

## A TÖRTÉNELEM-TANÍTÁS ÚJ RENDJE POROSZ-ORSZÁGBAN.

Szomszédos nemzetek belső, kulturális szervezkedését mindenestre figyelemmel kell kísérnünk, még akkor is, ha nem oly erélyes és céltudatos, minő a porosz. A háború gyors átalakulásai sem riasztották el a porosz közökt. miniszteriumot attól, hogy erélyes kézzel nyuljon a történelem tanításának reformjához. Az 1915 szept. 2-án megjelent rendelet oly elveket tartalmaz, amelyek részben újdonságokkal, részben — ha már másért nem — a háborús hatás közvetlen elemzése szempontjából igen érdekes jelenségek. Több változtatást rendel el, amelyek a mi történelmi oktatásunk hiányosságára is jellemzők. Mi is törekszünk megreformálni középiskolai tantervünket; középiskoláinkban új, tágasabb akcióképesség fejlődött ki, mely utat s módot keres az érvényesülésre, s így tagadhatatlan, hogy a reform nálunk sem s Poroszországban sem fog meddő talajra találni. A rendelet csak kereteket szab meg, irányvonalakat jelöl ki. De ama kereteket kitöltő akarat, amaz irányvonal jogosságának átérzése, mint belső impulzus, előzetesen megvan, s csak így lehet szó reformról.

Nem mondhatni, hogy a német történelem-tanárok egyhangú lelkesedéssel fogadták volna, sőt éles bírálatok hangzottak fel: egyikük, *Knütgen* egyenesen arról beszélt,<sup>1</sup> hogy a rendelet a német kultúra ellen való és megsemmisíti a német tudományosságot; nem volt szükséges ily részletekbe menni; a porosz reform magán viseli a háborúokozta provizórium jellegét; áthelyezte a tanítás súlypontját a XVIII. sz. második felére és a XIX. sz.-ra. Ezzel azonban csak a német történelemoktatás érezhet lényeges súlypontváltozást. Mint látni fogjuk, Franciaországban régen így volt. Tagadhatatlan, hogy ezzel szemben a német történelem tanterve — tanmenete feltétlenül jobb volt — lényegesen elavult. A porosz miniszterium egyszerre nem minden bajon, csak a legfőbb bajon óhajt segíteni,

<sup>1</sup> Zur Neuverteilung des geschichtlichen Lehrstoffes. Grenzboten, 1915 okt., 103. l.

azon, hogy a történelemtanítás ezután is teljesen elmerüljön elmúlt korok elemzésébe és megálljon *de facto* a XVIII. század végén, ami indokolatlan volt. Azzal, hogy a «történelmi anyag» beosztását megváltoztatta, lényeges módszertani reformra célzott s ezt a bírálók nem mindig ismerték fel. A pedagógia reformjai mindenütt ezt a képet mutatják; mindig féltünk valamit; valahányszor fölmerül egy új «anyag», az új trónkövetelőt gyanus szemmel fogadjuk. Mélyen gyökerezik ez tanári pszichénkben: végre is örvendetes bizonyítéka ez annak, hogy a középiskolában csupa oly dolgot tanítunk, amelyhez belső ragaszkodás fűz, amelyet valóban értékesnek tartunk, értékesnek önmagában, autonom értéknek, mely abszolút kulturális tartalmával az iskola szellemét megtermékenyíti. Azért, úgy véljük, épp a jó tanár fogadja az újat a legélesebb kritikával. A német történelmi könyvek közül a legjobbakat és legelterjedtebbeket *Neubauer Frigyes* írta s ugyancsak ő az, aki a legmesszebbmenő kritikával fogadta a rendeleteket.<sup>1</sup> Sok hiányosságot talál, de minden értéket nem tagad

