

Pécsi Tudományegyetem
„Oktatás és Társadalom”
Neveléstudományi Doktori Iskola



Somogyvári Lajos

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

Doktori (PhD) értekezés tézisei

Témavezető:
Dr. habil. Géczy János egyetemi docens

Pécs
2014

1. Problémafelvetés

Kutatásaimat számos, egymást kiegészítő és egymásból kiinduló kérdés motiválta, ezek megválaszolására változatos módszerek és megközelítések váltak szükségessé, melyek a képelemzések jellegéből következnek. Disszertációm címe kifejezi elemzésem célját: a pedagógiai terek és fényképek összekapcsolásával, interpretációjával megpróbálom feltárni a tudásátadás, nevelés intézményi és intézményen kívüli környezetét. Az így létrejövő tér-képek az oktatás-nevelés egy adott korszakára, az 1960-as évekre jellemző hétköznapi gyakorlatokat, a tanítás-tanulás és nevelés formális és non-formális tapasztalatát jelenítik meg. A vizsgálat forrásbázisául a magyar képes pedagógiai szaksajtó fotóanyaga szolgál.

A történeti vizsgálat súlypontjának áthelyezése az írásos forrásokról a képekre számos problémát felvet. Valamennyi kérdés a vizuális anyagról vallott elképzeléseink függvénye, melyek alapvetően meghatározzák, hogy milyen világ- és emberképi narratívákat tudunk megalkotni a rendelkezésre álló fotóanyagból. Az egyszerre univerzális és egyedi gyermek- és pedagógusképek (Rousmaniere 2001) magukban hordozzák a fénykép alapvető kettősségét – az adott pillanat rögzítése miatt a kép felületét beállított és spontán elemek és jelek alkotják, s ezek elkülönítése nem mindig lehetséges (Mietzner - Pilarczyk 2010). Napjaink társadalomtudományában egyre több kérdés irányul a vizuális kultúra jellemzőire és funkcióira, hétköznapijainkat, az identitásformálást is alapvetően befolyásolja a képhasználat, a fotók által kifejezett kulturális jelentéshálózat. Éppen ezért vélem fontosnak a képi szempont beemelését a magyar neveléstudomány történeti dimenziójába, amely területen még kevés szisztematikus feltárás történt meg.

2. Az értekezés témája és szerkezeti felépítése

A kiválasztott időszakaszt (1960-1970) a képek tömeges elterjedése jellemzi, a kezdő és záró időpont kiválasztása szándékosan nem alkalmazkodik fontos történelmi eseményekhez, hiszen az értelmezést alapvetően befolyásolná, ha a forradalom utáni megtorláshoz (1958), esetleg a konszolidáció kezdetéhez (1961) kötném az elemzés kiindulópontját, vagy az Új Gazdasági Mechanizmus beindításához (1968) a lezárását. A periodikák kiválasztásának három szempontja az országos terjesztés, a minisztériumi fenntartás és a rendszeres fényképi közlés – a kritériumoknak hat pedagógiai folyóirat felelt meg: a Család és Iskola, a Gyermeünk, a Köznevelés, az Óvodai Nevelés, a Tanító és a Tanító Munkája. Összesen 5371 antropológiai (emberi alakot is ábrázoló) fényképet publikáltak a tárgyalt időszakban, ez a korpusz adja az elemzés alapját.

Disszertációm tíz fejezetből áll: a bevezetésben a hipotézis és az elméleti-módszertani keretek bemutatása után a téma szakirodalmi előzményeit tekintem át nemzetközi és hazai viszonylatban. Ezt követően az 1960-as évek oktatástörténeti valóságát vázolom fel statisztikák bemutatásával, továbbá az oktatáspolitikai szereplőinek és folyamatainak felvázolásával, végül röviden ismertetem a képanyagot biztosító hat folyóiratot. A dolgozat nagyobbik, ezt követő részét az intézményi és intézményen kívüli pedagógiai terek elemzése, írásom gyakorlati része alkotja. Az elemzés a főbb oktatási intézményi terek – óvoda, általános iskola, középiskola, felsőoktatás - vizsgálatával kezdődik, ami 1224 képet foglal magában. Ezt követi a pedagógusképzés, továbbképzés (40 kép) és a tudástermelés, közvetítés hagyományos (tankönyvkiadás, könyvtárak) és modern tereinek (TV, film, magnó, tanítógépek) áttekintése – ez utóbbi képcsoportnak 149 eleme van. Számos egyéb, az iskolai és iskolán kívüli világok közti átmeneti intézménytípus létezik – bölcsőde, napközi, gyermekotthon, gyógypedagógiai intézmény -, 114 fotó foglalkozik egyértelműen beazonosíthatóan ezzel a területtel. Itt ér véget a tudásátadás intézményi tereinek vizsgálata (1527 kép), ezt követi a dolgozat második nagy része, az intézményen kívüli nevelés kérdésköre. Ide tartozik a mozgalmi élet, az Úttörőszövetség, a sokszínű művészeti nevelés és a sport képcsoportjainak elemzése, összesen 782 fényképpel. A dolgozat végét a valamennyi iskolafokot átható, a felnőtt világba átvezető munkára nevelés közös keresztmetszete adja, 606 képpel. Az egész korpusz (5371 fénykép) 54 százalékát fogja tehát át az elemzés, a vizsgálat alá vont 2915 fotóval. Az értekezést az eredmények összefoglalása és egy melléklet zárja – ez utóbbi rész a hatvanas évek releváns szakmai-tudományos szereplőinek rövid életútját és a további képi példákat tartalmazza.

