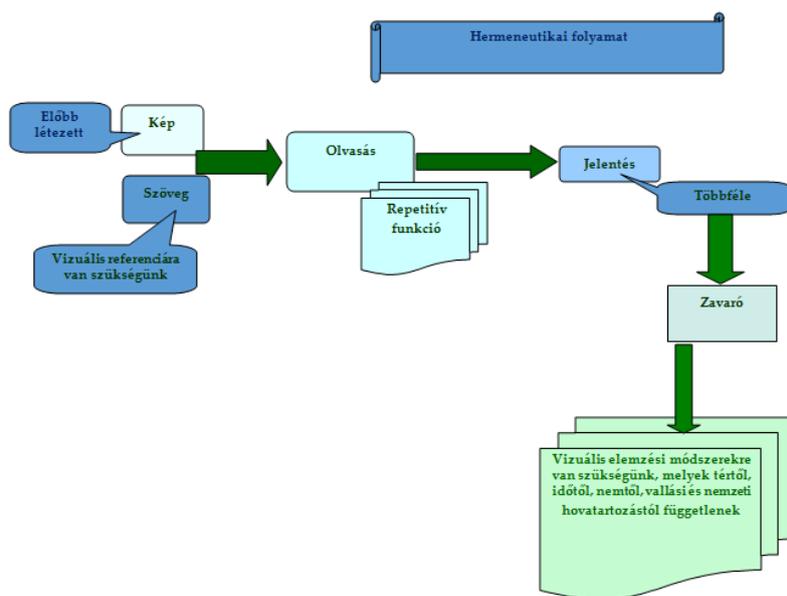
A következőkben áttekintem a képolvasás mikéntjére vonatkozó hazai és nemzetközi irodalmakat, majd nemzetközi kitekintéssel a történeti, gyermekkortörténeti ikonográfia feladatait, lehetőségeit tárgyalom.

Mit jelent a képolvasás?

A képeknek képességük, lehetőségük van arra, hogy olyan információkhoz juttassanak hozzá minket, melyek más úton nem kódolhatóak, vallja *Nyíri Kristóf* (2009). Ahhoz, hogy

ezekhez a kódolt információkhoz hozzájussunk hermeneutikai módszerekre van szükségünk. A képelemzési módszerek segítenek a kutatóknak, hogy megértsék és a képekben kódolt információkat és a szociális kontextust (*Kress-Leuween*, 2006). Hogyan olvassuk a képeket? Mitől függ a képolvasás mikéntje? Véleményem szerint az olvasást befolyásolja az a tapasztalat, mellyel rendelkezünk a világról, hiszen minden látott kép egy belső képen alapul, a belső képek pedig olyan küldő képeken, melyeket korábban láttunk, észleltünk.

Mindezen túl az olvasás befolyásolhatja a társadalmi kontextusunk, nemünk, világnézeti, vallási hovatartozásunk, az adott időszak és térség, környezet, melybe beleszületünk. Mindezek miatt egy adott képnek számos olvasata lehetséges. Fontos lenne olyan vizuális elemzési módszereket megalkotni, melyek a fenti tényezők hatásait figyelembe veszik (l. 1. ábra).



1. ábra: A képolvasás lehetséges folyamata

Az 1. ábra igyekszik tömören bemutatni, hogy olvassuk, dekódoljuk a képeket, illetve hogy milyen módszertanra van annak érdekében szükségünk, hogy ne tartsunk annyira a képek és szövegek kutatásban való egyenértékű alkalmazásától. *Asmann* A kulturális emlékezet című kötetében (2013) kifejti, hogy a kép előbb volt, mint a szöveg, azaz a vizualitást az emberi agy korábban volt képes

képi külső tárolóban megjeleníteni és kódolni, mint írott formában. Példaként az ékírást hozza fel, mely a képek egyszerűsítésével alakult ki. Kötetében az ékírás, és így a kép alapú íráskor esetén felhívja a figyelmet a repetitív, ritualisztikus funkcióra. A *Gilgamesben* például a parallelizmusok, ismétlések problémákat jelenthetnek az értelmezés, befogadás szempontjából (*Asmann*, 2013. 253–257. o.).

Ugyanígy példaként említhetjük a sokszorosító grafikai eljárásokat, melyeket például az ősnymtatványok vizuális gazdagítására használtak és adott jelenet többször is előfordulhatott egy-egy kötetben, más-más történet illusztrálására. Erre láthatunk például Schedel Weltcronicájában is (Endrődy-Nagy, 2015b)¹. Érdekes felfedezni olyan ma is létező írásrendszereket, mint például a japán, ahol a mai napig az írott szöveg olvasása is elbizonytalanító lehet, hiszen a következő szótagtól, kandzsitól függ az adott jelentése. *Kulcsár-Szabó Zoltán* A kép és a jelentés a retorikai olvasásban című fejezetben felhívja a figyelmet arra, hogy a képolvasás korántsem megnyugtató folyamat, kép és alakzat, azaz, kép és korábban tapasztalt belső kép, valamint az érzékelés és a megélt külső kép sokrétű lehet (Kulcsár-Szabó, 2005). *Kulcsár-Szabó* utal *Gadamerre*, aki pedig az Igazság és módszerben fejti ki, hogy az egyértelmű jelentésre való visszautalást az alkotó és befogadó megértésfolyamata gátolja. (Gadamer, 1997; *Kulcsár-Szabó*, 2005). *Bal* kifejti, hogy a kép és értelmezése egy kölcsönhatás eredménye, fontos minden egyes kép esetén az értelmezés diskurzusa és a sokrétűség minden esetben az értelmező beágyazottságától, saját kontextusától is függ, végsősoron kultúrafüggő. Az elemző nézetein, normáin, ideológiáin, háttérén keresztül szűrődnek (Bal, 1998. 159. o.) Mindezek miatt egy képelemzési módszer esetén fontos lenne figyelembe venni az alkotó és befogadó kontextusát is. Az interdiszciplináris kutatás lehetőséget ad arra, hogy egy adott képet mélyebben megértsünk, elemezzünk (Bal, 1998. 158. o.) – erre tesz kísérletet a már nevéből is következően több tudományterületen átívelő gyermekkortörténeti ikonográfia.

A történeti ikonográfia mint a gyermekkortörténeti ikonográfia 'szülője'

Az ikonográfia szó etimológiai eredetét keresve az ikon (*eikon*) és -gráfia szavak összetételéhez jutunk, melyből az ikon a kép a gráfia a leírás szavakat takarja². Eredetileg a művészettörténet segéttudománya.

Basics Beatrix már első történeti ikonográfiával foglalkozó tanulmányában jelezte, hogy a történeti ikonográfiára mint rész tudományra tekint a művészettörténet-tudomány egyik módszereként, valamint javasolja, hogy az írott források mellett a történészek is használják a képeket (*Basics*, 2003. 35. o.). *Basics* hangsúlyozza, hogy a történészi munkához elengedhetetlen bizonyos adatok feltárása minden képnél, így a pontos cím, leltári szám, őrzési hely, méret, anyag és a technika ismerete fontos (*Basics*, 2003. 41. o.). *Mikonya György* szerint a kép sokszor kifejezőbb, mint a szöveg, ám értelmezéséhez holisztikus megközelítés szükséges, így fontos kitérni a készítés körülményeire, az ábrázolás módjára vagy az egyéni jellegzetességekre. A rejtett és szimbolikus tartalom kibontását sokszor utalások segítik (*Mikonya*, 2011). *Basics* problémaként felveti, hogy a történelmi eseményekről nem feltétlenül született ábrázolás (*Basics*, 2003), *Kéri Katalin* pedig, hogy az elemzett képek sok esetben nem nevelési szituációk ábrázolásának céljával születtek (*Kéri*, 2001. 99. o.), ugyanakkor a rejtett információkat, melyek esetleg szövegekből, vagy más forrásból nem hozzáférhetőek, segíthetnek feltárni (*Géczi*, 2008). *M. Nádas* *Mária* dokumentumnak olyan anyagot tekint, mely az adott időponttól számítva maximum egy emberöltőn belül született, és bár nem pedagógiai kutatás céljára készült, de alkalmas arra (*M. Nádas*, 2001. 328. o.). Itt már vissza is

¹ *Schedel Liber Croniam*, vagy *Weltcronic*, azaz *Krónikák* könyve, 645 dűcot tartalmazó mű, 1808 metszet jelenik meg benne, ami azt jelenti, hogy van olyan kép, amit többször is, különféle szituációk illusztrálására alkalmaznak (Endrődy-Nagy, 2015a; 2015b).

² ikon: 'kép, fatáblára festett bizánci stílusú szentkép', 'stilizált ábra, piktogram', nemzetközi szó a latin *icon* ('kép') nyomán, amely a görög *eikon* ('kép, arckép') átvétele (Tótfalusi, 2008).

-gráfia: (tudományos szóösszetételek utótagjaként) -rajz, -leírás, gör *graphikosz* 'az írással vagy rajzzal kapcsolatos' *grapho* 'ír, rajzol' (Tótfalusi, 2008).

kanyarodhatunk Basics Beatrix gondolatához, mely szerint nem minden eseményről készült hiteles ábrázolás. Ismerni kell az adott korszakot művészettörténeti szempontból, és tudni kell, hogy mely rétegeket szükséges lehántani egy adott kép esetén, és mennyire kell a mélybe hatolnunk, hogy az esetleges neveléstörténeti jelentőséget feltárhassuk. Kéri Katalin kifejti, hogy az ikonográfiát mint módszert alkalmazó neveléstörténészek a képi forrás kiválasztása tekintetében nagy felelőssége van, hiszen befolyásolja, meghatározhatja a szakmai tudást az adott időszakról (Kéri, 2001). Mindezt szem előtt tartva olyan módszertant szükséges kidolgozni, mely az elemzésre alkalmas képeket kellően szűri, valamint minden egyes kép esetén beágyazható az adott történeti kontextusba, valamint figyelembe veszi M. Nádasi Mária fent említett javaslatát, nevezetesen, hogy egy adott időponttól számítva maximum egy emberöltőn belül született.

A gyermekkortörténeti ikonográfia elhelyezése a magyar képelméleti és neveléstudományi kutatások közt

Németh András neveléstörténész tanulmányában megfogalmazza azt a jogos elvárást, hogy létesüljenek olyan kereshető adatbázisok, melyek egy-egy korszak neveléstörténetileg releváns képanyagát tárolják (Németh, 2010). Itt szükséges felvetni, hogy az általunk feldolgozott képek és felvonultatott lehetséges elemzési módszerek szükségszerűen nem törekedhetnek a választott korszak gyermekképeinek teljes ikonográfiai alapú elemzésére, sem a teljes igazság feltárására (Endrődy-Nagy, 2015b). Hazánkban 2008-tól folyamatosan születnek ikonográfiával foglalkozó tanulmányok, illetve olyan munkák, melyek módszertana az ikonográfiára épült; ebben az évben szinte egy időben három kutató jelentetett meg ilyen munkákat, melyek közül kettő jelen Gyermeknevelés lap-számunk szerzője is: *Géczi János*, *Kéri Katalin* és *Mikonya György* (Géczi, 2008; Kéri, 2008; Mikonya, 2008). Ezen munkák előzményeinek tekinthető *Péter Katalin* 1996-ban publikált *Gyermek a kora újkori Magyarországon* (Pé-

ter, 1996), *Baska Gabriella*, *Nagy Mária* és *Szabolcs Éva* közös munkája (Baska, Nagy és Szabolcs, 2001), valamint *Pukánszky Béla* A nőnevelés évezredei c. munkája (Pukánszky, 2006), melyek mindegyike elsődleges forrásként képeket is használt. *Géczi János Darvai Tiborral* közösen publikált tanulmányában jelzi, hogy ezekben a munkákban közös, hogy a gyermekképet bontják ki a történeti felkészültség háttérével (Géczi és Darvai, 2010). 2010-ben szintén megjelent néhány ikonográfiára épülő módszertani tanulmány: *Géczi János* (Géczi, 2010), illetve *Endrődy-Nagy Orsolya* tollából (Endrődy-Nagy, 2010), majd a következő lépés két módszertani disszertáció párhuzamos megszületése volt, az egyik *Somogyvári Lajosé* a fotók elemzésére (Somogyvári, 2015), míg *Endrődy-Nagy Orsolya* munkája a festészetre fókuszálva mutatott be lehetséges elemzési metódusokat a neveléstörténet számára (Endrődy-Nagy, 2015). Azóta még egy disszertáció született, mely ezzel a módszerrel dolgozik, festményeket elemez, újdonság, hogy egy festőiskola egészére kiterjedő vizsgálatot végez és tárja fel a gyermekképet (Támba, 2016).

A neveléstörténeti kutatásokban a fiatal kutatói generációban jelentős súllyal van jelen az ikonográfiai kutatás, ugyanakkor a levéltári alapokra épülő forráskutatás – például *Pirka Veronikának* pedagógiai folyóiratok tartomelemzésére alapozott életreform kutatása (Pirka, 2013) vagy *Garai Imre* Eötvös Collegiumot bemutató monográfiája (Garai, 2015), vagy *Farkas Péter* a szabadművelődés irányító szervezeteinek történetét (1945–1949) teljesebbé tevő disszertációja (Farkas, 2016) szintén továbbra is jelentős bázisa a tudományos kutatásnak. A módszertani sokféleség többek közt más tudományterületek bevonásával jöhet létre, így például a diskurzuselemzést *Szabó Zoltán András* a gráfok bevonásával színesíti kutatói munkájában (Szabó, 2015a; 2015b). Az írott dokumentumok elemzésének természetesen a jövőben is nagy szerepe lesz, azonban a képi, vizuális dokumentumok kutatása árnyalhatja egy-egy korszak neveléstörténetét, gyermekképét. A jövőben fontos együttműködések szülehetnek ezen területek kombinációjával.

A képeleméleti kutatások közt az ikonográfiai munkák szintén említésre méltó helyen szerepelnek a *Nyíri Kristóf* akadémikus vezetésével működő Képi Tanulás Műhelyében (Nyíri, 2016; Veszelszki, 2017). Elfelejtett képelemétek című munkájában Nyíri Kristóf jelzi, hogy a műhely kutatói mely témaköröket vizsgálják a képtudományon belül: „ikonológia, ikon-téma számítógépkorszak hajnalán, mentális képek, képjelentés-képi hasonlóság-képigazság, képteológia, képprobléma a fogalmi metafora-elméletben, képi metaforák, vizuális retorika, taglejtésnyelv, gyermekrajz, képregény, filmelméletek, az információ vizualizációja” (Nyíri, 2016. 4. o.). Az ikonológiai fejezetnél hivatkozik *Mitchellre*, aki rámutat, hogy *Gombrich* és *Arnheim* kutatásainak köszönhető, hogy a művészettörténet rabságából kikerülve az ikonográfia önálló életre kelve segíti a humántudományok kutatásait (Mitchell, 1980; Nyíri, 2016). A magyar kezdeteknél fontos, hogy említsük az Ikonológia és műértelmezés sorozatot, melyben számos elemzés megjelenhetett. A nemzetközi vonulatnál pedig a Panofsky-Mitchell-Schapiro kutatók nevével fémjelzett kiindulást tartja indokoltnak. (Nyíri, 2016).

Milyen módszert használhatunk?

Megismerve számos lehetséges képelemzési módszert, disszertációmban és az erre épülő monográfiámban három – Panofsky 1984-ben, Bouteaud 1989-ben, valamint Collier 2001-ben publikált képelemzési módszerét egyesítettem. Az ismertetett módszertan a reneszánsz időszakából 100 különféle képi dokumentum elemzésére adott lehetőséget az ősnymtatványtól a miniatúrán át a festményekig, felölelve grafikai és festészeti, azaz fekete-fehér és színes alkotásokat. Az egyes bemutatott módszerek akár egy-egy dokumentumtípus bemutatására alkalmasak lehetnek, azonban a kutatás eredményeként kiderült, hogy alapvetően a három módszer kombinációja jelent nagyobb lehetőséget. A jövőben fontos lenne olyan egyszerűbb módszer kidolgozása, mely nem feltételez művészettörténeti ismeretet. Olyan módszerre van szükség, mely lehetőséget nyújthat bármilyen

kép, legyen az festmény, miniatúra vagy akár fotó elemzésére. Panofsky 1984-ben képelemzési metódusával kapcsolatban (Panofsky, 1984) a módszer hátrányának tartom, hogy alapos művészettörténeti felkészültséget igényel, mellyel nem feltétlenül rendelkezik a képekkel foglalkozó neveléstudományi kutató. A Panofsky-féle módszerre épül *Mietzner* és *Pillarczyk* (2005) korábban főként fotóelemzésekre használt technikája, mely annyiban egészíti ki a Panofsky-féle módszert, hogy mélyebb összefüggésekre enged következtetni a realitás, vagy cél tekintetében. A képelemzésekre főleg technikai háttérismerettel rendelkezőknek ad lehetőséget a francia szakirodalomban feltárt Bouteaud-féle (Bouteaud, 1989) módszer, valamint a vizuális antropológia területére sorolható, sorozatelemzésekre korábban csak fotók esetén kipróbált Collier-féle (Collier, 2001) módszer (Endrődy-Nagy, 2015a; 2015b).

Több módszer kombinációjával alaposabb, árnyaltabb dekódolt információk rajzolódhatnak ki. A jövő feladata a fent említett tér-idő-nemvilágnézet-nemzeti hovatartozás figyelembevételével kialakítható módszertan, vagy módszertanok kidolgozása. A tanulmány további részében a saját, fent említett módszerem kívánom mintaelemzéssel bemutatni, mely a kutatók körében még kevésbé ismert, valamint egy művészettörténeti elemzésen alapuló a módszertan lépéseit nem részletező elemzéssel.

Három lehetséges módszer egyesített alkalmazása lépésről lépésre³ magyarázattal

A reneszánsz gyermekképe című munkában részletes és száz képre kiterjedő kvalitatív kutatás keretében mutatom be, hogy lehet három különböző oldalról ugyanazt a képet elemezni. Az ikonográfiai munka az alábbi három módszert mutatja be részletesen (Endrődy-Nagy, 2015a; 2015b)⁴.

³ A módszertan először a disszertációmban, majd monográfiámban jelent meg (Endrődy-Nagy, 2015a; 2015b)

⁴ Jelen keretek közt erre a típusú elemzésre mintaadással nem kívánok kitérni, hiszen ez már megjelent a fent

Panofsky (1984) munkája szerint:

1. Preikonografikus leírás, háttérinformációkkal: Itt minden adatot felvesszünk, a háttérinformációknak utánanézzünk: alkotó, cím, évszám, hol érhető el jelenleg, hol készült, milyen technikával, mekkora méretben stb. Ugyanabban a pontban írjuk le nagyon részletesen, hogy mit látunk a képen.
2. Ikonográfiai jelentések: Javasolt a képleírásban szereplő alakokra párhuzamokat keresni. Jó kiindulás lehet az adott korszak ikonográfiai szimbólumait feltáró lexikonok áttekintése, majd hasonló képek keresése.
3. Ikonológiai szintézis: A feltárt jelentések a korszak művészettörténetébe, történetébe, gyermekkortörténetébe, művelődéstörténetébe ágyazva.

Bouteaud javaslata alapján kitérve a kódokra (Bouteaud 1989):

1. Leírás: Ez megegyezik Panofsky preikonografikus leírásával!
2. Üzenetek: Kereshetünk metaforákat, szimbólumokat a képen, alkotáson.
3. Kódrendszer: Az alábbi részletes leírás segítséget nyújt:
 - Technika: hogy készült az alkotás?
 - Grafika: ecsetkezelés, grafikai felkészültség megállapítása
 - Színtani: mely színeket kombinálja az alkotó, aktív-passzív színek, színkeverés, komplementer színek, színskála, főszínek szerepe
 - Tipográfiai: a képeket kísérő szöveg, cím, és a képen látható szövegek betűtípusa, elrendezése
 - Szín és figurák viszonya: mely figura milyen színeket visel, hord, milyen színű ő maga, milyen színfoltnak érzékeljük?
 - Szociokulturális (ruhák, jelzések, esztétika, stílus): mennyire esztétikus az elrendezése a viselt ruháknak és egyéb jelzéseknek a képen, egyáltalán mit viselnek az alakok, milyen egyéb jelzések láthatóak rajtuk. Milyen stílus jelenik meg a képen?
 - Nonverbális: A kongruencia kérdése nagyon fontos, illetve maga a nonverbális kommunikáció: gesztusok, mimika, térköz

- Társas szituáció: kik vannak a képen, van-e kapcsolatuk egymással, és ha igen, milyen viszony olvasható le a szereplők közt?

Collier munkája alapján (Collier, 2010. 39. o.) sorozatelemzés végezhető, melynek lépései a következők:

1. „Hagyatkozunk érzéseinkre, nézzük az egész adathalmazt egységként, és rögzítsük az érzéseinket. Hagyjuk, hogy minden benyomás felszínre jöjjön, minden kérdést rögzítsünk, ami motoszkál bennünk, mert lehet, hogy a későbbi analízisnél fontos irányba terel.”
2. „Készítsünk leltárt minden képről, a cél függvényében, hogy mit szeretnénk feltárni, készítsünk kategóriarendszert.”
3. „Strukturáljuk az elemzést, mérjük távolságot, számoljunk, hasonlítsunk. Az evidens kérdéseket is vizsgáljuk meg. Alapos leírásokat készítsünk, és legyenek grafikonok, statisztikai számítógépes elemzések.”
4. „Keressük meg a szignifikáns elemeket, úgy, hogy ismét az egészet nézzük, az összes elemet együtt. Ez alapján írjuk le a konklúziót.”

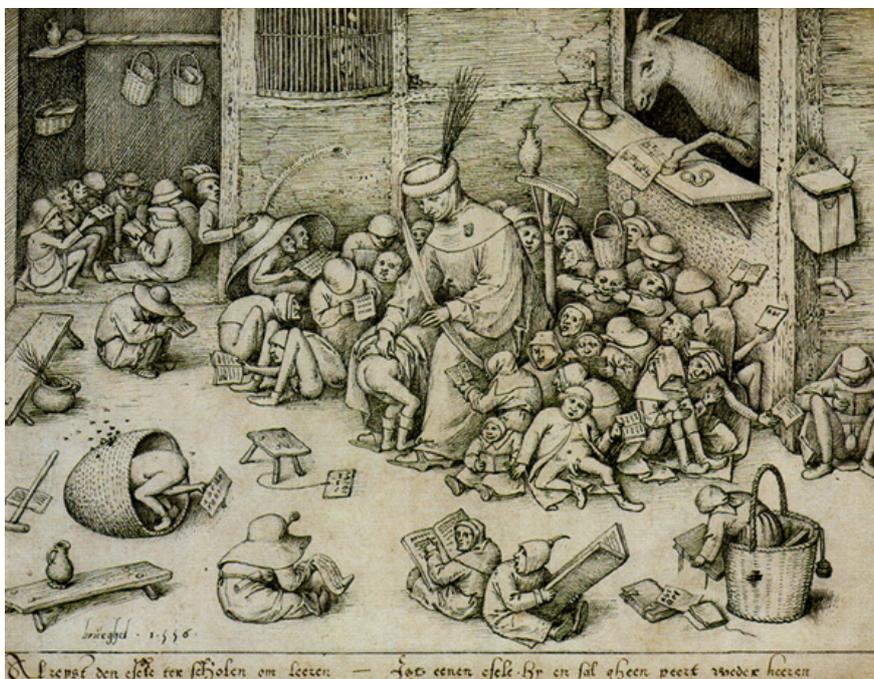
Mindhárom módszert kipróbálva a neveléstörténeti magyar nyelvű, illetve a History of Childhood című angol nyelvű szemináriumokon elmondható, hogy az érettségien eljárási történelmi ismeretekre támaszkodva Collier módszere kiválóan alkalmazható⁵.

Végső konklúzió: Hogyan vonjuk le a végső konklúziót? Azért szükséges megkülönböztetni a végső konklúziót az egyes módszerekkel feltárt eredményeitől, mert itt a három eredményt szükséges mérlegelni, azonosságokat és különbségeket tenni. A három módszer elvégzése után az adott korszak társadalmi viszonyait, a történeti, művelődéstörténeti hátterét, gyermekkortörténetét ismerve vonható le egy végső konklúzió és árnyalható a gyermekkép.

említett keretek közt, csupán annak magyarázatára mely lépések szükségesek a komplex elemzéshez.

⁵A 2014/2015, 2015/2016, illetve a 2016/2017 tanévekben a tanító-, óvodapedagógus, csecsemő- és kisgyermeknevelő szakos hallgatók közül összességében minden csoport kipróbálta a fenti módszereket. A szemináriumi módszerek tapasztalatairól egy további tanulmány fog megjelenni.

Elemzés a műalkotás háttérének művészettörténeti feltárásával id. Pieter Brueghel: Szamár az iskolában, 1556. című grafikájának példáján keresztül



2. ábra: id. Pieter Brueghel: Szamár az iskolában, 1556., toll és tus, Staatliche Museum, Berlin

A humorosnak ható képet 1556-ban alkotta id. Pieter Brueghel. Az iskola és iskoláztatás ilyen típusú ábrázolásmódja azonban nem előzmény nélküli a 16. században, gondoljunk csak Holbein Erasmus ihlette iskolaábrázolására. Erasmus ugyanis azt vallotta, hogy a gyermek „állati alakot vesz fel, ha nem alkotunk emberi formát belőle” (Erasmus, 1529). Brueghel gondolatai a protestánsok szerint oly sürgető iskolareformok

szükségességével is rímelnek. Erasmus Balgaság dicsérete című könyve igen népszerű volt ekkoriban. Ennek lapjait javarészt a balkezes Hans és egy-két esetben a jobbkezes testvére Ambrosius Holbein munkái illusztrálják (Buck, 1999; Müller, 2006). A képek a kötet margóján szerepelnek.

Vessünk csak egy pillantást a képekre: l. 3–5. ábra



3–5. ábra: Rotterdami Erasmus (1515): A balgaság dicsérete, Ambrosius Holbein, 55. sz. illusztrációja, A szamár és a hárfa, toll és fekete tinta, Bazel, Szépművészeti Múzeum; ifj. Hans Holbein, 1. sz. illusztrációja Bolond a pulpituson, toll és fekete tinta, Bazel, Szépművészeti Múzeum; ifj. Hans Holbein, Az iskolamester tyrannisa, toll és fekete tinta, Bazel, Szépművészeti Múzeum

A 3–5. ábra, valamint a Balgaság dicsérete bizonyára nem volt ismeretlen Brueghel előtt, hisz az illusztrációkból, szinte mozaiként összeállítható a 2. ábrán látott Szamár az iskolában. A vesszőzés motívumának iskolamesterrel való összekapcsolása a korszak több munkáján is látszik, így Albrecht Dürer 6. ábrán közölt fametszetén is. Nézzük csak! Érdeemes megfigyelni az iskolamester bibircsókos orrát. Hasonló orrbetegségre utaló Ghirlandaio Nagypapa unokájával című művén láthatunk, ahol egyértelműen megállapítható, hogy Ghirlandaio a természetű ábrázolás miatt dolgozza ki oly részletgazdagon az orrot. A reneszánsz képzőművészeti gyakran alkalmazzák ezt a trükköt technikai bravúrjuk bemutatásukra, és egyúttal így teszik le névjegyüket (Endrődy-Nagy, 2015a; 2015b). A Dürer-metszet esetén a valóságű ábrázolást támasztja ezzel alá, azaz valóban létezhetett testi fenytés. Mindennek nyomait a korszak teoretikusai is alátámasztják.

Wer recht bescheyden wol werden
Der mu got trumbye aufferden



6. ábra: Albrecht Dürer (1510): Iskolamester, fametszet, British Múzeum, London

Ikonográfiai vonatkozások mellett a szép-irodalomban sem példanélküli a szamár vagy szamárfej osztálytermi környezetbe való helyezése. Egy 1479-es fametszeten, mely a Rodericus Zamorensis-féle Spiegel des Menschlichen Lebens illusztrációja, az osztályteremben valaki szamárfejet visel (Bagley, 1984). Az iskolába járó szamár motívuma az irodalomban is többször felmerült, már 1180-ban is, először Nigellus Wireker szerzetes satirikus költeményében, a Speculum Stultorumban (Balgák tüköre) (Világirodalmi kislexikon, II. 1976). A korban kedvelt tanítómesék, példázatok egy jellegzetes darabja ez, állatmesébe öltöztetett szerzeteseket ostorozó satíra, *ridicula*. A satírában Wireker főként az egyházat és a szerzeteseket kritizálta, de egy részben az egész emberiség és az iskola ellen is kikel. A Balgák tükörének főszereplője Brunellus, a szamár. Brunellus túl rövidnek találja a farkát, ezért megszökik gazdájától, és Salernóba megy, hogy egyetemista legyen, és így megtalálhassa a farkának meghosszabbítására való szereket, eszközöket. Itt azonban mégsem iratkozik be a híres orvosi egyetemre. Egy londoni kereskedő rásózza csodaszeres fioláit, de azok sem segítenek. Beiratkozik a párizsi egyetemre is, hátha tudós lesz. Az angol diákokkal hét éven át dorbézol, mert azt hiszi, így ő is angol úriember lesz. Mindezek után is azonban csak „iá”-t tud mondani, így hazaindul, s szerzetes szeretne lenni. Egyik renddel sincs megelégedve, ezért azt gondolja, hogy majd ő alapít egyet, ám gazdája rátalál. Hiába a sok kalandozás, ismét teherhordó állat lesz.

A mulattatás középkori eszköze volt tehát az idézett *ridicula*. Ugyancsak gyakori volt az élő szóban előadott *farce*, ami tulajdonképp a komédia előfutára. *Farce*-okat vásárokon és egyéb ünnepi alkalmakkor láthatott a középkori közönség. Brueghel ismerhette a jellegzetes Zenész szamár című *farce*-ot is (Szigeti, 2009). Nem tudhatjuk, Erasmus ismerte-e a fent említett műveket, de az biztos, hogy mindkettő évszázadokig igen nagy népszerűségnek örvendett. A Speculum Stultorum jó néhány példányát őrzik szerte Európa legnagyobb könyvtáraiban Dublintól Prágán át

Kölnig (*Bagley*, 1984). Az is bizonyos, hogy mind Erasmus, mint Brueghel iskolaképében találunk hasonlóságokat, rokon vonásokat.

A kép komplex szimbólum, hisz kifejezheti egyszerre, hogy a diákok szamarak, vagy, mivel igen kiemelt helyet foglal el a képen (mintegy katedrára emelve), hogy a tanár a számár. Érdekes játék a szavakkal a kép angol címe: „Ass at the school” – az ass ugyanis a fenék szleng változata, és a kép középpontjában épp egy csupaszfenekű gyereket („szamarat”?) látunk, akit a tanár épp elfenekel. (A szatirikus hangvételű kép egyébként a mai napig Brueghel egyik legkelendőbb, legtöbbször reprodukált alkotása.) A csupasz fenekű gyerekről párhuzam juthat eszünkbe. Brueghel a Saul megtérése című opuszában Sault háttal ábrázolja egy anatómiailag szinte hibátlanul festett ló hátsóján ülve. Korábbi kutatásaimban beazonosítottam, hogy, Saul nem más, mint Alba herceg. Mindkét esetben a fenék a kritikát fejezi ki, de míg Alba herceg „portréja” esetén annyit tesz: „nem fogom megfesteni az arcodat”, a Számár az iskolában esetén az üzenet komoly iskolakritikát jelent. Erre utalhat konkrétan a számár mint állati alak megjelenése a metszeten.

Ez az iskolaábrázolás számos kérdést vet fel, a korszak oktatással kapcsolatos nézeteiről. Bár a tanár középen helyezkedik el, szemmel láthatóan vetélytársra akadt a számmárral, tekintélye azonos az állatével. Körülötte vihogó, huncutkodó, oda nem figyelő diákok tömege. Különösen érdemes felfigyelni arra, hogy legalább 30 gyerek van a tanító háta mögött. A számár a diákok háta mögött helyezkedik el (talán egy közülük), de istálló-jából figyel a terem eseményeit, akár egy iskolamester. Ráadásul kottát olvas, szemüvege lazán az iromány mellé téve. Az egész képen egyedül ő az, aki iskolára jellemző elmélyült tevékenységet folytat; feltűnően intelligensnek hat a sok gyerek közt. Néhány körülötte ülő gyermek arca olyan, mintha nagyon idős illetve beteg lenne. Talán kivételt képez a rendetlenkedők közül az a hatfős csoport, akik a sarokban szinte megbújva figyelmesen olvasgatják könyvüket. (Ez kifejezheti azt is, hogy mennyire háttérbe szorul maga a tanulás az

iskolában.) Brueghel nagy valószínűséggel saját tapasztalatai alapján festett korképet a korabeli iskoláról, hisz feljegyzések bizonyítják, hogy előszeretettel bújt meg észrevétlenül hétköznapi és ünnepi eseményeken. Erre utalhat az a kép hátsó részében elhelyezkedő figura is, aki egy rácsos megfigyelő ablak mögött leskelődik.

A tanár-iskolamester ábrázolása igen neveltséges, tollas kalapja, semmibe révedő tekintete alapján akár felfedezhetjük a Brueghel más képein szívesen ábrázolt bolond figuráját is. Persze ezzel azt is kifejezheti, hogy mi a véleménye arról, aki tanít. Zumthor kutatásaira támaszkodva jelzi, hogy ekkoriban sok olyan iskolamester akadt, aki még az ábécé betűit sem tudta megnevezni (*Zumthor*, 1985). Mindez a gondolat sokban rokon Erasmus feljegyzéseivel, aki a tanítókról így vall: „A gyermeket alig négyesztendőskorában iskolába küldik, ahol egy tudatlan, durva, romlott erkölcsű, néha nem is józan eszű, gyakran holdkóros vagy nyavalyatorós vagy úgynevezett francia betegségben szenvedő tanító trónol. [...] Gondold el, mennyi sok termékeny elmét tesznek tönkre ama tudatlan, de a tudás hitében fölfuvalkodott, mogorva, részeges, durva hóhérok, kik kedvtelésből vernek; kiknek oly vad a lelkiületük, hogy más ember kínzásában gyönyörűségüket lelik. Az effajta embereknek mézárásoknak vagy hóhéroknak kellene lenniük, s nem gyermekek alakítóinak.” (*Erasmus*, 1529, idézi *Kéri*, 1999).

Monika Poniatowska tanulmányában a számár-szimbólum jelentőségét vizsgálja a vallásban és a kultúrában. Tanulmányában kitér arra, hogy a Jézust szíve alatt hordó Szűz Máriát, illetve a Jeruzsálembé bevonuló Jézust hordó szamarat összeköti valami, mégpedig az, hogy egyedül ő nem látta Jézust, de mindenki más igen, így – átvitt értelemben – a számár a megújulás, haladás és egyúttal a pogányság szimbóluma: bár nem látja az új tanokat hirdető Jézust, mégis előreviszi (*Poniatowska*, 2009). Ha ezt a gondolatot a képen alkalmazzuk, akkor ismét a reformáció szimbólumaként értelmezhetjük az alkotást. Hiába áll a középpontban a tanítómester középkori szemlélete és állatias brutalitása, a háttérben már ott áll a reformá-

ció jelképeként a számár; ő ugyan nem látja a fejlődést, de jelenléte biztosítja, hogy már az általa szimbolizált gondolatok jelen vannak a németalföldi gondolkodásban, valójában a tanítómester az állatias, „számár”, és a számár az élet tanítómestere, a haladó (hiába van bevagy kizárva). Megemlítendő még a számmal kapcsolatban a számmünnep jelensége, ami a középkorban egyet jelentett a bolondozással és a fordított nappal. Ezen a napon mindennek a fordítottja számított normálisnak (Németh, 2008). Visszaulva a már elemzett tanító-számár kettősségre és felcserélhetőségre: a képen a tanítóról valószínűleg Brughelnek az a véleménye, hogy ő a számár és a számár a tanító.

A számár mint szimbólum kifejezheti azt is, hogy bolondság olyanokat próbálni tanítani, akik egyáltalán nem az osztályterembe valók, hisz a számár nem képes megtanulni semmit. Azaz, ha szimbólumként értjük, és általánosságban a balgákról beszél, akkor azt mondja, hogy a balga hiába tanul. Ám ha ez volt a festő véleménye, akkor a reformáció erőfeszítéseiről is igen lesújtó képe lehetett. Vajon azt gondolta, hogy hiába minden iskolareformra vonatkozó erőfeszítés?

Bár Brueghel főként paraszti életképek festésével foglalatzkodott, ez a metszet egyik legismertebb alkotása. Összességében kibontható, hogy a kor iskolarendszerének kritikájaként és a reformok szükségességének sürgetőjeként értelmezhető elsősorban a műalkotás.

A gyermekortörténeti ikonográfia hasznossága, eredményei lehetséges alkalmazási lehetőségei

Az elmúlt évtizedben az ikonográfiai módszer új utakat nyitott a történeti- és neveléstörténeti kutatásokban, tágítva a kutatók megismerési lehetőségeit. A gyermekortörténeti kutatásokban elsősorban az adott korszakban szöveges dokumentumokból kibontható gyermekképi narratívákat árnyalhatja.

Számos tanulmány (Péter, 1998; Pukánszky, 2001; Géczy, 2008, 2010; Mikonya, 2008; Kéri, 2010; Endrődy-Nagy, 2010; 2013; Támba, 2014; Földesi, 2017; Janek és Balogh, 2017; Somogy-

vári, 2017), valamint szakdolgozat (Mucsiné, 2017) született az elmúlt évtizedben, mely az ikonográfiai módszertant használja. Az elmúlt két évben pedig az átfogó munkák, melyek egy-egy terület, illetve korszak gyermekképét színesítik (Somogyvári, 2015; Endrődy-Nagy, 2015; Támba, 2016). A kutatók összefogásával, további módszertani munkákkal, közös szimpóziumok és publikációk létrehozásával a területfontos altudományterületté válhat, elősegítve ezáltal a gyermeknevelési, iskoláztatási szokások alaposabb megismerését, és különösen a gyermekek iránti attitűd feltárását.

A közeljövő feladata, hogy megszülessen egy olyan átfogó munka, mely a gyermekortörténeti ikonográfia lehetséges módszertanát tárgyalja. Ez a munka előfeltétele, hogy egy-egy korszakról ikonográfiai munkák szülessenek, az adott korszak képeken kirajzolódó gyermekképi narratíváinak kibontásával.

Az ikonográfia, tágabb értelemben a vizuális kutatások melybe beletartoznak a plasztikai elemzések (Pataky, 2017), rajzelemzések (Hortoványi, 2017) is nagy kihívások előtt áll. Szükségesnek és egyúttal megtermékenyítőnek látszik a különböző tudományterületekkel összekapcsolni a gyermekortörténeti, gyermektudományi kutatásokat, mint amelyre példa a most induló bronzkori régészetet és gyermekortörténetet összekapcsoló kutatás (Fülöp, 2017), annak megállapítására, vajon hány éves gyermek lehetett képes az egyes tárgyi dokumentumok előállítására. Az ikonográfia módszerét és tágabb értelemben a vizuális kutatásokat kiválóan lehet használni a nyelvészeti, így például az etnopszicholingvisztikai kutatásokban is, mint a Lacuna-elmélet, mely szerint bizonyos szóképzés egy adott kultúrára jellemző (Markovina és Lénárt, 2016), ha kisgyermeket vizsgálunk a két módszertan egyesítésével. A koragyermekkor kutatásának is új irányokat, eredményeket adhat, ha több tudományterületet sikerül bevonni a gyermekortörténeti kutatásába.

Fontos lenne a gyökerekhez visszanyúlni és fontos lehet a hasonló területeken kutató művészettörténészekkel – mint például Virág Ágnes (Virág, 2017) – és képtudománnyal

foglalkozó vizuális kutatókkal a már működő Képi Tanulás Műhelye a jövőben is kutatócsoportban együttműködni (Nyíri, 2016; Veszelszki, 2017). A feladat az, hogy egymás eredményeit felhasználva egyre mélyebben feltárjuk a vizuális kutatásokban rejlő lehetőségeket, megmutassuk a távolabbi területek kutatóinak, hogy a képolvasás lehetséges, sőt kimondottan hasznos, hisz Thomka szavaival élve először betűzgetjük a képeket, aztán megtanuljuk olvasni.

Felhasznált irodalom

Asmann, Jan (2013): *A kulturális emlékezet*, Atlantis könyvkiadó, Budapest.

Bal, Mieke (1998): Látvány és narratíva egyensúlya, In: Thomka Beáta (szerk.): *Narratívák 1., Képleírás, képi elbeszélés*, Kijárat kiadó, Budapest, 155–181.

Basics Beatrix (2003): Történeti ikonográfia, In: Bertényi Iván (szerk.): *A történelem segédtudományai*, Osiris, Budapest, 40–50.

Baska Gabriella, Nagy Mária és Szabolcs Éva (2001): Magyar tanító, 1901, *Iskolakultúra-könyvek 9.*, Iskolakultúra, Pécs.