Minden tanár azzal a tudattal tanít, hogy a gyermeket tanítja, nem a tárgyat. A cél a gyermeki fejlődés, mindenik tárgy csak egy-egy alkalmas eszköz. Másrészről naponként tapasztaljuk, hogy a gyermeki elme korlátolt s így a nevelési eszközök kénytelenek általában bizonyos megalkuvást létesíteni egymással. Új eszme csak egy régi eliminálása árán helyezhető el, azaz a tárgyak közt kell lenni valami arányosságnak; épígy egy tárgy keretében is bizonyos belső összhangot kell megvalósítanunk. A gyermeki elme eme belső ökonomiája vezet arra, hogy amidőn iskolás nyelven «az anyag új beosztásáról» beszélünk, gyakran voltaképp megváltoztatunk egy régebbi rendszert. Különösen áll ez azonban a történelemre, amelynél ez a belső szerkezeti átváltozás voltaképp mintegy a tárgy állandó krízisét jelentené: a történet maga folytonos fejlődés, a tárgy tehát folytonosan bővül. Néhány megjegyzést óhajtunk tenni erről a porosz reformmal kapcsolatban, vizsgálva a történelmi oktatás ama speciális oldalát általában, mely a fejlődés folytonosságából következik. Kapcsolatba próbáljuk hozni a történelmi oktatás, mondhatjuk inkább a történelmi világnézetre való nevelés törekvéseit didaktikánk régi, megállapodott elveivel. Egyelőre aforisztikus rövidséggel megjelölünk oly irányelveket, amelyek mutatják, minő benső élet folyik a mai történelmi oktatásban. Meg kell próbálnunk e célból tudatosá tenni a nevelő irányokat s kijelölni, melyek értékesek, jogosak s melyek egyzsersmind eredményesek.

<sup>1</sup> Der preussische Ministerialerlass vom 2. September 1915 über die Neuordnung des Geschichtsunterrichts. Lehrproben u. Lehrgänge, 1916 jan. meg tőle, mint Knütgen.

I. A történelmi didaktika mai törekvései. Csaknem minden pedagógiai gondolkodó megegyezett abban, hogy a történelem nem csupán iskolai tantárgy, azaz nem csupán anyagot tanítunk. Ez az anyag, mint krónikás adathalmaz még egymagában nem nevelőértékű. Hozzá kell járulni egy plusznak, egy belső egységnek, mely az adatok belső földolgozásában rejlik, annak, amit újabban történelmi gondolkozásmódnak neveztünk el.

1. Az a tanuló, aki csupán emlékezete készségeit tárja elének, még nem végzett intenzív munkát, még nem érti meg a fejlődést, még nem hatolt a történelem eszméjébe. Valaminő belsőbb kapcsolatra törekszünk; arra, hogy a történelem nem csupán mint pittoreszk látvány álljon előtte, mellyel szemben idegen, közömbös, hanem olvadjon egyéniségébe. Ne csupán szemlélje a történelmi fejlődést, hanem élje át. Ne csupán adatok rögződjenek emlékezetébe, hanem élmények alakuljanak ki benne. Az első tehát, amit meg kívánunk teremteni, kiformálni a tanuló pszichéjéből: *a történelmi élmény*.

2. Az *átélt* fejlődés lehet csak olyan, mely képet ad a fejlődésről magáról. Az emberiség küzdelmei csak akkor küzdelmek, ha azokat átéltük; különben csak szavak, verbalizmus képviselői. A történelem korszakai, melyek egy-egy nagy törekvéségséget, áramlatot foglalnak össze, csak merev felosztások, címek, paragrafusok, ha nem hatolunk be a korok szellemébe. A kor a történelemíró fantáziájában színes, sokoldalú kutatáson alapuló produktum; benne élnek a történet nagy egyénei és csak benne élnek. Ha kiragadjuk őket környezetükből, értelmetlenek lesznek. Amit a történelemben megértünk, a *korból* értjük meg. Amit átélünk, egy-egy «adatot», egyéniségét, intézményt, mindig kapcsolatba hozzuk valaminő korrallal. Enélkül üres fantomok lesznek s fantáziánk nem mint reális tényekkel és tényezőkkel számol velük, hanem mint összefüggéstelen szimbolumokkal. Törekvésünk lesz tehát a kialakult történelmi nézeteinket, fogalmainkat, élményeinket kapcsolatba hozni egy korrallal, azaz magát a kort mint egységet véve alapul, a tanult adatokat arra szervesen ráépíteni. Helyesebben létrehozni mindenekelőtt azt, amit össze szoktunk foglalni így: *a kor képe*.