3. A kutatás tézisei

A kutatás elején megfogalmazott hipotézisek egyik fele módszertani jellegű, másik része a kutatás várható eredményeit vázolja fel. Ennek megfelelően két részre osztom a tézisek bemutatását.

Módszertani tézisek:

1., A tudásátadás tereinek és a fényképeknek az összekapcsolása különböző antropológiai jelentéseket tesz feltárhatóvá, melyek az iskoláztatás, ismeretszerzés, nevelés mindennapi tapasztalatát fejezik ki. Ezek a jelentések konkretizálják és árnyalják a koronként átívelő és változó élményt, amit az intézményen belüli és kívüli gyermekkor és fiatalkor jelent.

2., A módszertannak alkalmazkodnia kell a vizsgált anyaghoz, s így szükségszerűen interdiszciplináris jellegű lesz. A pedagógiai térvizsgálat hagyományosan az osztályteremre koncentrál, a kutatások körét ki kell azonban terjeszteni az egyre jobban differenciálódó intézményi hálózatra, amely igyekezett lefedni a tradicionális tudásátadási folyamatokat és a délutáni szabadidő megszervezését egyaránt.

3., A tanítás – tanulás - nevelés személyes tapasztalatát, a mikrotörténet szemléletmódját (Szabolcs 2013), az intézményi történeteket ötvözni kell az oktatásirányítás, törvénykezés és a tudományos-közéleti beszédmód diskurzusaival. A tér-képek (a terek vizuális megjelenítései) így adnak ki a korszakról egy térképet. Ez a térkép egyben a kor pedagógiai szaksajtójának a lenyomata.

4., Az így konstruálódó jelentéshálózat módosítható, kiegészíthető és átírható, hiszen a vizuális interpretáció természeténél fogva többértelmű.

A kutatás eredményeire vonatkozó tézisek:

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

2., A pedagógia, a nevelőmunka minden korban kitűz maga elé egy eszményképet, melynek meghatározója 1960 és 1970 között a közösségben és csoportban élő gyermek, fiatal képe, aki sokoldalúan képzett, művelt és öntudatos szocialista állampolgárrá válik. A képek egyszerre tükrözik ezt a normatív ideált, ennek gyakorlati megvalósulásait és időnként ennek kudarcait.

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

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

4. A kutatás módszertana

4. 1. Antropológiai megalapozás

Az utóbbi időszakban a neveléstudomány és oktatástörténet antropológiai irányba történő elmozdulása olyan komplex ember- és kultúratudomány alapjaihoz járulhat hozzá, mely a mindennapi élet jelenségeit, az oktatás, nevelés és felnövekvés képeit még tágabb kontextusba ágyazza. Több forrásból is táplálkozik ez a fajta történeti pedagógiai antropológia (Németh - Pukánszky 2004): a német filozófiai hagyományt éppúgy felhasználja, mint a francia Annales iskola társadalomtudományi-szociológiai kutatásait és az angolszász kultúrantropológia eredményeit (Kontopodis – Wulf - Fichtner 2011). A pedagógia és antropológia párbeszédéből születhet meg azon világképek feltárása, mely különböző korokban az oktatás-nevelés képzetét egyaránt eredményezte és befolyásolta, alakította. A kép, képzet és világkép etimológiai azonossága, valamint a kifejezések széles körű használata a vizualitás fontosságára figyelmeztet mindennapi életünkben – az embertudományok képi fordulata (*pictorial turn*) ugyanezt a meglátást fogalmazza újra (Mitchell 1994).

Gyermek és felnőtt, diák és tanár képei egyaránt a tér és idő kontextusában mutatkoznak meg előttünk. A fenti triviális megállapítás egy másik paradigmatis (és a témánk szempontjából rendkívül fontos) tudományos tendenciára hívja fel a figyelmet: ez a téri fordulat (*spatial turn*). Az eredetileg földrajzi helyek jelentéssel bíró terekké alakulnak át, melyekben az emberi cselekvések és viszonylatok megfogalmazódnak, az emberi test feltűnik, s ez a terek megkonstruáltságát, természeti és társadalmi jellegét egyszerre helyezi előtérbe (Ayers 2010). Az antropológiai teret többféleképpen fel lehet osztani, az elemzés számára legmegfelelőbbnek három tér elkülönítése látszik: az elsődleges antropológiai térben csak a szorosan vett emberi alakot vizsgáljuk önmagában, biológiai adottságaival (test, arc, érzelmkifejezés) és társadalmi jellemzőivel (ruházat, frizura, kiegészítők stb.) együtt. A fényképek közül ide csak azok a szorosan vett portrék tartoznak, melyek az arca fókuszálnak, általában mellképek, nincs más szereplőjük és olyan szimbolikus tartalommal sem rendelkeznek, mely túlmutatna az ideológia, politika, vagy mozgalmiság irányába. A fotók többsége a második térbe tartozik, ezek többszereplősek, közösségi interakciókat, gyakorlatokat és viszonyokat mutatnak be, valamint a szereplőket körülvevő környezetet ábrázolják – a formális és nem - formális tanulás, tanítás és nevelés színtereit, a tárgyi és épített környezetet. Gyermek és szülő, gyermek és pedagógus, gyerek és gyerek, valamint pedagógusok egymás közti kommunikációja, kapcsolatrendszere tartozik ide. A harmadik antropológiai tér tulajdonképpen az előző emberi környezet kiterjesztése, határátlépés az idő,

