


## Çeviri: Tarih

### Translation: History (Geschichte)

Johann Friedrich Herbart<sup>1</sup> ve Charles De Garmo<sup>2</sup>

Çeviriyazı: Özgün Şerif SAĞDIÇ 

Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, E-posta: [sagdic@ankara.edu.tr](mailto:sagdic@ankara.edu.tr)

---

<sup>1</sup> J. F. Herbart (1776-1841), eğitici öğretim, çocuğun çok yönlü ilgisi, eğitimde özgürlük gibi kavramların analizlerine yenilikçi açıklamalar getiren Alman filozofudur. Pedagoji düşüncesine ışık tutacak ilk görüşlerini dile getirdiği başyapıtı “*Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet*” (Eğitimin Amacından Yola Çıkan Pedagojiye Genel Bakışlar-1806) eserinde eğitimi, hem insanlığın hem de eğitimin bütünsel amacı olarak ahlak kavramı üzerine kurmaktadır. 1809’da Immanuel Kant’ın (1724-1804) ardılı olarak Königsberg Üniversitesinde felsefe kürsüsünü devralmıştır. Königsberg’de pedagoji enstitüsünü ve bu enstitünün uygulama okulunu kurarak deneysel öğretimle üniversitelerde pedagojinin kendi başına bilimsel bir dal olmasına öncülük etmiştir. Pedagojiyi etik ve psikolojiye bağlı olarak açıkladığı ve uygulamalarını betimlediği olgunluk çağı eseri “*Umriss pädagogischer Vorlesungen*”, 1835 yılında yayımlanmıştır. Müfredat, ünite ve formel basamaklar gibi kavramlar Herbart ve ardılları sayesinde Amerikan eğitime kazandırılmıştır. Karl Volkmar Stoy (1815-1885) mezunu olduğu Königsberg’deki enstitüyü örnek alarak Jena’da bir pedagoji enstitüsü kurmuş, bu enstitü Herbart’ın teorisinin ve pratiğinin merkezi olarak ABD dâhil yurt dışından öğrencilerin akınına uğramıştır.

<sup>2</sup> Charles De Garmo (1849-1934), Halle Üniversitesinde doktorasını tamamlamış, Jena’da kalarak Stoy’un derslerini takip etmiş ve onun öğretisini ABD’ye taşımıştır. De Garmo, ABD’de 1895’te kurulan “*National Herbart Society for the Scientific Study of Education*” vakfının ilk başkanıdır. Bu vakıf, Herbart’ın görüşlerini açıklayan ve eleştiren yazıların yayımlandığı yıllıklar çıkarmıştır. De Garmo ayrıca, Saratoga’da bir vakıf kurarak Herbart ekolünün yayılması için birçok eserin çevirisini yaptırmıştır. “*Herbart and the Herbartians*” (Herbart ve Herbartçılar-1895) isimli eserinde İngilizce konuşulan ülkelerdeki öğretmenlere Herbart sisteminin amaç ve yöntemlerini arılaştırmadan, Herbartçıların bakış açılarını da ele alarak anlatmayı amaçlamıştır. De Garmo’ya göre Herbartçılar çocuğun ahlaki gelişiminde öncelikle onun sosyal yönlerine vurgu yapmışlar; temel eğitimdeki öğretim konularının seçiminin çocuğun ahlaki ve davranış eğitimi etkilediğini savunmuşlardır.

---

**Öz**

J.F. Herbart, yaptığı çalışmalarla Alman ruhunu kıtalar ötesine taşıyarak eğitim bilimleri, öğretim yöntemleri, sosyal psikoloji, öğretmen yetiştirme gibi alanlarda 20. yüzyılın ilk çeyreğine kadar ABD dâhil birçok ülkede fikirleri önemli derecede etkili olmuş bir filozoftur. Tarih eğitimi üzerine yazdıkları 19. yüzyıl başlarında Almanya'daki öğretmenlerin yaklaşımlarını ve Herbart'ın kendi görüşlerini ifade etmektedir. ABD'li Herbartçı Charles De Garmo'nun yorumları ise Alman ve Amerikan tarih öğretimi arasındaki farklılıkları, Alman eğitimindeki yaklaşımların Amerikan eğitimindeki karşılıklarını, sözlü ve yazılı yöntemlerin farklı yönlerini aktararak iki farklı tarih öğretimi yaklaşımını önermektedir. Bu yazının Johann Friedrich Herbart'a ait olan orijinal metni, Herbart'ın 1835 yılında yayımlanan "Umriß pädagogischer Vorlesungen" (Pedagoji Ders Notları) isimli eserinin, farklı branşların öğretimi üzerine yazdığı bölümünde tarih öğretimiyle ilgili kısmını içermektedir. Almancadan Türkçeye yapılan çevirinin bu kısmı için Kehrbach'ın tıpkıbasımı esas alınmıştır. Bu basımdaki numaralandırma takip edilerek Herbart'ın metninde paragraf sonlarına eklenmiştir. Sunulan çeviriye ek olarak alt metinlerde italik olarak verilen paragraflar ise bu eserin 1904 yılında "Outlines of Educational Doctrine" ismiyle Alexis F. Lange tarafından yapılan İngilizce çevirisine ABD'li Herbartçı Charles De Garmo'nun tarih öğretimiyle ilgili kısma eklediği yorumlarının çevirisidir. Bu bakımdan Herbart'ın kendi yazdıkları Almanca orijinalinden ve De Garmo'nun yorumları da İngilizce metin üzerinden çevrilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Johann Friedrich Herbart, Charles De Garmo, Alman tarih öğretimi, Amerikan tarih öğretimi, tarih eğitimi

---

**Abstract**

J.F. Herbart is a philosopher whose ideas were very influential in many countries, including the USA, until the first quarter of the 20th century, in fields such as educational sciences, teaching methods, social psychology, teacher training, and he transferred the German spirit beyond the continents with his works on education. His writings on history teaching present the approaches of German teachers in the early 19th century as well as his own opinions. In the comments of the leading American Herbartian Charles De Garmo, the differences between German and American history teaching, the equivalents of the approaches in German education in American education, and the differences between the narrative and textbook method of teaching were described. It proposes two different approaches to history teaching by introducing different aspects of these methods. The original text of this article, which belongs to Johann Friedrich Herbart, includes the part about history teaching of his famous book "Umriß pädagogischer Vorlesungen", published in 1835, on the teaching of different branches. Kehrbach's facsimile was taken as the basis for this part of the translation from German to Turkish. In Herbart's text, the numbering in this edition is followed and added at the end of the paragraphs. The paragraphs given in italics in the sub-texts in addition to the translation presented are the translations of De Garmo's comments added to the English translation of this Herbart's book in 1904 under the name "Outlines of Educational Doctrine" by Alexis F. Lange. In this respect, Herbart's own writings were translated from the German original version and De Garmo's comments were translated from his English script.

**Keywords:** Johann Friedrich Herbart, Charles De Garmo, German history teaching, American history teaching, history education

---

## Giriş

Genç öğretmenlerin ders anlatırken düştükleri en yaygın hata, farkında olmadan ders anlatımını çok uzatmalarıdır. Derse olan ilgi derinlik kazanmamakta, aksine olay örgüsü bir o yana bir bu yana dalgalanmaktadır. Bu durum öncelikle hazırlık eksikliğini ele vermekte, sadece mental hazırlığın değil ön hazırlığın zorunluluğunu da açığa çıkarmaktadır [§239].

Charles De Garmo'nun Yorumu: Tarih alanındaki genç öğretmenler de başka alanlardaki öğretmenler gibi yanlış yapmaya eğilimlidir. Verilmekte olan bir derste yapılan en temel hata daha çok o dersin sunulmasında geleneksel yöntemlere bağımlı kalınmasıdır. Almanya'da öğretmenlerin tarihçi olması ve kendi zihinlerindeki tüm tarihi bilgileri tarihsel akışa uygun şekilde çocuklara aktarmaları sık rastlanır bir durumdur. Ancak, iyi tarih yazarlarına nadiren rastlanılması gibi iyi tarih öğretmenleri de sayıca az görünmektedir; çünkü onlar en başta öğretmen ve sözlü tarihçilerdir, ki bu oldukça önemli bir husustur. Birleşik Devletler gibi anlatımın ders kitabına bağlı olduğu ülkelerde, öğretmen farklı bir zorlukla karşılaşmaktadır. Bir metni tüm öğrenciler okuduktan sonra o metinle öğretmen ne yapacaktır? Belki de en yaygın yöntem olarak, öğretmen çocuklardan tek tek aynı işlemi tekrar yapmalarını isteyecektir. Fakat bu oldukça zararlı bir yöntemdir; çünkü bu yöntem, yirminci öğrencinin diğer öğrencilerin aynı şekilde tekrar edebileceği metinleri okuduğu sırada on dokuz öğrencinin hiçbir şey yapmadan pasifçe beklemesine neden olmaktadır. Bu nedenle eğer Alman tarih öğretmenin belirsiz kusuru laf kalabalığı yaparsa, Amerikan tarih öğretmenininki de sıkıcı ve tekdüze olmaktadır. Almanların yöntemi, kabile efsanelerinin ağızdan ağıza dolaştırılarak babadan oğula aktarıldığı ilkel insanların yöntemidir; öte yandan Amerikan tarih anlatımı, bilimsel kaynaklar ve matbaanın avantajlarından yararlanan modern bir yöntemdir. Her iki yöntemin de kendine özgü avantajları bulunmaktadır. İlki birinci elden anlatımın olası cazibesini taşıırken, ikincisi doğruluk ve kapsamlılığa sahiptir. (Almanların) hikâye anlatım yöntemi, okuma becerileri yeterince gelişmemiş çocuklarda ders kitabına göre daha üst niteliktedir; ders kitabı ise sahip olduğu yardımcı materyallerle birlikte okuma kapasitesi yüksek olan büyük çocuklar için daha çok tercih edilebilir. Herbart'ın sonraki satırları hikâye anlatım yönteminin<sup>1</sup> en iyi yönlerinin coşkulu betimlemesine yer vermektedir; yorumlar ise basılı materyallerin de eşit ölçüde cezbedici, aynı zamanda daha kullanışlı hale nasıl getirilebileceğini göstermeye çalışmaktadır.

Tarihin, başlangıçta kronolojik ancak açık bir resim olarak ana hatlarıyla kavranması gerekli olursa, tüm tarih alanının (öğretmenin) zihninde aynı kolaylıkla geriye, ileriye veya yana doğru (senkronik olarak) bir baştan öbür başa kat edebilmesi şart olur. Dikkate değer, tanınmış isimler belirli grup ve serileri oluşturmalıdır; en çok göze çarpan isimlerin grupların içinden seçilebilmesi veya uzun bir serinin en önemli noktalarının kısa bir seri içinde bir araya toplanabilmesi (öğretmen tarafından) gerçekleşmelidir [§240].

Charles De Garmo'nun Yorumu: Ders konusuna hâkim olmak, hikâye anlatım yöntemini kullanan öğretmen için önemli olduğu kadar anlatım yapmak için basılı materyale bağlı olan öğretmen için de önemlidir. Mevcut durumdaki tarih öğretimine dönük yapılan

<sup>1</sup> (Ç.N.) Herbart'ın kendi metninde geçen *Erzähler* (çeviride "Anlatıcı" olarak ifade edilecektir), hikâye anlatım yöntemini kullanan öğretmene karşılık gelmektedir. Yorum paragraflarında De Garmo'nun Alman modeli olarak gördüğü, Herbart'ın tanıttığı hikâyeleştirici sözlü anlatım yapan öğretmen ile Amerikan modeli olarak gördüğü, basılı materyallere dayanarak anlatım yapan öğretmen arasında karşılaştırma yapıldığı için bu paragrafların çevirisinde hangi öğretmen tipine işaret edildiği açıkça belirtilecektir.

gözlemler, öğretmenin kendi öğretim materyaline yeni bir biçim kazandıracak derecede hâkim olduğu gerçeğini yadsımaktadır. Öğretmen, belki kitapta yer aldığı için bu öğretim materyalinin farkındadır; fakat gerçekler üzerinde özgürce hareket etmek, bölümleri genişletmek veya yığınları kısa özetler haline getirmek; yeni gruplamalar, kümelemeler oluşturmak veya uzun serileri kısa olanlarla değiştirmek genellikle onun becerilerinin dışında kalmaktadır. Amerikalı öğretmen, kendi materyaline daha iyi hâkimiyet kurarak ders hakkında bilgi edinmiş olmalıdır.