3. A kor képe így fontos alapja a megértésnek, de maga korántsem egyszerű, meghatározható fogalom. Egy szintézis eredménye, amely a legkülönbözőbb utakon és eljárásokkal jöhet létre. Valószínű, hogy jelentékeny szerepe van a történelmi elme sajátos kapcsolótevékenységének, mely mindent, miként a természettudományokban is, okokból magyaráz, de nem azonos módon mindakét tudományban. A historikus az okok és okozatok kapcsolódásának sajátos elemeit keresi, azokat, amelyek két tény között épp a maga korában előálló sajátos összefüggést mutatják (konkrét-relatio); amelyek jellemzik a

tényeket is, a kort magát is. Lehetséges, hogy abban a kontinuumban, amit történetnek nevezünk, elemző elménk csak bizonyos mesterséges eljárások és értékelések útján különíti el a tényeket, adatokat, hogy azután összefüggéseikbe hatoljon, az oksági kapcsolat szintézisét véghezvigye. Mindenesetre okok nélkül a történelmi fejlődés nem kontinuum, azaz nem fejlődés, hanem adatoknak laza és éppen ezért érthetetlen egymásutánja. Miután ez összefüggések 1. megvilágítják a tényt, 2. közelebbről megértetik a kort, ez összefüggésben épp történelmi tudásunk, megértésünk lényeges elemét kell látnunk. Azt tapasztalva, hogy a tanuló emlékezete is csak akkor elég erős, ha e kapcsolatok megvannak, és akkor legerősebb, ha e kapcsolatokat maga hozta létre, meg fogjuk kísérteni őt ebben is támogatni s így a munkája — a történelmi nevelés további folyamán — önálló oknyomozással fejlődhet.

4. Ez alapon érhetjük el a tanuló nagyobb aktivitását. Nevelésünk így nem csupán befogadást kíván, amely képességeit lényegében nem fejlesztené, elméje nem végezhetne hasznos és erősítő gyakorlatot. A csak receptív elme nem végez intenzív munkát; az ily elme érdeklődését sem tudjuk magunknak állandóan biztosítani. Tapasztaljuk, hogy csak a komoly és erős munka képes a tanulót lekötöni. Mihelyt megszűnik a munka, a közös munka, mely egyes tanulókat, osztályt és tanárt egyetlen egységbe foglal, előáll a figyelmetlenség, előállnak a fegyelem kérdései is, előáll a közös egymásrahatásnak, annak, amit nevelésnek mondunk, ama meglazulása, amit Herbart oly helyesen érzett ki és jelölt meg: «*Widerwille des Schülers*».

Mindazok a nevelő kívánalmak tehát, amelyek a történelmi feldolgozás teljességét célozzák, egyenesen létrehozzák a nevelés amaz általános feltételeit, amelyet általános didaktikánk követel, létrehozzák amaz erkölcsi és fegyelmi egységet, melynek a különböző tárgyakat egybe kell kapcsolnia: erős kölcsönhatást, morális hatást intenzív munka alapján.

A történelem tanításának intenzitása, a földolgozás teljessége tehát új erőket állít a pedagógia szolgálatába. Tanításunk így elég módszeressé válnék s kialakulna nagyobb eredményessége is. Egy-egy aforisztikus vezérgondolatban ezután hozzákapcsolhatjuk azt is, minő összhangban van e nevelő iránnyal a történelem. mint tudomány, annak módszere, ismerettana, Ma már minden tudományos haladás, éppen mert ama haladás sokkal gyorsabb, közelebbi kapcsolatot talál az iskolával, oda részben be tud hatolni s így ezt a viszonyt is meg kell jelölnünk.

II. A történelmi ismerettan következményei. A történelem elmé-

letének felépítése az utolsó évtizedek munkája. Főképp két ágában sikerült maradandó eredményeket elérnie: a történelmi módszertanban és a történelmi ismerettanban. Amaz a kutatás gyakorlati módszereit iparkodott eredményesebbé tenni, emez a történelmi megismerés folyamatát elemezte. Amaz normatív eredményeket fejtett ki, emez megmaradt elemző tudománynak, kijelölve, mi a történelmi megismerés, melyek ennek lényeges aktusai, hol van a határa. Azelőtt sokkal egyszerűbb folyamatra gondoltak és sokáig Rankéval megmaradtak annak az elvnek primitív egyszerűségénél: leírni, ami van úgy, amint van. Az ismerettan a megismerés sajátos fázisait kutatva valóban bonyolult folyamatot tárt ki a felszínre, amelyek úgy pszichológiai, mint szociológiai vonatkozásaikban rendkívül érdekesek. Ez alkalommal<sup>1</sup> a kutatásnak csak azokat az eredményeit vehetjük tekintetbe, amelyek most tárgyalt kérdésünkkel vannak közelebbi kapcsolatban s amelyek pedagógiaiilag jelentősek.

