


Çeviri:

Tarih öğretmeni<sup>1</sup>

M. W. KEATINGE<sup>2</sup>

Türkçeye Çeviren: Bahri ATA 

MEB, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, E-posta: [bahriata@gmail.com](mailto:bahriata@gmail.com)

## Giriş

Maddi refaha üst düzeyde değer veren bir ulusu, eğitim organizasyonunda maddiyata büyük önem verdiği için suçlamak belki haksızlık olur. Para genellikle okul binaları için hazır, sıklıkla beslenmeye (iaşeye) savrulur, öğretmene ise sadece bu bakım masraflarından arta kalan ayrılır. Bunun doğal bir sonucu olarak öğretmenlerin hem maaşları hem de sosyal konumları diğer mesleklerden daha düşük olma eğilimi göstermiştir; daha ileri bir sonuç olarak, öğretim sıklıkla kötü bir şekilde yürütülmüş ve kaçınılmaz biçimde eğitim konusunda İngiliz zihnini büyük bir şüphecilik ve hoşnutsuzlukla doldurmuştur. Bu şüpheli yaklaşım çoğu zaman haklı çıkmıştır. İş hayatındaki bir İngiliz ebeveyn, çocuğunun öğretmenin, düşük maaş aldığını, imkânlarının kısıtlı olduğunu ve çalıştığı pozisyonun sağlam olmadığını (işini kaybedebileceğini) bilir, sürekli genişleyen ve sayısız cazip iş imkânı sunan bir imparatorlukta, yetenekli bir ruha sahip girişimci/cesur birinin geçimini sağlamak için onca fırsatı varken bu kadar az getirisi olan bir meslekte uzun süre kalmasının bir sebebi olmasını gerektiğini öne sürer. Gerçi eğitimle ilgilendikleri ve kendilerini bu yolla kamuya vakfetmiş olan bazı kişilerin öğretmenliğe hazır olmalarına rağmen, bir İngiliz ebeveyn, devletin bu işe (öğretmenlik işine) kişi tayin ederken sadece hevesli gönüllülere bel bağlamayacağını iddia etmektedir. Gerçekten de özel ihtiyaç ve inançlara hitap eden kilisede bile Hristiyanların kiliseye vermek için ayırdığı gelirden (tithe) düşüş olduğunda, çalışanın niteliklerinin bozulma eğiliminde olduğuna dikkat çekmektedir. Sonuç olarak ebeveyn; bir öğretmenin sahip olması gereken uygun niteliklere

<sup>1</sup> M. W. Keatinge (1910) *Studies in the Teaching of History*, London: Adam and Charles Black, s.222-230.

<sup>2</sup> Maurice Walter Keatinge (1868-1935), Oxford Üniversitesi Eğitim Okutmanı. 1896'da Comenius'un Büyük Didaktika kitabını Latince'den İngilizce'ye çevirdi. İlkokuldan liseye tarih derslerinde dokümanla öğretim anlayışının öncülerinden biri oldu. 1912'de N. L. Frazer ile birlikte İngiliz Tarihinin Dokümanları'nı (1399-1603) yayınladı. 1931'de Comenius hakkında bir kitabı çıktı. Çalışmalarının bir özeti için Ken Osborne (2004) Canadian Social Studies dergisindeki (38. Cilt, 2 numaralı) yazıya ve Arthur Chapman'ın (2019) Bolu'da VI. Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyumu'ndaki konferans metnine bakılabilir.

