

Általános módszertani kérdések

A néphagyomány és a nemzeti művelődés

A tanítóképzés és a népismeret

A néphagyományok értékelésére és megbecsülésére elsősorban a néptanítókat kell ránevelnünk, mégpedig mindjárt a tanítóképzőben. Tanítónövendékeink nagy része már a szülői házból népi hagyományokat hoz magával, de mert látja, hogy ennek a tanítóképző nevelési programjában jóformán nincs semmi szerepe, maga sem becsüli semmire. Mikor pedig az életbe kikerül, egy felsőbbrendűnek minősített műveltségideál nevében maga is pusztítójává válik a neofiták fanatizmusával minden népi hagyománynak, „parasztosság”-nak, s maga is igyekszik felismerhetetlenül elvegyülni a középosztályban.

„Ma már a környezetismeret pedagógiai követelmény. Ez azonban nem merülhet ki a „szülőföld földrajza” fontosságának hangsúlyozásával. A tanítónak ismernie kell azt a népi közösséget, amely a tanítványt formálta, s amelynek ismét részesévé lesz a tanítvány, ha az iskolából kikerül” – írja *Bálint Sándor*.

A tanítót arra kell nevelni, hogy a népi hagyományt legalább is annyira becsülje, mint az iskolakönyv-műveltséget. „Legyen tisztában azzal, hogy az iskolai nevelés csak időleges, maradandónak csak a hagyományos népi tudást tekinthetjük.” Az iskola nyújtotta tudás évek múlva a legjobb esetben is az írni-olvasni tudásra, a négy számtani alpműveletre, s a hit legegyszerűbb ismeretére zsugorodik össze. *Minél jobban be tudja kapcsolni az iskolai műveltséget a népi hagyományos műveltségébe, annál maradandóbb lesz az iskolai műveltség a nép körében.*

A néprajzot a tanítóképzőben, nemcsak mint külön tantárgyat kívánjuk taníttatni, de az összes tantárgyakban is a népi szemléletnek kell uralkodnia. A helyi hagyomány legyen az az alap, amire az elemi oktatás ráépül.

A középiskola és a népismeret

A néphagyomány a népi műveltség összessége. Nincs az életnek egyetlen olyan vonatkozása sem, amelyben a *hagyomány törvénye, a szokás* el ne tudná igazítani a falusi embert. Az iskola és a könyv nyújtotta műveltség a nép körében ehhez képest nagyon szűk körű, és nem pótolhatja a hagyományt, de nem is lehet célja, hogy teljesen pótolja.

A néphagyomány, a népi tudás a magyar nemzeti műveltség tartozéka. A középosztálynak annyira magáévá kell ezt tennie, mint amennyire sajátja a magyar nyelv. Nem elégedhetünk meg tehát azzal, hogy népi elemeket vegyünk át a magasabb műveltségünkbe, hanem *a nemzeti műveltség alapjává kell tennünk a néphagyományt.* Ezen kell tehát nyugodnia a középosztály nemzeti műveltségének is, mely így alátámasztva az elnemzetietlenítés veszélye nélkül hordozhatja az európai műveltséget is, mert hiszen az európai művelt népek közösségébe is beletartozunk.

A középiskola az az iskolatípus, mely alapot ad az európai műveltség szint elérésére. Ez az iskola azonban idáig csak a középosztály hagyományait vette tekintetbe, s elgondolásunk szerint a jövőben el kell fogadnia alapul a néphagyományt is. Ha ezt megvalósítjuk, áthidaljuk azt a ropant szakadékot, amely a nép és a középosztály között fennáll.

A középiskolába azonban *nemcsak önálló tantárgyként óhajtjuk bevinni a népismeretet, hanem valamennyi tantárgy alapjává kívánjuk tenni.* Így a vallási órákban néplélektant, társadalomrajzot, a magyar órákban a magyar népi nyelvet, népköltészetet, a történelmi órákban a néphagyományt, a

népi művelődést, társadalomrajzot, település- és népiségtörténetet, a földrajz-természetrizsi órákban a településföldrajzot, tárgyi néprajzot, az ének- és zeneórákban a népzene-t, a tornaórákban a népi játékokat, táncot stb. *Minden középiskolai tantárgynak a néphagyományból kell kiindulnia*, és az egész tanmeneten ezen alapelvnek kell végighúzódnia az első osztálytól egészen az érettségi vizsgáig. Még az európai művelődés csúcspontján sem mondhatunk le arról a kiaknázatlan, nagy nemzeti megújítást jelentő forrásról, amit a néphagyomány jelent, aminthogy eszünkbe sem jut a magyar nyelvet egy világnyelvvel felcserélni. Egyébként *Európa is azt kérdezi tőlünk, hogy mi az, amivel az európai műveltséget a magunkéból gazdagítottuk, s nem azt nézi, hogy átvettünk-e mindent, amit az európai művelődés nyújthat*. Európa az egyéniséget keresi bennünk és nemzeti elfogultság nélkül mondhatom, hogy azok is vagyunk. Ha nem kötik béklyóba a magyar iskolázást a nem reánk szabott külföldi tanterv-sablonok, hanem magyar szemmel, szívvel, lélekkel és bátorsággal nyúlunk középiskoláink reformjához, ahhoz a nemzeti életösztön parancsára a magyar népi-nemzeti irányban kell haladnunk, különben elvesztünk. Ezzel az iránnyal érjük el az egységes magyar nemzeti művelődést, mely urat, parasztot egyformán összeköti.

A középiskolai tanterv ilyen irányú átdolgozását azonban csak *magyar lelkű tanárfiaktól* várhatjuk. Akik ennek híjával vannak, azokban, még ha megvan is a jóakarát, bennük elsikkad a lényeg, munkájuk csak „magyarkodás” lesz. Ebben a kérdésben megalkudni nem lehet. Vagy már most alapjává tesszük a középiskolai tantárgyaknak, vagy várjunk vele mindaddig, míg fel nem nő egy olyan magyar lelkű tanárnemzedék, mely a néphagyomány nemzeti jelentőségével tisztában van. Addig pedig a népmismeret (néprajz, néplélektan, társadalomrajz) hallgatását tegyük kötelezővé az egyetemeken.

A középiskolával kapcsolatban kell megemlékeznünk a cserkészetről is. A cserkészet igen jó jellemnevelő intézmény, azonban abban az időben vert gyökeret hazánkban, amikor még nem döbentünk reá, hogy a világban egyedül vagyunk, s nem számíthatunk senkire, csak önmagunkra hittünk az emberiség szolidaritásában és egy európai lélek kialakításának lehetőségében. A cserkészet bizonyos mértékig nemzetközi intézmény volt, de lassanként mindenütt nemzeti irányt vett fel. Nem kicsinylem le a cserkészmozgalom nagy nevelő értékét, de kívánatosnak látom, hogy hazánkban is alkalmazkodják karunk uralkodó eszméjéhez, s a magyar népi-nemzeti hagyományokat minden vonalon juttassa érvényre. A cserkészetben ne csak minta európai polgárt, de minta magyart is lássunk. Minta magyar pedig akkor lesz, ha nemcsak a középosztály, hanem a magyar nép értékeinek is képviselőjévé válik. Szükségesnek látjuk, hogy a cserkész a néphagyomány értékelésében és ápolásában elől járjon, és ne elégedjék meg holmi népi motívumok felvételével. Ne magyarkodják, hanem lelkileg is egyesüljön a néppel, így lesz majd belőle igazi nemzetvezető réteg.

ANDRÁSFALVY BERTALAN

Néphagyomány és művelődés

Az oktatásnak és a nevelésnek minden időben az a feladata, hogy egy nép folytonosságát, ezen keresztül az emberiség folytonosságát biztosítsa. *Ellássa a fiatalokat azzal a tudással, értékrenddel, amely képessé teszi őket arra, hogy fennmaradjanak, megéljenek és tegyék lehetővé a távozó öreg nemzedéknek a méltó öregséget és a gyermekek felnevelését*. Minden nép kialakítja a maga módszerét, intézményrendszerét, hogy azt a tudást, tapasztalatot, amit a történelem folyamán felhalmozott, azt is, ami a történelem előtti időkből egyáltalán fennmaradt – természeti népektől a modern társadalomig – megismerjék az egymást követő nemzedékek.

Az, hogy mindez hogyan történik, az változott. A mi problémánk, hogy ez a minden kultúrában létező rendszer és törekvés egyszer csak megritkul, hiányossá válik. Az iskolai nevelés is válságba jutott napjainkra, nemcsak nálunk, hanem mindenhol, Észak-Európában éppen úgy, mint Amerikában és Japánban – ez az emberiség nagy problémája.

Mi is ennek a lényege? Az iskola (az európai iskola) eredetileg egyet vállalt fel ebből az óriási átadandó anyagból: az *írás és olvasás* tanítását, az ezzel elérhető ismereteket és a *hittant*. Régen a

templom körül alakultak az iskolák, a pap volt az első tanító. A hittanítás ma már nem a társadalom feladata, hanem a szervezett egyház feladatává vált. A tudás, a hagyomány átadásában az egész társadalom, a családok, a rokoni és helyi szervezetek is részt vettek és minden nélkülözhetetlen tudást átadtak, azt is, amit természetesen az iskola nem vállalt fel. A társadalom ma már nem így működik, így kimarad a nemzedékek oktatásából mindaz, amit az iskola nem vállalt fel.

Itt nemcsak tárgyi kultúráról van szó. *A népi társadalom egész életrendje gondoskodott az élethez szükséges gyakorlati tudás átadásáról, a munkára nevelésről, de az élethez szükséges művészeti készségek átadásáról, megtanulásáról is.* A falusi népiskolákban nem tanították a paraszti munkát, a fiúknak szántást, vetést, a lányoknak a szövést, fonást, a gyermekápolást, a népdalt, a táncot, a mesét. A család, a nagycsalád, a fiatalok közösségei, az öregek, vagy a tapasztalt, egy-egy tevékenységben kiemelkedő egyéniség vállalta el, tekintette tisztjének, hogy tanítsa a fiatalabbakat, hogy ezekről szóljon, hogy a tudást továbbadja. Az iskola régen munkacsendes időben – télen – tanított olvasásra, írásra. Más közvetlen, a paraszti élethez szükséges tudást nem tanított. A polgárosodás, a munkamegosztás, a műszaki fejlődés magával hozott néhány újítást, módszert, ami már nem a paraszti közösségen belül hagyományozódott, sőt ez a polgári tudás már egyenesen szembeszállt a hagyományos paraszti műveltséggel.

A városi kultúra, a polgárság, a nemesség műveltsége az iskola útján tört be, és törte szét a hagyományos paraszti kultúrát minden intézményével, módszerével, ismeretanyagával és értékrendszerével együtt. Ismerjük ezt a „felvilágosult” gögőt, ami a néphagyományban csak megrögzött, visszahúzó, elavult tradíciót lát. A nevelés fő helye mindinkább az iskola lett. A társadalom, a családi, a rokoni, a korosztályi, a baráti közösségek szétestek, eljelentéktelenedtek, az iskolára egyre több hárult a nevelés és a tanítás szép feladatából. Az iskola pedig nem tudta felvállalni mindazt, amit a közösség annak idején átadott. Hiába létesültek újabb tantárgyak, majd szakiskolák, és egyre bővültek azok az ismeretek, amit az iskola úgy gondolt, hogy a gyerekeknek tudnia kell. Az iskola elsősorban a rációt pallérozta, természettudományos ismeretet adott, amit a helyi társadalom nem adhatott. De a természettudomány területe sem tudta felvállalni egészen a néphagyományban őrzött hatalmas, rendszerezetlen gyakorlati ismeretanyag átadását.

A mai napig sajnálhatjuk, hogy kimaradt az a hatalmas tudás, amit például a gyógynövényekről, vagy a szőlő- és gyümölcsstermesztésről tudott ez a társadalom. Hiszen kimutatható, hogy volt paraszti növény-, gyümölcs-, állattenyésztés is, és még a XX. században sok helyen emlegettek egy-egy gazdasszonyt, akit meg lehetett ismerni, maga által termesztett, jellemző babjáról, almájáról, káposztájáról. Ez is természettudományos tudás volt, de nem fért bele abba a rációs, a felülről, az iskolákból közvetített tudásba.

De végképp kimaradt a gyermek neveléséből az érzelmi, művészeti nevelés. Az anyanyelv a magyar nyelv és irodalom tanításával gazdára talált. Az anyanyelv együtt fejlődik a gondolkodással, az érzelmi anyanyelv pedig együtt fejlődik az érzelmi kultúrával. Az ész a beszéddel fejlődik, a beszéd a gondolkodás szétbonthatatlan, a művészi gyakorlat pedig az érzelmi kifejezéssel neveli, alakítja az érzelmi kultúrát, a szépérzékét. Iskolákban tanítottak zene- és művészettörténetet és rajzot is, de ezzel nem az érzelmek kezelését tanították meg, hanem ismeretet adtak Mozarttól, Munkácsyról. Megmutatták a képeket, lejátszották a zenét, s ehhez megtanulták Mozart életét, megmagyarázták mi van a képen. Ismeret és készség – két különböző dolog. De ez nem az iskola bűne, hanem a polgári fejlődése, amely az emberek nagyobb részét megfosztja a művészi cselekvés, a művészi alkotás, és ezen keresztül az érzelmi élet kezelésétől is. Nem úgy általában a polgári társadalomé, hanem ahogy mi azt itt Kelet-Közép-Európában átvettük. A polgári fejlődés igenis ismerte a házaknál összegyűlő házimuzsikálást, a kis kórusokat, a táncolásnak különböző fajtáit. A mai társadalom végtelenül specializált, szakosodott. *A társadalom nagyobbik része nem alkotja, nem élvezi, hanem fosztogatja a művészetet.* Mivel nem beszél a művészi nyelvet, nincs érzelmi kultúrája. Az olyan ember, aki nem tudja kezelni az érzéseit: a gyász, a harag, a csalódás – amiről nem tehet –, ha megrohanja, tehetetlen és fegyvertelen lesz. Lelke kiegyensúlyozatlan marad, türelmetlen, törékeny, magának való. Csak erős mérgekre érzékeny: üvöltő zenére, horrorra, szexre, erőszakra. Mert érzelemre mégis szüksége van, szomjas erre és keresi.

Az iskolának fel kell vállalnia ezt a nevelést, azt az ismeretátadást is, ami kicsúszott vagy bele sem került az oktatásba. A kultúráért minden társadalomban meg kellett harcolni. Mindig tanulni kellett, mindig törekedni kellett a tudás elsajátítására, akár írásban, akár szójhagyományban volt. Ezt most tudatosan fel kell vállalniuk a képzett, művelt embereknek. A régi ősi életmódban maga

az élet, a szükség gondoskodott az egészséges testmozgásról, a változatos étrendről, a friss levegőről stb. Mindezt a mai társadalomban tudatosan meg kell szervezni. A sportot, a kocogást, az egészséges levegőre jutást, a változatos étrendet. Ha egyszer a természetes folyamat megszakad, az csak tudatos munkával, mesterséggel, tudással és tudománnyal állítható helyre, az értelmiségnek, a tanároknak kell ezt helyreállítani. Ez Kodály Zoltán gondolata!

De miként ismerte fel a társadalom ezt a törést, a néphagyomány kimaradását az új nemzedék neveléséből.

Köztudott, hogy a reformkor írói hogyan fedezik fel a néphagyományt. Nem csak Erdélyi János szűkebb körére gondolok. *Mindenki, aki a magyar nyelvért, a költészetért tett valamit, a néphagyományhoz fordult.* Tudjuk, hogy Arany János is, Petőfi is gyűjtöttek népdalokat. Arany még a kottáját is leírta. Arany László pedig több tanulmányt is írt a magyar hősepika kérdésköréről. *Kölcsey Ferenc* nem tudott belenyugodni, hogy a műveltebb kultúrájú elválik a néptől. A nép művelődését azonban csak úgy tartotta lehetségesnek, ha a magasabb iskolai műveltség a néphagyományra épül. Azóta is sok magyar költő és író visszanyúlt a népköltészethez. Most adtuk ki *Móricz Zsigmond* népköltési gyűjteményét, s írói munkásságából is tudjuk, hogy a stílust, a nyelv csodálatos kezelését az Erdélyi trilógiában, *Bethlen Miklóstól* és a népmesékből tanulta. Rózsa Sándorról írott könyvéhez felhasználta *Kiss Géza* ormánysági feljegyzéseit és így beletanult ebbe az erőteljes stílusba. A magyar népköltészeti gyűjtemények kiadása több mint 150 éve megindult, széles olvasóközönsége volt és annak is szánták. Fontosnak ítélték tehát a népköltészet ismeretét, de az iskolai oktatásról alig esett szó, vagy próbálkozás.

A reformkor írói a népköltészetet fedezték fel. Dalokat, balladákat, meséket gyűjtöttek. A múlt század világiállításai pedig a nép alkotóművészetét fedezték fel. A londoni 1851-ben, a párizsi 1867-es, a bécsi 1873-as, majd a Budapesten megrendezett ezredéves kiállítás 1896-ban nagy érdeklődést keltett a hímzés, a szőttesek, a faragások, a népi fazekasság, a bútör- és az építőművészet iránt. Az érdeklődés talán Angliából indult el, de követőkre talált a magyar képző- és iparművészek körében is. *Huszka József* a gödöllői iskola, *Körösfi Kreisch Aladár*, *Lechner Ödön*, *Kós Károly*, mind a maga módján és elképzelése szerint, a népművészetre hivatkozva alakította ki művészetét, a magyar szecessziót. Századunk elején jelenik meg *Malonyay Dezső* által szervezett népművészeti gyűjtőmunka eredményeként a *Magyar Népművészet* öt kötete. A festőművészekből, fényképészekből, iparművészekből álló „expedíció” először Kalotaszeg népművészetét mutatja meg, készít fényképeket, színes akvarellrajzokat a tárgyi világ minden területéről. Lakásberendezésről, házról, viseletről, szőttesekről, mindenről. Ezután jelenik meg Torockó és Székelyföld, majd a Palóc kötet, a Balaton mellék és a Dunántúl. Mindehhez a képanyaghoz azonban igen lazán kapcsolódó riportszerű leírást adtak csak. A Malonyay kötetek jelentősége igen nagy volt, bár azokat a tudományos felkészültség hiánya jellemezte, és így éppen a néprajz művelői élesen bírálták. Mint gyűjtemény, szinte tankönyvvé vált egy időben. A magyar díszítő stílus megteremtésén fáradozva, pl. iparművészeti szakiskolában tanították ötvösök számára a világháború előtt. *Fülep Lajosról* annyit el kell mondjak, hogy egy tanácskozáson, amit az ő emlékére rendeztek, *Németh Lajos* művészettörténész professzor így jellemezte: ha a művészet- és a történetfilozófiát történetesen nem két magyar művelte volna a század közepén, akkor az új szemléletű művészet- és történetfilozófiát *Fülep Lajosról* és *Bibó Istvánról* nevezték volna el Európában.