Bagley, A. (1984): Brueghel's The Ass at school, *Pedagogica Historica*, **24.** 2. sz., 357–378.

Boutaud, J.-J. (1989): *Application des recherches en iconographie publicitaire á la pédagogie de l'expression en I.U.T.*, ANRT, Lille 3, France.

Buck, S. (1999): *Hans Holbein*, Könemann, Cologne.

Collier, M. (2010): Approches to analysis in visual anthropology, In: van Leeuwen, T. & Jewitt, C. (eds.): *Handbook of Visual Analysis*, Sage, Los Angeles-London-New Delhi-Singapore-Washington, 35–61.

Donald, M. (2001): *Az emberi gondolkodás eredete*, Osiris, Budapest.

Endrődy-Nagy Orsolya (2010): Gyermekkép a 16. századi Németalföldön id. Peter Brueghel művein. *Iskolakultúra*, **20.** 7–8. sz., 137–147.

Endrődy-Nagy Orsolya (2013): Középkori gyermekkép-narratívák? In: Benedek András et al. (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományban 2012 – A munka és a nevelés világa a tudományban*, MTA–PTB, ELTE Eötvös kiadó, Budapest, 267–288.
URL: <http://mek.oszk.hu/12100/12188/>

Endrődy-Nagy Orsolya (2015a): *A reneszánsz gyermekképe – a gyermekkép reneszánsza 1455–*

1517 között Európában – ikonográfiai elemzés, doktori disszertáció, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Doktori Iskola, Budapest.

Endrődy-Nagy Orsolya (2015b): *A reneszánsz gyermekképe – a gyermekkép reneszánsza 1455–1517 között Európában – ikonográfiai elemzés*, doktori disszertáció, Eötvös Kiadó, Takács Etel Pedagógiai Alapítvány, Budapest.

Erasmus, Rotterdami (1529): A verésről, In: dr. Kéri Katalin (1999, szerk.): *Továtűnő álom, Válogatás a gyermekkortörténet európai forrásaiból*, Fegyelmezés, gyermekbántalmazás c. fejezet, Pécs.

URL: <http://mek.oszk.hu/02100/02102>

Farkas Péter (2016): *A koalíciós időszak iskolarendszeren kívüli felnőttképzés-politikája. Adalékok a szabadművelődés irányító szervezeteinek történetéhez (1945–1949)*, Doktori disszertáció, kézirat, ELTE, Budapest

Fülöp Kristóf (2017): *Különleges késő bronzkori gyermeksír és miniatűr edénykészlete. Tisicum. A Jász-Nagykun-Szolnok Megyei Múzeumok Évkönyve XXV.*

Gadamer, Hans-Georg (1994): Épületek és képek olvasása. In: Hans-Georg Gadamer *A szép aktualitása*. T-Twin. Budapest. 157–169.

Gadamer, Hans-Georg (2004): *Igazság és módszer*, Osiris, Budapest.

Garai Imre (2015): *A tanári elitképzés műhelye: A Bárány Eötvös József Collegium története 1895–1950*, ELTE Eötvös József Collegium, Budapest.

Géczi János (2008): Ikonológia-ikonográfia mint a történeti pedagógia segédtudománya. *Iskolakultúra*, **18.** 1–2. szám, 108–119.

Géczi János (2010): A szocialista nevelésügy két képi hangsúlya. *Iskolakultúra*, **20.** 1. szám, 79–91.

Hagen, R.-M. & Hagen, R. (2004): *Pieter Brueghel, the Elder, Peasants, Fools and Demons*. Tashen, Köln.

Hortoványi Judit (2017): Szimbólumok rajzai, rajzok szimbólumai – Szimbólumrajzok pedagógiai használatának lehetőségei kamaszkorban, *Gyermeknevelés*, **5.** 1. sz., 155–170.

Huizinga, Johann (1979): *A középkor alkonya*, Európa Kiadó, Budapest.

Janek Noémi és Balog Beáta (2017): Képekben elbeszélte múlt – Mesterházy Jenő, *Gyermeknevelés*, **5.** 1. sz., 85–109.

Kéri Katalin (2001): *Bevezetés a neveléstörténeti kutatások módszereibe*, Műszaki Kiadó, Budapest.

- Kéri Katalin (2008): Gyermekábrázolás az 1950-es években a Nők Lapja címlapjain, In: Kozma Tamás – Perjés István (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban*, MTA Pedagógiai Bizottság, Budapest, 203–212.
- Kéri Katalin (2017): Tanult lányok, emancipált nők ábrázolása dualizmus kori karikatúrákon, Ikonográfiai kutatások a neveléstörténetben Pécsen, *Gyermeknevelés*, 5. 1. sz., 4–16.
- Kress, G. & Leeuwen, T. van (2006): *Reading Images, The Grammar of Visual Design*, Routledge, Taylor & Francis Group London and New York.
- Kulcsár-Szabó Zoltán (2005): *Hermeneutikai szakadékok*, Csokonai kiadó, Debrecen.
- Kurcz Ágnes (1976): Középkori latin irodalom In: Köpeczi Béla és Pók Lajos (szerk.): *Világ-irodalmi Kisenciklopédia II. kötet*, Gondolat, Budapest, 672–674.
- Markovina, I. Y. & Lénárt, I. (2016): Cross-Cultural Investigation of the Concept of Business: a New Step in the Development of the Lacuna Theory, *Journal of Psycholinguistics*, 3. 29. sz., 145–162.
- Mietzner, U. & Pilarczyk, U. (2005): Methods of Image Analysis in Research in Educational and Social Sciences, In: Mietzner, U., Myers, K. and Peim, N. (eds.): *Visual History, Images of Education*, Peter Lang AG, European Academic Publishers, Bern, 109–129.
- Mészáros István, Németh András és Pukánszky Béla (2003, szerk.): *Neveléstörténet szöveggyűjtemény*. Osiris, Budapest, 62–64.
- Mikonya György (2008): Gyermekkor az 1950-es években – a dokumentarista fotográfia alapján. In: Perjés István és Ollé János (szerk.): *Hatékony tudomány, pedagógiai kultúra, sikeres iskola: VIII. Országos Neveléstudományi Konferencia: Program és összefoglalók*.
- Mikonya György (2011): Életútelemzés és az ikonográfia alkalmazása a nevelés történetében In: Tölgyesi József (szerk.): *A modern pedagógia új dimenziói: Konferencia Bábosik István professzor 70. születésnapja tiszteletére*. Kodolányi János Főiskola, Székesfehérvár, 79–89.
- Mikonya György (2017): Ikonográfia és életképek a 20. század eleji Magyarországról, *Gyermeknevelés*, 5. 1. sz., 64–84.
- M. Nádas Mária (2004): Dokumentumelemzés In: Falus Iván: *Bevezetés a pedagógiai kutatások módszereibe*, Műszaki kiadó, Budapest, 317–330.
- Mucsiné Isaszegi Irina (2017): Középkori gyermekgondozási szokások és eszközök korabeli képzőművészeti alkotások tükrében, *Gyermeknevelés*, 5. 1. sz., 43–54.
- Müller, Ch., Kemperdick, S., Ainsworth, M. (2006): *Hans Holbein the Younger: The Basel Years, 1515–1532*, Prestel, Munich.
- Németh András (2010): A pedagógiatörténet funkcióváltozása és annak megjelenése a hazai kutatásokban, In: Szabolcs Éva (szerk.): *Neveléstudomány – reflexió – innováció*, Gondolat kiadó, Budapest, 149–188.
- Németh István (2008): *Az élet csalfa tükrői: Holland életképfestészet Rembrandt korában*. Typotex, Budapest.
- Nyíri Kristóf (2009): Gombrich on Image and Time, *Journal of Art Historiography*, 1. 1. sz., 1–13.
- Nyíri Kristóf (2016): Elfelejtett képelméletek, In: Benedek András és Nyíri Kristóf (szerk.): *Képi Tanulás Műhelye Füzetek*, 2016/3. Budapest, 3–56.
- Panofsky, Erwin (1984): *A jelentés a vizuális művészetekben*, Gondolat Kiadó, Budapest.
- Pataky Gabriella (2017): Plasztikai képességek fejlődése 3–7 éves korban a CEFR_VL kompetenciamodell tükrében. Diagnosztikus vizsgálat a síkbeli (2D) és a térbeli (3D) alkotások köréből a vizuális nevelés rendszerében, *Gyermeknevelés*, 5. 1. sz., 171–187.
- Péter Katalin (1996): *Gyermek a kora újkori Magyarországon*, Magyar Tudományos Akadémia Történettudományi Intézete, Budapest
- Poniatowska, Monika (2009): A számár mint szimbólum a vallásban és a kultúrában, *COMMUNIO*, 1–2. sz., 38–44.
- Pirka Veronika (2013): *Az életreform-mozgalmak hatása a pedagógiai nyilvánosság alakulására az 1920-as, 30-as években Magyarországon*. Doktori Disszertáció, ELTE PPK, Budapest.
- Pukánszky Béla (2006): *A nőnevelés évezredei*, Gondolat, Budapest
- Schapiro, M. (1983): *Words and pictures*, Mouton, Hague-Paris.
- Somogyvári Lajos (2015): *Ikonográfia a neveléstörténet-írásban. Pedagógiai életképek a hatvanas évekből*, Gondolat, Budapest.
- Somogyvári Lajos (2017): Lenin, a gyermek – Politikai ikonográfia és pedagógia az államszocializmusban, *Gyermeknevelés*, 5. 1. sz., 55–63.

- Szabó Zoltán András (2015a): Hálózat – tudomány – történet. Szakirodalmi áttekintés és módszertani javaslatok a magyar neveléstudomány 1945 és 1989 közötti kommunikációs sajátosságainak feltárásához. In: Németh András, Biró Zsuzsanna Hanna és Garai Imre (szerk.): *Neveléstudomány és tudományos elit a 20. század második felében*. Gondolat Kiadó, Budapest, 83–111.
URL: <https://edit.elte.hu/xmlui/handle/10831/32131>
- Szabó Zoltán András (2015a): Hivatkozási mintázatok, izoláció és ülésvezetői kontroll az 1924. évi középiskolai törvény nemzetgyűlési vitájában. *Iskolakultúra*, **25**. 4. sz., 78–91.
URL: http://epa.oszk.hu/00000/00011/00194/pdf/EPA00011_iskolakultura_2015_04_078-091.pdf
- Szigeti Csaba (2009): IV. Exkurzus: A mulatságos és a komoly a középkori irodalomban, In: Szigeti Csaba: *Szöveggyűjtemény a középkori retorikák és poétikák szeminárium számára*, Miskolci Egyetem, Miskolc, 27–41.
- Szőnyi György Endre és Szauter Dóra (2008): *A képek politikája, Mitchell, W.J.T. válogatott írásai*, JATE Press, Szeged.
- Támba Renátó (2014): Fiúgyermek-ábrázolás az alföldi festészetben, *Valóság*, **57**. 7. sz., 10–35.
- Támba Renátó (2016): *Gyermekkor és gyermeknevelés a vásznanon, A dualizmus kori gyermekszemlélet megjelenítése egy festőiskola példáján*, disszertáció, Debreceni Egyetem, Bölcsészettudományi Kar, Debrecen.
- Támba Renátó (2017): A gyermek a természetben. A fürdés és a víz motívuma a 19. század második felének, illetve a Szolnoki Művésztelep néhány alkotójának gyermekábrázolásain. *Gyermeknevelés*, **5**. 1. sz., 17–42.
- Thomka Beáta (1998): Képi időszerkezetek, In: Thomka Beáta (szerk.): *Narratívák 1., Képleírás, képi elbeszélés*, Kijarat kiadó, Budapest, 7–17.
- Tótfalusi István (2008): IDEGENSZÓ-TÁR, Idegen szavak értelmező és etimológiai szótára, Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- Veszelszki Ágnes (2017): Visual Learning Lab – Képi Tanulás Műhelye, *Gyermeknevelés*, **5**. 1. sz., 188–190.
- Virág Ágnes (2017): A kortárs képelemzés kognitív szempontú megközelítése, *Gyermeknevelés*, **5**. 1. sz., 123–142.
- Zumthor, P. (1985): *Hollandia hétköznapijai Rembrandt korában*, Gondolat, Budapest.

Iconography in History of Childhood: Possibilities of Research Methods and Topics

The topic of this paper are the possibilities in the Iconographic research made in the field of History of Education, particular in History of Childhood. The paper presents an overview of the researches published in Hungary since 2008 and provides an example of a research method for the visual analysis itself. The aim of the essay is to explain, how do we read images, and suggest research perspectives of the visual research method; which is focusing on the possible research outcomes working with images and texts at the same time.

Keywords: iconography, History of Childhood, methods of visual analysis, reading images, hermeneutics

Endrődy-Nagy Orsolya (2017): A gyermekkortörténeti ikonográfia kutatási irányai és lehetőségei. *Gyermeknevelés*, **5**. 1. sz., X–X.

A kortárs képelemzés kognitív szempontú megközelítése

VIRÁG ÁGNES

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, doktorandusz

Miközben egy reklámot, vagy egy filmjelenetet nézünk, sokszor az elvont dolgokat konkrétabb fogalmakon keresztül ragadjuk meg, amit vizsgálhatunk a kognitív nyelvészet eszközeivel (Lakoff és Johnson, 1980; Forceville és Urios-Aparisi, 2009). A tanulmány olyan kognitív szempontú módszertant mutat be, amellyel elemezhetőek a kortárs műtárgyak és a hozzájuk kapcsolódó művészettörténeti dokumentumok. A módszer a vizuális és a verbális módokra fókuszál, többek között magyarázatot ad arra, hogyan lehetséges, hogy egy tárgynak több jelentése is lehet. Összehasonlíthatóvá teszi a hétköznapi és az egyedi jelentésalkotást, a globális és a lokális kontextus által meghatározott jelentéseket. A módszertant Baglyas Erika „Jó előre gondoljon a jövőjére.” című installációjának elemzése szemlélteti.

Kulcsszavak: kognitív nyelvészet, multimodalitás, tartalomelemző módszertan, kortárs képzőművészet

Kognitív folyamatok a vizuális módban

Bevezetés

Különböző tudományterületek – a művésztörténet, a multimodalitás-elmélet, a kognitív nyelvészet és a kognitív pszichológia – foglalkoznak vizuális elemzési módszerekkel. Míg a művészettörténészek célja a műtárgy, vagy inkább a jelenség elhelyezése és értelmezése nagyobb összefüggésrendszerekben, addig a pszichológusok a pszichoanalitikai módszereket gyógyításra használják. A kognitív nyelvészek vizuális elemzései azt tárják fel, hogyan gondolkozik az ember, amikor létrehozza, vagy befogadja a vizuális ingereket.

A tanulmányban céloim egy olyan rugalmas módszertani keret meghatározása volt, amellyel elemezhetőek a kortárs műalkotások. A tartalomelemzés során elsősorban a műtárgyhoz kapcsolódó értelmező gondolkodás érdekelt. Feltételeztem, hogy amikor a szemlélő egy konkrét műtárgyat néz és az valamilyen oknál fogva megragadja őt, akkor a néző elkezd továbbgondolni és értelmezni a tárgyat. Az aktus során akaratlanul is kognitív folyamatokat hajt végre, amelyek között vannak metaforikusak és metonimikusak. A metaforikus folyama-

tok során a látott jelenséget *azonosítjuk* egy vagy több elvont dologgal, folyamattal. Például egy ház alakú perselyt (1. ábra) látva az egyik szemlélő azt mondta: „a szegényeknek segítségre van szükségük ahhoz, hogy valahol lakni tudjanak.” Érzékelhető, hogy a befogadó a házat az emberi élet céljával azonosította, míg az adakozást a segítséggel hozta összefüggésbe. A metonimikus látásmód érvényesül viszont abban a *helyettesítő folyamat*ban, amikor ugyanaz a szemlélő azt állítja, hogy „ez az egyszerű puritán fehér forma jelképezi a szegénységet és a szerény életmódot.” A forma és a kivitelezés a társadalmi pozíció és a hozzá kapcsolódó életmód helyett áll. Megfigyelhető, hogy a metaforikus és a metonimikus folyamatok szorosan összekapcsolódnak a természetes gondolkodás során.

A módszertani dolgozat három részből áll. Az első fejezetben definiálom a fogalmi metaforát és a fogalmi metonímiát, amelyeket kognitív nyelvészeti keretben értelmezek. A második részben azoknak a korábbi módszertanoknak a lényegét mutatom be, amelyek befolyásoltak az új módszer kialakításában. A harmadik, gyakorlati részben bemutatom az általam alkalmazott módszertant és részlete-



1. ábra: Baglyas Erika: „Jó előre gondoljon a jövőjére!”, 2013.

sen elemzem Baglyas Erika *Jó előre gondoljon a jövőjére!* (2013) című installációját. A tanulmány befejezésekként azt emelem ki, hogy a különböző kontextusok hogyan járulnak hozzá a tárgy értelmezéséhez, valamint összegzem a módszer előnyeit, hátrányait és eredményeit.

A metafora

A kognitív nyelvészek George Lakoff és Mark Johnson (1980) után abban egyetértenek, hogy az emberi gondolkodás fogalmak segítségével történik és a folyamatban jelentős a *testesültség (embodiment)* szerepe. A testesültség arra utal, hogy az ember gondolkodását saját testéhez és testének a környezetéhez fűződő viszonya alapvetően meghatározza. Például a testünket tartályként értelmezzük, amikor azt mondjuk, hogy „gombóc van a gyomrunkban.” A testünk abszurd, irreális viszonyba kerül a környezetünkkel, amikor ujjongva „a felhők fölött járunk”. Az elvont jelenségeket, cselekedeteket, érzelmeket, de akár a nehezebben érthető, nem teljesen világos hétköznapi dolgokat is sokszor konkrétabb dolgokon keresztül, vagy analógiák

segítségével próbáljuk meg értelmezni. A fent említett metaforikus kijelentések alapját a fogalmi metaforák jelentik, amelyek forrás- és céltartományból állak. Például a „gombóc van a gyomrunkban” kifejezés arra utal, hogy a TEST céltartományt a TARTÁLY forrástartomány, míg az ÉRZELEM céltartományt a TARTÁLYBAN LÉVŐ TÁRGY forrástartomány segítségével értelmezzük. Megállapíthatók a TEST TARTÁLY ÉS AZ ÉRZELEM (A TARTÁLYBAN LÉVŐ) TÁRGY fogalmi metaforák. Ugyanezek a fogalmi metaforák más metaforikus kifejezésben is megnyilvánulhatnak. Gondoljunk például a „kő nehezedik a szívére” kijelentésre! A metaforikus folyamat során a forrástartomány bizonyos elemeit a céltartomány bizonyos elemeivel feleltetjük meg (*Lakoff és Johnson, 1980; Kövecses és Benczes, 2010*). Amikor a testet tartályként értelmezzük, akkor a tartály alapszerkezetét a test felépítésével kapcsoljuk össze. Megfeleltetések jönnek létre a tartály belseje és a test belseje, a külső tér és a testen kívüli tér, a tartály fala és a testet borító bőrszövet között. Mindkét korábbi példában, a „gombóc” és a „kő” esetében is a test belsejére és a benne lévő idegen testre fókuszálunk.

Lakoff és Johnson hangsúlyozták azt, hogy a fogalmi metaforák nem a nyelvhez, hanem a gondolkodáshoz és a cselekedeteinkhez kötöttek. Kijelentésükből következik, hogy a fogalmi metaforák vizuális és más módokban, valamint eltérő műfajokban is jelen vannak. *Charles Forceville* 1988-ban kezdett el foglalkozni a vizuális módban, szürrealista festményeken megjelenő metaforákkal. Metaforatipológiájában megkülönböztette a *monomodális* (1988, 1996) és a *multimodális* metaforákat (1996, 2009). A monomodális metaforák mindkét tartománya, a forrás- és a céltartomány is ugyanabban a módban jelenik meg. Ha a két tartomány vizuális, akkor a metafora piktorális. A piktorális metaforáknak négy típusa van: ez a hibrid, az integrált, a kontextuális metafora és a képi hasonlat¹. *Forceville* egy fiktív animációval illusztrálta a piktorális metaforát: egy macska elefántormánnyal sétál (A MACSKA ELEFÁNT, *Forceville és Urios-Aparisi*, 2009). Ez a *hibrid* típusba tartozik, vagyis két össze nem illő tartomány, a macska teste és az elefántormány forr össze egy testben. A hibridben érvényesül az összeférhetetlenség és az egyterűség elve, de a nyelvész szerint ez nem prototipikus piktorális metafora. Azt állítja, hogy hibridek ritkák a reklámokban, mert azok készítői nem szeretnék a terméket félreérthető, csonka vagy módosult formában bemutatni. A reklámokban

gyakoriak az integrált metaforák, ahol nincs összeférhetetlenség és a kontextuális metaforák, ahol pedig nincs egyterűség.

Forceville *multimodális metaforáknak* nevezi azokat a metaforákat, amelyeknek a forrás- és a céltartománya jellemzően különböző módban manifesztálódik (*Forceville és Urios-Aparisi*, 2009). Például, ha az elefántormányos macskát látva egy másik macska rémülten felkiált: „Te jó ég, egy elefánt!” Akkor láthatjuk és hallhatjuk, hogy A MACSKA ELEFÁNT metafora verbálisan is megerősítést nyer. Ebben az esetben verbo-piktorális metaforáról beszélhetünk, amelyet *Forceville* az egyik leggyakoribb multimodális metaforatípusnak tart.

A képzőművészeti alkotások elemzésénél érdemes figyelembe venni azt, hogy milyen módok játszanak szerepet az értelmezés folyamatában. Az érzékelésben ugyanis többféle mód – hangzó, vizuális, verbális – is megjelenhet, amik módosíthatják vagy erősíthetik egymást. Akár képzőművészeti katalógusról, akár múzeumi környezetről van szó a művészettörténészek és a kurátorok irányítják a befogadást és azt gyakran feliratokkal segítik. Az értelmezést maguk a szakemberek is verbális és vizuális források tanulmányozásával végzik. A multimodalitás a képzőművészeti alkotások gyakori jellemzője.

A metonímia

Kognitív nyelvészeti paradigmában a metonimikus folyamatok a metaforához hasonlóan fogalmakhoz kapcsolódnak, de attól eltérően ugyanazon a tartományon belüli érintkezésen alapulnak. A metonimiák rész-egész, egész-rész és rész-rész viszonyokban valósulnak meg. Például „az egész ház talpon van” kifejezésben A HÁZ A LAKÓK HELYETT ÁLL, vagyis az egész a rész helyett áll.

Charles Forceville Lakoff és Johnson (1980) után utal arra, hogy a vizuális művészetekben gyakoriak a metonimikus folyamatok. Az értelmezés során jelentős szerepet játszanak a vizuális tartományhoz kapcsolódó metonimikus konnotációk. A színek, a formák, az arányok, a technika metonimikus folyamatok

¹ Az *integrált metaforákban* a forrástartomány vizuálisan érzékelhető, de jól illeszkedik a céltartományhoz és nem érezhető anomália. *Forceville* példája a SENSEO KÁVÉFŐZŐ SZOLGA metafora, amikor a reklámban egy enyhén előrehajló formatervezett kávéfőzőt látunk. Az alak felidézi a felszolgálással együtt járó testtartást. A kontextuális metaforában a vizuálisan ábrázolt céltartományt a vizuális kontextus módosítja. Egy reklámban egy doboz cigaretta a szappan helyén jelenik meg (A CIGARETTA SZAPPAN) egy fürdőszobában. *Forceville* értelmezésében a megfeleltetett tulajdonság az, hogy „kéznél van”, amelyet a fürdőszobai környezet hív életre. A *piktorális hasonlatokban* a forrás- és a céltartomány külön entitásként szerepel egymás mellett, de közelségük révén összekapcsolódnak. A nyelvész szerint ilyen az a korsó sör is, ami mellett a reklámban a pisai ferdetorony tűnik fel (A SÖR A PISAI FERDE TORONY). A két tárgyat összekapcsoló tulajdonság a „nemzeti büszkeség”, ami középpontba kerül a két nevezetesség kapcsán.

részét képezhetik. Forceville fiktív példája szerint a TOLL KARD metafora esetén más értelmet nyer, ha az ember egy kis énekesmadár, egy páva vagy egy ragadozó madár tollát fogja a kezében kardként. A toll külső jegyei alapján eltérő metonimikus alapot teremt a metaforához. A kis énekesmadár tolla állhat a törekenység, míg a páva a büszkeség, vagy a hiúság helyett. A ragadozó madár tolla pedig utalhat az állat éber, gyors tulajdonságaira, ami a TOLL KARD metaforán keresztül a tollat kezében tartó ember jellemzőjévé válik.

Forceville feltételezi, hogy a képzőművészetben ritkák a piktorális metaforák, mivel a művészet nem olyan direkt, mint a reklámok – leszámítva a propagandaplakátokat. A képzőművészetre szerinte sokkal inkább jellemzőek a szimbólumok és a metonímiát a szimbólumok egyik fajtájának tartja. Példaként egy olyan képet említ, amin egy kézfejet látunk töviskoszorút idéző karkötővel. Ez Forceville értelmezésében a következőképpen írható le: A TÖVISKOSZORÚ KARKÖTŐ, amelyben A TÖVISKOSZORÚ FORMA A SZENVEDÉS HELYETT ÁLL (Forceville, 2010). Szabó Réka doktori disszertációjában kifejti, hogy a szimbólumokat nem tudjuk teljes egészében megragadni. Az előbb említett töviskoszorú például a krisztusi szenvedés mellett Krisztus teljes élettörténetét képes felidézni, így a feltámadást is, de az a vérző kézfej láttán nem aktivizálódik. Szabó szerint, ami a szimbólumokból megragadható, azok maguk a fogalmi metaforák és fogalmi metonímiák, de a szimbólumnak mindig marad nem tudatosítható része (Szabó, 2014. 109. o.).

Kognitív szempontú vizuális elemzések

A kognitív szempontú képelemzések nem mondanak ellent a művészettörténeti interpretációs módszereknek, például Panofsky (1955/84) háromszintű elemzési modelljének²,

² Az első preikonografikus szinten a megismerés tárgya a *jelenségértelem*. A jelenség leírásához a mindennapi érzéki tapasztalataink szükségesek. Panofsky egy hétköznapi példával illusztrálta elméletét: egy alak megemeli a fején lévő kalapot. A második az ikonografikus szint, amelyben a *jelentésértelem* megragadására törekszünk. A

hiszen az érzékelhető és a nem érzékelhető tartalmak megkülönböztetésén alapulnak. A kutatás szempontjából elválasztják a percepció és a tudatosítás (appercepció) folyamatát. Az érzékeléshez kapcsolódóan Panofsky preikonografikus elemzést végez, Forceville leírást készít, Šorm és Steen, valamint Kuuva a percepció fogalmán keresztül ragadják meg a vizuális megtapasztalásnak ezt a fázisát.

A vizuális művészet értelmezőjének a konkrét műtárgy tanulmányozása mellett gyakran egy korábbi magyarázatot kell felülvizsgálnia és újragondolnia. Kétféle problémával állunk szemben: az egyik a kép értelmezése (Panofsky, 1955/84; Forceville, 1988–2015, Isaeva és Mishlanova, 2015), a másik a kép verbális értelmezésének magyarázata (Šorm és Steen, 2013; Kuuva, 2007). Az interpretáció folyamatát a művészettörténész olyan profeszszionális munkának tartja, amelyben további objektív tudáselemeket hív segítségül az ikonografikus és az ikonológiai elemzések során, alapvető célja a műtárgy minél szélesebb körű kontextualizálása. Az értelmezést a kognitív nyelvészek a konceptualizáció folyamatának nevezik, utalva ezzel arra, hogy alapvetően fogalmak és fogalmi rendszerek segítségével gondolkodunk, a módszerek során céljuk a fogalmi metaforák meghatározása volt. A pszichológusok ugyanezt a folyamatot a tudatosítás névvel illetik, amelyben a szemlélő nem érzékelhető információtartalmakkal kapcsolja össze az érzékelhető tartalmakat, céljuk a vizuális befogadás folyamatának modellálása.

A képinterpretáció folyamatát a multimodalitással foglalkozó kutatók és többnyire a kognitív nyelvészek is *kommunikációs folyamatként* értelmezik. A műtárgy kommunikál a befogadóval, az üzenet pedig egy

jelenségeknek főként kulturális ismereteink alapján jelentést tulajdonítunk. Így a kalapemelés aktusát az európai kultúrkörhöz való tartozásunk és a középkori lovagkori szokások miatt üdvözlésként értelmezzük. A harmadik az ikonológiai szint, amelyben a *lényegi értelem* az adott korszak világnézetének ismerete révén válik megragadhatóvá. Az üdvözlésen túl a kalapját emelő személy társadalmi státuszára, hangulatára, nemzetiségére is következtethetünk. A gimnáziumi művészettörténeti oktatás Panofsky módszertanán alapul (Beke, 2004).

fogalmi metafora vagy fogalmi metonímia formájában jelenik meg (*Forceville; Šorm és Steen; Isaeva és Michlanova*). A kognitív tudományokkal foglalkozó kutatók és kognitív pszichológusok a képinterpretációt *problémamegoldó folyamat*ként értelmezik, ami- ben fontos az újrastrukturálás, a reflexió és a konstrukció folyamata (*Saariluoma; Kuuva*). A művészeti osztályokban végzett képinterpretációs vizsgálataim is ez utóbbit támasztot- ták alá, ezért a kidolgozott módszertannak kardinális pontja, hogy magyarázatot ad arra, miért lehet több jelentése egy dolognak³.

A következőkben azokat az elemzési mód- szereket illusztrálom példával, amelyek be- folyásolták az új módszertan kialakítását. Kuuva kognitív pszichológiai befogadás-mo- dellje⁴ strukturálja a kognitív nyelvészeti – Forceville, valamint Isaeva és Mischlanova – metaforaazonosító eljárásait és a szimbólu- mok jelentésének vizsgálatát.

Képelemzések a kognitív nyelvészetben

Lakoff és Johnson gyakran idézett kijelentése, hogy „a metafora egy mindent átható hétköz- napi jelenség, nemcsak a nyelvben, hanem a gondolkodásban és a cselekvésben is jelen van. Hétköznapi fogalmi rendszerünk, amelynek segítségével gondolkodunk és cselekszünk, alapvetően metaforikus természetű.” (Lakoff és Johnson, 1980. 3.o.) A kognitív nyelvészet elsősleges vizsgálati tárgya a nyelv, így a leg- több módszertan a verbális metaforák elem- zésére és azonosítására vállalkozik (*Pragglejaz Csoport, MIP, 2007; Steen, MIPVU (Five step method) 2010, 1999, 2009, 2011*)⁵.

Forceville reklámokat, műfajfilmeket, ani- mációt és képregényeket vizsgált, amelyeken keresztül tipizálta a vizuális módban megje- lenő metaforákat (l. A metafora) és jellemezte a műfajokat. Intuitív módszertana a követ- kező kérdéssorra támaszkodik: „1. Mi a két tartomány és ezt honnan tudjuk? 2. Melyik a cél- és melyik a forrástartomány? Ezt honnan tudjuk? 3. Melyek a megfeleltethető tulajdon- ságok és hogyan dől el a szelekció?” (*Forceville, 2009, 2010*). A nyelvész egy cipőreklám (2. ábra) elemzésekor leírja, hogy a képen egy öltönyös férfitestet látunk, a nyakkendő helyén azonban egy férficipő van. A két tartomány a CIPŐ és a FÉRFI ÖLTÖZÉK vizuálisan jelenik meg. A CIPŐ a céltartomány, amely a közép- pontban van, hiszen ez a reklámozott termék.

³ 2016 szeptemberétől empirikus vizsgálatokat végzek művé- szeti középiskolák végzős hallgatóival. A vizsgálat nem reprezentatív, eddig tizenkét beszélgetésre került sor. Ebben a dolgozatban azokra a megfigyelésekre utalok, amelyek a résztvevők több mint felénél egyezést mutattak. A vizsgálat során a diákok ugyanazt a képsort nézik végig számítógépes kijelzőn (a képeken házak láthatóak képzőművészeti alkotá- sokon). Kérdéseim: Képzeld azt, hogy én semmit sem látok, mond el, hogy Te mit látsz? Mit jelent számodra ez a képző- művészeti alkotás, hogyan értelmezed? Majd megmondom az alkotás címét (ez a kijelzőn is megjelenik: alkotó, cím, évszám) és újra rákérdezek: hogyan értelmezed az alkotást? A diákok nyitottak a kortárs műalkotások felé, nem érzik úgy, hogy egy megtanult anyagot kellene visszamondaniuk, ezért minden művészettörténeti, és hétköznapi életta- pasztlalukat, élményüket latba vetve próbálják meg értel- mezni a tárgyat. A vizsgálat egy órája után eddig minden résztvevő maradt még legalább egy fél órát, mert további kérdései voltak, vagy szerette volna megosztani egyszerűen az élményeit.

⁴ Ester Šorm és Gerard Steen célja az volt, hogy a vizuális metafora érzékelésének és értelmezésének bemutatására elméleti modellt hozzanak létre (*Šorm és Steen, 2013*). Empirikus kísérletben különböző vizuális műfajból mutattak képeket holland könyvtárlátogatóknak. A részt- vevők feladata az volt, hogy „hangosan gondolkodva” meséljenek a képekről. Šorm és Steen modelljét elve- tettem, mert az a forrás- és a céltartomány közötti összef- érhetetlenséget a vizuális metaforák alapp princípiumának tekintette, ezzel pedig *Forceville* (2002) és *Thomas van Rompay* (2005) nyomán nem értek egyet.

⁵ A kognitív nyelvészeket sokáig az a kritika érte, hogy elem- zéseik, metaforaazonosítási eljárásaik intuíción alapulnak. A kritika nem volt alaptalan, hiszen objektív módszertant Lakoff és Johnson, Kövecses, Forceville sem használtak. A későbbi metaforaazonosítási módszerek (MIP – Metaphor Identification Procedure, MIPVU – a MIP továbbfejlesz- tett változata, amely a Vrije Universiteit Amsterdam kuta- tócsoportjához köthető, *Steen 2007*) a verbális anyagot először holisztikus módon kontextusban vizsgálták. Majd az egységekre (legtöbbször szavakra, kifejezésekre) osztott szöveget szótárak segítségével meghatározták. A kutatók a módszerek segítségével a kontextusban használt és az álta- lános jelentést (a szemantika ebben nagy szerepet játszott) hasonlították össze és amennyiben az összehasonlítás jelentősnek bizonyult metaforikusként azonosították. Míg a MIP a metaforikus értelemben használt nyelvi kifejezé- sekre, addig a MIPVU a metaforához kapcsolódó nyelvi kifejezéseket is vizsgálja, ezért a vizsgálat érzékenyebb és a jelentések mélyebb rétege tárható fel.

A NYAKKENDŐ a forrástartomány, amelyet a férfiöltönyből és a cipő pozíciójából, vagyis a kontextus alapján találhat ki a szemlélő. A CIPŐ NYAKKENDŐ monomodális kontextu-

ális metafora. A megféleltetett tulajdonság a „nem funkcionális szépség”, ami a reklám műfajára jellemző pozitív tulajdonságként kapcsolódik a termékhez (Forceville, 1996).



2. ábra: A CIPŐ NYAKKENDŐ kontextuális metafora (Forceville, 1996)

Ekaterina Isaeva és Svetlana Mishlanova nyelvészek Steen módszerét, az ún. MIPVU-t módosították (2015). Az intuitív módszertan helyett szisztematikus elemzési lépéseket követve arra voltak kíváncsiak, hogy a vizuális metaforák milyen tudást közvetítenek. Egy második világháborús propaganda plakátot, Kukryniksi „Minden kalendárium hazudik”, 1942 című munkáját elemezték (3. ábra). A képen egy Hitler-fejű antik szobor testű figura szájából kalendáriumlapok szállnak a levegőbe. A lapokon különböző jelszavak – „Győzni fogunk!”, „A háborúnak vége!” – olvashatók. Az alakot pulpitus választja el a Goebbels-fejű varangytestű lénytől. Forceville szerint a propagandaplakátok didaktikusak és direkték, így más képzőművészeti műfajoknál gyakrabban tartalmaznak piktorális metaforát (Forceville, 2013, l. A metafora), ezért nem tartom szerencsésnek az orosz kutatók választását, hiszen a műfaj jellege miatt módszerük nem feltétlenül alkalmazható más művészeti műfajok esetén. A vizuális alkotásokban megjelenő metaforák

céltartománya körvonalazható, de nem mindig konkrétan megnevezhető, míg a politikai karikatúra olyan műfaj, amelyről feltételezhető, hogy ironikus vagy negatív módon utal politikusra, vagy politikai szituációra.



3. ábra: Kukryniksi: „Minden kalendárium hazudik”, 1942.

Isaeva és Michlanova szimbólumtárak segítségével megvizsgálták a vizuális elemek (például kirepül, szobor) általános jelentését, amit összevetettek a kontextuális jelentésekkel. Ha a két jelentés a köztük lévő ellentmondás

ellenére összehasonlítható volt, akkor a vizuális elemet metaforikusként jelölték. Az egymáshoz kapcsolódó fogalmakat összekapcsolták és jelezték, hogy azok a cél-, vagy a forrástartományhoz tartoznak. Például:

(KIFEJEZÉS	KIEJT	FEJ) _{cél}
(LAP	KIREPÜL	NYOMDAGÉP/NYOMTATÓ) _{forrás}

Ez alapján láthatóak lettek a forrás- és a céltartományok közötti megfeleltetések, amelyben a nyomdagépből kirepülő lap azonosítható a Hitler-fej által kiejtett kifejezésekkel. Elemzésük eredményét így összegezték: a Hitler-fejű római szobor és a pulpitus a Führer nyilvános beszéd iránti rajongását fejezi ki, ugyanakkor szimbolizálja Hitler nemzeteket elnyomó személyét. Hitler nyomdagéphez hasonló gépies személyisége már eltávolodott a realitástól és megállás nélkül ontja magából az ígéreteket, amit a kalendárium időjárás előrejelzései is megerősítenek. A szobor töredékessége ironikus utalásként Hitler nagyszabású terveit teszi nevetségessé. A HITLER SZOBOR vizuális metaforához kapcsolódik a GOEBBELS VARANGY vizuális metafora. Hitler szobor szájából kirepülő PAPIROK ÉS GOEBBELS ALAKJA A NÁCI SAJTÓ ÉS A PROPAGANDA HELYETT ÁLL (metonímia).

A kutatók az elemzés során a színekre, a méretekre, a kompozicionális elemekre, a gesztusokra nem fordítottak figyelmet. Kétségesnek tartom a formalista jellegű, szinte képletszerű módszer alkalmazhatóságát a vizuális metaforaelemzésekben. A modell egyik lényeges lépése viszont arra hívja fel a figyelmet, hogy szimbólumok esetén érdemes összevetni a kontextuális és az általános jelentést szimbólumtárak és képi analógiák segítségével. Ezt *Panofsky* (1955/84) és *Kuuva* (2007) is alkalmazza.

Képelemzések a kognitív pszichológiában

Sari Kuuva (2007) kidolgozta annak modelljét, hogyan tapasztaljuk meg a vizuális alkotásokat és hogyan hozunk létre mentális repre-

zentációkat (*Kuuva*, 2007, 2010). Empirikus kísérleteiben kulcsfontosságú volt az érzékelhető és az elvont tartalmak megkülönböztetése.