dair kesin düşünceleri olmamasına rağmen şüpheli olmaya ve organize dolandırıcılık olarak nitelendirdiği bu duruma parasal katkıda bulunmak zorunda bırakılmaktan hoşnut değildir. Bu nedenle eğitimde aşikâr olan verimsizliği açıkça ortaya koyan eğitim teşkilatındaki müfettişler ordusunu, bir plan dâhilinde yazılan raporları ve yapılan kontrolleri eğitim teşkilatının maddi unsurları olarak memnuniyetle karşılar ve yine de öğretimin organize edilebilmesi, şekle sokulabilmesi için ve düzenlemek için orada öğretmenin olması gerekir. Kötü düzenlenmiş öğretim gücünün bir dış kurum tarafından biçimlendirilmeden önce denetlenmesi için öğretmenin orada olması gerekir. Bir uzmanın (tarihçinin) coşkusunun dizginlenebilmesi, pratik gerekliliklerle aynı hizaya getirilmeden önce (tarih) öğretmenin, uzmanı (tarihçiyi) frenlemek için orada olması gerektiği açık olmalıdır. Üzerinde çalışacak malzeme olmadığı sürece hiçbir organizasyon, hiçbir teftiş, hiçbir baskı gücü faydalı olamaz. Gerçekten de bu tarz çabaların önünde hayati bir güç durmaktadır. Biz bu gücü öğretme yetisi olarak adlandırabiliriz. Bu yeti, onu bastırmak için gösterilen çabalara karşı tepki verecek ve bu reaksiyonla güç kazanacaktır. Ayrıca bu öğretme yetisi, farklı fikir ortamlarına yönlendirilebilir ve avantaj elde etmek için daha anlaşılır bir hâle getirilebilir. Bu durum asla dışarıdan bir kurum tarafından gerçekleştirilemez.

Topluluğun manevi unsuru aleyhine eğitimin mekanik tarafına vurgu yapma eğilimi, belki de yakın zamanda müfredata konan derslere göre geleneksel öğretim derslerini meşrulaştırmak için daha kolaydır. Latince öğretiminde tasarlandığı gibi öğretimin ilk aşamalarında, işin çoğu mekanik bir yapıya sahiptir. Paradigmalar öğrenilmeli ve kurallar uygulanmalıdır. Düşük maaşlı ağır bir işte çalışan kimse iyi iş çıkarmayacak olsa da izleyeceği şey için makul bir mekanik temel oluşturabilir. Benzer şekilde, matematik öğretiminin ilk aşamalarında, yetisi olmayan ve başka bir meslekte geçimini sağlamasına bile izin vermeyen sınırlı yeteneklerden dolayı sadece ders işleyen bir öğretmen, öğrencilerinin zamanının çoğunu boşa harcayacaktır. Bununla beraber değersiz olmayan belirli süreçleri ve formülleri talim ettirecektir.

Tarihi ve edebi konulara baktığımızda durum farklıdır. Saf dilbilimin aksine, bunlarla bağlantılı olarak öğretmenler artık ilk kez gerçek eğitim sorunlarıyla yüzleşmek zorunda kaldılar. Sembolizm ve formüllerden ziyade fikirlerin ana unsur olduğu diğer derslerde olduğu gibi, tarihte de öğretmenin nitelikleri ve donanımı birinci derecede önemlidir. Öğretmen öğretme yetisine sahip olmadıkça, eğitimdeki ilerlemeyi okul ve müfettişlerin sayısına göre değerlendirmek, bir topluluğun dini duygusunu kilise oturağı parası ödeyenlerin sayısı ile ölçmek kadar yanıltıcı olabilir. Tarih öğretiminde öğretmen, öğrencilerini dilbilimsel semboller veya alışla gelmiş/geleneksel bilgi ile değil gerçekten önemli olan fikirlerle tanıştırmaktadır. Bu fikirleri sunmanın kesin yöntemi ve öğrencinin bunlar üzerinde gerçekleştirmeye teşvik edildiği kesin süreç gerçek bir öneme sahiptir. Bu süreçte ani ve kalıcı bir kayıp olmaksızın ukalaca verilebilecek hiçbir unsur yoktur. Tarih öğretmenliğinin sosyal hayata hâkimiyeti zayıf olan ve okul dışında meslekleri önemsiz olan kişilere emanet edilmesi durumunda, bu durumu aşağılayıcı olarak değerlendirmeyecek hiçbir anlayış yoktur. Tarih öğretmenliği görevinde, niteliksiz bir işçinin sıkıcı performansına yer yoktur. Öğretimin konusu insan karakteri ve toplumsal gelişmedir. Bu ne kadar iyi ele alınırsa, yükselen kuşakta toplumsal düşüncenin yoğunlaşmasına, ilhamdan yoksun olduğunda ise bu tür düşüncelerin de yok olmasına yol açacaktır. Bu türden bir konuda orta yol yoktur ve bu nedenle tarih öğretimi, tüm iyi öğretmenlerde bulunan nitelikleri önemli ölçüde gerektirir. Sadece öğretilen konular geleneksel/alışla gelmiş olduğunda ve gerçeği yansıtmadığında yani insan hayatıyla yakın bir ilişkisi olmadığında, öğretimde olması gereken niteliklerden taviz verilebilir.