A tanítóképző intézetekben tanították a lányokat a magyar népi motívumok hímzésére, magyar ruhák és dísztárgyak tervezésére, de művészeti kincs oktatásához alig társult népismeret, néprajz, vagy a néphagyomány tanítása. Ne gondoljuk, hogy megfelelő tankönyv hiányáról van szó. A néphagyománynak nem volt igazán társadalmi megbecsülése, így fel sem merült, hogy a népművészet oktatásához hozzátartozna a néphagyomány oktatása is. Ebben a néphagyomány-ellenességben még a felvilágosodás szigorú észtszetele, a polgári műveltség eszménye is érvényesült. *Európa mindig belemegy ebbe a zsákutcába, amiért utána kegyetlenül megbűnhődik: azt hiszi, hogy az érték csak úgy lehet érték, ha azzal egy másik értéket tagadunk.*

Az 1. világháború után a magyar szellemi élet fokozatosan fordult a nép, a parasztság felé.

Amikor a népi írók felfedezik a magyarság többségét kitevő falusi népesség nagy társadalmi problémáit, a szegénységet, a nyomort, megírják a nagy vihart kavart szociográfiákat, a néphagyományt nem tekintik értéknek, sőt a népművészetben, néphagyományban ők a paraszti elnyomás, a méltatlan helyzet, a megalázottság, fejlődésképtelenség termékét látják, amely a polgári fejlődés-felemelkedés helyett létrejött és elkendőzi a súlyos társadalmi feszültségeket és tennivalókat.

Ezekben mind van valami igazság! A sárközi paraszt nem gépesít, vagy a kalotaszegi nem épít ki valami új módszert, üvegházat, amivel a paraszti termelést a piacgazdaság felé fejlessze, hanem ezt a megszerzett jövedelmet beleöli házának díszítésébe, vagy lányának ruhájába, ami nemegyszer három ökör ára. Ezt úgy tekintették, hogy a társadalom megmaradt paraszti szinten, és elégeti, felperzseli, elpazarolja azt a tőkét, amivel a mezőgazdaság megújulhatott volna, megindulhatott volna a farmergazdasággá válás útján. Ugyanakkor maga a parasztság is igyekszik levetni, megszabadulni a paraszti állapot emlékeitől, a paraszti élet termékeitől, a néphagyománytól és népművészettől – hivatkoznak tapasztalataikra *Erdei Ferenc* és társai. Így történhetett, hogy a parasztsághoz legközelebb álló népi írókban sem merült fel komolyan a néphagyomány oktatásának igénye. Inkább azt akarták volna oktatni, és nagyon jogos és helyes volt, lett volna, hogy a társadalom egésze figyeljen fel a cifra nyomorúságra, a kivándorlásra, a néma forradalmakra. Épüljön ki a szolidaritás a városban a pusztuló falu megsegítésére.

Fülep Lajos az egyedüli, aki felvetette a népművészet oktatásának jelentőségét és szükségességét még 1918-ban. *Fülep Lajos* az egyetemes emberi kultúra nagy távlatában fedezi fel a népművészet értékét és gondolatai tudtommal sokáig visszhang nélkül maradtak. Először arról ír, hogy amit mi művészeti oktatáson értünk, az nem ér semmit sem. A képzőművészetet bevezették a középiskolába, bemutatták mit ábrázol a kép, elmagyarázták a történelmi hátteret. Zenével ugyanezt tették. Ehelyett olyan dolgokról kellene kezdeni az oktatást, mely egyrészt kézenfekvő, másrészt minden művészetnek kiindulási alapja: „Azt, hogy mi a konstrukciónak és a térnek a jelentősége a művészetben, fontosabb megtanulniuk, mint a képek literális tartalmát, vagy a művészek életrajzát. Azt kell keresni, ami legközelebb áll a gyermek lelkéhez és szellemi képességéhez, és nem kétes művészi értékű. Ami nem veszélyezteti, hanem igazi és tartalmas táplálékkal tartja és fejleszti művészi értékét. A nép művészete föltétlenül ilyen. A nép művészete, például az építészet, főként az ornamentális és tektonikus. Téralkotása naiv, ősi és gazdag. Egészséges, soha nem tévedő ösztönrel termékeny. Fölötte áll a napi áramlatoknak, divatoknak. Örökértékűen biztos. Megvannak benne a csírái minden nagy művészetnek, mint ahogy a gyermekben megvannak kész ember tulajdonságainak csírái. Nem individuális művészet, hanem kollektív, egy egész nemzet lelkének terméke. Más szavakkal, nem el akar kápráztatni soha nem volt és eddig még ki nem talált alkotásokkal, hanem csatlakozni akar a hagyományhoz, amihez hozzátészi a sajátját. Aki ezzel a művészettel szoros érintkezésbe lép, nemcsak jó művészettel, hanem egy egész nép lelkével érintkezik. A népben van erkölcsi erő, amely kifejeződik művészetében, s hat azokra, akik e művészetben magukra ismernek. Nem mesterkélten és erőszakosan, mint akik mindenből morált akarnak kisajtolni, hanem elementárisan, a lélek legmélyebb rétegeire hagyatva. Ott kell kezdeni, ahol a művészet még játék, nem pedig ott, ahol a művészet dekadens emberek frivol idegizgalma.

Még a városi gyermek is hamar otthon fogja érezni magát a nép közvetlen, egészséges művészi termékeiben. Játsva fogja elsajátítani azokat az elemeket, amelyekkel később bonyolult művészi alkotások előtt biztosan megállhat. A népművészet minden művészet kezdete. A kultúra nem volt, nincs és nem lesz hagyomány nélküli. A kultúra sok generáció keserves munkája, mélyen megszántott talaj, egyszóval: tradíció.

Még mindig nem tudják nálunk, hogy Magyarországnak semmi egyéb művészi tradíciója nincsen, mint népművészete, Magyarországon akadtak zseniális emberek, de az egyes ember még nem teremt kultúrát. Sőt a legjobban közülük a nép tradíciójának folytatói voltak s akartak lenni. De mindig mint hagyományos jelenségek! Hogy szakadhatott el a magyar kultúra a nép tradíciójától, mielőtt megszületett volna? Magyarország sorsának kérdése ez! A történetírók még nem vettek róla tudomást. A mai generációnak is problémája', megoldása nagyrészt nevelők kezébe van letéve. A művészetre való oktatás kérdését túlzás nélkül lehet a magyar kultúra létkérdésének nevezni. Itt igazán magasabb pedagógia célokról van szó, talán sokkalta magasabbakról és sürgősebbekről és veszedelmesebbekről, mint ahogy azt gondolják."

Fülep Lajos eszméit találjuk meg *Kodály Zoltán* zenepedagógiai törekvéseiben. Ennek lényege: olyan nevelési eszközt találni, mely mindenütt mindenkinek rendelkezésére áll. Nem a tehettek kiváltsága. Ha minket akkor „egyre másra megtanítanak, akkor más életet teremtettünk volna ebben a kis országban. Így azokra marad, akik most kezdik tanulni, hogy nem sokat ér, ha maguknak dalolnak, szebb, ha ketten összedalolnak, aztán még többen, százan, ezren, míg megszólal a harmónia, amiben mind egyet lehetünk."

Külön tanulmányt érdemelne a *Kodály Zoltán*-i zenepedagógia sorsa nálunk és külföldön. Nem lett általános sem az általános iskolákban, sem a gimnáziumokban, sem a felső pedagógusképzésben. Ha használják, módszernek tekintik legfeljebb, nem a népismeret részének, pedig annak idején *Kodály Zoltán* ezt úgy gondolta: „Hogy a nemzet legjava lehajol a néphez, igyekszik megérteni és felemelni, nem pusztán irodalmi vagy zenei jelentőségű dolog. Életbevágó fontosságú és hosszantartó történelmi folyamat fordulópontja ez. A regeneráló folyamaté, amely lassan, még akkor indult meg a nemzetben, amikor a török háborúk után szinte végelgyengülésben, aléltan feküdt, s mely még ma is tart. Öntudatlan célja a homogén nemzet, amelynek minden egyes tagja a közös életcél tudatában végzi a ráeső feladatot. Olyan ideál ez, amelyért a nyugati, nálunk sokkal egységesebb nemzetek is időnként újra meg újra küzdeni kénytelenek. E küzdelemben rész jut a népköltészetnek, a népzeneének. Az iránta való érdeklődés, majd bekapcsolódás az irodalmi, zenei életbe, ott termékeny hatóerővé válna: szintén egyik jele a nemzet élni akarásának, régi mivoltához ragaszkodó kulturális azonosságát fenntartó erejének” – írja *Kodály Zoltán* a *Magyar Népzene* című munkájában. A népzene tehát a népismeret része. Többször hangsúlyozza, hogy a nép művészetét csak az értheti meg igazán, aki ismeri is ezt a népet, a maga gondoljaival és értékeivel együtt. *Kodály módszere tehát nemcsak egyszerűen a zenei műveltség, hanem a néphagyomány elsajátításának része.*

Fülep Lajos a nemzeti öncélúság hamis eszméje ellen hadakozva még időserűbben fogalmazott. „Amilyen lehetetlenség – írta – a nemzeti öntudat történelmi tudat nélkül, olyan lehetetlenség a nemzeti teljesség a nép ismerete nélkül. Amit az egyetemeken, középiskolákban, iskolákban első helyen kellett volna tanítani, hogy átmenjen az egész nemzet életébe, vérébe, egyáltalán nem tanították. Legalábbis a legutóbbi időkig. Diákkorunkban tanultuk, hogy Perunak hány kilométer hosszú a vasúthálózata, és mekkora a szarvasmarha-tenyésztete, de hogy a mi népünk milyen módon él, mik a szokásai, hagyományai, milyen szellemi javakat, milyen művészetet termel, hírért se hallottuk.”

Fülep Lajos cikke az 1920-as évekre vonatkozik. 1934-ben nevezték ki Györfly Istvánt, a néprajz első egyetemi tanárát a pesti bölcsészkarra, aki 1939-ben bekövetkezett hirtelen és korai haláláig következetesen harcolt a népismeret, a hagyomány oktatásáért. Halála évében többször is kiadott híres röpiratában – a *Néphagyomány és nemzeti művelődésben* javasolja, hogy vezessék be a népismeret a községi közigazgatási tanfolyamokon, a jogakadémiákban, a jogászok egyetemeken: „A magyar nemzeti nevelés ne merüljön ki az iskolában a nyelv, a történelem, az irodalom, a földrajz tanulásában, hanem a magyar néphagyománynak legalább akkora szerepet szánjunk, mint a háromnak együttvéve. A helyi hagyomány legyen az az alap, amelyre az elemi oktatás ráépül. Minél jobban be tudja kapcsolni az iskolai műveltséget a néphagyomány műveltségébe, annál maradandóbb lesz az iskolai műveltség a nép körében” – idézi *Györfly István Bálint Sándor* szavait. Később azt írja: „A középiskolába azonban nemcsak önálló tantárgyként akarjuk bevinni a népismeretet, hanem valamennyi tantárgy alapjává kívánjuk tenni. Így a vallási órákban a néplélektant, társadalomrajzot, a magyar órákban néphagyományt, népi művelődést, település- és népiségtörténetet, földrajz- és természetrajz órákban a településföldrajzot, tárgyi néprajzot, az ének- és zeneórákban a népzeneét, a tornaórákon népi játékokat, táncot stb. Minden középiskolai tantárgynak a néphagyományból kell kiindulnia, s az egész tanmeneten ezen alapelveknek kell végighúzódnia az első osztálytól egészen az érettségi vizsgáig.

Még az európai művelődés csúcspontján sem mondhatunk le arról a kiaknázatlan, nagy nemzeti megújodást jelentő forrásról, amit a néphagyomány jelent, aminthogy eszünkbe sem jut a magyar nyelvet egy világnyelvvel felcserélni. Egyébként Európa is azt kérdezi tőlünk, hogy mi az, amivel az európai műveltséget a magunkéból gazdagítottuk, s nem azt nézi, hogy átvettünk-e mindent, amit az európai művelődés nyújthat. Európa az egyéniséget keresi bennünk és nemzeti elfogultság nélkül mondhatom, hogy azok is vagyunk. Ha nem kötök béklyóba a magyar iskolázást a nem reánk szabott külföldi tanterv-sablonok, hanem magyar szemmel, szívvel, lélekkel és bátorsággal nyúlunk középiskoláink reformjához, ahhoz a nemzeti életosztón parancsára a magyar népi-nemzeti irányban kell haladnunk, különben elvesztünk. Ezzel az iránnyal érjük el az egészséges magyar nemzeti művelődést, mely urat, parasztot egyformán összeköt.

A középiskolai tanterv ilyen irányú átdolgozását azonban csak magyarlelkű tanférfiaktól várhatjuk. Akik ennek híjával vannak, azokban még ha megvan is a jóakarats, elszikkad bennük a lényeg, munkájuk csak „magyarkodás” lesz. Ebben a kérdésben megalkudni nem lehet. Vagy már most alapjává tesszük a középiskolai tantárgyaknak, vagy várjunk vele mindaddig, míg fel nem nő

egy olyan magyarlelkű tanárnemzedék, amely a néphagyomány nemzeti jelentőségével tisztában van. Addig pedig a népismeret (néprajz, néplélektan, társadalomrajz) hallgatását tegyük kötelezővé az egyetemeken.”

Mi történt azóta? Az elv, az igény megvolt. Éppen ebben a házban az egykori Népművészeti Intézetben Széll Jenő és Muharay Elemér indította meg azt a munkát, amelynek folytatója lenne továbbra is ez a ház, amikor a néphagyomány tudományos feltárását visszacsatolja a művészeti mozgalmaknak és az iskoláknak.

Amikor Kodály nyomán Györffy István a népzeneről írt – azt mondja: helytelenítjük azt az eljárást, hogy népdalokat operaénekesekkel énekeltek gramafonra és ezeket a lemezeket viszik ki a nép közé tanítás céljából. Az operaénekesek nemzetközi énekiskolája egészen megmásítja a népi előadásmódot. Népdalt jól csak romlatlan értékű paraszt énekes által gramafonfelvevő gépbe dalolt lemezzel taníthatunk. Lehetővé kellene tenni, hogy minden tanár, aki ilyen képzést kap a tanítóképzőben, módja legyen helyben felvenni a néphagyomány zenei anyagát is, a dalokat és úgy visszajátszani, ahogy azt akkor énekeltek.

Az egész magyar népismeret és néphagyomány oktatásának a fordulópontja: tudunk-e elkötelezett, ezekkel az élményekkel feltölthetett tanárokat küldeni a szomszagos ifjúságnak. Mert ha nem, inkább ne küldjünk! Hagyjuk a saját útján, bízzuk a véletlenre, hogy találkozik-e egy táncsoporttal, egy énekesrel, aki megejti a tánc, a zene varázsával. Ezt nem lehet reprodukálni, elkötelezettség, értékrend vállalása nélkül.

Itt valami másról, nagyon-nagyon fontos dologról van szó, ami megadja a jelentőségét ennek a mozgalomnak. Szóltam arról, hogy milyen specializált, szakosodott társadalomban élünk, statisztikailag hány ezreléke a néprétegnek az, aki kultúrát alkot, zeneszerző, festőművész, szobrász, előadóművész, színész. Százalékokban meg tudjuk adni, hogy kik azok, akik hangversenyre járnak, élvezik az irodalmat, akik a kultúra közönségét alkotják. Ezzel szemben ott van a többség, amely *se nem formálója, se nem fogyasztója ennek a kultúrának.*

Ma, ha valaki zenész akar lenni, ki akar állni a pódiumra, akkor évtizedekig csak ezzel kell foglalkoznia. A festőművész bejut az Akadémiára, kitanulja a mesterséget és a művészet fogásait, és csak ezután mondhatja magát festőművésznek, a többi az mind dilettáns. Igen, mert igazán csak az tud festeni, aki rászánja az életét, specialistává válik. A néphagyomány azonban az egyszerű formát közvetíti. Hiszen évezredekken keresztül a legszegényebbek életéhez is hozzátartozott, minden elsajátíthatta, mindenki számára nyitott volt.

Mindenkinek tanulnia kellett a művészetet a néphagyományban is. Hányszor hallottam egy jó mesélőről, hogy gyerekkorában tanulta. Ez azt jelentette, hogy ha kellett, elment a harmadik faluban élő öregemberhez is, hogy meghallgassa meséjét.

Egyszer valaki a Három árvát énekelte, megkérdeztem, hogy hol tanulta. „Tudja, a szomszéd faluban volt egy árva, attól hallottam először. Többször elmentem, hogy meghalljam, mert olyan szépen mondta. Azért tudta, mert árvának született” – felelte.

Poézist kell csinálni, hogy visszaadjuk a művészetnek az értelmét, a vigasztalást. *A művészet nem ráadás, nem a szabadidő eltöltésére való.* A művészet elemi létszükséglet. Az érzelmi kultúrát, fejlettségét azzal tudom elérni, ha a gyermek megtanulja a poézist, a kifejezésformáit. Ahogy Fülep Lajos írja: a hagyomány nem egyéni lelemény, hanem csatlakozás egy tradícióhoz, amely megtalálta a legszebb képeket és a legszebb szavakat arra, amit nekem ki kell mondanom, hogy megszabaduljak a bennem levő iszonyatos csalódástól, gyásztól, hogy egyáltalában feldolgozzam, elviselhetővé tegyem az életet.

Amikor a népművészet tanításáról beszélünk, akkor ezt az érzelmi kultúrát, ezt a lehetőséget akarjuk visszaadni az embernek, az egyéneknek. Abban a világban, ahol az elszegényedett érzelmi életét az emberek többsége csak horrorban, erőszak szemlélésében stb. élheti ki. Pótolja, keresi az élményt, mert szomjas arra, hogy az érzelme is megmozduljon.

Visszatérve az iskolákra – fölvalhatják azt, amiről a társadalom már nem tud gondoskodni. Próbálkozik a művészegyüttésekkel, táncházzal, az amatőr művészeti mozgalmakba való bekapcsolódással. De hogy az emberek hozzáférhessenek, ahhoz meg kell tanulni a művészet nyelvét, az anyanyelvet. Hogy a tánc, mint nyelv, éppen ennek a belső feszültségnek a kifejezője, azt talán legszebben *Berzsenyi* verse fejezi ki „... buja hevét kényes mozdulatokba szövi”. Szerelmét, belső

erotikus izgalmát, mindazt, amit közvetlenül nem mondhat el szerelmének, azt eltáncolja. Átteszi hát egy másik nyelvre, esztétikumká formája, poézissel.

Ezzel bekapcsolódik abban az érzelmi töltésbe, abban a külön nyelvbe, ami akkor válik hozzáférhetővé, amikor nehéz lesz, akkor válik elsajátíthatóvá, ha azért meg kell izzadni, szenvedni. A túlságosan leegyszerűsített néphagyomány – tánc, dal, zene – már nem vonzó, elvesztette sajátos értékét, különleges és utánozhatatlan báját. Ki tanítja akkor? Meg kell keresni, még ha nehéz is, azt a tanárt, tanítót, akire erkölcsileg fel lehet nézni. Aki nem szakembere, aki nem veszi komolyan ezt a feladatot, az csak kárt fog tenni. Kodály így fogalmazta meg: az értelmiségieknek kell felvállalni azt, amit a nép most eldob. Értelmiség pedig azt jelenti – felelős, művelt ember. Nem dilettáns mód, hanem szaktudománnyal alátámasztva. A tudomány segítségére, de még inkább elkötelezett emberekre van szükségünk, hogy hagyományaink megtarthassanak bennünket, és mi hagyományainkat megtarthassuk.

KARL JÁNOS

A honismertetésről¹

Milyen jellegű tudomány a honismeret?