A történelmi ismeret különbözik a tárgyi, természettudományi megismeréstől. Abban több a szemléleti elem, ebben a fogalmi. Amaz nem definiálható ismeretelemek útján alakul, emez általános fogalmak és törvények útján. A történelem, mint szemlélet, többet épít az élő, fejlődésben lévő egyéniség pszichológiai önelemzésére,<sup>2</sup> miután idegen gondolatvilágot csupán következtetések útján interpretálunk. A kívülem álló lelki világot tőlem elzárva nem észlelhetem közvetlen; csak következtethetek jelekből; szimptomák vannak, mint holt betűk előttem és hogy megértsem, rekonstruálnom kell. Azok az elemek pedig, melyekből egy kívülem álló lelki világot megértek, magamban vannak, helyesebben magamból alakítom ki. Analog élményeket konstruálok, fejlesztem egyéni tudattartalmamat éppen történelmi rekonstrukció közben. Idegen tudatszimptomák csak pillérek, melyeket magam építek össze, saját tudattartalmam meglevő gazdagságából kiindulva. Ebben az értelemben a pszichológia és történelem ama viszonyát megállapíthatjuk Lipps beleérzés-elméletével: «Der Mensch ausser mir, von dem ich Bewusstsein habe, ist eine Verdoppelung und zugleich eine Modifikation meiner selbst» (System der Ästhetik, 106. l.).

A kérdésnek azonban ez csupán egyik oldala. Pszichológiaiilag indulván ki, magamból indulok és azt mondom: első a saját tudat-

<sup>1</sup> Előző dolgozatainkban bővebben körvonalaztuk: A művelődéstörténelmi problémája. Századok, 1912. Történelmi realizmus és jelenség-szemlélet. Századok, 1915.

<sup>2</sup> Kornis: Történelem és pszichológia, 1914. V. ö. ism. M. Középiskola, 1915 márc. és M. Pædagogióban közölt fejtegetésünk Történelem és szemlélet, 1914 jun.-jul.

tartalmam. Ha idegen egyéniség (avagy társadalomegész, kor) pszichéjét óhajtom megérteni. *magamból* rekonstruálom, mert pszichológiailag kiindulásom csak az én meglévő, aktuális tudatom lehet. Különbözik ettől, azaz helyesebben kiegészíti ezt a történelmi felfogásmód, melynek alapvető ténye abban fejezhető ki, hogy az egyéni tudat, tudattartalom történetileg keletkezik. Minden tudategység sokoldalú hatás alapján fejlődik s ez épp a történelmi miliő. Miközben nevelnek, kölcsönhatás lép fel a mult és jelen állapotom között. Pszichém állandó ráhatás alatt alakul, a mult előzményei, «szimp-tomái» alapján.

Mondhatjuk így, hogy az egyéni tudat csakis úgy képzelhető, mint amely részben történeti (Verdoppelung), részben új alakulat (Modifikation). Miközben történelmi rekonstrukcióval (tehát főképp, bár nem kizárólag pszichológiai, interpretációval) foglalkozom, a történeti mult és jelen egy új szintézissé alakul, régebbi pedagógiai nyelvünkön; mindig van bennünk egy «hagyományos» elem és egy novum, a jelen tudatunk. Más szóval mondhatjuk, a történelmi ismeret a jelen és mult tudatának *correlativitásán* épül fel. Ezt az alapvető igazságot kell felismernünk, mint amely hatalmas támasza a nevelés eredményességének.

*III. A jelen genetikus megértése.* A nevelést rendszerint annál eredményesebbnek tartjuk, minél «többet és jobban» tanítunk, azaz, ha a nevelés egyik legfőbb célját, a mult áthagyományozását zavartalanul és termékenyen megvalósítjuk. Nevelési írók, így különösen *Willmann*, ez áthagyományozásnak kulturális jelentőségét élesen megtudták világitani s rámutattak arra, hogy eszerint épp a történelem tölti be a tanítás egyik legkiemelkedőbb szerepét.