Ayrıca sosyal sınıflarla, yasalarla, ulusal sistemlerle, dinî adetlerle, kültür dereceleriyle ilgili olan ve olayların açıklanmasını sağlayan genel kavramlar, öğretmen için bütünüyle aşikâr olmakla kalmamalı, aynı zamanda öğretmen, bunlar arasından hangileri ile öğrencileri geliştirebileceği ve onların zihinlerinde güncel ve canlı tutabileceği koşulları da düşünmelidir. Bu durum, kendi başına, çoğu genel düşünümü ilk tarih dersinin dışında bırakmaktadır. Buna uygun olarak çok daha yeni politik ilkelere göre daha basit güdülerin olduğu Eski Çağ tarihi, erken yaşlardaki gençlere verilen derslerdeki esas yerini korumaktadır [§241].

Charles De Garmo'nun Yorumu: Amerikan tarihi, renk çeşitliliği bakımından Antik Dönem tarihine göre daha zengindir. Her şeyden önce bu, çocukların anlamalarını kolaylaştırır; çünkü günümüz koşulları doğrudan öncü devlet yapımızdan ileri gelmiştir. Yalnızca yasalar, ulusal sistemler ve dinî adetler değil erken dönemlerin ekonomik koşulları da özellikle öğrenilmeye değerdir; çünkü her ikisi de önemli ve ilgi çekicidir. Tarım yöntemleri, yemek pişirilmesi gibi ev işlerinin yürütülmesi, ateş yakılması, elbise dikilmesi, barınakların korunması gibi temel işlerin yürütülmesi, karadaki ve sudaki ulaşım araçları, iletişim yöntemleri ve benzeri konu başlıkları gençlerin ilgisini çekmektedir.

Daha ötesinde, öğretmenin karışık bir olayın iyi anlatılmasının zorluğunu da hesaba katması gerekmektedir. Bunun ilk şartı, keyfi aralar vermeksizin tüm noktalarda, öykünün örgüsünün sıkıca ilişkilendirmesini sağlayacak sürekli bir düşünce akışıdır. Bu, ayrıca, özenli bir uygulama olmadan hiçbir iyi tarih dersinin mümkün olamayacağı akıcı bir sunumu şart koşmaktadır. Ancak, konuşmanın yalın akıcılığı yeterli değildir. Bazı yerlerde ara verilmelidir, aksi takdirde bir serinin birbirini izleyen parçaları öncekilerce engellenince bu serinin biçimlenmesi<sup>2</sup> de gerçekten başarısızlığa uğrayacağı için konsantrasyon (yoğunlaşma) ve (bilincin) düşünümün<sup>3</sup> değişimi gerçekleşmeyebilir. Bu yüzden, bir tarih dersinin nerede

<sup>2</sup> (Ç.N.) Biçimlendirilen bu seriler, 240. paragrafta Herbart'ın sözünü ettiği dikkate değer, tanınmış kişiler için oluşturulan serilerdir. Tarihin kronolojik olarak kavranılabilmesi için en göze çarpan isimlerin seçilerek öğretmen tarafından en önemli noktaların kısa seriler içinde bir araya toplanabilmesi sağlanmalıdır. Bu serilerin doğru biçimlenmesi için hem sürekli ve duru bir düşünce akışının sağlanması hem de seride takip eden olayların birbirini kısıtlamaması ve etkili şekilde sıralanmış olması gerekmektedir. "Serinin Biçimlenmesi" (*Reihenbildung*) kavramına Herbart, "*Lehrbuch zur Psychologie*" (Psikoloji Ders Kitabı) eserinde değinmektedir. Serinin biçimlenmesinin, pedagojik yönden bakıldığında, büyük bir öneme sahip olduğunu; çünkü açık ve net düşüncenin, her türden biçimlendirme olarak ona dayandığını belirtmektedir (Herbart, 1891: 392).

<sup>3</sup> (Ç.N.) "Konsantrasyon veya yoğunlaşma" (*Vertiefung*) ve "düşünüm" (*Besinnung*) kavramları Herbart pedagojisinde önemli yer tutan ve Herbart'ın "çok yönlülük" kavramını açıklamak için başvurduğu kavramlardır (Sağdıç, 2019: 82). Bir düşünce veya düşünceler silsilesi, bilincimize eşlik eden alışılmış duyumları yerinden edip uzaklaştıracak hareketliliği içimizde kazandığında konsantrasyon gerçekleşir. Felkin ise bu kavramı, diğer düşünceleri hariçte bırakarak uzaklaştırmak için bir özne veya nesnenin üzerine yoğunlaşan düşüncenin eylemi olarak görmektedir (Herbart, 1902: 123). Bilincimizin olağan içeriklerinin su yüzüne çıkmasıyla da düşünüm gerçekleşir (Herbart, 1843: 375). Felkin'e göre bu kavram herhangi bir bilinç içeriği üzerinde tekrar toplanan ve yeniden düzenlenen dönüşümlü düşüncenin eylemidir (Herbart, 1902: 123). Çok yönlülüğün gerçekleşmesi için konsantrasyonların kendi içlerinde değişimleri ve düşünümüne dönüşmeleri gerekmektedir; düşünümün ise tekrardan yeni bir konsantrasyona dönüşmesi gerekmektedir (Herbart, 1959: 50). Herbart'ın 242. paragrafta

başlayıp nerede biteceği ve nerede tekrarların devreye gireceği birbiriyle ilgisiz olamaz [§242].

Her bir kelimenin birbirini peşi sıra izlemesini sağladığı zaman anlatıcının (öğretmenin) kendi muhayyilesinde olayların tamamıyla farklı bir tasarımı canlanacaktır ve bunu dinleyicilere de aktarması gerekecektir. Bu tasarım düz bir yüzeyle aynı değildir, tam tersine çok yönlü ilgi (mannifaltiges Interesse) bazı unsurları öne çıkarıp diğerlerinin geride kalmasına yol açmaktadır. Her defasında anlatımın ne kadar zamanla olayların akışı kesilmeden sürdürüleceğinin ve diğer taraftan tamamlayıcı koşulların benimsenmesi için konuşmanın nereye sapması gerektiğinin de kararı verilmelidir. Olay örgüsü kaybolmadan konunun yan ve gerisini (ard anlamlarını) aydınlatmayı özendirmek için kullanılan dilin yeterli gücü olmalıdır. Anlatıcı burada açıklamalar yapmak ve diğer yerde canlı tasvirleri resmetmek için de güce sahip olmalıdır, dinleyicinin zihnini hareket ettirirken dahi ağır başlılığını ve ihtiyatını kaybetmemelidir [§242].

Bütün bunların dışında en başta gelen gerekliliklerden biri de ifadedeki yalınlıktır. Yeni yetme tarihçilerin sıkışık ve soyut anlatım biçimleri (dilleri) bir Gymnasium'un<sup>4</sup> üst sınıfları için bile pek uygun düşmemektedir. Çağdaş roman yazarlarının eserlerinde bulunan duygu yüklü ve mizahi ifadelerden ise tümüyle sakınılmalıdır. Yegâne güvenilir modeller, eski klasik eserlerdir [§243].

Charles De Garmo'nun Yorumu: Metinlerle tarih öğretimi yönteminin en ciddi kusuru, konuların tek bir kitaba sıkıştırılmasından kaynaklanan verimsizliktir. Tarihin yalnızca tek kitaptan yararlanılarak öğretilmesi, en iyi yöntemler arasında sayılsa dahi tarihe olan ilginin körelmesine zemin hazırlar. Bu doğrultuda başarılı öğretmenler, adeta kuraklığı daha fazla kuru hava ile gidermek gibi, sıkıştırılmış kitapların benzerini değil kapsamlı eserlerin aynı konudaki bölümleri olan büyük miktarda takviye edici okumaları tanıtmaktadır. Amerikan tarihinde çocuk; Fiske, Parkman, McMaster, Turner, Tyler ve daha önceki tarihçilerin standart çalışmalarının seçilmiş bölümlerini okumaya yönlendirilir. İngiliz tarihinde ise doğrudan Gardiner, Green, Freeman, Traill, Ransome, Cunningham ve McArthur, Harrison ve Macaulay gibi isimlere yönlendirilmektedir. Buna karşın bol okuma yönteminin dezavantajı ise gereksiz ayrıntı ile dolu olan yerlerin çokça dikkat çekiyor olmasıdır. Öğrencinin, esas muhakeme yetisini kaybedecek, olayların birbirlerine bağlı önemlerini gözden kaçırarak veya hepsi birbirine bağlı olan nedensel serileri zihnine sağlam olarak oturtmayı başaramayacak kadar kendisini bir ayrıntı yığına kaptırıp gitmesi kolay hale gelir. Tarif edilen iki yöntem için de sıralama ve detayların netleşmesinden sorumlu olan öğretmendir. İki durumdan birincisinde öğretmenin sunumu gerçek bir tarihçinin sanatsal bütünlüğüne sahip olmalı, diğer durumda ise öğretmen anlatılan konunun zenginliğini öyle bir yönetmelidir ki nedenin ve etkinin altın zincirinin, farklı farklı olanları bir bütünlükte birleştirebileceği görülebilir. Birincisini yapma yeteneğine, ikincisini yapma yeteneğine göre daha nadir rastlanır; çünkü öğretim sanatı tarihsel derleme sanatı kadar zor değildir. Modern tarih kitabıyla tarih öğretmeye özgü zorluklarının nasıl aşılabileceği 247. paragrafta tartışılacaktır.

belirttiği durum böylece, serinin birbirini izleyen parçalarının öncekilerce engellenmesiyle düşünüm ve konsantrasyonun değişiminin gerçekleşmemesi ve çok yönlülüğe ulaşamaması anlamına gelir.

<sup>4</sup> (Ç.N.) Gymnasium, 16-20. yüzyıllar arasında Latince ve Yunanca dillerinin öğretildiği yüksek liseler, günümüzde ise 5-12. okul yıllarını kapsayan ve 13. okul yılında Abitur sınavlarıyla mezun olunarak yüksek öğretime geçişi sağlayan okul türüdür.

Öğretmen, Herodot'un hikâyeleri üzerine pratik yapmalıdır. Mümkün olduğunca açık ve akıcı olarak çevirecek şekilde bu hikâyeleri tamamen hafızasına işlemelidir. Bu uygulamanın çocuklar üzerindeki etkisi merak uyandırıcıdır. Sonrasında Arrian ve Livius'un tarih kitaplarından yararlanılabilir. Anlatıcının kendi düşünümünü ortaya koymaktan kaçındığı durumlarda, eskilerin kendi görüşlerini ve isteklerini kahramanın ağzından söyleme geleneği dikkatlice taklit edilmeli; ancak bu yapay bir retorik ortaya çıkana kadar sürdürülmelidir [§243].

Önceki paragraflarda (§240—§243) belirtilen ön alıştırılmalar, tarihin özenli ve pragmatik<sup>5</sup> öğretimi ile birleştirilmiş ise, o halde uygulamalarla kazanılan beceri<sup>6</sup>, şartlara ve her durumun kendine ait amacına göre sınırlandırılmalıdır. Olası durumların çeşitliliğinden kaynaklı bu konu ile ilgili genelgeçer bir kural koyulamaz; bununla birlikte şu önerilere dikkat edilmesi gerekir [§244]:

Arzu edilen yalnızca genel manada tüm yardımcı araçların, bu sayede tarihsel objelerin (portrelerin, mimari eserlerin, harabelerin ve buna benzer yapıların çizimlerinin) görsel olarak ifade edilebilmesi ve öğrencinin gözünde canlandırılabilmesi değildir. Bunun yanında, özellikle daha eski zamanlara ait haritalar da gerekli görülmelidir. Bu haritalar, sürekli elimizin altında olmalı ve bu haritaların sergilenmeleri ötelenip ihmal edilmemelidir. Yalnızca senkronik olayları değil, aynı zamanda ülkelerin değişen birleşme ve bölünmelerini de gözler önüne sermekte olan Strass'ın *Strom der Zeit*<sup>7</sup> adlı eseri gibi bir çizim de esas bir unsur olarak bu öğretim materyallerine dâhil olacaktır. Bu yardımcı materyallerden mahrum kalınması, yalnızca hafızada var olanlarla bir sürü vaktin ve hevesin yitip gitmesine yol açmaktadır [§244].