A honismeret, a szülőföldismeret, a német *Heimatkunde* akar lenni. Magyar elnevezésük nem adja vissza találón a német fogalmat. Kénytelenek vagyunk azonban jobb hiányában alkalmazni. Mint minden élőlényt, úgy az embert is bizonyos környezet, milió veszi körül. Ebbe mindnyájan beleszületünk. Ez azonban csak akkor válik számunkra Heimattá, ha azzal valahogyan lelkileg összenövünk. Ebből következik viszont, hogy szülőhelyünk egyúttal még nem a Heimatunk. Számos kiváló egyéniség nem a szülőföldjét, szülővárosát, községét vallja hazájában a legkedvesebb helynek. Érzelmi szálai máshová fűzik. Gyermekkorának élénk színű és finom érzelmi emlékei máshonnan táplálkoznak. Az a hely, ahová ezek minduntalan visszazállnak, az ő tudományos értelemben vett szülőföldje, hona, Heimat-a. Ez áll lelkiéletének a gyújtópontjában olyan sokszor. Egész bátran mondhatjuk, hogy ez önünk legalányibb része, telve egész sereg érzelmi tartalommal. Valahányszor erre a környezetre gondolunk, úgy érezzük, hogy jogosan ismételhettük *Jörn Uhl* mondását: minden, amit itt a környéken a földben van, rajta nő és mozog, abból én mindből tudok valamit, és az velem valamiképpen összenőtt. Igen, ez nemcsak *érzelmi*, hanem *érzelmi* kapcsolat is. És éppen ezért a tisztán tudományos közlés számára talán megközelíthetetlen is? Vagy ha nem, úgy az egészen sajátos jellegű tudomány, különleges *tartalommal, módszerrel* és vizsgáló *szemponttal*.

Tehát nem annyira *beszélés*, mint inkább *lelki meglepedés* révén mindnyájan bekapcsolódunk valami környezetbe. Kérdés most már: milyen elemekből áll ez a milió. Vannak benne *természeti tényezők*, mint pl. a talaj, a növény- és állatvilág. De része az *ember* is társadalmi és szellemi életnyilvánulásaival, pl. gazdasági formák, egyes iparágak, egyesületek, művészi alkotások. Gyarló elménk megszokta, hogy környezetünkben földművelést, kereskedelmet, politikai jelensé-

¹ Dr. Karl János (Léva, 1891. szeptember 21.–Budapest, 1956. november 21.) piarista tanár volt, aki a lévai, kecskeméti gimnáziumi évek után a budapesti egyetemen végzett teológiai tanulmányokat, ott szerzett földrajz-természettudomány szakon középiskolai tanári oklevelet, valamint bölcsészeti doktorátust (1915). Kolozsvárott (1917–1919, 1941–1943), Budapesten (1920–1931, 1946–1950), Debrecenben (1932–1937), Szegeden (1938–1940), Kecskeméten (1944–1945) a piarista rend gimnáziumaiban tanított, igazgatói tisztséget is betöltött. Több mint nyolcvan éve megjelent írásának szemléletére a hazai előzményeken kívül német szerzők módszertani közleményei hatottak. Ezúttal azt a vázlatát közöljük, amelyek a honismereti oktatás tematikájának szemléltetésére állított össze. Szemléletét néhány vonatkozásban ugyan már túlhaladta az idő, egészében mégis számos tanulsággal szolgál. Közzétételét nem csak kortörténeti, nevelési szempontok indokolják, mert van érdemi mondanivalója a XXI. század elején is. Azt bizonyítja, hogy nem kell mindent újra felfedezni, elődeinktől is kapunk számos eligazítást. Különösen az összefüggések bemutatására való törekvést, a természetvédelmi irányultságot, a változásvizsgálat igényét és a gyermekközpontúságot emeljük ki értékei közül. (K. D.)

geket vesz tanulmányozás alá külön-külön. Pedig nem ezek veszik körül egyenkint és egymástól elszigetelten, hanem mindezek összessége, együttessége. Ha azonban ez így van, akkor a honismeret nem *rész tudomány* a szó megszokott gyakorlati értelmében. Egész környezetünkkel, ha úgy tetszik, a körülöttünk lévő totalitással ismertet meg. Tudományunk tartamát tekintve tehát nem szaktudomány. Ezért a szaktudományokat tanító főiskolák tanrendjében nem is találunk ilyen című előadást: honismeret. Nincs is olyan egyetem, amelynek ilyen jellegű tanszéke volna.

Amilyen sajátos azonban a tartalma, éppen olyan jellegzetes a *módszere* is. A természettudományok megfigyeléssel és kísérletezéssel jutnak el elsősorban igazságaik megállapításához. A kémia pl. megállapítja a vegyületek keletkezésének törvényeit, s ezek tértől és időtől függetlenek. A hidrogén és oxigén egyesülése vízzé Földünk minden részén és minden időben úgy történt, hogy két atom hidrogén egyesült egy atom oxigénnel. A természettudományok egyes megállapításai olykor viszont határozott térre és megjelölt időre vonatkoznak. A gránit elmállása hazánkban pl. egészen más folyamatú, mint Afrika trópusi vidékén, és a jelenkorban is más, mint volt a jégkorszakban. A természettudományokkal ellentétben a szellemtudományok más módszerrel dolgoznak. A történész pl. forráskritikai tanulmányok segítségével igyekszik elénk rajzolni valami kort vagy eseményt. Megállapításai szintén határozott térre és korra vonatkoznak pl. a hellén műveltség kialakulása, virágzása és hanyatlása. A honismertetés módszereit tekintve sem természet-, sem szellemtudomány. Mindkettő eljárásait egyesíti magában. Ez adja azután magyarázatát annak, hogy a tudományok módszereik alapján történő osztályozásában, rendszerezésében a honismertetéssel külön nem találkozunk. Alkalmazott módszerei mindig valami adott helyre és időre vonatkoznak.

De különleges a honismertetés *vizsgálódó szempontja* is. Az előbb már említettük, hogy környezetünket mindig a maga egészében, *totalitásában* kell néznünk. Ehhez járul azután még egy szubjektív vonás is, amennyiben millióinket *átéljük és értékeljük*. Sokan állítják, és még többen hiszik, hogy mindnyájan ugyanazon valóságban élünk. A fizika meg is kísérli ennek a megszerkesztését. Minden alanyi vonást mellőzve építi föl a vázat. Közelebbről tekintve azonban ez csak keret, amelyben nincsen átélhető, konkrét tartalom. Hiányzanak belőle a színek, hangok és szagok. Úgy különbözik a való világtól, mint a sík térkép a domborművűtől. Helyesen jegyzi meg *Feclmer*, hogy ez csak éjjeli természetszemlélet. Fénysugaras, nappali akkor lesz, ha élmény is járul hozzá. Városunk határában elterülő köfajtóban az egyik idevetődött külföldi tudós különleges harmadkori csigákat talált. Kutatása közben alaposan megázott. Boldog, hogy új fajt írhat le, s emellett a megázás emléke csak mint kellemetlen melléközöngé jelentkezik. Nem tehetek róla, nálam egészen más. Én is örülök a leletnek, de bensőmben egész sereg gyermekkori emlék éled fel. Nem tudom magam függetleníteni egész sereg szubjektív hatástól. Az átélésen kívül környezetemben még értékelő munkát is végzek. Nemcsak megállapítom, hogy valami számunkra hasznos, szép, esetleg közömbös, hanem ezek a megállapítások sokszor igazán egyéni értékűek. A gyereket pl. számos esetben egészen más érdekli, mint a felnőttest. Az egyszerű, keveset tanult ember is egészen mást talál fontosnak és jelentősnek, mint a világlátott és tudós. Az élmény és értékelés tehát egyéni, s környezetünk, szülőföldünk tanulmányozásánál, mint vizsgálódó szempont mindenkor érzeteti hatását.

És éppen ez az, amely millióink át nem vihető része. Ez az a tényező, mely határozott helyhez és időhöz van kötve. Ez fejleszti ki bennünk a szülőföld szeretetét. Én pl. nem tudom a falumat *megmutatni* annak, akinek nincsenek hasonló élményei. Engem az én Heimatomhoz nem csupán értelmi, hanem érzelmi kötelékek is fűznek. Ha teljesen meg akarom érteni, a természetből indulok ki, és az élőlényeken át eljutok a művelődéshez, a szellem alkotásához. Az utóbbira a természet reányomja bélyegét, de viszont is. A kettő valósággal *életközösség*. Ennek az életközösségnek azonban én is *tagja* vagyok. S mihelyt ez a kapcsolat számomra tudatossá válik, abban a percben a közülettel szemben *kötelességeim* vannak, de *jogaim* is. A honismertetés ily módon a környezetemről, mint életközösségről ad tudatos képet. Tehát olyan tudomány, amely megismertet bennünket a számunkra legkedvesebb hellyel a maga totalitásában. A csupán nézőkből látókká nevel. Amellett, hogy az értelmet foglalkoztatja, nem hanyagolja el érzelmi és akaratvilágunkat sem. Környezetünkkel szemben öntudatossá tévén, a társadalmi és állampolgári kötelességek felismeréséhez vezet.

Ebből azonban következik, hogy figyelemreméltó nevelő erők lakoznak benne.

A nevelő és a honismertetés

A nehéz munkában a tanító, a nevelő személye annyiban fontos, hogy ismernie kell a vidéket. Magának is mintegy bele kell élnie magát az egészbe. Igaza van Müller professzornak, amikor módszertanában azt írja, hogy a honismertetést kezdő vagy azon helyen először működő oktatóra nem ajánlatos bízni. Ebből viszont következik, hogy ezt magának kell elsajátítani. Tisztában kell tehát lennie a honismertetés körébe vágó ismeretek megszerzésének a módjával, másodsorban pedig azoknak az iskolában, a tanításban való alkalmazásával. Vegyük ezért vizsgálat alá mindegyiket.

A honismertetés tárgya, tartalma minden, ami valamely kisebb vidék, helység, esetleg táj természeti vagy művelődésbeli képéhez tartozik. Ebből következik, hogy tágkeretű ismeretkör. Számos tudomány és tudományos vizsgálat és megfigyelés áll közvetve vagy közvetlenül a szolgáltatásban. Éppen nagy terjedelménél fogva egy embertől nem is kívánhatjuk, hogy valamely helyre vonatkozó összes ismereteket felkutassa. Legfeljebb részletmunkát várhatunk. Annál kívánatosabb azonban, hogy a különböző részletkutatásokból összefüggő képet alakítson ki. Erre minden oktatónak feltétlenül szüksége van.

Nagyon helyes, ha az összefoglaló kép megszerkesztésén kívül még magunk is végzünk *részletmunkát*. Erre minden kis terület alkalmas. Az első pillanatban néha nem látjuk az anyagot, csak később vesszük észre, hogy rengeteg a teendő. Tehát sohasem a vidékben, hanem mindenkor az egyénben van a hiba. És erről a kérdésről szólva ne mondja senki sem, hogy nincs tehetsége. Az egyik kitűnő gyűjtő, a másik megfigyelő, a harmadik meg a népszokások született leírója és értelmezője, az ötödik esetleg kritikával megáldott kutató, a hatodik végig szervező, irányító. Mind-egyikre feltétlenül szükség van! Hogyan készülne el a nagy bérpalota vagy a folyamon átvezető híd, ha mindenki csak terveket készítené, vagy pedig valamennyien csupán habarcshordásra éreznének képességet! Nem! Munkamegosztás, mint mindenütt. Úgy itt is az eredmény, a siker egyik nélkülözhetetlen feltétele.

Tehát az összes oktató-nevelő intézetben: tanító-, tanítónő-, tanárképző intézetekben ügyelnünk kellene arra, hogy a növendékek bepillantást, bevezetést nyernének az ilyesfajta munkálatok végzésébe. A szemináriumi, önképzőkori dolgozatoknak gyakrabban lehetne ez a tárgya. A növendék valami részletkérdéssel foglalkozva megismerné az illető tudomány főbb módszereit, nevezetesebb irodalmát, stúdiumának főbb történeti kialakulását és az illető szak kiválóbb képviselőit, művelőit. Nem ártana, ha a levéltári kutatásokban is némi jártasságra tenne szert. A régi írásokban használt egyszerűbb rövidítések, archaikus kifejezések, ma már nem használatos írásmód, betű- és számformák ismerete nagyban megkönnyítené későbbi munkáját, és nem támasztana mindjárt kezdetben a munkakedvet derékba törő nehézséget. Így felszerelve azután a fiatalok oktatóműködésük kezdetén a honismeret feldolgozása terén is munkába kezdenének.

Hány irányú legyen a munkásságuk? Három irányú, mégpedig: az anyag *összegyűjtése, feldolgozása és felhasználása*. Nézzünk mindegyikre néhány gyakorlati tanácsot!

Az anyaggyűjtés kétféle módon történik: saját, önálló *megfigyeléssel és kérdezéssel*. Az előbbi gondosan kell végezniük. Mindent fel kell jegyezniük és dátummal ellátniuk, hogy később mások is alkalmazhassák. Egyik-másik téren (pl. meteorológia, növény fenológia²) már vannak megállapított elvek és útmutatások a megfigyelésekre vonatkozólag. Természetesen, ott ezekhez kell alkalmazkodniuk. Ne feledjük el, hogy a megfigyeléseknek annál nagyobb az értékük, minél hosszabb időre és nagyobb körre terjednek ki. Adatainkat hasonlítsuk össze mindenkor a régebbi idők és a szomszédos terület hasonló adataival. Ezáltal nem egy érdekes eredményre jutunk. Kérdezéssel csak olyanoktól szerezzünk ismereteket, akik a kérdéses helyet, tárgyat és tudományszakot alaposan ismerik. Azonban legyünk minden alkalommal körültekintők. Hivatalosan megjelenve sokkal kevesebb értékes adatnak jutunk a birtokába, mintha a nép közé elegyedünk, és meglessük az alkalmas pillanatot. Itt eszünkbe juthat az egyik tapasztalt utazó tanácsa: ne jegyezz rögvést, mert akkor mindjárt hazudni kezdenek. Sok értékes adatot gyűjthetünk össze a helyi gyárüzemben, postán, vasúton és állami hivatalokban. Ezek adatainak felhasználásához azonban engedélyt kell kérni. Az anyaggyűjtés nélkülözhetetlen kelléke a meglévő irodalmi adatok felkutatása. Könyvtárakban, levéltárakban végzendő ez a munka. Kétségtelen, hogy míg egy része pl. a plébániák naplója, községi levéltár, régi jegyzőkönyvek, anyakönyvek áttanulmányozása már a helyszínen, tehát kisebb városban vagy falun is lehetséges, addig a könyvek megszerzése nálunk

² Az élővilág időjárás által kiváltott életmegnyilvánulásaiával foglalkozó tudományág. (Szerk.)

már kissé nehéz. De némi organizációval segíteni lehetne a nehézségeken. Erős tempóban fejlődő vidéki, kulturális gócpontjainktól ezen a téren is könnyítést várunk.

Az összegyűjtött anyagot felhasználás céljából fel kell dolgoznunk. Ebben a munkánkban szintén bizonyos szempont vezet. Az első kérdés az, hogy mit akarunk: tudományos vagy népszerű munkát-e. Az elsőt szívesen közlik a háború végével számban is erősen megnövekedett tudományos szemléink. Ne féljünk attól és ne hitessük magunkat és másokat, hogy már túl sok nálunk a tudomány művelője. Sok egyáltalában sohasem lehet! Azzal se engedjük magunkat restségre hajlani: tudományos munkához nem értek! Folyóirataink és napilapjaink szívesen közölnek népszerű cikkeket. A vidékieknek pedig éppen a helyi színezet adja meg a létjogosultságukat. Dolgozni tehát ebben az irányban is lehet! Es ha végül az illető nem tollforgató – mi is lenne a világból, ha mindenki írna! – még akkor is értékesítheti összegyűjtött ismeretét. Szabad előadásokon bőven adogathatja lelke kincseit. Holtbizonyos, hogy mindenkor hálás hallgatóközönségre talál.

És ha milderre nem kínálkoznék alkalom, ott az iskola! Minden oktató, ha hivatást érzett erre a pályára, apostol. Aki csupán kenyeret lát benne, az rossz utakon jár! A hon ismertetés keretébe tartozó összegyűjtött ismereteit itt értékesítheti igazán. Akár a szabadban, akár az iskolateremben végzi munkáját, mindig támaszkodhat reá. Innen, ebből a körből vett példákkal könnyebb a *lélek értelmi kímüvelése*. A közvetlen környezetünkől szerzett képzetek ugyanis maradandóbbak. Az ezeket előidéző behatások gyakran ismétlődnek. Érzelmi és akarati elemekkel kapcsolatban keletkeznek, s az emlékezetbe idézőkor, mint erősek és elevenek jelentkeznek. Ezen kívül mindenhol a közösség sugárik felénk, s így a merőben ismereteket közölni akaró oktató mindjárt szociálpedagógiai munkát is végez. Ezzel karöltve a növendékekben esztétikai, etikai és vallásos gondolatok és érzelmek is éleszthetők.

Szép és magasztos hivatás az oktató számára! Azonban csak úgy valósítható meg belőle még a legcsekélyebb is, ha maga is beáll a honismertetés munkájában. *Jeder Lehrer sol! Heimatforscher sein* – követelik az újabb német módszertani munkák. Mi talán a honi állapothoz mérve úgy fordíthatnánk le az értelmét: mindenki vegyen részt a honismertetés munkájában, de kivétel nélkül!

Mi mindenre terjedjen ki a honismertetést végző oktató figyelme?

Hogy mennyire tág körű és sok mindenre kiterjedő a honismertető munkálkodás, annak igazolásául szolgáljon az alábbi vázlat. Inkább vezérszavak sorozata, de alkalmas arra, hogy vezérfonalul szolgáljon az első lépések megtételéhez.

I. fejezet. A környék természeti állapota

1. *Fekvés és helyzet.* a) Matematikai helyzet. A kérdéses hely földrajzi hosszúsága, szélessége és tengerszint feletti magassága. (Az adatok megtalálhatók az 1:75.000 katonai térképeken.) b) Topográfiai fekvés. A hely (község, város) kialakulásának valószínű oka. Ennek befolyása az építkezésre, a lakosság foglalkozására és a helység fejlődésére. c) Közlekedési helyzet. A szomszédos helységekkel való kapcsolat, majd a távoli helyekkel való forgalom. d) Tájképi meghatározás. Síkság, domb, hegyvidék. e) Közigazgatási hovatartozás a jelenben és múltban. f) Egyházi hovatartozás a jelenben és múltban.

2. *A talaj.* a) A felszíni formák általános jellemzése. Milyen síkság, domb, hegy? b) A belső felépítés, mégpedig: geológiai, földtani felépítés, ásványi kincsek. Ezek összefüggése a felszíni formákkal, a mállással, a vízvezetéssel, a növénytakaróval, a lakosok építkezéseivel és foglalkozásával. c) A talajra vonatkozó történelmi adatok: földcsuszamlás, földrengés, gát, út, hídépítés, csatornakészítés, bányászat kezdete, a talajjavításra vonatkozó törekvések eredete. d) A talajra vonatkozó művelődéstörténelmi adatok, mégpedig mondák és mesék a kövekről, sziklákról. e) Természeti emlékek, minők a barlangok, üregek, teraszok, kövületlőhelyek.

