

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİMİN KÜLTÜREL TEMELLERİ ANABİLİM DALI  
EĞİTİM FELSEFESİ PROGRAMI**

**JOHANN FRIEDRICH HERBART'IN EĞİTİM FELSEFESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**ÖZGÜN ŞERİF SAĞDIÇ**

**ANKARA  
HAZİRAN, 2019**



**ANKARA ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİMİN KÜLTÜREL TEMELLERİ ANABİLİM DALI  
EĞİTİM FELSEFESİ PROGRAMI**

**JOHANN FRIEDRICH HERBART'IN EĞİTİM FELSEFESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**ÖZGÜN ŞERİF SAĞDIÇ**

**DANIŞMAN: PROF. DR. HASAN HALUK ERDEM**

**ANKARA  
HAZİRAN, 2019**

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Özgün Şerif SAĞDIÇ adlı öğrencinin hazırladığı “ Johann Friedrich Herbart’ın Eğitim Felsefesi” başlıklı bu çalışma Eğitimin Kültürel Temelleri Anabilim Dalı / Eğitim Felsefesi Programı’nda jüri üyelerince oy birliği / oy çokluğu ile **Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

|        | <u>Jüri Üyeleri</u>                    | <u>İmza</u> |
|--------|----------------------------------------|-------------|
| Başkan | Prof. Dr. Bahri Ata                    | .....       |
| Üye    | Prof. Dr. Hasan Haluk Erdem (Danışman) | .....       |
| Üye    | Prof. Dr. Hasan Ünder                  | .....       |

#### ONAY

Bu tez Ankara Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği’nin ilgili maddeleri uyarınca jüri üyeleri tarafından ... /... /20... tarihinde, Enstitü Yönetim Kurulunca ... /... /20... tarihinde kabul edilmiştir.

.....  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

## **ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ**

Tez içindeki bütün bilgileri akademik yazım kurallarına uygun biçimde raporlaştırdığımı ve bunları etik ilkelere (atıfta bulunulan tüm yapılara kaynaklarda yer verilmesi, tezde kullanılan bilgi ve belgelere resmi yollarla ulaşılması ve bunların aslı bozulmadan kullanılması vb.) uygun olarak elde ettiğimi ve sunduğumu bildiririm.

Özgün Şerif SAĞDIÇ

## ÖZET

### JOHANN FRIEDRICH HERBART'IN EĞİTİM FELSEFESİ

SAĞDIÇ, Özgün Şerif

Eğitimin Kültürel Temelleri Anabilim Dalı, Eğitim Felsefesi Programı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Hasan Haluk ERDEM

Haziran, 2019, xiv + 140 sayfa

Bu araştırmanın amacı J. F. Herbart'ın eğitime dair görüşlerini incelemek, tanıtmak ve Türkçe literatüre kazandırmaktır. Filozofun pedagojik görüşlerinin felsefi görüşleri ile bağıını, onun yaşadığı ve sonraki dönemlere muazzam etki edecek olan pedagojiyi bilim halinde sunmasının aşamalarını incelemek ve ortaya koymak da amaçlar arasındadır.

Bu çalışmada, Herbart'ın pedagojiye getirdiği orijinal bakış açısının aşamalarını gerek arka planında bulunan araştırmalar gerekse kendi kaleminden çıkmış olan yazılarla ortaya koymak hedeflenmektedir. Filozofun bakış açısını dile getirmek ve filozofu detaylı incelemek adına çok eski tarihli araştırmalardan başlayarak önceki eğitimci ve filozofların eğitim felsefesine katkılarını, Herbart'ın kendi eserlerini ve onu takip ederek fikirlerini hayata geçiren eğitimcilerin çalışmalarını mercek altına alabilmek için içerik analizi yöntemine başvurulmuştur. Araştırma bu eserler üzerine yapılandırılarak Herbart'ın görüşlerinin orijinalliği tartışmaya açılmıştır. Nihayetinde onun modern eğitim düşüncesine arka planda yaptığı katkıların belirlenmesine olanak verileceği düşünülmektedir.

Araştırma kapsamında ulaşılan bilgiler ile Herbart'ın dönemin diğer eğitim filozoflarından farklı, çok yönlü bir kişilik olarak hem felsefe hem de bilime katkı sunmuş; pedagojiyi bilimsel bir konsepte oturtarak onu çağdaş eğitim anlayışından hiç de aşağı kalmayacak şekilde zihinsel süreçlerin bir ürünü olarak ele almış olduğu görülmektedir. Günümüzdeki anlayışta eğitimin yalnızca uygulamaya dönük olması, teorik eğitimin küçümsenmesi ve bilginin yalnızca işlevselliği bağlamında görülmesine karşıt olarak, bilimsel paradigmaları içermeyen bir eğitim kuramının öğretimi de içermeyeceği görülmektedir. Bu bağlamda eğitimin bilimsel ve felsefi temellerinin de ülkemizde daha fazla irdelenerek onun ancak zihinsel süreçlerle ve bilimsel yöntemlerle

m¼m¼k¼n olduğunun anlaşılması sağlanacaktır. Bu ilerlemenin sağlanması biraz da bu temellere daha ¼nce dayanak oluşturan Herbart gibi ¼nemli eğitim filozoflarının bilinirliği ile m¼m¼k¼n olacaktır.

**Anahtar kelimeler:** Herbart, eğitim felsefesi, eğitici ¼ęretim, pedagoji kuramı, Avrupa’da eğitim.



## **ABSTRACT**

### **EDUCATIONAL PHILOSOPHY OF JOHANN FRIEDRICH HERBART**

SAĞDIÇ, Özgün Şerif

The Department of Cultural Foundations of Education, Philosophy of Education

Supervisor: Prof. Dr. Hasan Haluk ERDEM

June, 2019, xiv + 140 pages

This study examines and discusses J. F. Herbart's views on education, and introduces his works to Turkish literature. Additional aims include examining the connection between the philosopher's pedagogical and philosophical views, and the stages in which he presented pedagogy as a science, which would have a significant effect in later periods.

The aim in this study is to determine the stages of development of Herbart's original perspective on pedagogy, making references to the earlier studies on which he built his own views, as well as his own writings. A content analysis was carried out to explain the perspective of the philosopher and to examine his ideas in detail, focusing on the contributions of previous educators and philosophers to the philosophy of education, including those from a very early date, Herbart's own works, and the efforts of later educators who came after him and who implemented his ideas. Based on these works, the study discusses the originality of Herbart's views. The ultimate goal is to identify the background contributions he made to modern educational thought.

The research reveals that Herbart, different from the education philosophers of his time, had interests in multiple fields, made contributions to both philosophy and science, and placed pedagogy on a scientific foundation, viewing it as a product of mental processes that is comparable to contemporary approaches to education. In such approaches, education is only viewed in practical terms, while theoretical education is overlooked and the value of information is based solely on its functionality, although education theory that excludes scientific paradigms also cannot include teaching. Based on this assumption, there is a need in Turkey to pay closer attention to the scientific and philosophical foundations of education, and to gain awareness that education is only possible through mental processes and scientific methods. Fostering a wider knowledge



of such important education philosophers as Herbart, who laid these foundations very early on, would contribute to making this progress possible.

Keywords: Herbart, educational philosophy, instruction method, theory of pedagogy, education in Europe.



## ÖNSÖZ

Bu çalışmanın temelleri, 1776-1841 yılları arasında yaşamış olan Alman pedagog ve filozof Johann Friedrich Herbart'ın eğitim felsefesini anlamak üzere atılmıştır. Pedagojinin bir bilim olarak tanınmasına önyak olarak eğitim bilimi tarihine damgasını vuran filozof, böylece birçok ülkede eğitime etki eden görüşlere altyapı hazırlamıştır. Türkiye'de J. F. Herbart hakkında yapılan çalışmaların sınırlı olmasından hareketle, Herbart'ın felsefesi ve eğitime yaptığı katkıların kendi döneminin şartları çerçevesinde araştırılarak sunulması amaçlanmıştır.

Filozofun görüşleri, hem Antik Yunan filozofları ile bağlantıları bakımından hem de dönemin şartları çerçevesinde Almanya'daki Johann Heinrich Pestalozzi gibi aynı dönemde yaşamış diğer eğitimcilerin ve Immanuel Kant gibi bazı önemli filozofların düşünceleri ile kurduğu köprüler bağlamında incelenmiştir. Önceki dönem filozoflarından eğitim felsefesine katkı yapanlar ile arasındaki görüş ayrılıklarına da değinilmiştir. Böylece filozofu eğitim felsefesinin gelişimi bağlamında değerlendirmek de amaçlar arasına dâhil edilmiştir.

Bir devrin pedagojik algılarının köklerini sağlam temeller üzerine kuran bir isim olarak eğitim felsefesi literatürünün önemli bir kilometre taşı kabul edilen J. F. Herbart üzerine yapılan bu çalışmada, onun yaşadığı dönemden ve bu dönemde Almanya'daki kültürel gelişmelerden söz edilmiş; bu bağlamda, filozofun yetiştiği koşullar ana hatlarıyla aktarılmıştır. Bilimin birçok dalı ile ilgilenen filozofun orijinalliğinden, felsefi görüşlerinden, eğitimdeki rolünden ve pedagojiye kuramsal katkısından söz edilmiştir. Bu noktada Herbart'ın pedagojiyi nasıl bilim halinde sunduğu anlatılmıştır.

Çalışmada “Nasıl bir eğitim?”, “Neden eğitiyoruz?”, “Eğitimden beklentilerimiz nelerdir veya neler olmalıdır?” gibi eğitimin çekirdeği sayılabilecek sorulara filozofun bakış açısı ile yanıt aranmak istenmiştir. Bunun yanı sıra Herbart'ın eğitime etkisine ve Alman felsefe geleneğindeki yerine ana hatları ile değinilmiştir.

Çalışmada, Herbart'ın etki ettiği okullar ve “Herbartçılık” olarak nitelendirilen akım ana hatlarıyla incelenecektir. Yaşadığı dönemle sonraki döneme etkisinin veya Türkiye'deki eğitim felsefesine katkısının etraflıca araştırılması, ileride yapılması planlanan daha kapsamlı bir çalışma ile mümkündür.

Herbart bu denli önemli bir isim olmasına rağmen Türkiye’de gerek eğitim platformlarında, gerekse akademik çalışmalar arasında adından pek az söz edilen ve unutulmuş bir isim olarak kalmıştır. Herbart’ın katkılarının hatırlatılması maksadıyla bu çalışmada yapılan araştırma kapsamında, Türkiye’de onun hakkında yapılan biyografik çalışmalar, tarih eğitimi üzerine yazılmış bir makale ve geometriye yaptığı katkılara değinen bir tez çalışması da incelenmiştir. Bununla birlikte araştırmanın odağı, Herbart’ın eserlerinin kendisi ile Almanya ve ABD başta olmak üzere yurt dışında hakkında yapılmış yayınlarıdır. Filozofun kendi eserlerinin yanı sıra, felsefe, eğitim felsefesi ve eğitim tarihi gibi Almanca ve İngilizce kaynaklardan bilgiler toplanmış, çeviriler yapılmıştır. Hakkında yeterli araştırma yapılmasına rağmen, filozofun gizemli kalmasına yol açan bazı yönleri de yok değildir. Bu durumun nedeni, özellikle 19. yüzyılda fikirlerinin etkisinin çok büyük olmasına karşın sonraki dönemde üzerinde daha az durulmasıdır. Eğitim tarihçileri ondan bahsederken filozoflar arasında pedagoji sahasında Herbart’tan daha fazlasını başaran olmadığından, ayrıca kuramını felsefeye bu denli derin şekilde dayandıran hiçbir pedagog bulunmadığından söz ederler. Yeni Kantçı ekolün temsilcilerinden olan Natorp’un da dediği gibi, “Herbart pedagoglar arasındaki son filozof ve filozoflar arasındaki son pedagoğdur.”

Türkiye’deki eğitim bilimleri literatürüne önemli katkılar sağlayacak olan bu çalışmanın sürdürülmesi ve ortaya konmasında destek sağlayan isimlere teşekkür borçluyum. Saygıdeğer tez danışmanım Prof. Dr. Hasan Haluk Erdem’e, bu tezin şekillenmesinde sunduğu katkılar dolayısıyla teşekkür ederim. Gazi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi Prof. Dr. Bahri Ata’ya, Herbart’ın kullandığı kavramları tanımam yolunda yaptığı teşvikler ve onun etkisi konusunda verdiği fikirler için çok teşekkür ederim. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi öğretim elemanları Prof. Dr. Hasan Ünder, Dr. Niyazi Altunya ve Dr. Cengiz Aslan’a yönlendirmeleri için teşekkür ederim. Kendisine minnettar kaldığım Humboldt Üniversitesi Öğretim Üyesi Prof. Dr. Dietrich Benner, bana Herbart üzerine yazdığı kitapları göndererek araştırmalarımın katkı sağlamıştır. Fakültede eğitim felsefesine gönül vermiş arkadaşlarım, benimle önemli fikir paylaşımında bulunmuşlardır. Eşim Tuğçe’nin destekleri benim öğrenme ve yazma isteğimi kamçılamaştır. Evreni keşfetme isteğime önayak olan, ardında okumam için birçok kitap bırakan, 90’lı yılların başında kaybettiğimiz sevgili babama da minnettarım...