Általános didaktikai szempontból azonban, épp a história keretében is, meg kell jelölnünk egy tény, melyet *Willmann* számos követője túlzottan hangsúlyozott. Az áthagyományozás nem öncél. Jelentősége abban van, hogy a mult kulturális hagyományai nem csupán megmaradnak, hanem a jelen feladatok megoldásában, a jövő előkészítésében támaszaink lehetnek. A mult kulturája tehát a jelen kulturájának egyik erőforrása, nem pedig ballasztja. Éppígy a történelmi nevelés is egyoldalú, ha a multban merül el s nem a jelennek egyik erőforrása egyszersmind. Sőt arra van szükségünk, hogy a mult és jelen ismeretét szélesebbé fejlesszük, hogy genetikusan megvilágítsuk a multat és jelent.

Ebben az értelemben a «jelen történelme», a jelen genetikus megértése kettőt jelent: helyesebb megértését a multnak, helyesebb megértését a jelennek. A kettő egymással szoros kapcsolatban, *correlativitásban* van. Azt tapasztaltuk, hogy a jelen szemlélete, pszichológiailag és történetileg is, lényeges eleme a történelmi megismerésnek.

A XIX. század, melyben számosan konstataáltak, hogy magamagát a legjobban sikerült megismernie, fejlődését tudatossá tennie, egyszersmind a legnagyobb történelmi rekonstrukcióra vált képessé.<sup>1</sup>

A «jelen történelmét» sokáig *contradictio in adjectonak* tekintették. Többféle kísérlet történt ugyan abban az irányban, hogy a jelen megértsük és megértessük; de didaktikailag még nem alakult ki, hogy mely módszert kövessük. Többfelére gondoltunk: 1. szabad vagyis szemelvényes módszerre, mely megkötetlenül, impresszionista módra keresi és közli tárgyát; 2. rendszerező — azaz leíró-szociológiai vagy szociografiai módszerre, mely társadalmi intézményeket, szokásokat, anthropogeografiai környezetet bizonyos általános fogalmak szerint rendszeresen igyekszik elemezni; 3. a genetikus vagy történelmi magyarázó-módszerre, a jelenre alkalmazva. Mind a három módszernek lehetnek és vannak sajátos előnyei. Valószínűnek tartjuk, hogy mind a három lehet eredményes. A különböző tanári egyéniségek rendszerint az egyéniségüknek megfelelő módszert szokták követni és rendszerint épp ezek alapján tudják a legnagyobb eredményt elérni. Az első alkalmat nyújt pl. művészi képek formálására, a második szabatosabb fogalmi megállapításokra, de ezek megfelelő egyéniség híján túlságos absztraktak és meddők lehetnek. A harmadik képzett históriai gondolkozást kíván.

A módszer kérdése gyakorlati kérdés s a módszerek igazolásukat rendszerint az eredményességben találják. Vizsgálni lehet azt is, hogy minő módszert kíván a tárgy természete. Mindezekre csupán rámutatunk ez alkalommal, nyílt kérdéseknek hagyva őket. Nézőpontunkat úgy fogjuk megválasztani, hogy a történelem legsajátosabb didaktikai feladatainál maradjunk és ne kérdezzük minő szükség van a genetikus módszerre a jelen megértéséhez, hanem amint kiindultunk, vizsgáljuk azt, hogy a jelen genetikus megértésére mennyiben van szüksége a múlt megértésének, a történelemnek.

Két téves elmélet tartotta fenn magát, logikai forrása számos tévedésnek, mely egy-egy időre magába a történelmi didaktikába is behatolt: a *regresszív módszer* és a *prioritás elve*.