Kuuva a képmagyarázat folyamatát problémamegoldó aktusnak tartja és a diagnoszták, vagy a sakkjátékosok gondolkodásához hasonlítja. Érzékeljük (*percepció*) és értelmezzük a vizuális alkotást. Az érzékelést a figyelem irányítja. Az értelmezés része az appercepció (tudatosítás), az újrastrukturálás, a reflexió és a konstrukció. A kísérletek bizonyították, hogy a szemlélők vizuális percepcióikat nem érzékelhető fogalmak segítségével próbálják jelentéssel bíró mentális reprezentációvá rendezni, ezt nevezzük *appercepciónak*. Példájában egy művészettörténész hallgató Pasi Tammi *A vers térdre kényszerít* (1999) című festményét elemzi (4. ábra). Először megfigyeli a világos és sötét részeket és az emberi figura pozícióját, vagyis érzékelhető tartalmakkal jellemzi az alkotást. A tudatosítás során a tanuló meglátja a szárnyakat, majd arra következtet, hogy egy angyalról lehet szó. Az angyal nem érzékelhető tartalom, nem jelenik meg a képen. A szemlélő úgy gondolja, hogy egy bukott angyalt lát, aki rosszat tett és ezért elveszítette a szárnyait. A rosszcsелеkedet és a pozícióvesztés nem látható a képen. A tanuló produktív módon elképzeli az angyalt, mert értelmezni szeretné a látottakat. A sötétség (érezkelhető) miatt a kárhozatra asszociál (nem érezkelhető), talán éppen azért, mert a férfit bukott angyalként látta. Az *újrastrukturálás* az egyik mentális reprezentációról egy másikra való áttérés. Ugyanabban az időben nem tudunk több egymásnak ellentmondó mentális reprezentációt megragadni, ezért váltásra van szükség. A hallgató újra megné-

zi a képet, a színek kontrasztját, majd a szárnyakat is, amit a cukorangyalkák szárnyához hasonlít. Észreveszi, hogy a szárnyak egy hatyúhoz tartoznak, amit a férfi ölel át. Elkezd újrastrukturálni a korábbi interpretációt, hiszen az angyal fogalma ellentmond a hatyúnak. Látja, hogy a fehér szárnyak koszosak, úgy tűnik, hogy az állat elpusztult. Talán olajfolt. Az alkotásnak a környezetre vonatkozó üzenete lehet. Az újrastrukturálás összefügg az érzékeléssel és új mentális reprezentációhoz vezet. Az új interpretáció azonban nem törli el teljes egészében a korábbi megfigyeléseket. A különböző mentális reprezentációkat a *reflexió* során összehasonlítjuk és választunk az alternatívák közül. A *konstrukció* annyit jelent, hogy az al-representációkat koherens egészévé integráljuk. A tanuló még mindig használja a kárhozát és a szomorúság kifejezéseket, de azokat a természet elpusztításával kapcsolja össze. Látható, hogy a képelemzés folyamata nem lineáris, hanem inkább olyan, mint egy ciklus, aminek minden része az appercepcióhoz kapcsolódik. Az interpretáció folyamata addig folytatódik, ameddig elfogadható megoldás nem születik a kép értelmére vonatkozóan. A példa jól illusztrálja a képinterpretációban működő konstruktív, kreatív gondolkodást.



4. ábra: Pasi Tammi: A vers térdre kényszerít, 1999.

Az elemzés szemléletesen mutatja, hogy az interpretáció nem lineáris, a vizuálistól a fogalmi gondolkodásig vezető folyamat. Kuuva módszerének előnye, hogy számos részletre kiterjed, ami szisztematikussá és mérhetővé teszi a vizsgálatokat. Magyarázatot ad arra, hogyan lehetséges az, hogy egy-egy alkotásnak többféle jelentése lehet. Modellje a művészettörténeti dokumentumok megvitatásának is eszköze lehet.

Kognitív szempontú módszertan vizuális elemzésekhez

A képzőművészeti tárgyak befogadásának vizsgálata azért is bonyolult, mert a folyamat legtöbbször verbális magyarázatok nélkül, csendben egy katalógust lapozgatva, vagy egy kiállítóteremben történik. Ami leginkább megragadható, az maga a műalkotás, a művészek feljegyzései, naplói, blog bejegyzései, valamint a szakemberek eltérő műfajokban született írásai és szóbeli közlései. Az elemzési módszer kidolgozása során arra törekedtem, hogy a folyamat minél inkább tükrözze a természetes befogadás folyamatosan újraértelmező fázisait, azt, ahogyan a gondolatainkat újrastrukturálhatjuk ugyanazon tárgy szemlélése közben. Hiszen amint láttuk, könnyen megtörténhet, hogy egy műtárgyon első látásra egy szárnyait vesztett bukott angyalt látunk, majd ha jobban megnézzük azt, akkor inkább úgy véljük, hogy az esendő és pusztító emberiséget szimbolizáló férfialak átöleli az olajfoltos szárnyú hatyút (Kuuva, 2007).

A módszer három főbb részből áll (*1. táblázat*) – az első rész az érzékelhető tartalmak leírása, az érzékeléskor létrejövő metafora azonosítása és az aktivált keretek meghatározása. A második lépésben az alapjelentések és a keretek kifejtésének segítségével határozzuk meg a kognitív folyamatokat. Végül a harmadik lépésben új kontextus bevonásával kulturálisan specifikus vagy egyedi jelentések vizsgálhatók. Úgy vélem, hogy a kognitív szempontú tartalomelemzés rajzói, múzeumpedagógiai foglalkozás, de akár tárlatvezetésnek is fontos része lehet. Ebben a feltevésemben László

Zsófia a Szépművészeti Múzeum múzeumpedagógusa is megerősített, amikor a módszert és az elemzést olvasva ezt írta: „A múzeumban dolgozó pedagógusoknak alapvető dolog a munkájukhoz, hogy olyan mindenki számára érthető és hozzáférhető alapokat találjanak a foglalkozások során a művészetről való beszélgetéshez, amin el lehet indulni. Szerintem a legtöbb-

ben, akik jók ebben a dologban hasonló módon közelítettek a kortárs művészethez, dolgoztak ki tematikus foglalkozásokat. Ez a dolog szerintem elsősorban abban segít, hogy tudatosíthatja ezt a többnyire csak ösztönösen alkalmazott módszert. Tudományos alapokat ad, és akár taníthatóvá is teszi, múzeumpedagógus hallgatók számára.” (2016. október 4.)

<p>1. lépés: Érzékelés</p>	<p>1.1 Érzékelhető fogalmak leírása (Kuuva, 2007) 1.2 Az érzékelhető metafora meghatározása (Forceville, 1996–2009) 1.3 Az aktivált keretek azonosítása</p>
<p>2. lépés: Értelmezés Hétköznapi tudás alapján univerzális metaforák és metonímiák azonosítása</p>	<p>a) A kortárs alapjelentések azonosítása (Isaeva és Mishlanova, 2015; Kuuva, 2007) b) A keretek kifejtése (Kövecses és Benczes, 2010; Lakoff és Johnson, 1980) c) A fogalmi metaforák és a fogalmi metonímiák azonosítása (Forceville, 1996-2009; Isaeva és Mishlanova, 2015)</p>
<p>3. lépés: Új kontextus bevonása Speciális tudás alapján egyedi metaforák és metonímiák azonosítása</p>	<p>3.1 A műtárgymagyarázat kognitív nyelvészeti elemzése a kognitív pszichológiából ismert folyamat tükrében. (Kövecses és Benczes, 2010; Kuuva, 2007, 2010) 3.2 A fogalmi metaforák és metonímiák azonosítása (Kövecses és Benczes, 2010; Forceville, 1996–2009)</p>

1. táblázat: Az új módszertan három lépése

Nézzük meg egy példán keresztül, hogy mi történik az első lépésben, amikor a hétköznapi észlelés és érzékelés alapján vizsgáljuk a tárgyat (2. táblázat). Azokat a jellemzőket vesszük figyelembe, amiket a legtöbb szemlélő valószínűleg lát és megfigyel. Ez a tárgy-leírás nagyrészt megegyezik a vizuális nevelésben jelenleg is alkalmazott módszerekkel és segít tudatosítani, rendszerezni azokat a tartalmakat, amiket szinte egyszerre fogunk fel (bár az idegtudományi vizsgálatok bizonyították, hogy először a színt, majd a formát és végül a mozgást érzékeljük, Kuuva, 2007). Az elemzés a leírást követően az érzékelhető metafora és az aktivizált keretek meghatározásával foglalkozik. Az érzékelhető metafora annyit jelent, hogy a metaforának a forrás- és céltartománya is megjelenik vizuálisan, vagy verbálisan (a műtárgy részeként, vagy a címben).

Először a tárgyra vonatkozó vizuálisan érzékelhető fogalmakat vesszük sorra: az alakokat és a tárgyakat, a formákat és a felületre vonatkozó tulajdonságokat, a színeket és az értékeket, a térre és az időre, az akcióra és a figuramozgásra vonatkozó kifejezéseket gyűjtünk (Kuuva, 2007). Baglyas Erika instal-

lációját (1. ábra) szemlélve a megfigyeléseket három csoportba osztjuk: az elsőbe tartoznak a vizuális módban megjelenő fogalmak: ház, persely, 3D-s üreges tárgy lyukakkal, fekete-fehér, átlátszó üveg alap, pénz bedobása a dobozba. A befogadó már az érzékelésnek ebben a fázisában automatikusan létrehozza a PERSELY HÁZ vizuális monomodális metaforát (Forceville terminológiájával hibridet), amely két alapvető fogalmi metafora kombinációjára vezethető vissza. Ezek a HÁZ TARTÁLY és a PERSELY TARTÁLY fogalmi metaforák. Ez a monomodális piktorális metafora megalkotható a figurák és a tárgyak, valamint az akciók és a figuramozgások figyelembevételével: mindkét tartománya vizuális módban jelenik meg. A ház és a persely, amelyek tartályszerű struktúrájuk révén kapcsolódnak egymáshoz, megosztják a „magában foglalás” keretet. Az empirikus felmérések során nem volt olyan középiskolás, aki ne úgy beszélt volna a házról, mint egy dobozszerű tárgyról, ami magában foglalja az apró pénzerméket. A forrástartomány a konkrétabb, leginkább szembeötlő HÁZ, míg a céltartomány a PERSELY, ami aktiválja az „adományozás” keretet. Ezt a műtárgyon szereplő feliratok, a pénzermék, a

kéményen lévő lyuk és az átlátszó házalap, tehát vizuális és verbális tartalmak is megerősítik. A persely olyan, mint egy ház, amelyben a persely és a ház forma is elvontabb dolog helyett áll (ezeket a metonimikus viszonyokat az elemzés második lépésében tárgyalom, mivel az appercepcióhoz tartoznak és megjelenik bennük olyan elem, ami nem érzékelhető).

Az érzékelés második és a harmadik csoportjába tartoznak a *verbálisan érzékelhető* fogalmak: egy műtárgyon megjelenő szó és/vagy az alkotás címe. A két verbálisan érzékelhető tartalmat azért különítettem el egymástól, mert az alkotás részeként megjelenő verbális elem szorosabban kapcsolódik a műtárgyhoz, koherens része annak, nem úgy, mint a cím. A műtárgy címét is az érzékelhető tartalmak között tárgyalom, hiszen feliratként gyakran szerepel közvetlenül a műtárgy mellett. A Baglyas installáció címe – „*Jó előre gondoljon*

a jövőjére!” – aktiválja a „megtakarítás” keretet. Amikor a diákok megtudták a műtárgy címét, azonnal a JÖVŐ és az ÉLET céltartományokkal kezdtek el foglalkozni és minden addigi megfigyelésüket ezekre vonatkoztatták, vagy ennek szellemében kezdték átstrukturálni korábbi mentális reprezentációikat.

Az elemzés első fázisának eredményeképpen megragadható A PERSELY HÁZ fogalmi metafora, amely a „magában foglal” kereten alapul, valamint két további keretet – az „adományozást” és a „megtakarítást” – aktiváljuk. Az érzékelhető tartalmak leírásakor *Kuuva* (2007) vizuális fogalmak vizsgálatára kifejlesztett szempontrendszerét alkalmaztam. A vizuális és a verbális módokat Forceville-hez hasonlóan megkülönböztettem, ennek köszönhetően átláthatóvá vált az a folyamat, ahogyan a vizuális és a verbális módok összekapcsolódnak a vizsgált tárgy érzékelésekor.

ÉRZÉKELÉS	1. Vizuálisan érzékelhető fogalmak	2. Verbálisan érzékelhető tartalmak Feliratok a tárgyon	3. Verbálisan érzékelhető tartalmak Cím: „Jó előre, gondoljon a jövőjére!”
Figurák és tárgyak	HÁZ kordonok pénzermék lyukas kémény két ablak lyukkal PERSELY	„szegények a gazdagokért” „gazdagok a szegényekért” „gazdagok a gazdagokért” „szegények a szegényekért”	„Ön” „öné”
Formák és felületi kifejezések	ház alak 3D-s üreges tárgy lyukakkal a felszínén	nyomtatott nagybetű	
Színek és értékek	fekete és fehér átlátszó üveg alap	sárga fekete textilen	
Téri kifejezések	Ház közepén, kordonnal körbevéve. Installáció a pláza középterében.		
Időre vonatkozó kifejezések			„jó előre” „jövő”
Akció és mozgás	pénz bedobása a dobozba pénz gyűlik benne pénzt foglal magába		„Gondoljon...!”
Vizuális metafora	a ház tartály a persely tartály A PERSELY HÁZ (hibrid)		
Keretek	„magában foglal”	„adományozás”	„megtakarítás”

2. táblázat: Az érzékelhető fogalmak leírása

Az elemzés második lépése az *appercepció*-val foglalkozik, amelyben a közvetlenül nem érzékelhető fogalmakat tárgyalom. Először a *szimbólumok* alapjelentéseit veszem sorra (3. táblázat), ezután kifejtem az aktivizált *keretek* elemeit (4–6. táblázatok). Az alapjelentések és a keretelemek segítségével meghatározhatók a metaforikus és a metonimikus folyamatok. A szimbólumtárak, jelképtárak, szociológiai tanulmányok kritikai használata megszokott a művészettörténeti elemzésekben (Panofsky, 1984; Kuuva, 2010). Az újdonság a kognitív nyelvészeti módszer alkalmazása, azaz a keretek kifejtése, a metaforák és a metonímiák azonosítása (Lakoff és Johnson, 1980; Forceville, 1996, 2009; Isaeva és Mishlanova, 2013).

Az érzékelhető tartalmak közül kiválasztjuk azokat, amikhez elvont jelentés társulhat

az adott műtárgy-kontextusban. Baglyas Erika installációja esetén ezek a ház, a pénz és a fekete-fehér fogalmak (3. táblázat). Az általános szimbolikus jelentésre vonatkozóan a házról a szimbólumtár (Pál és Újvári, 1997) alapján elmondható, hogy jelképezheti a lakóhelyet, a menedéket, a társadalom és a család alapját, az emberi élet középpontját, valamint a családi biztonságot. A szociológiai felmérés (Kapitány és Kapitány, 2005) arra világít rá, hogy a magyarok a házat a felnőttkorhoz, a biztonsághoz, a legfontosabb dolgokhoz, a vágyott tárgyakhoz és az ideális élethez szükséges dologként tartják számon. Ugyanígy megvizsgáljuk a pénz és a fekete-fehér fogalmakat. A lenti táblázatban csak azokat a jelentéseket tüntettem fel, amelyek relevánsak lehetnek a műalkotásra vonatkozóan.

Szimbolikus jelentések	Alapjelentések a szimbólumszótár alapján (Pál és Újvári, 1997)	Alapjelentések a magyarok körében végzett szociológiai felmérés alapján (Kapitány és Kapitány, 2005)
Ház	<ol style="list-style-type: none"> 1. lakóhely, menedék, körbevett, védett hely 2. a társadalom és a család alapja 3. az élet központja 4. családi biztonság 	<ol style="list-style-type: none"> 1. felnőttkor 2. az identitás kifejezése 3. biztonság 4. a legfontosabb örökölt tárgy 5. vágyott tárgy 6. a legfontosabb tárgy a barátok között 7. szükséges az ideális élethez
Pénz	<ol style="list-style-type: none"> 1. anyagi érték, haszonszerző gondolkodásmód 2. világi javak 	<ol style="list-style-type: none"> 1. gyerekkor 2. értékes tárgy 3. felnőttkor 4. modernitás, trendiség 5. vágyott tárgy
Fekete és fehér		<ol style="list-style-type: none"> 1. minimál stílus a modernitás helyett 2. üveg mint anyag a modernitás helyett 3. fizikai egyszerűség a puritán értékek szerint

3. táblázat: A vizuálisan érzékelhető fogalmak szimbolikus alapjelentése

Az alapjelentések vizsgálata után az aktivizált keretek kifejtése következik. A keretelemeket konkrét tartalmakkal töltöm ki. Ha a különböző tartományok keretelemei között legalább egy megfelelés van, akkor a két tartomány közötti viszony metaforikus (Forceville, 2002). Az első a „magában foglalás” kerete (4. táblázat), amelynek része a külső tér, a belső tér, a ki- és bemeneti nyílás(ok) és a tartalom. A táblázatból látható, hogy megfeleltetések jönnek létre a TARTÁLY, a HÁZ és a PERSELY között. A ház funkciója tehát az lesz, hogy magában foglalja a pénzérméket (kontextustól függetlenül a ház-

nak számos más funkciója is lehetne, például az a hely, ahol biztonságban vagyunk). A képzőművészeti alkotásokban szereplő házak falai gyakran „sérültek”. A sérülés nem természeti kár, vagy a múlt idő következménye, hanem szándékos művészi határsértés, amelyen keresztül a ház be-, illetve átláthatóvá válik. Ebben az esetben ilyen határsértés az átlátszó házalap, amely a házat lebegő tárgyként mutatja, másrészt láthatóvá teszi a belsejében gyűlő pénzérméket. Ha ez nem így lenne, akkor a „magában foglalás” keret és a PERSELY HÁZ fogalmi metafora nehezen, vagy nem jöhetne létre.

„Magában foglalás” keret		
PERSELY (céltartomány)	HÁZ (forrás)	TARTÁLY (forrás)
Külső tér Belső tér A persely fala Lyuk Pénz	Külső tér Belső tér Fal Nyílászárók, lyukak (kémény)	Külső tér Belső tér A tartály fala Ki- és bemeneti nyílás Bennfoglalt tartalom
Eredmény: A PERSELY HÁZ monomodális piktorális metafora		

4. táblázat: A „magában foglalás” keret kibontása

A második keret az „adományozás”, amelyben a keretelemek: ki, kinek, mit, milyen célból, milyen módon, milyen eszközzel ad (5. táblázat). Az „adományozás” a pénzadás konkrét folyamatában jelenik meg és aktiválja a „segítségnyújtás” keretet, ami valójában nem érzékelhető. Ezt a kordonon szereplő „szegény és gazdag” fogalmak is megerősítik. A diákok a feliratok elolvasását követően a különböző társadalmi rétegek közötti feszültségekről és azok feloldásáról, például az adományozásról kezdtek el beszélni. A legtöbb esetben létrejött a SEGÍTSÉGNYÚJTÁS ADAKOZÁS fogalmi metafora. A 5. táblázatban látható, hogy az „adományozás” keret elemei

kitölthetőek az érzékelhető tartalmak, vagyis a feliratok segítségével. Mivel a szemlélő kizárólag a kordon „szegények a gazdagokért” felirattal ellátott oldaláról tud pénzt a kéménybe dobni, ezért az adományozó a szegény, míg az adományt kapó a gazdag lesz. Érzékelhető az ellentét, amely bizonytalanságra ad okot, hiszen azt sugallja, hogy nem önkéntes adományozásról van szó. Az alapjelentésekből megállapítható, hogy a pénz, a műtárgy stílusa (fekete-fehér, minimál) és az anyaghasználat (üveg) a modern kor helyett áll, miközben a ház az ember számára fontos, vágyott és szükséges dolog helyett szerepel (*Kapitány és Kapitány, 2005*).

Az „adományozás” és a „segítségnyújtás” keretek közötti megfeleltetések	
Adományozó	Segítő – „Szegények”
Adományozott	Segítségre szoruló – „Gazdagokért”
Adomány	Segítség
Az adományozás célja	„Mindenki feje fölött legyen fedél”
Adományozás	Segítségnyújtás
Eredmény: A MODERNKORI SEGÍTSÉGNYÚJTÁS (cél) ADOMÁNYOZÁS (forrás) multimodális verbo-piktorális metafora A PÉNZ, A STÍLUS ÉS AZ ÜVEG A MODERN KOR HELYETT ÁLL (metonímia) A HÁZ FORMA A VÁGYOTT ÉS SZÜKSÉGES DOLOG HELYETT ÁLL (metonímia)	

5. táblázat: Az „adományozás” keret kifejtése

Az utolsó, harmadik keret a „megtakarítás”, amelyet az elemzés első lépésében érzékelhető cím – „Jó előre gondoljon a jövőjére!” – aktivál (6. táblázat). Ennek elemei a pénzt megtakarító személy, a megtakarítás kedvezményezettje, az aktus ideje és célja. Az elemeket a cím segítségével töltöttem ki, ami feloldotta az „adományozás” keretben létrejövő szegény és gazdag közötti ellentétet, hiszen az új mentális reprezentáció (a „megtakarítás”) és a címben használt igei személyrag és birtokos személy-

jel („Gondoljon...”, „jövőjére”) arra utal, hogy a megtakarító és a kedvezményezett ugyanaz a személy. Az „adományozás” keret helyett létrejön a „megtakarítás” keret. Ezt a folyamatot *Kuuva* újrastrukturálásként értelmezi a kognitív pszichológia keretében (2007, 2010). A műalkotás címe jelentősen hozzájárul ahhoz, hogy Baglyas Erika installációja kapcsán a szemlélő létrehozza AZ ÉLETCÉL VAGYONSZERZÉS fogalmi metaforát, ami a fogyasztói társadalom gondolkodásmódját meghatározó

fogalmi metafora. Ez a műalkotásban A BOLDOGABB ÉLET/A JOBB JÖVŐ A HÁZ MEGSZERZÉSE multimodális verbo-piktorális fogalmi metaforában testesül meg. A céltartomány a címben, míg a forrástartomány a vizuális módban a műtárgy formájában jelenik meg. A megkérdezett középiskolások mindegyike megjegyezte, hogy a cím ritmusa és csengése emlékezteti őket a reklámokból ismert banki szolgáltatások – lakáshitelek, lakáscélú megtakarítások – szlogenjeire, amik a jövőbeni boldogságot hirdetik.

A vizuális és a verbális elemek metonimikus úton erősítik a tárgy figyelmeztető jellegét. A pláza, ahol a műtárgyat installálták, feszültséget okoz, hiszen itt az ember nem szerez házat és nem takarít meg. Egyebek mellett szimbolizálhatja viszont a fogyasztói társadalmat. A „megtakarítás” keret és a fogyasztói társadalom összeférhetetlenségét *a cím imperatívusza* és a *kapitális sárga betűk* a kordonon hangsúlyozzák. *A kordon védett dologra utal*, itt a házat veszi körbe, ezért a tárgyra irányul a tekintet. Ezek a jellemzők a pláza ingergazdag környezetében is megragadják a vásárlók figyelmét.

A cím alapján a megtakarítás célja a jobb jövő, a boldogabb élet. A vizuális módban megjelenő ház forma miatt ez a cél a ház megszerzésére irányuló törekvésben körvonalazható. A HÁZ MEGSZERZÉSE forrástartományon keresztül próbáljuk megfogalmazni azt, hogy mit jelent számunkra A JOBB JÖVŐ,

A BOLDOGABB ÉLET céltartomány. A megfeleltetett tulajdonság a „célorientált aktus”, tehát a céltudatos élet kerül előtérbe. A forrástartomány keretelemei közül a pénzt és a házat a boldogsággal feleltethetjük meg. A BOLDOGABB ÉLET/A JOBB JÖVŐ A HÁZ MEGSZERZÉSE metafora metonimikus alapját a ház szimbolikus jelentése teremti meg, amelyben A HÁZ A FELNŐTTKOR, A BIZTONSÁG ÉS A VÁGYOTT TÁRGY HELYETT ÁLL. Hasonló gondolatok fogalmazódnak meg az olyan verbális kifejezésekben, mint a „csak fedél legyen a fejünk felett”, vagy az „álmaink otthona”. Az ÉLETCÉL A HÁZ MEGSZERZÉSE fogalmi metafora a BOLDOGSÁG VALAMINEK A BIRTOKLÁSA elsődleges metaforán alapul. Ezt Joseph Grady az ATTRIBUTES ARE POSSESSIONS (A TULAJDONSÁGOK BIRTOKOLT TÁRGYAK) elsődleges metaforával fejezi ki (Grady, 1997. 109. o.). Például „Az új bajusz idősebb megjelenést biztosított számára.” Ez alapján a fogalmi metafora AZ IDŐSEBB MEGJELENÉS BAJUSZ. Az installációra vonatkoztatva pedig a BOLDOGSÁG HÁZ lenne. Lakoffnál ugyanaz a gondolat a GETTING A PROPERTY IS GETTING A POSSESSION (EGY TULAJDONSÁG MEGSZERZÉSE EGY DOLOG MEGSZERZÉSE), a PURPOSES ARE DESIRED POSSESSIONS (A CÉLOK VÁGYOTT DOLGOK) és a PROPERTIES ARE POSSESSIONS (A TULAJDONSÁGOK BIRTOKOLT TÁRGYAK) metaforákban jelenik meg (Lakoff, 1991. 6., 17. o.).

„Megtakarítás” keret	
Személy	„Ön”
Személy részére	„Önnek”
A megtakarítás ideje	„Jó előre”
Az alany által meghatározott aktus	„Gondoljon...!”
A megtakarítás célja (verbális mód alapján)	BOLDOGABB JÖVŐ, JOBB ÉLET (céltartomány)
A megtakarítás célja (vizuális mód alapján)	A HÁZ MEGSZERZÉSE (forrástartomány)
Eredmény: A BOLDOGABB JÖVŐ/A JOBB ÉLET A HÁZ MEGSZERZÉSE multimodális verbo-piktorális metafora	

6. táblázat: A „megtakarítás” keret kifejtése

Az elemzés első és második lépése alapján általános jelentésekre következtethetünk. Összefoglalóan az elemzés első részében az érzékelhető, a második részében a nem érzékelhető tartalmakat vizsgáltam. Az érzékelés során könnyen létrehozható A PERSELY HÁZ monomodális metafora, amely A HÁZ TARTÁLY ÉS A PERSELY TARTÁLY metaforákon alapul. A szemlélődéskor aktivizálódott a „magában foglalás”, az „adományozás” és a „megtakarítás keret”. A második lépésben a szimbolikus jelentések vizsgálata és a keretek kifejtése révén meghatározhatók A SEGÍTSÉGNYÚJTÁS ADOMÁNYOZÁS ÉS A BOLDOGABB ÉLET/JOBB JÖVŐ A HÁZ MEGSZERZÉSE multimodális verbo-piktoralis fogalmi metaforák. A középiskolásokkal készült empirikus vizsgálat megerősítette azt, hogy a diákok globális és lokális szinten is értelmezik a tárgyat. Globális szinten többen utaltak a plázákban, gyógyszertárakban, étkezdékben elhelyezett plexi adománygyűjtő dobozokra (5. ábra), valamint a minimál, modern stílusra (6. ábra), de amikor felfedezték, hogy a felirat „szegények a gazdagokért”, akkor perspektívát váltottak és újrastrukturálták az „adományozás” és a „segítségnyújtás” kereteket. Többen a jelenlegi adórendszerhez, a politikai visszélésekhez és a társadalmi rétegek közötti szétnyúló ollóval hozták összefüggésbe a tárgyat, tehát lokális tapasztalataik alapján konstruáltak újabb mentális reprezentációt. Hárman megjegyezték azt is, hogy a „szegények a gazdagokért” a valóság, vagy az igazság és „tényleg mindig a szegények adják a legtöbb dolgot azért, hogy a gazdagok még gazdagabbak legyenek”. A résztvevők ezzel utaltak a tárgy kritikai hangvételére is.



5–6. ábra: Plexi adománygyűjtő és minimalista ház

A harmadik lépésben további *kontextusok* vonhatók be a vizsgálatba. Fontosnak tartottam azt, hogy a különböző kontextusok – például az alkotó műtárgymagyarázata, egy művészettörténész alkotáshoz kapcsolódó kritikája, tematikailag, vagy technikailag rokon műtárgyak – külön is láthatóvá váljanak, ezekben ugyanis az alkotás más értelmet nyerhet. Újabb kontextusként az alkotó műtárgymagyarázatát használtam az elemzés során, így Baglyas Erika egyéni gondolkodását vettem össze az első és második lépésben megfogalmazott általános jelentéssel. A harmadik fázis izgalmas lehet azok számára, akiket érdekel a művészettörténet, mert a vizsgálat részét már nemcsak a tárgy, hanem maguk a művészettörténeti dokumentumok is jelentik. Az elemzés célját a használt kontextus típusa is meghatározza. A dolgozatban arra törekedtem, hogy az elemzési módszer segítségével rámutassak az ugyanahhoz a tárgyhöz kapcsolódó univerzális és egyéni metaforák és metonímiák közötti különbségekre.

Baglyas Erika interpretációja: „Jó előre gondoljon a jövőjére!”, 2013.

A harmadik lépésben az intuitív elemzés módszerével vizsgáltam Baglyas Erika műtárgymagyarázatát a kognitív pszichológiai folyamat tükrében (7. táblázat). A szerző magyarázó szövegének mondatait számokkal jelöltem, így az idézett részletek mögötti zárójelbe tett számok azt jelzik, hogy hányadik mondatban található a kifejezés (l. *függelék*).

Először meghatároztam, hogy az alkotó milyen figurákat és tárgyakat említ az első mentális reprezentációjával, az „adományozással” össze-



függésben: ezek a „pénz”, a „gyűjtődoboz” (1), a „gyerek méretű ház” (9), a „kéményen keresztül” (9), valamint a „kordon” (19). Ezután listázom az „adományozáshoz” kapcsolódó akciókat és eseményeket. Az érzékelhető tartalmakkal („adományozás”) egy időben fejt ki a nem érzékelhető tartalmak összefüggésrendszerét az „együttérés”, a „mások megsegítése”, az „önkéntesség” keretek összekapcsolásával. A percepció és az appercepció folyamatai szorosan összekapcsolódnak, nem lineárisan követik egymást, hanem folyamatos visszacsatolásról van szó. Erre építenek a kiállítási falfeliratok is, amik rendszerint arra készítetik a nézőt, hogy egy-egy informatív sor elolvasása után visszatekintszen a képre. A percepció során Baglyas olvasatában a perselyhasználat révén megtapasztalható a gyűjtőpersely ház alakja, aminek szükségszerűen tartály, vagy doboz kiterjedése van.

Az appercepció részeként az alkotó nem érzékelhető tartalmakat (például „együttérés”) kapcsol az érzékelhető tartalmakhoz („adományozás”). Baglyas magyarázata szerint „az önkéntesség és a pénzadományozás a másokkal [...] való együttérés kimutatásának egy modern formája” (3) révén a következő egyéni fogalmi metafora jön létre: AZ EGYÜTTÉRÉS KIMUTATÁSÁNAK MODERN FORMÁJA AZ ÖNKÉNTESSEG ÉS AZ ADOMÁNYOZÁS. Az alkotó értelmezésében a korábban megfogalmazott A SEGÍTSÉGNYÚJTÁS ADOMÁNYOZÁS metafora egy speciális, egyéni változata érvényesül, amelyben az ÉRZELEM (AZ EGYÜTTÉRÉS) a céltartomány, a CSELEKVÉS pedig a forrástartomány. A metafora az EMOTIONS ARE FORCES (AZ ÉRZELMEK ERŐK), az EMOTION IS MOTION (AZ ÉRZELEM MOZGÁS/CSELEKEDET) és az EFFECT ON EMOTIONAL SELF IS CONTACT WITH PHYSICAL SELF (AZ ÉRZELMI HATÁS FIZIKAI KONTAKTUS) metaforákon alapul (Lakoff, 1991. 141.o.). Az együttérés absztrakt fogalom, amit Baglyas „kényszerítő erőként” definiál (1), ami arra készíteti az embert, hogy lelkiismeretét megkönnyítve elővegye a pénztárcáját és bedobjon egy érmét a perselybe.

Az alkotó elkezdte újrastrukturálni az „adományozás” keretet, amikor összehasonlítja a vagyonosodást és a támogatási hajlamot, és összeveti a múltbeli lokális segítségnyújtást az elidegenedett modern kori támogatási formával. A pszichológiai folyamatok boncolgatása

révén konstruálja meg a VÁGYOTT ÉLET ELÉRÉSE (cél) A HÁZ MEGSZERZÉSE (forrás) fogalmi metaforát: „a vágy, hogy házat szerezzünk magunknak...” (22). Ez láthatóan megegyezik azzal a metaforával, amit a banki reklám asszociációit előhívó cím generált: A JOBB JÖVŐ/A BOLDOGABB ÉLET A HÁZ MEGSZERZÉSE. Az egyéni metafora olyan fogalmi metonímiákon alapul, amiket a ház forma és a ház mérete működtet. Ezek ugyanis Kádár kori gyerekjátékokat idéznek: a forma előhívja a kutyás perselyt, a méret pedig a lemosható nejlon játszóházat (7–8. ábra). Ezek a középiskolások számára, valószínűleg a generációs különbség miatt, ismeretlenek voltak, hiszen a Kádár-korhoz való viszonyuk pusztán történeti, miközben Baglyas Erika gyerekként megélte azt, és maga is használta ezeket a játékokat. Szintén rejtve maradt az alkotónak az a gondolata, hogy a ház gyermekmérete a használhatatlanságot, a nonfunkcionalitást erősítve a fogyasztói társadalom kritikája. A Kádár-korszak szocialista berendezkedésének megidézése a gyerekjátékokkal és a szabadpiaci kapitalizmus, valamint a globalizmus reprezentációja az adományozás módján keresztül feszültséget teremt. Az egyik a múlt örökségét, míg a másik a modern kor és a fogyasztói társadalom gondolkodásmódját tükrözi.



7–8. ábra: Kutyás persely és lemosható műanyag játszóház

A feszültség a múlt és a jelen ellentéte helyett, a jelenben tovább élő múlt felé tolódik el, amit a gyerekjátékok mechanizmusaira épülő automatikus gondolkodás is megerősít. Ezt az idősíkok közötti folyamatosságot hangsúlyozza Baglyas akkor is, amikor a jelen és a jövő közötti összefüggéseket vizsgálja. A VÁGYOTT ÉLET ELÉRÉSE A HÁZ MEGSZERZÉSE verbális fogalmi metaforában a két tartomány – a boldogságra való törekvés és a vagyonszerzés – hasonló szerkezetre épül. Mindkettő a jelenből a jövő felé tartó, célorientált aktus, ami eszköztárában a múltat követi. A metaforában a jelenben vágyakozó személy a megtakarítással rendelkező alannal azonosítható, aki a jövőben valószínűleg boldog személy, vagyis háztulajdonos lesz. A középiskolásoknál is megjelent az újrastrukturált mentális reprezentáció, a „megtakarítás”, de ők a banki reklámok konnotációján keresztül jutottak erre a következtetésre. Bár Baglyas is megjegyzi a reklámokat, ő egy újabb régi játékkal áll elő, mégpedig a *Gazdálkodj okosan!* táblajátékkal (9. ábra), amely generációk óta gyakoroltatja a magyar gyerekekkel a telekardon megszerzését, a gépkocsi nyereménybetétkönyv, a víkendház és az elérhetetlen külföldi út összefüggésrendszerét. A középiskolások számára természetes módon már nem jelent aktív jelentéshálózatot a Casco, az Épület- és Háztartási Biztosítás, az SZTK, az IBUSZ, vagy az olyan nyaralóhelyek, mint a Pilis, vagy a Börzsöny.



9. ábra: *Gazdálkodj okosan!* táblajáték

Baglyas Erika metaforikus úton határozza meg a boldogságot, ami tulajdonképpen a jövő, de kiderül, hogy A JÖVŐ CSAK ELMÉLET (24). Az alkotó megállapítja, hogy ha a cél elérésnek eszköze a megtakarítás, amit régi gyerekjátékaink alapján a valóságban is alkal-

mazunk, akkor A JELEN A BOLDOGSÁGTÓL ÉS AZ ÖRÖMÖKTŐL VALÓ MEGFOSZTOTTSÁG. A műalkotás jellemzően nem ad válaszokat és nem jelöl ki követendő mintákat. A művész nem tanácsolja sem azt, hogy adakozunk, sem azt, hogy költekezzünk, de azt sem mondja, hogy takarítsunk meg, vagy élvezzük a jelent. Inkább arra készíti a szemlélőt, hogy egy egyszerű ház láttán és a pénz fogalmán keresztül különböző ideológiai rendszereket és idősíkokat vessünk össze.

A háttérben meghúzódó fogalmi metafora, AZ ÉLET KERESKEDELMI TRANZAKCIÓK SORA érvényesült a diákok megfogalmazásában és az egyéni alkotói értelmezés során. A segítségnyújtást és a jobb jövőt, a boldogabb életet is a pénzzel hozták összefüggésbe. Aktívak voltak az „adományozás” és a „megtakarítás” keretek, amelyek újabb specifikus metaforák és metonímiák megfogalmazásához vezettek. Az együttérzés és a boldogabb jövőre irányuló vágyak más forrástartományokon keresztül is kifejezhetők (például kézfogás, ölelés), de az installáció a pénzhez kapcsolódó kereteket aktiválja. Hasonlóan kereskedelmi tranzakcióként értelmezzük kapcsolatainkat, amikor azt mondjuk, „hasznára válik a beszélgetés”, vagy „energiát fektet abba, hogy a kapcsolatot visszahúzza a csőd széléről”. Nem a fogalmi metafora, hanem annak kidolgozása újszerű és kreatív. Az alkotói értelmezés ismerete nélkül is létrehozhatunk nagyon hasonló metaforákat és metonímiákat globális és lokális ismereteinkre hagyatkozva. A művész azonban áthelyezi a fókusz a történetiségre, a jelenben tovább élő múltra, így Baglyas metaforái a régi gyerekjátékokhoz és azok ideológiai háttéréhez kapcsolódnak a metonimikus alapokon keresztül. Nem meglepő ez annak ismeretében, hogy a művész DLA dolgozata, kutatási területe a hétköznapi társadalmi traumákkal, a Kádár kori cenzúrázott elmével foglalkozik (<http://baglyaserika.blogspot.hu/p/sketch.html>).

ÉRZÉKELÉS	
Figurák és tárgyak	„pénz”, „gyűjtődoboz” (1), „gyermekméretű ház” (9) „kéményen keresztül” (9), „kordon” (19)
Akció és esemény	„pénzt tegyünk a gyűjtődobozokba” (1), „amelybe pénzt dobhatsz” (9) „a ház belsejében gyűlik” (10)
Eredmény: érzékelhető módon megjelenik az „adományozás” keret.	A GYŰJTŐDOBOZ (CÉL) HÁZ (FORRÁS) METAFORA Megfeleltetés: A gyűjtődoboz lyuka - kémény (9)
APPERCEPCIÓ	
„Adományozás” keret	„adományozás” (6), „önkéntesség és pénzadományozás” (3) – forrás „az együttérés kimutatásának egy modern formája” (3) – cél
Az akció oka (erő)	„kényszert érzünk” (1)
Az akció mögötti ideológia	„szabadpiaci kapitalizmus” (2)
Az akció módszere	„modern forma” (3)
Eredmény: az „együttérés” és az „adományozás” metaforikus összekapcsolása.	AZ EGYÜTTÉRZÉS MODERN FORMÁJA (cél) ÖNKÉNTESSÉG ÉS ADOMÁNYOZÁS (forrás) metafora Megfeleltetések: Együttérző személy – adományozó Együttérzést kiváltó személy – az adományt kapó
ÚJRASTRUKTURÁLÁS és REFLEXIÓ	
Összehasonlítások	„anyagi növekedés és a társadalom segítése” (4) – arra a következtetésre jut, hogy nincs kapcsolat a kettő között. „a jelenlegi globális társadalom és a múltbeli lokális támogatás” (5) – az alkotó úgy véli, hogy ellentmondás van múlt és a jelen szokásrendszere között.
KONSTRUKCIÓ	
A keretek kiegészítése	„adományozás és annak pszichológiai háttere” (6)
A tárgy alakja	„ház alakú persely” (8), „gyerekjáték” (8), „múlt, Kádár kor” (8) „emlékeztet erre a játékra” (9) > AZ ALAK A KÁDÁR-KORI GYEREKJÁTÉK (PERSELY) HELYETT ÁLL
A tárgy mérete	„gyermekméretű ház” (9) > A méret a Kádár-kori gyerekjáték (játsház) helyett áll „nincs funkciója”, „lakhatatlan” (15) > A MÉRET A CÉLTALAN VÁSÁRLÁSAINK HELYETT ÁLL (16)
Eredmény: metonímiák	AZ ADOMÁNYOZÁS MÓDJA ÉS ANNAK PSZICHOLÓGIAI HÁTTERE A FOGYASZTÓI TÁRSADALOM HELYETT ÁLL A TÁRGY FORMÁJA/MÉRETE EGY RÉGI GYEREKJÁTÉK HELYETT ÁLL A TÁRGY MÉRETE A FOGYASZTÓI TÁRSADALOM HELYETT ÁLL
ÚJRASTRUKTURÁLÁS	
Újrakeretezés: „megtakarítás”	„Az ilyen játékok azt sugallják, hogy a pénz otthon célú megtakarítása mindenki számára prioritás.” (23) – forrás „a jövőről való gondoskodás a jelenben <u>megtakarítások formájában</u> <u>manifesztálódik</u> ” (24) – forrás „a vágy, hogy házat szerezzünk magunknak” (22) - céltartomány
Múltból eredő ok Jelenlegi ok	„az olyan táblajátékokkal, mint például a Gazdálkodj okosan!” (22) A MEGTAKARÍTÁS EGY RÉGI GYEREKJÁTÉK HELYETT ÁLL „banki reklámok lakáscélú megtakarításokról, lakáskölcsön lehetőségekről” (21)
Következménye	„megfosztjuk magunkat a jelen pillanatnyi örömeitől” (24)
Eredmény: a „megtakarítás” és a „vágyott élet”, a „jövő” összekapcsolása.	A VÁGYOTT ÉLET ELÉRÉSE (cél) A HÁZ MEGSZERZÉSE (forrás) Megfeleltetések: Vágyakozó személy – megtakarítással rendelkező személy A boldog személy – háztulajdonos

7. táblázat: Baglyas Erika műtárgymagyarázatának elemzése

Összegzés

Mire alkalmas a kognitív szempontú elemzési módszer? Először is a módszerrel vizsgálható az emberi gondolkodás, bármely módban valósul meg. Céлом volt a vizuális és a verbális tartalmak együttes kezelése, ami a művészettörténetben (*Panofsky, Kuuva*) és a multimodalitással foglalkozó kutatók (*Forceville*) körében is megjelenik. Az elemzésben láthatóvá vált, hogy a vizuális és a verbális módok hogyan kapcsolódnak egymáshoz. Például a persely a vizuális jellemzők, az átlátszó alap, a pénzermék miatt értelmezhető. Ez aktiválja az „adományozás” keretet, aminek kifejtését a kordonon lévő feliratok segítik. A szemlélő így fedezi fel és gondolja tovább a „szegények a gazdagokért” ellentétet.