Özgün Şerif Sağdıç

Mayıs 2019

*Ruhu ebediyette ve her daim yaşayan sevgili babam için...*



## İÇİNDEKİLER

|                                                                | Sayfa |
|----------------------------------------------------------------|-------|
| ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ.....                          | iii   |
| ÖZET .....                                                     | iv    |
| ABSTRACT .....                                                 | vi    |
| ÖNSÖZ.....                                                     | viii  |
| İÇİNDEKİLER.....                                               | xi    |
| GÖRSELLER DİZİNİ.....                                          | xiii  |
| KISALTMALAR .....                                              | xiv   |
| BÖLÜM 1 .....                                                  | 1     |
| GİRİŞ.....                                                     | 1     |
| Problem.....                                                   | 2     |
| Amaç.....                                                      | 2     |
| Önem.....                                                      | 3     |
| Sınırlılıklar.....                                             | 5     |
| Tanımlar.....                                                  | 5     |
| BÖLÜM 2.....                                                   | 9     |
| YÖNTEM .....                                                   | 9     |
| Araştırmanın Modeli.....                                       | 9     |
| Verilerin Toplanması.....                                      | 9     |
| Verilerin Çözümlemesi.....                                     | 11    |
| BÖLÜM 3.....                                                   | 12    |
| BULGULAR VE YORUMLAR .....                                     | 12    |
| HERBART'IN EĞİTİM TARİHİNDEKİ YERİ.....                        | 12    |
| Antik Yunanistan'da Eğitim ve Herbart .....                    | 13    |
| Aydınlanma Dönemi'nde Eğitim ve Herbart.....                   | 20    |
| 18. ve 19. Yüzyılın Diğer Eğitim Düşünürleri ve Herbart .....  | 23    |
| Jean Jacques Rousseau (1712-1788).....                         | 24    |
| Immanuel Kant (1724-1804).....                                 | 25    |
| Johann Gottlieb Fichte (1762-1814) .....                       | 26    |
| Friedrich Schleiermacher (1768-1834) .....                     | 27    |
| Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) .....                   | 28    |
| HERBART'IN DÖNEMİ .....                                        | 35    |
| Herbart Döneminde Almanya.....                                 | 35    |
| Herbart'ın Yaşamı ve Eserleri .....                            | 39    |
| İlk Yılları (1776-1793).....                                   | 39    |
| Jena'daki Öğrencilik Yılları (1794-1797).....                  | 42    |
| Bern'de Özel Öğretmen Olarak Geçirdiği Yıllar (1797-1799)..... | 44    |
| Bremen'de İki Yıl ve Akademiye Hazırlık (1800-1802).....       | 45    |
| Göttingen'de Doçentlik Dönemi (1802-1808).....                 | 46    |
| Königsberg'deki Yılları (1809-1833) .....                      | 48    |
| Göttingen'de İkinci Dönem (1833-1841) .....                    | 50    |
| Herbart'ın Eserleri .....                                      | 51    |
| Eserleri, Toplu Basımları ve Çevirileri .....                  | 52    |
| Türkiye'de Herbart Hakkında Yapılmış Yayınlar .....            | 52    |
| HERBART'IN FELSEFESİ.....                                      | 56    |

|                                                           |     |
|-----------------------------------------------------------|-----|
| Herbart'ın Pedagoji Kuramını Etkileyen Düşünceleri.....   | 56  |
| Herbart'ın Felsefî Antropolojisi .....                    | 66  |
| HERBART'IN EĞİTİM FELSEFESİ .....                         | 71  |
| Pedagojinin Bilim Olarak Tanınmasının Aşamaları .....     | 74  |
| Psikoloji Kuramına Giriş .....                            | 76  |
| Zihin Temsilleri Dünyası. ....                            | 76  |
| Dikkat. ....                                              | 77  |
| Tam Algı. ....                                            | 77  |
| Eğitimin Amaçları.....                                    | 78  |
| Yönetme. ....                                             | 78  |
| Doğru Eğitim.....                                         | 81  |
| Çok Yönlü İlgi .....                                      | 81  |
| Çok Yönlülük Kavramı .....                                | 82  |
| İlgi Kavramı .....                                        | 85  |
| Ders .....                                                | 89  |
| Dersin Gelişimi .....                                     | 92  |
| Dersin Sonucu .....                                       | 96  |
| Yaşam ve Okul.....                                        | 97  |
| Ahlaki Karakter Sağlamlığı .....                          | 98  |
| Karakter Nedir? .....                                     | 99  |
| Formel Basamaklar Teorisi ve Öğretim Planı .....          | 99  |
| HERBART'IN GÖRÜŞLERİNİN ETKİSİ.....                       | 102 |
| Almanya, ABD ve Avrupa'daki Etkisi .....                  | 102 |
| Almanya'da Kurulan Herbart Okulları ve Herbartçılar ..... | 108 |
| Herbart'ın Türkiye'deki Etkisi .....                      | 112 |
| Herbart'ın Eğitim Kuramına Dönük Eleştiriler .....        | 114 |
| BÖLÜM 4.....                                              | 118 |
| SONUÇLAR VE ÖNERİLER .....                                | 118 |
| KAYNAKLAR.....                                            | 124 |
| EKLER .....                                               | 133 |
| EK 1. Herbart Sözlüğü (Almanca-İngilizce-Türkçe).....     | 133 |
| EK 2. Etik Kurul Onayı .....                              | 134 |
| EK 3. Görseller .....                                     | 135 |
| BENZERLİK BİLDİRİMİ .....                                 | 139 |
| ÖZGEÇMİŞ.....                                             | 140 |

## GÖRSELLER DİZİNİ

| Görsel                                            | Sayfa |
|---------------------------------------------------|-------|
| Görsel 1. J.F. Herbart'ın Portresi .....          | 135   |
| Görsel 2. Herbartgymnasium (Herbart Lisesi) ..... | 136   |
| Görsel 3. Herbart'ın Heykeli (Oldenburg) .....    | 137   |
| Görsel 4. Oldenburg Herbartsstrasse (1929) .....  | 138   |



## KISALTMALAR

|     |                                                                |
|-----|----------------------------------------------------------------|
| IHG | Internationale Herbart Gesellschaft                            |
| NHS | National Herbart Society for the Scientific Study of Education |
| NSE | National Society for the Scientific Study of Education         |
| AIH | Arbeitsstelle für internationale Herbartianismusforschung      |





## BÖLÜM 1

### GİRİŞ

Bu bölümde; problem, amaç, önem, sınırlılıklar ve çalışmada geçen bazı kavramların tanımları bulunmaktadır.

Türkiye’de eğitimin bilimsel bir alan olduğu ve eğitimdeki ilerlemenin öncelikle, “Nasıl bir eğitim”, “Neden eğitiyoruz?”, “Eğitimden beklentilerimiz nelerdir veya neler olmalıdır?” gibi ilk bakışta kolay görülen sorularla mümkün olabileceği görüşü yerleşmemiştir. Bu sorulara ise ancak eğitim tarihi ve eğitim felsefesi bağlamında cevap aranabilir. Bu alanda çalışabilmek için ise önceden yapılmış çalışmalar analiz edilebilir ve düşün hayatının bir süreç olduğu göz önüne alınabilir. Önceki dönemlerin bakış açısını, kültürünü yansıtan veya eleştirel bakan filozoflardan yararlanmak şart olmaktadır. Bu filozoflardan Johann Friedrich Herbart, ilk olarak Immanuel Kant’ın ortaya atmış olduğu eğitimin bilimsel bir konsepte oturtulması gerektiği fikrini gerçekleştirmeye çalışmıştır. Bu sahadaki başarısı Almanya’da ve diğer ülkelerde 20’nci yüzyılın başına kadar eğitim teorilerinde etkisi ve katkısını hızlandırmış, Almanya başta olmak üzere Kıta Avrupa’sı, İngiltere ve ABD’de izinden gidenler onun fikirlerini geliştirerek ve dönüştürerek okullar kurmuş, kendi eğitim teorilerine onun görüşleriyle ışık tutmuşlardır. Bilimsel pedagojiden söz edilince kendisinden daha önce yaşamış birçok ünlü pedagoga göre adından daha çok söz ettirmiş, diğer pedagogların etkisi sınırlı kalırken Herbart’ın pedagojisi her zaman canlılığını korumuş ve modern kuramların oluşumuna kaynaklık etmiştir. Buna karşın Herbart, Türkiye’de çok az tanınmaktadır ve hakkında yapılan çalışmalar erken Cumhuriyet döneminde Almanya’ya eğitim bilimleri öğrenimi için giden araştırmacılar<sup>1</sup> tarafından gerçekleştirilmiştir. Buna karşın sonraki dönemde Herbart hakkında yazılanlar ve tartışılanlar eğitim tarihi ve eğitim felsefesi eserlerindeki bazı kısa aktarımlar ve sayılı araştırmacıların Herbart’ın belirli bir alandaki görüşleri ile sınırlı kalmıştır.

---

<sup>1</sup> Bunlardan Herbart ile ilgili çalışmalarına rastlanılanlar “Herbart’ın Türkiye’deki Etkisi” başlığı altında incelenmiştir.

## **Problem**

19. yüzyılda sanayileşme ve toplum ihtiyaçlarının artması sonucu eğitimin ve eğitilmiş insanın önem kazanması neticesinde pedagojinin yeniden tanımlanması ve kapsama alanının belirlenmesi gereklilik haline gelmiştir. Pedagojinin kavramlarını açıklamak; pedagojinin psikoloji, matematik ve felsefe gibi diğer disiplinlerden nasıl beslendiğini göstermek bu tanımlama için ön şart olmuştur.

Immanuel Kant'ın ve ondan önceki filozofların bakış açılarına göre eğitimin temel kavramlarının tanımlanması, analiz edilmesi ve bilimsel konsepte oturtulmasının gerekliliği görülmektedir. Kant'ın pedagojinin bir bilim olarak inşa edilmesi yolundaki yönlendirmesi de bu gerekliliği işaret etmektedir. Sistematik bir şekilde ne yapılacağına karar verme aşamasında bilim olarak eğitim devreye girmektedir. “Neden ve nasıl eğitiyoruz?” sorularına cevap arayan, pedagojinin bilimsel temellerini ortaya koyan düşünürleri tanıtmak ve kendi ülkemiz için bazı çıkarımlarda bulunmak bir gereklilik halini almaktadır. Bu gerekçe ile eğitim kuramlarını ortaya koyan düşünürlerin fikirlerini öğrenmek, eğitimin tarihsel ve sosyal gelişimini takip etmek “eğitilmiş insan” profiline nasıl ulaşılacağı konusunda bir ışık yakmaktadır. Bu çalışmanın problemi, 1776-1841 yılları arasında yaşamış, modern pedagojinin kurucusu olarak ön plana çıkan filozof Johann Friedrich Herbart'ın pedagojiyi nasıl bilim haline getirdiği incelemek ve onun eğitim felsefesini tanıtmaktır.

## **Amaç**

Çalışmanın genel amacı, J. F. Herbart'ın eğitime dair görüşlerini incelemek ve tanıtmaktır. Bu görüşlerle Herbart'ın eğitimi nasıl etkilediğini eğitim tarihindeki yerini göstermek de amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda şu alt amaçlara cevap aranmıştır:

- Herbart'ın eğitim felsefesinin gelişimi bağlamında yeri nedir?
- Herbart'ın Antik Çağ ve Aydınlanma Dönemi'nde, 18. ve 19. yüzyılda Avrupa'da yaşamış olan Rousseau, Pestalozzi, Kant gibi diğer eğitimci ve filozofların görüşleri ile bağlantısı ve farkları nelerdir?
- Herbart'ın pedagoji kuramı ile pratiğinin bağlantıları nelerdir?

- Herbart'ın görüşlerinin Almanya, ABD, Türkiye ve diğer bazı ülkelerdeki modern okulların kurulmasına katkıları nelerdir?

## Önem

Çalışma, öncelikle Türkiye’de eğitim felsefesinin gelişimi açısından önem arz etmektedir. Felsefenin sistematik olarak biriken görüşlerle geliştiği ve değiştiği düşünüldüğünde Kıta Avrupa’sındaki önemli filozofların eserlerinin incelenerek eğitim felsefesine yaptıkları katkıları da sistematik olarak ele almak, birbirleri ile bağlantıları açısından özgün görüşleri ile incelemek çok önemlidir. Türkçede birçok önemli filozof için sınırlı sayıda veya onların tüm yönlerini tanıtıcı çalışmalar olmadığı göz önüne alınmıştır. Eğitim felsefesi için bu eksiklik daha fazla hissedilmektedir. Türkçede filozofların bu eserlerinin sınırlı analizlerinin yapılmış olması ve görüşlerinin eğitim bilimi açısından değerlendirilmemiş olması, onların bizim eğitim sistemine erken cumhuriyet döneminde ve sonraki dönemlerde nasıl bir etkisi olduğu hakkında bilgimizin eksikliğini beraberinde getirir. Böylece bu etkinin sürdürülebilirliği veya olumlu yönlerinden yararlanma gibi bir avantaj da kullanılamamış olur. Eğitim tarihinde yeni olan fikirler daha önce önerilmiş ve günümüz eğitimi ile ilişkili sorular 18. ve 19. yüzyılda ele alınarak tartışılmıştır (Noddings, 2017, s.18). Bu nedenlerle geçmişin izini sürmek eğitimin gelişimi açısından bir kazanç olacaktır. Şurası özellikle vurgulanmalıdır ki; eğitimde başka bir ülkenin sistemini taklit etmek fayda sağlamaz; bunun yerine diğer ülkelerin yetiştirdiği düşünürlerin fikirlerinden yararlanarak eğitimi şartlarımıza uygun bir şekilde uyarlamanın ve denemeler yapmanın fayda sağladığı görülmüştür. Örnek vermek gerekirse, Almanya’daki Kindergarten modelinin Türkiye’ye tam olarak uyarlanması mümkün olmamaktadır; ancak bu fikrin mimarı Fröbel’in görüşleri analiz edilerek bunlardan hangilerinin ülkemizde uygulanabilir olduğu belirlenebilir, buna karşı çıkılarak veya bu kuram dönüştürülerek yeni sistemler geliştirilebilir. Bu örnekte olduğu gibi kuramı geliştiren eğitimcinin kendi çalışmaları analiz edilmeden uygulama alanı bulması ve başka bir ülkenin şartlarına uygulanması mümkün değildir. Başka bir örnek olarak, John Dewey’in ilerlemeci eğitim hareketinin kurucusu olarak işaret ettiği Francis Parker; Pestalozzi, Fröbel ve Herbart’ın eğitim görüşlerinden etkilenir ve onları ABD’de uygular, değiştirip dönüştürerek bir eğitim modeli oluşturur. Nafi Atuf Kansu (1939) Herbart’ın kuramlarının medeni ülkelerde eğitim üzerine uzun zamanlı etkisi olduğu görüşündedir. Eğitim felsefesinin hak ettiği yeri alması için Antik Çağ’dan başlayarak

Aydınlanma Dönemi, Rönesans ve Fransız Devrimi sonrası Yeni Çağ'da eğitim düşüncesinin nasıl oluştuğu, hangi aşamalardan geçtiği irdelenerek nitelikli bir insan yetişmesinin çareleri bulunabilir. Bu dönemlerdeki eğitim düşüncesinin birikimi ve gelişimi anlaşılmadan günümüze uyarlanabilecek kuramların anlaşılması da mümkün değildir. Herbart gibi pedagogların okunması ve anlaşılması ile bu merakı kamçılama mümkün olabilmektedir. Eğitim düşüncesine yön vermiş şahsiyetlerin anlaşılması ile bugünün Avrupa'sında ve ABD'de oluşan entelektüel birikimin nasıl edinildiği kavranarak günümüz dünyasına daha geniş perspektifte bakılmasına katkı sağlanabilir.

