JOHANN FRIEDRICH HERBART'IN TARİH EĞİTİMİ ÜZERİNE GÖRÜŞLERİ

Yrd. Doç. Dr. Bahri ATA*

Özet

Bu makalede Johann Friedrich Herbart'ın (1776-1841) hayatından, eğitim bilimine yaklaşımı ve Batı eğitimine etkilerinden sonra tarih eğitimine ilişkin görüşleri ele alınmaktadır. Bu çalışma için hem Herbart'ın kendi yazıları, hem de ona ilişkin yazılardan yararlanıldı. Herbart, daha 1830'larda tarih eğitiminin siyasal ve pedagojik meselelerini bütün boyutu ile sezmiş bir pedagogdur. Tarih eğitimi ile ilgili olarak Herbart'ın sözünü ettiği Tarih-Coğrafya bağlantısı, senkronizm, senkronik tarih haritalarının hazırlanması gibi konular bugün hâlâ önemini korumaktadır. Çalışmanın ekine Herbart'ın tarih eğitimine ilişkin görüşlerini öğrendiğimiz konferansının metni (1835) birinci elden doküman olarak, Türkçe çevirisiyle verilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Johann Friedrich Herbart, Tarih Eğitimi.

OPINIONS OF JOHANN FRIEDRICH HERBART ABOUT HISTORY EDUCATION

Abstract

In this article, opinions of Herbart (1776-1841) will be cited about history education after mentioning his life, education approach and effects on Western Education. Writings of and about Herbart are evaluated for this study. Herbart is a pedagogue explaining political and pedagogical problems of history education in 1830s. Subjects such as relation of history and geography and synchronism mentioned by Herbart in the field of history education is still keep up-to-date. The text of lecture on History education made by Herbart in 1835 is attached as a primary source materials in Turkish translation at the end of the article.

* Gazi Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sosyal Bilgiler Eğitimi A.B.D., Ankara-TÜRKİYE bahriata@gazi.edu.tr

Key Words: Johann Friedrich Herbart, History Education.

Giriş

Son günlerde ülkemizde tarih eğitimi üzerine yapılan araştırmalar, sevindirici bir şekilde nicelik ve nitelik açısından artmaktadır. Ancak, tarih eğitimi araştırmaları günümüzde moda eğitim görüşleri bağlamında yapılmaktadır. Aslında bu araştırmaların, felsefi ve pedagojik açılardan daha esaslı dayanak noktalarına ihtiyacı vardır. Bu çerçevede ülkemizde tarih eğitiminde yüzeysellikten kurtulmak ve köklü bir şeyler yapabilmek ve söyleyebilmek için öncelikle geçmişteki pedagogların konuya yaklaşımları da bilinmelidir. Böylece içinde yaşadığımız çağın kendine özgülüğünü ve diğer çağlarla olan benzerliğini de ortaya koyabiliriz. Bugün bilim-teknoloji ortaklığı ile geliştirilebilen pek çok yeniliğin, ilkesel olarak düşüncesinin özellikle 18. ve 19. yüzyıllarda atıldığını ileri sürmek mümkündür. Geçmişte, kıta Avrupa'sı diğer alanlarda olduğu gibi pedagoji (eğitim bilimi) konusunda bir hayli yol kat etmiştir. Bu Avrupalı pedagogların iyi anlaşılması ve sistemlerinin iyi ve zayıf yanlarının görülmesi gerekir. Onların pedagojisini "spekülatif eğitim anlayışı" olarak damgalamak, onlara yapılacak en büyük haksızlıktır. Çünkü onlar bu görüşlere gözlemleri, deneyleri ve öğretmenlik pratiklerinin sonucunda ulaşmışlardır. Üstelik pedagojiyi, bilim yapan unsurlar, pedagoji araştırmalarının istatistiğe dayanması değil, felsefe, ahlak ve psikolojiye dayanmasıdır. Avrupalı pedagoglardan birisi de eğitim biliminin kurucusu olarak kabul edilen Alman eğitim bilimci J. F. Herbart'tır (1776–1841). Herbart, eğitimde uygulamanın önemine ilişkin şunları diyordu:

> "Eğitim üzerine ezberden pek çok konferans verdim. Ancak eğitim böyle öğretilemez, gösterilmeli ve uygulanmalı. On yıllık öğretmenlik deneyimimi geliştirmeye çalıştım. Pedagojime aşina genç öğretmen adayları ile her gün bir saat bir grup çocukla çalıştık. Bu şekilde

öğretmenler gözlemleyerek ve tecrübe alışverişi ile yöntemlerini geliştirebilir ve yetişebilir."[1]

Bu makalede, Herbart'ın hayatı, eğitim anlayışı ve etkilerinden kısaca söz edildikten sonra, tarih eğitimi hakkındaki görüşleri aktarılacaktır. Makaleye Herbart'ın tarih eğitimi üzerine verdiği bir konferans eklenmiş ve metin makale içinde yorumlanmıştır.[2]

A. Herbart'ın Hayatı ve Eğitim Anlayışı

Herbart, 4 Mayıs 1776'da Oldenburg'da doğdu. Babası Thomas Gerhard bir avukattı. Annesi Louise Schütte bir doktorun kızıdır. Lisede sınıfın birincisi olması dolayısıyla mezuniyet nutkunu söyleme görevi ona verildi. Herbart, "Milletlerde ahlakın yükselmesine veya bozulmasına ait sebepler" konusunda bir nutuk verdi.[3] 1794'te Jena Üniversitesindeki öğrenimine başladı. Kant'ın öğrencisi Karl Rheinhold'un ve daha sonra Fichte'nin de öğrencisi oldu. 1797'de Üniversitedeki öğrenimini tamamlamadan, İsviçre'de Interlaken Valisi olan Herr von Steiger-Reggisberg'in 14, 10 ve 8 yaşlarındaki çocuklarının (Ludwig, Karl ve Rudolf) özel öğretmeni oldu. Her iki ayda çocukların gelişimi hakkında babalarına uzun mektuplar yazıyordu. Bu O'nun öğretim işinde ilk ve en önemli tecrübesi oldu. Yazdığı yirmi dört mektuptan günümüze kadar gelebilmiş beşi, O'nun eğitime ilişkin temel fikirlerini içermektedir. Bu dönemde, 1799'da Burgdorf'da Pestalozzi'yi (1746–1827) ziyaret etti ve yazılarında Pestalozzi'nin görüşlerini takdir ettiğini belirten ifadelere yer verdi. Pestalozzi ve yöntemi hakkında iki eser yazdı.[4] Yine aynı yıl işinden ayrılarak, kendini felsefi sistemini kurmaya ve buna bağlı olarak eğitim görüşlerini geliştirmeye çalıştı. Öğrencisi Karl ile 1817'ye kadar mektuplaşmayı sürdürdü[5]. 1802'de Göttingen Üniversitesi'nden doktorasını aldı. 1805'de aynı üniversitede felsefe profesörlüğüne atandı. 1806'da otuziki yaşında iken *Eğitim Bilimi*