Bunların dışında tarih dersine olan şu dört farklı yaklaşım okuyucunun dikkatini çekecektir [§244]:

<sup>5</sup> (Ç.N.) Pragmatik tarih ifadesini Ata (2009), sebep ve sonuç kanunlarıyla düzenlenmiş tarih olarak ifade etmiştir. Herbart'ın metninde söz konusu olan, tarihin pragmatik biçimde öğretilmesidir. Herbart (1984: 122), tarihe dönük pragmatik bir bakış açısı için örnekler verdiği 249. paragrafta tarih silsilesi içinde gerçekleşen olguları sebep ve sonuçlar içerisinde sunarak ele almıştır. Herbart'ın ardıllarından Wilhelm Rein (1847-1929), ansiklopedisinin tarih öğretimi maddesinde çığır açan olayları vurgulayan, tüm tarih alanına genel bir bakışla başlayan ve tüm ders konusunu etnografik olarak ele alıp farklı milletlerin tarihinden yola çıkarak evrensel tarihe ulaşan bir dersten söz etmektedir. "Okulun aşama aşama insan yaşamını ve aynı biçimde alın yazısının en yüce düzeninin aydınlanmasını gösterebildiği sürece tarih dersi üst sınıfta, en sonunda evrensel bir karaktere ve çalışmaya doğru yönelecektir. Bu sebeple, okul bir yandan pragmatik biçimde nedenlerin ve sonuçların zincirini ifade etmektedir; öte yandan kültür tarihinin zengin birikimini aktarmalıdır." (Rein, 1905: 488).

<sup>6</sup> (Ç.N.) Buradaki *Kunst* (sanat, beceri) kelimesi, Felkin'in çevirisinde *Knowledge* (bilgi) olarak ifade edilmiştir (Herbart, 1898: 232).

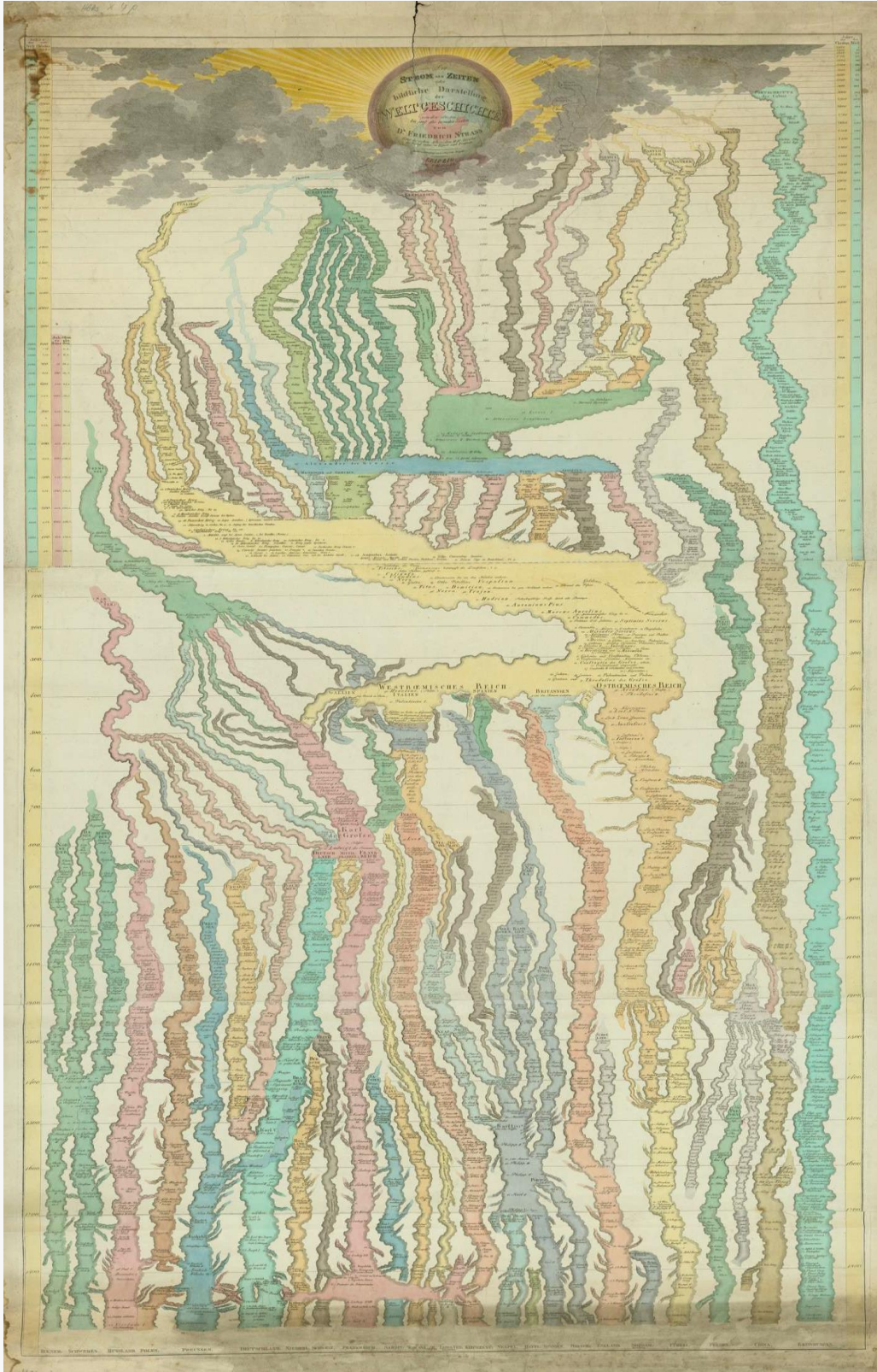
<sup>7</sup> (Ç.N.) Herbart'ın *Strom der Zeit* olarak belirttiği çizim Avusturyalı kronoloji uzmanı Friedrich Strass'a (1766-1845) ait olan, Antik Dönem'den başlayarak 18.yüzyılın sonuna kadar farklı ülke ve milletlerin nehirlerle tasvir edildiği, birleşme ve ayrılımlarının kronolojik olarak gösterildiği *Der Strom der Zeiten oder bildliche Darstellung der Weltgeschichte von den ältesten bis auf die neuesten Zeiten* (Eski Zamanların Fırtınası veya Antik Dönem'den Günümüze Kadar Dünya Tarihinin Görsel Betimlemesi) isimli tablosudur. "Bu haritada başlangıçta bir fırtınayla tarihsel olaylar fıskırarak çatallanmakta, bükülerek akmakta, yuvarlanarak ilerlemekte ve çağıldamakta; sonrasında zamanın akışındaki coşkunluğa yön veren fırça darbeleri muazzam ve değişken bir metafora dönüşmektedir." (Rosenberg ve Grafton, 2010: 147). Haritada farklı milletlerin birbirlerinden ayrılması (İsraililerin Mısırlılardan ayrılması gibi) ve birbirleriyle birleşmesi (Asurlular, Fenikelier, Suriyeliler, Mısırlılar ve Anadoluğuların birleşerek Perslere katılması ve Pers İmparatorluğu altında varlıklarını sürdürmeleri, sonrasında Büyük İskender'in fetihleriyle birlikte Yunanlar ve Makedonyalıların himayesinde büyük bir medeniyetin kurulması gibi) oluşumlar sergilenmektedir.



Birincisi: Henüz erken yaşlardaki öğrencilere verilen coğrafya öğretiminde, her bir ülkenin betimlenmesi tamamlandığında “Eskiden bu ülke nasıl görünüyordu?” sorusu öncelikli olarak ortaya çıkmaktadır. Çünkü şehirlerin ve diğer insan yapımı olan her şeyin dağlar, nehirler ve denizler kadar eski olamayacağı, doğru yönde bir kavrayışa işaret etmektedir. “Coğrafya dersinde, geçmişi tasvir eden tüm haritaları sergilemekten ve bu haritaların üzerinde açıklamalar yapmaktan kendisini alıkoyamasa bile, öğretmenin, ülkenin ilk dönem tarihiyle ilgili bazı eklemelerde bulunması yararlı olur. Bununla birlikte burada sorulan soru, geçmiş zamanlara kadar gitse bile başlangıç noktası aslında ülkenin kendisi olduğu için hikâye anlatım sanatına yer verilmesi şöyle dursun, bundan artık uzaklaşılması gerekir. Eski tarihlerdeki göç hareketlerinden ve savaşlardan kısaca söz edilerek yalnızca ülke sathının resminin zihinde canlandırılması gerekir. Başlangıçta (örnek olarak Almanya’daki coğrafya ile ilgili) eski çağların tarihsel olguları mümkün olduğunca kısa tutulmalı; bununla birlikte derste Fransa, İngiltere, İspanya ve İtalya birbirlerini sırayla takip ederken onların tarihsel olguları adım adım birbirleriyle ilişkilendirilmeli ve böylece tarih eşzamanlı olarak adeta uzaktan gözlemlenmelidir. Bu yolda ne kadar gidileceğinin tam olarak belirlenmesi, coğrafya öğretiminin birinci ve ikinci derslerinin birbirinden bağımsız görülmesiyle mümkün olmaktadır. Birinci ders için en genel olgular yeterli olabilir. Bunlara şu şekilde örnekler verilebilir: Çok uzak olmayan bir geçmişte Almanya şimdikinden daha çok bölünmüştü. Bazı kentlerin ve komşu ülke hükümdarlarının birbirleriyle savaşları daha eskiye dayanmaktaydı. Geçmişte şövalyeler ulaşımı epey zor olan tepelerde oturmuşlardı. Daha iyi bir düzen ve kontrolün sağlanması uğruna Almanya on bölgeye ayrılmıştı...[§245]

Şekil 1

Straß, Friedrich, *Der Strom der Zeiten oder bildliche Darstellung der Weltgeschichte*<sup>8</sup>



<sup>8</sup> (Ç.N.) Bayerische Staatsbibliothek, Abteilung Karten und Bilder'den Angelika Betz'in 16.09.2021 tarihindeki yazılı izniyle kullanılmıştır. ("Bayerische Staatsbibliothek München/Hbks X 4 p", 1828)



İkinci ders ise daha çok olguya yer verme imkânı sağlamakla birlikte daha eski tarihli olgulara daha az yer verecektir. Yalnızca güncel tarihi olgular, coğrafya ile kolaylıkla ilişkilendirilebilir. Ancak İtalya'daki harabeler, İngiltere'deki birleşik dil, haritada açıkça görülen bölünmüş topraklarıyla ve dillerinin farklı farklı oluşuyla İsviçre'nin kendine özgü politik yapısı gibi ayakta kalmış tarihi ve kültürel yapılar bunun dışında kalmaktadır [§245].

Bazen önerildiği gibi diğer ders saatlerinde öğretmenin planı, Orta Çağ ve modern dönem tarihine ayrı bir giriş dersi olarak kısa biyografilerin<sup>9</sup> (bu yolla yalnızca bölük pörçük bilgiler elde edilmesine rağmen) sözlü sunumunun yapılması ise, bu plan, sözü edilen yaklaşımda tarihsel olguların coğrafya dersine dâhil edildiği durumlarda daha uygulanabilir hale gelir. Bunun ardından, öğrencilerin en azından belirli bazı tarihleri öğrenmeleri için bir tarih şeridinin duvara asılması gittikçe daha fazla önem kazanmakla birlikte öğretmen her fırsatta onun üzerinden belirli detaylara dikkat çekmek zorundadır. Aksi durumda, dağınık biyografilerle büyük bir karışıklığa yol açma tehlikesi doğabilir [§245].