Másrészt a módszer segítségével leírhatók az elvont értelmező folyamatok. Elsősorban nem új jelentéseket kreálunk, vagy fedezünk fel, hanem a természetes módon létrejövő, szinte automatikusan kialakuló jelentéseket indokoljuk meg. Baglyas Erika installációjának elemzésével szemléltettem azt, hogyan jön létre A BOLDOGABB ÉLET/JOBBA JÖVŐ A HÁZ MEGSZERZÉSE fogalmi metafora. Lehet, hogy ezt természetes folyamatnak érezzük, de valójában komplex gondolkodásmód kell ahhoz, hogy akár hétköznapi fogalmi metaforákat alkossunk meg. Ha a tartályszerű formát nem érzékelnénk, akkor A PERSELY HÁZ monomodális metaforát nem tudnánk létrehozni, ekkor pedig az „adományozás” és a „megtakarítás” keretek aktiválása is kétséges lenne. Ha a ház szimbolikus alapjelentésével nem lennénk tisztában, akkor nem tudnánk összekapcsolni a házat és a megtakarítást, hiszen alapvetően az ember nem a ház megszerzéséért, hanem a boldogsága eléréseért tesz félre. A jelentésalkotói folyamatban a már létrejött keretek nem törődnek el teljesen akkor sem, ha újabb mentális reprezentáció jön létre, hiszen a vizuálisan és verbálisan érzékelt dolgok nem változnak meg teljesen (például A PERSELY HÁZ monomodális metafora akkor is megmarad, amikor „megtakarításról” beszélünk „adományozás” helyett).

Harmadrészt arra törekedtem, hogy újabb kontextus (például az alkotó értelmezésének) bevonásával a módszer művészettörténetek számára is alkalmazható legyen. Baglyas Erika műtárgymagyarázatának elemzése rámutatott arra, hogy a PERSELY HÁZ fogalmi metafora, az „adományozás” és a „megtakarítás” keretek hogyan válnak egyedivé az olyan fogalmi metaforákban mint AZ EGYÜTTÉRZÉS ÖNKÉNTESÉG ÉS ADOMÁNYOZÁS, A VÁGYOTT ÉLET ELÉRÉSE A HÁZ MEGSZERZÉSE, illetve a megtakarítás kapcsán a JÖVŐ ELMÉLET, A JELEN A BOLDOG PILLANATOKTÓL VALÓ MEGFOSZTOTTSÁG. Baglyas műtárgyértelmezésében metonimikus úton kapcsolja össze az idősíkokat a múltban továbbélő gyerekjátékok képének konkrét vizuális és elvont fogalmi felidézésével.

A kognitív szempontú elemzési módszer nem helyettesíti a történeti célú elemző módszereket (művészettörténeti, szociológiai). Nem könnyíti meg a források gyűjtésének aprólékos munkáját, valamint nem alkalmas információtartalmú tényfeltáró munkára. A források értelmezését végezhetjük el vele, összehasonlíthatunk különböző gondolkodásmódokat. Láthatóvá teszi azt is, hogy az értelmezés hogyan jött létre az érzékelhető és a nem érzékelhető tartalmak összekapcsolása révén.

Az még kérdéses, vajon a tárgyak elemzéseit összehasonlítva leírható-e egy korszak gondolatisága egy adott fogalomra vonatkozóan. Például, ha olyan műalkotásokat hasonlítunk össze, amelyekben megjelenik a ház fogalom, akkor felfedezhető-e gondolati kapcsolat a tárgyak között. Baglyas Erika munkájához hasonlóan a ház tartályszerű, játékszerű megvalósulása több kortárs művész alkotásában megjelenik. Ilyenek például Herbert Anikó, *Panicum* (2015), vagy Ferenczy Zsolt, *Az én váram, az én házam* (2011) című alkotásai. A *Panicum*-ban a papírházikóban egy kis papírfát látunk, az alkotó a tárgyat egy hintára tette. *Az én váram, az én házam* pedig a katonai gyerekjátékokat idézi fel. Megfigyeléseim alapján a szemlélő a tárgy és a játék jellemzőit közvetlenül az érzékelés folyamatában felfogja, ezt továbbgondolva az

életet gyakran játékként értelmezi. Ha a néző a házat az életcéllal azonosítja, mert úgy véli, hogy fontos dolog, a biztonság és a felnőttkor helyett áll, akkor az életet kereskedelmi tranzakcióként, a boldogságot pedig vagyonszerzéseként ragadja meg. Ez történik például Zielinski Tibor, *Új pénz, új autó, új családi ház* (2004) című munkájában.

A módszer követi a műalkotás-értelmező gondolkodásmód természetességét, amit a művészeti középiskolások értelmezései is alátámasztottak. A legfontosabb eredmények, hogy szisztematikusan láthatóvá váltak a fogalmi metaforák és fogalmi metonímiák létrehozásának folyamatai, ezek globális és lokális, illetve egyéni jellemzői. Összehasonlíthatóak a hétköznapi tudáson, vagy a bővebb kontextus ismeretén alapuló kognitív folyamatok. A módszer kísérleti fázisban van, de tartomelemzésként használhatóan tartom a vizuális oktatás bármely formájában, rajzórán, művészettörténeti, múzeumpedagógiai foglalkozáson.

Felhasznált irodalom

Beke László (2004): *Műalkotások elemzése: A gimnázium I–III. osztálya számára*, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Forceville, Ch. *Lectures 1–6*
URL: <http://projects.chass.utoronto.ca/semiotics/cyber/cforceville1.pdf>

Forceville, Ch. (2002): The identification of target and source in pictorial metaphors, *Journal of Pragmatics*, **34**. 1. sz., 1–14.

Forceville, Ch. és Urios-Aparisi, E. (2009): *Multimodal Metaphor*, Mouton de Gruyter, New York.

Forceville, Ch. (2010): Why and how study metaphor, metonymy, and other tropes in multimodal discourse?, da Silva A. S., Martins J. C., Magalhães L. & Gonçalves M. (eds.), *Comunicação, Cognição e Media I*, Universidade Católica Portuguesa, Braga, 41–60.

Grady, J. (1997): *Foundation of Meaning: Primary Metaphors and Primary Stress*, disszertáció
URL: <http://escholarship.org/uc/item/3g9427m2>

Isaeva, E. & Mishlanova, S. (2015): Six Steps from Visual Metaphors to Visual Transfer, *Mediterranean Journal of Social Sciences*, **6**. 6. sz., 228–230.

Lakoff, G., Espenson, J., Schwartz, A. (1991, eds.): *Master Metaphor List*
URL: <http://araw.mede.uic.edu/~alansz/metaphor/METAPHORLIST.pdf>

Lakoff, G. & Johnson, M. (1980): *Metaphors We Live By*, University of Chicago Press, Chicago.

Kress, G. & van Leeuwen, T. 2006: *Reading Images: The Grammar of Visual Design*, Routledge, London.

Kuuva, S. (2007): *Content-Based Approach to Experiencing Visual Art*, disszertáció, Faculty of Information Technology of the University of Jyväskylä.

Kuuva, S. (2010): *Symbol, Munch and Creativity: Metabolism of Visual Symbols*, disszertáció, Faculty of Humanities of the University of Jyväskylä.

Panofsky, E. (1984): *A jelentés a vizuális művészetekben: Tanulmányok*, Gondolat, Budapest.

Pragglejaz Group (2007): MIP: A Method for Identifying Metaphorically Used Words in Discourse, *Metaphor and Symbol*, **22**. 1. sz., 1–39.

Šorm, E. & Steen, G. (2013): Processing visual metaphor: A study in thinking out loud, *Metaphor and the Social World*, **3**. 1. sz.

Steen, G. (1997): From Linguistic to Conceptual Metaphor in Five Steps, Gibbs, W.R. & Steen, G. (eds.), *Metaphor in Cognitive Linguistics: Selected Papers from the 5th International Cognitive Linguistics Conference*, John Benjamins Publishing, Amsterdam, 57–77.

Steen, G. (2007): Finding Metaphor in Discourse: Pragglejaz and Beyond, *Culture, Language and Representation*, **4**. 5. sz., 9–25.

Steen, G. (2011): From three dimensions to five steps: The value of deliberate metaphor, *metaphorik.de*, **10**. 21. sz., 83–111.

Szabó Réka (2014): *Metaforák és szimbólumok: C. G. Jung szimbólumértelmezése és a fogalmi metaforák elméletének összevetése*, disszertáció.
URL: https://btk.ppke.hu/uploads/articles/7431/file/Szab%C3%B3R%C3%A9ka_disszert%C3%A1ci%C3%B3

Függelék

Baglyas Erika verbális műtárgy interpretációja

Forrás: <http://baglyaserika.blogspot.hu/p/portfolio-en.html>

(1) „Ma bárhol, ahol elővesszük a pénztárcánkat – egy cipőboltban, egy gyógyszertárban, egy bankban – kényszert érzünk, hogy megálljunk egy pillanatra és pénzt tegyünk a gyűjtődobozokba, amit a különböző segélyszervezetek helyeztek el. (2) Paradox módon ez gyakrabban történik azokban a társadalmakban, ahol szabadpiaci kapitalizmusnak volt ideje arra, hogy mélyebb gyökeret erresszen. (3) Ugyanakkor az önkéntesség és a pénzadományozás a másokkal (gyakran olyanokkal, akikről nem szükségeszerűen tudjuk hol élnek a világban) való együttérzés kimutatásának egy modern formája szintén gyakoribb ezekben az országokban.

(4) Elsőre ez ellentmondásnak tűnhet: nem valakinek az anyagi növekedésén múlik a társadalom más tagjainak megsegítése? (5) Míg korábban mások megsegítésének természetes vágya a saját szűkebb környezetünk viszontagságaira fókuszált, addig ma sok civil szervezetnek globális hálózatai vannak. (6) Az adományozás és az emögött álló pszichológiai háttér formálja Baglyas Erika „*Jó előre gondoljon a jövőjére!*” című installációját. (...)

(8) A műalkotás kiindulópontja egy ház alakú persely, gyerekjáték, ami majdnem minden háztartás tartozéka volt a Kádár korszakban. (9) A helyspecifikus és helyzet-specifikus installáció emlékeztet erre a játékra, miközben egy gyerek méretű ház formáját

ölti, ami perselyként működik, és amelybe pénzt dobhatsz a kéményen keresztül. (10) Az adomány a ház belsejében gyűlik, és csakúgy, mint sok más adomány esetében először nem tudhatjuk, hogy mire használják majd fel az összeget (eltekintve attól, hogy rögtön enyhíthetünk a lelkiismeretünkön). (11) (...) (14) A házat körülvevő kordonokra a követhető feliratok kerültek: szegények a szegényekért/szegények a gazdagokért/ gazdagok a gazdagokért/gazdagok a szegényekért. (15) Maga a persely mérete arra kényszerít minket, hogy elgondoljunk, mi az értelme egy olyan háznak, ami nem elég nagy arra, hogy benne lakjanak. (16) Ezzel a művész reflektál olyan céltalan vásárlásainkra, amikor olyan árut szerzünk be, ami csak egy felszínes módon emlékeztet praktikus, hasznos termékre. (...)

(20) A ház alakja metaforaként is magyarázható: a bankok olyan reklámokkal árasztanak el minket, amelyek lakáscélú megtakarításokról, lakáskölcsön lehetőségekről szólnak, gyakran fiatal párokat céloznak meg. (21) A szlogen gyakran a Jó előre gondoljon a jövőjére valamilyen variációja. (22) A vágy, hogy házat szerezzünk magunknak, már korán megjelenik a fejekben az olyan táblajátékokkal, mint például a Gazdálkodj okosan!, ami a magyarok több generációjának ismerős lehet. (23) Az ilyen játékok azt sugallják, hogy a pénz otthon célú megtakarítása mindenki számára prioritás.

(24) A jövő azonban, paradox módon csak elméletben létezik, a jövőről való gondoskodás a jelenben megtakarítások formájában manifesztálódik és abban a gesztusban, hogy megfosztjuk magunkat a jelen pillanatnyi örömeitől!

Cognitive approaches to analysis of contemporary pictures

We usually conceptualize the abstract concepts through concrete ones while watching an advertisement, or a film scene, – this process can be examined by the help of cognitive linguistic tools (Lakoff & Johnson, 1980; Forceville & Urios-Aparisi, 2009). I intended to prepare a methodology with cognitive aspects for analysing metaphors and metonymies appearing in human thinking about contemporary art. The method focuses on visual and verbal modalities and interprets how an art object may have more meanings. It makes meanings comparable determined by global or local context, created by universal or personal experiences. The methodology is illustrated by the analysis of an installation called "Think about your future well in advance!" made by Erika Baglyas.

Keywords: cognitive linguistics, multimodality, content-based methodology, contemporary art

Virág Ágnes (2017): A kortárs képelemzés kognitív szempontú megközelítése. *Gyermeknevelés*, 5. 1. sz., 123–142.

A képelemzés lehetőségei a konduktív pedagógiában

FÖLDESI RENÁTA

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola

Pető András a negyvenes, ötvenes, hatvanas években mást tudott a mozgássérült személyekről és mást is közvetített róluk, mint kortársai. Folyamatosan és szisztematikusan dokumentálta és dokumentáltatta az intézetében folyó munkát, így számtalan fénykép, mozgókép őrizi a konduktív pedagógia első szakaszának emlékét. Vizuális örökségünk kutatása ugyan még épp, hogy elkezdődött, de látható, hogy a képi történetek segíthetnek a szakmánkról, annak lényegéről való gondolkodásban. A konduktív pedagógia képeit vizsgálva elmondható, hogy alapvetően alkalmazható rá az ikonográfia-ikonológia módszere és a megfejtett jelentések, szimbólumok segítségével egyetlen fotó is képes lehet bemutatni akár egy teljes eszmerendszert, ha megfelelő háttértudásunk van az adott korról és annak kulturális-társadalmi jellegzetességeiről, illetve a konkrét kutatási téma tényanyagáról.

Kulcsszavak: gyermekkor, konduktív pedagógia, mozgássérült, képi források, ikonográfia-ikonológia

A konduktív pedagógia immár hetvenéves múltira tekint vissza. A hét évtized távlata okán feltárható és feltárandó a múltja, fejlődéstörténete, hiszen mára jól láthatóak azok a fordulópontok, amelyekről változott, formálódott. Ezeknek az átalakulásoknak őrzik nyomait történeti forrásaink, amelyeket rendszerezniük kell önmagunk alaposabb megértéséért, esetleg más nézőpontból történő értelmezéséért abból a célból, hogy minél többet megtudjunk Pető professzor pedagógiai koncepciójáról.

Írásom történeti aspektusból közelít a konduktív pedagógiához, forrásként használva egy, a Pető Intézetben fellelhető, az oktató-nevelő munkához és a dokumentációhoz kapcsolódó fényképet. Tulajdonképpen előtanulmány egy komplex kutatáshoz, amelyben párhuzamba állított narratívák beszélnek el a konduktív nevelés klasszikus korszakának történetét. Képsorozatok, neveltek és nevelők kortárs visszaemlékezései, tankönyvek, jegyzetek, korabeli sajtócikkek reflektálnak egymásra mint párhuzamos „valóságok”. Az elemzési folyamat végére azonban összefűzhetőek és segítségükkel megjeleníthetővé válik módszerünk, rendszerünk, egy árnyaltabb – teljesebb –, mélyebb értelmezése.

Jelen cikk kérdése az, hogy a konduktív pedagógia klasszikus (1945–1972) korszaka hogyan reprezentálódhat egy jellegzetes kép – történetben.

Értelmezési keret

A vizuális dokumentumok önmagukban nem hordoznak jelentést. Ahhoz, hogy megérthessük őket, szükség van egy kontextusra, melyben értelmet nyernek. Munkámban ezért elsőként megpróbálom bemutatni azokat a neveléstudományi területeket, melyek az elemzést vállaltan befolyásolták. Ezután térek rá az ikonográfia-ikonológia neveléstörténeti kutatásokban való alkalmazására, majd végül a képi történet kibontásával megmutatok egy lehetséges értelmezést. Mivel vizsgálódásom tárgya egy olyan kép, mely elkészítésének célja a konduktív pedagógia mindennapi gyakorlatának dokumentálása, nevelési folyamatának illusztrációja volt, értelmezési keretként a *gyermekkortörténet, az ikonográfia/ikonológia és a konduktív pedagógia* jelölhető meg. Írásom ennek értelmében kísérlet egy mikroszintézisre. Egyrészt alulról építkezik, a mikroszint felől közelít, kiindulási pontja a

gyermek, a gyermek életvilága. Fél évszázad távlatából tekint vissza egy karakteres intézményi környezet által formált gyermeklétre, ehhez egy „tipikus” képi forrást hívva segítségül.

Gyermekkortörténet

A *gyermekkortörténettel* foglalkozó kutatók munkái betekintést engednek többek között abba az évtizedek óta zajló, a neveléstudományt érintő folyamatba, melynek eredményeképpen ma már elfogadható, hogy nem kell történelem felettiként egyetlen tudásformát kitüntetni, normaként tekinteni. Kinek a tudása érvényes például a gyermekre nézve? A tudományé, a gyermeké, a szülőké a pedagógusoké? Vagy a különböző narratívák együtt érvényesek?

A történeti diskurzusokba mára szintén bekerült a „lehet-e beszélni univerzális, mindenkire érvényes gyermekkorról vagy elfogadható, hogy a gyermekkor, mint az emberélet egyik életszakasza az adott kor társadalmi, gazdasági, természeti viszonyaitól is függ” megközelítés. A tudományos párbeszéd részét képező másik fontos terület a diszkontinuitás-kontinuitás kérdése. A téma kutatói arra keresik a választ, hogy az egyes történelmi korokban hogyan alakul a gyermekekhez, illetve általában a gyermekléthez való viszony, létezik-e a polgárosodás kezdete előtt jól körülírható gyermekkorfogalom, illetve felfedezhetőek-e hasonló vonások a különböző történelmi korszakokban jellemző gyermekfelfogások között. Szintén érdekes lehet a gyermekkorokról való tudás, az arról való gondolkodás kérdése is.

Minden kornak, társadalomnak, politikai rendszernek – mely sűrű, strukturált kapcsolatrendszer, tele függőségi viszonyal – megvan a maga alkotta gyermekszemlélete és az erről való tudása. Ez a tudás generációkon átnyúló, ugyanakkor folyton változó képződmény, melyet az emberek egymást követő nemzedékei konstruálnak. A generációs tudás-átadás tanulással, a tapasztalatok tudás formájában történő továbbadásával valósul meg (Karácsony, 1995). Az tehát, hogy az

adott kor, az adott jelen mit tud a gyermeklétről, magába foglalja mindazt, a már elmúlt, leírt, megélt tapasztalatot, mely az aktuális jelenben, aktuális helyen hozzáférhető. S minderre folyamatosan reflektál a jelen, kortárs tapasztalat-együttes is. E gondolat mentén haladva az adott gyermekkor értelmezésben, melyet többnyire jellemez az elégedetlen, feszültségekkel teli, inkonzisztens állapot, benne van a kritika is a kor gyermekfelfogására nézve, amely majd tovább alakítja, konstruálja a következő generáció gyermekről, gyermekkorról kialakuló tudását. Ennek alapján lehet a gyermekkorokról alkotott tudást is folyamatos mozgásként értelmezni, a múlt, jelen és jövő tükrében. S ha nemcsak a statikusan meglévő jelent látjuk, mikor az adott kor gyermeklétére tekintünk, feltételezhetjük, hogy az általunk használt tudás a fent leírtak értelmében egy szintézis eredménye. Benne foglaltatnak a hagyományaink, tapasztalataink és a jövőre irányuló vágyunk és kísérleteink a jobbításra. Minden korszak azonban csak a maga szintézisét végezheti el, az adott korban meglévő tudásszerkezetnek megfelelően.

A modern kor végével eltűnt a szebb jövőbe, a fejlődésbe vetett hit és ez vonatkoztatható a gyermekkorral, ifjúkorral kapcsolatos meglátásokra is. Háborúk, népiirtások, erőszakkal „megoldott” konfliktusok sora járult hozzá a megdönthetetlennek tartott értékek eróziójához és ezzel összefüggésben a gyermekkor nyugati civilizáció által konstruált formájának alakváltozásához. A körülöttünk lévő világ gyorsan változik, nem úgy azok a szervezetek, amelyek az előző, modern korszakot legitimizálták intézményi szinten. Lassabban képes változni a család és vele együtt a szülői reakciók, és még lassabban változik az iskola. Nő a feszültség, hiszen a jelenkor újabb és újabb kihívások elé állítja a gyermeknevelés érintettjeit. A gyermekkor több vonatkozásban összeecsúszik a felnőttkorral (Vajda, 1997; Winn, 1990), a gyermek-felnőtt élethelyzetek egyre hasonlóbba (teljesítményelv, szórakozási lehetőségek és színterek), a gyermek-felnőtt küllem sem válik el élesen, a kommunikációs környezet robbanásszerűen változott

az elmúlt tíz évben. Ezekről a jelenségekről és főleg hatásukról folyamatos a társadalmi és a szakmai diskurzus. Többen egyenesen a gyermekkor halálát vizionálják és egy „új középkor” eljövételét hirdetik, mások túlzónak érzik ezt az apokaliptikus megközelítést (*Buckingham, 2002*).

A modern kor a gyermekkort sajátos élet-szakaszként fogadta el. Olyan intervallumként értelmezte, amelyben a gyermek a felnőtt életre, a felnőtt minőségre készül fel. A tudomány vallotta, hogy a gyermek sajátos, csak rá jellemző tulajdonságokkal, képességekkel és korlátokkal rendelkező lény. Ebben a megközelítésben rajzolódott ki az inkompetens, függő, éretlen gyermek (*Aries, 1987*) és vele szemben a kompetens, autonóm, érett felnőtt ellentétpár. Az elmélet alapjául szolgált az újabb és újabb racionális szemléletű, objektív igazságot kereső kutatások születésének, melyek eredményei hosszú időn át fenntartották az univerzális, minden gyermekre érvényes normatív fejlődési elvet.

A 20. század utolsó harmadától kezdődően aztán a tudományos diskurzusokban világszerte megfigyelhető volt a gyermekkorral való gondolkodás tekintetében az elégedetlenségüket kifejezők számának növekedése. A neveléstörténetben, a szociológiában és az antropológiában egyre erőteljesebben hívták fel a történeti és társadalmi aspektusokra a figyelmet (*Pukánszky, 2001; Kluge, 2003*), valamint arra, hogy a körülmény, közeg, melyben felnő az adott kor gyermeke, nem konstans, statikus, homogén, hanem rendkívül változó lehet. A huszadik század utolsó évtizedében megindult kutatások rávilágítanak, hogy nem lehet figyelmen kívül hagyni, hogy a gyermekek a különböző kultúrákba születésük által is meghatározottak, így fejlődésüknek az adott kultúrával összefüggő jellegzetességei vannak (*Prout, 2004*). A kutatói kitekintések nyomán – amelyek megkérdőjelezték a nyugati civilizáció mint egyedüli lehetséges vonatkoztatási pont használatát – az addig univerzálisnak tartott gyermekfogalom helyett a gyermeklétre adott helytől, időtől, társadalmi környezet-től függő jelenségként is tekintettek. Biológiai éretlenség, hiányállapot helyett a gyermek-

séget mint az emberi élet korai szakaszát írták le és a gyermekkor jellemzőit elkezdték újragondolni. Új kontextusokat fedeztek fel, és ezzel párhuzamosan elkezdték lebontani (dekonstrualizáció) az addig meglévő univerzalitás építőköveit. Ennek folyamányaképpen ma gyermekkorokról, egymás mellett egyszerre létező értelmezésekről, egymásba fonódó gyermeknarratívákról beszélhetünk, és a gyermekkor alapvetően társadalmi konstrukcióként értelmezhető.

Megjelent az igény arra is, hogy a gyermekkor kutatásban helyet kapjanak a gyermekek mindennapjait megismerő kutatások. Ebben a szemléletben a gyermekek cselekvő aktorok és az ő jelentésmezőjük a lényeges. Egyértelművé tették, hogy a gyermekeket, gyermekort nem lehet szociális kontextustól függetlenül vizsgálni és a gyermek nem egyszerűen környezetének öntudatlan terméke (*Golnhofér és Szabolcs, 2005*). Elkezdtek feltárni, hogy milyen gyermeklétet vetít elénk a jelen társadalomban működő iskola, a család világa, a kortárs közösségek. Azt vizsgálták, hogy mindezek alakulásában, alakításában mennyiben és milyen módon vesznek részt maguk a gyerekek, hogyan érvényesül személyes kontrolljuk, önállóságuk, aktivitásuk. Életüknek különböző szinterein hogyan rajzolódik ki a függőség-önállóság, szabályozás-ellenőrzés és kölcsönös függőség kérdése (*Golnhofér és Szabolcs, 2005*).

Konduktív pedagógia

Értelmezési keretem második eleme a *konduktív pedagógia*. Ahhoz, hogy az általam választott speciális kép értelmezéséhez legyen egy közös nevező, szükségesnek tartom bemutatni a konduktív nevelés rendszerét.

Pető András pályája orvosként indult, Bécsben több kórháznak, szanatóriumnak volt munkatársa, tuberkulózis, mozgásszervi megbetegedések, elmebetegségek, majd ortopédia a szakterülete. Az 1920-as, 30-as években gyógy módok egyesítésével kezdett kísérletezni, valamint ebben az időben került kapcsolatba a természetes gyógy módokkal, a homeopátiával, gyógynövénytantal, s ekkor

ismerte meg a szervezet öngyógyító mechanizmusára építő eljárásokat. Ezek, a bécsi évek alatt szerzett tapasztalatok alapozták meg orvosi szempontból a későbbi konduktív nevelési rendszert.

Orvosként is alapvetésként tekintett az emberi képességek fejleszthetőségére. Tudta azonban azt is, hogy a központi idegrendszer sérülése következtében mozgássérültté vált emberek élete a korabeli hagyományos, orvosi eljárásokkal nem lesz befolyásolható. Ezért dolgozta ki újszerű, egységes „rehabilitációs” rendszerét, a konduktív pedagógiát, melynek gyökerei a 20. század első évtizedeiben kibontakozó, az egyéni és közösségi élet több szegmensére irányuló korabeli reformmozgalmakig nyúltak vissza, s törvényszerűen összefonódtak a korszak új nevelési törekvéseivel is, melyeket meghatároztak az újragondolt nevelési ideológiák, valamint az ezekből levezetett pedagógiai gyakorlatok. A 20. század első évtizedei nagy áttöréseket, újra-felfedezéseket hoztak a tudomány több területén. Pető András egyedisége, jelentősége abban állt, hogy rendszerében, módszerében orvosi, filozófiai, pszichológiai, pedagógiai eredmények korszerű elméleti ötvözetét hozta létre és annak működőképességét a gyakorlatban igazolta. Pető filozófiájának egyik alap gondolata az volt, hogy az ember nem szabdalható testrészekre, funkciókra, ezért egységes, összefüggő rendszerként kell értelmezni. Test, lélek, szellem jelenti az egészségességet, s adja az ember lényegét, s ha bárhol zavart szenved ez az egység, az kihat a teljes rendszerre. Ez az egység szemlélet munkájának minden területét meghatározta. Ezt a felfogást, melynek alapjai megtalálhatók a keleti filozófiákban és gyógyításban, a reformmozgalmakban, a reformpedagógiákban, a korabeli magyar egészségügyi szervek elfogadhatatlannak, gyanúsak tartották. A merev rendszer képtelen volt befogadni, elfogadni egy ennyire eltérő attitűdöt és gyakorlatot. Pető sokak számára meglepő módszere a folyamatos külső ellenállás ellenére idővel mégis fontos lehetőséggé vált a központi idegrendszeri sérültek és családjaik számára.

Gyógyítói/nevelői koncepciójának alapja az aktív napirend volt, amely a holisztikus emberszemléletből kiindulva, csoportos foglalkoztatási formában, szinte a teljes ébrenléti időszakot lefedve biztosított keretet a neveltek életéhez. Az általa alkalmazott, „technika”, a ritmikus intendálás (a mozgás szándéka és annak verbális megfogalmazása), a konduktorok (akkoriban kezelők) folyamatos jelenléte és az egyénre szabott célok, feladatok kiugró eredményeket hoztak a „képezhetetlenek” fejlesztésében.

A konduktív nevelési rendszer elnevezésében a nevelés kifejezés a folyamat célját határozza meg. Pető elképzelése szerint a helyes működés elérése érdekében nem valamely fogvatartás változtatása, hanem a változásra képes ember segítése a cél. Ez a kognitív, az affektív és a kommunikatív szempontokat nagymértékben tekintetbe vevő nevelés útján lehetséges, mely elsődlegesen veszi figyelembe az emberi sajátosságokat, humánspecifikus tényezőket, melyek az érdeklődésre, kreativitásra épülő (ön)tevékenység szükséglete, a környezethez való kapcsolódás vagy tartozás szükséglete, a küzdőképesség és spontaneitás megléte. A konduktív szó a tanulás aktív formáját hangsúlyozza. A kondukción (rávezetés, rávezetődés) folytán belső célképzéshez vezet, melynek indikátora az élet-és élményszerű komplex tevékenységek kínálata. Az eredmény a szükséges belső szervezőmód kialakítása, az idegrendszer koordinációja.

A rendszer elnevezés a nevelési program strukturáltságát jelenti, mely egyszerre hálózatos, transzverzális és longitudinális. A rendszer a tevékenység struktúrájában az összefüggéseket biztosítja, egyszerre több interdependens tényezővel számol, s mint egységes kompozíció, tekintetbe veszi a környezettel való interakciókat is. A konduktív nevelési rendszer alapja az a vélemény, hogy az ember tanulása elsősorban újraépítés. Szemléletünkben a cselekvés, az alkotó mozgás nem az ismételtetésen keresztül, nem mechanikusan, passzív módon építődik be, hanem az aktuális tanulási helyzet megértésén és az azt követő aktivitáson alapul a nevelési folyamat minden apró szegmensében. Az

ember meg akarja magát értetni és környezetét is meg kívánja érteni, ez a humán dimenzió minden emberi lény sajátja. Ezt a humán jelleget tartja a konduktív nevelési rendszer az ember birtokában lévő legfontosabb tanulási eszköznek. Ezért az egész nap olyan részekből épül fel, melyek egy jól megszerkesztett egészet képeznek, és olyan keretet adnak, amely lehetővé teszi, hogy a benne végzett cselekvések értelmet kapjanak azáltal, hogy az egész nap tartalmához kapcsolódnak az értés és értetés szolgálatában. A nap minden része vonatkozásban áll a nap többi részével; mindegyik rész a nap egészére is hat. A nevelési tervben az egyén legkisebb cselekvése is magában foglalja a program kontextusának emlékét, így egy kis probléma megoldása is olyan aktivitás, amely a teljes program keretében kapja meg igazi hangsúlyát. A konduktív nevelési rendszerben a nevelési folyamat metodikai egységben magában foglalja a mozgást, a beszédnevelést, az önellátást, a munkamozgások tanítását, az óvodai, az iskolai tanítást. A tér, az idő, a mozgás, az érzékelés, valamint a kommunikáció, amely a másikkal és a világgal összeköt. Mindez a konduktív pedagógiában egységes működési területet képez. A figyelem, az érdeklődés felkeltését érdekes, újszerű tartalommal, élmény nyújtásával, a megoldandó feladat problémajellegével mozdítjuk elő. Az úgynevezett nem specifikus tényezők, mint a harmónia, az öröm, az esztétikum, a közérzet, a hangulati elemek és a különböző serkentő hatások is növelik a tanulók készenlétét. A konkrét cél, a perspektíva, a kihívás, a szociális siker és az egyén képességeinek pozitívumaira támaszkodás mind kognitív, mind érzelmi szempontból növeli a tanuló aktív részvételét a tanulási folyamatban (Petó, 1962).

Ikonográfia/ikonológia

Értelmezési keretem harmadik eleme az *ikonográfia/ikonológia*, mely valószínűleg nem válhatott volna napjainkra egyre hangsúlyosabbá Mitchell és Boehm (1998) képi *turnje* nélkül. Munkásságuk ráirányította a figyelmet arra a folyamatra, hogy a kép mint életün-

ket folyamatosan alakító képződmény egyre nagyobb teret foglal el mindennapjainkban, gondolkodásunkban. A neveléstudomány képek felé nyitása is ehhez a folyamathoz köthető, hiszen vizsgálódásának tárgya az ember – mint nevelésügyi szereplő és életvilága – a tágabban vett pedagógiai tér, mind rendelkezik képi lenyomatokkal, reprezentánsokkal.

„Az, hogy az ikonológia/ikonográfia a neveléstörténet számára használatba vonható, meg sem kérdőjeleződött. Hiszen a történeti szemlélet az amúgy is történeti képzettséggel rendelkező kutatók számára evidenssé tette, hogy a társdiszciplínák látványos ikonológiai eredményei e téren is szavatolják a használhatóságot. Ugyanezt a tendenciát erősítette a művelődéstörténet, amely, amúgy is részeként látja a neveléstörténetet” (Géczi, 2012).

A fotó mint lehetséges kutatási eszköz és forrás az utóbbi években több szerzőnél (Sztompka, 2009; Pilarczyk és Mietzner, 2010) is megjelent, módszertanuk a pedagógiáról való gondolkodásban is hasznosnak mutatkozik. A nemzetközi kutatások mellett a hazai kutatók is sűrűbben fordulnak az elmúlt évtizedekben a képi források felé, illetve az 1990-es évektől kezdődően a kutatómódszertant tárgyaló munkákban is megjelenik mint lehetséges, innovatív módszer (Kelemen, 1997; Kéri, 2001; Németh és Szabolcs, 2001). A hazai kutatások a gyakorlatban is megmutatják a módszerben rejlő lehetőségeket, közülük mindenképpen iránymutató írásoknak tekintendők Géczi János, Kéri Katalin és Mikonya György munkái, melyek a kétezres évektől rendszeresen szerepelnek a neveléstudományi szakajtóban. Géczi János (2008, 2010) több írásában tekinti át az ikonográfia/ikonológia helyzetét, illetve a sajtó – kép – neveléstörténet hármásán keresztül tagítja a módszer alkalmazási lehetőségeit. A gyermekortörténettel foglalkozó kutatásokban is megjelenik az ikonográfia az ötvenes évek gyermekábrázolásához kapcsolódóan (Kéri, 2009), valamint a pedagógiai életképek vizsgálata szintén teret kap a kutatási témák között, erre Mikonya Györgynél (2006), Géczi Jánosnál (2010) is találunk példákat. Az elmúlt időszakot két nagyobb lélegzetű,

interdiszciplináris módszertant alkalmazó munka is gazdagította, *Endrődy-Nagy Orsolya* (2015) és *Somogyvári Lajos* (2015) monográfiái. Előbbi a reneszánsz gyermekképét árnyalja tovább azáltal, hogy egy ez idáig nem kutatott időszakot elemez a 15–16. századi képzőművészeti alkotásain keresztül, utóbbi írás a hatvanas évek pedagógiájára reflektál, feltárva a korszak nevelési-oktatási viszonyait a korabeli sajtó képanyagán keresztül. Szintén a közelmúltban születtek *Támba Renátó* gyermekkor-történeti ikonográfia/ikonológia munkái, melyek a képzőművészetben megjelenő gyermekszemlélet mellett foglalkoznak osztálytermi fényképek elemzésével is (*Támba*, 2015). A fent említett kutatások bizonyítják, hogy az ikonográfia/ikonológia mint a neveléstudományban, azon belül a pedagógiatörténetben is használható módszer, nagyon sok lehetőséget rejt, segítségével verbalizálhatóvá válik a vizualitás. A képek leírásával, majd a szimbolikus tartalom, a mély struktúra felfejtésével, értelmezhető a kép, megmutatható egy lehetséges narratíva. A képek vizsgálatakor módszertan tekintetében is több lehetőség között választhatunk, kombinálhatjuk az eljárásokat, vagy tisztán alkalmazhatunk módszereket. Jelen írás az utóbbi mellett döntve, az Erwin Panofsky-féle elemzési eljárással próbálja szintről-szintre feltárni a képben rejlő rétegeket, majd eljutni a lényegi jelentéshez.

A Pető Intézetben tárolt képi források neveléstörténeti felhasználásának legfontosabb indoka, a képek létezése. Amennyiben a konduktív pedagógia kutatása a célunk, számba kell vennünk minden olyan forrást, legyen az kép, hanganyag, írott szöveg, amely a múltból ránk maradt, ami az archívumban és a Pető hagyatékból megtalálható. Az adott vagy adódó kutatási témák pedig kikényszerítik a források rendszerezését. Mivel a konduktív nevelésben a kezdetektől hangsúlyos szerep jutott a képi dokumentálásnak, jelen volt a mindennapokban, szerves része volt a képzésnek és a gyakorlati munkának, saját jogán tekinthető megkerülhetetlen kutatandó forrásnak. „A konduktor munkáját és munkájának eredményeit kritikusan felméri és ellenőrzi.

Megfigyeléseit rendszeresen rögzíti. Nagyon fontos a kezdeti állapot, majd a haladás és az eredmény kétségbevonhatatlan írásos, rajzos, fotós és filmes rögzítése, dokumentációja. A mozgáspedagógus megfigyeléseit szaktársai-val állandóan megbeszéli és egyeztet, a kontinuitás nemcsak a nevelésre, hanem a megfigyelésre is vonatkozik” (*Pető*, 1962).

Pető és munkatársai tisztában voltak módszerük különbségével, különlegességével, ezért a mások számára érthetővé, követhetővé tétel, tulajdonképpen eredményességük igazolása létfontosságú volt számukra az ötvenes, hatvanas években. Különösen nehéz volt ez azért is, mert a tárgyalt időszakban tabunak számított a beteg, torz test megjelenítése a pedagógiai szaksajtóban. Alig találunk olyan írást, amely képi illusztrációt ad a fogyatékoság kérdéséhez. Kivétel ez alól a Család és Iskola szaklap, mely Török Sándor szerkesztősége alatt ugyan igen kis számban, de beemeli a sérült gyermeket ábrázoló képeket a pedagógiai diskurzusba (Török Sándor, Pető András barátjaként vállalta, hogy a lap hasábjain megjelentet fogyatékos gyermeket ábrázoló fotókat). A nyilvánossá tétel mellett fontos szempont volt az is, hogy az elkészített fényképek technikailag megfeleljenek a gyermekfényképezés gyakorlatában megfogalmazott kritériumoknak, ehhez nyújtott segítséget Reismann Mariann egy-egy gyermeket bemutató, mozdulatsort dokumentáló képsorozatokra vonatkozó munkája (*Reismann*, 1956).

Érdekes és izgalmas az a folyamat, mely során gyerekekről készített/készült képeken keresztül értelmezni lehet a fotók által közvetített gyermekéletről. Az elemzés előtt számos kérdés fogalmazódik meg. Lehet-e kiolvasni a hivatásos fényképész munkáiból a gyermekek életére nézve fontos információkat? Egyáltalán mi az, amit az intézeti léttel kapcsolatban megmutat a kép? Lesz-e olyan gondolat, mely a kép tanulmányozása előtt nem fogalmazódott meg a kutatóban a konduktív neveléssel, pedagógiai koncepciókkal kapcsolatban? Árnyalhatja-e tovább szakmánkról alkotott tudásunkat egy képeinket érintő vizsgálat.