---

[1] Herbart, Johann Friedrich, **The Science of Education and The Aesthetic Revelation of the World**, 1904, s. 17.
[2] Bu metin için bkz. Ek. "Tarih Eğitimi Üzerine Bir Konferans" (1835)
[3] Kanad, **Terbiye ve Tedris Tarihi**, 1930, s. 394.
[4] Kanad, **a.g.e.,** 1930, s. 396
[5] Herbart, **a.g.e.,** 1904, s.10.

(Allgemeine Pädagogik) kitabını yayımladı. 1809'da benzer bir akademik kariyerle Prusya Eğitim Bakanı Wilhelm von Humbolt'un döneminde Königsberg'e Kant'ın yerine geçti. Felsefe Fakültesi'nde öğretmen adayları için pedagoji derslerini zorunlu tuttu. Pedagoji Okulu'nun temellerini attı. Burada matematik derslerini öğrencilere özellikle kendi verdi. 1833'de tekrar Gottingen'e döndü. 1835'te *Eğitim Üzerine Konferanslar (Umriss Pädagogischer Vorlesungen)* kitabını yayımladı. 11 Ağustos 1841'de 66 yaşında Gottingen'de yaşamını yitirdi.

Herbart, idealizme karşı realizmi savundu. Herbart'ın, felsefedeki temel ilgisi, hedefleri ve yöntemi ile eğitim problemi idi. Eğitim, onun felsefesinin başlangıç noktası ve amacıdır.

Herbart için, hayatın ahlaki gayesi olan karakter eğitimi, eğitim sisteminin merkezi amacıdır. Ona göre, eğitimin amacının belirlenmesinde ahlak yol gösterir. Diğer bir ifadeyle, eğitimin amacı ahlaki karakterin oluşturulmasıdır. "İnsanın değeri, bilmesiyle değil, iradesiyle ölçülür" diyordu.[6] Bu anlayışın aslında uzun yıllar ilkokul eğitiminde de etkili olduğu söylenebilir. Ahlak anlayışında Kant'a yakındı. Kant'ın kategorileri yerine beş tane pratik veya ahlaki fikir ileri sürdü. Bunlar; özgürlük, olgunlaşma, iyilikseverlik, adalet veya hak duygusu, insaflı olmak idi.

Herbart'a göre psikoloji de insan doğasını tanımamızı sağlayacak ve eğitimsel amaçlarımıza nasıl ulaşabileceğimiz konusunda ipuçları verecektir. Pestalozzi'nin ve diğerlerinin yeti psikolojisi yerine eğitim süreci psikolojisini ileri sürdü. Öğretmen, öncelikle öğrencisinin huyunu, duyarlıktaki hız derecesini ve sahip olduğu düşüncelerinin yapısını incelemelidir.[7] Herbart'ın çağrışımcılık psikolojisi anlayışı, öğrencilerde açık fikirlerin geliştirilmesinin önemini vurgular. Onun eğitim anlayışı, tam farkındalığa dayalı bilinçli algı (apperception) ve ilgi doktrinine dayanır. Apperception, bir nesneyi, fikri, özümleme sürecidir. İlgi ise zekâda ne olduğuna dayanır. İlgi ve bilgi karşılıklı hareket eder. İlgi, öğrenenin istekli olarak konuya dikkat etmesine yol açar. Herbart'a

---

[6] İsmail Hakkı Tonguç, **İlköğretim Kavramı,** s. 93.
[7] Nafi Atuf Kansu, **Pedagoji Tarihi,** s. 209.

göre, ilgi, hem öğrenmeye bir tepki, hem de öğrenmenin bir sonucudur.[8] Çocuğun ideal karaktere, insan bilgilerinin her alanı ile çok yönlü ilgilenmesi (many-sided interest) ile ulaşılabileceğinin altını çiziyordu. Çok yönlü ilgi sahibi kişiyi, her konuda bilgi edinmek isteyen derinleşmeyi unutmayan yeni düşüncelere karşı açık fikirli olan kişi olarak tanımlıyordu. Çocukla çalışırken birkaç konuya önem verip, diğerlerini dışarıda bırakmak uygun değildi. Sekiz on yaşında çocuklarda merak ve çok yönlü ilgiyi uyandırmak için Homer'in Odysseia destanını kullandı.[9]

Herbartçılar (yani Ziller, Stoy, Wilmann, Rein gibi)[10] daha sonra Herbart'ın bu felsefi görüşlerini her öğretmenin sınıf ortamında uygulayabileceği pratik basamaklara dönüştürmeye çalıştılar. Bu basamaklar şöyledir;

1. **Hazırlık**: Derse başlamadan önce dersin amacı verilmelidir. Öğrenmede eski fikirler, yeni konuların öğrenilmesinde kullanışlıdır. Öğrencinin zihni yeni konu için hazırlanır.
2. **Sunum**: Yeni konu, açıkça ve düzenli bir yöntem içinde sunulur. Bu aşama dersin türüne göre değişir. Örneğin tarih dersinde konu hikâye gibi anlatılabilir ya da kaynaklardan okunabilir. Öğretim çocuğun çevresinden ve görgüsünden başlamalıdır. Öğretimin dogmatik olmasını engellemek için konuların özü çocuğa buldurulmaya çalışılmalıdır.[11]
3. **Çağrışım veya Karşılaştırma**: Yeni konu eskisi ile ilişkilendirilir.
4. **Genelleme**. Özel durumlardan kurallar, ilkeler ve tanımlar çıkarılır.
5. **Uygulama**. Özel örneklere ve pratik durumlara, anlam vermek için genel ilkelerin uygulanmasıdır. Bu basmakta tarihten yaşanmış örnek olaylar alıp, bu olayda doğru hareketin ne olacağı sorulabilir. Beş basamaklı ders planı, uzun yıllar pedagoji kitaplarında, öğretim yöntem ve ilkeleri kitaplarında bir kalıp olarak kullanılmıştır.[12]