A regresszio elve abból indult ki, hogy a történelemben az eredményekből megyünk vissza az okra vagy okokra, tényezőkre, melyek a jelenséget létrehozták. Így az oknyomozást tekintik a történelem-tanítás egyedüli módszerének. Elég azonban megemlítenünk, hogy 1. ez csak a kutatás módja s annak csupán egyetlen mozzanata, nem pedig a tények, az oksági kapcsolatok előadásáé egyszersmind; 2. szerepekimerül a tanmenetben s nem érvényes, mint elv, a tantervre. A re-

<sup>1</sup> V. ö. Burckhard felfogását, id. ért. Századok, 1915.

gresszio mint heurisztikus elv is félreértés tárgya és lényegében lehetetlen a történelmi megismerés folyamatát ez elvhez kötni. Ha intézményeket, történelmi sajtószerűségeket kutatjuk, visszafelé tekintünk ugyan, de ez éppen nem jelenti a megismerés ama formáját, aminőt a regresszio fogalmában elgondoltak. Ha visszatekintünk, épp ellenkezőleg, nem visszafelé nyomozzuk a jelenségek egymásutánját, hanem két különböző kort hasonlítunk össze: a mult egyik stádiumát s a jelent. A jelenből visszatekintünk minden történelmi megismerésnél, mit korösszehasonlításnak nevezhetünk. Az előadás módja csak progressziv lehet.

Ugyancsak a tantervre nézve találták alkalmazandónak a *prioritás elvét*. A szülőföld és vidéke pl. prioritásban van más vidékekkel, a távoliakkal szemben, Magyarország Ausztráliával szemben, Ausztria Peruval szemben. Ennek analogiájára mondták, hogy jelen korunk ismerete prioritásban van más korokkal szemben, a hazai történelem szemben a külföldivel. Ennyiben a párhuzam tehát helyes. A prioritás azonban többféle: időbeli, logikai és végül tantervi. A tanterveméleti prioritás azonban nem kezdődhet külön a középiskolai tervben, mert az e tekintetben csak folytatása az elemi iskolai tantervnek, mellyel egy egészet kell alkotnia. Igen érdekes megfigyelni, hogy e tekintetben a francia tanterv következetesebb és gondosabb, mint a miénk és tanulságos megfigyelni, minő gondot fordítottak a jelenkor ismertetésére; csak az maradt homályban, hogyan kapcsolható össze a történelmi neveléssel. Röviden betekintünk a francia tantervi usítások részleteibe.

A tanterv uralkodó jellemvonása egyszerű schémába foglalható: az alsó négy osztályban tanítják az egész világtörténelmet, a felső háromban részletesen ismétlik a X. századtól, tehát attól a kortól fogva, amidőn önálló francia történelem kezdődik.

Az alap, melyből a középiskola kiindul, az elemi iskola, hol megkülönböztetnek — de nem mint tárgyat, mert ez az anyanyelvi, a történelmi és a földrajzi oktatás keretébe van utalva — egy alapvetést: *instruction morale et civique*. Természetesen egyszerű dolgokról lehet itt szó; anekdotákkal, kisebb olvasmányokkal kezdődik az alsó három osztályban, a felsőben ki kell ezek alapján fejteni egyes fogalmak értelmét, minő: polgár, katona, hadsereg, haza, község, kanton, megye, nemzet stb. A középiskola 3—4. évében is van ehhez hasonló. Különös sajátága a francia tantervnek, hogy amikor valamely önálló tag (elemi iskola, alsó gimnázium) végződik, perspektivát iparkodik nyújtani a jelen feladatokat s a jelen eszméit illetőleg. A 4. évben is van morális oktatás, melynek főtémái a szolidaritás, igazságosság, felebaráti érzelem, továbbá elemi fogalmak a társadalomról s ismét az államról, minők a család, a hivatás, a nemzet, az



állam és törvényei (a legalitás, az állam funkciói, az 1789. demokratikus elvek), a humanitás (a nemzetközi jog), az egyéni szabadság, a társadalmi fegyelem stb. — igen érdekes sorozat és fontos volna közelebbről megfigyelni, hogy a gyakorlatban miképp, minő eredményekkel és minő módszerekkel alkalmazzák. Erre vonatkozólag, sajnos, adatoknak nem vagyunk birtokában.