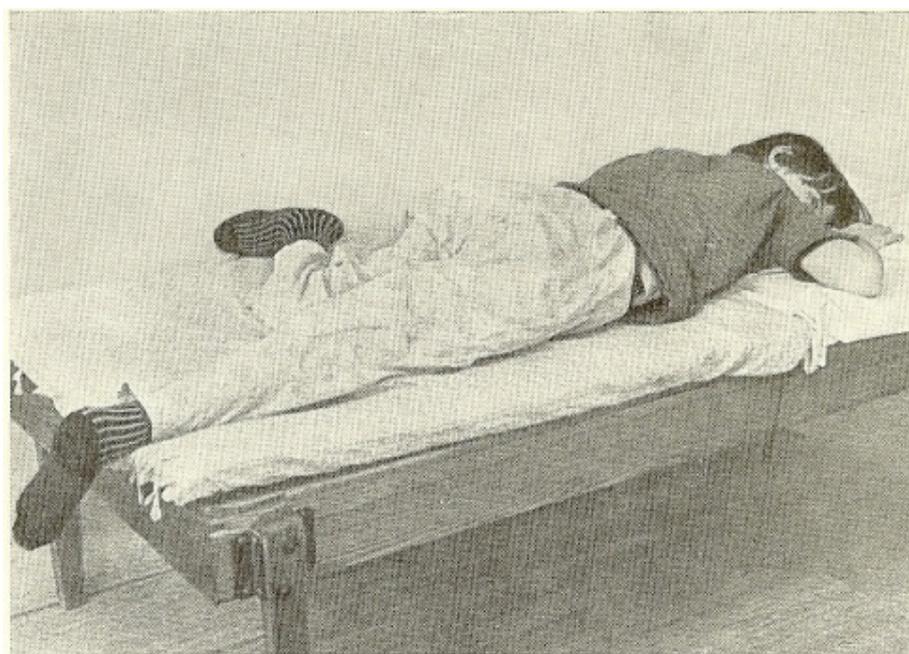
Képelemzés – egy lehetséges mikroszintézis

Pető a maga korában, a negyvenes, ötvenes, hatvanas években mást tudott a mozgássérültekről és mást is közvetített róluk, mint kortársai. Folyamatosan és szisztematikusan dokumentálta és dokumentáltatta az intézetében folyó munkát. Számtalan fénykép, mozgókép őrizi a konduktív pedagógia első szakaszának emlékét. Ezeknek a képi forrásoknak több típusa létezik, érdemes őket elkülöníteni. Az első típusba tartoznak azok a mindennapi gyakorlatot segítő fotók, melyek bekerültek a személyes fejlődési lapokba. Rögzítették a neveltek bekerülési állapotát, nyomon követték a fejlődés lépcsőfokait, majd dokumentálták az elbocsátást is. A második csoportot képzik azok a fotók, melyek oktatási céllal készültek, ezek két altípusra oszthatók aszerint, hogy ki lesz a felhasználó. Eszerint az egyik altípusba tartoznak a konduktív pedagógia külföldi meghonosítását segítő fotók, melyek képi utasításokat tartalmaztak a konduktív munka megfelelő végzéséhez. A másik altípus a képzési céllal készült sorozatokat, filmeket tartalmazza, mely a konduktorképzés oktatási tartalmainak mélyebb megértését szolgálták.

Harmadik típusként jelenik meg az a képanyag, melynek feladata az intézet pedagógiai tevékenységének illusztrálása, eredményességünk bizonyítása. Megmutatja, hogy miként definiáljuk magunkat és mit tartunk fontosnak elmondani magunkról, megmutatni magunkból. A negyedik típusba az intézmény jeles napjain, ünnepein készült képi emlékek sorolhatók, ezeket alkalmi és hivatásos fotósoktól próbáljuk összegyűjteni. Jelen dolgozat az első típusból mutat meg egy jellegzetes felvételt.

A mindennapi praxist szolgáló képek közül egy felvételi, bekerülési fotót választottam. A felvételt az intézet hivatásos fotográfusa, Kőkúti Dénes készítette, és egy Pető által írt és munkatársai által szerkesztett kötet is tartalmazza (*Hári és Ákos*, 1971). A kép megtalálható a Pető András Főiskola irattárában (8111-47. sz. fotó) is, de a nem megfelelő állagvédelem miatt minősége sokat romlott, ezért a könyvben található példányt választottam az elemzéshez.

A fotón P. I.-t láthatjuk, a Pető Intézet neveltjét. Ez a kép az első intézeti kép róla. Rögzíti azt az (mozgás)állapotot, amelyben 1968 októberében élt.



1. ábra: A Pető Intézet mindennapi praxisát illusztráló fénykép

Kép 338. Idő, hely: 1968. október, Pető Intézet, Villányi úti épület, vizsgáló szoba

Technika: fekete-fehér

Készítette: Kőkúti Dénes (hivatásos fotográfus)

Kiadást elrendelte: Művelődésügyi Miniszter

Megjelenés helye: Hári Mária és Ákos Károly (1971): *Konduktív Pedagógia*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Felhasználás: oktatási célra készült fénykép, dokumentációs célú fénykép

Az elemzés első szintje a *preikonografikus leírás*. Az elemzésnek ezen a szintjén csak az írható le, ami ténylegesen látszik a képen, amit bárki, aki ránéz a képre, meg tud állapítani, meg tud nevezni.

A kép világos. Világos háttér előtt egy emberalak (ezen a képen nem kódolható, hogy az illető férfi/nő, illetve milyen korú) fekszik hason egy ágyszerű alkatosságon, melyen világos tónusú textil látható. A kép geometriai középpontja a test hosszanti tengelyének közepe. A képet szinte teljesen elfoglalja az alak. A test teljes hosszában látszik, a jobb lábujjtól a jobb kéz kisujjáig. A fej a bal oldalán nyugszik, haja, jobb füle, jobb szeme, tehát a fej felső harmada látszik. A tekintet követhető, előre és kissé felfelé néz. Ha a szem csukva volna, felmerülhetne, hogy élő-e a test. Jobb kar hajlított helyzetben, könyök mellmagasságban, tenyér lefelé fordul. Jobb láb nyújtva, lábfej túllóg a fekvőfelületen. Bal térd hajlítva, a bal lábszár kifordulva a fekvőfelületre simul, a két comb összeér. Az egyén haja sötét, rövid ujjú felsőruházatot és hosszúszerű nadrágot visel, lábán zokni van.

Az *ikonográfiai leírás* szakaszában már használható a képalírás is, mint kiegészítő információ. A fénykép egy vizsgálati szituációban készült P. I. -ről, aki a kép készítésekor először járt a Pető Intézetben.

A kép aláírása:

P.I., született 1954. november. 8-án. Spasticus paraplegia. 1968. okt.: felvételekor hason fekvő térdei szétvehetetlenül összeszorulnak. A térdeken decubitusok. A bal térd behajlik.

A képalírásból kiolvasható, hogy mozgás-

állapota igen rossz.

Feszés alsó végtagi bénulás miatt állni nem képes, mert bal lábát nem tudja kinyújtani és a talajra tenni, ott tartani. Felfekvései vannak a térdein, ez az állandó fekvő helyzet eredménye. A képalírás elárulja a korát, a fotó tizennégy évesen örökíti meg. Neme azonban az aláírásból sem állapítható meg, a P.I. monogram ehhez nem elég információ.

A vizsgálati szituáció fontos eleme, hogy mindig spontán helyzetben készül, ami ebben az esetben a be nem avatkozást jelenti. Azt ábrázolja és mutatja a kép a majdani felhasználónak (hiszen dokumentációs fotó és oktatási információ is minden egyes kép az Intézetben), hogy ez a konduktív nevelést megelőző, kiinduló állapot. A kép fontos eleme az emberalak mellett az említett négylábú, lécezett felületű fekvőalkalmatosság, melynek szakneve: priccs. Kemény, fából készül, vastag fémcsapokkal és csavarokkal van összefogva. Stabil. Ez a konduktív pedagógia egyik alapeszköze, bútor, mely számos funkciót rejt magában. Lehet ágy, étkező- és tanulóasztal vagy eszköz járáshoz, ülve és fekvő végzett feladatokhoz (ekkor azonban nincs rajta matrac, csak a kemény lécezett felület). A képen vizsgálóágyként funkcionál. Azonban a priccs mint szimbólum, mást is előhív. Anyagában a keménységet, jellegében a puritanizmust. A szó jelentése (nem a képen látható tárgy) pedig a börtönt juttathatja eszünkbe. És a nevelési intézmény, Pető intézete, totális intézmény, csakúgy, mint a börtön.

A vizsgálatkor viselt ruha saját, az intézet ugyanis napközben nem engedte hosszúszerű nadrág viselését, mert ezekben nem látszottak eléggé a végtagok helyzetei és mozgásai. Ezért az Intézet saját ruhakészlettel rendelkezett, amely egységessé és láthatóvá tette a nevelteket és megfelelő testrészeiket. A képen nincs egyéb tárgy, nem látható a vizsgálatot végző személy sem. A kép sivár, nincs a szobában semmi felesleges. Csak az ember és az állapot. Itt ez a fontos.

Az *ikonográfiai interpretáció* szintje a szándékokat is bemutatja (megrendelő, kép készítője), illetve különböző kontextusokban magyarázza is a képi információkat. A megrendelő és a fényképész célja egyértelműen a

teljes test megmutatása. A testté, amely most így néz ki, de amely változni fog. Ha a fényképész lejjebb vagy feljebb, jobbra vagy balra mozdítja a kamerát, valami lemarad a képről, valami a testből. A modernizáció folyamán kezdték felfedezni a testet mint a hatalom tárgyát és célpontját. A testet kísérő megkülönböztetett figyelem jeleit könnyű megtalálni, hiszen a mindenkori hatalom századok óta befolyásolja, alakítja s készleti engedelmességre, behódolásra. A társadalom két irányból szemléli a testeket: anatómiai-metafizikai irányból, melynek diskurzusait orvosok és filozófusok folytatják, illetve technikai és politikai irányból, melynek lenyomatai a máig élő, katonai, iskolai, kórházi szabályzatok és működési keretek. Ez a két irány a „hasznos és megérthető testek” koncepciója (Foucault, 1990). A koncepció lényege a testek engedelmisségében ragadható meg, mely kifejezést a (át)formálhatóság, a tökéletesíthetőség és ebből következően a hasznosíthatóság tölt meg tartalommal. Az alakíthatóság és a jobbra változtatás azonban feltételezi a testek részletes elemzését, megfigyelését, különböző szempontú dokumentálását, ellenőrzését. Az ötvenes, hatvanas évek pedagógiai kiadványaiban nemigen lelhetők fel sérült személyeket ábrázoló képek. Az „ami egészséges, az szép” gondolat az életreformmozgalmakon keresztül (Németh, 2013) beszivárgott az ötvenes-hatvanas évek kommunista/szocialista ideológiájába, ez a korabeli képi kiadványokon jól tetten érhető. Pető azonban sérült megtestesülésekkel találkozott. Feladata a gyógyultság elérése, amely elmélete szerint független az anatómiai, látható gyógyulástól. Az elemzett képen a test tehetetlen és kiszolgáltatott, kifacsarodott. Az egyetlen élő dolog a tekintet, a kép egy kicsiny részlete. De mégis az az egy szem, az a tekintet nagyon erősen vonz, belenézésre készlet, ezzel válik a kép tényleges, tartalmi középpontjává. Teljes összhangot mutat a test helyzetével, elzárkózottság, elzártság, befelé fordulás olvasható ki belőle. Az egyén nincs a képben, kívül helyezi magát a helyzeten. Így védekezik. Ezt az érzetet erősíti az arc elé húzott kar is, amelyet nem indokol a mozgásállapot súlyossága, hiszen a karok jól funkcionálnak paraplegia esetén.

Az elemzés utolsó szakaszában, az *ikonológiai interpretációban* a szimbólumok megfejtése kap fő hangsúlyt, tulajdonképpen egy tág kontextusban történő, ideológiák mentén is zajló diskurzus jön létre a kép és a kutató között. Pető elmélete, elvárása szerint fontos, hogy a felvételi fotón ott legyen, látszódjon a teljes test, de a teljes test jelenléte szimbolizálja a teljes, szétszabdalthatatlan személyiséget, aki ha fejlődik, minden porcikájában, minden képességében változik, mert az egyén mint organizmus, nem más, mint összefüggések rendszere, amelyben ha egy valami változik, akkor változik minden más is. A változást, azonban az egyénnek magának kell elérnie, itt „csak” megkapja hozzá az éppen megfelelő mértékű segítséget. Ezért a képen egyedül lenni azt is jelenti: magam vagyok, én vagyok maga a cél és maga a feladat. Az egyedül levés viszont kizárólag a tudatra érvényes, hiszen Pető egyik alapelve, hogy csak is csoportban dolgozva, személyközi kapcsolatok rendszerében érhetőek el valós és tartós eredmények az egyénre nézve. A felvételi fotón látható magányosság tehát átmeneti állapot, ez a tranzit. Tranzit egy speciális, nem megszokott, kicsit fura világba, ahol az egész rendszer másként működik, mint a többi, sérültekkel (akkori szóhasználat szerint *nyomórékokkal*) foglalkozó intézményben. Pető világa szembement kortársai világával, az intézet kicsit olyan volt, mint egy kísérleti helyszín, ahol bizonyítani fogja az igazát, mert tudta, hogy igaza van, és olyan, hogy „képezhetetlen és fejleszthetetlen” egyszerűen nem létezik.

Összegzés

Pető András nevelési-munkaszervezési koncepciójának fontos eleme volt egy olyan közösség és tér létrehozása, ahol egy magasabb rendű célért lehet és kell munkálkodni. Több fronton küzdött azért, hogy kompromisszumok nélkül tudjon teremteni egy helyet, ahol a lélekre és érzelmekre építve képes működtetni egy olyan rendszert, amelyben a résztvevők szenvedélye, célorientáltsága, tudatossága elvezet ahhoz, hogy a nevelt a valódi akarata, aktivitása segítségével élhesse meg

saját egészségességét. A medicina és a pedagógia összekapcsolása, a „nyomorék” emberként tisztelete, az emberben rejlő képességek és lehetőségek meglétében való bizonyosság, a cél, az Ügy, mindennél fontosabb volt Pető számára. 1967-ben bekövetkezett halálával lezárult a konduktív pedagógia első, talán legfontosabb szakasza. Ekkorra forrott ki és szerveződött igazi egységgé az a speciális gondolatrendszer, amely a konduktív nevelés lényegét, a nevelési folyamathoz és benne a nevelődőhöz való modern, a szokásostól nagymértékben eltérő közelítést jelentette. Ennek lenyomatai ott rejtőznek abban a részletes, szisztematikus dokumentációs bázisban, amely ránk maradt. Vizuális emlékeink kutatása ugyan még épp, hogy elkezdődött, de már látható, hogy a képi történetek segítenek a konduktív pedagógiáról, annak lényegéről való gondolkodásban. A konduktív pedagógia képeit vizsgálva elmondható, hogy alapvetően alkalmazható rá a képelemzés módszere. Itt is érvényes, hogy a megfejtett szimbólumok segítségével egy fotó is képes bemutatni akár egy teljes eszmerendszert, ha megfelelő háttértudásunk van az adott korról és annak kulturális-társadalmi jellegzetességeiről, illetve a konkrét kutatási téma tényanyagáról.

A konduktív pedagógia képanyagát kutatva a későbbiekben talán az jelenti majd a nehézséget, hogy a közvetlen emberi kommunikáció szabályszerűségei mennyiben rekonstruálhatók olyan képekről, melyeken az emberi test, a mozdulatok, az arcizomzat nem úgy működik, ahogyan azt a „tulajdonosa” szeretné. Ez azonban már egy következő kutatási fázis témája lesz.

Felhasznált irodalom

- Aries, Philippe (1987): *Gyermek, család, halál*. Gondolat, Budapest.
- Barthes, Roland (1985): *Világoskamra. Jegyzetek a fotográfiáról*. Európa Kiadó, Budapest.
- Báthory Zoltán és Falus Iván (2001): *Tanulmányok a neveléstudományok köréből*. Budapest, Osiris.
- Boehm, Gottfried (1998): A képleírás. A kép és nyelv határaitól. In: Thomka Beáta (szerk.)

Narratívák I. Képleírás, képi elbeszélés. Kijárat Kiadó, Budapest, 9–37.

- Buckingham, David (2002): *A gyermekkor halála után*. Helikon, Budapest.
- Buda Béla (1974): *A közvetlen emberi kommunikáció szabályszerűségei*. Animula, Budapest.
- Falus Iván (2000, szerk.): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Endrődy-Nagy Orsolya (2015): *A reneszánsz gyermekképe. A gyermekkép reneszánsza 1455–1517 között Európában. Ikonográfiai elemzés*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Foucault, Michel (1990): *Felügyelet és büntetés*. Gondolat Kiadó, 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 (2010): A szocialista nevelésügy két képi hangsúlya. *Iskolakultúra*, 20. 1. sz., 79–91.
- Géczi János (2010): *Sajtó kép, neveléstörténet. Tanulmányok*. Iskolakultúra-könyvek 38., Gondolat Kiadó, Veszprém – Budapest.
- Géczi János (2012): A történeti pedagógia segédtudománya: Ikonológia-ikonográfia. *Létünk*, 7. 4. sz., 103–119.
URL: epa.oszk.hu/00900/00997/00023/pdf/EPA00997_Letunk_2012_4_103_119.pdf
- Goffmann, Erwing (1981): Képi keretek. In: Goffmann, Erwing *A hétköznapi élet szociálpszichológiája*. Gondolat Kiadó, Budapest, 547–612.
- Golnhofer Erzsébet és Szabolcs Éva (2005): *Gyermekkor: nézőpontok, narratívák*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- Golnhofer Erzsébet és Szabolcs Éva (1999): A gyermekkor kutatása új megközelítésben. *Műhely*, 22. 5–6. sz., 175–178.
- Hári Mária, Horváth Júlia, Kozma Ildikó és Kőkúti Márta (1991): *A konduktív pedagógiai rendszer hatékony működésének alapelvei és gyakorlata*. Nemzetközi Pető Intézet, Budapest.
- Hári Mária és Ákos Károly (1971): *Konduktív pedagógia*. Tankönyvkiadó Vállalat, Budapest.
- Karácsony András (1995): *Bevezetés a tudásszociológiába*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Kelemen Elemér (1997): Ezeréves a magyar iskola. Beszámoló az iskolatörténeti évforduló rendezvényeiről, eseményeiről. *Új Pedagógiai Szemle*, 47. 3. sz., 81–93.

- Kéri Katalin (2001): *Bevezetés a neveléstörténeti kutatások módszertanába*. Budapest, Műszaki Könyvkiadó.
- Kéri Katalin (2003): Gyermekkép Magyarországon az 1950-es évek első felében. In: Pukánszky Béla (szerk.): *Két évszázad gyermekei*. Budapest, Eötvös József Könyvkiadó, 229–245.
- Kluge, Norbert (2003): *A gyermeklét antropológiája*. Animula, Budapest.
- Kunt Ernő (1995): *Fotoantropológia. Fényképezés és kultúrakutatás*. Arkádusz, Miskolc-Budapest.
- Mitchell, W. J. T. (2008): *A képek politikája*. JATE Press, Szeged.
- Mikonya György (2006): Pedagógiai életképek az 1945 utáni magyar nevelés történetéből. In: Szabolcs Éva (szerk.): *Pedagógiai és politika a XX. század második felében Magyarországon*. Eötvös Kiadó, Budapest, 59–114.
- Németh András és Szabolcs Éva (2001): A neveléstörténeti kutatások főbb nemzetközi tendenciái, új kutatási módszerei és eredménye. In: Báthory Zoltán és Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudományok köréből*. Osiris, Budapest.
- Németh András és Pukánszky Béla (2004): *A pedagógia problémátörténete*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Németh András és Pirka Veronika (2013, szerk.): *Az életreform és reformpedagógia – recepció és intézményesülési folyamatok a 20. század első felében*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Panofsky, Erwin (1984): Ikonográfia és ikonológia: bevezetés a reneszánsz művészet tanulmányozásába. In: Panofsky, Erwin. *Jelentés a vizuális művészetekben*. Gondolat Kiadó, Budapest, 284–307.
- Pilarczyk, Ulrike és Mietzner, Ulrike. (2010): A képtudomány módszerei a neveléstudományi és társadalomtudományi kutatásban. *Iskolakultúra*, **20**. 5–6. sz., 1–20.
- Prout, A. (2004): *The Future of Childhood*. Routledge, London.
- Pukánszky Béla (2004): Fejezetek a gyermekkor és a családi nevelés történetéből. In: Németh András és Pukánszky Béla *A pedagógia problémátörténete*. Gondolat Kiadó, Budapest, 259–330.
- Pukánszky Béla (2000, szerk.): *A gyermek évszázada*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Pukánszky Béla (2001): *A gyermekkor története*. Műszaki Kiadó, Budapest.
- Reismann Mariann (1956): *Gyermekfényképezés*. Fotosorozat 8. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Sántha Kálmán (2006): *Mintavétel a kvalitatív pedagógiai kutatásban*. Kutatás-módszertani Kiskönyvtár, Gondolat Kiadó, Budapest.
- Somogyvári Lajos (2012): Közelítések a portrék és az egyszereplős képek jelenségéhez a magyar pedagógiai szaksajtóban (1960–1970). I. rész. *Iskolakultúra*, **22**. 5. sz., 56–75.
- Somogyvári Lajos (2012): Közelítések a portrék és az egyszereplős képek jelenségéhez a magyar pedagógiai szaksajtóban (1960–1970). II. rész. *Iskolakultúra*, **22**. 6. sz., 14–37.
- Somogyvári Lajos (2015): *Ikonográfia a neveléstörténet-írásban. Pedagógiai életképek a hatvanas évekből*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Szabolcs Éva (2001): *Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Szabolcs Éva (2003): Gyermekkortörténet: új elméleti megfontolások. In: Pukánszky Béla (szerk.) *Két évszázad gyermekei*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest, 9–17.
- Szabolcs Éva (2004): „Narratívák a gyermekkorról. *Iskolakultúra*, **14**. 3. sz., 27–31.
- Sztompka, Piotr (2009): *Vizuális szociológia*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Támbaréna (2015): Osztálytermifényképek a kálcsburgi jezsuita gimnáziumból. In: Kaposi Angéla és Ugrai János (szerk.) *Elitek nevelése és oktatása. Esetek és összefüggések a 18–20. századból*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest, 71–87.
- Thomka Beáta (1998): Képi időszervezetek. In: Thomka Beáta (szerk.) *Képelemzés. Narratívák 1*. Kijárat Kiadó, Budapest, 7–19.
- Vajda Zsuzsanna (1997): Elveszett gyermekkor. *2000*, **9**. 11. sz., 46–48.
- Winn, Marie (1990): *Gyermekek gyermekkor nélkül*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Possibilities of Picture Analysis in Conductive Pedagogy

In the 1940s, '50s and '60s András Pető knew and transmitted about persons with motor disabilities different knowledge and perspectives than contemporaries would. He continuously and systematically documented the Institute's day-to-day activities. Therefore, innumerable photos and films keep alive the memory of the first stage of conductive education. Although the examination of our visual heritage has only just started, we can already see that visual stories make a great contribution to our thinking about the essence of conductive education. Studying the pictures of conductive education, it is clear that the method of pictorial analysis is a good way of analysing them. With the help of symbols decoded, one single photo is able to reflect the complete philosophical system, if we have the adequate background knowledge of the age and its socio-cultural features and also about the facts of the given research theme.

Keywords: *childhood, conductive pedagogy, persons with motor disabilities, visual sources, iconography-iconology*

Földesi Renáta (2017): A képelemzés lehetőségei a konduktív pedagógiában. *Gyermeknevelés*, **5.** 1. sz., 143–154.

Szimbólumok rajzai, rajzok szimbólumai

Szimbólumrajzok pedagógiai használatának lehetőségei kamaszkorban

HORTOVÁNYI JUDIT

Piarista Gimnázium, Vác

Tanulmányomban a projektív, önkifejezést célzó kamaszkori rajzok iskolai környezetben való használatának lehetőségeit mutatom be. Kutatásom során a saját fejlesztésű 5-szimbólum feladatsort alkalmaztam. Az 5-szimbólum feladatsor egy célzottan pedagógiai használatra szánt projektív rajzi feladat, mely 5 megadott szimbólumot rajzoltat. Ezek a hajó, ház, szív, fa és egy választott szimbólum rajza önmagukról. A kamaszrajzok vizuális szimbólumainak elemzése számos ponton kapcsolódik az ikonográfia, ikonológia, a szimbólumértelmezés és a rajzelemzés módszereihez. E kapcsolódási pontok feltárása mellett áttekintem a módszer pedagógiai kontextusba helyezett alkalmazási lehetőségeit is. Tanulmányomban részletesen bemutatom a feladatsor 5 szimbólumának jelentésrétegeit, valamint a szimbólumok rajzának szerepét az önkifejezés elősegítésében.

Kulcsszavak: önkifejezés, kamaszkor, vizuális szimbólumok, rajzelemzés a pedagógiai gyakorlatban

Bevezetés

Mai világunk elképzelhetetlen képek nélkül, de sokszor ebben a képözönben mintha pont az egyik legegyszerűbb formájáról, a rajzokról feledkeznénk el. A szabadkézi rajz művészetként vagy a gyermekkor tartozékaként él a gondolatainkban, és ritkán jut eszünkbe más kontextusban is foglalkozni vele. Pedig a kamaszkor során a képalkotás igénye ismét előtérbe kerül, és ez jellemzően nem a művészi alkotás vagy a valóság-hű ábrázolás vágyával függ össze, hanem sokkal inkább az önkifejezés, az énközlés igényéből fakad. Elég hozzá a legegyszerűbb eszköz, egy darab papír és egy ceruza, hogy még a legzárkózottabb kamaszok is személyes üzeneteket küldjenek nekünk önmagukról a rajzokon keresztül.

Ezeket az üzeneteket azonban meg is kell érteni. Doktori disszertációm témája cigány/roma és nem roma kamaszok önkifejező rajzainak vizsgálata a saját fejlesztésű 5-szimbólum rajzi feladatsor felhasználásával. Kutatásom során 120 fős, 8. osztályos tanulókból álló mintán vizsgáltam a szimbolikus témájú rajzok használatának lehetőségeit iskolai környezetben. Témám tehát egy olyan

sajátos területet érint, mely az ikonográfia, az ikonológia, a rajzelemzés és a szimbólumértelmezés metszetében helyezkedik el. Tanulmányomban röviden áttekintem ezeket a kapcsolódási pontokat, valamint a képelemzés pedagógiai kontextusba helyezett alkalmazási lehetőségeit. Kitérek a feladatsorban használt vizuális szimbólumok ikonográfiai szemléletű bemutatására is.

Mivel kutatásom során a saját fejlesztésű 5-szimbólum rajzi feladatsort alkalmaztam, ezért elsőként ezt mutatom be.

Az 5-szimbólum feladatsor

Az 5-szimbólum feladatsor egy célzottan pedagógiai használatra szánt projektív rajzi feladat, mely egy képzeletbeli utazás történetébe ágyazva rajzoltat meg 5 megadott szimbólumot. Az 5 megadott szimbólum a hajó, ház, szív, fa és egy választott szimbólum rajza önmagukról. Az 5-szimbólum feladatsorban nincs jó vagy rossz megoldás. A megadott témákat a tanulók egyéniségük és képzeletük szerint teljesen szabadon, mindenféle megkötés, javítás, javaslat vagy korrigálás nélkül rajzolhatják le.

A feladatsor projektív rajzi feladat abban az értelemben, hogy a rajzokon keresztül belső tartalmak jelennek meg. A projektív vizuális feladatok ugyanis valamilyen hívőinger segítségével előhívják a személyes élményvilág kifejeződését, és ezek a belső tartalmak projektálódnak a képfelületre (Kiss és Bergmann, 2014). Jelen esetben a hívőinger az 5 megadott szimbólum, melyek mindegyike más-más aspektusból ugyan, de egyaránt a rajzoló személyiségét, gondolatait és érzéseit tükrözi. A projektív rajzok használata gyakran összekapcsolódik a terápiás eljárások fogalmával, ami valamely mentális betegség vagy problémahelyzet gyógyító célú kezelését jelenti, de tágabb kontextusban számos hazai szerző az egészséges gyermekek rajzait is projekciós felületnek tekinti (például Feuer, 2000; Gerő, 2007). A projektív rajzok a pszichológiai felhasználás mellett tehát részét képezhetik a tudatos nevelő és fejlesztő pedagógiai munkának is. Fontos különbség a terápiás célú használathoz képest, hogy a pedagógiai használat során a projektív rajz célja nem a tudattalan tartalmak feltárása, hanem a rajzoló tudatos gondolatainak és érzéseinek megismerése és jobb megértése. A rajz ebben az esetben tehát egy kommunikációs csatorna, mely a párbeszéd alapját képezi akár szimbolikus formában; - vagyis a rajzról szóló beszélgetés során; - akár nyíltan, a rajzoló önmagára vonatkoztatott gondolatainak értelemben. A projektív típusú rajzfeladatok a vizuális kultúra tantárgy paradigmaváltásának részeként így a személyes és szociális kompetencia fejlesztésének is kiváló eszközei lehetnek (Nagy, 2002).

A feladatsor az önkifejezés eszközeként a szimbólumok vizuális ábrázolását használja. Vizsgálódásaim során abból a meghatározásból indultam ki, hogy a szimbólum egy olyan jel, mely valamit helyettesít, és különleges jelentéssel ruházódik fel (Pléh, in Kapitány és Kapitány, 1995, 149–150. o.). A szimbólum jelentésrétege tehát mindig többretű, és a hétköznapi jelentése mellett sajátos, mélyebb jelentéssel is bír. Erre a kettős jelentésére utal Foucault szimbólum-fogalma is: „A szimbólum olyan alakzat, illetve szó vagy

dolog, melye legalább két jelentéssel bír, ezek egyike konkrét, a másik absztrakt, s a szimbólum ennek a konkrét jelentésnek a segítségével így vagy úgy megjeleníti, mintegy kézzelfoghatóvá teszi, ha nem meríti is ki az absztrakt jelentést” (idézi Kiss, in Kapitány és Kapitány, 1995, 290. o.). A feladatsorban megadott szimbólumok többretű jelentéstartományukkal egyszerre segítik az önfeltárást, önkifejezést, és az énhatárok megtartását is. A rajzoló ugyanis bármikor visszahúzódhat a hétköznapi jelentés védelmébe, és mondhatja, hogy egyszerűen csak egy házat, hajót vagy fát rajzolt. Ugyanakkor a szimbólumok mélyebb jelentést hordozó rétege lehetőséget kínál a kamasznak az önmagáról való gondolkodásra, és eszközt biztosít akár olyan verbálisan tiltott vagy szégyellt tartalmak kifejezésére is, mint a düh, agresszió, lázadás, szégyen, szorongás vagy kisebbségi érzés.

Szemléletem másik fontos alapja a Kapitány Ágnes és Kapitány Gábor által körvonalazott szociológus vagy társadalomtükörző szimbólumfelfogás, mely a szimbólumok funkcióját a valóság megismerésben látja. E felfogás szerint a szimbólum olyan kép, jelkép, tükrözés, mely társadalmi folyamatokra vagy mögöttes társadalmi tartalmakra utal. A szimbólumnak így sajátos szerepe lehet a megismerésben és identitásképzésben, segíti az emberek közötti kommunikációt, valamint szimbolikus formában kifejezi, összegzik az étellel kapcsolatos tudásunkat és attitűdjeinket (Kapitány és Kapitány, 1995). Ez különösen fontos szerepet kap a kamaszkorban, ekkor ugyanis alapvetően megváltozik a vizuális ábrázolás funkciója. „Az ábrázolás a *leképezéstől* gyakran a szimbólumokba rejtett *kifejezés* felé tolódik el” (Kárpáti, 2005, 25. o.). A kamaszok az önismereti átalakulás időszakában a vizualitásban is az önkifejezés lehetőségeit keresik, melynek spontán módon is eszköze lesz a személyes szimbólumok alkotása. „A szimbólumalkotás célja a kamaszkorban legtöbbször *személyes tartalmú 'rejtett üzenet'* küldése – jelbeszéd, amely nonfiguratív és ábrázoló formát egyaránt ölthet, és egyedi jelképeket tartalmaz. A kamaszok számos kulturális jelképet használnak, bár gyakran

nem pontosan abban az értelemben, ahogyan az ikonográfiai lexikonokban áll. A *'magas kultúra' jelképeit, mint idézeteket*, integrálják saját jelképrendszerükbe. (...) Az alkotó szöveges magyarázata a kamaszrajzok szimbólumainak megértéséhez nélkülözhetetlen. A rajz számos esetben segíti a szóbeli közlést, utat nyit az egyébként nehezen születő szavaknak. A magyarázatból gyakran egészen más képértelmezéshez jutunk, mint amit a látvány a felnőtt szemlélőnek sugall” (Kárpáti, 2001, 199–200. o.). A rajz így tehát egy kommunikációs csatornává válik, amely összeköti a belső világot a társadalmi közeggel, és szavak helyett a képek nyelvén beszél a rajzoló gondolatairól és érzelmeiről. A technikai tudás, a valósághű ábrázolás és a magas színvonalú kivitelezés (vagyis a leképezés) ebben az esetben másodlagossá válik, pontosabban a tartalomnak rendelődik alá. A rajzolás célja ugyanis az 5-szimbólum feladatsor esetében az, hogy a segítségével a serdülő képes jobban megismerni, megfogalmazni és kifejezni önmagát. Cél továbbá magának az egyéni szimbólum megalkotásának a folyamata is, hiszen ezen keresztül fejlődik az önkifejezésre való képesség.

Rajzelemzés, ikonográfiai elemzés és képi tartalomelemzés kapcsolódási pontjai

Első lépésként azt kell tisztázni, hogy az 5-szimbólum feladatsor rajzai milyen helyet foglalnak el a képek rendszerében, ez ugyanis meghatározza a további elemzési megközelítéseket is. A Szőnyi György Endre által ismertetett általános képtipológia alapján a szabadkézi rajzok olyan fizikailag létező grafikus képek, amelyeket a szubjektum hoz létre (1. ábra). A szerző megállapításai szerint „a szubjektum által létrehozott képeken nagy szerepet kap a történeti hagyomány által szentesített témák, motívumok, formák alkalmazása. E hagyomány által generált motívumokból és formákból építkező képek alkotják az ikonográfia és ikonológia tárgyát” (Szőnyi in *Kapitány és Kapitány*, 1995, 90–91. o.). Mivel az 5-szimbólum feladatsor megadott szimbólumai is történeti és kulturális hagyomány által szentesített témák, ezért annak ellenére, hogy maguk a rajzok nem a művészettörténet, és még csak nem is a művészeti alkotásokhoz tárgyköréhez tartoznak, bizonyos értelemben mégis alkalmasak az ikonográfiai megközelítésre.

<i>KÉP (azonosság, hasonlóság, similitudo)</i>	<i>Fizikailag létező</i>	<i>Mentálisan létező</i>
Szubjektumtól függetlenül keletkező	OPTIKAI KÉPEK (tükrözés, projekció)	ÉRZÉKELT KÉPEK (látvány) MENTÁLIS KÉPEK (álmok, emlékek)
A szubjektum által létrehozott	GRAFIKUS KÉPEK (rajzok, szobrok, hieroglifák)	VERBÁLIS KÉPEK (leírások, szóképek, metaforák)

1. ábra: Képtipológia (Szőnyi, 1995)

Egyik fontos kapcsolódási pont az ikonográfiai megközelítés és a rajzelemzés módszertana között, hogy mindkét metodika alkalmaz a képeken tartalmi elemzést. A rajzelemzés módszertana tartalmi elemeket vizsgál, például a rajz egyéni kifejezőerejének és érzelmi töltésének azonosításán keresztül. Az 5-szimbólum feladatsor esetében ide tartozik a szimbólumok jelentésének értelmezése is. A rajzon szereplő szimbolikus témák jelentést

hordozó elemeinek vizsgálata, és ezt megelőzően már maguknak a megadott szimbólumoknak a kiválasztása, valamint jelentésük alapos feltárása szintén szorosan kapcsolódik az ikonográfia gyakorlatához. A rajzok formai elemeinek vizsgálata a rajzelemzés másik fontos összetevője, mely viszont számos a képek tartalomelemzésének módszerével mutat párhuzamot. A képi tartalomelemzéshez hasonlóan a rajzok elemzésének is lényeges eleme a

kódolási kategóriák megállapítása, a kódolás és azok értelmezése. Gillian Rose tanulmánya a képi tartalomelemzés módszertanának leírása során számos olyan megállapítást tesz, mely a rajzok elemzésre is vonatkozik. A szerző szerint például a képeket olyan összetevők vizsgálatára kell redukálni, mely az elemzés célja szempontjából jelentőséggel bír (Gillian in Blaskó és Margitházi, 2010). Az 5-szimbólum feladatsor estében ez különösen fontos szempont volt, hiszen a rajzelemzés módszertana alapvetően pszichológiai használatra készült. A pszichológiában használt projektív rajzteszteknek tehát közös jellemzője, hogy „céljuk a személyiség tudattalan folyamatainak, konfliktusainak feltárása, továbbá az elhárító mechanizmusok, az ellenállások és a viselkedést irányító, nem tudatos motívumok megismerése” (Vass, 2007, 20. o.). Pedagógiai használat során azonban, ahogyan ezt az előbbieken már ismertettem, megváltozik a projektív rajz célja, és a középpontba az önkifejezés kerül. Ezért az elemzési szempontokat is ennek megfelelően kell kiválasztani, és azoknak a tudattalan elemek vizsgálata helyett a tudatos tartomány minél hitelesebb feltárását kell szolgálni. Az 5-szimbólum feladatsorban formai elemeket vizsgál, például a rajznak a laphoz viszonyított mérete és elrendezése; a vonal minősége; a színhasználat; a rajz kidolgozottsága és részletezése.

Gillian a képek tartalomelemzésének ismertetése során bemutatja a kódok értelmezésének kérdéseit is. „A tartalomelemzés tehát olyan technika, amelynek az eredményeket értelmezni kell annak tükrében, hogy miként kapcsolódnak egy kép kódjai ahhoz a tágabb kontextushoz, amelyen belül az adott kép értelmet nyer” (Gillian in Blaskó és Margitházi, 2010, 406. o.). A rajzelemzésben szintén alapvető kérdés a rajzok kontextualizálása. Az egyes rajzi jelzések ugyanis sokféle jelentést hordoznak, tehát csakis több tényező együttes vizsgálata vezethet helyes következtetésre. Vass Zoltán, a rajzelemzés legismertebb hazai szakértője a rajzi jegyek szótárszerű értelmezése, a leegyszerűsítő és sematikus szemlélet helyett komplex vizsgálati módszert alkalmaz. A rajzot kontextusba helyezi és a rajzolási szituáci-

ót, valamint a rajzolás folyamatában résztvevő személyek kölcsönhatását is vizsgálja. Így az értelmezéshez tartozik a vizsgálatvezető (vagy az instrukció) és a vizsgált személy viszonya; a rajz keletkezésének a folyamata (például a rajzfelvétel folyamata alatt megfigyelt viselkedés, a verbális és nonverbális kommunikáció a rajzolás során vagy azt követően); az életkor, a vizsgált személy neme, kezűgyessége, iskolázottsága, szociális és társadalmi helyzete, vagy éppen a kulturális és etnikai különbségek is (Vass, 2007, 60–87. o.). Ezt, vagyis az értelmezési keretek kitágítását követem az 5-szimbólum feladatsor alkalmazása során is, mely szintén szoros hasonlóságot mutat az ikonológia tartalmi összefüggéseket és jelentéseket feltáró funkciójával.

Egy konkrét példa az ikonográfiai és rajzelemzési módszerek kapcsolódására Bak János tanulmánya, melyben a szerző a középkori szimbólumok rendszerezésére tesz kísérletet. A rendszerezés egyik szempontja a szimbolizálás módja, vagyis az a gondolati folyamat, mely egy képet szimbólummá tesz (Bak in Kapitány és Kapitány, 1995, 361–362. o.). A Bak által felsorolt kategóriák nagymértékben megegyeznek az 5-szimbólum feladatsorban szereplő választott szimbólumok rajzainak legjellemzőbb csoportjaival. A választott szimbólumok is a Bak féle típusok köré rendeződnek, így például jellemző csoportot alkotnak a megszemélyesítést (antropomorf vagy zoomorf ábrázolást), vagy a kicsinyítést, avagy pars pro toto megoldást alkalmazó választott szimbólumok. A témát példákkal illusztrálva részletesebben bemutatom a választott szimbólumok rajza című fejezetben.