---

[8]R. Freeman Butts ve Lawrence A. Cremin, **A History of Education in American Culture,** s. 381.
[9] Herbart, **a.g.e.,** 1904, s. 7.
[10] Kanad, **Muasır Terbiye Ülküleri**, 1934, s. 14-15.
[11] Kanad, **a.g.e.,** 1930, s.401-402.
[12] Bu ders planının 1980'lı yıllardaki durumu için bkz. Leyla Küçükahmet, **Öğretim İlke ve Yöntemleri,** s.29-31

Öğretmenler de derslerini bilinçli ya da bilinçsiz olarak buna göre planlamayı çok kullanışlı buldular. Kanad'a göre ise Herbart'ın ilkelerini bu türden şemalaştırma daha sonra eserlerindeki o canlılığı görmeyi engellemiştir.[13]

B. Herbart'ın Etkisi

John Dewey ile ilgili çalışmalarımda, Dewey'nin kendi eğitim anlayışını ortaya koymak için, Herbart ve ekolunun görüşleri ile tartıştığını fark ettim. Gerçekten Herbart'ın eğitime ilişkin fikirleri, kıta Avrupa'sında uzun süre etkili olmuş ve bu etki Amerika'ya kadar uzanmıştı. 1890'lı yıllarda İngiltere'de John Adams gibi eğitimciler Herbart psikolojisi'nin eğitime uygulanması ile ilgili kitaplar yazmış[14], 1904'te *Eğitim Bilimi* ve 1908'de de *Eğitim üzerine Mektuplar ve Konferanslar* kitabı İngilizce'ye aktarılmıştır. Bu yıllarda Avrupa'da 141 yazar, Herbart ile ilgili 2234 eser ortaya koymuştur.[15]

Herbart'ın görüşleri, 1890'larda, Amerikan İç Savaşı sonrası, Amerikan eğitim sistemini etkileşmişti. Öyle ki 1892'de Amerika'da Ulusal Herbartçılar Topluluğu (National Herbartian Society) kuruldu. Şimdiki adı ise Eğitim Çalışmaları Ulusal Topluluğudur. (National Society for the Study of Education). Özellikle, bu etkiyi Lucy Maynard Salmon'da (1853–1927) ve tarih öğretimine ilişkin görüşlerinde bulmak kolaydır. "İlköğretimde Tarih Öğretimi" adlı yayınından sonra kendisi bu alanda otorite kabul edilmiş, 1896'da AHA'nın (Amerikan Tarih Kurumu) yediler komitesine kabul edilmiştir. Burada, tarih, coğrafya ve edebiyatın birlikte verilmesini önermiştir.

Ülkemizde Herbart'ın eğitim görüşleri üzerine en detaylı çalışmaları yapan Halil Fikret Kanad[16] ile Nafi Atuf Kansu'dur.[17] Kanad, Herbart'ı, Herbart okulunu ve etkilerini, Herbart sistemine yönetilen eleştirileri özlü bir şekilde eserlerinde özetlemiştir.

---

[13] Kanad, **a.g.e.,** 1934, s.14.
[14] Adams, John, **The Herbartian Psychology Applied to Education**, s.1
[15] Henry M. & Emmie Felkin'ın önsözü, bkz. Herbart, **Letters and Lectures on Education,**1908, s.vii.
[16] Halil Fikret Kanad, **Terbiye ve Tedris Tarihi,** s.392–411.
[17] Nafi Atuf Kansu, **a.g.e.,** s. 200-225.

Avrupa'da üniversitelerin eğitim bilimine kapılarını açmaları Herbart'ın çabaları ile mümkün olmuştu. Herbart'ın eğitimde önem verdiği ilgi ve merak kavramları bugünde önemli bir konuma sahiptir. Öte yandan Herbart, zihniyetçi pedagog olduğu, çocuğu kendi kendini yönetmeyi öğreneceği, arkadaşlarına yardım edeceği, grupla çalışacağı aktif ortam içine yeterince sokmadığı ve beden eğitimine az önem verdiği için eleştirilmiştir.[18]

Tonguç da Herbart'ın, eğitimi bir bilim haline getirme çabasını takdir etmektir.[19] Ancak Tonguç, Pestalozzi'yi yüceltirken, Herbart'tan "dinsel ruhlu bir eğitmen" olarak söz etmekte ve Herbart pedagojisini etkilerinden kurtulmanın gerektiği bir pedagoji olarak sunmaktadır.[20] Aslında insanlar yaşadığı çağın şartlarından oldukça etkilenmektedirler. Pestalozzi'de en az Herbart kadar dinsel kaynaklara referans vermektedir. Öte yandan Pestalozzi'nin Herbart'a göre iş eğitimini daha çok önemsediği bir gerçektir. Herbart, eğitimsel süreci anlama çabasını (yani gözlemin önemini) Pestalozzi' den ilham almakla beraber eğitim işine felsefi ve psikolojik bir bakış açısıyla ele almıştır.

Türkiye'de yükseköğretim aşamasında 1919'a kadar Tarih ve Coğrafya eğitiminin birlikte yapılmasını okullara gönderilecek öğretmen sayısından tasarruf etmek anlayışı ile açıklamak hiç doğru olmasa gerektir. Bu uygulama da Herbart'ın görüşlerinin de etkisi unutulmamalıdır. 1924'te John Dewey'nin Türkiye'ye gelişi ile bu durum, ilköğretim ikinci kademe için bir derece daha perçinlenmiş ve zamanla sosyal bilgiler öğretmenliğine dönüşmüştür.

Baymur, *Tarih Öğretimi* adlı kitabında batıda tarih öğretiminin tarihçesi bağlamında Herbart'ın görüşlerini iki paragrafta özetlemiştir.[21] Baymur, Herbart'ın, tarih derslerine eğitimsel bir amaç yüklediğini yazmakta, "Tarih insanlığın öğretmenidir. Bu böyle olmadığı zaman bundan büyük ölçüde öğretmenler sorumludur." sözünü aktarmaktadır. Herbart'ın tarih konularını çocuğun yaşına ve ilgisine (biyogenetik görüş)

---

[18] Kanad, a.g.e., s. 411.
[19] Tonguç, **a.g.e**., s. 93.
[20] Tonguç, **a.g.e**., s. 94.
[21] Fuat Baymur, **Tarih Öğretimi,** s.11-12.

göre sınıflandırdığını, öğretmen anlatımının yanı sıra, tarih kaynaklarının okunmasını, harita ve resimlerden yararlanılmasını vurguladığını belirtmektedir. Herbart'ın düşüncelerinin öğrencisi Kolrausch'un yardımıyla bütün Prusya'ya yayıldığının altını çizmektedir. Herbart'ın öğretim programı tasarısını anahatları ile açıklamaktadır. Buna göre, tarih derslerinde ilk sınıflarda tarihi şahsiyetlere, orta sınıflarda Eski Yunan, Romalılar ve Almanların tarihine, üst sınıflarda dünya tarihine ve siyasi tarih ile birlikte kültür tarihine yer verilmektedir.

