

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.

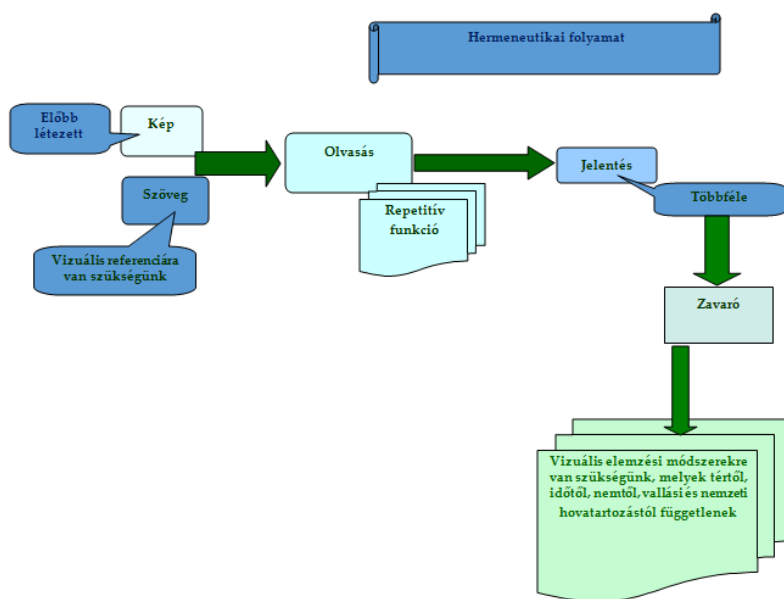
A következőkben áttekintem a képolvasás mikéntjére vonatkozó hazai és nemzetközi irodalmakat, majd nemzetközi kitekintéssel a történeti, gyermekkortörténeti ikonográfia feladatait, lehetőségeit tárgyalom.

Mit jelent a képolvasás?

A képeknek képességük, lehetőségük van arra, hogy olyan információkhoz juttassanak hozzánk 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 *Gilgames*ben 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 képelemzési 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 tartalomelemzésére 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 képelméleti kutatások közt az ikonográfiai munkák szintén említésre méltó helyen szerepelnek a *Nyíri Kristóf* akadémikus vezetésével működő Képi Tanulás Műhelyében (Nyíri, 2016; Veszelszki, 2017). Elfelejtett képelméletek 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 magyarul

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 utánanézőnk: 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 érettségig elsajátítható 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 gut trumbye aufferden**



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

Ikonográfiai vonatkozások mellett a szépirodalomban 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 (mint egy katedrúra 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 satirikus 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). Visszaülve 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 foglalkozott, 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 születessenek, 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 Báró 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. Nádasi 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 időszervezetek, 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.