J. F. Herbart çok yönlü bir tarihsel şahsiyettir. Belirli bir akım bağlamında incelenemeyecek kadar benzersiz bir filozoftur. Kendine ait bir yeri olduğu için dönemin eğitim dünyasına hâkim pietistler, filântroplar ve hümanistlerin hiç birisinin görüşlerini tam olarak benimsememiştir. Eğitim felsefesine katkı sağlayan filozoflar arasında eğitime bilimsel yaklaşımı ve eğitimin zihinsel süreçlerle nasıl başarılabileceğini göstererek önemli bir mevki edinmiştir. Üstelik pedagojinin bilim haline gelmesini daha çok dayandığı felsefe, ahlak ve psikoloji gibi unsurlar belirlemektedir (Ata, 2009a). Herbart da bu disiplinlere dayanarak pedagojiye bilimsel bir çerçeve çizmiştir. Kendi dönemine gelinceye dek diğer filozof ve bilim insanları zamanlarının yalnızca kısa bir bölümünde eğitime katkı sağlarken, Herbart bir filozof olarak tüm yaşamını eğitim düşüncesinin gelişimine adanmıştır (Galbreath, 1898). 20'nci yüzyılın eğitim filozoflarından olan John Dewey, ünlü *Demokrasi ve Eğitim* kitabında Herbart'ın öğretimi ne ile yapılacağı veya öğretimin içeriği<sup>2</sup> ile bağlantılı sorularının ön plana çıkması aşamasında eğitim felsefesinin diğer temsilcilerine göre daha büyük bir etkiye sahip olduğunu belirtmiştir

---

<sup>2</sup> Dewey'in ilk defa 1913 yılında yayınlanan orijinal metninde "*Material of study*" ifadesi geçmektedir. Bu ifade Erich Hylla'nın yaptığı Almanca çeviri de "*Lehrstoff*" olarak yer almıştır. Anlatılmak istenen Türkçede araç gereç anlamına da gelebilecek öğretim materyalleri olamayacağına göre, öğretimin ne ile yapılacağı veya öğretimin içeriği gibi kapsamlı bir ifade tercih edilmiştir. Bir önceki cümlede Herbart'ın içeriğe de odaklandığının ifade edilmesi bu kanıyı güçlendirmektedir: "He abolished the notion of ready-made faculties, which might be trained by exercise upon any sort of material, and made attention to concrete subject matter, to the content, all-important. Herbart undoubtedly has had a greater influence in bringing to the front questions connected with the material of study than any other educational philosopher" (Dewey, 2001, s.76). Dewey'in kitabının 6. Bölümünde Herbart hakkındaki görüşlerini içeren paragrafın çevirisi şu şekildedir: "Herbart'ın büyük hizmeti, öğretimi rutin ve tesadüfî bir iş olmaktan kurtarmasıdır. O, öğretimin bilinçli bir yöntemle yapılacak bir iş olduğunu gösterir. Öğretim, rastlantıya bağlı şeyler olan ilham ve geleneğe bağımlılığın bir karışımı olmak yerine, belirli bir amacı ve prosedürü olan bilinçli bir iş haline gelir. O, herhangi türden materyal üstünde çalışarak eğitilebilen / train hazır-yapım yetiler anlayışını ortadan kaldırdı ve somut dersin konusuna, içeriğe dikkat ve özen göstermeyi her şeyden önemli hale getirdi. Herbart hiç kuşkusuz çalışma materyali ile bağlantılı sorunları öne çıkarma konusunda, başka herhangi bir eğitim filozofundan daha büyük bir etkiye sahiptir. O yöntem sorunlarını, onların ders konusu ile ilişkisi bakımından ifade etti. Ona göre yöntem, yeni ders konusunun eski ders konusu ile uygun etkileşimini sağlamak için, yeni ders konusunun sunumunun tarzı ve sırası ile ilgili bir şeydir"(Dewey, basımda).

(Dewey, 2001). Herbart'ın felsefeyi tüm bilimlerin esaslarını ona göre belirleyecekleri teorik bir alan olarak görmesi ve felsefenin bilimlerle kurduğu ilişki içerisinde ilerlemesi gerektiği görüşü özgün bir bakış açısidir. "Felsefe fenle ve fende doğar" (Kansu, 1939) sözü ona aittir. Pedagojik perspektifi toplumsal yaşama ait tüm sorulara karşı bakış açısını belirler. Fröbel, Salzmann, Pestalozzi veya dönemin diğer Alman pedagoglarından farkı, onun zihinsel ve tinsel gücünün yüksek olmasıdır (Nohl, 1958). Felsefeye en yakın bilimi matematik olarak görmektedir. Felsefe ile kuramsal fiziğe veya felsefe ile geometride zaman-mekân ilişkisine benzer sorular sorarak onlara cevap aramıştır. Bu soruları sorarak ve cevaplandırmaya çalışarak, felsefesi ile dönemin matematikçilerini etkilemiştir. Bu alanda Türkiye'de Çevik (2011) tarafından "Herbart'ın Geometri Felsefesi ve Riemann Geometrisi Üzerindeki Etkisi" isimli çalışma yapılmıştır. Hem bilimin diğer dallarında hem eğitimde yaptığı çalışmalar, bunun üstüne müzikteki dehası filozofun çok yönlü olduğuna ve bu oranda bilimsel gelişmeye de katkılarının çeşitliliğine işaretler. Herbart'ın anlaşılması felsefe ile matematiğin ilişkisinin incelenmesine katkı sağlayabilir. Sonraki dönemde ve günümüzde felsefenin konumu tartışılırken bilimin onun sorduğu sorulara cevap vermeye çalışarak ilerleyişini sürdürdüğünü unutmamak gerekir. Bu çalışmanın Herbart'ın fikirlerinin diğer ülkelerin yanı sıra Türkiye'de ne kadar uygulama alanı bulduğunu göstermesi açısından önemi olduğu kadar günümüz eğitiminde nasıl değerlendirilebileceği konusunda da önemi vardır.

### **Sınırlılıklar**

Sınırlılıklar, J. F. Herbart'ın eğitim felsefesi etrafında şekillenecektir. Çalışma, onun pedagojiyi bilimsel bir disiplin olarak değerlendirmesinin düşünsel temellerinin neler olduğunun açıklanması ile sınırlandırılmaktadır. Fikirlerinin diğer bazı önemli eğitimcilerin ve filozofların görüşleriyle karşılaştırılması, yaşadığı döneme ve sonraki döneme etkisi ana hatlarıyla aktarılacak ve buna detaylı bir şekilde değinilmeyecektir.

### **Tanımlar**

**Eğitim Bilimleri:** Araştırma alanını öğretim ve sosyal bilimlere dayandıran psikoloji, felsefe, sosyoloji veya etnoloji gibi bir sosyal bilim olup insanların eğitimini amaç edinen öğretim sürecini esas almaktadır. Farklı değişkenler içeren eğitim araştırmalarını içine alan bir çatı kavramdır. Eğitim sistemlerini inceleyerek çocukların bedensel, zihinsel ve

ahlaksal eğitimlerini daha iyi hale getirmek için sosyal bilimlerin diğer alanlarından yararlanan bilim dalıdır. Öğretim sürecinin sonuçlarını ve işleyişini esas alan amaçlar hakkında yapılan araştırmalar; içinde eğitimin yapıldığı okul, anasınıfı, akademi, enstitü gibi kuruluşlar da eğitim bilimlerinin kapsamındadır. Pedagoji ile bazen aynı anlamda kullanılmakla birlikte aralarında bazı farklar bulunmaktadır. Pedagoji uygulamaya dönük bir disiplin olmasına karşın eğitim bilimleri daha teorik bir karakter taşımaktadır.

**Pedagoji:** Eğitim bilimleri ile benzer olarak kullanılmakla beraber daha çok uygulamaya dönük olan eğitimi ve öğretimi kapsayan bir çatı kavramdır. Dar anlamda eğitim bilimlerinin araştırdığı ve önerdiği kuramların uygulanmasına dönük eğitim ve öğretim girişimleri olarak nitelendirilebilir. Pedagoji, Antik Yunanistan'da *paideia* kavramına dayanmaktadır. Bu kavram, Eski Yunan'da çocuğun annesi veya bir bakıcı tarafından yetiştirilmesi manasında kullanılırken MÖ 4. yüzyıldan itibaren genel olarak eğitim ve öğretimi kapsayan ve ev dışında 5 veya 7 yaşında başlayan eğitim sürecini işaret etmektedir. Paideia kavramı Helenistik dönemde “medeniyet” kavramı ile açıklanmıştır; çünkü o dönemde Yunan dünyasının sağladığı fayda geniş anlamda kültürel ve Yunan okul ve liselerinin yaygınlaşmasına dayanmaktadır; bu da medeni insanların barbarlardan ayrılması özellikle de Yunanların barbarlardan ayrılması olarak görülmüştür.

Antik Yunan'da *παιδεία (Paideia)* olarak geçen eğitim kavramının sözlük anlamı Almanca'da *Erziehung* ve *Bildung* kelimelerine karşılık gelmektedir. *Erziehung* kelimesi *Erziehen* (eğitmek) fiilinden gelen eğitim anlamında kullanılmaktadır. *Bildung* ise daha çok formel bir manada *Bilden* (oluşturmak, şekillendirmek, öğretim yapmak) gibi farklı anlamlardaki öğretimin karşılığıdır. Etimolojik olarak *pais* çocuk, erkek çocuk, kız çocuğu, köle anlamlarına gelmektedir. Zihinsel eğitim ile ilgili erdemleri kişilere kazandırma görüşü Antik Yunan'da ön plana çıkınca okulların açılması ve çocukların *pedagog* denilen eğitimcilerle okullara gidip gelmesi sağlanmıştır. Antik Yunanistan'da aileler kendi çocuklarının eğitimini üzerlerine almış olmakla beraber çocukların gezdirilmesi, eğlendirilmesi ve gözetiminde bulundurulması *pedagog* adı verilen esirlerin görevi olmaktadır. Pedagoji kavramı ise *pedagog* denilen eğitimciler, yani *paidagogos* kavramına dayanmaktadır. Bu ifade çocuk bakıcısı, çocuk eğitimcisi, çocuk terbiye edicisi veya çocuğa liderlik eden anlamındadır. Bu kavram da *paideia* 'dan gelmektedir. Yunancada eğitim ile ilgili bu ifadelerin tamamı anlamı açıklanan *pais* ifadesinden türemektedir. Buna göre eğitimin çocuğa bakmak anlamı ön plana çıkmaktadır. Buna

benzer kavramlar, *paideusos* (ders), *paideúein* (eğitmek, öğretim yapmak) gibi ifadelerdir.

**Eğitim Felsefesi:** Eğitim sorunlarının ve eğitimin ne şekilde yapılması gerektiğinin, eğitimin amaçları ve yöntemlerinin felsefe yardımı ile tartışılması ve çözüm aranmasını içeren veya eğitimin içeriğinin felsefi temellerle belirlenmesini esas alan disiplindir. Sokrates ile Sofistlerin hem filozof hem de öğretmen oldukları göz önünde bulundurularak bilginin öğretilip öğretilmeyeceği gibi soruların Batı felsefesinin ortaya çıkışındaki dinamiklerden oluşu, John Dewey’in eğitimle ilgili sorularının etkisi altındaki Batı felsefesinin bir eğitim felsefesi olarak ortaya çıktığı iddiasını güçlendirilmektedir. Eğitim felsefesi, eğitim ve öğretimle ilgili problemleri, eğitimin amacını ve manasını araştırmaktadır. Bazıları eğitim felsefesini, felsefenin bir dalı olarak ve felsefi düşünce geleneğinin eğitim yaklaşımlarına uygulanması olarak görürken bazıları ise eğitimin bir dalı olarak görmektedirler. Mesleki yeterlilik anlamına da gelen “arete”<sup>3</sup>’nin doğasının arayışı felsefenin yapıtaşıdır. “Arete”nin doğasının Sokrates tarafından sorgulanması ve M.Ö. 5. yüzyılda gezici öğretmenler olan Sofistler tarafından politikacıların “arete”sinin öğretilmesi iddiası bu soruların felsefenin olduğu kadar eğitimin de soruları olduğunu, cevaplarının bir eğitim sürecinde aranabileceğini göstermektedir. Böylelikle, felsefe ve eğitim teorisi temelde ortak bir paydada buluşurlar. Felsefede düşüncedeki birlik arayışı, düşüncelerin pratikteki işlevselliği ve realitede test edilmesi ile sağlandığına göre bu birlik arayışı eğitim süreçlerinde de gerçekleştirilebilir. Basite indirgenerek felsefenin eğitim problemlerine uygulanması olarak tanımlanan eğitim felsefesi, sosyal hayatın güçlüklerini, eğitimde uygun zihni, ahlaki alışkanların elde edilmesi sürecini kapsar.

**Eğitim Psikolojisi:** Gelişim ve öğrenme bulguları ile eğitimin ve öğretimin nasıl yapılması gerektiğinin incelendiği alandır. Bireye yönelik eğitim yöntemlerinin kullanılması, psikolojinin öneri ve incelemeleri ile oluşturulan eğitim yöntemlerinin incelendiği daldır.

---

<sup>3</sup> *Arete*, fazilet, erdem olarak çevrilen ancak yetenek ve yeterlilik anlamlarına da gelen sözcüktür. Antik Yunan’da bir şeyde, bir işte iyi olmak anlamlarına gelen *arete*, neyin ve kimin aretesi olarak sorulurdu. Kölelerin, meslek sahiplerinin aretesi ve askerlerin aretesi bulunmaktaydı (W. K. C. Guthrie, 1999, s.15).

**Eğitici Öğretim:** Ahlaki etkinliği veya dersin karakter üzerindeki etkisini göstermekle birlikte esas dayanağı genel branşlarda okul öğretiminin çocuğa ahlaki ve sosyal gelişim yönünde rehberlik etmesi anlamındaki öğretim metodudur. Herbart’a özgü bir kavramdır. Eğitimin amacının ahlaki karakterin oluşması ve şekillenmesi demek olmasını “İnsanın değeri ne bildiği ile değil iradesi ile ölçülür” vecizesinde özetlemiştir. Açıkça tanımlı öğretim amacı, güçlü ve aydınlanmış bir iradenin biçimlendirilmesi anlamındadır. Diğer bütün öğretim veya bilgi türleri nispeten değersizdir. Herbart, “eğitmeyen herhangi bir öğretimi kabul etmediğini” belirterek eğitici öğretimi karakter için yapılan öğretim olarak tanımlamıştır. “Eğitici öğretim” kavramı ile Herbart, “öğretim” kavramının alışıldık tanımından farklı olarak biraz daha önemli bir kavrama işaret etmektedir. Herbart sisteminde öğretim sadece bir bütünleyici değil; fakat eğitimin en önemli parçasıdır. Gerçek karakter bilgisine alt yapı olarak iradenin oluşturulması için düşünce silsilesi ve kaynağının bir araya getirilmesi içindir. Bu, iradenin biçimlendirilmesi ve dönüşüm geçirmesi anlamlarına gelmektedir. Herbart, öğretimin eğitsel değerinin sadece irade üzerine uygulanan etki yoluyla gerçekleştiğini tahmin etmektedir.