3. *A víz.* a) A források és a talajvíz. A források összefüggése a földtani szerkezettel. A források faja (gyógyvíz, ásványvíz). A talajvíz mélysége és ingadozása. b) Folyók és patakok. Eredet, irány, hosszúság, vízesés, fő- és mellékfolyók. A folyók vízjárásának függése a csapadéktól és hóolvadáستól. A folyók völgyváltozása. c) Állóvizek. Tavak, természetes és mesterséges állóvizek (ciszternák, lóúsztatók, völgyzárógáták). d) Mocsarak és tócsák. Nagyság és keletkezés. e) A vizek állat- és növényvilága. f) A víz jelentősége a környék gazdasági életében. Fürdő, ruhamosás, libaúsztató, vízierő, malom, gyár, elektromosságot fejlesztő telep. g) A víz szerepe a környék művelődéstörténetében. Mondák, mesék és hagyományok a kutakról, forrásokról, árvízről. h) A víz befo-

lyása a környék településére. i) A víz befolyása a környék közlekedésére. j) A vízzel kapcsolatos természeti emlékek, mégpedig források, völgyek, morotvák, földalatti vízfolyások stb.

4. *Az égbolt.* a) A Nap kelte és nyugta az egyes évszakokban. Az árnyék hossza. b) A Hold. Holdfogyatkozás, gyűrűk. c) Csillagok. Jellegzetes csillagképek. Az egyes csillagok megjelenésének az ideje. d) Különös csillagászati jelenségek. Üstökösök megjelenése, csillaghullás, északi fény. e) Népmondák és hagyományok a tejútról, a nap- és holdfogyatkozásról. Az égi jelenségek magyarázata.

5. *Éghajlat.* a) Hőmérséklet. Napi, havi, évi középhőmérséklet. Hőmérsékleti minimum és maximum. b) Szél. Uralkodó szelek. Esőt hozó szelek. c) Csapadék. A csapadék faja, mennyisége, időbeli eloszlása. A csapadék összefüggése a talajjal és a széllel. d) Éghajlati különlegességek. A zivatarok gyakorisága, jégverés, köd, éjjeli fagy, viharok, a hó olvadása. Összefüggés a madarak vándorlása, a gyümölcs virágzása, érése és az éghajlati elemek között. e) Időjárás-katasztrófák. Túlságosan száraz, nedves, hideg és meleg esztendő. f) Népies időjóslás. g) Az éghajlat befolyása az építkezésre.

6. *Növényvilág.* a) Természetes és mesterséges növény társadalmak, mint az erdő, mező, bozót stb. b) A növényvilág összefüggése a talajjal, nedvességet, szárazságot, meszes talajt kedvelő növények stb. c) A növényvilág összefüggése az éghajlattal. Milyen növények ültethető? d) A legfontosabb vadon termő növények, különösen gombák és mérges növények. e) A növényvilág történelmi kialakulása, irtás, legeltetés, vízlecsapolás és mesterséges trágyázás következtében. Jövevény növények. f) A növényvilág a nép életében. A gyermek életében szereplő növények (játék, ehető levelek és termések). A növények szerepe a közmondásokban és nevekben. Népies növénynevek. A növények a babonában és gyógyászatban, az időjóslásban, a vallásos életben, díszítésben. A fák, mint határjelzők. g) A növényvilág és természetvédelem. A környék szép fái és jellegzetes növényei. h) Virágfenológiai megfigyelések. Virágok nyílása, kaszálás, termések érése.

7. *Az állatvilág.* a) Vadon élő állatok erdőn, mezőn és vizekben. b) Háziállatok. c) Változások az állatvilágban, kihalás, bevándorlás és az életkörülmények megváltozása folytán. d) Az állatvilág szerepe a népeletben, gyermekjátékok, közmondások, gúnybeszéd, orvosság, népies állatnevek. Az állatok, mint időjósok. e) Az állatvilág és a természetvédelem. A környék ritka állatai, állattársadalmak (mocsár, rét, erdő). Ritkább madarak fészkelése. Vadászati és halászati tilalmak. f) különös megfigyelések az állatvilágból. Vándormadarak érkezése, cserebogár-, sáska-pusztítás.

8. *A szülőföld, mint tájkép.* a) Szép és érdekes tájképek. b) Összkep.

II. fejezet. A település

1. *A település természetes feltételei.* a) Fekvés. b) Talaj. c) Éghajlat és víz. d) Növény- és állatvilág.

2. *Történelemelőtti települések.* a) Már a történelemelőtti időben is lakott volt. Ezt bizonyítja: sánc, útmaradvány. Milyen összefüggésben van ez a mostani településsel? b) A történelemelőtti időben még nem volt lakott.

3. *A történelmi település.* a) Első települők. Honnan jöttek és mikor? b) A mai település. településünk eredeti neve, ősi írása. Nem változott-e meg a név? Máshol is található-e hasonló név? Milyen a falu eredeti és mostani alaprajza? Milyen összefüggésben volt az eredeti telep a talajjal, vízzel és az építőanyaggal? Volt-e régebben erődítése, és ha igen, milyen? Milyenek az utak és hidak? Honnan kapták az elnevezésüket? Milyenek a házak egyenként? Milyen a formájuk? Van-e jellegzetes háztípusok? Az építőanyag régen és most. A lépcsők, ajtók, ablakok, konyha-, lakó- és műhelyszobák szerkezete. Cégtáblák, házszámok. Hogyan hat a ház külseje az utca képére? A ház belső berendezése. A ház részeinek elnevezése. Milyen a padlás, a pince és a kamra? A berendezésben szereplő legfontosabb tárgyak: ágy, pad, asztal stb. Gazdasági épületek: marha-, disznó- és tyúkólak. A különféle csűrök, melléképületek. Milyen a kert? Hol fekszik a házhoz viszonyítva? Mivel van bekerítve? Hogyan gondozzák? Milyen a kút? Hol fekszik és milyen a környezete? c) A település nyilvános épületei. Szobrok. Miből vannak, és mit ábrázolnak? Templom. Mikor alapították, miből épült, milyen a stílusa? Milyen a torony, a harang, a belső berendezés, a templomi ruha? Van-e a település területén kápolna? Hol van a paplak, községháza, iskola? Van-e még különleges épületek? Milyen a temető? Esetleges építészeti emlékek. d) A régi állapotokat feltűntető képek, térképek. Mi volt régen? Miért pusztult el?

III. fejezet. Gazdasági állapot

a) A gazdasági élet természetes tényezői.

b) Őstermelés. Mit vadásznak most és régen? Halászat. Esetleges haltenyésztés. Különleges foglalkozások pl. bogogyűjtés.

c) Mezőgazdaság. Mi az alapja? Melyek a fő termékei? Milyen a gazdálkodási rendszer? Van-e szabadgazdálkodás? Mennyi a föld átlagos terméshozama? Milyen az állattenyésztés? Van-e még más mezőgazdasági ág is pl. gyümölcsstermesztés, szőlőgazdálkodás, zöldségekteresztés, méhésztés? Mikor honosodtak meg? Milyen gépeket alkalmaznak a mezőgazdaságban? Milyen mezőgazdasági egyesületek és szövetkezetek vannak a mi falunkban? Van-e a mezőgazdasági élet terén haladás, pl. műtrágyák alkalmazása? Milyen művelődésbeli jelenségek észlelhetők a mezőgazdaságban pl. különleges szokások a gyümölcsfák ültetésénél, az aratásnál, a cséplés-nyomtatásnál? Vannak-e különleges súly-, űr- és területmértékek? Vannak-e még itt-ott régi mezőgazdasági eszközök, pl. sőtörők, tökmagprések?

d) Erdőgazdaság. Van-e erdő? Hogyan aránylik területe a többi termény területéhez? A főbb fajok. Az erdő gondozása, kitermelése, a fa értékesítése. Az erdő növény- és állatvilága. A faszükséglet kielégítése most és hajdan.

e) Bányászat. Van-e bányászat? Rövid története. Mit bányásznak? Miképpen értékesítik a bányakincseket?

f) Háziipar. Melyek a fontosabb iparágak? Milyen iparágak hiányzanak? Honnan szerzik be ezek cikkei? Milyen volt az ipar régen és milyen most? Milyen változást mutat? Van-e iparos egyesület? Milyen ünnepeket rendez? Vannak-e régi iparoscsaládok? Iparos típusok (kovács, bognár, fazekas) a múltból és jelenből.

g) Gyáripar. Van-e gyáripar? Mit állít elő? Honnan szerzi a nyersterményeit, a hajtóerőt? Hova valók az alkalmazottai? Hol van a fogyasztópiaca? A gyáripar története helységünkben. Kiválóbb férfiak az ipar terén.

h) Kereskedelem és közlekedés. A helybeli kereskedelem formái: utcai árus, bódé, bolt, piac, vásárok. Kivitel és behozatal. Az áruk ára régen és most. Nevezetesebb kereskedőcsaládok. A közlekedés vonalai: ösvény, út, dűlő, híd, vasút, csatorna stb. A kereskedelem eszközei: gyalogos, küldönc, kocs, hajó, posta, vasút. A közlekedés régen és most.

IV. fejezet. A lakosság

1. *A lakosság száma.* Megoszlás nyelv, vallás és foglalkozás szerint. A lakosság számának ingadozása az utolsó száz esztendőben.

2. *Népesedési mozgalmak.* Évenkénti átlagos születés, halálozás, házasságkötés. Milyen ingadozást mutatott ez a háború alatt és közvetlenül utána? Nagy-e a gyermekhalandóság? Mi az oka? Van-e ki- és bevándorlás? Merre és honnan, esetleg miért?

3. *Lakásviszonyok.* A házak száma most és régebben. Egy házra hány lakos jut most és régebben? Mennyi a szobák száma?

4. *A lakosság életmódja:* a) Táplálkozás. A fő- és mellékétkezések ideje. Az ételek elkészítésének a módja. Megszokott italok. Vannak-e helyi különleges ételek? Helyi szokások étkezés közben. Legfontosabb konyhaedények és evőeszközök. b) Ruházat és ékszer. Hétköznapi és ünnepi ruhák. A népviselet régen és most. A ruhák előállítás, mosása, gondozása régebben és most. c) Munka, pihenés és szórakozás. A főbb évszakok és a napi munka. A házirend a főmunka idején és a nyugalmi időszakban. Az Ünnepnapi előestéje. Az egyházi és világi ünnepek megtartásának módja. Vannak-e különleges helyi ünnepek? Miképpen oszlik meg a munka a családban? Idegen munkások a házban. d) A test és egészség ápolása, gondozása. A munka, a pihenés és alvás megszólása az egyes évszakokban. Fürdés, játék, torna. Testedző egyesületek, leventemozgalom, versenyek. Leggyakoribb betegségek. Orvos, gyógyszertár. Gyakoribb járványok. Népies gyógymódok. A lakás fűtése, világítása és szellőztetése.

V. fejezet. Néprajz

1. *Embertani jellegzetességek.* Testmagasság, külső forma, fejformák, hajszín, a szem színe.

2. *Erkölc és szokások.* a) Az ember életmenete: születés, keresztlő szokások, gyermekkor, esküvő, betegség, halál, temetés. b) különleges esetek és szokások. Hogyan ünneplik a búcsút, milyen helyi ünnepeket szoktak még tartani? c) Vallásos szokások bizonyos ünnepnapiakon, pl. hamvazószerda, barkaszentelés, búcsújárás, házszentelés, karácsonyestéje.

3. *Nyelvjárás és népköltészet.* a) Történelmi jellegű mondák bizonyos személyekről, épületekről, emlékoszlopokról. Helyhez kötött mondák: barlangok, kutak, sziklák stb. Fantasztikus mondák óriásokról és törpékről. Növényekről és állatokról szóló mondák. Nevezetesebb személyekhez fűződő anekdoták. b) Dalok. Elterjedtebb gyermek-, egyházi dalok. Dalos játékok. Különleges szokások. c) Beszédformák, pl. átok, káromkodás, feliratok a házakon, sírokon és edényeken, gúnynevek, ruhanévek.

4. *Népművészet.* Régi viseletek, gyűrűk, szobaberendezések, kép, bútor, óra, világítóberendezések. 5. Házi könyvtár. Mit olvas a nép? Naptár, ének- és imakönyv, biblia, álmoskönyv, gyógykönyv. Elterjedtebb újságok. 6. Különleges jelenségek. Lopás, koldulás, a boszorkányokban és gonosz szellemekben való hit. Idegenekkel való bánásmód. Mi a falu büszkesége? A szomszédokhoz való viszony.

VI. fejezet. Közigazgatási, vallási és társadalmi állapotok

1. Közigazgatási hovatartozás. 2. Közintézmények: tűzoltóság, szegényház, őrség, a falu adminisztrációja régen és most. 3. Iskolák. Óvoda, elemi, osztott, osztatlan, polgári stb. Mennyi a tandíj? 4. Egyházközség. A plébánia és a templom története. A kegyúri szervezet. Az istentisztelet ideje. 5. Helyi egyesületek. Olvasókör, dalárda, gazdasági és vallásos egyesületek. 6. Szociális állapotok. Birtokeloszlás, lakásviszonyok, szolgálati és kereseti viszonyok. 7. Politikai állapotok. Községi és megyei választások. Országgyűlési képviselők választása régen és most. A lakosság viselkedése a világháborúban, a kommunizmus alatt.

VII. fejezet. Történelem

1. A terület története. 2. Kiváló egyéniségeknek, családjainak története.

VIII. fejezet. Tanulmányozott helyünk irodalma

1. Kéziratban. Templomnapló, iskolanapló, helyi levéltárak, a községhez tartozó iratok. 2. Nyomtatványok jegyzéke. 3. Térképek, festmények, felvételek jegyzéke.

A közölt vázlat eléggé bepillantást adhat a honismertetés munkájába. Annyira tág körű, hogy nem akad magyar oktató, aki abban egyéni hajlamának megfelelő munkakört ne találna. De úgy érezzük, hogy az ebben való tevékenység kötelesség is. Ma, amikor az iskolán kívüli népművelésről annyit beszélünk, és nincs nap, hogy komoly helyen a szabadoktatásról ne tárgyalnának, a honismertetésre nagyobb gondot kell fordítani.

A honismertetés korunk egyik legfigyelemreméltóbb pedagógiai, társadalmi és tudományos mozgalma. A határok nehezen különíthetők el, s igazi lényegét csak úgy értjük meg, ha minden vonatkozásban tisztán áll előttünk. A magyar nevelésügy története azt mutatja, hogy a művelt, fejlett nyugat eszméi nálunk mindig megértésre találtak. Azokat nemzeti jellemünknek megfelelően módosítottuk, s így vettünk részt Európa nagy szellemi életnyilvánulásában. Ez a tudat jogos reményt támaszthat tehát bennünk az iránt, hogy a honismertetés munkája körül a magyar oktató szintén megteszi a kötelességét.

CSORBA CSABA

A hon- és népismeret előzményei és pedagógiai tanulságai

A hon- és népismeret tanításának és tanulásának társadalmi-környezeti feltételei az utóbbi egy- másfél évszázadban gyökeresen megváltoztak, s ez a változás napjainkhoz közeledve egyre erőteljesebben fölgyorsult. A környezet megismerése (megismertetése) tekintetében ebben az említett időszakban egyre nagyobb feladat hárult és hárul az iskolára, miközben – sajnálatosan – egyre inkább háttérbe szorult a család (lakóhelyi környezet) nevelő hatása.

Faluhelyen valaha természetesnek számított, hogy a fölnevelő nemzedék szüleitől, rokonaitól, a vele növekvő generációtól megtanulta a határ és a belterület névanyagát; megismerte a ne-

vekhez fűződő hagyományokat, ismerte név szerint az adott település minden lakóját; ismerte a rokonsági fokozatokat, s el tudta mondani minden család történetét, melyik miről „nevezetes”, miről „emlékezetes”. Magától értetődőnek számított a természeti környezet (állatok, növények, vizek, éghajlati sajátosságok stb.) ismerete. Egy-egy falu környékének településeiben is otthonosan mozogtak, viseletükről, beszédmódjukról meg tudták különböztetni, ki hová való. Ismerték azt a legközelebbi várost is, ahol leggyakrabban megfordultak vásárok idején. Városban részben más jellegű ismeretek jelentették a helyismeret tárgyát. Nagyobb településen (városban) már természetesen a lakosságnak csak egy részét (az adott városnegyed) ismerte egy-egy nagyobb lakóhelyi közösség. Az ismeretkör nagyobb részét tették ki az egyes szakmákkal, mesterségekkel kapcsolatos tudnivalók. A természeti környezet ismerete a falusi emberekéhez viszonyítva kissé beszűkült. A lényeg az, hogy a hon- és népismeret alapjait a családtól kapta meg a felnövekvő nemzedék. Ezek az ismeretek alaposak, pontosak voltak, s az emberek tudatában rendkívül tartósan rögződtek, összehasonlíthatatlanul tartósabban, mint az utóbbi évtizedek során az iskolában tanultak.

A „hagyományos falu” képét a szépirodalomban *Móricz Zsigmond*, *Tömörkény István*, *Móra Ferenc*, *Mikszáth Kálmán*, *Tamási Áron* és mások közvetítik felénk. A „rég” várost *Jókai Mór*, *Kriúdy Gyula*, *Hunyady Sándor*, *Márai Sándor* stb. műveiből ismerhetjük meg. A XX. század első felében átalakuló városi világot a tizenévesek szemével látatja *Molnár Ferenc* (Pál utcai fiúk), *Móricz Zsigmond* (Légy jó mindhalálig). A tizenéves városiak rácsodálkozásait a falura leghitelesebben, legköltőibben talán *Fekete István* ábrázolta (Tuskevár, Téli berek stb.).

A népi írók mozgalmanak írói: *Illyés Gyula* (Puszták népe, 1936), *Kodolányi János* (Baranyai utazás, 1941), *Sinka István* (Fekete bojtár vallomásai, 1942–1944), *Féja Géza* (Viharsarok, 1937), *Szabó Pál* (Emberek, 1930), *Darvas József* (A legnagyobb magyar falu, 1937), *Nagy Lajos* (Kiskunhalom, 1934), *Erdei Ferenc* (Futóhomok, 1937), *Kovács Imre* (Néma forradalom, 1937), *Szabó Zoltán* (A tardi helyzet, 1936), *Veres Péter* (Az Alföld parasztsága, 1936), *Németh László* (A minőség forradalma, 1940), *Tamási Áron* (Szülőföldem, 1939), stb. alkotásai a hon- és népismeret sajátos „ország-tükrei”.

Az 1970-es évektől újra lehetőség nyílt írói szociográfiákra. Ezek egy része a *Magyarország felfedése* sorozatban jelent meg (1970–1992-ig 42 kötet).

Az életmód átalakulásával a családtól és a szűkebb környezettől kapott ismeretek falun és városban egyre jobban beszűkültek. Napjainkban a fiatalok önálló, szabad köszálása, barangolása, „csavargása” nem csekély veszélyeket rejt magában, s ezért a szülők igyekeznek tiltani, erősen korlátok közé szorítani, s a környezetből szerezhető ismeretek jelentős része egyre kevésbé kívánatos nevelési szempontból.