İkincisi: Erken yaşlardaki gençlere dönük olan tarih öğretiminin ana unsuru her zaman Yunan ve Roma tarihi olarak kalacaktır. Homer mitolojisinden bazı sevimli hikâyelerin daha önce işlenmesi, bu türdeki tarih öğretimine uygun olmaktadır; çünkü tarih ile halk inançları arasında yakın ilişkiler bulunmaktadır. Fakat bunu yaparken iki sapa yola girmekten kaçınmak gerekir: Bunlardan birincisi, (rasyonel hiçbir amaç gözetmeden) anlatımın noksansız olması uğruna çocuğun aşırı derinlemesine teogoniyle (Tanrıların meydana gelişlerini ve kökenlerini yazan kitaplarla) veya utanç verici fantastik hikâyelerle<sup>10</sup> yüz yüze bırakılması; ikincisi ise çocuklara mitolojinin ezberletilmesidir. Yalnızca gerçek tarihin çocukların hafızasına işlenmesi gerekmektedir. Mitoloji ise hedef kitlesi gençler ve yetişkin erkekler olan bir derstir [§246].

Perslerin tarihi, Herodot tarihinde nasıl yer alıyorsa hemen hemen o bağlamıyla anlatılmalı, Asur ve Mısırlıların tarihleri kısa hikâyeler [epizotlar] biçiminde buna eklenmelidir. Yunanların yerleri böylelikle tarih sahnesinin ön planında olmalıdır. Öte yandan, Eski Ahit'ten hikâyeler kendi başına bir öğretim zinciri oluşturmaktadır. İlköğretimde, Roma tarihinin mitolojik başlangıçları korunmalıdır [§246].

<sup>9</sup> (Ç.N.) Tarih öğretiminde giriş dersi olarak kısa biyografilerin kullanılması, Herbart'ın *Allgemeine Pädagogik* eserinde desteklediği bir düşüncedir. "Erken yaşlardaki gençler arasında sempatinin beslenmesi için hikaye edici bir ders, tarihsel hikayelere, insan ve insan topluluklarının canlı biyografik betimlemelerine yer vermelidir." (Herbart, 1959: 95). Herbart'ın bu durumda hem ev öğretmenliği yaptığı sırada yazmaya başladığı (1797-1799) ve sonraki yıllarda düzenleyerek 1806'da yayımladığı başyapıtında hem de 1835'te yayımladığı olgunluk eserinde biyografilerin derse hazırlık amacıyla kullanılmasını desteklediği gözlemlenmektedir. Herbart'ın biyografilerin kullanılmasına olan itirazının ise Steiger'e ev öğretmenliği yaptığı çocukları için mektup halinde gönderdiği raporlarda bulunduğu Ata (2009) dikkat çekmektedir. Bu itiraz, Herbart'ın çocuk kitaplarıyla biyografileri Steiger'in çocuklarından Ludwig üzerinde etkili olmaları ekseninde karşılaştırmasına dayanır. "Ludwig'in daha cesurca ve güçlü yargılama yapabilmesi adına başlangıçta onun üzerindeki tüm betimleme ilişkilerinden kaçınılır. Asıl çocuk eserleri, örneğin Robinson, çocuklar için harika eserlerdir; ancak herşeyi ahlak ve dine doğru geriye götürme niyeti, Ludwig'in kendisini tamamen bu etkilere adeta teslim ediyor olmasına açıkça ışık tutmaktadır. Burada yazarın amacı tamamen gün yüzüne çıkmaz. Biyografiler ve gerçek hikayeler, istenilen amaca çocuk kitaplarından daha az hizmet etmektedir." (Herbart, 1887: 49).

<sup>10</sup> (Ç.N.) Burada Herbart "*anstößige Fabeln*" ifadesini kullanmaktadır. Bu ifadeyi Felkin "*scandalous fables*", Lange ise "*onjectionable myths*" olarak İngilizceye aktarmıştır (Herbart, 1898: 234; Herbart, 1835: 232). Almanca *Fabeln* ifadesi Türkçede fabl, kahramanları hayvanlardan seçilen, ahlaki ders çıkarılan alegorik hikâyeler anlamına geldiği gibi uydurma veya fantastik, efsanevi hikâyeler (yazılı veya sözlü) anlamlarına da gelmektedir. Bu yönüyle mitlerden ve geleneksel efsanelerden ayrılmaktadır. İfadenin geçtiği paragrafta erken yaşlardaki gençlere dönük tarih öğretiminden söz edildiği için çeviride ikinci anlam tercih edilmiştir.

Charles De Garmo'nun Yorumu: Almanların fikir dünyası kendi çocukları için tarih öğretiminin başlangıcı hakkında nasıl bir bakış açısına sahip olursa olsun, biz eğer Amerikalı çocuklara hitap ediyorsak, Amerikan tarihi sağlam bir öncelik iddiasına sahip olmalıdır. Tarihin asıl entelektüel hedefini, öğrencinin günümüzdeki durumu, bu duruma yol açan tarihsel sürecin bilgisine başvurarak anlaması olarak ele alıyorsak, o zaman Amerikalı çocuk için kendi ülkesinin en eski ve çığır açan tarihi, diğer ülkelerinkine göre sonsuz derecede değerli olmaktadır. Çünkü tarihimiz kendi insanlarımızı geliştiren ve ilerleten saklı güçlere sahiptir; hâlbuki Yunanlar ve Romalılar zamanında sahip oldukları etkileme gücünden uzaklaşmışlardır. Roma ve Yunanistan'ın çocukları en çok etkileyen yanı sahip oldukları mitolojileridir; ancak bunlar tarihten çok edebiyatla ilişkilidir. Muharebe haberleri dünyanın her köşesinde ayındır; fakat felsefenin yükselişinden sonra Yunanların bireyselliğe olan tutkusunu anlamak için ihtiyaç duyulan zihin olgunluğu, Amerikalı öncü isimlerin kendi gelişimimizin bir aşaması olarak Amerikan tarihinin öğretilmesiyle ilişkili benzer duygularını anlamak için ihtiyaç duyulandan daha fazladır. Daha yalın bir anlatım için, hem psikolojik açıdan yakınlık hem de ulusal değerlerden dolayı Amerikan tarihi, Amerikalı çocukların eğitiminde Yunan ve Roma tarihlerine göre öncelikli bir yer edinmelidir.

Klasiklerin model olarak alınmasından sonra detaylı anlatılan hikâyeler gençlerin ilgisini kazanmış olsa bile yalnızca derslerin dinlenmesiyle oluşan coşkunun, bu derslerin öğrencideki etkisini belirlemesine her zaman izin verilemez. Bunun yerine üzerinde yoğunlaşılacak özetler, süreci takip etmeli ve böylelikle belirli ilkesel unsurlar kronolojik sırasıyla belleğe yüklenmelidir. Bu noktada aşağıdaki öneriler dikkat çekicidir [§247]:

Hiçbir karışıklık ortaya çıkmayacak şekilde belli başlı olayların önceden hafızada bulunan tarihlerle ilişkilendirilmesi gerekmektedir. Başlıca olaylardan birisi ilişkiyi oluşturmaya yettiği sürece tek bir tarihle ilişkilendirilmesi yeterli olabilir. Buna bir ikinci veya üçüncüsünün eklenmesi düşünülebilir; fakat ne kadar sıklaştırılırsa o kadar amacının dışına çıkacaktır. Çünkü artan zorluk nedeniyle tarihlerin tümünü hafızada tutma başarısı düşmeye başlar. Takip eden tarihlerin, farklı ülkelerin geçmişlerini birbirleriyle ilişkilendiren senkronizmin amacına daha iyi hizmet edebilmesi için, aynı ülkenin tarih çizelgesinde verilen kronolojik tarihlerin, düşünülen aksine mümkün olduğunca birbirinden uzak tutulması gerekir. Eski zamanlardaki coğrafyanın taslaklarının gösterilmesinde de tasarruflu olunmalı; fakat aktarılanlar doğru bir şekilde hafızalara işlenmelidir [§247].

Charles De Garmo'nun Yorumu: Kabul edelim ki, öğretmenin ilkel hikâye anlatım yöntemi eğitimin henüz başında olanları cezbetmekte en etkili yoldur. Modern tarihçilerin müşterek bilgileri ve edebî becerilerinin sıradan öğretmenin güçleri karşısındaki sınırsız üstünlüğü aynen korunmalıdır. Güncel problem, tarihin nasıl derlenip düzenleneceği değil derlenmiş olandan nasıl yarar sağlanacağıdır. Özetle, bu, konunun gereksiz dağıtılmasından kaynaklanan karışıklığa karşı alınan bir önlem olacaktır. Öğrenciler için kapsamlı tarih okumaları kapsamlı roman okumaları kadar kötü olabilir. Bırakılan izlenimler, bir geminin deniz üzerindeki izlenimlerine benzeyene kadar zihin, geçip giden bir panoramaya bir alanda olduğu gibi diğer bir alanda da tam manasıyla kendisini teslim edebilir. Çıkar yol ise farklı alanlarda kazanılan bilginin öğrencinin zihninde kapsamlı olarak derlenip düzenlenmesi olacaktır. Bu da, öğretmen veya tarih kitabının yazarı ya da her ikisi tarafından sağlanmaktadır. Bazı yazarlar başlıklar, referanslar ve araştırma soruları yoluyla bir konunun ana hatlarının açıklığa kavuşmasını sağlamaktadır. Larned'in "History of England" isimli eserinin tüm bölümleri bu biçimde sonlandırılmaktadır. Açıklayıcı örnek olarak Kral Charles ve yurttaşları arasındaki tartışmanın anlatıldığı XVI. bölümden alıntı yapabiliriz:

## 202. I. Charles

Konu:

## i. Charles'ın Karakteri ve Görüşleri

Referanslar: Bright, II, 608, 609 ; Green, 495 ; Montague, 118 ; Ransome, 138, 139.

## 203. Hükümdarlık Döneminin Başındaki Kötü Niyet

Konu:

## i. Charles'ın Evliliği ve Yeminlerin Bozulması

Referans: Bright, II, 608, 614.

## 204. Kral Charles'ın Birinci Meclisi

Konular:

## 1. Charles'ın Planları ve Meclise Karşı Davranışları

## 2. Halk Tabakasının Duruşu ve Dağılması

## 3. Kralın Zorla Topladığı Vergiler

Referans: Gardiner, II, 502, 503.

Araştırma Soruları. (1) Kralın gelirlerinin yasal ve yasal olmayan kaynakları nelerdi? (Ransome, 151, 155). (2) Kraliyetin özel mülkünün oluşturulması hakkında ne söylenebilir? (3) Charles'ın sarayının aşırı masraflı olmasına sebep olan nedir? (Traill, IV, 76). (4) Paraya olan bu gereksinim meclisin yüceliğinin ortaya çıkmasını nasıl sağlayabilirdi? <sup>11</sup>

Benzer şekilde İngiliz tarihinin bu kesitinde geriye kalan konular kayıtlara geçirilmiştir; çocuğa, okumalarında ve özetlemelerinde de rehberlik etmektedir. Öğretmenin, öğrencinin konunun ana hatlarını zihnine iyice yerleştirdiğini gözlemlemeye gerçekten önemiyet göstermesiyle kelimelerin doğal tabiatında kayıplar yaşanması tehlikesi oluşmaz. Aynı zamanda çocukların zihinleri, tek öğretmenden büyük olasılıkla yetersiz gelecek kaynaklarla sınırlandırılmak yerine birçok üst düzey kaynaktan beslenerek zenginleşir. Bu yöntemle çocuk, zihin enerjisinin dağılması nedeniyle oluşacak zarardan etkilenmeden modern bilgeliğin yararlarını tadabilir.

Diğer yazarlar aynı sonuçlara farklı yollarla ulaşırlar. Örnek olarak Fiske'in "History of the United States" eserinin her bölümü, neden ve etki bağlantısının vurgulandığı güncel bir kısa özetle bitirilir. X. bölümün sonunda, "Devrimin Nedenleri ve Başlangıçları" konusunda aşağıdaki satırları görmekteyiz:

Ana Başlıklar ve Sorular:

## 76. III. İngiltere ile Kolonileri Arasındaki İzlenimlere Yol Açan Nedenler

## 1. Avrupa'nın koloniye bakış açısı ve bundaki amaçları nelerdi?

## 2. Var olan ticaretle ilgili hatalı bakış açıları nelerdi?

## 3. Ticareti düzenleyen yasaların asıl amacının ne olduğu ve benzer sorular

## 77. Federal Bir Birliğe Olan İhtiyaç

<sup>11</sup> Larned, "History of England," Houghton, Mifflin & Co., p. 396.