## BÖLÜM 2

### YÖNTEM

Ağırlıklı olarak yazılı metinlerin incelenmesi, yorumlanması ve analiz edilmesine dayanan araştırmada temel olarak içerik analizi yöntemine başvurulmuştur. Araştırma sistematik ve planlı şekilde verilerin toplanması, incelenmesi, analiz edilmesi, karşılaştırılması ve yorumlanarak sunulması sürecidir. Nitel araştırma yöntemlerinden birisi olan içerik analizi görseller, çizimler, yazılı dokümanlar, kitaplar, videolar, ses kayıtları gibi materyallerin sistematik biçimde incelenerek yorumlanması sürecidir (Berg ve Lune, 2015, s.380). Metinlerin ve diğer materyallerin birbirleri ile ilişkisi bakımından analiz edilmesi, yeniden yorumlanması ve görüşlerinin o dönem ve sonraki dönem için geçerliliğinin sorgulanması çalışmada kullanılan bazı yöntemlerdir.

#### Araştırmanın Modeli

Literatür taraması sonucu elde edilen kaynakların okunması, Herbart'ın eğitim felsefesinde önem verdiği kavramlar bakımından incelenmesi, sundukları katkıların ve özgün yorumlarının belirlenmesi sonucu bu yayınlardaki görüşlerin birbiriyle karşılaştırılarak yeniden yorumlanması yaklaşımı benimsenmiştir.

#### Verilerin Toplanması

Herbart, Kıta Avrupa'sı ve ABD'de eğitime etki ettiği için İngilizce ve Almanca yazılmış birçok belge incelenmiştir. Türkiye'de yayınlanan eserler de çalışmaya dâhil edilmiştir. Araştırmada kullanılan veri toplama tekniği belgesel taramadır. Araştırmada öncelikle eğitim felsefesine yaptığı katkılar ve kendi kuramları incelenmek için Herbart'ın kendi eserlerine başvurulmuştur. Bu eserlerin eski tarihli tıpkıbasımları ile ünlü eğitimcilerin önsözlerine yer veren sonraki dönemde yapılmış müstakil baskılarına yer verilmiştir. Bu bağlamda eserler Almanya'daki üniversite, şehir kütüphanesi ve vakıfların dijital veri tabanlarından indirilerek arşivlenmiştir. Bunların arasında *Bibliotheks Verbund Bayern* kütüphanesinin dijital eserler bölümü ve *Münchener*

*DigitalisierungsZentrum* katalogları en sık kullanılanlardır. Almanca dışındaki diğer eserler için Google'ın *Internet Archive* veri tabanından yararlanılmıştır. Aynı biçimde bazıları birebir Herbart'ın öğrencisi olan, Almanya'daki ve ABD'deki Herbartçıların eserleri de bu veritabanları kullanılarak elde edilmiştir. Yakın dönem Herbart yorumcularından birisi olan Humboldt Üniversitesi Öğretim Üyesi Prof. Dr. Dietrich Benner ile kişisel iletişim kurularak Herbart hakkındaki eserleri dijital olarak elde edilmiştir. 19'uncu yüzyılda Herbart hakkında yapılmış araştırmalardan, eğitim tarihi ve felsefe tarihi kitaplarından sıkça yararlanılmıştır. Bu eserlere birinci elden kaynaklar olarak Herbart'ın fikriyatını doğru bir şekilde yansıtarak o dönemdeki etkilerini gösterdikleri için başvurulmuştur. Herbart'ın kuramının, öğrencileri olan Herbartçılar tarafından yorumlanarak ileriye taşındığı göz önüne alınarak Herbartçıların yorumlarına birebir yer verilmiştir. Çalışmada filozofun kendi eserlerinden yararlanıldığı gibi eski eserlere sıkça yer verilmesi, bu eserlerin özgün kaynaklar olarak hem o dönemin bakış açısını yansıtmaları hem de bir kısmının Herbart veya öğrencilerini doğrudan tanımış kişiler tarafından kaleme alınmış olmasındandır. 19'uncu yüzyıl sonunda ve 20'nci yüzyıl başlarında hakkında yazılmış eser ve makalelerin de taraması yapılarak incelenmiştir. Herbart ile diğer filozofları ve eğitimcileri karşılaştıran makaleler ise *Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung* veri tabanı kullanılarak felsefe ve pedagoji dergisinin arşivleri taranarak elde edilmiştir. Bunun yanında fotoğraflar, kartpostal ve çizim şeklinde olanlar internet araştırması sonucu, Herbart'ı ve onun dönemini tanıtıcı olmaları göz önünde tutularak seçilmiştir. Türkiye'de Herbart hakkında yapılmış eski tarihli ve yeni tarihli çalışmaların tamamı Ankara Üniversitesi kütüphaneleri, dijital arşivleri ve Milli Kütüphane arşivleri taranarak elde edilmiş, bunlardan doğrudan Herbart konulu eserler arşivlenerek incelenmiş, eğitim felsefesi ve tarihi başlıklı eserler Herbart ve onun dönemindeki eğitimci ve felsefeciler hakkında yazılanların incelenmesi ile sınırlı tutulmuştur. Diğer filozoflar ile arasındaki ilişkiler için Herbart'ın kendi eserlerine başvurulduğu gibi ABD'de yapılmış ve Herbart'ı diğer filozoflarla kıyaslayan bazı tez çalışmalarından yararlanılmıştır. ABD'deki tez çalışmaları, Ankara Üniversitesi veri tabanları arasından Proquest tez arşivleri taranarak elde edilmiştir. Türkiye'deki tezler ise YÖK'ün ulusal tez merkezi veri tabanından alınmıştır. Toplanan kaynaklardan birçoğu basılı materyal olarak muhafaza edildiği gibi bir bölümü de dijital bir veri tabanı oluşturularak arşivlenmiştir.

## Verilerin Çözümlemesi

Çalışma için derlenen belge, fotoğraf ve doküman ve kitaplar betimsel analiz yaklaşımına uygun olarak incelenmiştir. Bu yaklaşım, verilerin incelenmeleri ve çözümlemeleri sonucu aralarından anlamlı ve mantıklı olanların seçilerek araştırmaya göre düzenlenmesi sürecini ifade eder (Bökeoğlu, 2018). Bu bağlamda Herbart'ın eğitim felsefesi ile ilgili konular,

- a. Herbart öncesi eğitim felsefesi ve Herbart öncesi eğitimin nasıl ele alındığı,
- b. Herbart'ın görüşlerinin eğitim felsefesine katkıları,
- c. Herbart'ın eğitim görüşlerinin yaşadığı döneme hâkim olan diğer görüşlerden ayrılan yönleri,
- d. Herbart ekolünden gelen öğrenciler veya onun kuramını benimsemiş ve bu kuramı Almanya dışındaki ülkelere taşıyan eğitimcilerin yorumları,
- e. Herbart'ın eserlerinin Almanya, ABD ve Türkiye'de yansımaları çerçevesinde değerlendirilmiştir.

Bu süreçte elde edilen veriler birbirleriyle ilişkilerinin belirlenmesi, orijinal kaynağa göre yaptığı uzak ve yakın yorumlara yer verilmesi ve yeniden yorumlanması sonucu çözümlenmiştir. Veriler anlaşılma, betimlenmeye, açıklanmaya ve değerlendirilmeye çalışılarak filozofun özgün yönleri ön plana çıkarılmaya çalışılmıştır. Veriler kategorik olarak incelenmiş ve sunulmuştur. Tezin Herbart'ın eğitim felsefesine ayrılan bölümü, onun *Allgemeine Pädagogik* (Genel Pedagoji) kitabındaki başlıklar referans alınarak kategorize edilmiştir. Bunun yanında Vogelhuber'in *Geschichte der neueren Pädagogik* (*Güncel Pedagoji Tarihi*) kitabındaki Herbart'ın eğitim felsefesini incelerken kullandığı sistematik basamaklardan da kısmen yararlanılmıştır.

## BÖLÜM 3

### BULGULAR VE YORUMLAR

#### HERBART'IN EĞİTİM TARİHİNDEKİ YERİ

Bu bölümün konusu Johann Friedrich Herbart'ın eğitim görüşlerinin arka planında bulunan; ancak onlardan epeyce farklılaştığı da görülebilecek olan eğitimin tarihsel gelişimidir. Burada sözü edilen tarihsel gelişim, eğitim görüşlerinin ve bu görüşlerin bazı uygulamalarının gösterilmesinden ibarettir. Herbart'ın *Allgemeine Pädagogik* kitabının isminin uzantısına (“die aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet (Eğitim Amacı ile Ortaya Çıkan)”) dikkat çeken Klattenhoff (2012, s.116), onun eğitsel amaçlı bir pedagojiye vurgu yaptığına ve amacının salt eğitimi hedef alan bir pedagojiyi tanıtmak olduğunu belirtir. Böylelikle bir topluluğun kendi kurumsal kimliğine parantez açarak pedagojiyi dinsel veya ideolojik amaçları uğruna boyunduruk altına almasına bir karşı çıkış sergileyip amacının salt eğitim olduğuna vurgu yapmıştır.

Herbart'ın eğitim düşüncesinin arka planı ve görüşlerinin orijinalliğinin belirlenmesi için Antik Çağ'da eğitimden bahsedildiğinde bu çalışmada Yunanların eğitim ideali anlaşılmaktadır. Rönesans ve Reformasyon dönemi, Aydınlanma Çağı'nda eğitim ve Rousseau ile başlayan süreç de dâhil olmak üzere Herbart'a gelinceye değin alınan mesafe ve önemli eğitimcilerin görüşleri daha detaylı bir şekilde incelenecektir. Bu eğitimcilerin görüşlerinden söz ederken Herbart'ın onlara bakışı da değerlendirilecektir.

Bu bölümde, Herbart'ın döneminden önceki bazı eğitimciler ile Herbart'ın ayrılan yönleri tartışılarak onun görüşlerinin orijinalliği iddiası desteklenecektir. Bazı filozoflar hakkında Herbart'ın bakış açısı da yansıtılacak ve kısa karşılaştırmalar yapılacaktır. Aydınlanma Çağı'na gelinceye değin eğitim düşüncesinin çoğunlukla Herbart'ın taraftar olmadığı şekilde başka ereksel nedenlere bağlandığı ortaya çıkarılacaktır.

## Antik Yunanistan'da Eğitim ve Herbart

Yunan eğitim ideali çok yönlü gelişmeyi esas almıştır. Beden ve ruhun harmonik bir şekilde gelişimi bu dönemde önemli görülmüştür.

Sofistlerle birlikte, insanın varlığı ön plana çıkarak Yunan eğitiminde (*paideia*) büyük bir ilerleme, devrim nitelendirmesinde (Coşgun, 2011, s.62) bir yenilik gerçekleşmiştir. Hedefleri eğitim olan Sofistlerin, insanın manevi yönden biçimlendirilmesi için (dil bilgisi, retorik, diyalektik, aritmetik, geometri, astronomi, müzik derslerine dayanan) “manevi bir eğitim” sistemi yarattıkları, pedagojinin kurucusu ve *paideia* kavramının yaratıcısı oldukları *Sokrates Öncesi Yunan Felsefesi* kitabının yazarı W. Capelle'nin iddiasıdır. Ona göre sofistlerin ele aldığı konu toplum içerisindeki insan ve buna dair hedefleriyle de onun manevi yönden eğitilmesidir (Capelle, 1995). Bunun ileri bir varsayım olduğu bellidir. Gene de sofistlerin ortaya çıkışının yukarıda da belirtildiği gibi kamusal alanda kendini iyi ifade etme, demokrasi düzeni ile birlikte kamu hizmetine girmeye başlayan vatandaşların politik etkileri için eğitilmesi amaçlı olduğu düşünüldüğünde bu varsayım kabul edilebilir. Çünkü Avrupa eğitiminde ilk defa ileri düzeyde tinsel eğitime<sup>4</sup> gerek duyulmuş, bu ihtiyacı karşılamak için yeni bir meslek grubu olarak sofistler ortaya çıkmıştır. Blättner (1968, s.19), sofistlerin pedagojinin kurucusu olduğu yolundaki iddiayla aynı çizgidedir. Onların yetenek, öğretim yöntemleri, öğretimin içeriği gibi pedagojinin bir dizi temel fenomenini açıkladıklarını belirtmektedir. Ancak sofistlerin “insan her şeyin ölçüsüdür” söylemi, pratik yaşamda, özellikle de politikada karşısındakileri ikna etme, güç kazanma gibi fayda ve kazanım niyetiyle söylenmiş felsefi temeli olmayan bir ifadedir. Öte yandan sofistler insan eyleminin deneye dayandığı, eylemleri hedefe ulaşmak ve yarar elde etmek için oluşan dürtülerin belirlediği, bu nedenle de bilgelik, adalet, iyilik, doğruluk gibi kavramların genel geçer bir konsepte oturtulamayacağı ve bir nitelendirmeden ibaret olduğunu da savunmaktadır (W. K. C. Guthrie, 1999, s.76). Herbart'ın buradaki yerine göz atılırsa insan eyleminin yarar elde etmek için oluşturulan dürtülere dayanması ve salt deneyimi vurgulayan bu görüşten ayrılacağı savunulabilir. Herbart'ın tecrübeye önem vermekle beraber bunun tek başına yetersiz kalacağını düşündüğü<sup>5</sup>, insanı nitelendiren kavramları

<sup>4</sup> Blättner, müzik ve jimnastik eğitimden ayrılan politik olarak etki etmek isteyen kişilerin yetişmesi için yapılan gayreti ifade eden “*höhere Geistesbildung*” kavramını kullanmaktadır. Bu da Capelle'nin manevi bir eğitimden kastettiği eğitim türü ile örtüşür (1968, s.s.19).

<sup>5</sup> Herbart'ın tecrübe ile ilgili görüşleri “Pedagojinin Bilim olarak Tanınmasının Aşamaları” başlığı altında incelenmiştir.

değerli görerek hem eğitimde hem yaşamda edineceği yeri yadsımadığı ortadadır. Bu açıdan “pedagojinin kurucusu” olarak kabul edilebilecek sofistler ile kökünde bir fikir ayrılığına sahip olduğu ortaya çıkmaktadır.