történetiség, ideológia, mozgalmiság és a szimbólumok irányába, illetve más földrészek, országok életébe, a szocialista internacionalizmus jegyében (a felosztás alapja: Géczi - Darvai 2010). A kutatás számára nehézséget okozhat a három tér elkülönítése, különböző átmeneti formák felbukkanása – a könnyebb áttekinthetőség és összehasonlíthatóság szempontjából fontos a felosztás, mely csak egy a lehetőségek közül.

4. 2. Ikonológia és ikonográfia

Az oktatás-nevelés színtereiről és történetiségéről szólva minduntalan képekbe, képzetekbe ütközünk. Ilyen a gyermek, szülő és diák képe, az iskola, osztályterem látványa, a tanító vagy óvónő alakja – a sort tovább folytathatnánk. A képekről való beszéd a nyugati kultúra alapvetően verbális, írásbeliségen alapuló természete miatt számos nehézségbe ütközik (Nyíri 2001), ebben nyújt segítséget a művészettörténetből kölcsönzött ikonográfia - ikonológia módszere. A Panofsky által az 1920-as, 1930-as években felvázolt értelmezési rétegek (Panofsky 1972) meglepő hasonlatosságot mutatnak az antropológia célkitűzéseivel: az elsődleges, preikonográfiai elemzés a festmény jeleit azonosítja, a mindennapi tapasztalatot tematizálja, meghatározott tárgyakat és történéseket rögzít. Ezt követi az ikonográfiai leírás, a megfelelő történetek, irodalmi allegóriák hozzárendelése a kép felszínéhez - ezek megfelelnek majd azoknak a narratíváknak, amiket a fényképek feltárásánál megfigyelhetünk. S végül eljutunk a szimbolikus értékek, az ikonológia világába – az ideológia, a harmadik antropológiai tér jelentésmezőjére.

Az 1990-as években újra a kép került a szellemtudományok vizsgálódásainak középpontjába (Boehm 1994), a nyelvi fordulathoz (*linguistic turn*) hasonlóan önmagának igényelve paradigmatis jelentőséget. Ha ezt az igényt túlzónak is ítéljük, mindenképpen fontos, hogy a képelemzések módszertanába bekerül a vizuális információk által nyert tudás jelentősége, azé a hétköznapi tudásé, ami egyaránt tartalmaz ideológiai, érzelmi-akarati jegyeket. Identitásunkat, világainkat és mindennapi cselekvéseinket egyre inkább alakítják a képek, nemcsak leképezik – az általuk elmesélt történetek éppoly fontosak a tudományos kutatás számára, mint a szöveges dokumentumok (Mitchell 2008). Magyarországon egyébként elsőként Géczi János javasolta az ikonológia – ikonográfia használatát a történeti pedagógiában (2008). Az elemzés alá vont fényképeket adatbázisba gyűjtöttem, a főbb szempontokat a kép szerzője, címe, a megjelenés helye és ideje, a nyelvi kontextus, a különböző témák, motívumok és szimbólumok rögzítése jelenti (ebben technikai segítséget nyújtott: Mietzner - Pilarczyk 2010, ezt a fajta képleírást kell kiterjeszteni az egész

forrásanyagra a jövőben). Elemzéseimben a vizuális elemek azonosítása és rögzítése a szorosán vett képleíráshoz tartozik, melytől elkülönül az értelmező szöveges bemutatás (Kunt 1995:14) – a distinkció konzekvens keresztülvitele többször is problémás, hiszen az oktatástörténeti kontextus előfeltevései befolyásolják a képleírást is. Semmilyen kép nem áll önmagában – a fotók egymással való kapcsolatainak meghatározásához és különböző képcsoportok elkülönítéséhez szükséges a történeti-társadalmi valóság feltárása. A fotók beágyazása saját koruk valóságába kettős következménnyel jár: segíti a képleírást, másrészt viszont bizonyos értelmezési irányokban befolyásolja a jelentésképzést. Az ellentmondást az állandó reflexióval, a különböző nézőpontok tudatosításával és ütköztetésével lehet elkerülni.

4. 3. Történetiség és oktatástörténet

A hagyományos, kronologikus, az eseményeket az oktatásirányítás, a döntéshozó aktorok szempontjából elemző, statisztikai adatsorokat felhasználó szociológiai-történeti szemlélet nem nélkülözhető kutatásaimban – de csak az egyik szeletét adja az értelmezési keretnek. Az 1961-es oktatási törvény, a különböző rendeletek, MSZMP határozatok, tantervek, tanácskozások jegyzőkönyvei, tanulói és pedagógusi létszámok és kvantitatív jellemzők szükségesek a képek háttérének megrajzolásához. Kép és szöveg együttese egymást magyarázza, néha kiegészíti: az újságokat fenntartó minisztériumi szándék mindenképpen befolyásolta valamilyen módon a képszerkesztés, válogatás és megjelentetés mechanizmusait.