Kutatásom módszertana

Kutatásom egy új pedagógiai eszköz, a saját fejlesztésű 5-szimbólum projektív rajzi feladatsor hatékonyságát és alkalmazási lehetőségeit próbálja ki a gyakorlatban, ennek alapján alkalmazott kutatásnak tekinthető, mely egyaránt tartalmaz kvalitatív és kvantitatív elemeket. A rajzok formai és tartalmi elemzése során mindkét metódust használom. A rajzok tartalmi elemeinek vizsgálata más tartalomelemzési

technikákhoz hasonlóan kvalitatív módszernek tekinthető, valamint a rajzok értelmezését kiegészítő részben strukturált interjú szintén kvalitatív kutatási módszer. Az egyes tartalmi és formai jegyek előfordulási gyakorisága, valamint azok más változókkal való összevetése (például nem, származás, szociális háttér), továbbá a csoport és kontrollcsoport vizsgálata kutatásom kvantitatív részéhez tartoznak. Vizsgálatom központját a rajzok tartalmi és formai elemzése alkotja. A rajzok elemzését a pszichológiai rajzelemzés elmélete és gyakorlata alapján, annak szempontrendszeréből kiindulva végeztem. Számos hazai és nemzetközi szerző rajzelemzéssel kapcsolatos munkásságát tanulmányoztam, melyek részben pszichológiai használatra szánva, részben pedagógiai megközelítésben tárgyalják a rajzelemzés és képelemzés lehetőségeit (*Feuer*, 1992; 2000; *Gerő*, 2002; *Hárdi*, 1983; *Malchiodi*, 2003; *Tihanyiné Vályi*, 2009; *Sehringer*, 2005; *Silver*, 2005; *Vass*, 2005; 2006; 2007; 2011). Mivel azonban dolgozatomban nem pszichológiai, hanem pedagógiai szempontú megközelítésből használja a tanulók rajzait, ezért az említett rajzelemzési módszert egyes pontokon egyszerűsítettem és csak bizonyos elemeit alkalmazom. Mivel vizsgálatom során célom a rajzi feladatsor pedagógiai környezetben történő felhasználása volt, ezért a hangsúlyt mindvégig a tudatosult rajzi elemekre, az önkifejezés tudatos aspektusaira, a rajzoló önértelmezésére és a rajzra mint nonverbális kommunikációs csatornára helyeztem. Ez a tudatosulási folyamat gyakran a szimbólumok rajzolása során vagy az arról való beszélgetés során megy végbe. A tudattalan elemek analitikus feltárása nem célja vizsgálatomnak, ahogyan ezt sem a pedagógiai kontextus, sem a kompetenciahatárok nem engednék meg.

A vizsgálatomhoz kidolgozott rajzelemzési szempontok a Vass Zoltán nevéhez fűződő formai és szerkezeti rajzelemzés legfontosabb területeit képviselik (*Vass*, 2006). Az elemzési szempontjaim közül a rajzok formai elemeit vizsgálja a *rajzlap*hoz viszonyított méret és elrendezés; a *vonal minősége*; a *színhasználat*; a *kidolgozottság*; és a *részletezés*. Tartalmi elemeket vizsgál az érzelmi töltés és az egyéni kifejezőerő, melynek megállapításá-

nál figyelembe vettem az egyes szimbólumok mögöttes jelentését is. A megadott formai és tartalmi elemzési szempontokra kidolgozott értelmezés alapján elkülönülnek a problémát jelző, valamint a harmonikus, kiegyensúlyozott állapotot tükröző rajzok. A rajzok értelmezéséhez elengedhetetlen a tanulókkal való elbeszélgetés, vagyis a rajzoló önértelmezése.

A kutatás módszertanához kapcsolódik a projektív típusú rajzok pedagógiai értékelésének kérdése is. Mivel ebben az esetben nem a technikai tudás vagy az ábrázolási készség értékelése a cél, ezért egyes hagyományos értékelési módok az önkifejezést szolgáló rajzok esetében nem használhatóak. Így például a korrigálást, a tanár által tett javaslatokat vagy a számjegyes osztályzást eleve kizárja a feladat jellege, melynek alapján ebben a feladatsorban nincsen rossz megoldás, és a rajzoló a tartalomban és a kifejezésben teljes szabadságot élvez. Ugyanakkor az iskolai helyzet megköveteli, hogy a tanulók munkáit valamilyen módon értékeljük. Pataky Gabriella a vizuális kultúra tantárgy új területeinek és céljainak megjelenésével (például vizuális kommunikáció, tárgy- és környezetkultúra) olyan új értékelési kultúráról beszél, mely objektív alapon nyugszik. Így például a projektfeladatok értékelése magába foglalja az elkészült alkotások mellett a munkafolyamatot, a tanulók önértékelését és a nyilvános bemutatást is. A portfóliók értékelése pedig az alkotói kompetenciák mérését szolgálja a problémamegoldó-képesség, a kommunikációs képesség, a kreativitás és tartalmi kompetencia, a közlés és kifejezés technikája, valamint az összkép értékelésével (*Pataky*, 2012, 47–50. o.). Ezek a szempontok támpontot adnak az 5-szimbólum feladatsor tanórai értékeléséhez is.

A továbbiakban az ikonográfiai szemlélethez kapcsolódva a rajzok tartalmi elemzésnek a szimbólumok értelmezésére vonatkozó kérdéseit ismertetem. Azt mutatom be, hogy az 5-szimbólum feladatsor szimbólumaihoz milyen jelentéstartalmak kapcsolódnak a történelmi hagyomány, a vallási és kulturális örökség, valamint a művészettörténeti és irodalmi források alapján.

A hajó mint szimbólum

Az 5-szimbólum feladatsor kerettörténete szerint egy képzeletbeli utazásra indulunk a saját hajónkkal, az első feladat tehát egy hajó megtervezése. A hajó témája számos kultúrtörténeti és történelmi példával utal arra, hogy az emberség gondolkodásában átvitt értelemben is használatos jelkép. Legáltalánosabb értelmezésben a hajó az átmenetet és átkelést jelképezi, szimbolikus értelemben élet és halál között. Az emberi élet veszélyeit, kiszolgáltatottságát, sebezhetőségét jelképezi az elemeknek kitett bárka képe, ugyanakkor a hajó egyben az oltalmazó és segítő eszköz is, mialatt végigviszi utasát az életen (*Guillemot & Blumel*, 2009, 64. o.). A hajónak mint kulturális örökségeknek a hétköznapi gondolkodásba való beépülését jelzik azok a szólások vagy szófordulatok, melyek a hajózást az emberi élet jelképeként használják. Ilyenek például a következő kifejezések: *nyugodtabb vizekre evez; révbe ér; hányattatott életet élt; megfeneklett vagy zátonyra futott ügy; hátszelet kapott; egy csónakban eveznek*. A szólások közül a hajó emberi életre vonatkoztatott szimbolikus tartalmára utalnak a következő példák: *csendes tengerek nem nevelnek ügyes tengerészeket; hajótörés után bölcsőbb a kapitány; a hajó magától is lemegy a folyón; szép időben könnyű hajót kormányozni; elhagyja a süllyedő hajót, vagy menekül mint patkány a süllyedő hajóról*.

Számos vallási és mitológiai történet utal a hajó vagy bárka szimbolikus szerepére. Az ókori görög mitológiában Kharón, az alvilág révésze szállítja a lelkeket az élők és holtak világa között a Styx folyón át. A Kalevalában ehhez hasonlóan csónak szállítja át a lelkeket a holtak országába. Szintén a görög mitológia egyik legismertebb története Odüsszeusz utazása, melyben a hős, hogy levezelje bűneit, fantasztikus hajóutazáson vesz részt, melynek során megismeri a világ számos jelenségét és önmagát is. Az ókori Egyiptomban szintén több jelképes rítus része volt a hajó és a bárka, melyek élet és halál, elmúlás és újjászületés témái köré épültek. A zsidó és keresztény hitkörben Noé bárkája az egész emberiség megmentő eszköze volt, míg az Új-

szövetség egyes történeteiben a hajó a közösség és a védelem jelképe. A hajó az egész Katolikus Egyház jelképe is.

A hajó képét nem csak az egyházi tanítók használták metaforaként. Az irodalomtörténet számos példát szolgáltat arra, hogy a hajó milyen összetett jelképként szerepel gondolkodásunkban. Becker Fülöp Ágost Rousseauról szóló tanulmánya nagyon jól érzékelteti, hogy a hajó mint hasonlat hogyan vonatkozatható az emberi jellemre, mely az életút megtételének eszköze. Az Emil című regényt elemezve Becker Emil jellemének bírálatát úgy fogalmazza meg, hogy őt egy hajóhoz hasonlítja: „A nagy gonddal épített hajóról hiányzott a ballaszt, hogy a hullámos tengeren föl ne bukják, talán a köteltség és gond, amelynek súlya az ingadozó hajót egyensúlyba tatott volna. (...) A hajónak nincs kormány: kipróbált, megacélosodott jellem, nincs vitorlája sem: magasabb röptű gondolkodás, tudásvágy, tettvágy és teremtő erő” (*Becker*, 1902, 55. o.). A verseknek is gyakori költői képe a hajó. A teljesség igénye nélkül idézek néhány jellemző példát a költészetből. Petőfi Sándornál a hajó az uralgó nemesség, míg a tenger a néptömegek szimbóluma (Petőfi Sándor: *Föltámadott a tenger*). Arthur Rimbaud *Részeg hajó* című versében önmagát és a saját emberi élettútját azonosítja a hajó útjának bemutatásával, de kiváló példa a hajó emberi élettel való párhuzamára az 8. századi kínai költő verse is: *„Hajó a Sors, hab verdesi mogorván/és akaratumk rajta gyenge kormány”* (Vej Jing-Vu: *A jangcén vitorlázva*. Fordította Kosztolányi Dezső). Kevésbé allegorikusan használja a hajót számos egyéb irodalmi alkotás, melyekben a hős tengeri úton jut elképzelt, szimbolikus tartalmakat megvalósító világokba, mint például Gulliver (Swift), Robinson Crusoe (Defoe), vagy Szindbád (Krúdy Gyula). A különleges tulajdonsággal bíró, szimbolikus szerepet betöltő hajók napjaink sikeres filmjeinek is központi motívumai. Jó példa erre a *Karib tenger kalózái* című mozifilmben szereplő Fekete Gyöngy nevű kalózhajó, Pán Péter repülő hajója, vagy az *Assassin* nevű animációs játéksorozat ikonikus hajói, de nem maradhat ki a sorból a szinte mitológiai magasságokba emelt Titanic sem.

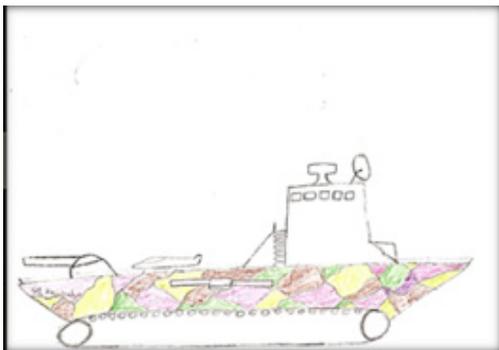
Annál is inkább a hajóhoz tapad a kaland, az emberi túlélés és a sikeres küzdelem ideája, mert számos esetben a hajó mint eszköz valóban ezt a szerepet töltötte be az emberiség történetében. Így kultúránk alapvető tudásanyagához tartoznak a viking hajók, Kolumbusz Kristóf Sancta Maria-ja, a spanyol Armada vagy a II. világháború tengeri csatáinak hajói. Ezek a valóságos eszközök az emberi leleményességnek, kitartásnak, a világ felfedezésének vagy éppen a jó ügyért való küzdelemnek a szimbólumaivá váltak. A hajók kultúrtörténetben betöltött alapvető helyét tükrözi képzőművészeti alkotások egész sora is. Hollandiában külön iskolája van a tengerés hajófestészetnek, mely a 18. században élte fénykorát, de mindmáig tovább él. A hajó jelképének kultúránkba való beágyazódásáról árulkodnak a városok vagy országok címerében szereplő hajófigurák is, mint például az Európai fővárosok közül Helsinki és Párizs címere. Ez utóbbinál a szimbolikus jelentést erősíti az a tény, hogy a város nem tenger partján fekszik, valamint a címeren olvasható felirat is: *Fluctuat nec mergitur* (*Hánykolódik, de nem merül el*). Több fejlődő ország címerében is szerepel a hajó motívuma, ahol az ország történelmére, felfedezésére és konkrét gazdasági jelentőségére utal (például Kuvait, Libéria, Costa Rica, Tunézia).

Feuer Mária a gyermekrajzok fejlődéslélektanát bemutató kötetében külön foglalkozik a hajó ábrázolásának változásával. „A hajó a történeti idők kezdetétől szimbolikus járműként szerepel számtalan mítosz és vallás jelképrendszerében. Kapcsolatos más létformákba való eljutással, a halállal, a születéssel, az újjászületéssel és az ünnepekkel is. Általában összefüggésbe hozható az utazással és az életút megtételével. A sors megoldandó kulcsfeladata: a nagy vízen való átkelés. A hajó, a csónak, a bárka tehát kapcsolatos a nagy erőpróbákkal, de segíti is az utazót, a jó kormányos biztonságban partra ér. A hajó szimbolikus jelentéseire utalnak a közmondások is” (Feuer, 2000, 362. o.). Feuer külön kitér 10–15 évesek rajzainak hajóábrázolásaira, melyek megfigyelései szerint a könyvekben és filmekben szereplő nagy, régi típusú vitorlás

hajókat ábrázolnak. „A rajzok kifejezik az emberi ügyesség, okosság és leleményesség győzelmét az elemi és szabályozatlan erők fölött” (Feuer, 2000, 370. o.).

Az 5-szimbólum feladatsorban a hajó szimbolikus jellegét erősíti az a tény, hogy a vizsgált tanulók környezetében a hajó nem hétköznapi közlekedési eszköz. Az utazás fantáziája pedig különösen is mozgósító erejű felhívó kép serdülőkorban, mert ekkor jellemző a családtól és szülőktől való függetlenedés vágya. Tovább erősíti az utazásnak és a saját élethelyzetüknek a párhuzamát az a tény, hogy a vizsgálataimban résztvevő 8. osztályos tanulók nagy része valóban búcsúzásra, szimbolikus vagy valódi értelemben vett utazásra készül, hiszen a tanév vége után más intézményben, középiskolában folytatják tanulmányaikat. Az 5-szimbólum feladatsor kerettörténetében a hajó tehát egyrészt a valóságos, külső világtól való eltávolodást és a belső gondolatok felé fordulást jeleníti meg. Másrészt, mivel a hajó az utazás eszköze, így annak a jellemzői a problémákkal való megküzdés eszköztárát mutatják meg. A kamaszok saját maguknak tervezett hajóinak mérete, stabilitásának mértéke, irányíthatósága és felszereltsége azt tükrözi, hogy a serdülő milyen érzésekkel, mekkora önbizalommal és magabiztossággal, vagy éppen ezek hiányával indul el élete útján.

A következő példák olyan hajók rajzait mutatják be, melyek felszereltsége és helyzete a rajz tartalmi és formai jegyeinek elemzése, valamint a rajzoló önértelmezése alapján a rajzot készítő serdülők érzéseit vagy lelkiállapotát tükrözik. A 2. ábrán egy 14 éves fiú rajza látható. A zárt formájú hajó katonai színekkel van díszítve és számos fegyver látható rajta. A rajz a formai és tartalmi jellemzők alapján rejtőzködő, védekező, és támadó magatartásra utal. A tanuló saját szavai megerősítik a minél nagyobb biztonságra törekvést, a védekezés és támadás együttes meglétét, a veszélyeztetett helyzet érzését: *Lánc talpas hadihajó, kétéltű, így a szárazföldön és a vízzen is jól tud menni. Minél több fegyvere van, annál jobb. Agresszív, mindig támad.*



2. ábra: Lánctalpas hajó

A 3. ábrán lévő képet egy 14 éves fiú készítette. Két hajó is látható rajta. Az egyik egy háromkéményes óceánjáró, amelyik félig a víz alatt van, csak a kéményei lógnak ki a víz vonala fölé. A másik egy kicsi mentőcsónak, amiben egy pálcikaember áll és kiabál. (a szóbuborékban olvasható felirat: WohhoooOOOoo!) A kis csónak mellett egy kitért szájú, nagyméretű hal látható hegyes fogakkal. A rajz formai és tartalmi jegyei, mind pedig a rajzoló önértelmezése bizonytalanságról, veszélyeztetett érzésről, erős szorongásról árulkodnak. A rajzoló így mutatja be a képet: Én nem a süllyedő hajón vagyok, hanem a mentőcsónakban! Azt meg bekapja egy cápa. Segítségért kiabálok.



3. ábra: Süllyedő hajó

Hasonlóan bizonytalan érzéseket tükröz a 4. ábrán látható hajó rajza is. Ebben az esetben a rajzi jegyek és a kommentár alapján feltételezhető, hogy a rajzoló fiú valamely konkrét vagy vélt veszélyérzet miatt nem nagy önbizalommal vág neki az élete változásainak. Félelemmel vág neki az útjának és kudarcot képzel maga elé. A rajzot készítő 13 éves fiú

így mutatja be a munkáját: *A kikötő tele van krokodilokkal. Amikor el akartam indulni a hajómmal, akkor az egyik megtámadott. A hajót kettéharapta, engem felfal. A partról nézi egy ember, de nem segít.*



4. ábra: Kikötő krokodilokkal

A kamaszok rajzain megjelenő agresszív motívumokkal és ezek lehetséges jelentésével bővebben foglalkozom korábbi közleményemben (Bergmann, 2013).

A ház mint szimbólum

A feladatsor történetének folytatása szerint hajónk egy nagy viharba keveredik és hajótörést szenvedünk. Partra vet minket a víz egy szigeten, ahol vár minket egy ház. Második szimbólum tehát a ház rajza.

A ház rajza az egyik leginkább elterjedt és széles körben alkalmazott, validált tematikus pszichológiai rajzteszt. A házrajzok elemzését először Buck írta le a Ház-Fa-Ember tesztben, de később számos más szerző közölt róla monográfiát vagy elemzést. E szerzők alapján a ház a lakóhelyet, az otthont és a családon belüli kapcsolatokat, valamint a személyiség egészét és szerkezetét is szimbolizálja. Vass Zoltán ismertetése szerint a ház a rajzoló gyermek otthonnal kapcsolatos attitűdjeit, és a szülőkkel, testvérekkel való kapcsolatát is szimbolizálja (Vass, 2007, 69–70. o.).

Feuer Mária a gyermekrajzok fejlődés-lélektanának bemutatása során szintén kiemelten foglalkozik a ház ábrázolásának fejlődésével. „A ház a nomád életet elhagyó, letelepülő ember helyhez kötődésének szimbóluma, ugyanakkor az archaikus népeknél

a világ közepének jelképe. A biztonság, a védettség, a stabilitás, a viszonylagos állandóság képzetét kelti. (...) A mélylélektan felfogása szerint, ami a házban történik, az bennünk történik, az álmainkban gyakran mi magunk vagyunk a ház. Fontos tehát, hogy melyik szinten és mi történik benne álmainkban, hogy éppen rendet rakunk, javítjuk, felújítjuk vagy elherdáljuk, rongáljuk, kárt okozunk-e benne” (Feuer, 2000, 350. o.).

Az 5-szimbólum feladatsor használata során a háznak mint szimbólumnak a jelentését a pszichológiai gyakorlat alapján érvényesnek tekintem. Feuer Mária megállapításaihoz kapcsolódva feltételezem, hogy nem csupán az álom során, hanem a képzeletben megalkotott ház is a rajzoló személyét tükrözi. Ez a szimbólum a feladatsor kerettörténete alapján is a „hazaérkezés”, az „otthonra találás” jelképe a hajótörés után. Ugyanakkor pont a hajótörés motívuma miatt általánosabb értelemben is egy menedékhely, védelem, ahova behúzódha-

tunk. A ház tehát az 5-szimbólum feladatsorban a családdal kapcsolatos érzések mellett a baj esetén a biztonságot nyújtó, támogató közeget, vagy éppen ezeknek a hiányát is tükrözi. A következő ábrák olyan ház-rajzokat mutatnak be, melyeken a rajzok formai és tartalmi jegyei, valamint a rajzoló saját értelmezései is a ház szimbolikus tartalmát támasztják alá. Az 5. ábrán egy 15 éves lány ház rajza látható. A tartalmi és formai elemzésének alapján a rajzoló lány számára ez a ház a családi biztonságot, ugyanakkor a kamaszkor önállósulási, elszakadási törekvéseit is jelképezi. Ezt megerősítik a rajzoló képhez fűzött szavai is: *Barátságos, napsütötte tisztáson áll. Belül világos, sok ablaka van, sok szoba, nagy konyha, tágas szalon, meg minden amit egy ilyen úri házban meg lehet találni. De ezt a házat távolinak érzem, nem tartogat már számomra újdonságot. Az egyetlen különleges benne, hogy a dzsungel közepén áll és bármikor bemehetek. Engem most sokkal jobban érdekel az erdő!*



5–6. ábra: Ház a dzsungelben, Világvégi börtön

A 6. ábra egy 14 éves roma fiú rajza. A kép és a felirat is azt tükrözi, hogy a rajzoló a hajótörés, vagyis baj esetén milyen védelemre, milyen menedékre számít. Az épületen látható felirat szerint ez a ház a szigeten egy „világvégi börtön”. Bejárata mellett zászló leng, melyen a következő szöveg olvasható: *„Innen még senki se jutott ki”*. A bal oldali feltartott karú emberalak a rajzoló szavai alapján ő maga. Egy barlangban áll és elmondása szerint sír. Mivel a fiú tágabb családjában és ismeretségi körében többen ültek már börtönben, így feltételezhető, hogy a rajzban a saját jövőképe is megjelenik.

A szív mint szimbólum

A rajzi feladatsor kerettörténetének folytatása szerint miután kipihentük magunkat a házban, elindulunk, hogy felfedezzük a szigetet. Találunk egy barlangot, benne két varázslatos tükört. Az első tükörbe belepillantva a testünk képe helyett saját szívünket látjuk. A saját szív lerajzolása a harmadik szimbólum.

A szívhez tapadó számos szimbolikus tartalomról és érzelmi töltésről nagyon kifejezően árulkodnak azok a magyar nyelvben használatos szavak vagy kifejezések, melyek a szív szóval egy lelkiállapotra vagy az emberi jellem egyes tulajdonságaira utalnak. Ilyen kifejezések például a

vajszívű, lágyszívű, jószívű, szívesen, kőszívű, keményszívű, szívtelen, szűkkeblű, jégből van a szíve, aranyból van a szíve, csupaszív, oroszlánszívű, szívtipró, összetörte a szívét, szívbe markoló, szívet tépő, szívet melengető, meghasadt a szíve, szívébe zárta, lángolt a szíve, összeszorult a szíve a félelemtől, kitárja a szívét, szívére vette, szíven ütötte, szíven viseli a sorsát, a szívére hallgat, szívébe zárta, majdnem kiugrott a szíve a helyéről, torkában dobogott a szíve, tiszta szívből, keserű szívvel, nagy kő esett le a szívéről, szívvel-lélelkel, eszem a szívedet, szívem közepe, gyermeket hord a szíve alatt, jó szívvel viseltetik valami vagy valaki iránt, két szerető szív egymásra talál, szívből jön.

A szívhez kapcsolódó szimbolikus jelentések részben az emberi szerv meghatározó szerepéből fakadnak. „A szív a vérkeringés központi szerve és motorja. (...) A vegetatív idegrendszer reflexesen szabályozza a szív működését a mindenkori helyzetnek, igénybevételnek megfelelően” (Tarsoly, 2010, 91–93. o.). Ennél a funkciójánál fogva az emberi élet központját jelképezi. (Ha valakinek dobog a szíve, az egyet jelent azaz, hogy él.) A vallástörténeti munkák szerint a szív a legkülönbözőbb hitrendszerekben központi jelentőséggel bír, így pl. az egyiptomi, az ókori görög és római vallásokban, kínai hittanításokban és a zsidó-keresztény hagyományban is. A Szentírásban a szív az ember belső életének központja, lelki erőinek és képességeinek forrása. Ez a lelkiismeret helye, valamint az Isten- és emberszeretet is a szívben lakozik. A lángoló szív az Isten iránti szeretet jelképe. (Diós, 2008, 314–318. o.). A keresztény tanításban külön jelentősége van Isten szívének, Jézus szívének, valamint Szűz Mária szívének. A szív nem csak a vallásoknak, hanem a népművészetnek is kedvelt motívuma. Előzménye a római ornamentikában jelenik meg a babérlevél stilizálásaként, elsősorban bajelhárító funkcióval. Magyarországon a 17. századtól terjedt el a forma használata. A parasztok számára dogozó mesteremberek, valamint a parasztok és pásztorok munkáin egyaránt általános. Jelentős a szív motívumának a szerelmi ajándékokhoz köthető használata, ezeken a tárgyakon szereplő díszítőelemek szerelmi szimbólumoknak számítottak, így a szív, a virág, vagy a páros madár (Ortutay,

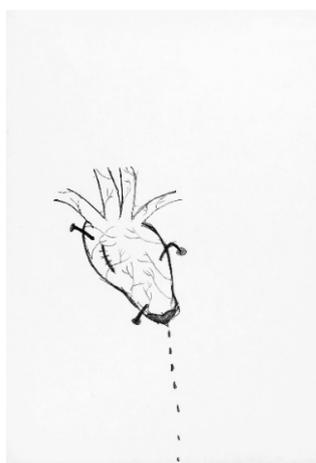
1982). A szív a testi szerelem jelképe is, hiszen formája a női keblekre, a szeméremdombra, lefelé fordítva pedig a férfiak heréjére vagy éppen a női fenékre hasonlít.

A szív legelterjedtebb, leginkább általános jelentése, hogy az érzelmek székhelye, a szeretet és szerelem szimbóluma. Ennek története a középkori szerelmi szimbolikában gyökerezik, de a görög és római mitológia szerelemhez kötődő istenei is az ember szívét célozzák meg nyilaikkal (Erósz, Ámor, Cupido). A 15. századtól a szívet a profán, világi szerelem jelképeként tartották, így szexualitáshoz és a testi szerelemhez is köthető a szimbólum, majd a 18. századtól a szerelmi vagy házastársi kapcsolat képi szimbólumává vált. Napjainkban a padokba vésett vagy falra firkált, nyíllal átszúrt szív (gyakran a szerelmesek nevének kezdőbetűivel) a szerelem triviális szimbóluma (Hoppál, Jankovics, Nagy és Szemadám, 2010, 207–208. o.). Az irodalmi életben, a szerelmi költészetben, a vallási és világi festészetben és szobrászatban megszámlálhatatlan példa mutatja, hogy a szív az érzelmek helyének szimbóluma. Gyakori szerelmi jelkép a tetováló mintákon, a különböző együttesek jelképeként és divatmotívumként is. A szív a szerelmesek ünnepeként számon tartott Valetin-nap jelképe. Reklámgrafikai feliratokban általánossá vált a „szeret” szó helyettesítése egy szív formájú ikonnal (például I ♥ Hungary).

Ezek alapján az 5-szimbólum feladatsorban a saját szív rajzát a különböző érzelmek, érzelmi kötődések és vágyak kifejeződésének tekintem. Tükröződik benne, hogy milyen érzelmek töltik el a rajzolókat, kihez vagy mihez kötődik érzelmileg, legyen az személy (pl. családtagok, barátok vagy szerelmek), állat, tárgy, hobbi, kedvtelés, tevékenység, ideálkép vagy vágy. A 7. ábrán látható szív például az egyszerű megjelenítés ellenére is igen részletesen kifejezi rajzolójának, egy 14 éves lánynak az érzelmeit. Így mutatja be: *Sötétben van ez a szív, mert sokat érzem magam egyedül. Beliül sárga, ez az irigység. Irigy vagyok a többiekre, akiknek sok barátjuk van. Körülötte fal van, elszigetelve érzem magam. Védelemből építettem. Ez a rajz tetszik az 5 közül a legjobban!* A 8. ábrán egy 15 éves cigány fiú szív rajza látható. A fiút az

iskolában erősen előítéletes közeg veszi körül, sokat gúnyolják őt a cigánysága miatt. A rajz mellett, hogy olyan fájdalmas érzéseket tükröz, melyeket a készítője szóban nem tudna elmondani, jó példa arra is, hogy milyen erős

érzelmi töltést hordozhat egy gyengébb technikai kivitelezésű rajz is. A fiú így jellemzi a saját szívéről készült képet: *Fekete és sebhely van rajta. Szögek vannak benne, de biztos nem maradnak ott. Vérzik.*



7–8. ábra: Szív a sötétben, Vérző szív

Választott szimbólumok rajza

A kerettörténet folytatásában beletekintünk a barlangban álló másik tükörbe is. Ebben a rajzoló saját magát látja elvarázsolt formában, ez lesz a választott szimbólum rajza önmagáról. Ezeknek a rajzoknak szimbólumként, jelképként való kezelését az indokolja, hogy a rajz instrukciója kifejezetten a saját magát bemutató szimbólum megalkotására szólít fel. Mivel a szabadon választott szimbólumok témái rendkívül sokfélék lehetnek, ezért a különböző rajzok jelentéstartalmának értelmezését minden egyes esetben külön-külön kell elvégezni. A szabadon választott szimbólum instrukciójához hozzátartozik, hogy a rajzoló verbálisan is megnevezze azt, amit lerajzolt, vagyis a tanulók önértelmezése és a rajzhoz fűzött szóbeli magyarázata ennél a szimbólumnál még inkább alapvető feltétel, mint a többinél.

A szabadon választott szimbólumok értelmezése sokféleségük és választhatóságuk ellenére mégsem egészen esetleges, és nem is csak a rajzoló önértelmezésére hagyatkozik. Felfedezhetők ugyanis közöttük olyan jellemző típusok, melyek párhuzamba hozhatóak a szimbólumértelmezés egyes területeivel (bővebben lásd Vass, 2007; *Kapitány és Kapitány*,

2005; *Bak in Kapitány és Kapitány*, 1995, 361–371. o.). Jellegzetes motívum például a megszemélyesítés, ezen belül a választott szimbólum lehet antropomorf vagy zoomorf ábrázolás. Antropomorf szimbólumok olyan példaképek vagy vágyott alakok rajzai, mint például a világ leghíresebb focistája, kedvelt film vagy tévésorozat főszereplője, egy szép nő vagy kigyúrt férfialak. Antropomorf ábrázolásra mutat példát a 9. ábra, mely egy 15 éves cigány lány választott szimbólumának rajza. Így mutatja be: *Ez egy Barbie. Én is az leszek nagy koromba, és lesz egy gazdag férjem.*



9. ábra: Barbie baba

A zoomorfábrázolás során a rajzoló egy állatfigurát választ önmaga jelképeként, általában az állatra jellemző tulajdonságok miatt. Az állatrajzok lehetnek elfojtott késztetések megjelenítései, de lehet a testséma és a személyiség biológiai oldalának tükrözése is. Azt is megmutathatja, hogy mennyi és milyen intenzív energiával rendelkezik a személy. Állatrajzban könnyebben megjelennek fájdalmas vagy elfogadhatatlan érzések, és a tanult sablonok kevésbé befolyásolják, mint az emberrajzot. Az állatok speciális szimbolikája is figyelembe vehető az állatrajzok esetében, melyet legrészletesebben az állatcsalád-rajzoknál dolgoztak ki (Vass, 2007, 72. o.).

A következő ábrák olyan választott szimbólumokról készült rajzokat mutatnak be, melyeken a rajzoló elmondása szerint az állatok egy-egy fontos emberi tulajdonságot, jellemvonást vagy érzést jelképeznek. A 10. ábrán látható madarat egy 14 éves roma lány rajzolta. A rajz színvilága, formai és tartalmi jegyei pozitív érzésekről, szárnyaló belső energiákról tanúskodnak. Mivel a megadott téma a saját magáról választott szimbólum rajza volt, így feltételezem, hogy a tanuló rajzról mondott jellemzői saját magára vonatkoznak. Így beszél a képen látható madáról: *Nagy szárnya van, repül meg énekel. Énekel, mert repülhet!*



10–11. ábra: Éneklő madár, Hűséges kutya

A 11. ábra választott szimbóluma egy kutya, rajzolója egy 13 éves lány. A rajzhoz fűzött verbális közlés megerősíti a kutya sztereotip tulajdonságaival való azonosulást: *Azért kutyát választottam, mert az hűséges. Akivel tényleg igazi barátságban leszek, azt nem hagyom ott. Van is két ilyen barátom nekem.*

A választott szimbólumok másik jellegzetes típusa a „pars pro toto” ábrázolás, vagyis rész az egész helyett. Ilyenkor a kamaszok egy-egy jellemző kedvtelésüket vagy hobbijukat választják ki önmaguk szimbólumaként, például a kedvenc sportjuk vagy tantárgyuk jelképét, egy kedvelt együttes vagy filmsorozat szimbólumát. Ezek a jelképek ugyan csak egy oldalról, de fontos jellemző alapján jelképezik a rajzoló személyt. Szintén visszatérő motívum a szabadon választott szimbólumok körében a különböző tárgyak rajza. Egy tárgy szimbolikus jelentése nagyon sokrétű lehet. Jelölheti egy csoporthoz való tartozást, jele lehet a társadalmi hierarchiának vagy presztízsnak, nőies-

ségnek és férfiasságnak, lehet spirituális jellege vagy összekötő, barátságot kifejező jelentése is. Érdekes példája ennek a 12. ábrán látható dollárjellel díszített nyaklánc a képe. A 16 éves cigány fiú választott szimbólumának rajza ez a medál, mely a nyakában lógott. A saját spórolt pénzéből vette. Ezt mondta róla: *Nagyon tetszik nekem. Arannyal futtatott!*



12. ábra: Dollár nyaklánc

A Kapitány szerzőpáros tárgyszimbolikához fűződő kutatási eredményei szerint „az ékszerek leggyakrabban a féltett tárgyak között jelennek meg. Ez a 'féltettség' itt a szimbolika magja is: (...) az ékszer erősen kapcsolódik a gazdájához (sokak számára fontos, hogy csak a sajátjuk legyen, nem keveseknek – és érdekes módon több esetben férfiaknak is – identitásuk kifejezője; s a szépség és a személyhez kötöttség követelménye az *egyediséget* is az ékszer kívánatos tulajdonságává teszi.)” (*Kapitány és Kapitány*, 2005, 155. o.). Megerősíti ezt az értelmezést, hogy a rajzoló fiúnak valóban különleges ismertetőjele volt a nagyméretű, egyedi nyaklánc. Az értelmezésbe a dollár jele miatt a pénznek mint szimbólumnak a jelentése is betársulhat, mely szintén féltett és vágyott tárgy, valamint a felnőtt lét szimbóluma is. A rajzoló 16 éves és a nyakláncot a saját pénzéből csináltatta magának, tehát a felnőttiségre való törekvés is megjelenhet ebben a szimbólumban. A tárgy nagy mérete, feltűnő jellege, a dollár jelének hangsúlyozott szerepe pedig a cigány/roma kamaszok márkajelzések iránti kiemelt vonzódását, és ezek presztízsteremtő hatását is tükrözi. A márkajelzésekhez hasonlóan a választott szimbólumok rajzában gyakran megjelennek a média ismert vizuális elemei, mint például az ismert logók és márkajelzések, az emotikonok, a mémek (*Hortoványi*, 2015).

A fa mint szimbólum

Az 5-szimbólum kerettörténetének befejezéseként kimászunk a barlangból és ott áll egy fa, melynek rajza az ötödik szimbólum. A fának mint szimbólumnak a leginkább szer-teágzó és sokrétű az értelmezési tartománya, ugyanakkor éppen ebből a diverzitásból fakadóan itt a legnagyobb a belemagyarázás veszélye és a tudományos gondolkodástól eltávolodó értelmezések térnyerése is. Ezért meg sem kíséreltem a fa szimbolikájának teljes áttekintését, csak jelzem a hozzá tapadó legfontosabb értelmezéseket.

A fa mint jelkép szinte valamennyi vallás tanításában megjelenik konkrét és átvitt ér-

telemben is (például az iszlám, skandináv és kelta mitológia, buddhizmus, ókori Egyiptom megszemélyesített fája). A környezetünkben leginkább elterjedt zsidó-keresztény hitrendszerben a fa kettős értelemben is nagyon sokrétű és mély értelmű jelkép. Elsőként az Édenkertben a bűnbeesés almafája, mely a Jó és Rossz tudás fája, másik fontos jelentésköre pedig az újszövetség Keresztfájához, Krisztus halálának helyéhez fűződik. E két fa szimbolikus jelentését a keresztény tanítók gyakran szembeállítják egymással. A vallási tanításokon túl igen elterjedt a mítoszokban, eposzokban vagy népmesékben az Élet fájának vagy a Világfának a képe. Ebben az értelemben a fa az ég és a föld, az Isten és az emberek kapcsolatának a jelképe. Jankovics Marcell szerint a mesék égisz alá tartozó fája egyetemes Tejút-jelkép. A fa hármas felosztása, a gyökér, a törzs és a lombzat további értelmezések forrása. Számos mondakör szerint gyökerei az alvilágba nyúlnak, törzse a látható „középső” világ, míg lombja a menny, a fölénk boruló égbolt a „felső világ” jelképe (Hoppál, Jankovics, Kiss és Szemadám, 2010, 81. o.). A pszichoanalitikus szerzők, így Freud vagy Jung viszont a gyökér, törzs és korona hármasát a tudattalan, tudatos és felettes én kategóriáival hozza párhuzamba. A tudattalan tartalmak szimbolikus kivetítését tükrözi az a hagyomány is, mely a fa törzsét erotikus jelképként a fallosszal azonosítja, míg a faodút anyaméhnek, nyílását pedig a vulva szimbólumának tekinti (*Jankovics*, 1998, 92. o.).

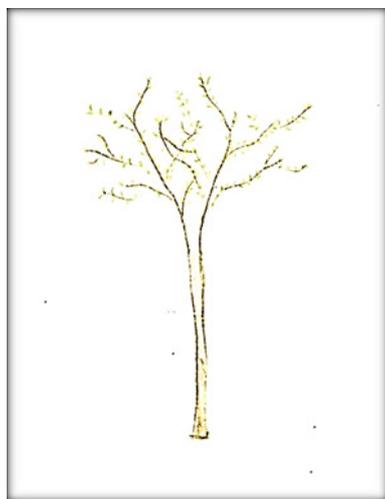
A különböző (nép)szokásokban is számos jelentéssel bírnak a különböző fák, mint jelképek. Ilyen szimbolikus tartalmú fa a karácsonyfa, a májusfa, de átvittebb értelemben a kopjafa vagy fejfa, a bitófa, a szégyenfa vagy akár a családfa is. Az évszakokhoz köthető elmúlás és megújulás miatt a fa az emberi növekedés, fejlődés és elmúlás, a különböző életkorok, vagyis az élet menetének és ciklikusságának jelképe is lett. Számos bibliai vagy irodalmi idézet használja a fa jelképét a nemzetségekre. Az utódokat mint új hajtásokat, vesszőket értelmezi, melyek a család törzséből hajtanak ki. A fa emberi életciklusokkal való összekapcsolódására utal az a népszokás is, amikor a gyermeknek születésekor

ültettek egy fát, mely aztán együtt növekedett az emberrel. Hasonlóan szimbolikus jelentést hordoz a bölcső-ágy-koporsó hagyományosan fából készített hármasa is, mely az emberi élet keretét adja meg (Jankovics, 1998, 169. o.). A művészi ábrázolásokon a vallási utalásokon túl is visszatérő motívum a fa szimbóluma, melyeken számos esetben a festő azonosul vele, és önmagát vagy saját lelkiállapotát mutatja be a fa alakjában. Példa erre Csontváry Kosztka Tivadar Magányos cédrus című festménye vagy Van Gogh örvénylő ciprusai.

Amellett, hogy mindezek a jelentések kisebb-nagyobb mértékben részét képezik mindennapi gondolkodásunknak, feladatsoromban a fa motívum választását leginkább az indokolta, hogy a fa rajza egy ismert és széles körben használt projektív rajzteszt témája. Koch, Bolander és Buck nevéhez fűződik a Farajz tesztnek és értelmezésének a kidolgozása. Több szerző szerint a ház-fa-ember tesztben a farajz nyújtja a személyiség legkevésbé tudatos képét, mivel itt kevesebb énvédő mechanizmus gátolja a projekciót. „A farajz a személy önmagára vonatkozó, alapvetőbb és mélyebb intrapszichés érzéseit jeleníti meg. Sokrétű szimbolikájának egyike a növekedés: a fa egyenesen áll, mint az ember, növekszik, fejlődik, öregszik, végül meghal. A fa rajza mutatja, hogy a személy milyenek érzi viszonyát a környezethez. (...) A fa magán hordozza a múltbéli fájdalmas események jegyeit, áttekintést ad a személy fejlődéséről az évek során”

(Vass, 2007, 69-71. o.). Feuer Mária is utal rá, hogy a fák ábrázolása és a rajzoló személyisége szorosan összefügg. „A fa összképének formaalakításában olyan egyéni változatosság tapasztalható, hogy szinte az előábrázolásoktól kezdve individuális jegyeket figyelhetünk meg, amelyek a korai életszakaszokban is jellemzik a rajzoló bontakozó személyiségét. Ehhez hasonló jelenséget egy ábrázolási tárgyon belül szinte az egész gyermekkorban nem találunk. (...) Míg az emberrajzok körülbelül a 10. életévig bizonyos körülmények között korrelációt mutatnak az intellektuális fejlődéssel, addig a farajzok a személyiségfejlődés folyamatába engednek bepillantást” (Feuer, 2000, 283. o.). A ház rajzához hasonlóan a farajzok esetében is elfogadom és érvényesnek tekintem a pszichológiai értelmezést.