Hangi özel bilgi birikimi ve hangi tarih eğitimi de gereklidir? Örneğin, ortaokulda bütün tarih öğretiminin, tarihte az ya da hiçbir şey öğretmeyen ve bundan dolayı formlarla değil setlerle öğretebilen tarih uzmanları tarafından verilmesi gerekli midir? Bu soru sadece tarihi ilgilendirmez. Konuların doğru bir şekilde öğretilmesi talebi, uzmanlar için cevap bekleyen bir taleptir. Coğrafyanın bilimsel çizgide öğretilmesi istenir. Okul yetkilileri “*Bir coğrafya uzmanı bulmalıyız.*” derler. Benzer baskı, bir tarih uzmanı için talep meydana getirir ve çok geçmeden bir İngiliz edebiyatı uzmanı istenecektir. Sonuç olarak, okul her biri kendi özel konusunu öğreten, sadece o işten sorumlu uzmanların var olduğu bir sisteme dönüşme eğilimindedir ve her bir uzmanın aynı çocuklara pek çok konuyu öğrettiği ve pek çoğunu gösterdiği eski “tarz” ortadan kalkma eğilimindedir. Aşırıya kaçmasına izin verilirse bu eğilimin bir felaket olup olmayacağı sorulabilir. Sadece bir dersi öğretmek ve tek bir dersle sınırlı kalmak muhtemelen öğretmeni yetersizleştirmektedir. Bu durum aynı zamanda çocuğu, çoğu kez iyi bir üretkenlik sağlayabilecekken ve içeriği tarih kadar özel bir konu söz konusu olduğunda özellikle değerli olan tek bir usta ile sürekli ilişkiden mahrum eder. Ek olarak derslerin önceden planlanmaması ve dersler arası bağıntının kurulmaması yalnızca eski tarz öğretmen sisteminde mümkündür. Zorluğun çözümü, belli sayıda dersin bir öğretmenlik altında gruplandırılmasına az ya da çok vurgu yapan bir uzlaşmadır ve bu uzlaşmanın eski tarz uzman sınıf öğretmeni sistemiyle olabildiğince yaklaşması umulabilir. Doğal olarak, istisnai koşullar olmadıkça aynı öğretmenin edebiyat ve matematik konularını öğretmesi önerilmeyecektir. Ancak ortaokullarda aynı öğretmenin tarih, coğrafya ve İngiliz edebiyatı öğretmemesi için bir neden yoktur ya da bazı klasik diller (Latince ve Yunanca) derslerinde olduğu gibi klasik diller dersleri, tarih ve İngiliz edebiyatının öğretildiği dersler neden olmasın?