Ez a szempont a történetiség egy újabb, kevésbé ismert aspektusát emeli be kutatásaimba, ez pedig a sajtótörténet. A pedagógia és neveléstudomány szakterületeinek önmagára reflektálása és legitimációs igénye egyaránt megköveteli a szerkesztők, a fényképészek, a kapcsolódási pontok, továbbá a periodikák stratégiáinak felvázolását, a fenntartói és intézményi hálózat áttekintését. A különböző professzionalizációs elméletek (Keller 2010) szintén a pedagógiai-tudományos autonómia egyik fontos fokmérőjének látják a szakmai kommunikáció és szervezeti háttér fejlettségét. Sajnos itt csak a periodikák oldaláról tudjuk megvilágítani a kérdést, hiszen hiányoznak a megfelelő olvasásszociológiai felmérések – csak a lapok célközönségét, az általuk implikált „ideális olvasó” (a strukturalista ihletésű fogalomhoz ld.: Eagleton 2000:105) eszményképét tudjuk felrajzolni.

A posztmodern korban az oktatástörténet-írás számára is új feladatok jelentkeznek (Bíró – Pap 2007): a Történelem leírása helyett különböző történetek egymás mellett élése, nagy egyéniségek élettörténetei helyett a mindennapok embereinek gyakorlati eseményei, a makrotörténeti megközelítés helyett a lokális jelentés feltárása kerül előtérbe. Ugyanez a

folyamat a történettudományban a mentalitástörténet, mikrotörténet és Alltagsgeschichte felbukkanásához vezetett (Spode 1999). Valójában a kétfajta szemléletmód (kronologikus eseménytörténeti és a kulturális gyakorlatok felől közelítő) kombinációja tűnik inkább megfelelőnek: a hosszú folyamatok, történések előterében kell elemezni az adott képeket, felfedezve bennük a konvenciót éppúgy, mint az egyediséget. A kultúra történeti kontextusba helyezésével mindennapi tapasztalatainkat (mint például az iskoláztatás – a nyugati világban mindenkit érintő – jelenségét) historizáljuk, társadalmi cselekvéseket és csoportokat írunk le, próbálunk megérteni (Németh - Szabolcs 2001).

4. 4. A történet, mint az értelmezés alapja

Az oktatástörténet-írás számos olyan történetet használ és mesél el, melyek mindenki számára ismerősek, ilyen például a gyermekkortörténetből ismert „ártatlan gyermek mítosza” (Golnhofer - Szabolcs 2005), vagy a hivatalnok, nevelő és szakértő pedagógus szerepeinek (Trencsényi 1988) vizuális - verbális ismétlődései. Ezek a történetek az identitás megteremtésében, folytonosságának biztosításában játszanak fontos szerepet, ezt a jelenséget hívja az irodalomtudomány narratív identitásnak (Ricoeur 2001). A narratívát több kutató is (Bruner 2004, White 1973) a tudományos beszédmód és vita alapjának tartja, melynek relevanciáját meggyőző ereje, koherenciája, logikája, illetve eredményeinek tesztelhetősége dönti el. Ilyen történetekből épül fel individuális és kollektív iskoláztatásunk élményvilága, a mindennapi tapasztalatot elemző tudományos kutatás is hasonló elbeszéléseket épít fel és hasonlít össze egymással (ld. a nyugati vizuális antropológia példáját: Bán 2008:207-215).

A tanulás - tanítás valamennyi szereplője részt vesz a szövegek és képek alkotta diszkurzív hálózat fenntartásában (Foucault 1990), a rendszert és a mechanizmusokat kitermelő és fenntartó tudás létrehozásában, szétszétadásában. A tudást a kutatói nézőpont, a kérdésfeltevésnek megfelelő horizontok megalkotása rendszerezi és teszi hozzáférhetővé: a hermeneutikai elmélet egyik fő célja éppen azoknak a jelentéseknek a kibontása, amiket az idő- és térbeli elszakítottság miatt nem fedezünk fel, vagy félreértünk (Gadamer 1984). Közérthetőbben szólva: a történetek a pedagógia gyakorlatáról és tudományáról szóló diskurzusok részét alkotják, a megfelelő argumentációval és fogalomkészlettel együtt. Ezeket a beszédmódokkal másfajta dialógusba lép egy fiatal kutató 40-50 év távolából, mint az események szem- és fültanúi. A cél ennek felismerése, a különböző vélemények kritikai ütköztetése, és nem valamiféle objektív, kizárólagos igazság keresése.