1. Fransız savaşlarının yürütülmesindeki zorluk
2. Franklin'in bildirisi
3. Franklin'in birlik planı ve benzer ifadeler

#### 78. Damga Vergisi Kanununun Konulması ve Kanunun Yürürlükten Kaldırılması

1. Koloniler tarafından ihtiyaç duyulan hükümet türü
2. Meclisin böyle bir hükümeti kurmak için nasıl bir girişimde bulunduğu
3. Damga Vergisi Kanununun özelliği ve benzer sorular

#### 79. İngiltere'de Vergilendirme

1. Pitt'in Amerikan dostluğunun III. George'u nasıl rahatsız ettiği
2. Mecliste İngiliz halkının temsil edilmesi
3. Halkın Amerika'daki temsil hakkının adil bir durumda kalmasının nasıl sağlandığı
4. İngiltere'de bu temsil hakkının nasıl adaletsizliğe dönüştüğü
5. Bu adaletsizliğin neticesinde kanuna aykırı uygulamaların tercih edilmesi
6. Eski Whigs Partisi
7. The Tories veya III. George'un Partisi
8. Yeni Whigs Partisi ve Hedefleri
9. III. George'un Pitt'e karşı neden fazlasıyla kin dolu olduğu
10. Kralın Amerika'daki vergilendirmeye karşı olan yaklaşımı
11. İngiltere halkının bizim düşmanımız olmadığı ve benzer ifadeler

Bu konu başlıklarının son kısımlarını Fiske'in "The American Revolution" eserinin birinci cildindeki sayfalarına gönderme yapan, on beş maddeden oluşan "Hedefe Dönük Sorular ve Yönergeler" izlemektedir. Tamamı ise "The American Revolution" ve Cooke'nin "Virginia" isimli eserlerinden takviye edici okumalar olarak on sekiz konu başlığıyla sonlandırılmaktadır.<sup>12</sup>

Çocuklara dönük olan modern ders kitaplarının çeşitli öğrenim alanlarındaki uzmanlar tarafından hazırlanıyor olması ve çocukların entelektüel ilgilerini uyandırmak için modern araçların en yüksek düzeyde kullanımıyla ilgili en ufak bir düşünceye dahi hak verilmemesi dikkate değer bir gerçektir. Bu durumda, akıcı okumayı öğrenmiş çocuklarda, geçmişte ne kadar etkili olmuş olsa da ilkel yöntemlere itibar etmek yararsız olur.

Ayrıntılı anlatılan hikâyeleri izleyen genel özetler, öğrenciye, haklarında pek fazla konuşulmayan dönemlerde tarihin ve öğretmenin sessiz kalarak geçiştirdiği birçok olayın yaşanmış olabileceği çıkarımını kendi kendine yapabilme avantajı sağlar. Buradan yola çıkarak, sonraki derslerde bazen gerçekten de kaçınılmaz olan, öğretimin yalnızca kısaltılıp özetlenerek yapılan aşamalarında ortaya çıkabilen yanlış etki ve izlenimlere karşı önlemler alınmış olur [§248].

<sup>12</sup> Fiske, John, "A History of the United States for Schools," Houghton, Mifflin & Co., Boston, pp. 211-215.



Üçüncüsü: Orta Çağ tarihi, ne antik dillerle uğraşan filolojiden destek sağlamakta ne de günümüzdeki koşullarla bir yakınlığa sahip olmaktadır. Orta Çağ ile ilgili bu yüzden coğrafya ve kronolojinin sağladığı açıklıktan daha fazlasını sunmak zordur. Fakat bununla yetinmemek gerekir. Çünkü yalnızca zihinde olanlardan, kendilerine ilgi gösterilmediğinde, hafıza için çok büyük bir yük ortaya çıkmaktadır. İslam, papalık ve kayzerlik, feodaliteyle birlikte imparatorluk gibi temel oluşturan unsurlar dikkatli bir şekilde vurgulanarak öğrencilerin önüne konulmalı ve açıklanmalıdır. Büyük Şarlman zamanına kadar gerçekleşmiş çoğu olgu, Kavimler Göçü resmine eklenen fırça darbelerini oluşturabilir. Büyük Şarlman ile Alman tarih silsilesi başlamaktadır. Senkronik olayları kendisiyle ilişkilendirebilmek adına bu silsilenin Orta Çağ'ın tamamına uzanması çoğunlukla amaca uygun olarak görülecektir. Yalnız bu plana karşı bazı şüpheler doğmaktadır. Ottolar, Henryler, Hohenstaufenlar dönemleri eklenecek olaylarla birlikte hiç şüphe yok ki birbirleriyle bir ölçüde bağlantılı bir bütün oluştururlar; fakat erken gelen fetret dönemi üzücü bir kesintiye yol açmıştır. Rudolf, Albrecht, Bayernli Ludwig üzerine anlatılan hikâyeleri içeren tarih dersi bütünüyle telafi edilse dahi IV. Charles'tan III. Frederick'e kadar tüm hükümdar isimleri, o dönemin tüm tarihinin senkronize edilmesini sağlayan dayanaklar olarak güvenle seçebileceğimiz hareket noktalarını bu tarih dersine sunmazlar. Bu yüzden Rhens elektörler meclisinde Bayerli Ludwig'in başına gelen afroz olayında ve "papaların Avignon'a nasıl geldiği" sorusunda konuyu kesmek daha iyi olabilir. Şimdi öğretmen, Şarlman'a geri dönerek Fransa, İtalya ve aynı şekilde İngiltere'yi işleyebilir ve dersi Haçlı Seferleri'nin tarihiyle tamamlayabilir. Bunun devamında, Burgonya ve İsviçre'ye, benzer şekilde Fransa ve İngiltere arasında değişen savaşın kaderine senkronik olarak dikkat çekilerek vurgu yapılır, ardından Alman tarihini Maximilian ile yeniden ön plana çıkarmak uğruna Fransa'yı anlatırken VIII. Charles ve İngiltere'yi anlatırken VII. Henry dönemlerinde derse ara verilir. Bohemya savaşlarına Reform'un habercisi gözüyle bakılmalıdır. Diğer olaylar da derse ustalıkla dâhil edilmelidir. Bazı konuların farklı formlarda birlikte ele alınmaları daha sonra yapılacak tekrarlara saklanmalıdır [§249].

Dördüncüsü: Modern tarihin anlatıldığı derslerde öğretmen, modern dönemin Orta Çağ'da olduğu gibi geniş bir zaman aralığını kapsamaması ve birbirinden oldukça farklı üç döneme ayrılabilmesi gibi avantajlardan yararlanmalıdır. Bu dönemlerden birincisi Vestfalya Barış Antlaşması'na, ikincisi bu barıştan Fransız Devrimi'ne, sonuncusu da günümüze kadar uzanmaktadır. Bu dönemler dikkatli şekilde birbirinden ayırt edilmelidir. Öncelikle her bir dönemin başta gelen olayları senkronik olarak aktarılmalı, sonra bunu her bir ülkenin en temel olaylarının anlatımı takip etmelidir. Ancak tüm dönemler için bu yol izlendikten ve sunulan konular tekrarlarla gerektiği gibi hafızalara işlendikten sonra her ülke için Orta Çağ'a kadar geriye giden ve zamanımıza kadar uzanan geniş kapsamlı etnografik bir sunum, uygun şekilde derse dâhil edilebilir. Tüm devletler için eskiden yalnızca kabataslak tasvir edilenler şimdi daha bütüncül açıdan resmedildiğinde bu tekrarlar zararlı olmaktan çıkarlar [§250].

En önemli olan şudur ki, tam anlamıyla eğitim sağladığı iddiasında bulunan hiçbir derse, tarihe karşı pragmatik bir bakış açısını çocukta uyandırmadıkça ve çocuğa bunu kendi başına araştırmayı öğretmedikçe tamamlanmış gözüyle bakılamayacaktır. Bu durum günümüzle doğrudan ilişkisinden dolayı öncelikle modern tarih için geçerli olsa da Orta Çağ ve Antik Dönem tarihlerinin üzerinde de buna uygun olarak, yeni baştan çalışılması gerekmektedir [§250].

Tarih, insanlığın öğretmeni olmalıdır; eğer böyle olmazsa, bunda en kabahatli olanlar gençlerin tarih öğretmenleridir [§250].

Liselerde ve eğitim süreci daha sonra üniversiteyle tamamlanmadığı için özellikle üst düzey eğitim veren halk evlerinde, iyi bir şekilde derlenmiş ve tek tek alanlara özel eğilim göstermeden özetlenmiş keşiflerin, sanatların ve bilimlerin kısa tarihleriyle, tarih öğretimi sonlandırılmalıdır [§251].

Ayrıca tarih öğretiminin tüm akışında derse şiir denemeleri eşlik edecektir. Bu şiirler doğrudan farklı dönemlerden alınmamış olsa bile o dönemlerle ilişkilidir. Bu şiirler, ayrıca, tasvir edildikleri dönemler birbirlerine çok uzak olsa da öğrencilerin insan zihninin zincirlerini en iyi kıran hamlelerdeki büyük çeşitliliği önemli ölçüde tanımlarını sağlayacaktır [§251].

Gözlem: Yurtsever tarih tüm ülkeler için aynı değildir, her yerde de aynı ilgiyi göremez. Ayrıca erken yaşlardaki gençlere anlatılan daha büyük olayların odak noktasından başka bir yöne kaydırıldığında, bu olaylarla ilişkisi kurulamadığı için gençlere çoğunlukla anlaşılabilir gelecektir. Öğrencinin ruhundaki coşkunun parıldaması için bu tarih dersinden erkenden yararlanmak isteniyorsa çocuklar açısından anlaşılabilir olanları ve onların yurtseverlik duygularını canlandıranları ortaya çıkarmak için özel bir dikkat gerekli olacaktır [§251].

**Destek ve Teşekkür Beyanı:** Bu çalışmanın yapılmasını destekleyen değerli hocam Prof. Dr. Bahri Ata'ya ve değerli eşim Fatma Tuğçe Sağdıç'a, De Garmo'nun yorumlarının çevirisini okuyarak daha anlaşılır hale gelmesine katkı sağlayan değerli meslektaşım Dr. Cengiz Menteş'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

**Çıkar Çatışması Beyanı:** Yazar çıkar çatışması olmadığını beyan eder.

### Kaynakça

- Ata, B. (2009). Johann Friedrich Herbart'ın Tarih Eğitimi Üzerine Görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, s. 97-115.
- Bayerische Staatsbibliothek München/Hbks X 4 p. (1828). Erişim (16.09.2021): <https://opacplus.bsb-muenchen.de/title/BV001669825>
- Butts, R. F. ve Cremin, L. A. (1956). *A history of education in American culture*. New York: Henry Holt and Company.
- Chambliss, J. J. (1996). Herbart, Johann Friedrich. In J. J. Chambliss (Ed.), *Philosophy of education: An encyclopedia* (ss. 258-260). New York & London: Garland.
- Graves, F. P. (1912). *Great educators of three centuries: Their work and its influence on modern education*. New York: The Macmillan Company.
- Herbart, J. F. (1843). *Kleine pädagogische Schriften* (Vol. 3). Leipzig: F. A. Brockhaus.
- Herbart, J. F. (1887). *Sämtliche Werke in chronologischer Reihenfolge. Hrsg. von Kehrbach, O. Flügel und T. Fritsch Band 1*. Langensalza: Beyer & Mann.
- Herbart, J. F. (1891). *Sämtliche Werke in chronologischer Reihenfolge. Hrsg. von Kehrbach, O. Flügel und T. Fritsch Band 4*. Langensalza: Beyer & Mann.