A továbbiakban rövid, vázlatos áttekintést adunk arról, hogy a hon- és népismeret tanítása a századok folyamán hogyan épült be oktatási rendszerünkbe. A középkori iskolai oktatás a hétköznapi élettől jelentős részben elszakított ismeretek halmazát adta. Az írás, olvasás, számolás, a latin nyelv, a hivatalos iratok szerkesztése, a vallási ismeretek, templomi énekek mellett az adott környezet megismertetése nem volt az iskola feladata. Azt rábízták a szülőkre, a környezetre. Gyökeresen más volt a főúri nevelés. Az előkelő ifjak nagyobb része írni-olvasni nem tanult meg, mivel nem volt rá szükségük (környezetükben tartottak az efféle ismeretekkel rendelkező szolgáltatókat). Megismerték viszont a lovagtörténeteket. Nemcsak a keresztyén Nyugat nevezetes történeteit (Nagy Sándor harcait, Trisztán és Izolda meséit, az Artúr-mondakört stb.), hanem a magyar mondákat, legendákat, főleg Szent László alakja köré fonódó mondákat és más hőseket.

A reformáció időszakában gyökeres változás következett be oktatásunkban. Ennek a korszaknak egyik hozzánk legközelebb álló dokumentuma *Comenius Orbis pictura* (= Világ képe), amely az Európa-hírű pedagógus sárospataki működése időszakában (1653/54-ben) született. Ebben sorra veszi az embert körülvevő természeti környezetet (a föld, a növények- és állatok), az emberi települések fajtáit, az emberi „foglatosságokat” (mesterségeket), azaz a mezőgazdaságot és az ipart (több mint kéttucatnyi mesterséget; pl. takács, szabó, varga, ács, kőműves, kovács, asztalos, fazekas, borbély, kádár, könyvnyomtató stb.). Valamennyi témakört nagyon szemléletes képekkel is illusztrálta (saját kezű rajzai alapján készültek a metszetek), a képeken számmal jelölve meg az egyes tárgyakat, hogy az ugyanazon az oldalon elhelyezett szöveg segítségével pontosan azonosíthatók legyenek. Nyilvánvaló, hogy a tankönyv szövege az oktatás folyamán csak a keretet adhatta. A tanító feladata volt, hogy az adott iskola lehetőségei szerint szemléltesse a tanulókat, azaz a

helyszínen mutassa meg a környezet jellegzetességeit. Az előljáró beszédben Comenius a következőket írta: „Azon megnevezett dolgokat pedig, nemcsak a képekben, hanem magokban is meg kell nékik mutatni; úgy mint a testnek tagjait, a ruházatot, könyveket, a házat és a házi eszközöket és efféléket. Engedjétek meg nekik (ti. a gyermekeknek) azt is, hogy a magok kezével utána leírassák a képeket, ha vagyon arra való kedvek; sőt ha nem volna is, szerezni köll nekik ...”. Jól kiéegészíti az *Orbis pictus* Comenius *Scala ludusa* (= Játékos iskola), amely azt a módszert ismerteti meg, hogyan tudja a tanító az ismereteket játékosan átadni diákjainak. Az *Orbis pictus* még a XVIII. században is használták (ebből tanították a latin nyelvet) falusi iskoláinkban, miként Szabó Lajos taktaszadai református pap megemlékezett erről önéletrrásában (Utolsó szalmaszál. Bp. 2000. 184. old.).

A hon- és népismeret lehetősége a háborúk századaiban (1526–1711) meglehetősen beszűkült. A kényszerű menekülőket nem számítva a legtöbb ember az országnak csak viszonylag csekély hányadát ismerte részletesebben, a távolabbi tájakról csak homályosabb ismeretei voltak a tanult embereknek is. Éppen ezért bámulatra méltó, hogy hazájától távol milyen alaposan és pontosan írta le hazánk földjét (hegyeit, vizeit, tájait, jellegzetes településeit, várait, népeit) Oláh Miklós, a tudós főpap Hungaria c. művében (1536).

A XVIII. század elején az erősen elpusztult délvidéken egész vármegyényi területekről alig maradtak ismeretek. Igencsak időszerű feladatra vállalkozott tehát Bél Mátyás, amikor a „rég és az új Magyarország” bemutatását tűzte ki célul. 1735-ben kelt előszavában írta a következőket: „Sok minden van Magyarországon, amit részben a külföldiek irigysége ferdített el és tett gyűlöletessé, részben a mieink érdektelensége megvetetté; sok olyan is van azonban, amit homály borít, és az elfeledéssel küzd; könnyű tehát előadásunk során akkor is hibázni, mikor legkevésbé gondolnánk. Ha ezeket a hibákat akarják a külföldiek vagy honfitársaink gyógyítani, elűzni a meséket, helyükre a biztosat állítani, kifejtteni, ami kétes, fölfedni az ismeretlent; ha a természet csodáit (ami bizony sok és elég szokatlan is van Magyarországon) valamint az egész nép tetteit alaposan kutatni, és becsületes munkában följegyezni akarják, azokat örök dicsőségre méltóaknak tartjuk.”

A monumentális, sok kötetre tervezett latin nyelvű mű, a *Notitia* már pusztán terjedelme miatt sem lehetett iskolai tananyag. Készült ugyan belőle rövidebb (szintén latin nyelvű) kivonat, azonban az igaz áttörést hányoki Losontzi István *Hármas Kis Tükör* c. műve jelentette, amely 1773-tól háromnegyed századon keresztül, utójára 1850-ben (többszörösen átdolgozva és bővítve) a legtöbb kiadott magyar nyelvű tankönyvnek számított. Az 1840-es években már fölhasználták új változataiban Fényes Elek ország-leírását (statistikáját).

Négy, olykor nyolcsoros kis versikékben mutatta be a *Hármas Kis Tükör*-ben az egyes vármegyék közigazgatását, legfőbb nevezetességeit, városait, jelentősebb birtokosait. Példaként álljon itt Csongrád vármegye leírása:

*Jöjj alább, ha tetszik, a Tisza mentébe,
Csakhamar érkezel Csongrád vármegyébe,
Hol Csongrád és Szentés annak ellenébe,
Vásárhely és Szeged éppen a végébe.*

Szegedről a következőket olvashatjuk az 1848-as kiadásban: „Szeged szabad királyi város a Tisza mellett, 32 000 lakossal, több szép templomokkal, az ájtatos oskolabeli atyák kollégiumával, lyceummal, könyvnyomtató műhely, kaszárnyákkal. Új-Szegeden híres hajóépítő műhely, só-szállító hivatal, harmincad, posta. – A szegediek a dohány-termesztést nagyban űzik, jó fuvarosok, jó szappant készítenek, szép lovakat és szarvasmarhát tenyésztenek a pusztában lévő szállásaikon és tanyáikon. Szeged birtokosa Kistelek és Tápé faluknak és több pusztáknak. A Tiszán járó gőzhajóknak itt kikötőjük, s üggyivőjük van. Portája 46.”

A prózában írott kísérő adattár jól tanítható volt minden iskolában. Természetesen a tanítóra várt a feladat, hogy bizonyos helyi érdekességekkel kiegészítse az alapszöveget.

Említést érdemel az a kuriózum is, hogy az alig 16 esztendő sárospataki diák, Kazinczy Ferenc némi átdolgozás után a maga neve alatt Kassán kinyomtatta földrajzi és történeti részét 1775-ben, Kassán, *Magyar Ország geographica, az az földi állapotjának le-rajzolása* címmel.

A sárospataki kollégium tanára, Tóth Pápai Mihály 1797-ben Kassán megjelent *Gyermek-nevelésre vezető út-mutatás* c. művében így ajánlotta a tanítóknak figyelmébe a geográfiát: „Igen rút az embernek azt a földet nem esmérni, amelyben lakik ...” A történelemről így vélekedett: „Nem tudni, mi történt ez előtt való időkben annyi, mintha mindég gyermek volna az ember. Históriait

tanítani hát a gyermeknek hasznos is, szükséges is. A maga hazájának történeteivel kell pedig először is eszméretessé tenni a gyermeket; mert az a természet rendi, hogy magát és a magára tartozó dolgokat eszméretje meg előbb az ember, mint a más idegeneket. Ezen okon illendőbb, hogy a magához közelebb lévő időkről tudjon az ember előbb valamit, mint amelyek már régen elmúltak. Az újabb időbeli történeteken kell tehát kezdeni a történelmi tanítást, és úgy menni a régiekhez. Avagy ha jobban tetszik, a régi történelmet kezdeni: de abból csak annyit kell tanítani, hogy az teljeséggel mégis eszméretlen ne legyen, hogy az újabb történelmére annál több idő jusson.”

Az egyes települések megismertetéséhez a XVIII/XIX. század fordulójától haszonnal forgathatták tanítók és tanárok *Vályi András Magyar Országnak leírását* (I–III. köt. Budán, 1796–1799. térképpel); alcíme szerint: „Melyben minden hazánkbeli vármegyék, városok, faluk, puszták, uradalmak, fábrikák, huták, hámorok, savanyú, és orvosló vizek, fürdőházak, nevezetesebb hegyek, barlangok, folyóvizek, tavak, szigetek, erdők, azoknak hollételek, földesurok, fekvések, történetek, külömbféle termésközeliségeik a betűknek rendgyekek szerént feltalálhatók” (több mint 2100 oldalon). Pusztaszerről pl. ezt olvashatjuk: „Pusztaszer, vagy Nagy Szer. Szabad pusztá Csongrád vármegyében, földesura gr. Erdődy uraság, lakosai magyarok, s dohányt természetnek, egy régi templomnak omladozó falai is látszanak itten, holott hajdan Szer apátúrtság állott; hajdan mezőváros vala, földgye nagyobb részét homokos.”

Vályi adattárát jelentősen meghaladó munkára vállalkozott fél évszázaddal később *Fényes Elek*, aki 1851-ben négy kötetben jelentette meg *Geographiai Szótárát*. Lássuk, milyen adatokat kutatott fel ő Pusztaszerről: „Pusztaszer, vagy Pusztaszer, népes pusztá, Csongrád vármegyében. Ezen igen nevezetes pusztá körülvéttetik a tömörkényi, anyási, hantházi, péteri, szegedi, mindszenti, és kisteleki határoktól. Térésége 13 000 holdnyi. Földje általában homokos ugyan, de nem igen siványos, és ezért számos címeres szarvasmarhán, s juhok kívül gabonát is oly bőségesen terem, hogy az 1817-ki sovány évben egyetlen új törés után a legtisztább tavaszi búzaszemet harminczorosan megadta. Az egész pusztá sík, kivéven néhány dombokat, melyek egyenlő magasságban és arányos távolságban hihetőleg emberi kezekkel hanyattak. Erdeje most semmi. Vize a Tisza kiöntései, és egy nagy tó, melyben számos és mindenféle vízimadarakon kívül gyakran hattyúk és gödények seregenként tartózkodnak. Épületei: a tó mellett egy vendégfogadó, mely tóhajlati csárdának nevezetik, ehhez közel dohány természetők lakásai, és azok mellett egy régi elpusztult szentegyház, melynek magas, goth ízlésre épült falai az utasoknak több mérföldnyire megmutatják dicső magyar eleink legelső országgyűlése helyét. E pusztának több részei vannak. Először: Alsó és felső Pusztaszer, amaz 240, ez 400 lakossal, kik dohánykertészek. Ezek az új felosztás szerint a szegedi járáshoz tartoznak. Ellenben Kis és Nagy Pusztaszer pusztá a csongrádi járáshoz csatoltatott. Ennek ismét több részei vannak, úgymint Baks dohánykertészet 808, Dongér 630, Sasülés 52, Pusztá Szent György 282 katolikus magyar lakossal, kik mindnyájan dohánykertészek.”

A reformkor tudományos folyóirata, a *Tudományos Gyűjtemény* (1817–1841) hasábjain egész sor megyét ill. tájegységet leíró honismertető írás jelent meg. Az Erdélyt bemutató útleírások első sorban a nemzeti Társalkodóban láttak napvilágot (válogatásukat kiadta Egyed Ákos *Az utazás dívatja* c. Téka-kötetben, 1973-ban).

1854-től első sorban a Vasárnapi Újság c. hetilap adott teret honismertető írásoknak. Ezek legtöbbje képekkel illusztrálva jelent meg. A magyar táj, a települések, a népélet, népviseletek, a nevezetes régi és újabb épületek, a kor neves emberei (politikusok, tudósok, írók, művészek) mutaták be képen és írásban. Az 1860–1870-es években más hasonló hetilapok is jelentek meg, a *Magyarország és a Nagyvilág*, a *Hazánk s a Külföld*, *Az Ország Tükre*.

A város- és megyei monográfiák, tájmonográfiák (legismertebb *Orbán Balázs* hat monumentális kötetet a Székelyföldről), képekönnyvek (pl. *Magyarország képekben I–II.*; *Magyarország és Erdély I–IV.*; *Tokaj-hegyaljai album*, stb.), a füzetekben megjelenő *Az Osztrák-Magyar Monarchia írásban és képen* c. sorozat Magyarországot és Horvátországot bemutató nyolc kötete jó alapot adtak a honismeret oktatásához. A sorozatot betetőzésének szánták, ám csonka maradt a *Borovszky Samu* szerkesztette *Magyarország vármegyéi és városai* c. sorozat (a 63-ból 21 vármegye jelent meg, 24 kötetben).

Az 1870-es évektől sorra alakultak a megyei-városi régészeti-történelmi társulatok, egymás után létesültek a múzeumok. Ebben az időben minden jelentősebb középiskolának volt már valamiféle saját múzeuma (ásványtár, növénygyűjtemény, állatgyűjtemény, régészeti tárgyak, érmek, másfaj-

ta régiségek, céhmemlékek, ereklyék, stb.). Egyes múzeumok tárgyainak darabszáma több tízezer nagyságrendű volt. Az iskolamúzeumok tanárok és tanítványaik gyűjtésének eredményeként jöttek létre. Iskolamúzeumok egész sora jelentette később városi-megyei múzeumok alapját. Jelenlős része volt tanárok adományainak, hagyatékának, öregdiákok adományainak az iskolai könyvtárak fejlesztésében is. Az említett honismereti szempontból jól hasznosítható hetilapokat megrendelték a középiskolák könyvtárai. Bizonyítéka ennek pl. a miskolci Lévy József Tudományos Könyvtár gyűjteménye, amely a miskolci református gimnázium egykori könyvtárának őrzőhelye.

Az 1880-as évektől az egyes megyék az iskolai oktatás céljait szolgáló ismertető füzeteket adtak ki, majd a századfordulótól „*Földrajzi előismeretek*” címmel jelent meg iskolai füzet sorozat, amely egy-egy megye leírását tartalmazta (pl. *Hámori–Győrffy: Földrajzi előismeretek. Zemplén vm. földrajza*. Bp. 1904., 1912.). Ugyanők írták meg az 1907-ben és 1923-ban kiadott hasonló füzetet Csongrád vm.-ről. Ebbe a sorba illeszkedik *Győrffy–Pánczél* Bács-Bodrog vármegyéét bemutató füzete (1913). Hasonló célokat szolgált ugyanezen megye viszonylatában *Csajgó B. Szülőföldisme Bács-Bodrog vm. leírásával* (1917).

A hon- és népismeret szempontjából korszakos jelentőségű volt az 1890-es évektől a postai képes levelezőlapok elterjedése. Szinte az ország valamennyi településéről készült jó minőségű (olykor színes, ill. színezett) képeslap, a jelentősebb, több látóval rendelkező helyekről több is. A 20. század elejétől oly mértékben kiteljesedett a postai képes levelezőlapok forgalma, hogy egyes településekről száznál is több (sőt olykor több száz féle) lap készült. Mindezek igen jól hasznosíthatók voltak az oktatásban. Hasznos időtöltésként felnőttek és gyermekek körében elterjedt a képes levelezőlap gyűjtése is.

Az Eötvös József és Trefort Ágoston kultuszminiszterek által megalapozott dualizmus kori közoktatás tehát a hon- és nép ismeret oktatása tekintetében tiszteletre méltó eredményeket mutathatott föl.

Trianon után a hon- és népismeret kérdésköre politikailag is felértékelődött. Az iskolai oktatás és nevelés egyik fő célkitűzése volt nemcsak a megmaradt ország, hanem az egész történeti Magyarország minél alaposabb megismertetése, a múlt értékeinek tudatosítása.

Egymás után jelentek meg tanári, tanítói kézikönyvek, útmutatók: pl. Fodor Ferenc *A szülőföld és honismeret könyve* (Bp. 1926), Karl János *Az iskola és a szülőföld tájrajza* (Zsebatlasz, 1923) és *A honismeretéről* (1929), Monus-Szerényi *A honismeret és polgári nevelés útmutatója* (Pozsony, 1933), Bálint Sándor *Néprajz és nevelés* (Szeged, 1934), Ujszászy Kálmán *A faluszeminárium* (Sárospatak, 1934) és *A falu* (1936), Barabás Endre *A falukultúra és a tanítók* (Bp. 1935), Bodor Antal *A honismeret könyve* (Bp. 1935), Tálasi István *Néprajz és középiskola* (Bp. 1938), Blénassy József *Szülőföldismeret, táj- és népszerzet az iskolában* (Jászberény, 1941). Az egyes vármegyék is adtak ki szülőföld-ismertető könyveket. Zemplén vármegyében pl. a Népismeret tanítók pedagógiai kiskönyvtára sorozatban jelent meg Szathmáry Ferenc szerkesztésében, Sárospatakon, a *Hűséges szívek*, amely tájegységenként (Hegyköz, Hegyalja, Bodrogsík, Harangod vidéke) érdekes olvasmányokban mutatja be a régiót.

(...)

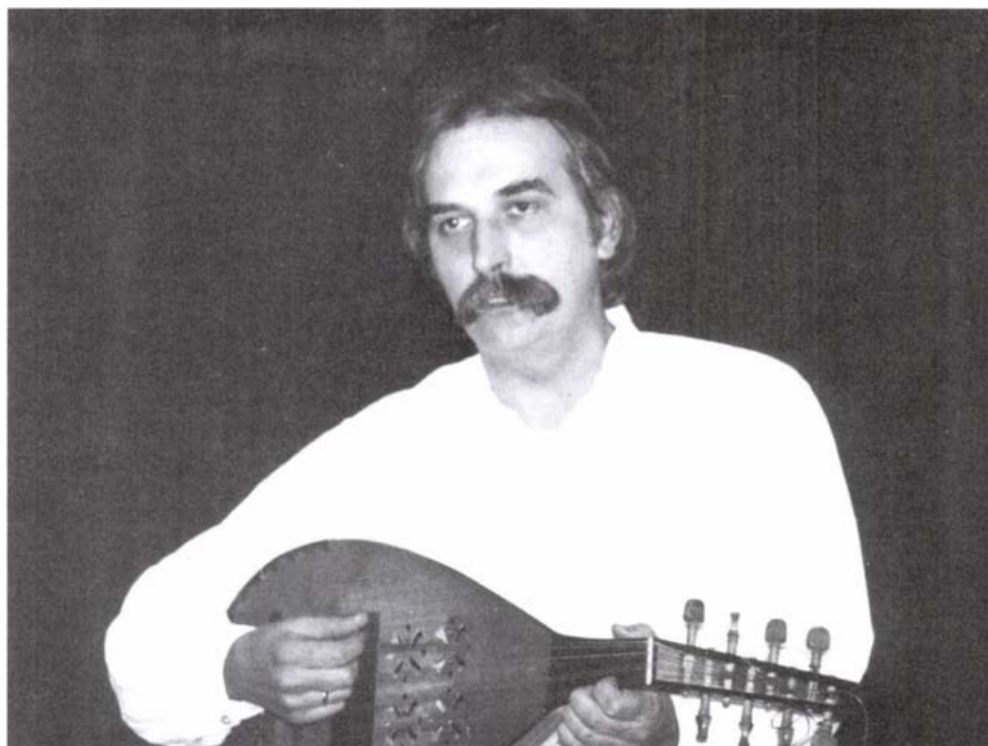
A honismeret iskolai kereteken belüli oktatását szolgálták a tanulmányi kirándulások is. A főváros iskolai kirándulóvonatokat indított az ország megismerésére, s ehhez gondoskodott módszertani útmutatóról is. A Reáltanoda utcai Eötvös József Főreáliskola magyar-francia szakos tanára, dr. Bodnár Gyula szerkesztésében kiadták a kirándulóvonatok útvonalait ismertető útikalauz-sorozatot (1. füzet: Pécs, Bp. 1934).