5. Az eredmények összefoglalása

A tudásátadás, közvetítés fogalmát nem szabad leszűkíteni, kizárólagosan az osztálytermi, intézményi történésekre – az iskolán kívüli és az átmeneti formák éppolyan fontosak, de itt egy fontos megszorítást kell tennem. Az informális, családon és kortárs csoporton belüli tanulás fajtáit nem vizsgáltam, mivel képileg nem lehetett elkülöníteni ilyen csoportokat, s az ilyen tudás természetéhez tartozik annak kevésbé nyílt, rejtett jellege. A főbb intézményi szintek (óvoda, általános iskola és középiskola) mellett, azt kiegészítve, nagyfokú differenciálódás, a pedagógiai tereinek kiterjesztése figyelhető meg a korban. A gondoskodó állam képzetéhez hozzátartozik a szociális és gyermekvédelmi feladatok fokozottabb felvállalása (különböző otthonok, napközik, gyógypedagógiai intézmények, kollégiumok) és az intézményen kívüli élet, a szabadidő megszervezése (úttörő-mozgalom, művészeti nevelés, sport). Mindez természetesen együtt járt a tudásátadás folyamatainak, lehetőségeinek megsokszorozódásával, irányított és autonóm tanulás bonyolult kölcsönhatásaival, az oktatás infrastruktúrájába való beágyazottság különböző mértékeivel. Az oktatáspolitikai befolyásolása és ellenőrzése fokozottabban érvényesülhetett így, másfajta értelemben a nevelés hatékonysága nőtt – a gyakorlatban természetesen számos helyi és időbeli különbség figyelhető meg elmélet és megvalósulás kapcsolatát illetően. A tudásátadás, -közvetítés általam vizsgált két főszereplője: a felnőtt / pedagógus és a gyermek / fiatal / diák különböző szerepeket ölthet fel, s a köztük lezajló folyamatokban fontos szerep volt a pedagógiai médiának – a könyvek, könyvkiadás, könyvtárak, TV, film, magnó és tanítógépek terének. A vizsgálat tárgya amúgy is a szakmai kommunikáció és tudástranszfer egyik fontos eleme, a pedagógiai sajtó, ezért elemzésem önreflektív jellegű, a hazai pedagógiai diskurzus szerveződésének és fejlődésének egy korszakának elemzésére is irányul.

A képek által hordozott tudás állandóan visszatérő problémája a reprezentáció kérdése, kép és valóság viszonya, a kettő közötti eltérés, a vizuális jelentés relevanciája. A forráskorpusz alapjául szolgáló fotókat nem szabad önmagukban, környezetüktől elszakítva szemlélni. Nyilvánvaló, hogy a képszerkesztési gyakorlatok, az adott periodika vélt célközönségéhez való alkalmazkodás, az újságok tematizációja mind-mind befolyásolják az interpretációt. Ehhez járul még a fényképészek személye, az általuk választott látószög, a verbális magyarázó környezet és a képek egymáshoz való viszonya, mely különböző képcsoportok elkülönítését teszi lehetővé. Természetesen hol az egyik, hol a másik szempont került előtérbe, a kitűzött kutatási céloktól függően – ugyanezeket a képeket más formában is lehet szelektálni, hogy jelentéshálózatokat hozzunk létre. A reprezentáció problémáját úgy

oldottam meg, hogy igyekeztem nem a valósághoz hasonlítani a képek által megjelenített tartalmakat, hanem az általuk közvetített, ábrázolt valóságra koncentráltam. Ez pedig már az adott korra jellemző pedagógiai-nevelési eszményhez, a tudásátadási folyamatok kitűzött, ideális végcéljához vezet a kutatást. Mielőtt erre rátérnék, felhívom a figyelmet tudástér (*knowledge space*, ld. Lévy 1997) és vizualitás (Mitchell 2008) napjainkban megnövekedett jelentőségére, mely fogalmak a közeljövőben vélhetően még fontosabbak lesznek.

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

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

A képekből, képcsoportokból kiindulva a következő főbb narratívákat, logikailag rendezett történeteket állítottam elő az elemzés során: az oktatási-intézményi terek differenciálódása, a tudásközvetítés formáinak minőségi fejlődése, a pedagógiai-nevelési tér kiterjesztése, a munkára nevelés minden iskolafokozatot átható jellege. Az első narratíva a kisgyermekkortól követi végig a személyiségfejlődést: az óvodánál kezdődik a gyermek intézményesülése, mely itt még egységes környezetet jelent (udvar és belső terek), az óvoda világa elégíti ki minden nevelési igényt, a testmozgástól, a művészeti, értelmi képzésig és a játékig. Változatos térformákat és –használatot kínál a képanyag a különböző cselekvések bemutatására, mindez viszonylag kis számú, konstans térben történik meg - például az udvar

környezete szolgál a munkára nevelés, a testnevelés, a játék és a környezeti nevelés színteréül is. Az óvoda egységes, némileg zárt világa a családi szocializációhoz hasonlít, elősegítve a gyermek átmenetét a közösségbe való beilleszkedés útján. Kevesebb általános és középiskolai foton maradt fenn, hiszen ezen a fokon kezdődik el a differenciálódás, a tevékenységformák specializálódása: megjelenik a tanműhely, a gyakorlati oktatás tere, a tornaterem, a szaktanterem, szakkör, a mozgalmi élet különböző szinterei.

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

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

A munkára nevelés fontossága a marxista ideológiából, a törvényi, deklarált célkitűzésekből fakadt, valamennyi iskolafokozatot és intézménytípust átfogta, az óvodától, az általános iskolán keresztül a középiskoláig és felsőoktatásig. Olyan, egymástól eltérő területeken jelentkezett ez a narratíva, mint az óvodások kert munkájának gyakori bemutatása, az építőtáborok témája, a gimnazisták 5+1-es képzése, a mozgássérültek és fogyatékosok pályaorientációja, vagy az általános iskolák és a patronáló üzemek kapcsolata.