Aristokratik yapıya sahip ataerkil krallık döneminde gelenekler ve ahlak kuralları gençlere verilen eğitimi kapsamaktadır. Gençlerin kuvvet, beceriklilik, şan, şeref gibi Yunan eğitiminin kahramanlık idealine uygun şekilde yetiştirilmesi söz konusudur. Asillerin savaş için donanımlı olmalarını sağlayacak olan jimnastik ve müzik eğitimi mevcuttur. Homeros, antik dünyada eğitim ile ilgili ilk metni insanlığa ulaştırmıştır (Marrou, 1956, s.3). *Education in Antiquity* isimli kitabında tarihçi Marrou’nun iddiası, Homeros’un Yunan eğitimi üzerindeki egemenliğinin o dönem için Dante’nin İtalyanlar ve Shakespeare’in İngilizlere olan etkisinden dahi daha büyük olduğu yönündedir. Herbart, Antik Yunan şairi Homeros’a büyük bir önem atfetmiş ve onun Odysee destanının olağanüstü bir güçle Yunan eğitiminin yaratıcısı olduğunu belirtmiştir. Homer’in daha çocuk yaşta ezbere bilinmesi, dönemin gençlerinin hepsine hitap eden eğitimcisi olması ve gençlerin hiçbir şekilde ona saygısızlık etmemesi gerektiğine dikkat çekmiştir. Herbart, Antik Yunan eğitime sistematik bir bakışı olmamasına karşın önemli şahsiyetler hakkında görüşlerini belirtmekten de geri durmamıştır (Düvel, s.52). Bunun yanında Herodot, Homer, Xenophon, Plutarch ve Sophokles’in okunmasını önermiştir (Paulsen, 1885, s.565).

Sokrates, Atina şehir devletinin bazı sorunlarını değerlerin sübjektif olarak ele alınması olarak gördüğü için sofistlerin rölativizmine karşı çıkmıştır. Bu hususta Herbart ile uzlaşmaktadır. Sokrates, ahlaki yargıların ve temel görüşlerin ebedi olması konusunda Herbart ile benzer görüşlere sahiptir. Sokrates’in erdem, doğruluk, hakikat arayışı gibi kavramların kimlik kazanması yolundaki çabaları ve öğretim yöntemleri her çağda takdir edilmekle beraber, onun yöntemine karşı çıkışlar da vardır. Sokrates’in özellikle sofistlerle girdiği tartışmaların hakikat arayışı ve öğretim niyetiyle olduğu her zaman düşünülse de eleştirdiği sofistler gibi onun da galip gelme ve izleyenlerin takdirini kazanma niyetiyle tartışmalara girdiği de iddia edilmiştir (Ünder, 1994). Sokrates’in yöntemi karşı tarafın bilmediğini göstererek kendi belirlediği sorular ve diyalog yönüyle zihindeki ortaya çıkarmak (doğurtmaca : maeeutik) gibi görünse de diğer bir isteği de karşıdakinin tezini çürütmektir (Ünder, 1994). Sofistlerin de eğitime bakış açılarının biraz da kişinin kamusal alanda kendini iyi ifade etmesi ve ikna ediciliği olması, Sokrates için mühim olanın hakikat arayışı mı yoksa kendi iddiasını kabul ettirme veya ikna yeteneğine dönük bir öğretim biçimi mi olduğunu sorgulatmaktadır. Her ne olursa olsun Sokrates’in

sofistlerden ayrıldığı en temel nokta bilginin olanaklı olduğuna ilişkin inancıdır. Her ne kadar Platon'un *Devlet* kitabının ilk bölümünde Kalkhedon'lu Thrasymakhos ile Sokrates arasında “doğruluk” hakkında geçen tartışmada birbirlerini “alkış topluyor” olarak itham etmiş olsalar da tartışmanın öğretici amacından yoksun olduğu söylenemez. Nitekim Sokrates, tartışmanın sonunda da asıl niyetinin karşısındakini ikna etmekten çok doğruluğun ne olduğunu bulmak olduğunu; ancak tartışmanın bu isteğini gölgelediğini ima etmiştir (Platon, 2015). Guthrie (1978, s.6), Sokrates'in öğretisinin kişiliği ile ayrılmaz bir bütün olduğunu belirtmiştir. Sokrates'in bizim perspektifimizden bir eğitimci olarak yaşamını gençlere örnek olarak sunması ve öğretisini de yaşam tarzı üzerinden kurgulaması geriye hiçbir yazılı belge bırakmamasının adeta gerekçesini oluşturur.

Sokrates ile Herbart kıyaslanırsa ortaya ilgi çekici sonuçlar çıkmaktadır. Öğretmen ile öğrenci arasında bir arkadaş ilişkisi olması Herbart'ın ideali olmuştur; otoriteyi savunurken sevgi bağı olmasını da şart kılmıştır. Düvel'e (1900, s.53) göre Sokrates'in diyaloglarda samimi ve hiyerarşiden uzak olan ortamların sayesinde onun neredeyse bir öğretmen olduğunun unutulacak dereceye gelmesi Herbart ile aralarındaki benzerliği gösterir. Sokrates'in kendisine ve arkadaşlarına ahlak ile ilgili sorular yöneltmesi ve yaptığı sorgulamalar Herbart'ın anlayışına yakındır. Filozofun biyografisinde belirtilen ve çocuklarına ev öğretmeni olarak ders verdiği Carl Steiger'e yazdığı ilk raporunda 14 yaşındaki Ludwig'den bahsederken kendi gençliğinde arzuların pek fazla dikkate alınmadığından esef ettikten sonraki ifadeleri Düvel'in iddiasını destekler niteliktedir: “Ludwig'in öğretmeni olmaktan çıkarak onun sınıf arkadaşı olmak hoşuma giderdi” (Herbart, 1887a, s.42). Bu sözler ilk anda Sokrates yöntemine yakınlığı izlenimi uyandırır da ev öğretmeni olduğu durum için geçerli olduğu göz önüne tutularak bu eğitim yaklaşımında çocuklara biraz arkadaş gibi davranmanın normal olduğu görülmektedir. Herbart pedagojisinin bazı kuramcılar tarafından “ev öğretmenliği pedagojisi” olarak görülmesi<sup>6</sup> de bu iddianın daha kapsamlı hale gelmesini ve Herbart'ın yönteminin Sokrates'in yöntemi ile karşılaştırılabilmesini sağlamaktadır. Öte yandan ev öğretmeni olduğu sırada ağırlıklı olarak Sokrates'in yöntemini kullandığına dair bir kanıt yoktur. Düvel de (1900, s.55) zaten evde neşe ile geçirdiği zamandan söz ederek bu iddiada bulunmuştur. Ancak görüldüğü gibi bu iddia temelsizdir. Her ne kadar

---

<sup>6</sup> “Almanya’da Kurulan Herbart Okulları ve Herbartçılar” başlığı altında incelenmiştir.

Sokrates'in yöntemine sempati ile yaklaşırsa da Herbart'ın ev öğretmenliğinde de üniversitede verdiği derslerde de planlı programlı olduğu gözlenmektedir.

Platon'un İdealar Teorisi ile Herbart'ın İdealar Teorisi'ni kıyaslayarak onun etik hakkında görüşlerinde ideaların, Herbart'ın tanımladığı isteklerin veya istemelerin arasındaki ilişkilerin örnek görüntüleri olduğu belirtilmiştir. Bunun dayanağı olarak Herbart'ın bir mektubundaki "Görüşlerimiz Platon'un düşüncelerine çok da aykırı mıdır? Veya bizim eğitim kuramımız Platon'un bakış açısından temel noktalarda ayrılmakta mıdır? Aslında hiç de değil" (Herkart, 1851b, s.384) ifadelerini göz önünde tutabiliriz. Böylelikle Herbart'ın Platon'un idealarını yeni döneme taşıdığı ve kendi felsefesinde bazı eklemeler yaptığı bellidir. Herbart kusursuz bulduğu ideaları estetik teorisinin temeli saymaktadır. Bunun bir parçası da insan iradesini kendi örneği olarak gören etikdir (A. Böhm, 1916). Herbart için görevler, iyilikler, faziletler etiğin bir parçası değildir. İradenin oluşumu değil ta kendisidir söz konusu olan. İrade hakkındaki yargı uyarılırsa iradenin oluşması söz konusu olur. İnsanın neyi isteyeceğine karar verirken güç ve var oluş, karşı etki yapan güç ile çatışma içinde olan etkiler ve acıları görmezden gelmesi zorunludur. Yalnızca istemenin "görüntüsü" geride kalmaktadır ve bu görüntü üzerinden karar verilmektedir. İsteme üzerine bir karar veriliyorsa veya bir yargı (*Urteil*) oluşturuluyorsa, bu sadece tek bir isteme ile oluşmaz aksine daima ilişkilerin bir parçası söz konusudur. Ahlak öğretisinin prensipleri için bilimsel bir bakış açısı istemenin değerinin kendileri yoluyla kaçınılmaz bir şekilde belirlenen bu yargılardan oluşur. Buradaki ilişkiler aslında Herbart'ın İdealar Teorisi'ne yaptığı atıflardır. İdealar, istemenin ilişkilerinin örnek görüntüleri olarak görülmektedir.

*Allgemeine praktische Philosophie* (Genel Pratik Felsefe) isimli eserinde irade ile yargı arasındaki ilişkiyi Platon'un üç erdemi ile açıklamaktadır. Bunlar pratik inceleme, araştırma ve beğeni; aktif olarak arzulama; her tersine istemeye karşı çıkan iradenin hali, duruşudur. Son olarak da başka birisinin açıklanmasına karar veren tüm ilişkinin dengesidir. Herbart'a göre yargılama (*Urteil*) ve irade (*Willen*) birisi diğerine aktarımda bulunan iki ayrı kişi gibi değildir. Rasyonel varlıklar (*Vernunftwesen*) bir tek biçimdedir; isteyen ve karar veren ve sonrasında tekrar isteyen... Bu rasyonel varlıkları açıklamak gerekirse içerisinde arzu ve karar verme hali oluşur: Önünde aynı zamanda arzusunun veya yargının görüntüsü gözlemlenmekte ve karar vermektedir; böylelikle birlik olurlar. Yargılama, ısrar ederek isteğin üzerinde kanatlanmakta, istek de eylem için adım atmaktadır. Ya kişi yargılayarak küçük gördüğünü (veya önemsizleştirdiğini) arzulayarak iddiada bulunur veyahut yargılayarak ön plana aldığı, göz önüne aldığı şeyi istekli şekilde



reddeder (Herbart, 1887a, s.356). İrade ve yargı birlikte kabul edilir, birlikte reddedilir. Her durumda ilişkinin elemanlarını, önceden tasarlanmış, kendisine benzetilmiş, birbirini onaylayan veya birbirine aykırı şekilde davranmak suretiyle birbiri ile iç içe geçmiş olarak görmekteyiz. Onaylama durumunda isteme bir tarafta pozitif değerlendirerek aktivite olarak görülür. Diğer durumda ise negatif değerlendirerek mümkün olan başka yönlerle doğru dışlanarak belirli bir tarafa atılır. Bu görüşlerin Böhm'ün (1916) Platon ile Herbart arasındaki bağlantı konusundaki görüşlerini destekleyici bir niteliği bulunmaktadır. Düvel'e göre (1900, s.63) ise Herbart, ahlaki olanın istemeyi değiştireceği durumda Platon'un isteme ile ilgili üç ifadesinden (üç erdemden) daha iyi açıklanacak bir yol bulamamıştır. Herbart ve Platon insanların gücünün idea olmasına inanmaktaydı. Fakat sadece Herbart bu görüşleri gerçekçi manada sürdürmüştür. Platon'a göre güç devletteydi. Herbart bireyin tüm insanlığa mal olmasının gayretini verirken Platon çocuğun devletin iyi bir vatandaşı olarak yetişmesini arzulamaktaydı. Böylelikle Herbart'ın Platon'un bazı görüşlerini benimsediği ve zaman zaman eklemeler yaparak eğitime daha geniş bir perspektiften baktığı gözlemlenmektedir.

Antik Çağ'ın bilinen diğer bir filozofundan hareketle dönemin eğitim anlayışı üzerinde durulması gerekirse Aristoteles'in (M.Ö.384- M.Ö.322) gerek kurduğu okuldan gerekse çağını aşan fikirlerinden söz etmek yerinde olacaktır. İskender'in hocası olarak onun Yunan kültürü ile temasa geçmesini sağlayan Aristoteles, Akademia'da ders aldığı hocası Platon gibi devletin bekasının eğitim yoluyla mümkün olduğunu savunmuş; ancak eğitimin yalnızca bu amaçla kurgulanamayacağını da göstermiştir. Özellikle *theoria*<sup>7</sup> ve *schola*<sup>8</sup> kavramlarını açıklaması, eğitimi teorik olarak kurgulaması ve eğitimi bir adım daha fazla insan yararına, ahlaki anlamda ele alması ile Platon'dan ayrılır. *Theoria* kavramına ilk olarak Aristoteles'te rastlanmamıştır; Platon'un Gorgias diyalogunda teori ile pratik (veya yaşam) arasındaki ayrılıktan söz edilmiştir. Genel anlamda gözlemlene manasında kullanılmış olup, felsefi ve bilimsel spekülasyon anlamlarına gelmektedir. Bununla birlikte bilimsel olmayan görüşe karşı şeylerin, olayların ve sonuçların metodik ve sistematik olarak yapılandırılması anlamını da barındırır. Ancak Aristoteles'te teori ve pratik birbirinden daha çok ayrılmış; teorik ve pratik felsefe arasındaki fark adeta

---

<sup>7</sup> Almanca'da *Theorie* (Teori), *Anschauen* (Bakış), *Betrachtung* (Gözlem), *Spekulation* (Spekülasyon) manalarında kullanılır (Köbler, 2007).