Hasip Ahmet Aytuna, *Metodika* adlı kitabında Herbart'ın tarih derslerinde öğrencilerin klasik tarih kitaplarını incelemelerini tavsiye ettiğini ve Herbart taraftarlarının tarihe karşı özel bir ilgi beslediğine işaret etmektedir.[22]

Fakat, bu paragraflar, Herbart'ın tarih eğitimi üzerine görüşlerini derinlemesine pek tanıtıcı değildir. Bu makale ile bu boşluk doldurulmaya çalışılacaktır. Herbart'ın öğrenmenin psikolojik süreçlerini araştırmayı vurgulaması, eğitim programları yaparken öğrencilerin ilgi, yetenek ve tutumlarına dikkat çekmesi günümüz eğitimini oldukça etkilemiştir.[23] Bütün bunlar, onun görüşlerini tarih eğitimi bağlamında da incelemeyi gerekli kılmaktadır

C. Herbart'ın Tarih Eğitimi Üzerine Görüşleri

Bu kısımda makale ekinde verilen konferans metninden (1835) de yararlanarak, aşağıda Herbart"ın görüşleri tarihin amacı nedir? Hangi tarihi öğreteceğiz? ve nasıl öğreteceğiz? Konuları altında ele alınacaktır.

Herbart, tarihe hümanist bir amaç yüklemektedir. Ona göre, "tarih, insanlığın öğretmeni olmalıdır. Eğer böyle olmazsa, gençlere tarih öğretenler en kabahatli olanlardır." Herbart'ın yazılarında Alman yurtseverliği kadar Eski Yunan ve Roma mirasına dayalı Avrupa yurtseverliği kimliği de dikkati çekmektedir.[24] Herbart'a göre çocukların tarihe neden ve sonuç içinde yaklaşması sağlanmalıdır ki o buna "pragmatik

---

[22] Hasip Ahmet Aytuna,, **Metodika**, s. 95.
[23] Murry R. Nelson, "*Lucy Maynard Salmon(1853–1927): Pioneering views on Teaching History.*" **Social Studies,** 1996, vol. 87. issue1, p.7–13.
[24] Herbart, **a.g.e.** 1904 s.166–167.

tarih" demektedir. Öğrenci kendi kendine tarih araştırmaları yapmayı öğrenmelidir. Çocukta yurtseverlik bilinci oluşturmak için çocuğun ilgisine yönelik olaylar seçilmeli ve bu olaylar genel bağlamından yalıtılmamalıdır.

Herbart, hem Almanya için hem de Avrupa tarihi için bir tarih öğretim programı tasarlamaktadır. Herbart, Alman çocukları için tarih programında ana konular olarak Eski Yunan ve Roma tarihini görmektedir. Pers, Asur ve Mısır tarihleri bu ana çekirdeğe eklenmelidir. Homer'deki güzel hikâyeler kullanılabilir, ancak çocuğa bu tür mitolojik hikâyeler ezberletilmemeli, çocuk ancak gerçek tarihi ezberlemelidir. Herbart'a göre çok fazla olaylar kronolojisi verilmemeli ve olaylar özetlenmelidir. Herbart, daha sonra Avrupa tarihinin Alman tarihi ile birlikte nasıl senkronik olarak verileceğini ve dönüm noktalarının neler olabileceğini belirtmektedir. Herbart'ın tarih eğitimi ile ilgili görüşlerinde senkronizm temel bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Üst sınıflarda da keşifler tarihi, sanat tarihi ve bilim tarihine önem verilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Herbart, kitabının özel konuların nasıl öğretileceği ile ilgili kısımda din konuları, tarih, matematik ve doğa bilimleri, coğrafya, Almanca, Eski Yunanca ve Latince gibi konuları ayrı ayrı ele almıştır. Herbart'ın her derse ayrı ayrı sevgisi vardır ve çocuğun her dersle her gün bir defa karşılaşmasını savunmaktadır.[25] Dikkat edilirse tarihin öğretilmesine de özel bir önem vermiştir[26]. Herbart için tarih bir anlamda tehlikeli bir çalışma alanıdır. Xenophon'un tarihi, bütün tarihin nasıl okunacağı ile ilgili iyi bir örnektir.[27]

Herbart, sınıfta tarih öğretimini öğretmenin konuşmasıyla aktarılan bir ders olarak görmekte, öğretmenin akıcı konuşması ve konu sınırlarını iyi belirlenmesini yazmaktadır. Öğretmen kelimelerle aktarmaya çalıştığı zihnindeki fotoğrafı öğrencinin de zihnin de oluşturabilmesini sağlamalıdır. Öğretmen kavramlara da önem vermelidir. Öğretmen, bu konuşma tarzını eski Yunan ve Roma klasiklerini okuyarak edinebilir.

---

[25] Kanad, **a.g.e.,** 1930, s.406.
[26] Herbart, **a.g.e.** 1908, s. 239-251.
[27] Herbart, **a.g.e.** 1908, s. 101.

Bunun için de Herodot'un hikâyelerini okuyarak, ezberden çocuğa aktarma provaları yapmalıdır. Herodot'tan sonra Arrian ve Livy'nin tarih eserlerini kullanabilir.[28]

Herbart, tarihi öğretimini coğrafya öğretimi ile de ilişkilendirmektedir. Önce bir yerin coğrafyası ele alındıktan sonra, o yerin eski haritaları yardımıyla geçmişi de işlenebilir. Burada hikâye anlatım yöntemi kullanılmamalıdır. Coğrafya ve tarih öğretimine ek olarak biyografiler verilebilir. Fakat biyografiler, sınıf duvarına asılan tarih şeridinde gösterilmelidir.