Mindezek a narratívák eltérő szerepeket és státuszokat kínáltak fel gyermeknek, fiatalnak és felnőttnek egyaránt: a diák, a dolgozó, az úttörő, a közéleti szereplő pozíciói különböző cselekvési lehetőségeket biztosítottak az oktatási-tudásátadási folyamatokban résztvevők számára.

A személyiség fejlődésének bemutatását végigkíséri a tudásátadási terek bemutatása, a kisgyermekkortól a munkába állásig – szólt az egyik előfeltevésem a vizsgálatok elején. A hangsúly a folyamat elején, az intézményi létbe való bekerülésen (662 kép) és az intézmény világának elhagyásán, a munka világába való belépés előkészítésén van (606 kép). Az átmenet terei különösen fontosak az identitás alakításában, különböző rítusok ezt szimbolikusan is megjelenítik, nem véletlen, hogy annyi szó esik az óvoda és az általános iskola közti időszakaszról, vagy a bizonyítványosztásról, a ballagásról és az érettségiről. Az intézményi lét és a közösségi létmód összefügg egymással, az intézményesültség foka és a felnövekvő generációk fölötti kontroll közötti kapcsolat legtöbbször közvetett módon érvényesült a korban – a gyermek, aki részt vett a délelőtti órákon, délután szakkörben, úttörő-órsben tevékenykedett.¹

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

¹ Az egyre több területre kiterjedő időbeosztás és meghatározás egyben a modernizáció, a modern ember kialakulásának szükségyszerű velejárója, mely egyfajta „időrezsimit”, a személy feletti uralmat hoz létre (Goudsblom 2005). Az órarend és a tanév rendje ennek iskolai megvalósulásai, a pedagógiai vonatkozásokhoz: Németh 2010.

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

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

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

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

A hétköznapi élet valamennyi területe az ideológiai beavatkozás terepének számított, hiszen a képi és verbális nyelv számtalanszor a jövő, a célkitűzések irányába tekintett (Apor 2008) – egy működőképes társadalomnak szüksége van a jövőképre, de ennek több különböző fokozata lehet, a szocialista rendszer virágzó időszakából a szempontból folyamatosan a jövőn tartotta a tekintetét, az elért eredményeket pedig összevetette a múlttal. Az ideológia másik jellegzetessége a lapok képi tematizációja volt – a munkára nevelés kiemelt helye és ezen a képcsoporton belül a kétkezi, fizikai munkavégzés dominanciája szintén az ideológia hatásának tudható be, csakúgy, mint ehhez kapcsolódóan a modernizációs narratíva. Ez utóbbi alatt a gépek gyakori vizuális megjelenítését, a fejlesztések, innovációk adaptációját, az elért eredmények megmutatását értem – az 1945 után elért fejlődést többször is szembeállították az egyértelműen negatív színben feltüntetett Horthy-korszakkal, s így az ideológia legfőbb ellenségképét, az urak és a nyomor világát is megalkotta. Ezzel elérkeztem az utolsó fontos, közvetett ideológiai hatáshoz, ez pedig az egyenlőség premisszája. A képeken nem láthatunk anyagi - társadalmi különbségeket (kivéve a múltról szóló, internacionalista, felszabadítást hirdető, vagy a cigányság elmaradottságát bemutató fotókat), az elsődleges antropológiai teret, a ruhát, az öltözéket, testfelszínét illetően az egyéni különbségeken kívül semmi sem utal alá-, fölérendelt társadalmi státuszokra.

6. A kutatás lehetséges további irányai

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

Az itt felvillantott szempontok külön-külön tanulmányokban való feldolgozása elősegíti, hogy egységes szintézis születhessen, mivel a legnehezebb munka a képek

elemzésénél a több jelenséget átfogó és magyarázó kontextus megtalálása. A tudásátadás és nevelés tere olyan elméleti keretnek bizonyult, melynek segítségével számos, egymástól eltérő jelenség vált megmagyarázhatóvá, s a képek több mint felét is az elemzés körébe tudtam vonni. Más kontextus, más elméleti koncepció más eredményekhez vezethet.

7. A tézisekhez felhasznált hivatkozások

Apor Péter: *A mindennapi élet öröme*. In.: Horváth Sándor (szerk.): *Mindennapok Rákosi és Kádár korában*. Nyitott Könyvműhely, Budapest, 2008, 13-50.

Ayers, Edward L.: *Turning toward Place, Space, and Time*. In.: *The Spatial Humanities: GIS and the Future of Humanities Scholarship*. Ed.: Bodenhamer, Corrigan, Harris, Indiana University Press, Bloomington, 2010, 1-14.

Bán András: *A vizuális antropológia felé*. Typotex, Budapest, 2008.

Bíró Zsuzsanna Hanna – Pap K. Tünde (szerk.): *Posztmodern kihívások a pedagógiatörténetírásban*. Gondolat, Budapest, 2007.

Boehm, Gottfried: *Die Wiederkehr der Bilder*. In: *Was ist ein Bild?* G. Boehm (hg.), Wilhelm Fink Verlag, München, 1994, 11-38.