Az 5-szimbólum feladatsor rajzain is egyértelműen beazonosítható a rajzolóknak a fával, mint a saját személyiség jelképével történő azonosulása. A 13. ábrán látható fa rajzot egy 14 éves kamaszlány készítette. Amikor a rajzról beszélgettünk, így mutatta be: *Ez egy nagyon fiatal cseresznyefa, éppen rügyezik, még nincsenek rajta virágok.* Majd rám nézett és hirtelen elmosolyodott: *Pont mint én!* Tehát itt a rajzáról való beszélgetés során tudatosult benne a saját helyzete és a szimbólummal való azonosulása. A 14. ábrán látható fát egy 14 éves lány rajzolta. Így mutatja be: *Ez egy cseresznyefa. Virágszirmok hullnak róla. Szép és békés, mert én szeretem magamat.*



13–14. ábra: Rügyező fa, Cseresznyefa

Az 5-szimbólum feladatsor tehát számos ponton kapcsolódik az ikonográfiai, ikonológiai és képek tartalomelemzését végző rendszerekhez. A feladatsor szimbólumainak kiválasztását az ikonográfia módszertanára támaszkodva alapos kultúrtörténeti, vallástörténeti, művészeti és irodalmi áttekintés előzte meg. Az így feltárt hagyományok és gondolati tartalmak alátámasztják a motívumok mögöttes jelentését, és indokolják szimbolikus témaként való alkalmazásukat. A feladatsorral végzett vizsgálat tapasztalatai és eredményei az ikonológiai módszerek pedagógiai kontextusban való felhasználását is példázzák.

Kutatási eredmények és következtetések

Kutatásom eredményei szerint az 5-szimbólum feladatsor alkalmas arra, hogy a rajzoló személy érzéseit, gondolatait és önmagáról alkotott képét hitelesen tükrözze iskolai környezetben történő rajzolás során is. A feladatsor elsősorban a tanulók érzelmeinek, illetve önértékelésének feltárásán keresztül segíti az eredményesebb pedagógiai munkát. Vizsgálataim eredménye alapján a megadott szimbólumok (hajó, ház, szív, fa és választott szimbólum) különbségtétel nélkül, egyforma mértékben alkalmasak az önkifejezésre, a gondolatok vagy érzések közlésére. A feladatsor így az oktató-nevelő munka számos területén nagy haszonnal alkalmazható. A felhasználás lehetséges területei között van az iskolán belüli együttműködés és kohézió elősegítése, valamint a bizalom kiépítése pedagógusok és tanulók között. Az önkifejezést célzó rajz sokrétűen felhasználható pedagógiai eszköz pl. rajzórán, az osztályfőnöki munka során, peremhelyzetben lévő tanulók integrálása vagy nehezen kezelhető tanulók problémáinak feltárása esetén. A rajz elősegítheti a konfliktushelyzetek megismerését, és ezen keresztül a szülőkkel való kapcsolatot is. Ennek ismeretében a szabadkézi rajz önismeretet és énközlést segítő funkcióját tudatosabban használhatjuk nem csak pszichológiai céllal, hanem a pedagógiai munka során is.

Szükség esetén az 5-szimbólum rajza lehetőséget ad más iskolai szakemberekkel való együttműködésre is (például iskolapszichológus, családsegítő, gyermekvédelem, fejlesztő pedagógus stb.). A szimbólumok rajza ráadásul számos esetben hatékonyabb eszköznek bizonyul a szóbeli közlésnél, tehát hiánypótló szerepe lehet az oktatási és nevelési folyamatban. További vizsgálatot kíván az önkifejező rajzok, valamint a szociális és személyes kompetenciák fejlesztésének összefüggése.

Felhasznált irodalom

- Becker Fülöp Ágost (1902): *Rousseau J.J. Franklin Társulat*, Budapest.
- Bergmann Judit (2013): *Az agresszió képi jegyei 14–16 éves serdülők rajzain*. *Psychiatria Hungarica*. **28**. 1. sz. 57–69.
- Blaskó Ágnes, Margitházi Beja (2010, szerk.): *Vizuális kommunikáció. Szöveggyűjtemény*. Typotex, Budapest.
- Dr. Diós István (1997, 1998, 2008, szerk.): *Magyar Katolikus Lexikon III–IV. és XIII. kötet*. Szent István Társulat, Budapest.
- Feuer Mária (2000): *A gyermekrajzok fejlődéslélektana*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Gerő Zsuzsa (2007): *A gyermekrajzok esztétikuma*. Flaccus Kiadó, Budapest.
- Guillemot Michael, Blumel Bethsabée (2009, szerk.): *Larousse Szimbólumok Lexikona*. Saxum Kiadó, Budapest.
- Dr. Hárdi István (1983): *A dinamikus rajzvizsgálat*. Medicina Könyvkiadó, Budapest.
- Hoppál Mihály, Jankovics Marcell, Nagy András és Szemadám György (2010): *Jelképtár*. Helikon Kiadó, Budapest.
- Hortoványi Judit (2015): *A média elemeinek hatása 14–16 éves serdülők önkifejező rajzain*. *Psychiatria Hungarica A Magyar Pszichiátriai Társaság tudományos folyóirata*. **30**. 2. sz. 192–200.
- Jankovics Marcell (1998): *A fa mitológiája*. Csokonai Kiadó, Debrecen.
- Kapitány Ágnes és Kapitány Gábor (1995): *„Jelbeszéd az életünk” A szimbolizáció története és kutatásának módszerei*. Osiris-Századvég, Budapest (első kötet).
- Kapitány Ágnes és Kapitány Gábor (2005): *Tárgyak szimbolikája*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.

- Kárpáti Andrea (2001): *Firkák, formák, figurák. A vizuális nyelv fejlődése a kisgyermekkortól a serdülőkorig*. Dialóg Campus Kiadó, Budapest.
- Kárpáti Andrea (2005): *A kamaszok vizuális nyelve*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Kiss Virág és Bergmann Judit (2014): Projektív vizuális feladatok. In: Szabolcs Éva és Garai Imre (szerk.) *Neveléstudományi kutatások közben – válogatás doktori hallgatók munkáiból*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 11–19.
- Malchiodi, Cathy (2003): *A gyermekrajzok megértése*. Animula, Budapest.
- Nagy József (2002): *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest
- Ortutay Gyula (1982, szerk.): *Magyar Néprajzi Lexikon*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Pataky Gabriella (2012): *Vizuális képességek fejlődés 6–12 éves korban a tárgykultúra tanításának területén*. ELTE TÓK, Budapest.
- Sehringer, Wolfgang és Vass Zoltán (2005, szerk.): *Lelki folyamatok dinamikája-a képi világ a diagnosztikában és terápiában*. Flaccus Könyvkiadó, Budapest.
- Silver, R. (2005): *Agression and Depression Assessed Through Art. (Using Draw-A-Story to Identify Children and Adolescent at Risk)*. Brunner-Routledge, New York.
- Tarsoly Emil (2010): *Funkcionális anatómia*. Medicina Könyvkiadó, Budapest.
- Tihanyiné Vályi Zsuzsanna (2009): *Amiről a gyermekrajzok beszélnek*. Szegedi Egyetemi Kiadó, JATE Press, Szeged.
- Vass Zoltán (2006): *A rajzvizsgálat pszichodiagnosztikai alapjai (projekció, kifejezés, mintázatok)*. Flaccus Kiadó, Budapest.
- Vass Zoltán (2007): *Formai-szerkezeti rajzelemzés*. Flaccus Kiadó, Budapest.
- Vass Zoltán (2011): *A képi kifejezéspszichológia alapkérdései, szemlélet és módszer*. L'Harmattan, Budapest.

Drawings of the Symbols, Symbols of the Drawings

In this essay I introduce possible applications of adolescents' projective drawings aiming at self-expression in pedagogical practice. During my research I implement The 5 symbols Art Task Series which is my own development. This is a projective art task series tailored for pedagogical practice, which contains 5 given symbols. These are ship, house, heart, tree and an optional symbol representing ourselves. The analysis of adolescent drawings' visual symbols correlates with the methodology of iconography, iconology, symbol and drawing analysis. Beyond revealing the connection points with these fields, I describe the possible applications of my method in pedagogical context. In my essay I introduce the connotations of the 5 given symbols in detail and I discuss how the drawing of symbols contribute to self-expression.

Keywords: *self-expression, adolescence, visual symbols, analysis of drawings in pedagogical practice*

Hortoványi Judit (2017): Szimbólumok rajzai, rajzok szimbólumai – Szimbólumrajzok pedagógiai használatának lehetőségei kamaszokban. *Gyermeknevelés*, 5. 1. sz., 155–170.

Plasztikai képességek fejlődése 3–7 éves korban a CEFR_VL kompetenciamodell tükrében.

Diagnosztikus vizsgálat a síkbeli (2D) és a térbeli (3D) alkotások köréből a vizuális nevelés rendszerében

PATAKY GABRIELLA

Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar

A gyermekrajzokkal összevetve a térbeli alkotásokkal foglalkozó szakirodalom, egy-egy önálló kísérletet bemutató publikációt leszámítva, rendkívül ritka. Szinte felderítetlennek mondhatjuk ezt a területet. Az alábbiakban az óvodás gyerekek háromdimenziós, térbeli alkotásairól, plasztikai képességeik fejlődéséről lesz szó, kutatásunk első eredményeinek bemutatásával, különös tekintettel a mérőeszközökre, melyek a vizuális nevelésben fejlesztő feladatként, gyakorló óvópedagógusok számára is alkalmazhatók a mindennapokban. Az adatelemzés első eredményei alapján körvonalazódó plasztikai fejlődési modell és a vizsgálatban részt vevő gyerekek kétdimenziós alkotásainak tükrében kibontakozó rajzi-plasztikai összehasonlító modell is bemutatásra kerül.

Kucsszavak: vizuális nevelés, plasztikai és grafikai képességek, diagnosztikus mérések, CEFR_VL kompetenciakeret

Háttér

A gyermekkultúra változásával, napjaink egyre inkább vizuális jelek által meghatározott, felmérhetetlen sebességgel változó képi világában a kisgyermek vizuális fejlesztése különös tudatosságot igényel. A 20. század elején megjelent tudományos vizuális képességkutatói források modelljei (Kárpáti, 2001) a 21. századi vizuális tapasztalás és látványértelmezés, a képi fordulat (Mitchell, 1994) bekövetkeztével már nem adnak teljes képet a hagyományos, de egyben a mai kihívásoknak is megfelelni vágyó pedagógusoknak (Bodóczy, 2003).

Diagnosztikai módszerekkel nyert kutatási eredményeink szerint (Pataky, 2012) mind az óvodában, mind az általános iskola alsó tagozatán a képalkotó feladatok aránytalanul nagy hangsúlyt kapnak a vizuális nevelésben. Fókuszcsoportos beszélgetésekből és interjúkból, szülők, óvópedagógusok és tanítók/tanárok bevonásával készített on-line felmérésből tudjuk, hogy a képi kifejezés tárgykörébe tartozó feladatok túlsúlyá egyértelmű, a tárgykészítéssel kapcsolatos feladatok messze, sok esetben teljesen elmaradnak ezek mögött, mind az

ezekre fordított időt, mind az alkotások színvonalát tekintve – az oktatásirányítási dokumentumok ajánlásainak dacára (Pataky, 2012).

Az itt bemutatott kutatás fókuszpontjában a kortárs gyermekalkotások aktuális modelljeinek megalkotása, a gyerekek személyiségfejlődésében kulcsszerepet játszó vizuális képességek sokoldalú fejlesztése áll (Pataky, 2014). A 3–7 éves gyerekek vizuális képességei közül célzottan a plasztikai alkotásokat meghatározó képességcsoport értékelését célzó mérés, a mindennapi életben naponta használt képességelemek (például a kreativitás, a problémamegoldás, az anyag- és eszközhasználat, a térszemlélet, a tervezés, a jelalkotás és az értelmezés) fejlődésének követésére alkalmas eszközrendszer kidolgozására irányul¹.

¹ A „Common European Framework for Reference in Visual Literacy” (CEFR_VL) Nr.: 538568-LLP-1-2013-1-DE Comenius CMP”, Közös Európai Keretrendszer a vizuális műveltségért” című Comenius pályázat keretében megvalósuló, az ELTE TÓK Vizuális Nevelési Tanszékének 3-6-12 Vizuális Képességkutató Műhelyében zajlott. A nemzetközi kutatócsoport magyarországi kutatásvezetője: Pataky Gabriella.



1. ábra: A 3-6-12 Vizuális Képességkutató Műhely plasztikai vizsgálatának paraméterei²

A 2014/2015-ös tanévben 815 óvodás oldott meg háromdimenziós alkotófeladatokat, melyek értékelését a gyerekek adatainak és a kutatásban részt vevő óvodák háttérváltozóinak tükrében is megvizsgáljuk.

A feladatokat és az alkotás körülményeit optikai és taktilis érzékelési és műszeres digitális mérésekkel összefüggésben is értékeljük. A kutatáshoz fejlesztett mérőeszközök egy része alkalmas arra is, hogy a mai és a 40 évvel ezelőtti gyerekek kétdimenziós (2D) *rajzi* és háromdimenziós (3D) *plasztikai* emberábrázolási jellegzetességeit is összehasonlíthassuk.

A vizsgálatról a plasztikai képességcsoport struktúrájának felállítása és a képességek fejlődési aspektusainak leírhatósága remélhető, összhangban az ENViL Hálózat fent részletezett Comenius projektjének keretében, az InSEA Europe támogatásával 2016-ban elkészült, európai kompetenciastruktúra prototípusával (CEFR_VL) (Pataky és Wagner, 2013).

² A cikkben megjelentetett ábrák és képek a szerző írásos beleegyezése nélkül nem használhatók.

A vizsgálat célja

A kutatás a vizuális képességek, a CEFR_VL modell (Wagner és Schönau, 2016) kompetenciaelemei közül az óvodás korú gyerekek plasztikai, térbeli alkotása közben mozgósított képességeit kutatja rajzi képességeik tükrében, azokkal összehasonlítva, tudományos igényvel az elméleti megközelítéstől az óvodai terepmunkán át egy diagnosztikus képességmérés vizsgálat eredményeinek elemzéséig.

A gyerekrajzok fejlődésének, a képalkotó (síkbeli, kétdimenziós alkotások) képességek kutatása immár másfél évszázados múltra tekint vissza. Számos kutató publikációiból szerezhetünk szemléletes képet a grafikai képességek fejlődéséről. Ezzel szemben a térbeli alkotásokat illető szakirodalom, egy-egy önálló kísérletet bemutató publikációt leszámítva, rendkívül ritka. Szinte felderítetlennek mondhatjuk a plasztikai képességek fejlődését a gyerekrajzokkal, grafikai képességek fejlődésével összevetve. A plasztikai fejlődéssel kapcsolatos kisszámú forrásmunka számbavétele, feltérképezése és tanulmányozása után új mérőeszközök kidolgozásával kezdődött a munka.

A kutatás elsődleges céljai a következőkben ragadhatók meg:

- Az óvodás korú gyerekek plasztikai tevékenységeik közben mozgósított képességeinek kutatásával leírhatóvá és empirikusan is bemértté válnak a modell részkompetenciái, lehetővé válik a fejlődési szakaszok pontosítása.
- A nagymintás reprezentatív kutatás eredményei nyomán optimalizálhatóvá válnak a plasztikai fejlesztés módja és körülményei, így az intézmények számára ajánlások fogalmazhatók meg.
- A plasztikai alkotás (amit a pedagógiai gyakorlatban „alkotás térben, 3D-ben“, „mintázás“, vagy „alkotás képlékeny anyagokkal” kifejezésekkel illetnek) kapcsán működtetett képességcsoporttal összefüggő elméleti és gyakorlati kérdések bemutatása.
- Az X-generáció és az Alfa-generáció rajzi és plasztikai emberábrázolásainak összehasonlításával láthatóvá válnak a vizuális képességek változásai, melyek alapján ajánlások körvonalazhatók az óvodások kompetenciáinak intézményes fejlesztéséhez.
- Eredményeinkkel az alsófokú pedagógusképzés és az óvodai gyakorlat egymást erősítő, pozitív kölcsönhatásaihoz szeretnék hozzájárulni: A korszerű vizuális nevelés az alsó fokú pedagógusképzésben komplex, nem működik elszigetelten, fejleszti a hallgatók személyiségét, miközben a kisgyermekek körében is érvényes modelleket kínál.

Bár a megvizsgált képességek a következőkben dokumentált kutatásban határozottan a vizuális neveléshez köthetők, különösen fontos hangsúlyozni, mekkora jelentőséggel is bírnak a mindennapi boldogulásban vagy az intézményes nevelés kontextusában a vizuális nevelésen túli diszciplínákban is. A kulcskompetenciák fejlesztése egyszerre több műveltségterületen zajlik; elég csak szemügyre venni a művészetek speciális nevelő hatásainak rendszerét (Bodócky, 2010), a komplex művészeti nevelés kölcsönhatásait (Pallag, 2014): egyszerre fejleszt a mindennapi életben a kisgyermekekre is vonatkozatható nélkülözhetetlen elemeket, amilyen az érzelmkifejezés/érzelmi gazdagság, együttműködés, kommunikáció, kreativitás, kritikai gondolkodás, ismeretszerző képesség, önismeret, önszabályozás. (Lásd a CEFR_VL kompeten-

ciamodell “vezérgondolatok” (Leitidee) rétegét (Kárpáti-Pataky, 2016).)

A vizsgálat hitelessége a kvalitatív és kvantitatív kutatási módszerek együttes alkalmazásától remélhető. A kutatás első, feltáró szakaszában a kvalitatív elemek kerültek előtérbe; a terepmunka, a gyerekek munkájára vonatkozó, a feladatmegoldásokból nyert adatok feldolgozása és elemzése statisztikai módszerekkel történt.

A folyamatok megfigyelése az óvodás korosztálynál kulcskérdés, hiszen a gyerekek által késznek nyilvánított alkotások csak az alkotó narratíváján keresztül értelmezhetők. Ugyanezen okból fontos a gyerekek saját munkájukra utaló elbeszél leírásait rögzíteni.

Fentiekhez a megfelelő szülői engedélyek beszerzése után az alkotás fázisainak rögzítésére céljából részletes fotódokumentáció készült, az alkotók önreflexióit pedig videóra vettük. A folyamatdiagnosztika állóképes sorozatai a teljes mintára, míg a videófelvetelek csak egyes gyerekekről készültek el a kvalitatív kutatásmódszertani eszköztár ide vonatkozó ajánlásaihoz alkalmazkodva (Bodor, 2013).

Dokumentumelemzéssel vizsgáltuk a témánk szempontjából az oktatásban meghatározó előírásokat: az Óvodai nevelés országos alapprogramját (ÓNOAP, 2013), és az óvodából az iskolába való átmenet időszaka miatt a Nemzeti alaptantervet, a Vizuális nevelés kerettantervét és az alsófokú pedagógusképzésben Magyarországon irányadó vizuális nevelés módszertani programokat. A diagnosztikus vizsgálat előtt különösen fontosnak tartottuk egyfajta helyzetjelentés rögzítését a jelenlegi szabályozási rendszerben, melyet a fenti dokumentumok „súlytalansága” jellemez az óvodai környezetben, mert rendszeres mérés nem tartozik hozzá³.

³ A gyakorló pedagógusok gyanakvóan, gyakran ellenállással viszonyulnak a vizuális képességek méréshez. Fő érvek között gyakran szerepel: a „mérhetetlent” nem lehet mérni, vagy a tesztek mindenkor stresszhelyzetet, teljesítménykényszert jelentenek a gyerekeknek. Mérőeszközimmel ennek ellenkezőjét szeretném bizonyítani, ahogy arra is felhívom a figyelmet, milyen kevés változtatás elegendő, hogy egy mérőfeladatot a mindennapokban használható fejlesztő feladattá változtathassunk (Pataky, 2016).

A vizuális nevelés műveltségterület keretein belül a plasztikus tevékenységek kapcsán mozgósított képességek fejlesztési irányait járjuk körül, diagnosztikus mérésekre vállalkozva, a célkorosztályban elérhető minimális és optimális fejlődési szintek meghatározásához.

Arra törekedtünk, hogy feltérképezzük és rendszerbe állítsuk azokat a képességelemeket, kompetenciákat, melyek ezekhez a plasztikai tevékenységekhez alapvetők.

Többek között arra voltunk kíváncsiak, a képalkotó feladatok túlsúlya mellett (Pataky, 2012) mennyire motiváló a szokatlan anyaghasználat, a kísérletezés lehetősége. Hol válik el a szabad anyagkísérlet és a célzott alkotás? Mely alkotásokat (tárgyakat, szobrokat) lehet formaként (amorf vagy alapforma), melyeket a tudatosság első csíráinak megjelenése nyomán figuraként (felismerhető, beazonosítható, sémához köthető) értékelni.

Kerestük a tudatos mintázás első megjelenési formáit a gyerekek alkotásaiban, vizsgáltuk az anyaghasználat és a gyerekek által késznek nyilvánított tárgyak összefüggéseit, továbbá azt is, hogyan hat a plasztikai alkotótevékenységek kapcsán mozgósított képességek fejlődésére a cselekedtetés, a szabad eszköz- és anyaghasználat, kísérletezés, a minta, a gyakorlatias szemlélet?

Kvalitatív kutatási módszerek alkalmazásával kísérletet tettünk a témában gyakori laikus vélekedéseknek, előítéleteknek (pl. a nemek közötti különbségek, vagy a gyerekek életkorából fakadó különbségek, a gyerekek kifejező ábrázolásra törekvése) feltárására is. Eredményeinkkel igyekezni fogunk alátámasztani vagy éppen cáfolni ezeket a sztereotípiákat, melyeket a térbeli alkotást mindennapi tevékenykedtetésként használó pedagógusokkal készített interjúk és fókuszcsoportos beszélgetéseink visszatérő elemeiből gyűjtöttünk össze.

A mérőeszközök empirikus jellemzői

CEFR_VL kompetenciamodell elemei közül a szükséges képességek struktúrájának meghatározása után összefüggő, komplex mérőeszköz kidolgozására került sor. A mérőeszköz-

rendszer komplex mérőfeladatokat, mérésre alkalmas oktatójátékokat és digitális műszereket is tartalmaz. A konkrét vizsgálathoz szakértők javaslatait és a kutatásban résztvevő pedagógusok véleményét is figyelembe vettük (fókuszcsoporthoz, kérdőíves felmérés, interjúk).

A kutatásban külön is megvizsgáltuk a plasztikai tevékenységek tárgykörébe tartozó fejlesztő feladatok kapcsán szerepet játszó kompetenciaelemeket. A speciális tevékenységcsoporthoz képességstruktúrát állítottunk fel, melyhez a CEFR_VL keretrendszerből választottuk ki a megfelelő vizsgálandó kompetencia-elemeket (Wagner és Schönau, 2016; Kárpáti és Pataky, 2016). A vizsgálat gerincét adó értékelési kritériumok a CEFR_VL alapján a következők:

- Optikai és taktilis érzékelés
- Megjelenítés
- Technikai fogások alkalmazása
- Kísérletezés
- Eredetiség, ötletgazdagság
- Téralkotás

A plasztikai kutatás mérőeszközrendszerét négy csomagba rendezve a 2014/2015-ös tanév teljes időtartamára elosztva végezték el a gyerekek. Ez a kísérlet, a hosszútávú figyelem ebben a korosztályban újabb kutatási lehetőségeket vet fel: a gyerekek az egyes feladatokkal új ismereteket szerezve, nemcsak saját életkorukra, hanem személyes fejlődésükre vonatkozóan is vizsgálhatók voltak. A kutatás longitudinális aspektusa lehetőséget biztosít annak következő fázisában egy követéses vizsgálat elvégzésére az általános iskola 4. osztályáig. Ez az adatfelvétel módjának megtervezésénél már fontos szerepet játszott. A résztvevő óvodák egyike az ELTE TÓK kiemelt referenciainstanzmánya, ahonnan a gyerekek nagy része az ELTE TÓK gyakorlóiskolájába kerül, így biztosítva látszik a kutatás folytatása ugyan ezekkel a gyerekekkel a jövőben is.

Minta

A mérőfeladatokat 28 óvodából összesen 815, 3–7 éves gyermek próbálta ki, illetve végezte el. A résztvevő óvodapedagógusok önkéntes jelentkezésük alapján kerültek a programba.

A mérésben részt vevő óvodák szinte mindegyike kapcsolódik az ELTE TÓK óvopedagógus-képzéséhez, így a kutatás eredményei nem csak az adott óvodákban, de az óvopedagógus-képzésben is közvetlenül hasznosulnak. Ez lehetőséget teremt a CEFR_VL kompetenciamodell hatékony és közvetlen felhasználására és népszerűsítésére a közvetlen felhasználók köréből (gyakorló és leendő óvodapedagógusok).

Az óvodai háttérváltozók tükrében is értékeltük a feladatok megoldását, melyek feltérképezése két kérdőív adatainak elemzésére épül: az egyes gyerekek fejlődésére, és az intézményes környezet adottságaira vonatkozóan.

- *Az egyes gyerekek fejlődésére vonatkozó háttérváltozói kérdőív*

Rögzítettük a gyerekek pontos korát, illetve azt is, mióta részesülnek intézményes nevelésben.

A genderkérdések elemzéséhez az adatbázisban a gyermek nemét is jelöltük. A balkezeség, esetleges speciális nevelési igény mellett azt is kértük, hogy a pedagógusok értékeljék az egyes gyerekek óvodai tevékenységeit.

- *Az intézményes környezet adottságaira vonatkozó háttérváltozói kérdőív*

Ez a kérdőív az óvodák és az óvodapedagógusok alapadatai mellett a pedagógus végzettségére, a fenntartó jellemzőire, a nevelési program vizuális nevelést érintő sajátosságaira, az alkotó körülményekre, anyag- és eszközellátottságra kérdez rá. Utóbbi részletezésére is sor kerül itt, a plasztikai és a térbeli alkotófeladatok aspektusából.

A kérdőív kifejtő kérdéssel zárul, melyből a térbeli feladatok mellőzöttségének okait reméljük megtudni.

Értékelés, elemzés

Ebben a tanulmányban a mérőeszközök mellett az első eredmények bemutatására kerül sor. A kutatás adatfeldolgozás és elemzés részét matematikai statisztikai módszerekkel Csíkos Csaba (Szegedi Tudományegyetem)

végezte. Ezek részletes ismertetését hamarosan közös publikációban jelentetjük meg.

Az adatfeldolgozás menete

Az adatok rendezése, szükséges átalakítása (pl. dátumformátumú adatból a gyermek életkorát numerikus adatként kiszámolva) után az elemzés menete a következő:

1. Leíró statisztikai jellemzők kiszámítása és változók összehasonlítása projektfeladatokra; teljes mintákra, óvodai részmintákra, nominális háttérváltozók szerint képezhető részmintákra (nem, sajátos nevelési igény stb.)
2. Összefüggések a plasztikai projektfeladatokon nyert adatok és a mért skálán lévő háttérváltozók között (a gyerekek életkora, intézményi nevelésük időtartama, az óvopedagógusok megítélése szerint milyenek az egyes gyerekek vizuális és egyéb képességei⁴ stb.)
3. Összefüggés a projektfeladatokon nyert adatok között

4 A gyerekek plasztikai feladatra fordított idejének átlaga 7,6 perc volt, 5,7-es szórás mellett. Erős korrelációk látszanak a fő összegváltozók között. Pl. Az óvopedagógus által megítélt általános vizuális képesség 0,41-gyel korrelál az emberábrázolás fokával, és csak 0,113 (alig szignifikáns szinten) a P1 feladattal eltöltött idővel. Ez azt jelenti, hogy a pedagógusok nem keverték össze a vizuális képesség megítélését a feladat iránti elkötelezettséggel.

Az idődimenzió másik érdekessége szerint: az életkor és az óvodában eltöltött idő korrelációi valamennyien szignifikánsan pozitívak a taktilis észlelés összpontszámaival. Ebből a fejlesztés jelentősége mellett az intézményes nevelés erősségeire is következtethetünk.

A gyerekek óvopedagógusai által megítélt képességei közül a legszorosabb összefüggést az általános vizualitással mutattuk ki, a leggyengébbet pedig az építéssel, de ez utóbbi is szignifikáns pozitív korreláció.

A barkács és a szobrász (mintázás) terület szerinti óvónői besorolás szorosan kapcsolódik, majd hozzájuk a rajzolás és az általános vizualitás (ez utóbbihoz a rajzolás kötődik legszorosabban, ahogyan várható is volt), a sportok a táncsal, a mesélés a számolással vannak egy klaszterben, és az építés ezektől messze lemaradva került az utolsó helyre. Az óvónő által megítélt képességek rendszerének klaszteranalíziséből az látszik, hogy az építés minden másiktól elkülönült, egyfajta "személyiségvonalnak" látszik. A 3-6-12 Vizuális Képességkutató Műhely épített környezeti nevelésre vonatkozó programjainak kidolgozásához ez az eredmény, ahogy a taktilis érzékelésre vonatkozó eredmények is, alapvető kiindulópontot jelentenek a terület alaposabb kutatására.

Leíró statisztikai jellemzők a plasztikai feladatokra a teljes mintán

Ebben az elemzésben és a továbbiakban is minden egyes vizsgált változónál a legmagasabb elérhető mintaelemszámmal végeztük az elemzést. Ez azt jelenti, hogy összefüggés-vizsgálatok során a páronkénti esetkizárás módszerét használjuk, ha valamelyik gyermeknél egy vagy több változó hiányzó adattal rendelkezik.

Ebben a kutatási dokumentumban feladatnak nevezzük azokat a játékokat, melyek alapján a képességeket vizsgáltuk. Úgy alkottuk meg ezeket, hogy teljes mértékben megfeleljünk az alaptételnek: „A gyermeki világ lényegének, legfőbb vonásának és megismerésének kulcsa a játék. [...] A játék nem ok, nem cél, nem eszköz, hanem maga a gyermeki cselekvés” (Mérei, 1945; lásd még Winkler, 2012).

A feladatkipróbálás előtt az „emberfigura-mintázás” feladattal teszteltük a feladatsémát az összes vizuális feladat egységes arculatának pontosítására. A résztvevő óvodák köre túlmutat a mintában felmért intézményeknél, így az emblematikusnak tekinthető „emberfigura-mintázás” feladathoz szélesebb körből lehetett adatokat gyűjteni.

A feladatok utasításaikban a diagnosztikus mérőfeladatoknak és a korosztálynak megfelelő szövegezéssel készültek. Az utasításokat szükség szerint ismételve biztattuk a gyerekeket.

Diagnosztikus komplex mérőfeladatok és műszeres mérés

Plasztikai feladatok vizuális képességek mérésére



2. ábra: Mérőeszközök/1. projekt

Anyagkísérletek szabadon: Fantáziafigurák és formák mintázása (P1)

Meglepő módon ábrázolási szándéknak szinte nyoma sem volt az irányítás nélküli plasztikai játékokban. A gyerekek úgy bántak az anyagokkal, mintha a konyhában lennének.

Alkotásaikat kísérő szövegeik mind archaikus tevékenységekről szólnak: hurkák, virslik, palacsinták, lepények, gombócok születtek, felnőttek számára felismerhető, figurális szobrászati értelemben beazonosítható konkrét formák csak alig.



3. ábra: Mérőeszközök/2. projekt

*Optikai és taktilis érzékek összehangoltságára épülő játékok (P2)
 + Kezek erejének műszeres mérése*

Az optikai és a taktilis érzékelés összehangoltságáról a gyerekek által „kukucs-kálós ládikónak” nevezett eszközzel szereztem információt. Ez a feladat 11 tárgy *tapintással* történő felismerését és beazonosítását igényelte. Ezek a tárgyak mind-mind ismerősek a gyerekeknek, gyakran játszanak ilyen egyszerű, hétköznapi dolgokkal, mint a labdák, tobozok, gesztenyék, kavicsok, műanyag állatfigurák. A gyerekek számára érdekes és titokzatos eszköz azért nehézségeket is rejtett (bár ők ebből a játék hevében nemigen vettek tudomást, inkább a kihívás öröme látszott rajtuk), ezek az eszközök színre, hőmérsékletre, felületre, anyagra nagyon jellegzetesek. Két teljes készletet készítettem össze. Az egyik sorozatot egy vászonzsákban magamnál tartottam és a gyerekek nem láthatták, mi minden van nálam. A másik sorozat a dobozba került. A zsákból egyesével mutattam meg a tárgyakat, melyek megfelelő párját tapintással kellett kiválasztani a dobozból, anélkül, hogy bár-

mit megleshettek volna a ládikó tartalmából, annak oldalain ugyanis csak két éppen akkora nyílást vágtam, amin keresztül a gyerekek keze befért. Mind a 11 tárgy⁵ esetén két adatot rögzítettünk: egyrészt egyszerű dichotóm változóként megállapítható, hogy a gyermek helyesen tudta-e beazonosítani a tárgyat vagy sem, másrészt minden egyes tárgy esetén feljegyeztük, hogy akik nem a helyes megoldást adták, mely tárgyat választották helyette.

Egyértelműen kiderült, hogy a gyerekek a kezükkel is látnak, nem csak a szemükkel.

Kiszolgáltatottan készítésüknek, hogy a tapintással is információkhoz jussanak a látásuk mellett gyakran felesleges, indokolatlan tiltások, szabályok korlátozzák őket a tapasztalatgyűjtésben. Az ujjhegyek különleges beidegzése igen összetett finom mozgást és az érzékelés nagyfokú pontosságát is lehetővé

⁵ A mérőfeladat utasítása szerint a gyerekek a dobozból azt a tárgyat választották ki, amit mutattam: 1. Gömb gumi 2. Tojás bőrlabda 3. Gyűrű műanyag 4. Korong szivacs 5. Kagyló 6. Kavics 7. Nemezlabda 8. Vadgesztenye 9. Tüskés labda 10. Nyúl formájú műanyag játékfigura 11. Fenyőtoboz

teszi, mely képesség nem veleszületett, de tanulható, fejleszthető (Katona, 2001), ahogy az óvodáskor végére kialakuló teljes térlátás is (Szókéné, 2010). A tenyér és az ujjak bőrfelszíne alatt található, gyorsan adaptálódó idegvégződések, az ún. „Meissner-testek” aktiválódnak, ha bőrünk érintkezik valamivel. Az életkor előrehaladtával (10 éves kortól) a tapintási receptorok száma egyre kisebb (B. Lakatos, 2007).

A kezesség szerint nincs szignifikáns különbség, a balkezesek kicsivel jobbak.

A taktilis összpontszám alapján kiragadva elmondható, hogy a fiúk jóval nagyobb arányban találták meg pontosan a látott tárgyak párjait, mint a lányok.

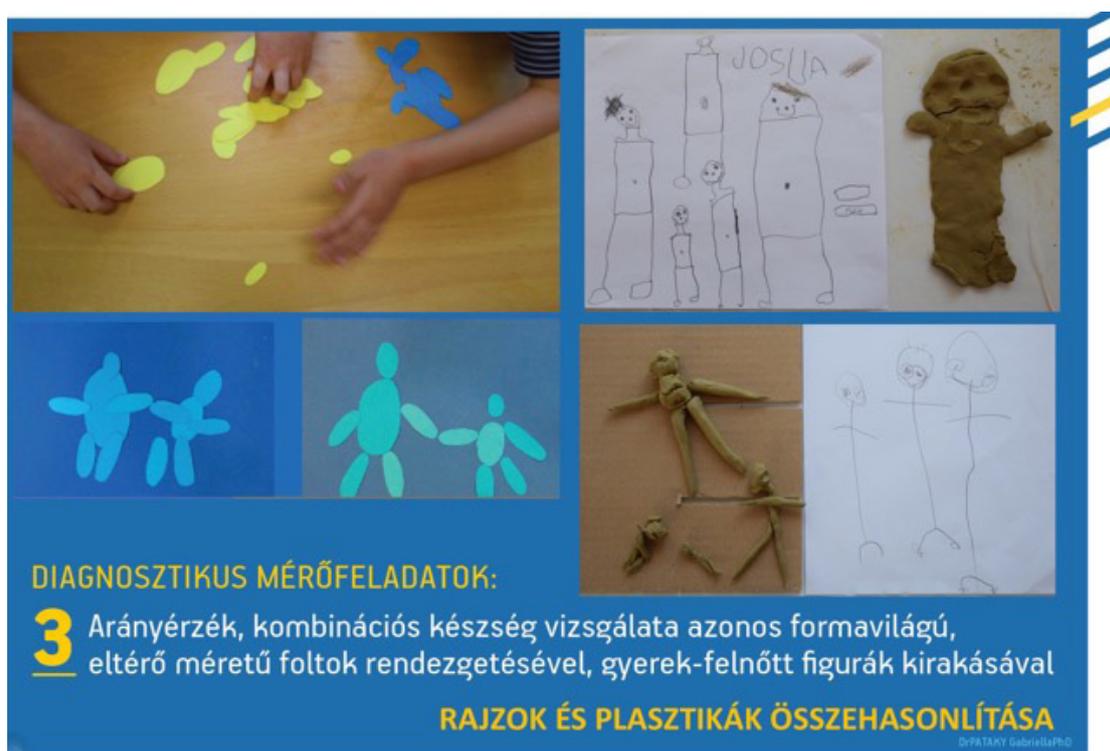
Kiegészítő vizsgálatként digitális eszközökkel pontos méréseket rögzítettem a kezek erejéről (a játék keretét itt a cirkuszi erőművészek adták). Német gyermekorvosok már 2003-ban felhívták a figyelmet az aggasztó jelenségre, mely szerint a longitudinális kutatásukban megvizsgált egészséges gyerekek állóképessége és fizikai teljesítőképessége egyre romlik a megváltozott életkörülmények, elsősorban a mozgásszegény életmód hatására (Cosler és mtsai, 2003). A marok-izomerő műszeres méréseivel az adott idő-

szakban rögzített adatainkat rendszeressé váló mérésekkel tudjuk összehasonlítani a tervezett követéses vizsgálat részeként. Ez az első, bemeneti mérés önmagában is érdekes, ugyanakkor a hipotézisek szerint a 2. projekt (3. ábra) feladatainak eredményeivel szoros összefüggések (magyarázó erő) várható.

A marok-izomerő összefüggése azzal, hogy az óvopedagógus szerint miben ügyes a gyermek, akár ok-okozati kapcsolattal is jellemezhető, hiszen több olyan mozgásos tevékenység van, amihez valamilyen szintű marok-izomerő elengedhetetlen. Az eredmények ennek a várakozásnak felelnek meg: a gyerekek az óvónők által megállapított erősségeivel szignifikáns korrelációt találtunk (pl. izomerő és tánc, sportok, mozgásos játékok).

Nemek szerinti összehasonlításban az első számítások szerint a fiúk izomereje meghaladja a lányokét.

A jobb- és balkezesek közötti esetleges különbségeknek egyaránt vannak biológiai és társadalmi eredetű okai. A kezesség szerinti összehasonlítás az izomerő mérésnél a domináns kezek erősségét mutatta. Megvizsgáltuk, milyen mértékű különbségeket tapasztalhatunk a jobb- és balkezesek emberábrázolása között.



4. ábra: Mérőeszközök/3. projekt

Arányérzék, kombinációs készség vizsgálata azonos formavilágú, eltérő méretű foltok rendezgetésével, gyermek–felnőtt figurák kirakásával (P3)

A méretarányok tudatosságának vizsgálatához találtam ki ezt a puzzleszerű játékot, mérőeszközt, amely egy állandó forma változatos méretviszonyaira épül.

Ebben a mérőeszköz csomagban teszt-elemként felvettem egy rajzot is, hogy az össze tudjam hasonlítani az ábrázolt figurákkal és a mintázott emberekkel is.

A rajzok és plasztikák összehasonlításának háttéréről:

Az elmúlt 150 évben számos kutató publikált eredményeket a gyerekrajzokról, több modellt használunk és tanítunk diákjainknak ezek közül⁶. Ezzel szemben, a plasztikai képességek fejlődését statisztikai módszerekkel, sok gyerek megfigyelésével csak egy kutató, Claire Golomb kutatta, az Egyesült Államokban. Kiindulásként Golomb 1974-es modelljét vettem alapul⁷.