Klasik diller (Latince ve Yunanca) konusunda titiz bir eğitim almış bir adamın, diploma konularından biri olmasa bile tarihi alıp öğretmemesi için hiçbir neden yoktur. Mesleki görevleri bittikten sonra yeni bir çığır açacak zamanı ya da enerjisi olmadığı söylenirse, bunun nedeni aşırı çalışması olabilir ve bu tür çalışma koşulları ne kadar çabuk değişirse o kadar iyidir.<sup>3</sup> Yardımcı ustalara genel kültür için zaman bırakmayan bir sistemin, uzun vadede vergi mükelleflerinin parasını boşa harcama eğiliminde olduğu kabul edilmelidir. Öğretmenlerin biraz boş zamanları ve bunu doğru şekilde kullanma istekleri olmadıkça öğretmenin verimli kalması imkânsızdır.<sup>4</sup> Bu nedenle, bir okulda tarih konusunda bazı uzmanların olması arzu edilse de iyi bir öğretim için öğretmenin <diğer ilgi alanlarını dışlayarak mutlaka tarihte uzmanlaşması gerekli/zorunlu şart değildir. Her halükârda uzman, öğretmeden önce okul ihtiyaçları nokta-i nazarından dersini yeniden okumalıdır ve yetkin bir kişinin okul pratiğiyle meşgulken dersini ele alması genellikle öğretmeye yardımcı olur. Bu koşullarda göze çarpan noktalar ve ilgi unsurları ondan kaçamaz.

O halde tarih öğretmenimiz, konusuyla ilgili iyi bilgi sahibi olmanın yanı sıra, uygun bir şahsiyet ve hayatında başkalarını düşünen/önemseyen biri olmalıdır. Ancak bu onun kişisel donanımını tamamlamaz. Ayrıca öğretmenin bir yönleme de ihtiyacı vardır. Bu yöntemin uygulanması sayesinde akıllıca planlanmış olan mekanizma ile bağlantılı olarak en üst seviyede doğaçlama yapabilir. Böyle bir yöntem şahsiyete bir ektir ve bahsi geçen yöntemle tam olarak karşılaştırılmaz, gerçi bu zıtlık vurgusu bazen öğretmenin yöntemden ve şahsiyetin öğretim biçiminden daha değerli olduğunu iddia edenler tarafından yapılır. Bu zıtlığı kabul eden

<sup>3</sup> (Ç.N.) Benzer bir fikri kendi düşünce sistematığı için Bertrand Russell’in da savunduğu görülmektedir.

<sup>4</sup> Ayrıca mesleki eğitim kursunun bir işlevinin de bir konuda literatüre bir uzman tanıtmak ve okul amaçları için uygun bir grup oluşturmak için kendi dersleriyle iç içe geçmiş diğer derslerin yöntemlerini tanıtmak olması gerektiğini de belirtmek yerinde olacaktır.

şahsiyet, üslup karakteristiğinden veya gençliğin tazeliğinden ve esintisinden, mükemmel niteliklerinden biraz daha fazlası olabilir, ancak şüphesiz bu zıtlığı kabul eden yöntem yaşam için bir kazanç olarak görülmemelidir. Bu zıtlığı kabul eden yöntem göre, bu durum cansız bir mekanizmadan, sıkıcı bir düzenlemeden veya ders konusunun yeniden düzenlenmesinden biraz daha fazlası olabilir.

Gerçek şahsiyet, özdenetim unsurlarını içerirken, gerçek yöntem, yeni bir biçim vererek anlamını artıran ders konusunun denetimini içerir. Fikirlerin bu kontrolü şahsiyet olmadan olmaz ve böyle bir şahsiyet, yöntemi olanaklı kılan kontrol olmaksızın olmaz; aslında fikirleri hareke geçirme ve sunma çabasıyla artırılır, böylece ilettikleri anlam, inandırıcı ve düşündürücü olur. Bu tür bir yöntemin katılığa yol açacağından korkmaya gerek yoktur. Yöntem, kendi kendine empoze edilen bir eylem tarzından daha fazlasıdır; tarzın günlük revizyonunu, gerekçelendirmesini ve yeniden empoze edilmesini içerir. Bunda değişmez olma eğiliminde olan veya yalnızca katılığa felakete yol açtığından yeniden inşa edilen mekanizma ile karıştırılmamalıdır. Yöntem, mekanizmanın küçük unsurları temelinde çalışırken, bunları anın gerekliliklerine uyacak şekilde yeniden birleştirir. İniyatifi yok etmekten çok, aslında onu besler. Kendisi için kısıtlamalar düzenlediğinde kendi enerjisini arttırma eğiliminde olması zihnin bir özelliğidir. Şair, kendisi için ayrıntılı bir ölçü biçimi düzenlemeyi sever ve doğaçlama, kendi kendine empoze edilen sınırlamadan daha üstün hâle gelir.