Bruner, Jerome: *A tudomány narratívumai*. In.: uő.: *Az oktatás kultúrája*. Gondolat, Budapest, 2004, 109-120.

Buda Marianna – Horváth H. Attila – Simonfalvi Ildikó – Szekszárdi Júlia: *A serdülők erkölcsi szocializációja. (Útkeresés a labirintusban)*. In.: *Magyar Pedagógia*, 2000/4, 473-498.

Depaepe, Marc – Herman, Frederik – Simon, Frank – Surmont, Melanie – Van Gorp, Angelo: *About Pedagogization: From the Perspective of the History of Education*. In.: *Educational Research*, 2008/3, 13-30.

Eagleton, Terry: *A fenomenológiától a pszichoanalízisig*. Helikon, Budapest, 2000.

Foucault, Michel: *Felügyelet és büntetés. A börtön története*. Gondolat, Budapest, 1990.

Gadamer, Hans-Georg: *Igazság és módszer*. Gondolat, Budapest, 1984.

Géczi János: *Ikonológia – ikonográfia mint a történeti pedagógia segédtudománya*. In.: Pukánszky Béla (szerk.): *A neveléstörténet-írás új útjai*. Gondolat, Budapest, 2008, 180-194.

Géczi János – Darvai Tibor: *A gyermek képe 1960-1980-as évek magyar nevelésügyi szaksajtójában*. In.: *Új Pedagógiai Szemle*, 2010/3-4., 201-237.

Golnhofer Erzsébet - Szabolcs Éva: *Gyermekkor. Nézőpontok, narratívák*. Eötvös, Budapest, 2005.

Goudsblom, Johan: *Időrezsimek*. Typotex, Budapest, 2005.

Kaempfer, Wolfgang: *Zeit*. In.: Christoph Wulf (Hrsg.): *Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie*. Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 1997, 179-198.

Keller Márkus: *A tanárok helye. A középiskolai tanárság professzionalizációja a 19. század második felében, magyar-porosz összehasonlításban*. L'Harmattan-1956-os Intézet, Budapest, 2010.

Kontopodis, Michalis - Wulf, Cristoph - Fichtner, Bernd: *Introduction: Children, Development and Education – A Dialogue Between Cultural Psychology and Historical Anthropology*. In., *Children, Development and Education. Cultural, Historical, Anthropological Perspectives*. Ed.: Kontopodis, Wulf, Fichtner, Springer, 2011, 1-25.

Kornai János: *Szocializmus, kapitalizmus, demokrácia és rendszerváltás. Nyolc tanulmány*. Akadémiai, Budapest, 2007.

Kunt Ernő: *Fotóantropológia. Fényképezés és kultúrakutatás*. Árkádusz, Budapest – Miskolc, 1995.

Lévy, Pierre: *Collective Intelligence: Mankind's Emerging World in Cyberspace*. Plenum Trade, Michigan, 1997.

Mietzner, Ulrike – Pilarczyk, Ulrike: *A képtudomány módszerei a neveléstudományi és társadalomtudományi kutatásban*. In.: *Iskolakultúra*, 2010/5-6., Melléklet, 3-20.

Mitchell, William J. Thomas: *The Pictorial Turn*. In.: uő.: *Picture Theory*. University of Chicago Press, Chicago-London, 1994, 11-35.

Mitchell, William J. Thomas: *A képek politikája. W. J. T. Mitchell válogatott írásai*. Szerk.: Szőnyi György Endre-Szauter Dóra, JATEPress, Szeged, 2008.

Németh András - Szabolcs Éva: *A neveléstörténeti kutatások főbb nemzetközi tendenciái, új kutatási módszerei és eredményei*. In.: *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Szerk.: Báthory Zoltán - Falus Iván, Osiris, Budapest, 2001, 46-77.

Németh András – Pukánszky Béla: *A pedagógia problémátörténete*. Gondolat, Budapest, 2004.

Németh András: *Emberi idővilágok. Pedagógiai megközelítések*. Gondolat, Budapest, 2010.

Nyíri Kristóf: *A mentális kép, mint teoretikus konstrukció*. In.: *Magyar Tudomány*, 2001/10, 9-23.

Panofsky, Erwin: *Studies in Iconology. Humanistic Themes In The Art of the Renaissance*. Icon Editions, Westview Press, 1972.

Pukánszky Béla: *Gyermekideológiák a pedagógia eszmétörténetében*. In.: *Educatio*, 2011/1, 37-47.

Ricoeur, Paul: *A narratív azonosság*. In.: *Narratív pszichológia. Narratívák 5*. Szerk.: László János, Kijárat, Budapest, 2001, 15-25.

Rousmaniere, Kate: *Questioning the Visual in the History of Education*. In.: *History of Education*, 2001/2, 109-116.

Sáska Géza: *Ideológiák és az oktatás*. In.: *Educatio*, 2011/1, 3-17.

Somogyvári Lajos: *A szakmai kommunikáció képi megjelenítései (1960-1970)*. In.: *Neveléstudomány*, 2013/3, 67-78. Letöltés helye, ideje:
http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2013/nevelestudomany_2013_3_67-78.pdf,
2013.10.27. 13:33.