<sup>8</sup> Almanca'da *nichtstun* (boş durmak, eylemsizlik), *freie Zeit* (boş, serbest zaman) veya *Müßiggang* (Tembellik, avarelik) (Köbler, 2007) anlamlarına gelmektedir.

felsefenin temel ayrımı haline gelmiştir. Hatta Aristoteles okulunda bu iki kavram arasındaki ilişki tamamen yok olmuştur. (Sandkühler, 2010) İnsan aktivitesinin en yüksek seviyesi *theoria* ölçülülük ve psikolojik manada sakinlik durumu için gerekli olan tüm fonksiyonların ve isteklerin dengesi, her şeyden öte heyecan ve acıdan doğan duyguların doğru bir şekilde düzenlenmesidir. Platon'un kurduğu Akademia ile Aristoteles'in M.Ö. 336'da kurduğu Lykeion okullarının modern üniversitelere temel oluşturabileceği iddia edilmiştir. (Natali, 2013, s.78) Lykeion, öğrencilere gezinti sırasında ders verişinden dolayı "Peripatetik okul" olarak nitelendirilmiştir (Coşgun, 2011, s.93). Aristoteles'in eğitime bakış açısına değinilirse, öncelikle felsefesinde olduğu gibi ereksel bir nedenle ancak insanın kendi içinden oluşanlar ile eğitilmesini savunmaktadır. Doğada olan, kendi amacını (*telos*) içinde taşıyandır. Daha önce açıklanan beceriklilik, hüner gibi anlamları karşılayan *arete* açısından, yani bir anlamında *arete* eğitsel yönden değerlendirildiğinde, insan kendini tamamlamak ve olgunlaştırmak için belirlenişini veya bu belirlenişin koşullarını kendi içinde taşımaktadır. İnsanın yaşam pratiğini eğitmek, *physis* (doğa ile ilişkili), *ethos* (alışkanlıklar), *logos* (öğretim) gibi pratik bakımdan eğitilebilir özelliklerini geliştirmek, Aristoteles'in eğitime bakış açılarına dâhildir. Aristoteles'in ekolü hümanistler ve Rousseau üzerinden Yeni Çağ'a kadar temsil edilmiş bu üçleme şeklinde gelenektir. *Theoria* gözlemlemeyi, neyin gerekli olduğunu, ne olduğunu; *praxis* veya *poiesis* ise pedagojinin kendini temele aldığı koşulları vurgular (W. Böhm, 2010, s.26). Bilim aracılığı ile aktif, yaşayarak ve eyleyerek öğretimi savunan Aristoteles, gerçekliği ispatlamak için tekil örneklerden yola çıkarak genel geçer bilimsel gerçeklere ulaşma anlamındaki induktif (tümevarımsal) yöntemi ve genel yasalardan yola çıkarak tekil durumlara ulaşmak anlamındaki dedüktif (tümdengelimsel) yöntemi savunur. Aristoteles varlığın çıkış noktasını ebedi yasalar veya Platon'un İdealar Dünyası gibi saklı varlıklarda değil tekil olaylar ve dönüşüm, tüm doğanın düzeni içerisindeki varlık ve oluşumda arar.

Herbart ise Aristoteles'in ruhun birbirinden tamamen ayrılan bazı yüksek ve düşük güçlerin meskeni olduğu yolundaki prensibine karşı çıkarak bunun aksini *Allgemeine Pädagogik* kitabında kanıtlamıştır. Wolff, Kant ve onların ardılı olan bazı filozoflar Aristoteles'in bu prensibini benimsemişlerdi. Bu prensibe göre zihinsel süreçler, benzerliklerine göre büyük ve küçük parçalara ayrılan tecrübenin gözlemlenmesiyle oluşmaktadır; bir gücün etkisi olarak bu parçalardan birisi zihinde ön plana çıkar, diğerlerini temsil etmiş olur. Bilgi, hissiyat ve arzulama ruhtaki üç tane gücü temsil ediyorsa bunlar alt güçlere bölünür. Tüm sistem bu sınıflandırmalar ve bölünmelerden

başka bir şey değildir. Eski okullarda öğretmenler, ayrı yollardan giderek ancak tek bir objeye odaklanabilen bir güç ile çeşitli amaçlarla ilişkili şekilde derslerini yürütmüşlerdir. Herbart bunun yanlışlığını göstermekle yetinmemiş, eğitimin böyle görüldüğünde boş bir ifadeden ibaret olacağını da göstermiştir. Herbart, tecrübeden değil dış dünyadan gelen etki sonucu zihindeki çağrışımlarla öğrenmenin gerçekleştiğini kanıtlamıştır (Hervart, 1902b). Bu etki her zaman tecrübe ile oluşmak durumunda değildir. Herbart'a göre zihin doğuştan ancak bazı gerçekliklerin kendi üzerindeki etkilerine karşı tepki olarak bazı nitelikler üretebilir. Bu tepkilere Herbart *Vorstellung* (duyumlar) adını verir. Zihin (yalnız tecrübe ile oluşmayan, öğretim yoluyla kazanılabilecek) yeni gerçekliklere karşı tepkide bulunarak yeni duyumlar üretir; yeni duyum daha güçlüyse eski olanı bilinç eşiğinin altına sürükleyecektir. Aristoteles'in görüşünden bu noktada ayrılmaktadır.

Hervart'ın Aristoteles'ten ayrılan diğer yönleri şu noktalarda toplanmaktadır: *Verwöhnung* (ödüllendirme, şımartma) ile değişmeyi gönüllü-kendiliğinden saymaz; bu düşüncesizliğe, tedbirsizliğe dayanmaktadır. Hâlbuki Aristoteles'te bu keyfidir. Aristoteles ahlaki ikazları dikkate almamasına karşın, Herbart için bu ikazlar elzemdir; bu ikazlar, alışkanlıklar ile yapılan eylemleri bütünlemektedir (Düvel, 1900, s.69). Aristoteles'te alışkanlıkların tek başına kişiyi iyi yapmaya yetmesine karşın Herbart'ın bu noktada daha geniş bir bakış açısına sahip olduğu ve mevzuyu ilk anda bazı psikolojik etkileri ile beraber incelemek istediği görülmektedir. Burada Herbart'ın kendi sözleri<sup>9</sup> yol göstericidir: “Daha iyi veya daha kötü olmak kesin olarak yalnızca alışkanlıklardan ileri gelmez. Bu durumda iyi ve kötü kavramlarını tanımak için psikoloji ve pedagojiye tam olarak hâkim olmak gerekir; onların bütününe bakmak gerekir. Bir ahlak teorisi bunu açıklamak için zayıf kalır” (Hervart, 1851a, s.229). Aristoteles'teki alışkanlık nitelendirmesi de Herbart'ta karakterin objektifliği ile ön plana çıkmaktadır. Bu objektif kısım çok farklı bir ruh hali ile oluşturulmuş olan isteğe uygundur veya onunla karşıt durumdadır. İşte Herbart, eğitimde dikkatini hem bu objektif yöne vermekte hem de sübjektif bir anı dikkate almadığı eğitim onun için kusurlu sayılmaktadır. Eğitimin Aristoteles'ten sonra 2000 yıl boyunca kat ettiği mesafe göz önüne alındığında Herbart'ın bu avantaja sahip bir düşünür olarak Aristoteles'in eğitim görüşünün üzerine eklemeler ve düzenlemeler yapmasının doğal olduğu belirtilmelidir.

---

<sup>9</sup> Hartenstein tarafından düzenlenerek 1851 yılında yayınlanan Herbart'ın toplu eserlerinden *Schriften zu praktischen Philosophie* isimli eserinde şu sözlere yer vermektedir: “Überhaupt kommt es beim Besser und Schlechter Werden bei weitem nicht bloss auf Gewöhnungen an, um die Sittenlehre aber stände es schlimm, wenn man, um die Grundbegriffe des Guten und Bösen zu kennen, erst die schwierigen Untersuchungen der Psychologie und Pädagogik vollendet erblicken müsste” (s.229)

Aristoteles ve Platon'un eğitim anlayışının Yunanistan'da liberal eğitim anlamında ilk deneme olduğu belirtilmiştir (Nightingale, 2011, s.133). Daha geniş bir bakış açısıyla Platon'un Akademia'sı, Aristoteles'in Lykeion'u ve Helenistik dönemde Epikür'ün okulu Yunan felsefesinin öğretildiği model okullar olarak kalmıştır (Marrou, 1956, s.47).

Herbart'ın Antik Yunan'da önem atfettiği filozoflardan en önemlisi Platon olması ile birlikte kendi döneminde eğitim görüşlerinden doğrudan ilk etkilenmeye başladığı filozof ise John Locke'tur (1632-1704). İkinci dönem olarak nitelendirilecek olan Locke'dan itibaren devam eden dönemdir. Sonraki bölümde bu süreçten bahsedilerek Herbart'ın dönemine etki etmiş olan filozof ve pedagoglar ele alınacaktır.

### **Aydınlanma Dönemi'nde Eğitim ve Herbart**

Herbart'ın eğitim teorisini anlamak için Aydınlanma Çağı'nı ve bu çağdaki eğitimin seyrine göz atmakta yarar vardır. Aydınlanma hem Avrupa tarihinde düşünsel anlamda hem de eğitimin gelişimi bakımından sonraki tüm dönemleri etkileyen bir düşünsel harekettir. Rönesans ve reform kaynaklı entelektüel fikirler "Aydınlanma" adı altında gösterilir ve bilimin öncülük yaptığı aydınlanmış fikirler politik, sosyal ve ekonomik arenada da yerini bulmaktadır (Lawton ve Gordon, 2004, s.87). Aydınlanmacılara göre insan aklının önde gelmesi, eğitim açısından bakıldığında akla uygun düzenlenen ve eğitimcinin insanı istenen biçime sokabilen bir kişi olarak kabul edilmesi anlamına gelmektedir. Aydınlanma Çağı'nda kalıtım, milliyet, vatan vb. gibi kavramlar artık bireyden ayrı tutulmaya başlanmakta ve eğitimde oynadığı rol en aza indirgenmektedir (Aytaç, 2012, s.163). Yunan Aydınlanmasını yaratan Sofistlerin eğitimci olmaları, "İnsan her şeyin ölçüsüdür" parolasından yola çıkmaları da Aydınlanmanın eğitim ile olan ilişkisini göstermektedir. Aydınlanma Dönemi'nde de hem 17. yüzyıl dünyasındaki dini hoşgörüsüzlük, hurafeler gibi yönlerin yerine bilimsel nedensellik ve hümanizmin geçmesi ile eğitime bilimsel bakışın felsefe aracılığı ile güçlendirilmesi sağlanmıştır. Aydınlanma Çağı'nda eğitimin salt kutsal metinlerle ilişkilendirilmesi görüşü zedelenerek rasyonel düşünce ve mevcut düzenin eleştirisi için aklın eğitilmesi ve geliştirilmesi ile ilişkisi ele alınmıştır (Lawton ve Gordon, 2004, s.99). Aydınlanma Çağı'nda özellikle kamusal sorumluluklar üstlenmiş olan bazı filozoflar için, eğitim bir kaçınılmazlık olmuştur (Gay, 1969, s.502). Eğitimin Aydınlanma Dönemi'ni hazırlaması ve ona kaynaklık etmesi hem de bu dönemde değişip dönüşerek yeni anlayışların ortaya

çıkmasını sağlaması, Aydınlanma ile eğitimin birbirlerine adeta sarmal döngü halinde bağlı olduklarını ortaya koymaktadır.

Modern yaşam ve eğitim reformları, trajik gelişmelerin yanında olağanüstü bir siyasi periyoda tanıklık eden Fransa'da 18. yüzyılda ciddi değişimlere sahne olmuştur. Fransa'da geleneklere ve eski kurumlara karşı olan değişimlerin, felsefe, sanat ve edebiyat gibi diğer bileşenlerle politik yaşamda kiliseye, hükümete ve sosyal yaşama karşı olmasının yanı sıra eski eğitim yöntemlerine karşı da gerçekleştiği ele alınmalıdır (Eby, 1964, s.304). Aydınlanma Döneminde geleceğin olanaklarından eğitimi kaybetmeden, o günün dünyasını kabul etmenin tek gerçekçi yolu vardır ki bu aydınlanmanın mantığıdır. Aydınlanmanın büyük politik ikilemi, yalnızca zamanla çözüme kavuşabilirdi (Gay, 1969, s.499). Rousseau ve Diderot, çocuk gibi davranan erkeklerin her daim çocuk kalacaklarını söylüyordu. Yalnız bir ikilem kalıyordu: Okuma yazma bilmeyenler, yani cahiller makineleri yönetemezdi, lakin eğitimliler veya hünerliler, sessiz yığınları kendine güvenen yurttaşlara dönüştürebilirdi (s.498).

Her çağda birbiri ile çatışan gruplaşmaların uzantılarının okullara taşınıyor olması kaçınılmazdır; çünkü eğitim sistemi sosyal sistemin içinde küçültülmüş bir dünyaya benzemektedir. Eğitimin Aydınlanma Dönemi'nde ve devrim çağında dönüşüme uğraması kaçınılmaz olmuş, politik fikirlerden etkilenen eğitim teorileri ortaya çıkmış ve eğitim sistemleri daha ulusal bir renge bürünmüştür. Avrupa'nın farklı bölgelerindeki eğitim sistemlerinin çeşitlilik kazanması Napolyon savaşları sonucu oluşan politik dengenin ve ulusal koşulların sonucu olmuştur. Fransız Devrimi öncesi ulusların eğitimi onların gelişmişliği ile ilişkiyken 19. yüzyılın ilk yarısında uluslar düşünce ve eylemlerinde kendi saflarında bağımsız hareket edebilmişlerdir. Almanya'nın eğitim alanındaki Avrupa'daki lider konumu, Herbart ve Fröbel'in eğitim teorilerinin dikkate değer ilerici atılımları ile sağlanan muazzam denemeler sayesinde elde edilebilmiştir (Boyd, 1947, s.333). Doğacı hareketin çok gelişmesi ve ilerlemesi eğitimdeki psikolojik eğilimle ilgilidir. Descartes ve ondan sonra Hobbes ile Spinoza fiziksel ve mental süreçlerin arasındaki ilişki üzerinde durmuşlardır. Locke, temelde psikoloji alanında bir uzman olmamasına karşın tüm bilginin duyuşsal algı ve refleksiyon tarafından sağlanan veri dolayısıyla oluşturduğunu gösterme girişiminde bulunmuştur (Spencer, 1937, s.91). İşte bu gibi görüşler Herbart'ın eğitimi psikoloji bilimi üzerine temellendirmesine kaynaklık etmiş ve destek sağlamıştır.

Herbart'ın döneminde onu ilk etkilemeye başlayan filozofun John Locke olduğu önceki bölümde belirtilmişti. Herbart, Locke'u *Allgemeine Pädagogik* kitabında eleştirmektedir. Locke'un ifade ettiği çocuk modelinin toplum içerisinde davranışın nasıl sergileneceğini en iyi bilen olduğunu; fakat onun temel prensibinin geleneklere bağlılık olduğunu iddia eder. Öte yandan çocukların geleceklerini önceden belirleyen babalar için Locke'a bakılırsa hiçbir eğitim kitabı yazmaya lüzum yoktur (Herbart, 1959, s.6). Herbart, Locke'un *Some Thoughts Concerning Education* (*Eğitime Dair Bazı Düşünceler*) isimli yapıtındaki ifadelerine<sup>10</sup> şöyle gönderme yapmaktadır:

Nezaketi bilen; kişi, zaman ve mekân farklarından oluşmuş çeşitlilikler ile örülen toplumu tanıyan ve çocuğunu bunları gözlemlemeye sevk eden zarif ve güvenilir bir adam her bedel karşılığı satın da alınabilir. İşte tam burada sükûnet gerekir... Kendi çocuklarının da (kendisi gibi) dünya insanı olmasını sağlama arzusunda olan birisini caydırmaya çalışmak nafi değildir. Çünkü bu arzu güncel yaşamın tüm izlenimlerinin bütün bir gücünden ileri gelmektedir. Her yeni izlenim ile her yeni anda daha da güçlenmektedir. Hitap, şair ve filozoflar yapmacık nezaketini, ağırbaşlılık ve gösterişlerini yazı ve şiirlerine aktarmak istemektedirler... Onlar aktör veya hayalci kimseler gibi görünürler. Dünya, dünya insanları ile birlik olduğu müddetçe dünyevi eğitim başarılabacaktır (s.6).