Herbart, tarihi konularla ilgili görsel materyallerin, haritaların, tarih şeridinin, şiirlerin önemini yıllar önce vurgulamış bir eğitim bilimcidir. Öğrencinin hayal gücünü geliştirmek için çizimlerin de önemini gündeme getirmiştir. Herbart, tarih öğretiminde önemli olayların ve kişilerin işlendiği basit tarih şeritlerini gündeme getirmiştir. Bu şeritler, kronolojide ileri ve geri gitmeyi sağladığı kadar, eşzamanlı olup, diğer kıta ve ülkelerdeki gelişmeleri de gösterecek tarzdadır. Tarih öğretimine, günümüze göre daha yalın insan-insan ve insan-doğa ilişkileri içeren eski çağ tarihlerinin öğretimi ile başlanması gerektiğini savunmaktadır. Eskiçağ tarihi bilgileri yorulduklarında da çocuklara modern dünyanın kapıları açılır.

Sonuç

Herbart'ın eğitim anlayışının amacı, vatandaşlık eğitimi ve karakter eğitimi olduğu için temel eğitim programının da çekirdeğini tarih, coğrafya ve edebiyat oluşturmakta idi. Diğer bilgilerin, bunlarla bağlantılı olarak verilmesini düşünmektedir.

Herbart'ın tarih eğitimine ve programlarına ilişkin görüşleri şöyle özetlenebilir;

1. Tarih dersi, ruha etki eden ve insanlarda zihniyet yaratan bir derstir.
2. Geleneksel eğitimin trajedisi, bilgilerin birbirinden yalıtılmış verilmesidir. Tarih, Coğrafya ve Edebiyat dersleri, her birinin birbiri arasındaki ilişkileri göz önüne getirilerek verilmelidir. Herbart'ın bu disiplinleri ilişkilendirme düşüncesi, Amerika'da bir eğitim birimi olarak "ünite" kavramının

[28] Burada sekiz-on yaşlarındaki çocuklara Homer'in Odysseia destanı, Herodot Tarihi gibi klasiklerin Eski Yunanca ya da Latince'den okutulduğuna dikkat edilmelidir. Yani tarih metinleri, dil öğrenmenin bir aracı olarak da görülmektedir.

çıkmasına yol açtı.[29] Buna ek olarak ilköğretim aşamasında sosyal bilgiler öğretmenliğinin de ortaya çıkması için gerekli düşünsel alt yapıyı hazırlamıştır.

3. Her birey, kendi evriminde barbarlıktan uygarlığa doğru insanlığın geçirdiği aşamaları geçirir. Bir çocuğun düşünce ve ahlak evrimi, ilkçağ ve ortaçağ mitoloji kahramanlarına uymaktadır. Tarih programı da buna uygun düzenlenmelidir.
4. Çocuklar, birdenbire bugünün karışık hayatı içine sokulmamalıdır. Çocukları bugünden çok daha basit olan ve insan ihtiyaçlarının daha yalın olduğu eskiçağ dünyası ile meşgul etmeliyiz.[30] Çocuklar, kitapları olmayan ilk insanlar gibi deneylerden, olaylardan ve gözlemlerden öğrenmelidir.[31] Tarih programında tarihi olaylar geçmişten bugüne doğru öğretilecek şekilde düzenlenmelidir.
5. Tarih programı iki ilkeyi göz önüne getirerek düzenlenmelidir. Bunların birincisi, bir ülkenin tarihi dikey (vertical) olarak öğretilirken, ikincisi senkronik olarak diğer ülkelerin tarihleri de ele alınmalıdır. Herbart'ın tarih eğitimi görüşlerinde *senkronizm* kavramının çok önemli bir yeri vardır.

Herbart, Avrupa'da eğitim biliminin kurucusu kabul edilirken, Dünya'yı da bu kadar etkileşmişken, kitapları yaklaşık 200 yıldır Türkçe'ye çevrilmeyi beklemektedir. Bu makale, tarih eğitimcilerinin olduğu kadar, eğitim kitapları çeviri işleri ile profesyonel olarak ilgilenen uzmanların da dikkatini çekebilirse işlevini yerine getirmiş olacaktır.

---

[29] Butts ve Cremin, **a.g.e.,** s. 381.
[30] Kansu, **a.g.e.,** s. 216.
[31] Herbart, **a.g.e.,** 1904, s. 165.

KAYNAKLAR

Adams, John; **The Herbartian Psychology Applied to Education**, Isbister and Company Limited, London 1898.

Aytuna, Hasip Ahmet; **Metodika**, Devlet Matbaası, İstanbul 1931.

Baymur, Fuat; **Tarih Öğretimi,** İnkılâp ve Aka Kitapevi, İstanbul 1964.

Butts, R. Freeman ve Lawrence A. Cremin; **A History of Education in American Culture,** Henry Holt and Company, New York 1956.

Herbart, Johann Friedrich; **The Science of Education and The Aesthetic Revelation of the World**, trans. Henry M. & Emmie Felkin, Swan Sonnenschein & Co., Ltd., London 1904.

Herbart, Johann Friedrich; **Letters and Lectures on Education**, trans. Henry M. & Emmie Felkin, Swan Sonnenschein & Co., Ltd., London 1908.

[Kanad], Halil Fikret; **Terbiye ve Tedris Tarihi**, Devlet Matbaası, İstanbul 1930.

[Kanad], Halil Fikret; **Muasır Terbiye Ülküleri ve Terbiyede Yenilikler**, Marifet Matbaası, İstanbul 1934.

Kansu, Nafi Atuf; **Pedagoji Tarihi,** Milli Eğitim Basımevi, İstanbul 1952.

Küçükahmet, Leyla; **Öğretim İlke ve Yöntemleri,** Gazi Eğitim Fakültesi Yayını, Ankara, 1989.

Nelson, Murry R.; "Lucy Maynard Salmon(1853-1927): Pioneering views on Teaching History." **Social Studies,** 1996, vol. 87. issue1, p.7-13.

Tonguç, İsmail Hakkı; **İlköğretim Kavramı.** Piramit Yayıncılık, Ankara 2004.

EK: TARİH EĞİTİMİ ÜZERİNE BİR KONFERANS[*]

J. F. Herbart (Çev. Dr. Bahri ATA)

Genç tarih öğretmenlerinin en olağan hatası, derslerinde bilinçsizce daldan dala atlama eğiliminde olmalarıdır. İlgi sancağı ve olaylar ağı bir o yana bir bu yana dalgalanır. Bu bir kere hazırlık ihtiyacına, gerekliliğine ve önceden uygulamaya da ihanettir.