Sokat tett a honismeretért a turistamozgalom, amelynek színvonalas orgánuma volt az 1880-as évektől a Turisták Lapja, s máig forrásértékűek az 1920/30-as években megjelent *Thüring-Vígyázó*-féle útikönyvek. A cserkészmozgalom és a honismeret kapcsolatának elemzése külön tanulmány tárgya lehetne.

1945 után a korábbi hagyományok részben háttérbe szorultak, részben adminisztratív eszközökkel szorították korlátok közé a honismerettel kapcsolatos iskolai tevékenységet. A régi kiadványok használata nemkívánatos tevékenységnek számított, sőt olykor tiltották, az iskolai könyvtárakból kiselejtezték, eltávolították ezeket. Az 1950-es évek közepétől kezdtek újra megjelenni útikalauzok, tájakat, városokat ismertető füzetek-könyvek.

Lelkes tanárok általános- és középiskolákban, felsőoktatási intézményekben megpróbálták föléleszteni a honismeret oktatását, s ebben a Hazafias Népfront védőszárnyai alatt létrejött honismereti mozgalom jelentős szerepet játszott. Emellett nem feledkezhetünk meg a TIT-szervezetek ilyen irányú tevékenységéről sem.

Az utóbbi fél évszázad történéseinek részletes elemzésétől eltekintek, részben terjedelmi okok miatt is. A lényeg az, hogy manapság a Nemzeti Alaptanterv (NAT) a kerettantervek előírásait már lehetővé teszi ugyan a honismeret oktatását, születnek is ezzel kapcsolatos kiadványok, szerveződnek konferenciák, azonban a honismereti oktatás egészének szervezeti keretei az óvodától a felsőoktatásig részleteiben mindmáig kidolgozatlanok. A tanárok képzése és továbbképzése terén tűnik számomra a helyzet különösen aggasztónak. Másrészt megfelelő módszertani segítség hiányában a honismereti tankönyvek, olvasókönyvek, segédkönyvek és füzetek többsége az oktatásban alig, vagy szinte egyáltalán nem használható.



Kobzos Kis Tamás

A helytörténet, a regionális történelem, valamint a nemzeti történelem viszonya és problémái az iskolai oktatásban

A helytörténetről sokan azt tartják, hogy fontosságát elsősorban a hazafias nevelés igényei szabják meg. A valóságban a helytörténet szerepe sokkal szélesebb körű ennél, jelentőségét a történelmi megismerés sajátosságai határolják körül. Az tény, hogy a jelenségekkel való találkozás a történelmi megismerésben általában közvetett, sőt sokszorosan közvetett. Minél messzebb van a jelenség a megismerőtől időben és térben, annál nehezebbnek tűnik a közvetettség láncát lerövidíteni. Mire a megismerőhöz jut, mindenképpen veszít valóságértékének gazdagságából, s élményerejéből.

Úgy látszik, hogy a történelemtanításnak ez, a legnagyobb problémája, legalább is erre enged következtetni az a sok panasz, amely az utóbbi időben világszerte elhangzik: a történelem az emberi élet valóságából unalmas iskolai tanulandó általánossággá szűrkül, csupán a történelmi tények és absztrakciók szövevényévé, az érdekesítő társadalmi cselekvés regénye helyett unalomba fulladó megtanulandók halmazává. S ha ezek a vádak túlzottak is, az vitathatatlan, hogy a történelemtanítás nem aknázza úgy ki az emberi közösségi élet állandóan változó, roppant sokszínű fejlődésregényében lévő nevelési és oktatási lehetőségeket, mint a művészetek. Ez a lépésvetés nem csupán az iskolai stúdium tudományos és művészeti kifejezőmódjának különbségein alapul, hanem megszokásokon, konvenciókon, tradíciókon, s mondjuk ki nyíltan: bizonyos mértékig bátoratlanságon és tehetetlenségen. Kétségtelenül igaz, hogy tételesen és legfőbb tényeiben meg kell tanítanunk a történelmet, s közben ki kell alakítanunk a történelmi gondolkodást, ki kell művelnünk a történelmi elemzőkészséget, ha úgy tetszik a gondolkodásmechanizmust. Csak az a kérdés, hogy mindez hogyan, egy tételesen felsorolt, előre gyártott, kész történelemmel, vagy a megismerés primerebb eszközein keresztül? S itt jutunk vissza alapkérdésünkhöz, a jelenség és a reprodukált jelenség kérdéséhez, s ezen keresztül a helytörténethez.

A jelenség élményerejét önmagában is nehéz pótolni, még nehezebb azonban a jelenség észlelésétől az összefüggések bejárásán keresztül eljutni altörvényszerűség felismeréséig és követni a meggyőződésig vezető tudati és érzelmi folyamatait. Nem véletlen, hogy majd valamennyi iskolai tantárggyá szervezett diszciplína már régen eljutott az élménykiindulás igényéig. Az irodalomban, rajzban, zenében fel sem merülhet, hogy nem maga a jelenség, a mű a megismerés kiindulópontja. Ki gondolná józan ésszel, hogy lehet tanítani pl. Shakespeare Rómeó és Júliáját, a Hamletet vagy az Otellót csupán az irodalomtörténeti és esztétikai tudományos magyarázattal, a mű vagy legalább annak egy része közvetlen megismerése nélkül. A kísérletezés – akár a fizikában, kémiában, biológiában is – az élménnyel való közvetlen találkozás értelmet és érzelmet megragadó, érdeklődést keltő és gondolatörököt indító varázsát jelenti. Milyen egyszerű és hatásos az oldódást egy pohár vízzel és egy szem kockacukorral bemutatni, a kétkarú emelőt egy sima lappal meg egy alátétellel. Milyen képe lenne annak az embernek a természetéről, aki egész életét egy zárt szobában tölti, s csak meséket vagy tudományos fejtegetéseket hall a fűről, a fákról, a folyókról, a felhőkről, a virágokról, a madarokról. A példa bármennyire is bizarr, mégis kísértetiesen analóg történelemtanításunkkal. S ezen csak egyetlen módon segíthetünk: ha a jelenséget magát közelebb visszük a tanulóhoz. Lerövidítjük a jelenség és az észlelés közötti utat, az álltétélek számát; közelebb hozzuk a közvetlen tapasztalatot a történelmi megismerőhöz.

Szinte máris hallom, a nagyon logikus ellenvetéseiket. Miért van közelebb a tanulóhoz az, ami 50 évvel ezelőtt a megyeszékhelyen történt, mint ami a szomszéd országban? Időben mindkettő egyformán távoli, térben pedig mindkettő közel hasonló távol van a mai 10–17 éves fiatal tapasztalati világától, lakóhelyétől akár 50 akár 500 kilométerre történt. S bizonyos szempontokból ezek az ellenvetések igazak is, meg nem is. Igazak annyiban, hogy az 50 éves események más gazdasági, társadalmi, civilizációs, kulturális környezetben, más életviszonyok között történtek, s ennek következtében más volt az életérzés, mint a mai fiataloké akár a szomszédban, akár távolabb. Ilyen szempontból tehát nem önmagában a távolság a meghatározó tényező. Az időtényező minden-

képpen hat, de ennek ellenére nem adekvát a történevezővel. Mert ha elfogadjuk a történelmet egy olyan fejlődésfolyamatnak, ahol a múlt, a jelen és a jövő között szoros kontinuitás van, ahol a jelen a múlt értékeinek továbbvivője és hibáinak kritikusa; más szóval, ha marxista módon értelmezzük a történelmet, akkor a jelen tapasztalata a múlt tapasztalatait is magában hordozza, nemcsak áttétesen az egyes emberek tudatában, hanem közvetlenül is maguknak a dolgoknak, a történelmi jelenségeknek a lényegében is. Nem nehéz belátni, hogy egy terület jelene, gazdasága, társadalma, életviszonya, emberének gondolkodásmódja a múltat is magába foglalja, mint annak folytatását tagadását, korrekcióját. Hogy egészen egyszerű példát mondjak: egy falu jelene jelenség-felismerési szempontból sokkal közelebb áll saját, mint egy 500 kilométerrel távolabbi, más életvitelű falu múltjához. A közvetlen tapasztalati környezetben tehát természetesen jobban érzékelhető a múlt és a jelen kapcsolata jelenségszinten is, mint távoli környezetek között. Ha valamilyen szabályba akarnánk ezt foglalni vagy áttenni a matematika nyelvére, talán azt állíthatnánk: a társadalmi és történelmi tapasztalat összhangja és egymással való azonosítási lehetősége egyenesen arányos a térbeli közelséggel. A történelmi megismerés lehetősége pedig mintegy számtani sorként nehezül az élményalapú primer megismeréstől az áttételek (reprodukciók) számával és mértani sorként valóságminőségével.

Az eddig elmondottakból nyilvánvaló, hogy felfogásunk szerint a helytörténet szerves és nélkülözhetetlen része az iskolai történelemoktatásnak, s ha azt jól felhasználják, különleges értékű része. Persze maga a helytörténet értelmezése, a terminológia használata sem egységes. Nagyon is különböző. A helytörténeten mi nem a német Heimatgeschichtét vagy Heimatkundét értjük. A helytörténet – felfogásunk szerint – a közvetlen környezet múltja. Tehát a helytörténet kategóriába tartozhat, a család, az utca, a falu, a gyár, a mezőgazdasági termelőegység, az iskola, s sok más története, egészen addig, amit az átlagos egyén szemhatára belát vagy beláthat. Ezen a szférán belül lehet a történelemtanítás legnagyobb mértékben és arányban élményalapú vagy lehet az élménytől a tanítási élmény reprodukálásáig vezető út a legrövidebb. Mindez arra utal, hogy a helytörténetet nagyobb szerephez kell juttatni a történelemtanításban általában s az iskolai történelemtanításban különösen.

A helytörténetnél szélesebb szféra a regionális történelem, amelyre már kevésbé vonatkoznak a helytörténet ismeretelméleti, történelmi megismerés sajátosságai. Egy tájegység vagy közigazgatási egység, ha nem is olyan közvetlenül, mint egy falu vagy város, de még mindig viszonylag közvetlenül belefér az azon belül élő személy tapasztalati horizontjába, s ha élményereje már nem is a filozófia egyedi kategóriájába, de föltétlenül az egyed által átélt különösbe vagy sajátosba tartozik. Része a nemzeti (országos) történelemnek, de az egyed élményanyagához közelebb eső sajátos része. Tehát, ha a világtörténelmet vesszük egyetemesnek, a nemzeti történelmet vesszük általánosnak, akkor a regionális a sajátos, a helytörténet a különös, s a legszűkebb környezet története az egyedi.

Ezekből a sajátosságokból származnak iskolai tanításunk problémái is. A történelemtanítás országosan előírt anyaga, s az erre épülő tankönyvek természetesen csak az általánost, az országos történelmet tartalmazhatják (szoros egységben az egyetemes történelemmel). Nem így a tantervek és a rájuk épülő követelményrendszerek. A korszerű tanterv többrétűbb ennél, nem az anyagfelsorolás a központi része, hanem a célok – feladatok – követelmények egymásra épülő rendszere. A tanterv tehát központi részeiben, a feladatok és követelmények rendszerében megjelenik a helytörténetet és a regionális történettel kapcsolatos variációkat általában. Amíg azonban a tananyag-felsorolás, az általános a tantervben konkrét, addig a helytörténettel és a regionális történettel, tehát a sajátossal kapcsolatos feladatok és követelmények csak jelöltek, de nem anyagszerűségükben konkrétan meghatározottak. Amíg a nemzeti történettel (és az egyetemes-sel) kapcsolatos feladatokhoz a legáltalánosabb tanítási munkaeszköz, a tankönyv köteles megvalósítási alapot adni, addig a helytörténettel és a regionális történelemmel kapcsolatos feladatok megvalósítása helyi kérdés, lényegében kizárólag az adott iskolára, tanárra van bízva. Az 1978-tól bevezetésre került új, korszerű tantervek a feladatok és követelmények között jelzik a hely- és a regionális történet felhasználásával kapcsolatos igényeket. Egyrészt külön időt hagynak a helytörténettel és a regionális történettel való foglalkozásra, másrészt igényt jelölnek meg az általános történet feldolgozásakor a helyi és a regionális elemek felhasználására. Ezt segíti a tanári szabadság növelése nemcsak a módszerek, de a helytörténeti anyag kiválasztásában is. E kérdés az új tantervekkel került reflektorfénybe, de közel sincs megoldva. Amíg ugyanis a nemzeti és egyetemes történelem tanításához a tanárok rendelkezésére áll a tankönyv, s az olvasókönyvek egész lé-

giója, addig a regionális történet és a helytörténet tanításához az anyagok megszerzésének lehetősége véletlenszerű, s nagyon egyenetlen az ország különböző területein.

A múlt évtől több évre szóló terv született, s fokozatosan valósul meg a történelem helyi forrásainak feltárása, közreadása és iskolai felhasználása érdekében. Megindul a szoros együttműködés az iskolák (tanárok), a levéltárak (levéltárosok) és a múzeumok (muzeológusok) között. A helyi történelem (helytörténet és részben regionális történelem) tárgyi emlékeinek hivatásos őrzője a múzeum, írásos emlékeinek pedig a levéltár és a könyvtár. Ha a jelenség élményalapú történelemtanítására gondolunk, nyilvánvaló, hogy jelenségerejű dokumentumokat őrző, gondozó és feltáró történészek és a történelemtanárok összefogása alapvető kérdés. Ezért 1976-ban megrendeztük a muzeológusok és történelemtanárok országos találkozóját Debrecenben, a levéltárosok és a történelemtanárok találkozóját Kaposvárott. A múzeumok kérdésében már országos intézkedési terv született, s számos múzeum megkezdte a múzeumi történelmi órák, tematikus iskolai látogatások, versenyek és vetélkedők szervezését. Egymás után születnek meg az iskolai történelemtanítás folyamatába tervszerűen illeszkedő múzeumi programok, feladatlapok, munkafüzetek stb. Egyes múzeumok pedig duplikált anyagaikból felhasználásra letétbe adnak iskoláknak, ezzel gazdagítva az ilyen jellegű – már kialakult vagy alakulóban lévő – iskolamúzeumokat. Több levéltár adott közre iskolai igényeket figyelembe vevő helytörténeti olvasókönyveket. A szervezeti feltételek tehát egyre kedvezőbbeknek látszanak. Ez azonban nem jelenti, hogy a pedagógiai folyamatba való beépülés és a felhasználás módszerei megoldottak. Ebben a kérdésben általában kulcsembert a tanár. A helytörténetben pedig különösen az. Mert amíg az egyetemes és nemzeti történelem tanítási anyagát hozzáférhetően készen kapja, a regionális történelemhez kap olvasókönyveket, múzeumi és levéltári feltárt anyagot, addig a helytörténet anyagát jórészt magának kell összegyűjtenie, feltárnia és feldolgoznia. *A jövő történelemtanításának eszménye tehát a kutató, a helytörténetet művelő tanárt kívánja meg, aki nemcsak a helytörténeti anyaggyűjtésben járatos, hanem mint kutató újra és újra bejárja a történelmi megismerés útját az élménytől a törvényszerűségig, s ezeket az élményeket és a bejárás útját saját tapasztalatai alapján is képes átadni tanítványainak.*

ÚJSZÁSZY KÁLMÁN

A honismereti munka jellegéről

1. Ha a *honismeret* – ahogy a Magyar Nyelv Értelmező Szótára megfogalmazza – „valamely hazai tárgyakra vonatkozó biológiai, néprajzi, nyelvi, irodalmi, történeti és egyéb ismeretek összessége”, akkor a honismereti munka ezeknek az ismereteknek összegyűjtése, feldolgozása, a szükségnek megfelelően publikálása vagy legalább publikussá, hozzáférhetővé tétele. A honismeret tehát nem helytörténet, mert ez – ugyancsak az Értelmező Szótár megfogalmazásában – „valamely város, helység vagy hely múltjának ismertetése, tudományos feldolgozása”, hanem ennél jóval gazdagabb, tágabb, a mindenkori jelent is magában foglaló ismeretanyag. A honismeret egyáltalán nem pusztán emlékek gyűjtése; a múlt mellett a jelen ismeretét is magában foglalja, tartalmazza. Voltaképpen ez a hangsúlyos az anyagában. Sőt, a honismeret olyan ismeretanyag, amely a jövőt is meghatározza, elénk vetíti; ebben van egyfajta társadalmi, politikai jelentősége. A honismeret nem önálló tudomány a tudományok sorában, hanem tudományos értékkel bíró ismeretek csoportja, amely ismeretcsoporthoz az a település, táj tartozik meg, amelyre vonatkozik. Viszont a honismereti munka mindig a tudományosság, de legalábbis a tudományos felhasználhatóság igényével végzett tevékenység. Mint ilyennek megvan a sajátos módszere, és éppen az ehhez a módszerhez igazodás, ennek szem előtt tartása, ennek igénylése és megkövetelése teszi munkájának eredményeit tudományos értékűvé még akkor is, ha nem szakemberek dolgoznak vele, sőt akkor is, ha iskolás gyermek munkája az.

2. S ezzel már el is jutottunk feladatunkhoz, a honismereti munka jelentőségének felvázolásához. Magunk részéről – és ez talán első hallásra meglepőnek tűnik – a honismereti munkában legjelentősebbnek azt a hatást tartjuk, amelyet a honismereti ismeretanyag összegyűjtése, rendezése,

ez a feltáró, kutató, módszerességgel végzett munka magára a *honismereti munkásra* gyakorol. Azt jelenti ez, hogy a honismereti munka és a munkában szerzett ismeretanyag elsősorban magát a munka végzőjét gazdagítja ismeretekkel. Mégpedig olyan ismeretekkel, amelyek amellet, hogy feltárják a kutatott települést, hozzá is kötnek bennünket. Lassan, de biztosan olyan szálak fűződnek a honismereti munka során a munka végzője és a település között, amelyek *csak* ennek a munkának során jelentkezhetnek, és amelyek nélkül csak a település felszínén és nem benne gyökerezve lehet élni. Annak is, akinek nemzedékek során itt laktak az elődei, és annak is, aki hivatalánál fogva jelentős szerepet tölt be a település életében. Szinte észrevétlenül fonódik össze a honismereti munkás élete, énje a kutatott településsel, és ötvöződik annak múltjával, jelenével. És mivel a településnek élete eltérhetetlen szálakkal fonódik egybe a közelebbi és távolabbi táj, sőt az ország, a haza, a „hon”, a nép életével, ismeretei ennek megfelelően tágulnak, ezeknek múltja, jelene is beleszőződik életébe.