Herbart'ın “dünyevi eğitimi” önce çıkartarak geleneksel bakışa karşı duruş sergilediğini ve Locke'un indirgemeci anlayışına katılmadığını görmekteyiz.

Almanya ve Avrupa'daki eğitim reformlarından söz edilirse, Avrupa'da ilkokullarda yapılan reorganizasyon, üniversite ve ortaöğretime göre daha az tatmin edici olmuştur. Almanya'da ise Wilhelm von Humboldt, sıradan halkı eğitmek amacıyla Johann Gottlieb Fichte ve diğer ilerici eğitimcilerle iş birliği girişiminde bulunmuş; ancak bu girişimler kral ve üst sınıftaki aşırı muhafazakâr kesimin güvensizliği sonucu engellenmiştir. O dönemde Pestalozzi'nin eğitim teorilerinin ağırlıkta olması ve birçok gencin onun Yverdon'daki okulunda eğitim görerek dönüşlerinde ilkokul reformuna katkı sağlamaları Pestalozzi disiplini ilkokul öğretmenleri yetiştirme okullarının kurulmasına ön ayak olmuştur. Öte yandan eğitim teorilerinin dikkate şayan gelişimi daha çok Herbart'ın pedagoji doktrini üzerine temellenmiştir (Boyd, 1947, ss.337-338). Pestalozzi'nin kuramcı olmaktan çok okulların kurulmasına önderlik eden bir şahsiyet olması Herbart'ı kuramsal pedagoji yönünden avantajlı kılmaktadır.

---

<sup>10</sup> “Atasına layık, genç bir delikanlıyı yetiştirmek için atası soylu olmalı, nasıl davranılacağıнын yolunu yordamını bilmeli; medeniliği, kişi, zaman ve mekânın çeşitliliği ile ölçmeli ve çocuğun yaşına uygun olarak bunları gözlemlemeye sevk etmelidir. Bu, kitaplar tarafından öğrenilmeyen veya öğretilmeyen bir sanattır.” (Locke, 1690, s.116)

Almanya’da eğitim hareketlerinden Herbart ile ilgili olan veya Herbart etkisinin bulunduğu hareketler birçok çalışmada ele alındığı gibi bunlardan en detaylılarından ve en çok yoruma açık olanı Herman Nohl’un *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie (Almanya’da Pedagoji Hareketleri ve Teorileri)* isimli eseridir. Bu eserde bahsi geçen eğitim hareketlerinden örnek vermek gerekirse iş eğitimi hareketinde Gaudig tarafından kurulan öğrenci çalışma süreci ve onun basamaklarının metodolojisini içeren iş eğitimi prensibi, Herbart ve Pestalozzi ruhu ile inşa edilmiştir. Gaudig’e göre bireysel faaliyet<sup>11</sup>, onun önerdiği okul sistemin metodunda bir anahtar kelime haline gelmiştir. Bireysel faaliyetler yoluyla okul, bir anlamda öğrencilerin bireysel işlerinin okulun esas karakterine hâkim olduğu faaliyet düzenini içeren bir iş eğitimi okuluna dönüşmektedir. Bireysel faaliyet prensibi tüm sosyal ve fen bilimlerinde olduğu gibi teknik alanlara kadar yayılmaktadır (Nohl, 1949, s.45). Böylece, Herbart’ın iş eğitimi prensibine uzak olmadığı ve iş eğitimin bireysel faaliyetlere yabancı olmadığı sonucu çıkmaktadır. Bu durum, “Herbart Sistemine Dönük Eleştiriler” başlığı altında betimlenen Herbart’ın eğitimi bireysel öğrenme süreci olarak gördüğü ve iş eğitimine biraz da bu yüzden uzak olduğu yolundaki eleştirilere bir yanıt niteliği taşımaktadır.

### **18. ve 19. Yüzyılın Diğer Eğitim Düşünürleri ve Herbart**

Bu başlık altında Herbart’ın görüşlerinin orijinalliğinin tespit edilmesi amacıyla diğer filozof ve eğitimcilerle bazı noktalarda kıyaslamalara yer verilmektedir. Herbart’ın eserlerinde yaptığı atıflar referans alınarak bu eğitimci ve filozoflar seçilmiştir. Bazı noktalarda eleştirilerini açıkça dile getirmiş olsa da bazen üstü kapalı bir şekilde bunu yapmıştır. Örneğin, Felkin onun *Allgemeine Pädagogik* kitabında yönetme kavramını kullanırken çocuğun aşırı kontrol edilmesine karşı çıkmasıyla filântropları eleştirdiğini savunmaktadır (Herbart, 1902b, s.97). Önceki eğitimcilerin çocuğu yönetmeyi, yasaklama ve aşırı kısıtlama sandığından söz etmektedir. Burada değinilen düşünürlerin yaşam öykülerinin yanı sıra görüşlerine de yer verilmekte ve Herbart’ın onlar hakkındaki düşüncelerine kısaca değinilmektedir.

---

<sup>11</sup> Selbsttätigkeit: Pedagoji kavramı olarak kendi kendisini harekete geçirecek ve kendi hedeflemesi ile olacak etkinliktir (<http://wortschatz.uni-leipzig.de/de>).

## **Jean Jacques Rousseau (1712-1788)**

Rousseau, 19. yüzyılın romantik hareketinin kurucusu sayılmaktadır (Owen, 1996). Yaşadığı 18. yüzyıl Avrupa'sı entelektüel manada özgürlüklerin yeşermeye başladığı, dini problemlere aldırış edilmediği ve diğer taraftan Fransa'da mutlak monarşinin varlığının hissedildiği bir yüzyıldır. Ancak yüzyılın başında henüz halkın çoğunun cahil, aşırı çalıştırıldığı, ezildiği ve pek de yurtsever olmadığı, diğer taraftan ziraatla uğraşan halktan kilise ve kralın neredeyse kazançlarının yarısını alacak kadar vergi toplaması gibi negatif bir tablo ortaya çıkmıştır. Bu ortamda soylu bir aileden gelmeyen Rousseau'nun böyle bir sisteme başkaldıracak olması gayet olağandır (Spencer, 1937, ss.54-55). Rousseau, uygarlığın ve aydınlanmanın “modernite” denilen kısmının tekdüzeliğine karşı eleştirilerde bulunmuş ve insanın ahlakının bozulmasında bilim ve sanatların gelişmesinin etkisi olduğunu, bunların insanların mutluluğunu pozitif yönde etkilemediğini savunmuştur (Maboçoğlu, 1990, s.1). Rousseau, bu bakış açısıyla aydınlanmanın dogmatik ilkeleri yıkmasına taraftar olmakla birlikte tekdüze insan modelini eleştiren bir “Aydınlanma Eleştirmeni” olmuştur (West, 2016, ss.44-48). “İnsan hür olarak doğmuştur, fakat her yerde zincire vurulmuştur” sözünün sahibi Rousseau için, bilim ve sanatların gelişimi, fazilet ve ahlakın çökmesine sebep olmaktadır (Işık, 2013, s.44).

Rousseau, 18'inci yüzyılın en coşkulu eğitim filozofu olarak sayılmaktadır. Basedow'un lideri olduğu Alman filântropları, kendinden sonraki çağlarda onu izleyenler arasında yer alacaktır (Binbaşoğlu, 1982, s.88). Antel (1931, s.17) pedagojiyi bilim olarak ele almak için ilk girişimin Rousseau'dan geldiğini, çocuğun zihninin oluşumunun sistematik olarak gözlenmesine de ilk defa Rousseau'da rastlandığını savunmaktadır. Kant ve Herbart'ın Rousseau'nun etkisi altında pedagojiyi psikoloji ve eğitim üzerine dayandırdıklarını iddia etmektedir. Ona göre Rousseau'nun çocuğu eğitsel bir meselenin kaynağı olarak görmesi eğitimde bir dönüm noktası olmuştur. Benzer şekilde Noddings (2017, s.19) de Herbart'ın görüşlerini Rousseau'nun duyular ve duyuların eğitimdeki işlevi üzerine temellendirdiğini öne sürmektedir.

Herbart'ın kendi eserlerine başvurulursa en önce belirtilmesi gereken Herbart'ın Rousseau'yu derin bir düşünür olarak görmediğidir. Rousseau'nun çocuğu dayanıklı hale getirmek ve eğitmek adına doğayı izlediğini, hayvan gelişiminin evrelerini bağımsız ve mutlu bir gelişim olarak eğitim yoluyla sağlama aldığını belirtir. Ancak yaşamın öğretme sanatı olması, yaşamın en büyük iyi olmadığı ve Rousseau'nun çocuğun refakatinden



vazgeçen bir öğretmenin tüm bireysel yaşamını teoriye feda etmesi sonucu bu eğitim çok maliyetli olmaktadır (Herbart, 1959, s.5). “Refakat edenin yaşamı her durumda çocuğunkinden daha değerli olmaktadır. Zaten ölüm oranlarına bakılırsa bir yetişkin için yaşama ihtimali çocuklarınkine göre daha yüksektir.”(s.6). Aslında yaşamın bu denli zor olmaması, insanın kolay yoldan başının çaresine bakabileceği kendi kendine öğrenebileceğini kabul etmektedir. Herbart’ın eleştirisi tam da bu noktadadır: “Sonradan heterojen bir toplumda yaşamını sürdürmek eğitilmiş kişi için degecekse medeni insanlar arasında bir doğa insanını (*Naturmensch*) yetiştirmek için öğretmen oldukça büyük çaba sarf etmelidir” (s.6). Herbart’ın Rousseau’nun çocuğu yetiştirme konusundaki görüşlerine eleştirisi, onun daha çok eğitimi aşırı bireysel olarak ele alış ve bir bilim dalı olarak görmeden derinlemesine üzerinde durmadığı için yaptığı sonucuna varılabilir.

Herbart’ın Rousseau’nun bakış açısı hakkında olumlu düşünceleri de yok değildir. *Allgemeine Pädagogik* kitabının ek bölümünde üç öğretim metodunun altını çizmektedir. Birincisi Rousseau’nun *Emile* eserinde olduğu gibi sırayla vuku bulan bir şeyin öğretilmesinin de sırayla yapılması ve eğitimin okuyucunun gözünün önünde hareketli olarak gözlemlenmesidir. İkincisi ise onu oluştuğu parçalara bölmek ve aynı anda fakat sürekli şekilde öğretmektir. Nihayetinde sonuncusu ise tüm eğitimi felsefi ilkelerin bir görevi olarak görerek kendi iç dinamiklerine göre geliştirmektir. Birinci metot daha çok retorikçiler için uygundur; çünkü Rousseau gibi bir şeyin varlığını kurgulayabilmek için tinsel olanı ya da ruhu vücuda boyun eğdirmek de gereklidir (Herbart, 1887b, ss.143-144). Genel olarak eleştirdiği Rousseau ile farklı eğitim çizgilerinde oldukları ve pedagojide hedeflerini farklı kurguladıkları anlaşılmaktadır.

### **Immanuel Kant (1724-1804)**

Kant’a göre eğitim, özgür iradeli kişiler yetiştirmeli ve çocuğu alışkanlıkların zulmünden bağımsız kılmalıdır (Binbaşıoğlu, 1982, s.89).

Bu çalışmada Kant’ın görüşleri ile Herbart’ın bazı görüşleri, “Herbart’ın Felsefesi ve Pedagoji Kuramını Etkileyen Düşünceleri” başlığı altında incelenerek kıyaslanmıştır. Ayrıca “Herbart’ın Felsefi Antropolojisi” başlığı altında da iki filozofun insan ve insanın eğitimi hakkındaki yargıları kıyaslanmıştır. Herbart’ın eserlerinde Kant’ın eğitimci yönüne değil, daha çok filozof yönüne atıflar bulunmaktadır. Herbart’ın felsefi görüşleri bağlamında Kant’ın takipçisi olduğunu iddia edenler çoğunluktadır. Ayrıldığı birçok noktalar olmakla beraber pratik felsefe bağlamında Herbart’ın kendisini Kant’ın takipçisi

olarak görmesi (Rein, 1927) bu kaniya yol açmış olabilir. Ancak pedagojik açıdan Herbart'ın temelde bir eğitim filozofu olarak anılmayan Kant'ı çok aştığı da anlaşılmaktadır. Bu iddia, Kant'ın pedagoji üzerine yazdığı kitabının bilimsel bir çerçeveden daha çok çocuğa öğretimin nasıl yapılacağının sade halde anlatılmasından dolaydır. Üstelik Kant'ın kitabı onun ders notlarının bir derlemesidir.

### **Johann Gottlieb Fichte (1762-1814)**

Fichte'ye göre eğitimden maksat, insanlarda gizli bulunan beden ve ruh kuvvetlerini uyandırmak ve tabii yolla geliştirmektir. “Eğitimin ana şartı, öğrencinin kendi etkinliğidir” diyen Fichte, çocuğun kendi kendine çalışması gerektiğini savunur (Kanad, 1963, s.451).

Eğitimin Alman ulusuna has olması ve ulusal bir kimlik kazanması gerektiğini savunur. Tasarladığı yeni milli eğitim modeli pietistlerin ve filântropların eğitim anlayışından farklı olan Fichte, her şeyi faydaya bağlayan eğitimin fena sonuçlar verebileceğinin de altını çizer (s.453). Fichte, yeni eğitimin milli ruha uygun olması gerektiğini belirtir. Çocuklara alışkanlıkların aileler ve yetişkinler tarafından verilmesi gerektiğini söyler. Fichte için eğitim yurtları, adeta birer küçük ideal devlettir. Üniversiteler ise, milli eğitimin tacı olmalıdır (ss.454-455). Burada toplumsal eğitimi bireysel eğitimin önüne çıkarması o günün koşulları içerisinde değerlendirilebilir. Yalnızca ulusal kaygılarla kurulmuş bir eğitim anlayışının da sadece o dönemde geçerli olabileceği bilinmelidir.