Mindannyian tudjuk, legtöbbször milyen egyértelmű egy archívumban különválogatni a régi és a mai gyerekmunkákat, leszámítva néhány kivételes, időtlen alkotást. Ahogy a vizuális műveltség, a gyerekek munkái is változnak. Ezért kerestem összehasonlítási alapot ezen a területen is. A szándékom az volt, hogy az akkori gyerekrajzokat és szobrokat is összevetem a maiakkal. Szerencsére, gyerekrajzfejlődési modellből egy jól vizuálisan is gazdagon dokumentált hazai kutatás áll a rendelkezésünkre. (Ez megkönnyíti a helyi sajátosságok elemzését és hozzájárul az eredmények objektivitásához, validitásához.) A

rajzi összehasonlítást Paál Ákos 1970-es, Magyarországon, nagy mintán végzett, kutatása alapján végeztem, melyet az alsófokú pedagógusképzés elvei szerint Deszpot Gabriella szerkesztett tovább, 2005-ben az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kara, Általános gyógypedagógia Tanszékén, hallgatói számára (*Deszpot*, 2005).

Viszonyításként a mintában szereplő gyerekekkel felvett részleges családrajz szolgált: a gyerekek lerajzolták magukat azzal a felnőttel, aki aznap elkíserte őket az óvodába.

De vajon mennyire érvényesek ma a hétköznapi vizuális műveltség elemei a hetvenes évekből⁸? Felmerült az a kérdés, hogy a vizsgálatban szereplő gyerekek rajzainak karakterisztikumai mennyiben térnek el a Paál-modelltől, amellyel összevetjük ezeket a típusokat és belefogtunk a ma tipikusnak tűnő karakterek átrajzolásába a mintában szereplő 815 gyerekekkel felvett rajzok alapján.

A különbségeket illusztráló példák az alábbi, karakteres emberfigura: idealizált óvónő alak Paál táblájából (balra, 1970-ből) és egy mai óvodás ábrázolásában, az ELTE Gyakorló Óvodából (jobbra, 2016-ban).

⁶ Kerschensteiner, 1905, Rouma, 1908; Burt, 1921; Luquet, 1913; 1927; Arnheim, 1954, Lewis, 1967; Kellogg, 1970; Golomb, 1974; Paál, 1970; Löwenfeld and Brittain, 1982; Wolf and Perry, 1988; Kárpáti, 2001.

⁷ Golomb, Claire (1974): *Young Children's Sculpture and Drawing. A representational Development*. Harvard University Press. Cambridge, Massachusetts.

⁸ Vizuális közhelyek helyett választhatunk egy a digitális kompetenciákat nem érintő témát, az épített környezetet vagy a divatot. Különösen szembe-tűnő a változás, ha a férfiaknak akkoriban készült öltözködéssel kapcsolatos képi világban merülünk el.



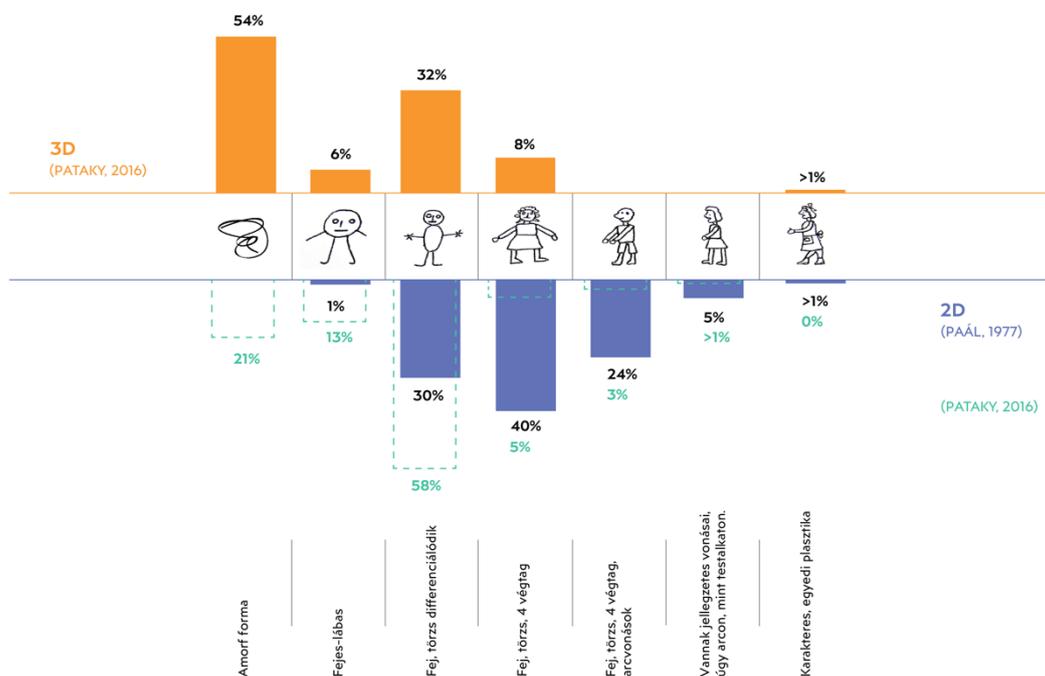
5. ábra: Óvónők gyermekszemmel, régen és ma

A 70-es évek X-generációjának rajzaiból nyert figurákat, a teljes Paál táblázatot, az óvodában talált Alfa-generációs tipikus példákkal helyettesítve indultunk el.

Az utasítás szerint azt kértem a gyerekektől, rajzolják le magukat azzal a felnőttel, aki az adott reggelen elkísérte őket az óvodába. Ezeket a rajzokat megvizsgálva, elemezve és értékelve a vizsgálatban részt vevő gyerekek rajzaiból az em-

ber-, mozgás-, cselekmény és térábrázolás Paál Ákos által megrajzolt alaptípusai helyett a mai gyerekek rajzaiból Rekvényi Viola (a Glasgow School of Art, Interaction Design szak egyetemi hallgatója) alkotott idealizált, kortárs típusokat.

A teljes mintán elvégzett összevetés eredményeiből egyértelmű: a mai gyerekek rajzi képességei lemaradást mutatnak az 1970-es korosztállyal szemben!



6. ábra: 2D és 3D ábrázolás fejlődésének összehasonlítása egymáshoz képest és az utóbbi 40 év tükrében

Az akkor *körvonalas séma* (balról a negyedik figura az 5. ábrán) helyett többségében *vonalas típusú* emberfigurákat (balról a harmadik figura az 5. ábrán) rajzolnak a mai

gyerekek. A *körvonalas* típus az egész mai óvodai korosztályban csak alig jelenik meg, miközben régebben már a *profil ábrázolás* is gyakori volt.



7. ábra: Mérőeszközök/4. projekt

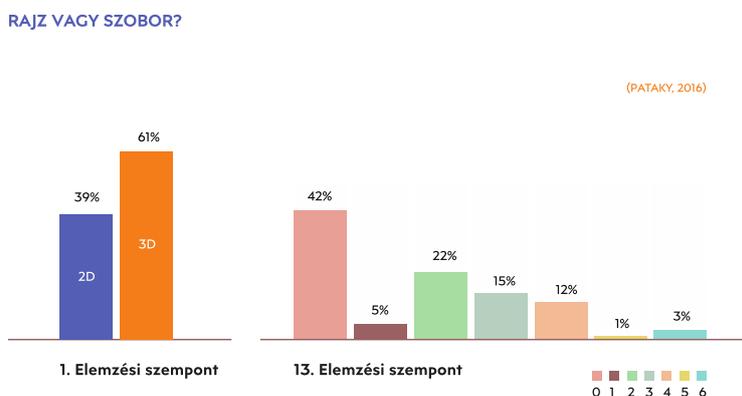
Formálgj embert! Emberfigura-mintázás agyagból (P4)

A „emberábrázolás” projektfeladat a gyerekek rajzi és plasztikai képességeinek összehasonlításából származó eredményei

A feladat értékeléséhez egy részletes, 13 elemből álló, 7-fokú szempontrendszerrel dol-

goztunk ki. Ezek a formáltságra, differenciáltságra, arányosságra, rész-egész viszonyokra, térbeliségre, mozgás- és karakterábrázolásra (rajzban és plasztikában is), eszközhasználatra (az alkotó kéz mint eszköz) vonatkoztak.

A következőkben az itt körvonalazódó első eredményeink közül mutatok be néhányat.



8. ábra: Rajzok, vagy szobrok? Példák a 4. projektfeladat értékelésének vizualizációjából

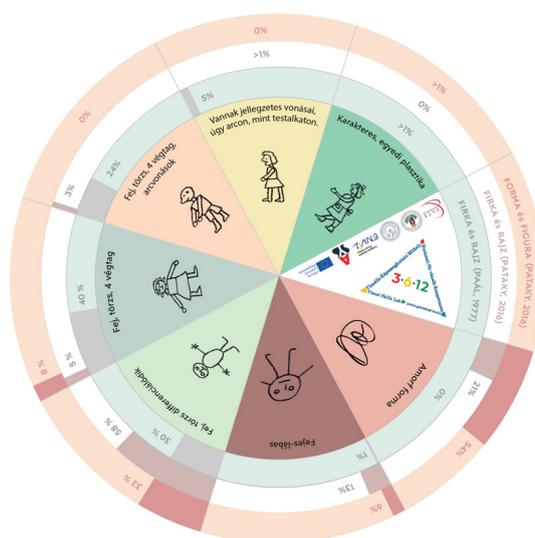
Az első elemzési szempont szerint az ábrázolások síkbeliek, vagy térbeliek. A gyerekek többsége, közel 2/3-a síkbeli (gyurmával „rajzolt” domborműszerű) alkotást produkált.

Árnyalja a képet az utolsó, 13-ossal jelölt értékelési szempont, mely a térbeliség mellett az ábrázolt karakter színvonalát mutatja. A leggyakoribb, 1-es érték amorf formájától a legmagasabb, 6-os szint karakteres, egyedi plasztikájáig terjednek a fokozatok. A 0 szint a „gombóc” szóval jellemezhető, míg a leggyakoribb 2-es érték a sík, rajzszerű ábrázolás szintje. A legmagasabb, 5 gyerek által elért

5-ös szinten körbejárható, minden nézetből felismerhető ember ábrázolását jelzi, itt csak 3 %-ról beszélhetünk.

Modellalkotás

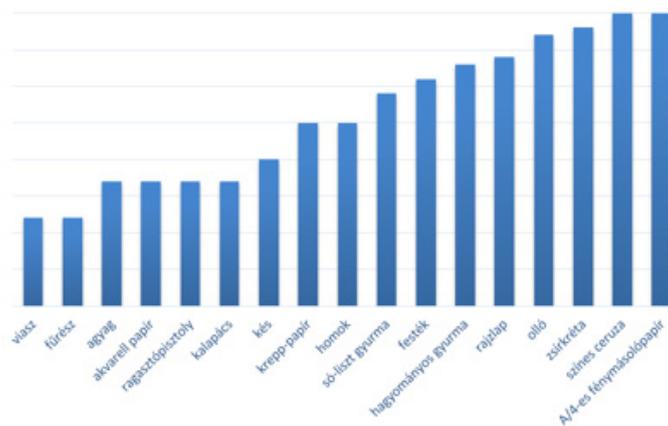
Az előzőekben bemutatott 5. ábra a mai gyerekek rajzi képességeinek lemaradását rögzíti az 1970-74-es korosztályéhoz képest. A Golomb (1974)–Paál (1970) adatok összehasonlításából a mai gyerekek rajzi és plasztikai képességeivel a következő tények bontakoznak ki:



9. ábra: A plasztikai és rajzi vizuális képességek összehasonlító modellje

Elég kiragadunk egy hangsúlyosnak mutatkozó elemet a részminták közül, hogy be-

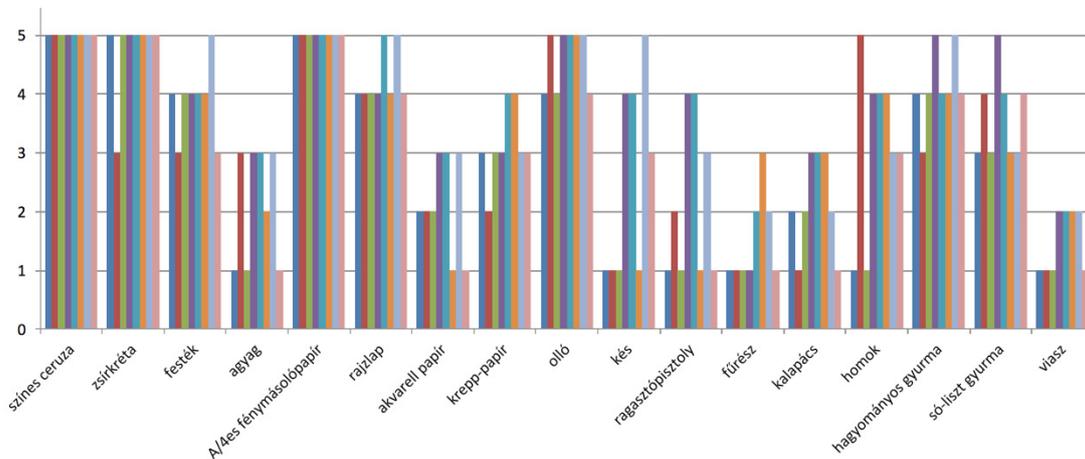
lássuk, ezen a lemaradáson nem csodálkozhatunk!



10. ábra: Anyag- és eszközhasználat gyakorisága az óvodapedagógusok szerint

Az ábráról leolvasható, az egyes eszközök, anyagok használatát mennyire gyakorinak ítélték meg az egyes óvodák. Leggyakrabban A/4-es fénymásolópapírra rajzolnak a gyerekek színes ceruzával... Pedig az óvodai korosztály számára a nagyméretű felületek ideálisak a nyomhagyásra, a vékony ceruza pedig a kézközépcsontok fejletlensége miatt a legkevésbé sem ideális eszköz a finommotorika fejlesztésére (Gyöngy, 2014)! Újra igazolható a sajnálatos tény, melyet a konstruáló képességek fejlesztésével kapcsolatos 2011-es vizsgálatban megállapítottunk: a képi kifejezés tárgykörébe tartozó feladatok túlsúlya egyértelmű, a tárgykészítéssel kapcsolatos feladatok messze, sok esetben teljesen elmaradnak

ezek mögött, az oktatásirányítási dokumentumok ajánlásainak ellenére. A plasztikai képességvizsgálatban részt vevő óvodapedagógusokkal folytatott fókuszcsoportos beszélgetésekből és interjúkból sajnos újra egyértelműen az derült ki, mint az akkori, szülők, óvodapedagógusok és tanítók/tanárok bevonásával készített on-line felmérés szerint (Pataky, 2012), – a fő ellenérvek is megegyeznek: a háromdimenziós alkotótevékenységek veszélyesek, extrém eszköz- és anyagigényesek, nehezen szervezhetőek, felfordulással, kosszal járnak. Optimizmusra ad azonban okot, hogy ez a helyzet nem minden óvodára jellemző.



11. ábra: Anyag- és eszközhasználat gyakorisága az egyes óvodákban (ezeket a különböző színek jelölik)

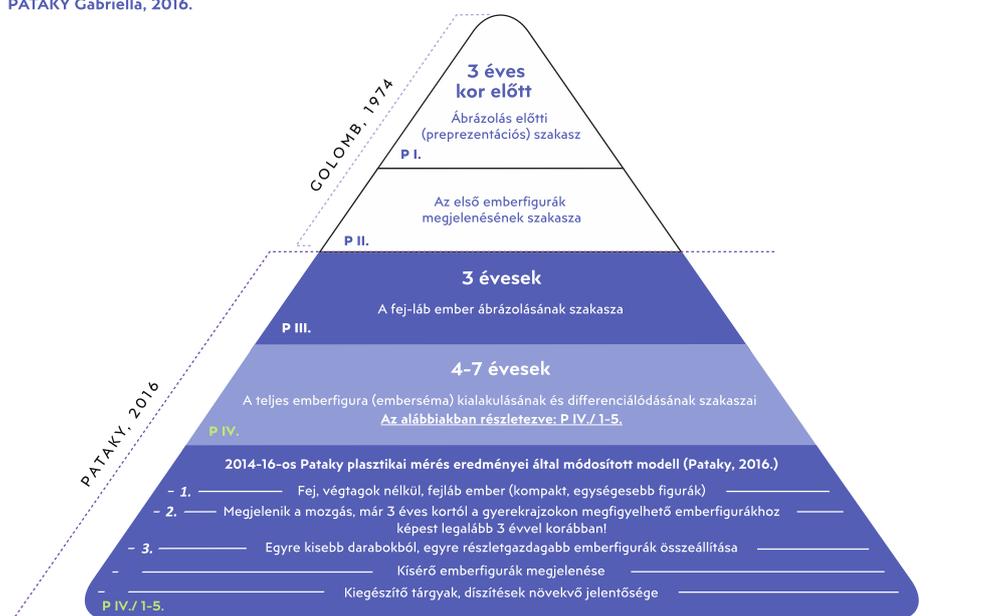
Ahogy ez a 9. ábra magyarázatánál már egyértelművé vált: a plasztikai képességek fejlődése fáziskésében van a rajzi képességekhez képest. Az összehasonlításból kitűnt, mi az, ami nem változott az elmúlt 40 évben: A fejlődés – amint a rajzokon – a plasztikai ábrázolásnál sem lineáris. A rajzban megjelenő jelek felfedezhetőek a plasztikákon is.

A plasztikai ábrázolóképeség fejlődése 2016-ban nem párhuzamos a rajzfejlődési modellel!

Az egyik elemzési szempont az ábrázolásban megnyilvánuló mozgást értékelte. Az értékelt munkák közel kétharmadán a végtagok eltérő helyzete mozdulatra utalt. Ez jóval magasabb arány, mint ahogy ez a korosztály gyerekrájzain megfigyelhető. A mozgásábrázolással kapcsolatos adatok a kutatás legígéretesebb eredményeit jelentették:

PLASZTIKAI KÉPESSÉGEK FEJLŐDÉSE 3-7 ÉVES KORBAN

PATAKY Gabriella, 2016.



12. ábra: A plasztikai képességek fejlődési modellje

Ahogy ez a modell „A teljes emberfigura (emblerséma) kialakulásának és differenciálódásának szakaszai” részletezésénél látható, a 2016-os, az itt felvázolt fejlődési modellben a Golomb által rögzített 1974-es adatoktól eltérően, a mozgás ábrázolás korai megjelenése jelenti a döntő különbséget. Ez a mintában szereplő gyerekek emberfiguráin már 3 éves kortól megfigyelhető, gyakorta a rajzaikon szereplő emberfigurákhoz képest legalább 3 évvel korábban!

A kvalitatív kutatási elemek (videóelemzések, narratívaelemzések, fotósorozat-elemzések) alapján arra következtettek, hogy a szokatlan nyomhagyás (nem rajzi), az új alkotási út, az újszerű tapasztalatok vezetnek ezekhez az eredményekhez. Sok esetben az anyag kipróbálása közben fedezik fel az anyag és/vagy a figura mozgását. A szociális kompetencia fejlesztéséhez, a gyerekek magabiztosságához járul hozzá a képlékeny anyagokkal való alkotás egyik fontos tulajdonsága: a javíthatóság. Döntéseik a plasztikában nem járnak végleges eredménnyel, nem érzik úgy, hogy hibáznak, mert könnyen változtathat-

nak, kísérletezhetnek a figurán. A kísérletezés elmélyültebb alkotást eredményez, hosszabb ideig lekötve a kicsiket. A tapasztalatszerzés komplex fejlesztés, életszerű, a mindennapi életvezetéshez elengedhetetlen képességeket mozgósít, az összes kompetenciát érintve. Nem a tevékenység (rajzolás, formázás) tehát a döntő, sokkal inkább a médium, az anyag, a technika. Rajzolás közben maradandó nyomokat hagyunk a papíron, döntéseinket nem lehet visszavonni. A képlékeny anyagokból készülő formák könnyedén változtathatók – a gyermek közvetlenül irányítója az alkotó folyamatnak, a figurát kedve szerint javíthatja. A valós látványtól erősen elvonatkoztatott kétdimenziós rajzzal szemben a gyerekek kezében életre kelt anyag könnyedén mozgósítja a fantáziát, illeszkedve a korosztályra jellemző animisztikus látásmódhoz (Piaget és Inhelder, 1999): az átlényegült anyag sokkal naturalisztikusabb és dinamikusán átformálható figurák alkotására alkalmas, mint az absztrakt rajz, nem csak a nyomhagyás örömet jelentve, de sikerélményhez vezetve, biztonságérzetet adva fejleszti az önbecsülést.

Mit tehetnek a pedagógusok? Javaslatok a gyerekek fejlesztése érdekében

Anyagokat, eszközöket biztosítanak, kevésbé irányítanak, mint kezdeményeznek. Az ösztönös felnőtt mintaadás az analitikus gondolkodást fejleszti, amely amúgy is nagyobb szerepet kap, mint azt a korosztály életkori sajátosságai megkívánják. Eredményeink az óvodai vizuális tevékenységek tervezésénél az érzékelési játékok/játékos érzékelés jelentőségét, a folyamat-orientált alkotások fontosságát hangsúlyozzák, a sablonokkal irányított, eredményorientált tevékenységekkel szemben.

Valós, életszerű szituációkból (*Billmayer, 2016*) kiinduló, élményszerű, kompetencia-

alapú sokoldalú fejlesztésre van szükség, melyet nem elég közvetlenül az iskolaérettség kora előtt elkezdni. A 3-6-12 Vizuális Képességkutató Műhely és az ENViL Hálózat kutatási eredményeit alapul véve kibontakozik a komplex fejlesztés vizuális műveltséghez köthető tevékenységrendszere, mely az örömteli, spontán kisgyermekkorai nyomhagyásban és a kétdimenziós ábrázolásban nem merülhet ki: A sokoldalú, kiegyensúlyozott, kompetens személyiségek fejlesztéséhez az ábrázolás hangsúlya helyett a kifejezés fókuszba helyezésével, a képalkotás mellett a háromdimenziós formázáson át vezet az út az építésen, téralakításon keresztül, funkcionáló tárgyak létrehozásáig.



13. ábra: Az óvodai vizuális-művészeti fejlesztés rendszere, a szabad firkától funkcionáló tárgyak létrehozásáig

E tevékenységek kiegyensúlyozott jelenléte a megfelelő, empirikus kutatási eredményekkel alátámasztott korszerű módszertanra alapozva a kisgyermekkorai intézményes nevelésben elengedhetetlen.

Köszönetnyilvánítás:

Köszönöm a gyerekeknek és pedagógusaiknak, hogy részt vettek a vizsgálatban; nem csupán a derűs alkotásban, hanem a kutatás

lebonyolításában is⁹. Köszönöm kollégáim

⁹ Bárdos Ferencné, Bayerné Adrienn, Császár Lilla, Csíkos Csaba, Csomány Gabriella, Csuport Andrea, Demeter Kata, Rick Esbenschade, Hankó Jánosné, Horváth Tímea, Hrivnák Mónika, Inotainé Sólyom Éva, Juhász Csilla, Juhász Szidónia, Kalmár Boglárka, Karsai Fanni, Kazainé Bari Zsuzsanna, Kovács Judit, Kovács Móni, Kövesiné S. Krisztina, Kulcsár Éva, Molnár-Scheich Dóra, Nevigyánszky Éva, Pál Fruzsina Dóra, Pintér Éva, Török Alexandra, Wendy Randall, Rekvényi Viola, Sárdiné Turnai Lilla, Skrapits Borbála, Stummer Szögi Fruzsina, Szerdahelyi Kata, Tamás Adrienn, Thernesz Éva, Tóbiás Diána, Váli Tímea, Vastag Ágnes

támogatását és a statisztikai számításokban Csíkó Csaba segítségét. Az adatok elemzése még folyamatban van – remélem, hogy részletes eredményeinket hamarosan közösen is publikálhatjuk.

Felhasznált irodalom

B. Lakatos Margit (2007): „Kör, kör, ki játszik”. Mire tanítanak a népi játékok? In: Bollókné Panyik Ilona (szerk.): *Gyermek-, Nevelés-, Pedagógusképzés*. Trezor Kiadó, Budapest.
URL: <http://vmek.oszk.hu/09100/09191/09191.pdf>

Becker, Stefan (2003): *Plastisches Gestalten von Kindern und Jugendlichen. Entwicklungsprozesse im Formen und Modellieren*. Auer.

Bodóczy István (2003): *Vizuális nevelés*. Magyar Iparművészeti Egyetem, Budapest.

Bodóczy István (2005): Két korszak határán. Iránypont. irany.hu 2005. december. MOME Budapest.

Bodor Péter (2013, szerk.): *Szavak, képek, jelentés. Kvalitatív kutatási olvasókönyv*. L'Harmattan. Budapest.

Britain, L. (1986): The effects of material on young children's drawings. *Visual Arts Research*, 12, 10–15.

Burt, C. (1921): *Mental and Scholastic Test*. London: P. S. King and Son.

Cosler, D., Klaes, L., Rommel, A. & Zens, Y. (2003): *WIAD-AOK-DSB-Studie II: Bewegungsstatus von Kindern und Jugendlichen in Deutschland*. Deutscher Olympischer Sportbund. Frankfurt am Main.

Golomb, C. (1974): *Young Children's Sculpture and Drawing*. A representational Development Harvard University Press. Cambridge, Massachusetts.

Gyöngy Kinga (2015): *Első lépések a művészetek felé*. Dialóg-Campus Kiadó, Budapest-Pécs.
URL: http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/komplex_muveszeti_neveles.pdf

InSEA European Regional Conference “ART DESIGN EDUCATION IN TIMES OF CHANGE” Vienna 2016. University of Applied Arts Vienna. 22-24 September 2016. Organized by D'Art - Austrian Center for Didactics of Art, Textile & Design D'Art. University of Applied Arts Vienna, Institute of Art Sciences and Education, Oskar Kokoschka-Platz 2, 1010 Vienna, Austria.

Kárpáti Andrea (2001): *Firkák, formák, figurák – a gyermekrajz fejlődése*. Dialóg Könyvkiadó, Budapest.

Kárpáti Andrea és Pataky Gabriella (2016): A Közös Európai Vizuális Műveltség Referenciakeret. *Neveléstudomány*, 4. 1. sz., 6–22.
URL: <http://nevelstudomany.elte.hu/index.php/2016/04/a-kozos-europai-vizualis-muveltség-referenciakeret/>

Katona Ferenc (2001): „Az öntudat újraébredése” (*A humán idegrendszer ontogenesise*) Medicina Könyvkiadó Zrt. Budapest.

Kerschensteiner, G. (1905): *Die Entwicklung der zeichnerischen Begabung: neue Ergebnisse auf Grund neuer Untersuchungen*. Verlag von Carl Gerber. München.

Lewis, H. P. (1976): Peregrinations in Childart. *Studies in Art Education*, 17. 2. sz., 9–17.

Löwenfeld, V. (1970): *Creative and Mental Growth*. The Macmillan Company. New York.

Luquet, G. H. (1913): *Les Dessins d'un Enfant*. Alcan: Paris.

Mérei Ferenc (1945): *A gyermek világnézete*. Anonymus Irodalmi és Művészeti Kiadó Részvénytársaság, Budapest.

Mitchell, W.J.T. (1994): *Picture Theory: Essays on Verbal and Visual Representation*. Chicago: University of Chicago Press.

Paál Ákos (1970): A gyermekrajzok fejlődésének motivációi. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 27. 4. sz., 373–378.

Pallag Andrea (2014): *A komplex művészeti nevelés koncepciójának megalapozása kvalitatív kutatási eszközökkel*. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest.

Pataky Gabriella (2012): *Vizuális képességek fejlődése 6–12 éves korban, a tárgykultúra tanításának területén*. ELTE TÓK. Budapest.

Pataky G. (2016): *Development of Plastic Art Skills from the Ages of Three to Seven in the Light of CEFR_VL Competency Model. Diagnostic Tests of the Three-dimensional Artwork (3D) within the System of Visual Education*.
URL: www.didactic-art.org

Pataky G. (2016): Kompetenzmessungen als Mittel zur Verbesserung des pädagogischen Handelns / Competency measurement as a means to improve pedagogical action. In: Wagner, E. & Schönau, D. (Hrsg.): *Cadre Européen Commun de Référence pour la Visual Literacy – Prototype; Common European Framework of Reference for Visual Literacy*

- *Prototype; Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Visual Literacy – Prototyp*. Waxmann. Münster, New York, 335–341.
- Pataky, G., Wagner, E., Kolb, G., Zapp, K. & Birkner, C (2012): *Aesthetic literacy, towards a common European framework of reference for art education II: Expectations on a framework of reference on aesthetic literacy*. InSEA Conference, Arts Education at the Crossroad of Cultures. Cyprus.
- Pataky, G. & Wagner, E. (2013): Anecdotes and General Observations on Occasion of a Comparison of Hungarian and German Art Curricula Or: How to handle Diversity? *Spirituality of a Personality: Methodology, Theory and Practice*, 5. 58. sz., 3–15.
- Pataky, G. & Wagner, E. (2013): Anekdotisches und Grundsätzliches anlässlich eines Vergleichs ungarischer und deutscher Kunst-Lehrpläne Oder: Wie sollen wir mit Vielfalt umgehen? In: Bering, K., Hölscher, S., Niehoff, R. & Pauls, K. (Hg.) *Visual Learning: Positionen im internationalen Vergleich*. Athena Verlag, Düsseldorf.
- Pataky, G. (2010): *Alltagsästhetische Inszenierungen als kunstpädagogische Methode II*. BÖKWE Fachblatt des Berufsverbandes Österreichischer Kunst- und Werkerzieherinnen Juni 2010 Nr. 2. Österreich
- Pataky, G. (2011): Object making and design in the visual education of children aged 6-12 in the light of a diagnostic survey. In: Kárpáti & Gaul (Eds.): *InSEA World Congress*, Budapest. HATA.
- Perry, M. D. (1988): From Endpoints to Repertoires: Some New Conclusions about Drawing Development. *Journal of Aesthetic Education*. 22., 17–24.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1966/1999): *Gyermeklélektan*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Rouma (1908): Un cas de nythomanie. *Archives de Psychologie*, 7. sz., 258–282
- Szókéné Halász Éva (2010): *Pszichológiai és pedagógiai ismeretek*
URL: http://www.humantizsk.hu/modularis_jegyzetek/6_1_szokene.pdf
- Vicsek Lilla (2006): *Fókuszcsoport. Elméleti megfontolások és gyakorlati alkalmazás*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Wagner, E. & Schönau, D. (2016, Hrsg.): *Cadre Europ.en Commun de Référence pour la Visual Literacy – Prototype; Common European Framework of Reference for Visual Literacy – Prototype; Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Visual Literacy – Prototyp*. Waxmann. Münster, New York.
- Winkler Márta (2012): *Örömmel az iskolában*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. Budapest.
- Wolf, D. (1987): *Artistic Learning: What and Where is It?* *Journal of Aesthetic Education*, Spring.

Development of plastic Skills at Age of 3–7 in the Concept of CEFR_VL Framework of Competencies

Except for the occasional publication presenting independent research, it is unusually rare to find specialist literature that compares children's drawings with spatial creations; we can practically call this undiscovered territory. This article addresses the three-dimensional, spatial creations of kindergarten children and the development of their plastic skills, presenting the initial results of our research with particular attention to the measuring instruments, which are utilisable by practising kindergarten teachers as a development tool for everyday visual education. On the basis of the initial results of the data analysis, the explanatory plastic development model and the comparative drawing-plastic arts model emerging from the analysis of the two-dimensional works by the children taking part in the study are presented.

Keywords: visual education, plastic and graphic art skills, diagnostic measurement, CEFR_VL Framework of Competencies

- Pataky Gabriella (2017): Plasztikai képességek fejlődése 3–7 éves korban a CEFR_VL kompetencia-modell tükrében. Diagnosztikus vizsgálat a síkbeli (2D) és a térbeli (3D) alkotások köréből a vizuális nevelés rendszerében. *Gyermeknevelés*, 5. 1. sz., 171–187.

Visual Learning Lab – Képi Tanulás Műhelye

VESZELSZKI ÁGNES

Budapesti Corvinus Egyetem, Budapest

Nyíri Kristóf, aki Benedek Andrással együtt megalapította a Visual Learning Lab kutatócsoportot, vetette fel a következőt: „A VLL tagjai nem alkotnak [egy] szubdiszciplínát; de talán törekedhetnének valamilyen valamiképpen konvergens elméleti irányba.” E célt is szolgálják a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetemen 2009 óta, immár hetedik éve működő Visual Learning Lab – Képi Tanulás Műhelye rendezvényei: a havonta megrendezett szemináriumszerű műhelyülések és az évente sorra kerülő nemzetközi konferencia is. E konferencia előadásainak válogatott és lektorált írásos változatai jelennek meg évről évre a Series Visual Learningben, a Peter Lang kiadó gondozásában.

Kulcsszavak: vizuális tanulás, kutatócsoport, műhely, konferencia, műhelyülés

Kezdetben vala a kép... A Biblia-parafrazeáló idézet (és folytatása) a műhely- és sorozatalapító Nyíri Kristóf 2016. júniusi *Elfelejtett képeleméletek* című műhelyelőadásában hangzott el, és *William Horton* *The Icon Book* (1994) című kötetéből származik. Nyíri akkor részletesen kifejtett tézise szerint „ritkák azok a híres szerzők, akiket olvasni a kortársak számára mintegy kötelező; és szűkek azok a szubdiszciplínák, amelyek művelői magától értetődően – ti. önérdékből és kötelezően – hivatkoznak egymásra. A VLL tagjai nem alkotnak ilyen szubdiszciplínát; de talán törekedhetnének valamilyen valamiképpen konvergens elméleti irányba”. E célt is szolgálják a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetemen 2009 óta, immár hetedik éve működő, Benedek András és Nyíri Kristóf alapította Visual Learning Lab – Képi Tanulás Műhelye rendezvényei: a havonta megrendezett szemináriumszerű műhelyülések és az évente sorra kerülő nemzetközi konferencia is. E konferencia előadásainak válogatott és lektorált írásos változatai jelennek meg évről évre a Visual Learning sorozatban, a Peter Lang kiadó gondozásában (*Benedek és Nyíri* eds. 2011; 2012; 2013; 2014; 2015).

A műhely tagjai legalább havonta találkoznak az előadásból és a felkért hozzászólásból álló szemináriumi alkalmakon. A VLL munkálkodásának fő tematikus csomópontjait (Nyíri áttekintéséből kölcsönözve) a kö-

vetkezők alkotják: ikonológia – ikon-téma a számítógépkorszakban – mentális képek (imagery debate) – képjelentés, képi hasonlóság, képigazság – képteológia – képregény – információvizualizáció – képprobléma a fogalmi metaforaelméletben és képi metaforák – gyermekrajz – taglejtésnyelv – empátia – motoricitás – vizuális retorika, vizualitás a retorikában – filmelméletek.

2016 tavaszi félévében öt előadásra került sor. Elsőként Ocztos István a budapesti tűzfalak felélesztéséről szóló művészeti-műszaki projektről beszélt. Ezt az alkalmat egy, a műhely múltját-jelenét és legfőképpen a jövőjét tárgyaló ülés követte. A következő hónapban állandó műhelytagunk, Sipos Júlia az újságírás új, a vizualitással kapcsolatos tendenciáit foglalta össze. Az ez alkalommal felkért hozzászóló Deli Eszter volt. Az előadás és a hozzászólás középpontjában a kép hitelességének kérdése állt. E félévben egy idegen (angol) nyelvű előadás került a programba. A Seton Hall University docense, *James Kimble* egy új fogalmat ismertetett: a *Trischa Goodnow* kollégájával együtt kidolgozott *invisuality* koncepcióját az *On the Margins of Perception: Toward a Theory of Invisuality* [Az észlelés határain: az „invisuality” elmélete felé] című előadásában. Az *invisuality* angol terminus magyarra nehezen fordítható, leginkább a *nem-láthatóság* magyarítás felel meg a jelentéstartalmának. Aczél Petra professzor igen

élénk és továbbgondolkodásra ösztönző vitát indított a résztvevők között a hozzászólásával. A legutóbbi szemesztert Nyíri Kristófnak a bevezetőben már említett, az elfelejtett képelméleteket összefoglaló, igen nagy ívű előadása zárta. Veszelszki Ágnes az előadás témájához illeszkedve a kép és nyelv kapcsolatát vizsgálta a nyelvészeti elméletek alapján. Műfaji újításnak számít, hogy a műhelyelőadások szerkesztett szövegei és a hozzájuk fűzött kommentárok a 2016-ban indított zöld füzetek sorozatban jelennek meg.

A 2015. novemberi konferencia fő címe – a hagyományoknak megfelelően – ismét egy

hármás alliterációra épült: Time – Truth – Tradition [idő – igazság – hagyomány]. A tanácskozáson elhangzott harminc előadás közül ezúttal tizenhatot válogattak be a 2016 őszen, a Visual Learning könyvsorozatban megjelenő kötetbe a szerkesztők. A cikkek négy fő tartalmi egységbe rendezhetők, és egy nagy ívre fűzhetők fel: a képiség elméleti kérdéseitől a vizuális retorika, illetve az online vizualitás témakörén keresztül juthat el az olvasó a tanulás-oktatás és vizualitás kapcsolatáig. Ha a kötet teljes anyagát egy kulcsszó-vizualizálásban divatos módszerrel szófelhőbe rendezzük, a következő csomópontok rajzolódnak ki (1. kép):



1. ábra: A Visual Learning sorozat hatodik kötetének főbb témái szófelhőben ábrázolva (a szerző saját munkája; a készítéshez használt szoftver: tagxedo.com)

Nyíri Kristófot 2016-tól Veszelszki Ágnes váltja a sorozatszerkesztőségben, a folytatógosság megőrzése érdekében a szintén műhelyalapító Benedek András professzorral dolgoznak együtt a jövőben (Benedek és Veszelszki eds. 2016). Nyíri professzor a Visual Learning Lab műhelyszemináriumai és az éves nagy konferenciák elméleti megalapozottsága érdekében a közös munkából továbbra is kiveszi a részét. A szerkesztők ezúttal is hálásan és tisztelettel köszönik Nyíri Kristóf kutatócsoport-alapító, sorozatindító és eddigi szerkesztői tevékenységét, lenyűgözően precíz, példaadó munkáját.

A Visual Learning Lab hagyománya tovább folytatódik: a műhely 2016-ban is megtartotta

nemzetközi konferenciáját, ezúttal a *Virtual – Visual – Veridical* [virtuális – vizuális – valós] fogalomhármás köré csoportosítva. Az évente megrendezett nemzetközi konferencián és a műhelyüléseken is minden érdeklődőt örömmel látnak a Visual Learning Lab tagjai.

Felhasznált irodalom

- Benedek, A., Nyíri, K. (2011, eds.): *Images in Language: Metaphors and Metamorphoses*. Series Visual Learning, vol. 1. Peter Lang, Frankfurt/M.
- Benedek, A., Nyíri, K. (2012, eds.): *The Iconic Turn in Education*. Series Visual Learning, vol. 2. Peter Lang, Frankfurt/M.

- Benedek, A., Nyíri, K. (2013, eds.): *How to Do Things with Pictures: Skill, Practice, Performance*. Series Visual Learning, vol. 3. Peter Lang, Frankfurt/M.
- Benedek, A., Nyíri, K. (2014, eds.): *The Power of the Image: Emotion, Expression, Explanation*. Series Visual Learning, vol. 4. Peter Lang, Frankfurt/M.
- Benedek, A., Nyíri, K. (2015, eds.): *Beyond Words: Pictures, Parable, Paradoxes*. Series Visual Learning, vol. 5. Peter Lang, Frankfurt/M.
- Benedek, A., Veszelszki, Á. (2016, eds.): *In the Beginning Was the Image. The Omnipresence of Pictures. Time, Truth, Tradition*. Peter Lang, Frankfurt/M.
- Horton, W. (1994): *The Icon Book. Visual Symbols for Computer Systems and Documentation*. John Wiley & Sons, Hoboken, NJ.
- W1 = A Series Visual Learning közösségi oldala: www.facebook.com/SeriesVisualLearning/
- W2 = A Visual Learning Lab weboldala: <http://vll.mpt.bme.hu/>

Visual Learning Lab – Workshop for visual Learning

“VLL members do not constitute [...] a sub-discipline; but they might as well put their efforts in a somehow convergent theoretical direction” – stated Kristóf Nyíri, co-founder of the research group, with András Benedek. This aim is pursued by the events of the Visual Learning Lab (VLL), organised by the Budapest University of Technology and Economics for seven years now since 2009: the monthly seminar-like workshops and the annual international conference. A peer reviewed selection of such conference papers is published every year in the Series Visual Learning by the Peter Lang publishing house. The tradition of the Visual Learning Lab continues: the 7th international conference was held in 2016 as well, this time focusing on the three concepts of virtual – visual – veridical.

Keywords: *visual learning, research group, lab, conference, workshop*

Veszelszki Ágnes (2017): Visual Learning Lab – Képi Tanulás Műhelye. *Gyermeknevelés*, 5. 1. sz., 188–190.