Ha csupán ennyi történnék a honismereti munkással munkássága (és nem passziója, hobbija!) révén, már a személyiségnek ilyen gazdagodásáért is érdemes mennél többeknek ebbe a munkába bekapcsolódnia. Am a honismereti munka nemcsak formálja végzőjét, hanem képessé is teszi a honismereti problematikával rokon, annak körébe sorolható kérdések, ügyek, gondolatok, tervek érzékelésére, munkálására. A konkrét, a valóságos életet kutató munkája nemcsak fogékony, hanem érdekeltté is teszi minden olyan, az egész társadalmat érintő kérdésben, amelyet kicsiben, a saját, vizsgált területén, településén belül is megismert. Felelőssége támad a helyben megismert problémák nyomán a hasonló országos gondok, problémák iránt, és – s ez a honismereti munka egyik legjelentősebb pozitívuma – ahogy szerzett ismeretei valamilyen formában segítsre, a bajok csökkentésére, a negatívumok megszüntetésére, a pozitívumok erősítésére sarkallják a honismereti munkást vizsgált településén belül, ugyanúgy a felelősség mellett a kötelesség is feltámad benne a segítsre, a szolgálatra a településen kívül, táji, országos, „homi” viszonylatban is. Óhatatlanul – előbb akarva, nem akarva, később céltudatosan is – azzá válik, ami mind az egyes települések, mind egy táj, mind az ország életében nélkülözhetetlen: a közügyek emberévé, a szó igazi értelmében a *polis*, a „köz” szolgáájává, „politikussá”, aki él, s ha úgy jön – meghal azért, amit csinál.

3. Folytathatnám tovább a honismereti munkának ezt a személyiséget formáló, sokszor átfórmáló és ezzel a közösségnek a közügyek munkálására képes munkásokat, a szó legátfogóbb értelmében vett „káderokat” produkáló hatását. Ehelyett azonban arról kell továbbmenve szólnom, hogy mi a jelentősége a honismereti munkának abban a *településben*, amelyben történik, azon túl is, hogy „aktívákat” terem számára.

A felelet erre a kérdésre legegyszerűbben így fogalmazható: tükröt tart eléje, azaz megmutatja: ez voltál, és ez vagy. Így léteztek, ilyen környezetben, ilyen munkával, ilyen életszínvonalon eleid, és így élsz te most. Így beszéltek, daloltak, művészkedtek, írtak, tanultak – új és új formákat keresve – a múltban, s így beszélsz, dalolsz, írsz, faragsz, festesz, képezed magad most. Így építkeztek, laktak, táplálkoztak, ezek volt azok az erkölcsi, társadalmi normák, amelyeknek fegyelmező hatása alatt éltek az atyák, s így építkeztek, laktok, cselekesztek, ilyen a világotok most.

S mindezt nem azért tájta fel a honismeret, hogy a település csupán ismerje mindezeket, tudja, minek örüljön, mire legyen büszke, min bánkódjék, mit szégyelljen múltjában vagy jelenében, hanem azért, hogy tudja, honnan kell továbblépnie, netán hová kell visszatérnie, ha nem zsákutcába akar kerülni, hanem előbbre, többre, jobbra, értékesebbre akar törni. Ezért nélkülözhetetlenek egy közösségnek s különösen a közösség vezetőinek, ha csak töredékeiben készültek is el, a honismereti kutatások, feltárások eredményei, és ezért nélkülözhetetlen, hogy ezek az eredmények nemcsak összegyűjtve, hanem minél nagyobb mértékben kutathatóan, azaz felhasználhatóan – ami egyet jelent azzal, hogy segítően, ösztönzően – rendelkezésére álljanak.

4. Csak így, kutatható állapotban, veszi ezeknek hasznát – és ebben van egy harmadik jelentősége a honismereti munkának – a *tudományos kutatás*. Alig van ugyanis a tudományoknak olyan területe, amelyik nélkülözhetné a honismereti kutatás során feltárt eredményeket. Szükségük van ezek egészére vagy valamely területére a szaktudományoknak, de különösen szüksége van a történeti tudományoknak. Az agrártörténet, a népiségtörténet, a nemzet története, az irodalom-, a nyelv-, a művelődés-, az oktatás-, az ipartörténet, az archeológia, etnográfia, szociográfia – és folytathatnám tovább – mindazokra az ismeretekre kell, hogy épüljön, amelyeket az állandó, a rendszeres és módszeres honismereti munka tár fel. Ha ezeknek figyelembevétele nélkül dolgozik, nem meggyőző, objektivitásában nem megbízható, s veszélyben van a valódisága, az igazság

érvénye. Ha pedig a szaktudományok művelői azért kényszerülnek a valóságra támaszkodás helyett feltevésekre, hipotézisekre hagyatkozni, mert nincs adva nekik az a „nyersanyag”, ami munkájuk, tudományos megállapításaik valóságértékét biztosítja, az esetek többségében annak is a következménye, hogy nincs országosan megszervezve, és még csak sporadikusan, elszórtan jelentkezik a honismereti munka. Pedig az épülethez nem elegendő a terv, a váz; téglák, panelek is szükségesek hozzá. Ezeket nyújtja, produkálja a honismereti kutatás. Ebben van praktikus hasznán túl a tudományos jelentősége, és ezért lesznek művelői a tudományos kutatás nélkülözhetetlen munkatársai.

Ahogy a honismeret, mint ezt már említettük is, nem önálló tudomány, a honismereti munkás sem azzal a céllal dolgozik, hogy szaktudóssá legyen; de igenis azzal az igénnyel, hogy munkájának eredményei tudományos értékűek, a tudományokba beépíthetők legyenek. S ilyenre is lesznek, amint ezt már szintén érintettük, ha munkájukat a kutatás módszerének megfelelően végzik. Ez menti, védi meg őket mindattól, hogy munkájuk a hobbi kategóriájába soroztassák, mind pedig attól, hogy a munkás és a munka eredménye a dilettánság jegyeit hordozza magán.

KOVÁTS DÁNIEL

A helyismereti tankönyv az iskolai nevelésben

A Honismeret az iskolában címmel rendezett konferencia programjába természetesen került be a tankönyv kérdése. Nem mintha a tankönyv lenne a főszereplője a nevelés folyamatának, inkább azért, mert a mai iskolai gyakorlat nélkülözhetetlennek tekinti. Azok között a tényezők között, amelyek a honismereti nevelés sikeréhez nélkülözhetetlenek – az én felfogásom szerint – *a pedagógus megkülönböztetett helyen áll.* Minden sikernek ő a záloga, ezért egyszer azt a kérdést is napirendre kell tűznünk, miképpen érhetjük el (a képzés, továbbképzés eszközeivel) azt a kettős követelményt, hogy a tanító, a tanár felismerje a szülőföld- vagy lakóhelyismeret fontosságát a bontakozó személyiség formálásában, s hogy birtokában legyen azoknak az eszközöknek, amelyek nevelőmunkáját sikeressé teszik. (Ebben a vonatkozásban ismeret- és módszerbeli eszközökre gondolok.) Természetesen kell egy olyan *társadalmi közeg* is, amely igényli és támogatja, hogy a honismeret szerves része legyen a magyar nevelési rendszernek. Nem lebecsülendő annak jelentősége sem, ha *tantervi* keretek jelölik ki az oktatási folyamatban a helyismeret feladatkörét, helyét, anyagát. *A tankönyv* ez után következik a láncolatban, hogy mind a tanítás tartalmához, mind pedig a feldolgozás módszeréhez alapot, konkrét segítséget nyújtson. S a tényezők közül utolsónak említem a *tanulót*, aki természetesen a legfontosabb a számunkra, hiszen az ő egészséges szellemi, lelki és testi fejlődésének szolgálatában áll az összes többi.

A honismereti nevelés az iskolában egy sajátos kommunikációs folyamatként is felfogható, melynek egyik végén – mai gyakorlatunkban – a pedagógus áll, aki átgondolt és célzott üzeneteket közvetít a címzetthez (tanulóihoz), mégpedig egy társadalmilag meghatározott környezetben, a számára és a tanulók számára egyaránt felfogható kódok használatával. E folyamat áttekintésévei is bizonyíthatnák a tanár (tanító) jelentőségét, hiszen tehetségével és felkészültségével nagyrészt pótolhatja, ami a társadalmi környezetből, a tantervi keretektől hiányzik, átsegítheti az ügyet azokon a nehézségeken, amelyek az üzenet tartalmi vagy kódolási nehézségeiből következnek. Hiszen – a gyakorlat igazolja ezt az állítást – a tanár minden társadalmi közegben, a tanterv előírásaitól függetlenül, tankönyvek hiányában is átadhatja tanítványainak azokat a tartalmakat, amelyeket az adott hely értékeiből átörökítendőnek ítél. Megtaníthatja a szülőföld népdalait, játékait a kisiskolások ének vagy testnevelés óráin; elviheti diákjait a közeli emlékhelyre vagy közgyűjteménybe; elolvastathatja a település nagy szülőiteinek írásait, a róluk szóló irodalmat; színésítheti az egyetemes vagy magyar történelem eseményeinek és szereplőinek bemutatását helyi adalékokkal; alakíthatja a tanulók ízlését a díszítőművészet, az épített vagy természetes környezet helyben elérhető alkotásainak elemzésével; felfoghatóbbá teheti a nemzedékek egymást váltó so-

rának az életformában, a szokás- és hitvilágban bekövetkező változásait a közvetlen környezet példáján. Magam – aki 40 esztendő telt el a katedrán különböző iskolafokokon – tanúsíthatom, hogy a kellő indíttatással és fogékonysággal rendelkező pedagógusok a XX. század változó társadalmi viszonyai között is mindig megtalálták a módját annak, hogy tanítványaiknak átadjanak valamit elődeiknek, iskolájuknak, településüknek, népüknek hagyománykincséből.

Ezért gondolom azt, hogy nem érdemes a tanterv szűkös kereteit, a tankönyv hiányát panasolni; ehelyett érdemes vállalni a helyi tananyag ismeretelemeinek összegyűjtését, s mindennek felett fölkelteni tanítványaik igényét a hely „szelleme”, sajátos jellemzői és értékei iránt. E nevelői feladatvállalásnak az a felismerés a fő motívuma, hogy harmonikusabb az az ifjú ember, aki kötődik valahová, aki érzi a gyökereket, amelyek által személyisége kiteljesedéséhez éltető erőt meríthet. E meggyőződés nélkül a pedagógus átadhat ugyan ismereteket, de aligha képes élményt közvetíteni neveltejehez.

A haza fogalmának megértése a szülőföld táji hatásával, az otthonlét tudatával kezdődik. Ha ez elmarad, homokra épül minden további tapasztalat. Hadd idézzem *Szabó Zoltánt*, akinek Szerelmes földrajz című könyve épp most jelent meg új kiadásban: „Első élményünk hazánkról nem történelmi, nem politikai, nem múltból átszóló, nem jövő felé mutató, nincs köze határhoz, hatalomhoz, államhoz, államformához, különösképpen nincs köze világnézethez, vagy politikai párthoz, nincs köze a nacionalizmushoz sem. Mindezek későbbi dolgok. Az első élmény a hazáról igen egyszerű, közvetlen, békés és türelmes. Hegyek hajlásának bizonyos szöge, egy víztükrök, egy patak csobogásának zenéje, egy közeli utcasarok, felhők vonulása a síkság fölött, egy darab táj, melyet egy ablak kerete bezár, s melyben csupa ismerős és hozzánk hasonló emberek mozognak; körülbelül ennyi az egész.” És: „A tájak nem harcolnak, hanem teremnek, nem vetélkednek, hanem ihletnek; jó lenne időnként figyelni rájuk.”¹

Ez lehet a kiindulópontunk, a honismerettel kapcsolatos pedagógiai felfogásunk alapja. Nem akarom azonban megkerülni a rám bízott kérdést, a tankönyv helyének jellemzését. Ha látjuk azt a rendszert, amelynek a honismereti tankönyv az egyik eleme, akkor ítélni tudunk meg hitelesen lényegét és hasznát. Ezért kell a honismereti nevelés egésze, valamennyi tényezője felől közelítenünk hozzá. Tehát: a tankönyv az egyik eleme a honismereti nevelés folyamatának, s nem pótolhatja, feledtetheti a többit. Nem vállalja át a pedagógus munkáját, nem helyettesíti a pedagógiai programot, s nem válhat kizárólagos ismeretforrássá. Mindezekben mégis közreműködik. A XX. század végén, amikor a könyvnél szemléletesebb s mozgósítóbb ismerethordozók is bevonulnak az iskolába, a médiák egyikeként kaphat hasznos funkciót.

Még ma is igazak *Comenius* figyelmeztető szavai, melyek 1650. november 28-án magyar földön (Sárospatakon) hangzottak el: „Ha könyvek nem lennének, tudatlanok s tanulatlanok volnánk mindnyájan; nem volna emlékünkhöz a múlt dolgokról, semmi ismeretünk az isteni vagy emberi dolgokról nem volna. Vagy ha volna is, a változékony szóhagyományok által ezerszer átalakított mese lenne. A könyv az emberi elmének engedett isteni ajándék, melynél az emlékezet és értelem életere fontosabb adomány nem lehet.”² Fogadjuk el ezt ma is, mert még mindig a könyv a tanuló számára a leginkább elérhető, a legkönnyebben kezelhető ismeretforrás.

A táj- és népismeret helyi kiadványainak világában többféle válfaj található: a munkáltató tankönyvtől az olvasókönyvön, a dokumentum- vagy tanulmánygyűjteményen, a helytörténeti monográfián, a különböző segédkönyveken (bibliográfia, kronológia, névtár) át a képeskönyvekre. (Röviden áttekintettem ezeket a honismereti és helytörténeti kiadványok szerkesztőinek országos tanácskozásán Zamárdiban.)³ Itt és most azonban célszerűbb inkább a tankönyv szerepe felől közelíteni egy-egy kiadványtípushoz, mintsem a helyismereti kiadványok műfaji változatai felől.

Fogadjuk el a további gondolatmenethez kiindulásul azt a tételt, hogy a *tankönyv* a tanulónak szól elsősorban, s nem azért készült, hogy a tanár számára legyen nyersanyag vagy irányító csupán. Ha így van, akkor (egyszerűsítve és tömörítve) azt mondhatjuk, *szerepe hármas*: a) érdeklődést kelt tárgya iránt, b) változatos tematikájú ismeretkincset közöl olvasójával, és c) gondolkodásra,

¹ *Szabó Zoltán*: Szerelmes földrajz. Millenniumi Könyvtár 21. Osiris Kiadó, Bp. 1999. 14. old.

² *Comenius, Ámos János*: A könyvekről, az értelmi képzés eme főeszközéről. *Dezso Lajos* fordítása (1882). Bibliotheca Comeniana VIII. Sárospatak 1999. 20. old.

³ *Kováts Dániel*: A honismereti kiadványok szerepe az iskolában. Honismeret 1998. 6. sz. 3. old.

cselekvésre kész teti használóját. E funkcióknak valamennyi műfaji típus meg tud felelni a maga módján, ha megvan hozzá a szerzői, szerkesztői szándék.

A honismereti tankönyv tehát először is érdeklődést kelt, megteremti azt a *motivációt*, amely szükséges ahhoz, hogy a tanuló vállalja a fáradságot, amely nélkül nem tud új tudáselemekhez jutni, hogy legyőzze érdektelenségét, kényelmességét (durvább szóval: lustaságát). Tudjuk tapasztalatlából, hogy nem minden ismeretkörnek azonos a motivációs ereje; vannak tárgyak és könyvek, amelyekhez szívesebben nyúl a diák, míg másokkal szemben ellenállást tanúsít. A honismeret szerencsés helyzetben van, mert viszonylag egyszerű a tanulóhoz közel vinni ismeretköreit. Szabó Zoltán imént idézett intelmét megfogadva a tájból indulhatunk ki, s a megszokott táj általában vonzalmat ébreszt, a tanulóban az az érzet támad: „hiszen én ezt ismerem, ez az én pátriám, vajon mit tudhatok még meg róla”. Vagyis él az elinduláshoz szükséges kíváncsiság, csak arra kell vigyáznunk, hogy ez a továbbiakban is fennmaradjon.

A honismereti tankönyv élhet azzal az előnnyel, hogy amiről ír, azt az ismeretek átadásának legősbibbi és legtermészetesebb módján közvetítheti. Úgy vezetheti be olvasóját tárgyába, ahogyan hajdan az öregek tették, mikor téli estéken meséltek az unokáknak. A mesék, a mondák, a hagyományok átörökítésének természetes hangulatát idézheti föl. Azt a légkört, amelyet néhány szóval *Kisfaludy Sándor* egyik regéjének bevezető soraiban példásan megteremtett:⁴

Ülj mellém a kandallóhoz,
Fel van szítva melege;
Csobánc-várról, Édes-kedves,
Ím! Halljad, egy agg rege:
Múlt szüretkor Badacsonyon
Ezt Múzsámtól vettem én,
Egykor, midőn magam bolyék
A hegy szirtes tetején.

Hosszasan lehetne elemezni ezt az egyetlen versszakot témánk szempontjából. Most csak felsorolásszerűen hívom fel a figyelmet hangulatteremtő erejére (a meleget sugárzó kandalló), a hallgatónak való kapcsolatteremtésre (megszólítás), a történetnek a hallgató által is ismert helyhez kötésére (Csobánc-vár, Badacsony), a téma költői megközelítésének jelzésére („Múzsámtól vettem én”), valamint az epikai hitelt erősítő személyességére („magam bolyék”), továbbá a tájfestésre („A hegy szirtes tetején”). A születőben lévő magyar romantika terméke ez a költemény, mégsem teljesen idegen a modern (vagy posztmodern) világban. Ugyanis megtapasztalhatóan él továbbra is ifjúságunkban a meghittség, a személyesség iránti vágy.

Valahogy így kell tankönyvét indítania a honismereti tankönyv szerzőjének, hogy érdeklődést keltsen: megjelölve a tárgyat, amiről szólni fog, biztosítván a lélektől-lélekgig szólás kapcsolat teremtő hatalmát, s közvetítve azt a meggyőződést, hogy érdemes belépni abba a világba, amely a mi saját világunk ugyan, mégis szerezhetünk róla új információkat, illetve újabb nézőpontokból csodálkozhatunk rá elemeire.

A motivációnak a hangulati tényezők és a személyes érintettség mellett van egy szinte kimeríthetetlenül gazdag további lehetősége, ami a helyismeret tárgykörének szemléletességéből fakad. Hiszen a fényképek, rajzok, reprodukciók, térképek, grafikonok természetes kísérői a szövegnek, s lehetővé teszik, hogy az információk a vizuális megjelenítés többféle formájában jussanak el a tanulóhoz. Megint *Comeniust* kell idéznem, hogy a szemléletes ábrák hasznosságának több évszázados felismerését jelezsem. Ő a képekkel kísért és előmozdított ismeretkövetítés jelentőségét abban látta: hogy az „arra készíti a lelkeket, hogy az iskolát ne valamiféle gyötrelmek, hanem gyönyörűségnek képzeljék”, elősegíti azt „hogy felébredjen, a dolgokra tapadjon és egyre jobban élesedjen a figyelem”, s az ebből következő „harmadik haszna az, hogy a gyermekek erre rávéve, és az ilyenfajta figyelemről vezérelve, játszva és szórakozva sajátítják el a világban levő, elsőrendűen fontos dolgok ismeretét”.⁵ Tehát a sikeres honismereti tankönyv olyan, hogy öröm kézbe

⁴ *Kisfaludy Károly*: Csobánc. Kisfaludy Sándor és Kisfaludy Károly válogatott költeményei. *A Magyar Költészet Kincsesára 16*. Unikomis Kiadó. Bp. 1994. 121. old.