Lényeges volna tudnunk azt, hogy minő az a szellem, melyben a francia tanárság a tanterv eme követelményét teljesíti. A legkülönbözőbb nevelőértékek teremthetők így; ha kialakult tanári egyéniségből fakad, lehet eredményes; ha csupán terhes követelménynek tekintik, akkor meddő formalitásnál, laza enciklopedizmusnál alig lehet több. Pedig ha a jelen intézményekről szólunk, úgy véljük, az iskola nevelő munkáját semmi jobban meg nem akaszthatja, mintha laza enciklopédizmust írnak elő. Ebben a tekintetben a gyakorlat kiválóan igazolja, hogy csak annak lesz nevelő értéke, ami egységből fakad s egységként, szervesen, egyöntetűen s bizonyos spontaneitással nyilatkozik meg a tanuló előtt.

Fontos volna tudnunk, hogy — *de facto* — a franciáknak ez az oktatása minő kapcsolatban van a történelmi oktatással. A tantervből és utasításokból csak annyit állapíthatunk meg, hogy a franciaországi intézmények ismertetése az alsó fok utolsó évében egyszerre történik az előbbivel a történelmi oktatás végén (Franciaország kormányzata a XIX. században, miniszteriumok, a választási rendszer, a sajtó, az egyesülés joga, a demokratikus választás, közoktatás, általános katonáskodás, a munkatörvényhozás 1848 óta). Ugyancsak egyidejűleg a földrajzi oktatás ez évi anyagában Franciaországról és gyarmatairól van szó.

Franciaországban tehát a középiskola egyenesen *nem* a hazai föld ismertetésén kezdi. Ezt már elvégezte az elemi iskola. Nálunk ellenkezően itt is úgy szervezték a középiskolai tantervet, mintha elemi iskola egyáltalán nem léteznék és elemi iskolai követelményt is vettek fel a középiskolai tantervbe (a hazai föld ismertetésének időbeli prioritását). E prioritás különben a francia elemi iskolában nincs is meg: kezdik a földrajzi alapfogalmakkal s Franciaország a végére jut, vagyis az elv az, hogy a *prioritás nem az időben, nem a tantárgyak tantervi egymásutánjában, hanem pedagógiai súlyban való elsőbbséget jelent.*

Ellenkezőleg oda van összpontosítva a legfontosabb anyag, amelyet 1. lehetőleg fejlett korban helyezhetünk el s amelyet 2. egy intenzívebb figyelem központjába helyezhetünk. A logikai prioritás tehát gyakran összeeserítetik a pedagógiaival.

Az «anyag beosztásának», amely pedagógiailag épp a történe-

lemben fontos, az elvét úgy állapíthatjuk meg, hogy a tárgyalandó anyagot fontossága szerint tűzzük ki 1. a gyermeki fejlődés megfelelő stádiumára, 2. lehetőleg az iskolaév megfelelő időszakára, amely a tapasztalat szerint a legalkalmasabb arra, hogy intenzív munka legyen végezhető. Franciaország megelőzte ebben a porosz, valamint a magyar iskolarendszert. Ha tekintetbe vesszük, minő tárgyalási lehetőségek jutottak a legújabb korra, látjuk, e két utóbb tanterv egyenlően közönbös volt a legújabb fejlődéssel szemben.<sup>1</sup>

A francia tanterv nyújt bizonyos lehetőségeket, de nem találjuk annak a világos követelését, hogy korok összehasonlítása útján tegyük gazdagabbá a jelen ismerete alapján a múlt ismeretét és viszont. Nincs benne következetesen érvényesülő belső correlativitás; a jelen fejlődés ismertetésére sem esik különös nyomaték. Mint az említett könyv világosan mutatja, meglehetősen laza enciklopédia áll elő itt is.

Ettől kell a nevelést megszabadítanunk. Ily törekvés szülte a porosz rendeletet. Ez egy csapásra szakít azzal az elmaradott rendszerrel, mely a német történelemoktatásban oly aránytalanságot okozott. A német tananyagbeosztás 7 részből áll: I. (Quarta) az ókor; II. (Untertertia) német történelem a középkor végéig; III. (Obertertia) német történelem Nagy Frigyesig; IV. német és porosz történelem a jelenig. A felső osztályban azonban csak három fokozat állt a történelem tanárának rendelkezésére: V. (Obersekunda) ókor; VI. (Unterprima) a keresztény kultúra kezdetétől a westfaleni békéig; VII. (Oberprima) a jelenig. A porosz rendelet szakít az anyagbeosztás aránytalanságával, valamint a laza enciklopédizmussal is. Az általa követelt történelemnek alapozzánata a nemzeti eszme s a német kultúra nagy alakjainak eleven kidolgozása, különös tekintettel a legutolsó másfél századra.