*Gerçekte, kendimizi mahkûm ettiğimiz hapishane, hapishane değil.*

ve kendisine karşı mücadele edecek doğaçlamayı besleyen bu türden kendi kendine empoze edilen biçim, iyi öğretmenin işareti ve enstrümanıdır.

Yöntem bir günde elde edilmez ve tarih öğretmeye yeni başlayanlardan nispeten çok az şey talep edilebilir. Basit açıklama ve sınav, genellikle yapabildiği tek şeydir ve daha fazlasını yapma girişimi, dikkatini sınıftan uzaklaştırabilir. Zihni; olası yöntem çeşitlerinin bilgisiyle dolu olmalıdır, fakat başlangıçta ambarından çok az şey çekmesi iyi olacaktır. Öğretimin ilk yeniliği eskimeye başladığı zaman, yöntemin gerekliliği kendini belli eder. Öğretim, sınırları yıpratıcı bir süreçtir; cesaretin canlılığı kısa sürede yok olmaz ve eğer ruhun canlılığı geliştirilmezse, bunun sonucu donukluk ve verimsizliktir. Rutine iyice alışmış öğretmen, okul deneyimi çeşitlerinin kendini tüketmiş gibi görüldüğü aşamaya ulaştığında, öğretmenlik hayatıyla gerçekten ciddi bir mücadeleye başlar. Hiçbir çaba gösterilmezse, sonuç kolayca, sınav sonuçlarının üretilmesinde etkili olan, ancak kaçınılmaz olarak dersin eğitici ve düşündürücü değerini yok eden hayal gücü olmayan bir süreç olabilir. Hayatın ve sosyal ilerlemenin önemli faktörlerini ele alan tarih gibi dersin öğretilmesi söz konusu olduğunda, rutinin etkilerine boyun eğen öğretmenlere emanet edilmemesi önemlidir.<sup>5</sup> Her ne pahasına olursa olsun, önemli konuların ele alınmasının gerektirdiği katı biçim disiplinine girmeyi reddedenlerden alınmalı, ne pahasına olursa olsun, “Olguları analiz etmesi ve bunları genellemesi gereken öğretmendir.” diye düşünenlerin kontrolünden çıkarılmalıdır.

İçgüdüsel veya mesleki eğitimle yönlendirilen, derslerin sunumunu sürekli kontrol altında tutmayı ve konu çok çekici veya fazla söylemsel olma eğiliminde olduğunda biçim unsurunu tanıtmayı öğrenmiş, bunu sıklıkla fark eden öğretmenler bulunmalıdır. Onlar, sıklıkla

<sup>5</sup> Tarih öğretmenliğine değinecek olursak hiç şüphesiz gelecek birkaç yıl içinde mücadele edecek çok şeyi olacağı görünmektedir. Ya kendisini, beklenmedik bir zamanda sınavı (öğretmenin) hakkında o sınav sonucuna göre fikir oluşturan bir müdürün altında çalışırken bulabilir ya da daha çözümü zor işlerin tam tersi, çok kolay bir şekilde üretililecek “sahne dekoru” gibi görünen bir ders hazırlamak zorunda kalarak daha ötesini göremeyen bir müfettişin teftişine hazırlanmak zorunda kalabilir.