⁵ *Comenius*: *A Vestibulum és a Janua Lucidariuma*, vagyis a dolgok tárgyjegyzékének szemléltető változata (1653). Fordította: *Bollók János*. *Bibliotheca Comeniana VII*. Sárospatak 1999. 13. old.

venni, belelapozni, tanulmányozni; kiváltja a tanuló vonzalmát a honismeret mint ismeretkincs iránt, s átsegíti a tanulás fáradságán.

A honismereti (lakóhely-ismereti) tankönyv érdeklődést keltő hatását azonban hosszabb távra szólóan tartóssá kell tennünk. Ezt *tartalmának változatosságával* el is érhetjük, hiszen a táj- és népismeret helyi témaköreinek gazdagsága olyan lehetőség, amit viszonylag könnyű kihasználni. A honismeret interdiszciplináris, tehát több tudományágat, szakterületet érint, s ez már önmagában is vonzó adottság. A helyismeret tartalmi elemei a tájféldrajz, az élővilág, a helytörténet, az irodalmi hagyományok, a művelődéstörténet, a néprajz, a névtan, a képzőművészet, a műemlékvédelem, a szociográfia ismeretköreiből származnak, tehát a tankönyv élhet a „varietas delectat” (a változatosság gyönyörködtet) ősi felismerésének előnyével.

Ennek a változatosságnak érdeklődést fenntartó hatása mellett van egy ennél is fontosabb üzenete, amely *komplexitásában* rejlik. Minden erőfeszítés ellenére az iskolai oktatás továbbra is szaktárgyakra szeletelődik (szegmentálódik), s igen kevés támpontot kap a tanuló ahhoz, hogy az elkülönült tantárgyak ismeretanyagát valami összefüggő, többé-kevésbé egységes tudássá, világképpé szerkessze össze. Noha voltak rá eredményes kísérletek – gondoljunk *Németh László* pedagógiai felfogására és vásárhelyi gyakorlatára! –, továbbá a Nemzeti Alaptanterv is tett feléje tétova lépéseket, nem sikerül általánossá tenni az integráltabb tudásközvetítést. (Ennek oka a megmerevedett tantárgyi struktúrában, és az ehhez igazodó pedagógusképzésben keresendő.). Nos, a honismeret szinte „felkínálja” magát arra, hogy egységesítő, összehangoló, összegző szerepet vállaljon, mégpedig nemcsak a társadalomtudományok ágazatai között, hanem a természet- és társadalomismeret, tehát az anyagi-környezeti, a társadalmi és a szellemi kultúra egészét is érintve.

Érdekes sajátosságok rajzolódnak ki azok előtt, akik a helyismeret valamiféle taneszközét (olvasókönyvét, tankönyvét, helytörténeti krónikáját, lakóhely-ismereti kalauzát) kívánják megalkotni. A komplexitás, az összefüggő rendszerben való gondolkodás az egyik ilyen sajátosság, s ezért a szerzőtől – és vele együtt a tankönyv használatától: tanártól és diáktól – többirányú nyitottságot, sokoldalú tájékozottságot kíván. A honismeret igénye a teljes látóhatár bemutatása, ahogy *Ádám* mondja a *Tragédia phalanster-színében*: „*Mi a tudványt szakhoz nem kötök, Átpillantását vágyjuk az egésznek.*”⁶ De ez az egész egy tudatosan leszűkített, behatárolt világnak a teljessége: látóhatárunk szűlőfalunkra, lakóhelyünkre korlátozódik. Ez a másik, szemünk előtt tartandó sajátosság. A tankönyvszerző feladata és felelőssége a tágabb összefüggések helyi érvényességének láttatása, a rész és egész viszonylatainak érzékeltetése.

Egyértelmű tehát a honismereti tankönyv fontos szerepe: elvezetni a tanulót a részismeretekről egy mikrovilág lehető teljes megismerésére, azon belül egy olyan szemlélet kialakulása felé, mely összetett mikrovilágunkat egységben látja. Ennek az egységben látásnak, tágabb világunk lényegének és jelenségeinek megítélésakor is hasznát veszi az ifjú ember. Van továbbá egy fontos személyiségfejlesztő haszna is: az otthonlét biztonságának tudatát alakítja ki. A III. évezred globalizálódó világában egyre inkább érzékeltetni fogjuk ennek jelentőségét. A helyismeret (és a helyismereti tankönyv) pedagógiai jelentőségének mérlegelésekor elsősorban ebből kell kiindulnunk!

A tankönyv tartalmainak elsajátítását úgy tehetjük élményszerűbbé, hatását maradandóan azáltal rögzíthetjük, ha az *gondolkodásra, cselekvésre készíti* használatját. Ez általánosan terjedő követelmény minden tankönyvre vonatkozóan. A feladatokkal való cselekedtetés többféle módon és fokozatban valósulhat meg. Előfordul, hogy magában a könyvben nincsenek munkára serkentő utasítások, mert a szerző a tanárra bízta ezek megfogalmazását. A tankönyv összeállítása során azonban ebben az esetben is tekintettel kell lenni arra, hogy legyenek benne önálló feldolgozásra, elemzésre, értelmezésre, csoportosításra, kiegészítésre alkalmas közléselemek. E könyvtípus előnye az, hogy az adott tanuló, illetve tanulócsoporthoz felkészültségéhez, előismereteihez, képességeihez, valamint az oktatás helyi feltételeihez igazíthatók a feladatok. Hátránya csupán annyi, hogy a tanárnak több a feladata a tanítás során. A skála másik szélén a munkáltató tankönyv áll, amelynek felépítése lehetővé teszi a tanulók számára az önálló, lépésekre bontott, szinte programozott ismeretszerzést, s ez által akár ki is iktathatja a szaktanárt a folyamatból. E két típus között az átmenet többféle fokozata alakítható ki, s a már meglévő tankönyvek a skála más-más fokozatát valósítják meg a cselekedtetés, az önálló feladatmegoldás tekintetében. Kialakult olyan változat is, amely tankönyv és munkafüzet (vagy feladatlapok) együttesével szolgálja az oktatást.

⁶ *Madách Imre*: Az ember tragédiája. Pest 1861. 173. old.

Nem érdemes azon vitatkozni, hogy ilyen szempontból nézve melyik tankönyvtípus a jobb.

Magam az alkalmazás, a gyakorlás fázisában vagyok híve a tanuló önálló (akár feladatlapokkal, akár számítógépes vezérléssel folyó) munkálkodásának a honismeret tanulási folyamatában, mert úgy gondolom, hogy a tárgy jellege az ember és ember közötti élő kommunikáció elsődlegességét kívánja meg az ismeretszerzésben. Természetesen a feladatok között is vannak ilyenek. A gyűjtőfeladatok során a tanuló kikérdezheti nagyszüleit, szomszédait, egy-egy szakma jeles művelőjét, települése neves szülőiteit, tudósait, tehát emberi sorsok és tapasztalatok személyes megismerőjévé lehet. Jól egészítik ki az így föltárt ismeretek és élmények az írott forrásokból feltárható tudást.

Hogy mennyire irányítja a tankönyv a tanulók önálló munkáját, azt erősen meghatározza az, hogy kinek (kiknek) szól. Vannak olyan könyvek, amelyeket általános használatra szántak, tehát nem illeszkedik egyik iskolafokozat szintjéhez sem. Az ún. olvasókönyvek és a települési monográfiák többsége ilyen. Ezeket több éven át, ismételten elővehetik a honismeretre szánt órákon, s a tanár irányítása szerint hol egyik, hol másik fejezetéből ismernek meg valamit a tanulók. E műfajban van a legkevésbé értelme a feladatok tankönyvbéli megfogalmazásának, hiszen kevésbé veheti tekintetbe a tankönyvszerző az adott tanulócsoporthoz tartozó jellegét, amelyben épp könyve valamelyik részletét tanulmányozzák. Jelen viszonyaink között ez a tankönyvtípus terjedt el leginkább, hiszen a könyvkiadáshoz szükséges anyagi alapok szűkössége az általánosabban használható kiadványtípus létrehozására ösztönöz. Más a helyzet akkor, ha egy meghatározott település meghatározott iskolatípusának meghatározott korosztálya számára (például a kiskunfélegyházi általános iskola 3-4. osztályában folyó lakóhely-ismereti oktatás céljára) készíthetnek tankönyvet. Ebben az esetben részletesebben és pontosabban meghatározhatók az ismeretnyújtás mellett a rögzítés, az alkalmazás, a gyakorlás feladattípusai. Sajnos azonban egyelőre messze vagyunk attól, hogy ennyire célirányosan kidolgozott tankönyvek készüljenek hazánk minden táján, településén.

Most a tankönyveknek változatos sokfélesége van kialakulóban – nemcsak az iskolatípusok, hanem a megcélzott tantárgyak, illetve régiók szempontjából is –, ezért általános ajánlásokat adni nehéz. Ha csak a kiskunfélegyházi tanácskozáson bemutatandó kiadványokat vesszük számba, akkor is szemléltethető, hogy van, ahol egy település helyismeretét mind az általános, mind a középiskolában alkalmazható módon foglalják tankönyvbe, máshol a történelem tanításának kiegészítésére szerkesztenek kötetet, megint másutt irodalmunk megismerését egészítik ki a helyi hagyományokkal, vagy esetleg egy egész megye hagyománykincséből válogatnak. Ezt a tényt nem ítélnék problematikusnak, örülnünk kell e sokszínű virágzásnak. Azt a következtetést azonban le kell vonnunk, hogy – egyrészt – még az útkeresés időszakát éljük, és hogy – másrészt – a honismereti tankönyvnek igen sokféle, egymástól eltérő típusa formálódik, de valamennyi megtalálhatja a maga hasznos szerepét.

Érdemes tehát vissza-visszatérni országos és regionális konferenciákon a helyismereti tankönyvek kérdésköréhez, s az általánosabb szempontú elemzések mellett a megjelenő művek bemutatásával, az alkalmazás elméleti és módszertani kérdéseinek megvitatásával elősegíteni minél jobb tankönyvek megszületését, alkalmazásuk leghatékonyabb formáinak kimunkálását.

A *Honismeret* folyóirat addig is törekedett arra, hogy ismertesse a szerkesztőséghez eljuttatott különböző műfajú helyi kiadványokat, olvasókönyveket, tankönyveket. Új (2000) évfolyamában pedig külön rovatot indít az iskola és a honismeret témakörének, melyhez várjuk pedagógus kollégáink írásait. Folyóiratunk ezzel tartalmi és metodikai vonatkozásban egyaránt hasznos segítséget lehet az iskolák számára. Olyan fórumot nyitunk, amely elősegíti a lakóhelyismeret iskolai elterjesztését, a helyi hagyományoknak az iskola által az ifjúsághoz közvetített kulturális kincsek közé való beiktatását. Meggyőződésünk, hogy ezzel időszzerű feladatot vállalunk, s hasznára lehetünk az iskolai nevelésnek.

Nevelés és lakóhelyismeret a változó világban

A család, a szülőföld, a lakóhely közvetíti a gyermek számára az első olyan benyomásokat, melyeknek hatása az emberhez, a környezethez, a természethez, a világhoz való viszonyunk alakulásában egyaránt döntő, egész életre szóló. Az erkölcsös emberi magatartás, a tudatos szülőföld- és hazaszeretet kialakulása, megerősödése, a másik ember, a közösség érdekeinek figyelembevételére való felkészülés nemcsak a társadalom, hanem a gyermek szempontjából is fontos: ezek megvalósítása által lesz teljesebbé, emberibbé az élete.

A gyermek életre való felkészítésében, nevelésében a családnak, az iskolának, a társadalomnak van rendkívül nagy, felelősségteljes szerepe. A társadalomtól kapott megbízatása, a nevelők szakképzettsége következtében különösen nagy felelősség terheli az iskolát, ezért fontos, hogy minél hatékonyabb legyen nevelő-oktató munkája. S napjainkban nagymértékben megnő az iskola felelőssége egyrészt azért, mert sok szülő nem képes vagy nem akar a gyermek nevelésében felelősen részt venni, másrészt pedig azért, mert a mai elembertelenedő világunk kevésbé alkalmas a közösségi emberek nevelésére.

Társadalmunk szemlélete ugyanis rossz irányban alakul. A pártállam felszámolása után behódoltunk a Nyugatnak, főleg Amerikának. Nem okultunk kellően az elmúlt évtizedek, különösen az 1950-es évek „idegenimádatából”, s magyar értékeink védelme és erősítése helyett most „önként” a nyugatot, elsősorban Amerikát utánozzuk, s szokásaikat, gyakorlati eljárásaikat kritikátlanul átvesszük, életmódjukat mindenben példának tekintjük. Fellazult a nagy eredményeket felmutató kiváló nevelési-oktatói rendszerünk is. Társadalmi értékelésünkben egyre jobban háttérbe szorul az *ember*, s uralkodóvá lesz a *technika*. A pártok politikai csatározásaiban elsősorban a pártérdekek érvényesítése, ezzel együtt a nemzeti szempontoknak, az ország érdekeinek háttérbe szorítása tükröződik. Üzleteinkből kiszorulnak a magyar értékeink, s a nyugati dömpingáruk kapnak bennük helyet.

Amennyire nem állunk ki magyar szellemiségünk, alkotásaink, termékeink mellett, annyira megfeledkezünk helyi sajátosságainkról, értékeinkről is. Nem becsüljük kellően ezeket sem, nincs határozott törekvés megmutatásukra, propagálásukra. Tapasztalatom szerint a kereskedelem nem hívja fel kellő következetességgel a figyelmet a lakóhelyem értékeire sem. A város történeti, művelődéstörténeti jelentősége következtében Sárospatakon különösen nyáron sok idegen fordul meg, s közülük – főleg az öregdiákok közül – többen teszik szóvá, hogy a belváros tele van üzletekkel, de ezek között nincs olyan, amely a híres pataki kerámiát kínálná. A könyvesboltok is idegen szerzőket, elsősorban külföldi műveket propagálnak, s a pataki vonatkozású, a várost bemutató könyvek olykor hónapokon át nem láthatók a kirakatban, pedig a helyi jellegzetességek kínálatát is látva bizonyára többen vásárolnának pataki emléket. A helyi értékekre való figyelemfelhívás a településen lakók szempontjából is fontos lenne. Propagálásuk ötleteket adhatna a helybeliek számára ahhoz is, hogy mivel ajándékozzák meg szeretteiket, másutt élő rokonaikat, barátait. Ezek a helyi vonatkozású ajándéktárgyak ugyanakkor nagyobb értéket is jelentenek a megajándékozottak számára, mint a mindenütt megvásárolhatóak. Globalizálódó társadalmunk szemléletének ilyen helytelen irányú alakulására – a józan közvélemény erőteljes tiltakozása ellenére is – ösztönző, nagy hatása van a televízióállomások silány, nemzetietlen műsorpolitikájának, erkölcselenséget árasztó, durva erőszakra ösztönző, a másik ember személyiségét sokszor sértő adásainak.

Ilyen körülmények között az iskolának nagyobb következetességgel, tervszerűbb tudatossággal kell segítenie a gyermek *emberré* fejlődésében, abban, hogy belegyökerezhessen a környezetébe, szülőhelyének, gyermekkorának közösségébe. Nagyon fontos eszköze, feltétele ennek az, hogy a lakóhely földrajzi helyzetéről, természeti viszonyairól, múltjáról, küzdelmeiről, fejlődéséről, az ott élő emberekről, a közösségek által létrehozott értékekről, a közösség problémáiról – megfelelő érzelmi hatással – maradandó ismereteket szerezzen. Szükséges ez, hiszen csak azt szerethetjük igazán s helyesen, amit kellően megismertünk. Az iskolának azonban nemcsak általában kell a gyermek emberré fejlődését munkálnia, hanem ezzel együtt arra is törekednie kell,

hogy a fölnevelő táj szülötteként nőjön a település közösségének tagjává s ezen keresztül a nemzet polgárává. Csak így, megfelelő tudás birtokában szereti meg a lakóhelyét, vállalja az ahhoz tartozást, lesz felelősséggel annak tagjává, becsüli meg a közösség által létrehozott értékeket. S ennek a tudásnak a birtokában, a lakóhelybe, a tájba beleygőkeresztve fejlődik a nagyobb közösségnek, a nemzetnek is értékeket teremtő tagjává, igazi emberré. Így lesz majd *emberi* az élete.

A *lakóhelyünk, Sárospatak és környete* című lakóhelyismereti tanítási segédkönyv elkészítésével ehhez a nevelőmunkához akartam segítséget adni a terület iskoláinak. A lakóhelyismeret sokrétű anyagának feltárásával s bizonyos módszertani javaslatok megfogalmazásával a különböző tantárgyak óráin alkalmazható nevelési-tanítási feladatok megoldására igyekeztem a pedagógusok figyelmét felhívni, érdeklődésüket ráirányítani. Annak lehetőségét próbáltam megmutatni, hogy a település múltjának, fejlődésének, értékeinek, mai helyzetének, problémáinak bemutatásával, a lakóhely életében való aktív részvétellel, bizonyos feladatok vállalásával, a tanulók és a pedagógusok közös, együttes munkálkodásával hogyan lehet a gyermekeket a településbe, annak közösségébe beleygőkeresztetni, annak segítő tagjává, szellemi és tárgyi értékeinek megbecsülőivé, következetes védelmezőivé, s majdani felnőtt életükben pedig azok továbbfejlesztését is vállaló, tartalmas, teljes életet élő emberekké, a nemzet hasznos polgáraivá nevelni.

Mindezeket túl az egészséges, józan lokálpatriotizmus erősítése fokozza a táj népességmegtartó erejét is. Az országos politika már elindult az elmaradottabb keleti országrész felzárkóztatásának útján. A munkahelyek számának nagyobb arányú növelésével, megfelelő munkalehetőségek és munkakörülmények létesítésével jól képzett fiataljaink közül többen maradnak itt, s tudásukat, képzettségüket a táj javára – egyben az ország hasznára is – itt fogják gyümölcsöztetni.

A könyvben feldolgozott sokágú anyag segítséget nyújt ahhoz is, hogy a különböző szaktárgyak (magyar nyelv, történelem, számtan stb.) tanárai is bekapcsolódjanak a tágabban értelmezett lakóhelyismeret tanításába. S ennek következtében nem egyetlen tantárgy, műveltségi terület feladataként, hanem az iskola pedagógusainak összefogásával, egységes törekvésével, nevelő hatásával eredményesebb, hatékonyabb lesz a tanítása.

Mindezen túl abban is reménykedem, hogy a feldolgozott anyag sokszínűségével, az olykor-olykor külön megfogalmazott módszertani javaslatokkal, a felhasználható anyagok és megoldási lehetőségek megmutatásával a könyv hasznos ötleteket adhat más települések iskolái számára a lakóhely-ismeret tanításához, s ezzel szélesebb körben is segítheti a nevelés eredményességét.



A sárospataki Rákóczi-vár részlete (Halász Péter felvétele)