- Herbart, J. F. (1898). *Letters and lectures on education*. (E. Felkin, Çev.). Swan Sonnenschein & Company.
- Herbart, J. F. (1902). *The science of education and the asthetic revelation of the world* (H. Felkin, E. Felkin, Çev.). Boston: DC Heath & Company.
- Herbart, J. F. (1904). *Outlines of educational doctrine*. (A. F. Lange, Çev.). New York: Macmillan.
- Herbart, J. F. (1912). *Sämtliche Werke in chronologischer Reihenfolge. Hrsg. von Kehrbach, O. Flügel und T. Fritsch Band 10*. Langensalza: Beyer & Mann.
- Herbart, J. F. (1959). *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet*. Weinheim: Julius Beltz.
- Herbart, J. F. (1984). *Umriss pädagogischer Vorlesungen*. Paderborn: Ferdinan Schöningh.
- Nohl, H. (1958). Der lebendige Herbart. *Erziehergestalten* (ss. 51-59). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Rein, W. (1905). *Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik*. Langensalza: Hermann Beyer&Söhne (Beyer & Mann).
- Rosenberg, D. ve Grafton, A. (2010). *Cartographies of time: A history of the timeline*. New York: Princeton Architectural Press.
- Sağdıç, Ö. Ş. (2019). *Johann Friedrich Herbart'ın Eğitim Felsefesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Orijinal Metin (Original Text)<sup>13</sup>

## Zweytes Capitel.

## Geschichte.

## § 89. [§ 239.]

Der allgemeinste Fehler, worin jüngere Lehrer der Geschichte zu verfallen pflegen, ist die unwillkürlich wachsende Weitläufigkeit im Vortrag. Nicht eben das Interesse wächst, sondern das Geflecht der Begebenheiten zieht sie hierhin und dorthin. Schon dies verräth Mangel an Vorbereitung; aber nicht bloss Vorbereitung, sondern selbst Vorübungen sind nöthig.

## § 90. [§ 240.]

Soll zuvörderst Geschichte bloss chronologisch, aber in einem vesten Bilde aufgefasst werden, so erfordert dies gleiche Leichtigkeit, sie rückwärts oder vorwärts oder seitwärts (synchronistisch) in Gedanken [44] zu durchlaufen. Die merkwürden Namen müssen bestimmte Gruppen und Reihen bilden; und es muss geläufig seyn, aus den Gruppen die allermerkwürdigsten herauszuheben; oder aus einer langen Reihe die <sup>1</sup>wichtigsten Punkte in eine kurze<sup>1</sup> Reihe zusammenzustellen.

## § 91. [§ 241.]

Ferner müssen die allgemeinen Begriffe, welche sich auf Stände, Verfassungen, Einrichtungen, Religionsgebräuche, Culturstufen, beziehen, und zur Erklärung der Begebenheiten dienen, nicht bloss dem Lehrer ganz

<sup>1</sup> „wichtigsten und „kurze“ sind in der II. Ausgabe gesperrt gedruckt. <sup>a</sup>

<sup>a</sup> SW drucken nach der II. Ausg. ohne Angabe der Variante der I. Ausgabe.

<sup>13</sup> by Johann Friedrich Herbart



deutlich seyn, sondern er muss auch die Bedingungen überlegen, unter welchen er sie den Schülern entwickeln und gegenwärtig erhalten könne. Schon dadurch werden vom frühesten Unterrichte die meisten allgemeinen Reflexionen ausgeschlossen. Und die *alte* Geschichte, deren Motive einfacher sind, als die neuern Interessen der Politik, behauptet sich an ihrem Platze im Vortrage für die frühere Jugend.

§ 92. [§ 242.]

Weiter muss die Schwierigkeit erwogen werden, eine verwickelte Begebenheit gut zu erzählen. Dazu gehört zu allererst ein reiner Gedankenfluss, vermöge dessen der Faden der Erzählung in allen Punkten, die nicht absichtliche Ruhepunkte sind, genau zusammenhänge. Dies setzt ferner eine fließende Rede voraus; ohne deren sorgfältige Uebung kein guter historischer Vortrag möglich ist. Der [45] blosse Redefluss reicht aber nicht zu. Es müssen Ruhepunkte eintreten, weil sonst der Wechsel der Vertiefung und Besinnung\* nicht kann erreicht werden; ja schon weil die Reihenbildung\*\* sonst mislingt, indem das Nachfolgende vom Vorhergehenden eine Hemmung erleidet. Es ist demnach nicht gleichgültig, wo eine historische Lehrstunde anfängt und abbricht, und wo die Wiederholungen eingeschaltet werden.

Während der Erzähler die Worte nur *nacheinander* kann folgen lassen, schwebt ihm selbst eine ganz andre Gestalt der Begebenheit vor, und er soll sie dem Zuhörer mittheilen. Diese Gestalt gleicht auch nicht einer ebenen Fläche, sondern ein mannigfaltiges Interesse hebt Einiges und lässt Anderes sinken. Es muss also unterschieden werden, wie weit jedesmal die Rede gerade fortlaufend der Succession der Begebenheiten folgen, wo im Gegentheil sie abbeugen solle, um Nebenumstände in sich aufzunehmen. Es muss im Ausdrücke eine Gewalt liegen, Seitenblicke und Rückblicke zu veranlassen, selbst ohne die Richtung zu verlieren. Der Vortrag muss Beschreibungen hier, verweilende Schilderungen dort anzubringen in seiner Macht haben; und während er den Zuhörer bewegt, doch selbst Besonnenheit und Umsicht nicht verlieren.

§ 93. [§ 243.]

[46] Zu dem allen kommt noch ein Haupt-Erfoderniss, nämlich die grösste Einfachheit im Ausdrücke. Die gedrängte und abstracte Sprache neuerer Historiker passt kaum für die oberste Klasse eines Gymnasiums; das Sentimentale oder Witzige der neuern Novellenschreiber muss ganz vermieden werden. Die einzigen sichern Muster sind die alten Klassiker.

Man übe sich an Erzählungen des Herodot. Man muss sie ganz eigentlich memoriren, in möglichst treuer, nur fließender Uebersetzung. Die Wirkung auf Kinder ist überraschend. Später können Arrian, und Livius gebraucht werden. Die Weise der Alten, den Hauptpersonen ihre Ansichten und Motive in den Mund zu legen (wobey der Erzähler es

\* Allgemeine Pädagogik, S. 119.<sup>1</sup>

\*\* Lehrbuch zur Psychologie, S. 141, 150, [Band IV, S. 395, 402 vorliegender Ausgabe] und an mehreren Orten.

<sup>1</sup> Die Anmerkung ist in der II. Ausg. weggeblieben.

vermeidet, mit eigner Reflexion aufzutreten), ist sorgfältig nachzuahmen, und nur in so fern zu beschränken, als eine künstliche Rhetorik dabey zum Vorschein kommt.

§ 94. [§ 244.]

Sind die erwähnten Vorübungen (§ 90—93)<sup>1</sup> mit einem gründlichen und pragmatischen Studium der Geschichte verbunden worden: so muss alsdann noch in der Anwendung die gewonnene Kunst sich nach den Umständen und jedesmaligen Zwecken<sup>2</sup> beschränken. Hierüber lassen sich nun zwar bey der grossen Verschiedenheit vorkommender Fälle keine allgemeine Regeln geben;<sup>3</sup> indessen ist folgende vierfache Art des Unterrichts zu bemerken.

[47] § 95. [§ 245.]

1) Zuerst entsteht schon beym frühesten geographischen Unterricht, so oft die Beschreibung eines Landes geendet worden, die Frage: Wie sah es ehemals in diesem Lande aus? Denn es gehört zur richtigen Auffassung, dass Städte und andre Menschenwerke nicht gleich alt sind wie die Berge, Flüsse, Meere. <sup>4</sup>Kann man sich nun gleich nicht dabey aufhalten, alte Landcharten vorzuzeigen und zu erklären, so ist es doch nützlich, etwas Weniges über die Vorzeit des Landes beyzufügen; dabey aber soll man die Kunst des Erzählens nicht anbringen, sondern gerade vermeiden; indem die Frage, obgleich sie in die Zeit zurückgreift, doch von dem Lande ausgeht. Es soll nur die Vorstellung des ruhenden Bodens dadurch belebt werden, dass von der Bewegung in frühern Völkerzügen und Kriegen etwas erwähnt wird. Anfangs also (z. B. bey der Geographie von Deutschland), sollen die Notizen von der Vorzeit so kurz als möglich seyn; während aber Frankreich, England, Spanien, Italien einander

<sup>1</sup> Die II. Ausg. verweist ebenfalls auf die § 90—93. (Druckfehler.) Es müsste heissen § 240—243.

<sup>2</sup> und jedesmaligen Zwecken ausdehnen oder beschränken. II. Ausg.<sup>a</sup>

<sup>3</sup> Hier schiebt die II. Ausg. Folgendes ein: indessen ist folgendes zu bemerken.

Nicht bloss im Allgemeinen sind alle Hilfsmittel, wodurch historische Gegenstände bildlich dargestellt und versinnlicht werden können (Portraits, Abbildungen von Gebäuden, Ruinen, u. d. gl.) wünschenswerth: sondern als nothwendig muss man insbesondere Landcharten für ältere Zeiten betrachten, stets zur Hand haben und das Vorzeigen nicht versäumen. Auch gehört dahin wesentlich eine Zeichnung wie die von STRASS unter dem Namen: *Strom der Zeiten*, welche nicht bloss den Synchronismus, sondern zugleich die wechselnde Verbindung und Trennung der Länder vor Augen stellt. Entbehrt man solcher Hilfsmittel, so wird mit blossen Gedächtnissachen viel Zeit und gute Laune verdorben.

Ferner bemerke man folgende vierfache Art des Unterrichts.

<sup>4</sup> Kann man sich nun gleich in den, der heutigen Geographie bestimmten Stunden, nicht dabey . . . II. Ausgabe.<sup>b</sup>

<sup>a</sup> SW drucken nach der II. Ausg. ohne Angabe der Variante der I. Ausgabe.

<sup>b</sup> SW, welche nach der II. Ausg. drucken, geben die Variante der I. Ausg. nicht an.



folgen, knüpfen sich diese historischen Notizen allmählig aneinander, und man lässt die Geschichte <sup>1</sup>gleichsam von fern erblicken.

Will man in andern Lehrstunden, wie manchmal empfohlen worden (obgleich dadurch nur Fragmente gewonnen werden) kurze Biographien als erste Vorbereitung auf mittlere und neuere Geschichte vortragen: so wird dies wenigstens eher ausführbar, wenn der Geographie jene historischen Notizen sind [48] <sup>2</sup>beygefügt worden. Alsdann aber muss eine Zeittafel an der Wand hängen; und auf einige Stellen derselben muss man bei jeder Gelegenheit hinweisen, damit die Schüler wenigstens einige feste Zeitpunkte gewinnen. Sonst läuft man Gefahr, durch zerstreute Biographien grosse Verwirrung zu veranlassen.

§ 96. [§ 246.]

2) Der Haupttheil des Geschichts-Unterrichts für die frühere Jugend bleibt immer die Griechische und Römische Geschichte. Einige anmuthige Erzählungen aus Homerischer Mythologie vorausgehen zu lassen, ist der Sache angemessen, da die Geschichte mit dem Volksglauben zusammenhängt. Aber zwey Abwege sind zu vermeiden: der eine, in weitläufige Theogonie, oder in anstössige Fabeln, der Vollständigkeit halber (die keinen Zweck haben würde) zu gerathen; das zweyte, der Mythische auswendig lernen zu lassen. Nur wahre Geschichte soll memorirt werden von Kindern. Mythologie ist ein Studium für Jünglinge oder Männer.

Die Persische Geschichte muss ungefähr in dem Zusammenhange, wie sie bey Herodot erscheint, erzählt werden; ihr ist das Assyrische, das Aegyptische anzuschliessen in Form von Episoden; dabey muss Griechenland im Vordergrunde bleiben. Die Erzählungen aus dem alten Testa-

<sup>1</sup> Die II. Ausgabe schiebt hier Folgendes ein: Dies wird sich genauer bestimmen lassen, wenn man den ersten und zweyten Cursus des geographischen Unterrichts gesondert betrachtet, Beym ersten kann das Allgemeinste genügen; z. B. dass, noch nicht längst, Deutschland viel mehr als jetzt, getheilt gewesen; dass es ältere Zeiten gegeben habe, worin manchmal Städte und angränzende Landesherrn einander bekriegten, dass die Ritter auf schwerer zugänglichen Anhöhen wohnten, dass man aber der bessern Ordnung und Aufsicht wegen Deutschland in zehn Kreise getheilt habe, u. d. gl. m.