amaçlarının, öğrencileri için işi kolaylaştırmaktan ziyade daha zor hâle getirmek, hızlı ve yüzeysel çıkarım yolunun zihinsel durgunluğa ve dikkatsiz yargılamanın ahlaki zayıflığa yol açtığı farkındadırlar. Okul müfredatında tarihin önde gelen bir konu olduğu iddiaları ile karşılaştırıldığında, “dilbilim” lehine olan argümanlar özel bir savunma gibi okunur, fakat bu iddiaların geçerliliği, dersini yöntemin ilkelerine uygun şekilde işlemeyi öğrenmiş öğretmenlerin çabalarına bağlıdır.

**Teşekkür Notu:** Bu çeviriyi okuyup, daha anlaşılır bir hale getirmeme yardımcı olan Betül Korkmaz’a teşekkürü bir borç bilirim.

### Orjinal Metin

## CHAPTER XI

### THE TEACHER OF HISTORY

PERHAPS it is not fair to blame a nation which values material prosperity highly if in its organisation of education it lays the greatest stress on the material side. Money is generally forthcoming for school-buildings, care is frequently lavished on dietary, while to the teacher are devoted only the money and the care that happen to remain over. As a natural consequence of this, both the salaries and the social standing of teachers have tended to be lower than in the case of other professions ; as a further consequence teaching has frequently been ill carried out, and, as inevitably, a great scepticism of and dislike for education has filled the British mind. This scepticism has often been justified. A British parent in business knows that his son's teacher is in receipt of a low salary, that his prospects are poor, and the security of his position small ; he argues, not without reason, that in an expanding Empire the opportunities of earning a livelihood are so numerous that able men of spirit will not for long remain in a pursuit which offers so few material attractions. Although prepared to grant that some men will teach because they are interested in education and wish in this way to

222

## THE TEACHER OF HISTORY 223

devote themselves to social service, he will argue that the State cannot count on manning one of its services solely by enthusiastic volunteers; indeed, he may point out that even in the Church, which is supposed to appeal to motives of a special kind, the quality of the worker has tended to deteriorate as the value of tithe has fallen. Consequently, although he has no very definite ideas as to the right qualifications of a teacher, he continues to be sceptical and to grudge the money that he is forced to contribute towards what he is apt to regard as an organised fraud. He therefore welcomes the more material element in the organisation, the army of inspectors, the array of scheduled reports, as apparent checks upon inefficiency in teaching. And yet it should be evident that before teaching can be organised and pressed into shape it must be there to organise, that before ill-regulated teaching-power can be disciplined into form by an external agency it must be there to discipline, that before the enthusiasm of the specialist can be curbed and brought into line with practical exigencies it must be there to curb. No organisation, no inspection, no repressive force can be productive of good unless it has as material to work upon, and indeed finds opposed to it, a vital force which we may call teaching-insight, which will react against the efforts made to repress it and will gain strength through this reaction, which can be guided into sound channels and may be pruned and clipped with advantage, but which never can be produced by organisation from without.

This tendency of the community to lay stress upon the mechanical side of education at the expense of the spiritual element is perhaps easier to justify for the traditional subjects of instruction than for those recently

introduced. In the early stages of Latin teaching, as Latin teaching used to be conceived, much of the work is of a mechanical nature. Paradigms have to be learned and rules applied, and while an underpaid drudge will not do good work, he may lay a fair mechanical basis for what is to follow. Similarly in the early stages of mathematical teaching, although a teacher who has no insight, and who teaches only because his abilities will not permit him to earn a scanty living in any other pursuit, will waste much of his pupils' time, he will none the less drill them in certain processes and formulae which are not without value.