Eğer tarih basit bir kronoloji ile, fakat açık bir *resim* olarak öğretilmeye başlanırsa, o zaman geri ya da ileri ya da yanlara (senkronik olarak) gitmek benzer bir kolaylıkla uygulanır. En tanınmış isimler, belirli grup ve serileri oluşturmalıdır ve öğrenci, bu gruplar arasında en dikkate değeri kolayca seçebilmeli ve bu uzun serinin en önemli noktalarını, basit bir şekilde bir araya koyabilmelidir.

Ayrıca, sosyal sınıflarla, hükümet biçimleriyle, ulusal sistemlerle, dini adetlerle, kültür dereceleriyle ilgili genel kavramlar ve olayları açıklamaya yardım eden kavramlar, sadece öğretmen için oldukça açık olmamalıdır. Fakat öğretmen, bunları öğrencilerine anlatacağı şartları düşünmeli, bunları canlı ve hazır tutmalıdır. Bu şartlar, önceki öğretimden saf genel yansıtmaları dışarıda bırakmayı gerekli kılar ve çok daha yeni politika ilkelerine göre, daha basit güdülerin olduğu eskiçağ *tarihi* ergenlere verilen derslerin esası olmalıdır.

Ayrıca, çapraşık bir olayın iyi betimlenmesinin zorluğu hesaba katılmalıdır. Bunun ilk esası, aralar tasarlamaksızın bütün noktalarda, öykünün örgüsünü sıkıca ilişkilendirme aracılığıyla, zengin bir düşünce akışıdır.

Bu ayrıca dikkatli bir uygulama olmaksızın hiçbir iyi tarih dersinin mümkün olamayacağı akıcı konuşma tarzını gerektirir. Bununla birlikte, konuşmanın yalın akıcılığı yeterli değildir. Aralar uygun olarak gelmelidir. Yoksa birbirini izleyen parçalar, öncekilerce engelleneceğinden ve evet herhangi bir serinin oluşumu da aksi takdirde

---

[*] Johann Friedrich Herbart, **Letters and Lectures on Education**, trans. Henry M. & Emmie Felkin, Swan Sonnenschein & Co., Ltd., London 1908, sf. 230-239. **B.A:** Aslında bu yazı, Almanca aslından çevrilmeliydi. Almanca bilgimin yeterli olmaması ve Türkçe'ye geç de olsa aktarma isteğimden dolayı İngilizce çevirisini kullanmak durumunda kaldım. Bu konferans metni, 1835'te yayımlandı.

doğru adrese ulaşamayacağı için, yoğunlaşma (konsentrasyon[32]) ve yansıtma (refleksiyon[33]) değişimi oluşmayabilir. Bundan dolayı tarih dersinin nerede başladığı ve nerede sonuçlandırılacağı ve tekrarların nerede başlatılacağı birbiriyle ilişkilidir.

Anlatıcı (öğretmen), sadece her bir kelimenin, birbiri peşi sıra izlemesini sağlarken, muhayyilesinde tamamıyla farklı bir olay akar ve işte bunu, dinleyicilerine geçirmelidir. Bu görüntü, düz bir yüzeye benzemez. Fakat, *çok-yönlü ilgi* (many-sided interest)**,** bazı parçaları ileri sürer ve diğerlerinin geride kalmasına yol açar. Bundan dolayı anlatıcı, dersin ne kadar zamanla olaylar akışını kesmeksizin süreceğini ve tamamlayıcı durumlarla takviye için nerede aksine saptırılacağını belirlemelidir. Olayın örgüsünü kaybetmeksizin, konunun yanlarını ve gerisini ışıklandırmak için stilde yeterli bir güç olmalıdır. Burada konuşmacının tasvirler yapma ve şekil çizmede bir gücü olmalıdır ve dinleyicinin zihnini hareket ettirirken, kendisi düşünceli ve ihtiyatlı olmalıdır.

Bütün bunlarla birlikte, hâlâ en büyük esas, ifadede yalınlık olmalıdır. Yeniyetme tarihçilerin sıkıştırılmış ve soyut stilleri, Gimnazyum'un (lisenin) üst sınıfları için de pek uygun değildir. Çağdaş roman yazarlarının duygusallığından ve mizahı kullanmalarından tamamıyla sakınılmalıdır. Tek gerçek model, eski klasiklerdir.

Bir öğretmen, *Herodot*'un hikâyeleri üzerine pratik yapmalıdır. Bunları doğru olarak ve mümkün oldukça akıcı aktaracak şekilde hafızasına işlemelidir. Bu uygulamanın çocuk üzerinde etkisi muhteşemdir. Daha sonra *Arrian* ve *Livy*'nin tarih kitapları kullanılabilir. Anlatıcı, kendi yansıtmalı ifadelerinden kaçınarak, kendi görüşlerini kahramanın ağzından söyleme gibi eskilerin geleneğini, dikkatlice taklit etmeli ve yapay bir retorik oluşabilene kadar sınırlamalıdır.

Önceki paragraflarda önerildiği gibi hazırlayıcı dersler, tarihin doğrudan ve pragmatik (yani, sebep ve sonuç kanunlarıyla düzenlenmiş tarih) işlenmesi ile birleştirildiğinde, o zaman elde edilen bilginin kullanımı, durumsal ve amaçsal olarak yaygınlaştırılmalı ya da sınırlandırılmalıdır. Oluşan bütün durumların ihtiyacı

---

[32] Bu kelimenin Almancası "Vertiefung'dur". H. Fikret Kanad, “derinleşme” veya “dalma” olarak çevirmektedir. Bir konuya ait ayrıntıların açık kavranmasına yarar.
[33] Bu kelimenin Almanca'sı "Besinnung'dur". H. Fikret Kanad, “toplama” olarak çevirmektedir.

karşılayabilmesinde genel bir kural verilemez. Bununla beraber aşağıdakilere dikkat etmeliyiz;

Tarihsel nesneleri, *resim* olarak gösteren ve duyuları uyarıcı araçların yanı sıra, eski çağlar *haritalarını* da özellikle gerekli olarak düşünmeliyiz, bunların elimizin altında olmasına ve kullanılmasına dikkat etmeliyiz. Diğer gerekli şey de senkronizmi gösterdiği gibi, ülkelerin değişen kombinasyonlarını ve bölümlerini gösteren Strass'ın *The Stream of Time* adlı eserinde olduğu gibi bir çizimdir. Bu yardımlar olmazsa, zamanımız hafızaya yüklenmekle geçecektir.