Der zweyte Cursus wird schon mehr Thatsachen zulassen, jedoch von älterer Geschichte sehr wenig. An die Geographie lässt sich nur <sup>2</sup>Neueres bequem anknüpfen; ausser wo Monumente noch vorhanden sind, z. B. die Ruinen Italiens, die zusammengesetzte Sprache Englands, die eigenthümliche politische Gestaltung der Schweiz mit ihrem, schon auf der Landcharte sichtbaren, vielgetheilten Boden, und der Verschiedenheit ihrer Sprachen.

Will man in andern Lehrstunden . . . .

<sup>2</sup> beygefügt worden. Alsdann aber ist um desto nöthiger, dass eine Zeittafel an der Wand hänge; und auf einige Stellen . . . II. Ausg.<sup>a</sup>

<sup>a</sup> SW drucken nach der II. Ausg. ohne Angabe der Variante der I. Ausgabe.

mente bilden dagegen einen Lehrfaden für sich allein. Die Römische Geschichte muss für den frühern Unterricht ihre mythischen Anfänge behalten.

§ 97. [§ 247.]

[49] Wenn nun ausführliche Erzählungen nach dem Muster der Alten, die Aufmerksamkeit der Jugend gewonnen haben: so darf gleichwohl nicht fortwährend das blosse Vergnügen, sich erzählen zu lassen, den Eindruck der Lehrstunden bestimmen; sondern es müssen gedrängte Uebersichten nachfolgen, und einige Hauptpunkte darin chronologisch memorirt werden. Hiebey ist folgendes zu merken:

An den eingepprägten Jahreszahlen sollen die Hauptbegebenheiten sich im Gedächtnisse dergestalt bevestigen, dass keine Verwirrung entstehe. Soweit nun der Zusammenhang einer Hauptbegebenheit reicht, kann eine einzige Jahreszahl hinreichen; man mag eine zweyte oder dritte hinzufügen, aber je mehr man sie häuft, desto zweckwridriger ist es; denn sie schwächen ihre Wirkung wegen der wachsenden Schwierigkeit, alle zu behalten. In der Geschichte eines und desselben Landes sollen vielmehr die Jahreszahlen möglichst in weiten Distanzen bleiben; damit nahestehende Zahlen dem Synchronismus desto besser dienen, welcher die Geschichten verschiedener Länder verknüpft. Auch in Angaben aus der alten Geographie sey man sparsam, aber dringe auf genaues Einprägen.

§ 98. [§ 248.]

Durch die Uebersichten, welche den ausführlichen Erzählungen nachfolgen, gewinnt der Schüler den Vortheil, dass er bey solchen Perioden, von [50] denen man wenig erzählt, von selbst voraussetzt, es sey sehr Vieles geschehen, wovon die Geschichte oder der Lehrer schweige, Hiedurch sichert man sich gegen falsche Eindrücke, welche da entstehen würden, wo der Unterricht nur compendiarisch fortschreitet; wie es in der That späterhin<sup>1</sup> meistens unvermeidlich ist.

§ 99.<sup>2</sup>

3) Die mittlere Geschichte kann, beim ersten Vortrage wenigstens, fast nur chronologisch und geographisch behandelt werden. Denn die

<sup>1</sup> späterhin zum Theil unvermeidlich ist. II. Ausg.<sup>a</sup>

<sup>2</sup> Der kürzeren Fassung des § 99 und des I. Abschnitts des § 100 der I. Ausg. (bis S. 101. Z. 5 v. o.) entspricht in der II. Ausg. folgende längere (die §§ 249 und den ersten Abschnitt von 250 umfassend):

§ 249.

3) Die mittlere Geschichte hat weder Hülfe an der Philologie, noch Verwandtschaft mit den heutigen Zuständen; es ist schwer, dem Vortrage derselben eine mehr als chronologische und geographische Klarheit zu geben; und doch darf man sich damit nicht begnügen; es würde eine zu grosse Last blosser Gedächtnissachen ohne Interesse daraus entstehn. Die Grundlagen: Islam, Pabstthum, Kaiserthum sammt dem Lehrwesen, müssen sorgfältig hervorgegestellt und erklärt werden. — die meisten That-

<sup>a</sup> SW drucken nach der II. Ausg. ohne die Variante der I. Ausg. anzumerken.



Menge der Begebenheiten ist gross, ihr Synchronismus schwer und doch nöthig, ihr sichtbarer Zusammenhang gering. Indessen wird wohl meistens für zweckmässig erachtet werden, den Faden der deutschen Geschichte durch das Ganze zu ziehen, um an diesem den Synchronismus zu befestigen.

Dass einzelne Parthien des Mittelalters, z. B. die Thaten Karls des Grossen, die Kreuzzüge, u. a. m. heller beleuchtet werden müssen, ist kaum zu erinnern.

sachen bis auf Karl den Grossen können noch Zusätze zu dem Gemälde der Völkerwanderung bilden. Alsdann beginnt der Faden der deutschen Geschichte; es wird meistens für zweckmässig erachtet werden, diesen Faden durch das Ganze zu ziehn, um an ihm den Synchronismus zu befestigen. Allein hiergegen erhebt sich einiger Zweifel. Zwar die Ottonen, die Heinriche, die Hohenstaufen, sammt dem was einzuschalten ist, ergeben einigermaassen ein zusammenhängendes Ganze; aber schon das Interregnum macht eine traurige Unterbrechung; und wenn auch der Vortrag bei den Geschichten von Rudolph, Albrecht dem Baiern sich gleichsam wieder erholt, so bieten ihm doch die Namen der Häupter von Karl IV. bis Friedrich III. nicht solche Anknüpfungspuncte, dass man sie zu Trägern des Synchronismus für die gesammte Geschichte jener Zeit täglich wählen könnte. Es dürfte daher besser seyn, bey dem Bannfluch, der Ludwig den Baiern traf, — dem Churverein zu Rense, — und bey der Frage: wie die Päbste nach Avignon kamen? abzubrechen. Man kann nun, zu Karl dem Grossen zurückgehend, Frankreich, Italien, selbst England vornehmen, die Geschichte der Kreuzzüge vervollständigen; weiterhin synchronistisch Burgund und die Schweiz, desgleichen das zwischen Frankreich und England wechselnde Kreisglück hervorheben; dann in Frankreich bei Karl VIII., in England bey Heinrich VII. anhalten; um mit Maximilian wieder die deutsche Geschichte in den Vordergrund zu stellen. Die Hussitenkriege werden als Vorläufer der Reformation zu betrachten seyn. Anderes muss geschickt eingeschaltet werden. Manche veränderte Zusammenstellung ist den Repetitionen vorzubehalten.

§ 250.

- 4) Für den Vortrag der neuern Geschichte benutze man den Vortheil, dass sie keine so lange Zeitreihe umfasst wie die mittlere; und dass sie in drey sehr verschiedene Perioden zerfällt, in die Zeit bis zum westphälischen Frieden, dann von da bis zur französischen Revolution, endlich bis auf unsere Zeit. diese Perioden sondere man sorgfältig von einander; erzähle zuerst synchronistisch die Hauptbegebenheiten einer jeden, und lasse darauf das Nöthigste von den einzelnen Ländern folgen. Erst nachdem dies für jede einzelne Periode geschehen, und durch die Repetitionen gehörig eingepägt ist, kann füglich ein ethnographischer Vortrag, welcher für jedes einzelne Land bis ins Mittelalter zurück, und bis zu unserer Zeit fortgeht, in grösserer Ausführlichkeit hinzukommen. Wiederholungen sind nicht schädlich, wenn sie vollständiger für jeden einzelnen Staat das ausmalen, was früher nur im Umriss war gezeigt worden.

Die Hauptsache ist, dass kein Unterricht . . . (s. S. 101. Z. 5 v. o.)

## § 100. [§ 250.]

4) Noch viel weniger als die mittlere lässt sich die neuere Geschichte auf einmal in ihr rechtes Licht setzen: sondern der Vortrag muss nothwendig nach verschiedenen Gesichtspuncten mit veränderter Ordnung wiederholt werden.

Die Hauptsache aber ist, dass kein Unterricht, der nur einigermaassen darauf Anspruch macht, voll[51]ständige Bildung zu gewähren, für geendet gelten kann, bevor er die pragmatische Betrachtung der Geschichte in Gang gesetzt, und danach suchen gelehrt hat. Dieses nun gilt zwar vorzugsweise der neuern Geschichte wegen ihres unmittelbaren Zusammenhanges mit der Gegenwart; allein auch die mittlere und alte Geschichte muss dem gemäss von neuem durchgearbeitet werden.

Die Geschichte soll die Lehrerin der Menschheit seyn; und wenn sie es nicht wird, so tragen die Jugendlehrer der Geschichte einen grossen Theil der Schuld.

## § 101. [§ 251.]

Eine gut zusammengestellte, nicht mit Vorliebe für einzelne Fächer abgefasste kurze Geschichte der Erfindungen, Künste und Wissenschaften sollte in Gymnasien, besonders aber in höheren Bürgerschulen (die nicht durch die Universität ergänzt werden!) den Schluss des historischen Unterrichts machen.

Und während des ganzen Laues dieses Unterrichts gebührt ihm eine Begleitung durch Proben von Poesie, die, wenn nicht unmittelbar den verschiedenen Zeitaltern entnommen, sich doch auf sie beziehen; und wenn auch nur in sehr weiten Distanzen, doch einigermaassen die grossen Unterschiede in den freyesten Regungen des Menscheingeistes zu erkennen geben.

Anmerkung. Vaterländische Geschichte ist nicht für jedes Land dieselbe, nicht überall von gleichem [52] Interesse, und wegen ihres Zusammenhangs mit grösseren Begebenheiten vielfach unverständlich, wenn sie aus deren Mitte herausgerissen, der früheren Jugend vorgetragen wird. Will man ihren frühzeitigen Gebrauch, um das Gemüth zu erwärmen: so ist eine besondere Sorgfalt nöthig, damit man gerade fürs Knabenalter das Verständliche und Anregende aushebe.



Original Metin (Original Text)<sup>14</sup>

## CHAPTER II

## HISTORY

239. THE most common blunder that younger teachers of history are apt to make is that, without intending it, they become increasingly prolix in presentation. It is not that interest deepens, but that the network of events lures them, now one way, now another. This of itself evinces preparation; but mental preparation alone does not suffice; preliminary practice, too, is necessary.

Young teachers of history, like young teachers in other subjects, are prone to error. What the prevailing error in a given study will be, is likely to depend upon conventional methods of presenting it. In Germany it is customary for the teacher himself to be the historian through whose mind all historical knowledge passes on its way to the children. But just as good writers of history are rare, so good teachers of history are likely to be few, since in an important sense they are at once teachers and oral historians. Where the text-book is depended upon for the narrative, as in the United States, a different difficulty presents itself to the teacher. What shall he do with the text, all the pupils having read it? Perhaps the commonest method is to call upon them one by one to reproduce it in class. But this is a deadening process, since it compels nineteen pupils to sit passive while the twentieth recites the words

223

<sup>14</sup> by Charles De Garmo. (Ç.N.) Herbart'ın eserinin İngilizce çevirisine De Garmo'nun eklediği ve benim çalışmamda İngilizceden Türkçeye çevirdiğim yorumlar, ilgili orijinal sayfalar üzerinde işaretlenerek gösterilmiştir.

that the nineteen could repeat equally well. If, therefore, the besetting fault of the teacher of history in German is prolixity, that of the American teacher is tediousness. The German method is that of primitive man, where the legends of the tribe are handed down from father to son by word of mouth; the American presentation of history is modern, where all the resources of scholarship and the advantages of the printing press are utilized. Each method has peculiar advantages, the former having the possible charm of first-hand narrative, the latter that of accuracy and comprehensiveness. The narrative method is greatly superior to that of the text-book with children whose powers of reading are not well developed; the text-book, together with its available accessories, is greatly to be preferred with older pupils capable of large amounts of reading. The following sections give a vivid description of the narrative method at its best; the commentary will attempt to show how the printed page may be made equally attractive, and, at the same time, much more useful.