When we turn to historical and literary subjects the case is different. It is in connexion with these as opposed to pure linguistic that teachers are now for the first time compelled to face real educational issues. With history, as with any other subject in which ideas rather than symbolism and formulae are the chief element, the teacher's qualities and equipment are of the first importance. Unless he possesses insight it may be as misleading to estimate the progress of education by the number of schools and of inspectors as it would be to gauge the religious feeling of a community by the number of persons who pay pew rents. In history-teaching the teacher is introducing his pupils not to linguistic symbols or to conventional knowledge, but to ideas which really matter; the exact method of presenting these ideas and the exact process that the pupil is induced to perform upon them are of real importance; there is no element that can be given stupidly without immediate and permanent loss; there is no conception which may not be degraded if the imparting of it is entrusted to men whose grip of social factors is weak and

## THE TEACHER OF HISTORY 225

whose occupations out of school are trivial; there is no room for the dull performance of hodman's work. The subject-matter of the teaching is human character and social progress; as surely as the handling of it is good it will produce in the rising generation an intensification of social thought, as surely as it lacks inspiration it will tend to the deadening of such thought. With a subject-matter of this kind there is no middle way, and thus history-teaching requires in a marked degree the qualities which are found in all good teachers, and which can be dispensed with only when the matter of the subjects taught is conventional and unreal, standing in no close relationship to human life.

What particular body of knowledge and what historical training is needed as well? Is it, for example, essential that all history-teaching in middle forms should be given by specialists in history who teach little or nothing else, and who may therefore teach it to sets and not to forms? This question does not concern history alone. The demand that subjects shall be taught properly produces an answering demand for specialists. Geography, taught on scientific lines, is asked for. "We must get a specialist in geography," say the school authorities. Similar pressure produces a demand for a history specialist, and soon a specialist in English literature will be asked for. As result the school tends to be converted into a system of set masters, each teaching his special subject, and the old "form" system, under which each master taught a good many subjects to the same boys and saw a good deal of them, tends to disappear. It may be asked if this tendency would not be a calamity if allowed to go to extremes. To teach sets only and to be confined to one subject is



probably narrowing to the teacher, and it also deprives the boy of that constant intercourse with one master which has often been productive of good, and which is especially valuable when a subject whose content may be of so intimate a nature as that of history is in question. In addition it is only with the form-master system that the unpremeditated and internal correlation of subjects can be carried out. The solution of the difficulty is a compromise which lays more or less stress on the grouping of a certain number of subjects under one teacher, and it may be hoped that this compromise will approximate as far as possible to the form-master system. Naturally it would not be suggested that the same teacher should teach literary and mathematical subjects unless the conditions were exceptional, but there is no reason why with middle forms the same teacher should not teach history, geography, and English literature, or that a classic should not, in addition to some classics, teach history and English literature.

Neither is there any reason why a man who has had a rigorous training in the classics should not take up history and teach it even though it is not one of his degree subjects. If it is urged that after his professional duties are over he has no time or energy to break fresh ground, this can be only because he is overworked, and the sooner such conditions of work are altered the better. It must be recognised that a system, which leaves assistant masters no time for self-culture, tends in the long run to waste the money of the tax-payers. It is impossible for teaching to remain efficient unless teachers have some leisure and the will to use it rightly.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> It is also in place to note that one function of a course of professional training for teaching should be to introduce a

## THE TEACHER OF HISTORY 227

Therefore, although it is desirable to have at a school some specialists in history,<sup>1</sup> it is not essential for good teaching that the teacher must necessarily have specialised in history to the exclusion of other interests. In any case the specialist will have to re-read his subject from the standpoint of school needs before he can teach it, and it is frequently an assistance to teaching if a competent man gets up a subject while engaged in school practice, as in these conditions the salient points and the elements of interest do not escape him.