Şimdi aşağıdaki 4 öğretim yöntemi aşaması okuyucunun dikkatini çekecektir.

Birincisi-Erken yaşlarda coğrafya öğretiminde de, bir ülke betimlendikten sonra, "bu ülke daha önce nasıl görünüyordu?" sorusu sorulur.

Öğrenci, kasabalar ve insanın işlerinin, dağlar, nehir ve denizler kadar eski olmadığı konusunda kendi payına doğru görüşe ulaşmış olacaktır. (Şimdi coğrafyaya ayrılmış birkaç ders içinde)[34] eski *haritaları* göstererek ve açıklayarak, ülkelerin geçmişine ilişkin bir şeyler eklemek de yararlı olur. Bununla beraber bunu yaparken, hikaye anlatım sanatından yararlanmamalıyız. Özellikle bu teknikten sakınmalıyız. Aslında zamanda geri gitmenin başlangıç noktası ülkedir. İlk göç hareketleri ve savaşlar hakkında bir şeyler söylerken, sadece ülke sathının görüntüsünün, yaşamsal ve canlı verilmesi tasarlanır. Örneğin, Almanya coğrafyası ile başlandığında, geçmiş yıllara ilişkin verilen olgular mümkün oldukça kısa olmalıdır. Fransa, İngiltere, İspanya, İtalya birbirini takip ederken, tarihsel olgular yavaş yavaş birbiriyle ilişkilendirilmelidir ve böylece tarih uzaktan eş zamanlı olarak görülmelidir. Coğrafya öğretimi ile ilgili birinci ve ikinci derslerde daha detaylı tasvirler olabilir. Birinci derste, en genel olgular yeterlidir. Örneğin, daha yakın bir zamanda Almanya şimdikinden daha çok bölümlere ayrılmıştı. Pek çok kent ve lordun, toprak katma isteği ile birbiriyle savaştığı ve şövalyelerin ulaşımın zor olduğu tepelerde oturduğu eski zamanlar yaşandı. Fakat Almanya, en iyi düzen ve kontrolü sağlama amacıyla 10 bölgeye bölünebilir. İkinci derste daha fazla olgu verilebilir, ama hâlâ çok az eski zamanlar tarihi verilmelidir. Ama İtalya'nın kalıntılarının,

[34] Herbart, bu cümleyi 1835 baskısında yazdı.

İngilizce dili, haritada görülebildiği gibi çok fazla bölünmüş yüzeyi ile İsviçre'nin kendine has siyasi anayasası ve çeşitli dilleri ile hâlâ var olduğu durumların dışında sadece modern tarih, coğrafya ile doyurucu bir şekilde ilişkilendirilebilir.

Sıklıkla önerildiği gibi, ortaçağ ve modern tarihlere ön hazırlık olarak kısa *biyografiler*[35] vermek istersek (gerçi elde edilen bilgi çok bölük pörçük olacak), eğer bu tarih olgularına, coğrafya eklenirse, bu uygulama hiç olmazsa çok kullanışlı olacaktır.

Fakat bu durumda duvara asılması gereken *tarih şeridine* daha fazla ihtiyaç olacaktır ve her fırsatta belli ayrıntılar onda gösterilmelidir ve böylece öğretmen hiç olmazsa zamanda bazı belli noktaları referans almalıdır. Yoksa, dağınık *biyografiler* büyük kafa karışıklığına yol açacağı için tehlikelidir.

İkincisi-Ergen erkek çocuklar için tarih öğretiminin ana parçası Yunan ve Roma tarihidir ve olacaktır. Halk inançları ile yakından birleşik tarih için *Homer* mitolojisinden bazı güzel hikâyeler uygun bir şekilde bundan önce gelmelidir. Fakat iki yanlış yoldan her ikisine de girmekten sakınmalıyız. Birincisi, hiçbir amacı olmayan bütünlük adına, ilahların tutarsız soylarını yazan kitaba ya da kepaze masallara başvurma. Diğeri de ezberlenecek efsanelere yol açmaktır. Ancak gerçek tarih çocuklarca ezberlenmelidir. Mitoloji gençler ve yetişkinler için bir derstir.[36]

Pers tarihi, *Herodot* Tarihi'nde görüldüğü kadar çocuğa verilmelidir. Asur ve Mısır tarihi buna katılmalıdır. Fakat Yunanistan ön planda olmalıdır. Aksine, Yeni Ahit hikâyeleri de onlara bir öğretim mihveri oluşturmaktadır. Roma tarihi, ilköğretimde mitik başlangıcını korumalıdır.

Klasikler modelinden sonra, durumsal hikâyelere, çocukların dikkatini çektikten sonra, dersler sadece bunların dinlendiği bir ortama dönüştürülmemelidir. Bunları odaklı özetler izlemeli ve orada belli ilkesel noktalar, kronolojik olarak belleğe yüklenmelidir. Burada aşağıdakilere dikkat etmeliyiz;

---

[35] Çocukların tarih dersine hazırlık aracı olarak biyografilerin kullanılmasına olan itirazı Stieger Mektuplarında (s. 77) bulunabilir. Eğitim Bilimi kitabında (s.177) ise tanımladığı şekilde sınırlı anlamda toplumun önemli kişilerinin canlı biyografik resimlerinin verilmesini tavsiye ettiği doğrudur.

[36] **B.A.**: Ancak 1822 tarihli incelediğimiz Fransızca bir ilköğretim tarih kitabının, Yunan ve Roma mitoloji kahramanlarına önemli bir yer ayırdığı dikkati çekmektedir.

Başlıca olaylar ve tarihleri hiçbir karışıklık olmayacak şekilde farklı olarak hatırlanmalıdır. İlgiyi oluşturmaya kâfi gelen bir ana olay için bir kronoloji bilgisi yeterlidir. Daha sonra ikincisi ya da üçüncüsü eklenebilir. Fakat ne kadar çok eklersek, amacımıza ulaşmada o kadar başarısız oluruz. Çünkü hepsini akılda tutmanın zorluğuyla öğrenilenin etkisi zayıflar. Bir ülkenin ve farklı ülkelerin tarihini ilişkilendiren senkronizmin amacına daha iyi hizmet etmesi için verilen kronolojik tarihler mümkün oldukça birbirinden uzak olması iyidir. Eski coğrafyanın taslakları idareli verilmeli ve dikkatlice hafızada iz bırakmalıdır.