240. If, to begin with, a purely chronological, but accurate, outline-view of history is to be imparted, the teacher must be able to traverse mentally the whole historical field, going with equal readiness back, forward, or across (synchronistically). The notable names must form definite groups and series; and the teacher must possess facility in making the most notable names stand out clearly from the groups, and in condensing the most salient points of a long series into a short series.

If this mastery of subject-matter is important for the narrator, it is equally important for the teacher who depends upon



print for the narration. Observation of current history teaching betrays the fact that the teacher rarely becomes master of his material to such an extent that he can throw it into new forms. As it stands in the book, he probably knows it; but to take liberties with the facts, to expand parts, or throw masses into brief outline, to make new groupings, or to change a long series into a short one, usually lies beyond his ability. This lesson the American teacher must learn through a better mastery of his materials.

241. Again, the teacher must make himself perfectly familiar with general notions that relate to classes of society — constitutions, institutions, religious customs, stages of culture — and that serve to explain events. But not only this; he must study likewise the conditions under which he can develop them and keep them present in the minds of his pupils. This consideration alone shuts out most generalizations from the first lessons in history. And, accordingly, ancient history, whose moving causes are simpler than the more modern political factors, maintains its place in presentations of historical material to younger pupils.

American history is better than ancient history in respect to its richness of picturesque variety. It is, moreover, easier for children to comprehend, since our present conditions have emerged directly from our pioneer state. Not only are constitutions, institutions, and religious customs to be studied, but the economic conditions of those early times are particularly worthy of study, since they are both important and interesting. Methods of farming, of conducting household affairs, such as

Q

cooking, making fires, producing clothing, securing shelter, means of transportation on land and water, methods of communication, and many other similar topics are of interest to the young.

242. Furthermore, due attention must be given to the difficulty of narrating well a complex event. The very first condition is continuity of the thought-current, in order that the thread of the story may remain unbroken, except where there are intentional rests. This, in turn, presupposes fluency of speech, careful cultivation of which is indispensable to a good presentation of historical events. But mere fluency does not suffice. There must also be resting-places, because otherwise alternate absorption and reflection cannot be secured; and because, without such pauses, even the formation of the series fails, since what has preceded arrests what follows. It is therefore not immaterial where a historical lesson begins and ends, and where the reviews are inserted.

While the narrator can utter words in succession only, the event has, in his mind, a very different form, which it is his business to convey to his hearers. Nor does the form of the event resemble a level plane; on the contrary, a manifold interest lifts some things into prominence and lets others sink. It is essential, accordingly, to distinguish how far, in a given instance, the narration should follow in a straight line the succession of events, and where, on the other hand,



it should deviate to include accessory circumstances. The very language used must possess the power to induce side-glances and retrospective views, even without leaving the main road. The narrator must have skill to introduce descriptions here and to linger over pictures there, but must be able also, while moving his hearers, to retain his own self-control and to keep his bearings.

243. There remains one other requisite of prime importance, namely, the utmost simplicity of expression. The condensed and abstract language of more recent historians is hardly suited even to the highest class of a secondary school; a sentimental or witty treatment, such as that found in modern novelists, must be avoided entirely. The only safe models are the ancient classics.

The most serious fault with the text-book method is the barrenness arising from condensation. To teach history solely from a single book, even if this be among the best, is to produce an atrophy of the historical interest. It is on this account that successful teachers introduce large amounts of collateral reading, not of similarly condensed books, which would be like remedying the drouth with more dry weather, but of sections from fuller works on the same subject. In American history the pupil is directed to read selected portions of standard works like those of Fiske, Parkman, McMaster, Turner, Tyler, or earlier historians. In English history he is sent directly to such men as Gardiner, Green, Freeman, Traill, Ransome, Cunningham and McArthur, Harrison and Macaulay. The method

of copious readings has, in turn, its disadvantages, the most conspicuous of which is diffusiveness. It is easy for the student to become so absorbed in a mass of details that he lose the proper sense of proportion, or overlook the relative importance of events, or fail to fix firmly in mind the causal series that binds all together. In the case of either of the methods described, it is the teacher who is responsible for order and for clearness of detail. In the one case his narrative must have the artistic unity of the finished historian; in the other he must so manage a wealth of given material that the golden chain of cause and effect shall be seen binding diversity into unity. The ability to do the first is of a much rarer order than that of the second, for the art of teaching is not so difficult as the art of historical composition. The remedy for the specific difficulty which modern text-book teaching of history encounters will be discussed under paragraph 247.

The stories of Herodotus should serve the teacher as the basis for practice. In fact, they should actually be memorized in an accurate but fluent translation. The effect on children is surprising. At a later stage use may be made of Arrian and Livy. The method of the ancients of letting the principal characters utter their views and set forth their motives with their own lips, the narrator abstaining from reflections of his own, should be scrupulously imitated, and should be departed from only in the case of manifestly artificial rhetorical devices.

244. The course of preparation outlined above (240-243) having gone hand-in-hand with a thorough, prag-



## 232 TEACHING OF PARTICULAR BRANCHES

detailed theogony or of including objectionable myths, for the sake of completeness, which would here be devoid of a rational purpose; the other, that of having the mythological elements memorized. Only true history should be memorized by children. Mythology is a study for youths or men.

Persian history must be told approximately in the sequence and setting given by Herodotus; to it the history of Assyria and of Egypt may be joined in the form of episodes, Greece being kept well in the foreground. The stories from the Old Testament, on the other hand, form a chain of lessons by themselves. The history of Rome must at first retain its mythical beginnings.

Whatever German opinion may be regarding the beginnings of historical instruction for their own children, American history possesses strong claims for precedence when we come to children of the United States. If we regard the chief intellectual purpose of history for the student to be the understanding of the present status through a knowledge of the historical progress that has led to it, then the primitive and pioneer history of this country is infinitely more valuable than any other to an American child, for in it lie enfolded the forces that have developed our people; whereas Greece and Rome are as distant in influence as they are in time. It is the mythology of Greece and Rome that most attracts children; but this belongs to literature rather than to history. Accounts of battles are about the same the world over, but it takes more maturity of mind to understand the Greek rage for individuality

after the rise of philosophy, than it does to understand a corresponding feeling among the American pioneers, to say nothing of the desirability of teaching the latter as a phase of our own development. For reasons of simplicity, therefore, as well as for psychological nearness and national importance, American history must take precedence over that of Greece and Rome for American children.

247. Suppose, now, that detailed stories after the models furnished by the ancients have won the attention of the pupils; the mere pleasure of listening to stories can nevertheless not be allowed to determine continuously the impression to be produced. Condensed surveys must follow, and a few of the main facts be memorized in chronological order.

The following suggestions will be in place here. The chief events are to attach themselves in the memory to the memorized dates in such a way that no confusion can arise. Now, a single date may suffice for the group of connected incidents constituting one main event; if it seems necessary to add another, or a third, well and good, but to keep on multiplying dates defeats the very end aimed at. The more dates the weaker their effect, on account of the growing difficulty of remembering them all. In the history of one country dates should rather remain apart as far as possible, in order that the intervening numbers may be all the more available for purposes of synchronistic tabulation, by which the histories of



different countries are to be brought together and connected. The same sparing use should be made of the facts of ancient geography, but those that are introduced must be learned accurately.

Granted that the primitive method of historical narration by the teacher is the most effective in its appeal to the beginner, it must be maintained that the combined knowledge and literary skill of modern historians infinitely surpass the powers of the ordinary teacher. The modern problem is, not how to compose history, but how to utilize that which has been composed. It is, in short, to guard against the confusion that comes from diffuseness. Wide historical reading may be as bad for the student as wide reading of novels. The mind may surrender itself to the passing panorama as completely in the one field as in the other, until the impressions made are like those of a ship upon a sea. The remedy is the thorough organization in the mind of the student of the knowledge gained in diverse fields. This is secured by teacher or author, or both. Some authors secure clearness of outline by topics, references, and research questions. Larned's "History of England" concludes every chapter in this way. As an illustration we may quote from Chapter XVI, which narrates the quarrel between King Charles and his people:—

202. *Charles I.*

Topic.

1. Charles's character and views.

References. — Bright, II, 608, 609 ; Green, 495 ; Montague, 118 ; Ransome, 138, 139.

203. *Bad Faith in the Beginning of the Reign.*

Topic.

1. Charles's marriage and broken pledges.

Reference. — Bright, II, 608, 614.

204. *The First Parliament of King Charles.*

## Topics.

1. Charles's designs and his treatment of Parliament.
2. Attitude of Commons and their dissolution.
3. The King's levies.

Reference. — Gardiner, II, 502, 503.

Research Questions. — (1) What were the legal and illegal sources of the King's revenues? (Ransome, 151, 155). (2) What might be said to constitute the private property of the crown? (3) What contributed to make Charles's court expensive? (Traill, IV, 76). (4) How would this need for money make for parliamentary greatness?<sup>1</sup>

In a similar way the remaining topics of this section of English history are recorded, guiding the pupil in his outlines and his readings. With suitable care on the part of the teacher to see that the student fixes the outline firmly in mind, there is no danger of becoming lost in a wilderness of words. At the same time the pupil's mind is enriched from many noble sources, instead of being limited by the presumably meagre resources of a single teacher. By this method the child may enjoy the benefits of modern erudition, without at the same time being harmed by dissipation of mental energy.

Other authors reach the same ends by different means. Fiske's "History of the United States," for example, concludes each chapter with a topical outline in which cause and effect are emphasized. At the close of Chapter X, on the "Causes and Beginning of the Revolution," we find the following: —

## TOPICS AND QUESTIONS

76. *Causes of Ill Feeling between England and her Colonies.*

1. What was the European idea of a colony, and of its object?

<sup>1</sup> Larned, "History of England," Houghton, Mifflin & Co., p. 396.



2. What erroneous notions about trade existed?
  3. What was the main object of the laws regulating trade, etc.?
77. *The Need of a Federal Union.*
1. One difficulty in carrying on the French wars.
  2. An account of Franklin.
  3. Franklin's plan of union, etc.
78. *The Stamp Act Passed and Repealed.*
1. The kind of government needed by the colonies.
  2. How Parliament sought to establish such a government.
  3. The nature of a stamp act, etc.
79. *Taxation in England.*
1. How Pitt's friendship for America offended George III.
  2. The representation of the English people in Parliament.
  3. How the representation of the people is kept fair in the United States.
  4. How it became unfair in England.
  5. Corrupt practices favored by this unfairness.
  6. The party of Old Whigs.
  7. The Tories, or the party of George III.
  8. The party of New Whigs and its aims.
  9. Why George III was so bitter against Pitt.
  10. The attitude of the King toward taxation in America.
  11. The people of England not our enemies, etc.

At the close of these topics there follows a list of fifteen "Suggestive Questions and Directions," with page references to Fiske's "The American Revolution," Vol. I, the whole being concluded by eighteen topics for collateral reading from "The American Revolution," and from Cooke's "Virginia."<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Fiske, John, "A History of the United States for Schools," Houghton, Mifflin & Co., Boston, pp. 211-215.

It is a significant fact that modern text-books for children are being prepared by masters in the various departments of knowledge, not a little thought being bestowed upon the highest utilization of all modern instruments for arousing the intelligent interest of the pupils. This being the case, it is idle to rely upon primitive methods, however potent they may have been in the past, with pupils who have learned to read fluently.

248. The general surveys that follow the detailed narratives have this advantage for the pupil: he infers of his own accord, that in periods of which not much is told, a great deal took place, nevertheless, which the history or the teacher passes over in silence. In this way the false impressions are prevented that would be produced by purely compendious instruction, which indeed, at a later stage, becomes in a measure unavoidable.

249. (3) Mediæval history derives no assistance from the study of the ancient languages, nor is it closely related to present conditions; there is difficulty in imparting to the presentation of it more than the clearness obtainable through geography and chronology. But more than this is requisite: the burden of mere memory work without interest would become too great. The fundamental factors, Islamism, Papacy, the Holy Roman Empire, Feudalism, must be explained and given due prominence. Most of the facts down to Charlemagne may be made to contribute additional touches to the panorama of the Great Migration. With