Our history teacher, then, besides a good knowledge of his subject, must have a suitable personality and a thoughtful outlook upon life, but this does not complete his equipment. He also needs a grip of method so that his practice may exhibit the utmost spontaneity working in connexion with a clearly planned mechanism. Such method is an addition to personality, and cannot fitly be contrasted with it, although this contrast is sometimes made by those who maintain that the teacher is of more value than the method, and the personality than the manner of teaching. The personality that admits of this contrast may be little more than characteristics of manner or the freshness and breeziness of youth, excellent qualities, no doubt, but not to be counted on as a possession for life, while the method that admits of this contrast can be little more than a lifeless mechanism, a dull arrangement or rearrangement of subject-matter.

True personality involves elements of self-control, specialist in one subject to the literature and the methods of the other subjects which work in with his own to make a suitable group for school purposes.

<sup>1</sup> The great increase in the number of graduates in history should make these easy to procure.

while true method involves that control of subject-matter which increases its meaning by giving it a new form. This control of ideas is not found without personality, and such a personality is not found without the control which renders method possible ; it is, indeed, increased by the constant effort to manipulate and present ideas so that the meaning which they convey shall be convincing and suggestive. There need be no fear that method of this kind will lead to rigidity. Method is more than a self-imposed mode of action ; it involves a daily revision, justification, and reimposition of the mode. In this it must be contrasted with mechanism which tends to be invariable, or is reconstructed only when its rigidity has led to disaster. Method, while it works on a basis of small elements of mechanism, combines and recombines them to suit the exigencies of the moment. Far from destroying initiative it actually fosters it. It is characteristic of mind that when it arranges restrictions for itself it tends to increase its own energy. The poet loves to arrange for himself an elaborate form of metre, and by his spontaneity rises superior to the self-imposed limitation,

In truth the prison unto which we doom  
Ourselves, no prison is.

and self-imposed form of this kind, which feeds the spontaneity that is to struggle against it, is the mark and the instrument of the good teacher.

Method is not acquired in a day, and from the beginner in history-teaching comparatively little can be demanded. Straightforward exposition and examination is frequently all that he is capable of, and the attempt to do more may distract his attention from the class. His mind should

## THE TEACHER OF HISTORY 229

be stored with a knowledge of the possible varieties of method, but in the beginning he will do well to draw on his storehouse but little. It is when the first novelty of teaching has worn off that the necessity for method makes itself apparent. Teaching is a nerve-consuming process; vitality of nerve soon fails, and if vitality of spirit is not cultivated, dullness and inefficiency are the result. For the teacher who has thoroughly settled down to routine, who has reached the stage at which the varieties of school experience seem to have exhausted themselves, the really serious struggle with the teaching life is beginning. If no effort is made the result easily may be that unimaginative process which is effective in producing examination results, but which inevitably destroys the educative and suggestive value of the subject. Where the teaching of such a subject as history, dealing with important factors of life and social progress, is concerned, it is of importance that it should not be entrusted to teachers who succumb to the influences of routine.<sup>1</sup> At all cost it must be taken away from those who refuse to undergo the stern discipline of form that the handling of important topics demands, at all cost it must be removed from the control of those who think that "it is the teacher who must generalise from and analyse facts." Teachers must be found who, guided by instinct or professional training, have learned to keep the presentation of their subject under continual

<sup>1</sup> For some years to come the teacher of history will undoubtedly have much to struggle against. He may at any time find himself working under a headmaster whose one idea is results in examination, or may have to prepare for inspection by an inspector who is unable to see farther than the "set-piece" lesson which can so easily be produced, but to the detriment of more subtle work.

control and to introduce the element of form when the subject-matter tends to be too attractive or too discursive, who realise that frequently their aim should be to make the work harder rather than easier for their pupils, that the road of rapid and superficial inference leads to mental sluggishness, and the way of careless judgment to moral weakness. As compared with the claims of history to be a leading subject in the curriculum, the arguments in favour of "linguistic" read like special pleading, but the validity of these claims depends on the efforts of teachers who have learned to treat their subject in accordance with the dictates of method.