Természetesen nagyobb nehézség támadt abban, hogy újabb anyaghalmozódás állott be a tanítás utolsóelőtti fokán. S ez nemcsak a német tanárságban keltett komoly aggodalmakat, hanem minden elfogulatlan szemléletben is. Ezen azonban mindenesetre könnyen fog-nak segíteni. A lényeg az, amire rámutattunk itt általánosságban, hogy a tanterv módot nyújt a jelen intézmények ismertetésére, a je-

<sup>1</sup> A francia *alsó tag végén a troisièmében* a világtörténelem 1789-cel kezdődik, heti 3 órában. Nálunk (VII.) a világtörténelem 1648-cal (sőt az angol történelem 1603, a francia 1610). Miután a politikai földrajz is ide esik, a XIX. század alig tárgyalható. A kezembben lévő *Jalliffier et Vast-féle* könyvből látom, hogy a Franciaországban tárgyalt anyag a miénknek körülbelül a tizenötöszöröse, a *classe de philosophie et de mathématique*-ben (*Histoire contemporaine*, 1909. Garnier frères).

len fejlődés elemzésére, a történelem correlativ mélyítésére s enciklopédizmus helyett a nemzetfejlődés amaz stádiumát helyezi előtérbe, amely valóban a német kultúra legtermékenyebb s legnemesebb eredményeit hozta létre: a XIX. századot.

(Nagyszeben.)

DÉKÁNY ISTVÁN.

## A GYERMEKI INTELLIGENCIA VIZSGÁLATÁNAK RÉSZLETES EREDMÉNYEI.

— Székfoglaló a Magyar Pædagogiai Társaságban 1915 okt. 16-án. —

**I. Általános tájékoztató.** Azok között a célok között, melyeket a kísérletező pedagógia maga elé kitűzött, a legfontosabbak egyike az iskolás gyermekek intelligenciabeli átlagának vagy normális tipusának a megállapítása, miáltal az átlagtól való eltéréseknek könnyebb felismerhetését, másszóval a zseniális és az elmaradt gyermekek problémáját akarja megoldani. A kérdés életbevágó fontosságú s természetes, ha az évek hosszú során át a pszichológusok, a pedagógusok és a pszichiáterek egész serege foglalkozott vele. A felszínre került intelligencia-vizsgáló módszerek sokaságából kiválik a *Binet-Simon*-féle, mely a gyermek életkorához mért próbák segítségével állapítja meg annak szellemi fejlettségét, intelligenciáját. E módszer szerint pl. az 5 éves gyermeknek tudnia kell: két súlyt megkülönböztetni, 14 szótagból álló mondatot ismételni, két arc közül a szebbiket megjelölni, három parancsot teljesíteni, a délelőttöt és a délutánt megkülönböztetni. A 6 éves: lemásolja a négyzetet, tárgyakat a cél megjelölésével meghatároz («az asztal arra való, hogy rajta együnk» stb.), a jobb és a bal oldalt megkülönbözteti, 13 fillért megszámlál, hiányos rajzokon a hiányzó részeket megjelöli. A 7 éves: két háromszögből téglalapot rak össze, képet leír, dülényt lemásol, négy ércpénzt felismer, négy színt megkülönböztet. A 8 éves: három egy- és három kétfillérest összeszámol, ismert tárgyak közt levő különbségeket megjelöli (lepke—légy, üveg—fa, irka—könyv), könnyű kérdésekre (ha ilyen és ilyen helyzetbe kerülnél, mit tennél?) megfelel, öt számot ismétel, 20—1-ig visszafelé számlál. A 9 éves: megmondja a nap dátumát, egy koronából 90 fillért visszaad, nyolc ércpénzt felismer, öt különböző nehézségű súlyt elrendez, kis olvasmányból 6 jó emlékezőést elsorol. A 10 éves: ismert tárgyakat magasabb fogalom segítségével meghatároz, két rajzot emlékezetből lerajzol, képtelen mondatokat megbírál, nehéz kérdésekre megfelel, 3 szót két mondatba foglal. Ezek a példák némi