Spode, Hasso: *Was ist Mentalitätsgeschichte? Struktur und Entwicklung einer Forschungstradition*. In.: Heinz Hahn (hg.): *Kulturunterschiede: Interdisziplinäre Konzepte zu kollektiven Identitäten und Mentalitäten*. Verlag für Interkulturelle Kommunikation, Frankfurt (Main), 1999, 9-62.

Trencsényi László: *Pedagógus szerepek az általános iskolában*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1988.

White, Hayden: *Metahistory: The Historical Imagination in Nineteenth-Century Europe*. Johns Hopkins University Press, Baltimore, 1973.

8. A doktori értekezéshez kapcsolódó publikációk

Tanulmányok:

Somogyvári Lajos: *Közelítések a portrék és az egyszereplős képek jelenségéhez a magyar pedagógiai szaksajtóban (1960-1970). I. rész.*

Iskolakultúra, 2012. (22. évf.) 5. sz. 56-75.

Somogyvári Lajos: *Közelítések a portrék és az egyszereplős képek jelenségéhez a magyar pedagógiai szaksajtóban (1960-1970). II. rész.*

Iskolakultúra, 2012. (22. évf.) 6. sz. 14-37.

Somogyvári Lajos: *Tankönyv és taneszköz a képeken.*

Iskolakultúra, 2012. (22. évf.) 12. sz. 71-78.

Somogyvári Lajos: *Pedagógusképek és -szerepek az 1960-as évek Magyarországon.*

Magyar Pedagógia, 2013 (113. évf.) 1. sz. 29-52.

Somogyvári Lajos: *A szakmai kommunikáció képi megjelenítései (1960-1970).*

Neveléstudomány, 2013 (1. évf.) 3. sz. 67-79.

Somogyvári Lajos: *Az 1960-as évek képes pedagógiai szaksajtója Magyarországon.*

Educatio, 2013 (22. évf.) 3. sz. 418-423.

Somogyvári Lajos: *Celebration of Pedagogy. Symbolic Use of Space and Time in the Pedagogical Photos in 1960's Hungary.*

Acta Universitatis Sapientiae, Social Analyses, 2013 (3. évf.) 1. sz. 75–90.

Somogyvári Lajos: *Képzés és továbbképzés az 1960-as évek pedagógiai tárgyú képein.*

Képzés és Gyakorlat, 2013 (11. évf.) 1-4. sz. 63-83.

Somogyvári Lajos: *Az iskolán belüli és kívüli nevelés színterei az 1960-as évek Magyarországon – beavatás az úttörőmozgalmi életbe.*

Iskolakultúra, 2014 (24. évf.) 3. sz. 51-59.

Somogyvári Lajos: *A pedagógiai média terei – tudástermelés és -közvetítés az 1960-as években Magyarországon.*

Létünk, 2014 (44. évf.) 1. sz. 68-92.

Konferencia-előadások:

Somogyvári Lajos: *Tankönyv és taneszköz a képeken.*

"A palatáblától a Zsolnay-tankönyvekig" Tankönyv- és taneszköztörténeti bemutatóval egybekötött szimpózium, Törökbálint, 2012. október 8.

Somogyvári Lajos: *A pedagógia ünnepei. Szimbolikus idő- és térhasználat az 1960-as évek pedagógiai tárgyú képein.*

"Kulturális identitás és alteritás az időben" Nemzetközi Imagológiai Konferencia, Csíkszereda, 2013. április 19-20.

Somogyvári Lajos: *Internacionalizmus, posztkolonializmus és szakmai érdeklődés. Multikulturalitás az 1960-as évek magyar pedagógiai szaksajtójának fényképanyagában.*

II. Interdiszciplináris Doktorandusz Konferencia, Pécs, 2013. május 15.

Somogyvári Lajos: *A pedagógiai emlékezet megalkotása - Összehasonlító vizsgálat az 1960-as évek képes pedagógiai szaksajtójában.*

VIII. Kiss Árpád Emlékkonferencia, Debrecen, 2013. szeptember 6.

Somogyvári Lajos: *A tudásátadás oktatási-intézményi terei.*

Városolvasatok 2: Ikonikus helyek, Pannon Egyetem, Modern Filológiai és Társadalomtudományi Kar, Angol-Amerikai Intézet, Magyar Tudományos Akadémia Veszprémi Bizottsága (VEAB), Anglisztika Munkabizottság, Veszprém, 2013. október 26.

Somogyvári Lajos: *Munkára nevelés a képeken - antropológiai terek vizsgálata az 1960-as évek magyar pedagógiai szaksajtójában.*

XIII. Országos Neveléstudományi Konferencia, Eger, 2013. november 8.

Somogyvári Lajos: *A test meztelensége a hatvanas, hetvenes pedagógiai sajtófotóin.*

A test mint antropológiai tér, Nemzetközi konferencia, Veszprém, 2014. április 4.

Somogyvári Lajos: *Tanító- és oktatógépek használata a közoktatásban - Pedagógiai innováció a hatvanas évek Magyarországon (poszter).*

XII. Pedagógiai Értékelési Konferencia, Szeged, 2014. május 1.

Somogyvári Lajos: *Az úttörőmozgalom szimbolikája.*

Iskola a társadalmi térben és időben V., Pécs, 2014. május 21.