Ayrıntılı anlatıların arkasından verilen özetlerle, öğrenci bir avantaja daha sahip olur ki, tarih ya da öğretmenin sessiz kaldığı konuları, dönemle az ilişkili olarak varsayar. Biz böylece oluşabilecek yanlış izlenimlere karşı tavır alırız. Eğer öğretim, sadece kısaltılmış tarzda devam ederse, bu daha sonra, bir ölçüde, kaçınılmaz olur.

Ortaçağ tarihi, filolojinin yardımına ihtiyacı yoktur ve şimdiki şartlarla da hiçbir yakınlığı yoktur ve bu yüzden kronolojik ve coğrafik netliğinden başka bir şey vermek güçtür. Fakat biz bununla hoşnut olmamalıyız. Çünkü sonuçta ilgisiz pek çok konu, hafıza için yük olacaktır. İslam, papalık, feodal sistemle birlikte imparatorluk gibi temel oluşturan unsurlar, dikkatlice öğrencilerin önüne konmalı ve açıklanmalıdır. Büyük Şarlman zamanına kadar olan pek çok olgu, kavimler göçü resmine eklenmelidir. Ondan sonra, Alman tarih silsilesi gelir. Senkronizmi (çağdaş tarihi) böylece hızlandırmak için bu silsileyi bütünüyle çizmek arzu edilebilir olarak genellikle düşünülecektir. Fakat bununla ilgili olarak bazı şüpheler ortaya çıkar. Burada Otto'lar, Henry'ler, Hohenstauffen'ler, eklenecek şeylerle beraber, bir ölçüde ilişkili bir bütün sağlayabilir. Fakat fetret dönemi üzücü bir uçurum oluşturur.[37] Rudof'lar, Albrecht'ler, Bavyeralı Louisler konularında ders telafi edilirse de, IV. Charles'tan ve III. Frederik'e kadar hükümdar isimleri, dönemin bütün tarihinin senkronize edilebildiği dayanaklar olarak güvenle seçebileceğimiz bağlantı noktaları sunmamaktadır. Bundan dolayı Rense'de

[37] **B.A.:** Benzer bir durum Türk tarihi için de geçerlidir. Üstelik Almanlardan farklı olarak Türklerin değişik coğrafyalarda ve çeşitli zamanlarda değişik hanedan adları altında çeşitli devletler kurmuş olması öğretim amaçlı olarak bunların anlamlı bir anlatı içinde hangi sırayla ve nasıl sunulması gerektiği meselesini ortaya çıkarmıştır.

Seçmen Meclis'inde Bavyeralı Louis'nin başına gelen aforoz yasağında ve Papalar nasıl Avignon'a geldi? sorusunda konuyu kesmek daha iyidir. Ondan sonra, Büyük Charles'a dönerek, Fransa, İtalya ve İngiltere'yi işleyebilir ve dersi Haçlı Seferleri konusu ile tamamlayabiliriz. Daha sonra Burgundy, İsviçre, Fransa ve İngiltere arasındaki savaşın değişen talihi, senkronik olarak nakledilebilir ve Fransa'da VIII. Charles döneminde ve İngiltere'de VII. Henry döneminde bir ara vererek, Maximilian ile birlikte, Alman tarihini tekrar ön plana yerleştirebiliriz. Hussite Savaşına, Reformasyon'un habercisi olarak bakılmalıdır. Bir sonraki konular buna dikkatlice eklenmelidir. Gruplamada pek çok varyasyonlar, tekrarlamalar için ayrılmıştır.

Modern tarih derslerimizde bir avantaja sahiptir ve bunu kullanmalıyız. Bu dönem, ortaçağ gibi uzun bir zaman aralığını kapsamaz. Üç farklı döneme ayrılabilir. Westfalya Barışına kadar, ikincisi barıştan Fransız Devrimi'ne kadar, üçüncüsü buradan kendi zamanımıza kadar olan dönemdir. Öncelikle her bir başlıca olayı senkronik olarak ilişkilendirerek ve daha sonra farklı ülkelerin önemli olaylarının bunu izlemelisini sağlayarak, bu dönemleri birbirinden dikkatlice ayırmalıyız.

Her döneme bu tarz davranılmadan ve tekrarla akla sokulmadan, her ülke için Ortaçağa, geriye ve şimdiki zamana doğru ileri giden etnografik dersler büyük bir ayrıntıyla uygun bir şekilde eklenebilir.

Eğer daha önce sadece kabataslak gösterilmiş olanlar, her bir devlet için daha ayrıntılı bir şekilde gösterilirse, tekrarlar zararlı değildir.

En önemli şey, pragmatik tarih görüşüne başlatmadan ve çocuklara kendi başlarına bunu araştırmayı öğretmeden, tam bir kültür verme iddiasında olmayan hiçbir tarih dersi, tamamlanmış olarak düşünülmemelidir. Şimdiki zamanla yakın ilişkisinden dolayı bu sadece ve çoğunlukla modern tarihe uygulanmaktadır. Fakat ortaçağ ve eskiçağ tarihi bir kez daha bununla uyum içinde işlenmelidir.

Tarih, insanlığın öğretmeni olmalıdır. Eğer böyle olmazsa, gençlere tarih öğretenler en kabahatli olanlardır.

Gimnazyumda ve özellikle yüksek yurttaş okullarında özel bir branşa öncelik tanımadan, *keşiflerin, sanatların* ve *bilimlerin* kısa iyi düzenlenmiş tarihleriyle, tarih öğretimi sonuçlanmalıdır ve ikincisinin programı ancak üniversitede tamamlanabilir.

Tarih dersi programlarının hemen hepsine *şiir* seçimleri eşlik etmelidir. Bu şiirler, uzak dönemlerden alınmasa da, bunlarla ilgili ve uzak dönemlerden olsa bile bir oranda çocuklara insan zihnin zincirlerini çıkarmış hareketlerinde, en büyük çeşitliliği tanımasına yardım edecektir.

Gözlem- yurtsever tarih, her ülke için aynı değil ve her yerde de aynı ilginçlikte değildir ve ortaya çıktığı büyük olaylarla ilişkisi koparıldığında ve gençlere ayrı ders olarak verildiğinde çoğu kez anlaşılmaz.

Eğer coşkuyu erkenden geliştirmek için, bundan yararlanmak hoşnut edici görülüyorsa, o halde en büyük dikkat sadece erkek çocuklarca anlaşılabilir olanları seçmede yerine getirilmelidir ve bu, onların yurtseverlik duygularını arttıracaktır.