Herbart'ın 1814 yılında Königsberg'de Prusya kralının doğum günü münasebetiyle yaptığı “Fichte'nin Dünya Tarihine Bakışı Hakkında” başlıklı konuşmasında onun hakkında olumlu görüşlerini sıralamaktadır:

Kendisini birçok Alman gibi öğretmenim olarak andığım ve ölümü Prusya'nın zaferleri arasındaki bir zamanda vuku bulan adamı anmama izin veriniz... Fichte, güçlü ve heyecanlı ifadelerle Alman toplumuna o zamanki başkentte Fransızların savaş çanlarını tekrar çaldığı sırada ve sabretmek gereken anlarda demeçler veren bir Alman milliyetçisiydi. Yalnızca düşünce gücü olarak değil hislerinde de epey güçlüydü. Almanların acılarının onur kırıcılığını, utancını kalbinin derinliklerinde sakladı. Bu demeçler, hâkim olduğu, biçimlendirdiği, araştırmacı ruhunun dışa yansımaları zorla kabul ettirdiği bir malzemedir; güç yoluyla bu süreç üzerinde isyan ederek ve farkı düşünen insanlardan gelen baskıdan kendini koruyarak... Prusya ve Alman tarihinde kara sayfalar olarak anılacak berbat günlerden, yok edici katliamların olduğu Jena'daki meydan savaşlarından önce, Fichte yavaşması gereken fikrin etkisindeydi; o zamanlar dünyanın günahlara

gark olduğunu ilan etti, o zamanı sonu gelmez günahkârlıkların korkunç ismiyle andı. Onun dilinde bu bir feryat figan değil, dinmez bir acıdan kaçış da değil, umursamazca yapılan bir iftira hiç değildir. Kelimeleri hiç abartmadan, ciddi bir iddia ortaya koymuştur. İnsan türünün kaderinin ona göre tayin edileceği ve izleneceği, tüm zamanların birbiriyle karşılaştırılmasından ileri gelen üst düzey bir yol haritasının sunulduğu gerçek bir söylevdir (Herbart, 1888, s.309).

Bu satırlardan Herbart'ın Jena'daki hocası Fichte'nin Alman milliyetçiliğine olumlu baktığı sonucu çıkartılabilir. Benzer şekilde Herbart idealizmin pedagojideki duruşu üzerine kaleme aldığı yazısında<sup>12</sup> Fichte'nin hitabet gücü ve tehlike anında bu demeçleri vermeye cesaret etmesini överek onun anılması gereken birisi olduğunu, Almanya'nın kurtuluşu için yeni bir ulusal eğitim programı arayışında olduğu pedagojik kuramlarının oldukça ciddiye alınmaya değer olduğunu savunur (Herbart, 1902a, s.3). Fichte'nin eğitim üzerine çalışmış olmasının felsefi gelişimine katkı sağladığını savunur. Herbart'ın bu çerçevede Fichte ile ilgili görüşleri şu şekildedir:

...Düşünen pedagoglar şu konuda uzlaşırlar ki; Fichte eğitim üzerine kafa yormamış olsaydı bilinç üzerine yaptığı çalışmalar aynı ağırlıkta olamazdı. Bu durum egoizmin, engellendiğinde, uygulamaya dönük çalışan her eğitimcinin kesinlikle kalbinde yer etmesi gereken bazı şeylerin yitip gitmesi olarak görülebileceğinden dolayı da böyledir. (Herbart, 1902a, s.4).

Burada da Herbart'ın sık sık vurguladığı pedagojiye felsefenin temel sağladığı ve bunun tersinin de doğru olduğu, eğitsel düşüncenin gelişimin felsefeye katkısı gözlemlenmektedir. Felsefe tarihi boyunca sofistlerden başlamak üzere eğitim filozoflarının felsefenin insan hakkında sorduğu sorulara eğitim perspektifinden bakmaları Herbart'ın bu görüşüne hem dayanak oluşturmaktadır hem de akla yatkın olduğunu göstermektedir.

### **Friedrich Schleiermacher (1768-1834)**

Pedagojik açıdan ilgi çekici bir filozof olan Schleiermacher, eğitimi yetişkin neslin genç nesle yaptığı etki olarak tanımlar (Kanad, 1963, s.457). Eğitimin ona göre iki amacı vardır; bir tanesi bireylerin özelliklerinin geliştirilmesi, diğeri ise çocuğu sosyal çevreye

---

<sup>12</sup> “Verhältnis der Idealismus zur Pädagogik“, Herbart'ın, idealist kuramlardan pedagojik bir teori elde edilip edilmeyeceğini sorguladığı ve Kehrback'ın Toplu Eserler baskısının 10. cildinde yayımlanan 1831 tarihli yazıdır.

adapte etmektir (s.458). Genel eğitim, sosyal pedagog olan Schleiermacher'a göre siyasi eğitime bağlıdır (s.459). Eğitimci çocuğa, etki ve koruma bağlamında etki yapar (s.461).

Herbart'a göre Schleiermacher, Antik Çağ araştırmalarına daha yakın durmaktadır. Ancak eski dillere eğitimde yer vermek istememektedir ve Latincenin okullarda okutulmasına taraftar değildir. Daha sonra yaşamda tamamen yok olacak şeylerin öğretim materyali olamayacağını belirtmektedir (Paulsen, 1885, s.566). Buna karşın Herbart ise eski dillerin okullarda öğretiminin değerli bir eylem olduğunu düşünmektedir (s.564).

### **Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827)**

Zürich'te doğmuştur. 6 yaşında babasını kaybettikten sonra cömert ve iyi kalpli annesinin himayesine girmiştir. Küçük Johann'ın karakterinin şekillenmesinde oldukça etkili olan annesi, Johann'ın gelecekte, bir evin sevgi ve bağlılığın merkezi olabileceği, bir okul için model olabileceği ve tüm annelerin ideal öğretmenler olabileceği görüşünü benimsemesine yol açmıştır. Bu ortamdan kendisine aşırı bir hassasiyet ve yaratıcılık miras kalmıştır. Bir papaz olan dedesi ile fakirlere ve hastalara yaptığı ziyaretler sonucu yaşamın erken evresinde zor koşullardaki bireylerin yaşamlarını nasıl sürdürdüklerine şahit olmuş ve eğitim ile ilgili fikirlerinde bu durum çok etkili olmuştur (Spencer, 1937, ss.67-68). Klasik eserlere ağırlık vermiş olan *Collegium Humanitatis* ve teoloji öğretimi yapan *Collegium Carolinum*'da okumuştur. O yıllarda bakanlığa girerek yaşamını köylülerin sefaletini azaltmaya adanmış istemiştir. Köylülerin haklarını savunmak için bir süreliğine hukuk da okumuştur. Zürih'te üniversite okurken Rousseau'nun *Toplum Sözleşmesi* ve *Emile* isimli yapıtlarının etkisinde kalmıştır (Spencer, 1937, s.68). 1769'da Anna Schulthess ile evliliğinden doğan tek çocuğu Jean Jacques'i, öğretim psikolojisi açısından reforme edilmesine gerek olduğuna inandığı Rousseau'nun öğretim modeli ile yetiştirmeye karar vermiştir. Pestalozzi'ye göre Rousseau'nun doğal eğitim üzerine görüşlerini çocuk gelişimine rehberlik etmek için psikolojik tabanlı stratejileri içerecek şekilde revize etmeye ihtiyaç vardır. 1774 yılında Pestalozzi'nin ilk eğitsel deneyimi Neuhoftaki çoğunluğu yetim ve muhtaç olan çocukların devam ettiği çiftçilik ve el sanatları okuludur. Burada çocuklara okuma, yazma ve aritmetiğin yanında bahçecilik, ziraat, çiftçilik gibi günlük yaşamla ilgili dersler de vermiştir. Ancak iki yılın sonunda hem kendisinin hem de eşinin tüm sermayesi erimiştir (Spencer, 1937, s.69). Bu girişim, finansal olarak başarıya ulaşmasa da eğitim felsefesi açısından kendisine birçok kazanım

sağlamıştır. 1781’de *Leonard und Getrud* isimindeki eğitsel romanında ilk defa görüşlerini sistematik olarak eğitim felsefesi bağlamında incelemiştir. Romanda eğitimin kişisel ve sosyal bazda yenilenmeyi gösterdiği inancını sergiler; roman kahramanı Getrud örnek bir anne ve eğitici. Romanda fakir İsviçre kasabalarından birinde yapılan başarılı bir eğitim yeniliğine değinir (Gutek, 1996). Bir süreliğine yazıları, kitapları ve doğal prensipler üzerine kurulu yeni eğitim sistemini tanıtan *Ein Schweizer Blatt* isimli kendi gazetesini yayımlamıştır. 1792’deki İsviçre devrimi sonucu güç kazanan arkadaşları kendisine yönetsel ve bol kazanç getiren işler önermesine karşılık Pestalozzi okullarda öğretmen olmak istemiştir (Brown, 1964, s.45). 1799’da İsviçre hükümeti Stans’a direktör olarak Pestalozzi’yi atamıştır. Stans, o dönemde Avusturya ve Fransa ordularının karşı karşıya geldiği muharebe alanıdır. Bazıları savaştan dolayı öksüz yetim kalmış çocukların 6 ay boyunca hem annesi, hem babası hem öğretmeni hem de bakıcısı olmuştur. Buradaki çalışmada okulların duygusal açıdan güvenli bir çevre oluşturmaları ve bu duygusal güvencenin başarılı bilişsel öğrenme için ön şart olması gerektiğidir. Çocukların güven ve sevgilerini kazanarak mental ve ahlaki açıdan azımsanmayacak gelişmeler elde etmelerini sağlamıştır (Gutek, 1996; Spencer, 1937, s.70). Aynı yıl yetimhane kapanmıştır. Pestalozzi, İsviçre’deki Helvetik hükümete destek kapsamında 1800-1804 arasında yatılı bir okulu içeren Burgdorf enstitüsünü yönetmiştir. 1801 yılında metodolojisinde, anahtar etmenlerdeki duyuların nasıl geliştiğini tarif ettiği, eğitim felsefesi ve metodu üzerine en sistematik kitabı olan *Wie Getrud ihre Kinder lehrt* isimli kitabı çıkmıştır. Ona göre tüm öğrenme sürecimiz duyumsal tecrübeye dayanır; algısal izlenimlerin kavramsallaştırılması ile tanımlanan *Anschauung* (Görüş, seyir, mütalaa) ile ifade edilir. Pestalozzi, eğitim felsefesinin bu döneminde iki varsayıma dayanmaktadır:

- Çocuklar, bilişsel yeteneklerinin gelişimi için duyumsal açıdan güvenilir bir çevreye ihtiyaç duyar.
- Öğretim, bireylerin duyumsal süreçler vasıtasıyla kavramları formüle ederek yaygınlaştırılmış epistemolojik süreçleri izlemelidir.

Pestalozzi duyular ekseninde kavramsallaştırmayı ön plana çıkardığı için “duyumsal realizm” in temsilcisi olarak görülmüştür.

Öğretmen yetiştirme alanında kendi metotları ile Burgdorf ve Yverdon'da daha sonra fikirlerini ABD'de yayacak olan Joseph Neef (1770-1852) ve Kindergarten <sup>13</sup> 'in kurucusu olan Friedrich Fröbel'i (1782-1852) yetiştirir. Pestalozzi'nin kitaplarının İngilizceye çevrilmesi ve ABD'de yayılması sonucu enstitüleri ve görüşleri ABD'li pedagoğ ve bilim insanları üzerinde etki yapmıştır.

1804 yılında merkezini Yverdon'a taşımış ve 1825'e kadar çalışmalarını orada sürdürmüştür. 18 Şubat 1827'de öldükten sonra ilk eğitsel çalışmalarını yaptığı Neuhof'ta gömülmüştür.

Zihin adamı olmaktan ziyade bir kalp adamı olarak tanımlanabilecek olan Pestalozzi, çocuk eğitiminde çığır açmış ve devrimi bütün ruhuyla beslemiştir. Çocuğu korkmadan, sosyal çevrenin içerisinde büyütümüştür. Devrimleriyle bir devri etkileyen Rousseau gibi temkinli ve bireysel değil, tam manasıyla bir sosyal pedagoğdur. Pestalozzi, öğretim metotlarını öylesine basitleştirmiştir ki; yalnızca öğretmenler değil, anneler de bu metotları uygulayabilsin istemiştir. İnsanlık eğitimiyle sosyal meseleleri birbirine bağlaması Pestalozzi'yi önemli kılmıştır.

Pestalozzi, pedagojide yüzyıllardan beri hâkim olan zihniyeci kuralları kökünden sarsmış, bunun yerine iradecilik ve yaşama pedagojisini koymuştur. Kendi kendine çalışma ve etkinlikler, eğitimde günlük yaşama daha fazla alan yaratılması ile emek-zihin ilişkisini eğitimde en etkili kullanmaya gayret ettiği için iş okulunun babası sayılmaktadır. Bu görüş, iş eğitimin ünlü temsilcisi Alman pedagoğ Kerschensteiner'in 1908'de Zürich Peter kilisesinde yaptığı ve bireysel eğitimi toplumsal sahaya taşıyan Pestalozzi'yi övdüğü konuşmasına dayanmaktadır (Tonguç, 1952).

Ailesi olmayan yoksul çocukları çiftliğinde toplayarak onlara çiftçilik ve sanat öğreten Pestalozzi, toplumsal sorunlara yüksek duyarlılık göstermiştir. Sosyolog olarak da nitelendirilebilecek olan eğitimci, eğitimin sorunlarının toplumsal ve kültürel etkilerden soyutlanamayacağını anlatmıştır.

Herbart, Pestalozzi ile İsviçre'de ev öğretmenliği yaptığı sırada tanışmıştır. Onun derslerini ve konferanslarını takip etmiştir. Onun görüşleri ile çok ilgilenmiştir. Bu çalışmada incelenen kaynaklardan edinilen genel izlenim, Pestalozzi'yi eleştirdiği ve ondan ayrıldığı yönlerin çokça olduğudur.

---

<sup>13</sup> Kindergarten: Çocuk bahçesi anlamında; Almanya'da okul öncesinde yaygın bir uygulama; anasınıfi düzeyinde eğitimin müstakil kurumlarda yapılmasını ifade eder. Çocuğun, ödüller, uğraşlar, etkinlikler, müzik, spor, sanat ve eğlenceye yer vererek yetiştirilmesini ifade eder. Oyunlar yoluyla çocuğun iç dünyasını ve kendine has yeteneklerinin ortaya çıkarılması beklenmektedir.

Bu çalışmada değinilen Aydınlanma Dönemi ve sonraki dönem eğitim filozofları arasında Herbart'ın kendisi ile en fazla kıyaslanabilecek düşünür Pestalozzi'dir. Bir defa, bu bölümde bahsi geçen dört düşünürden Herbart yalnızca doğrudan ikisi ile tanışma fırsatı bulmuştur. Bu düşünürler Fichte ve Pestalozzi'dir. Pestalozzi ise Fichte'den ayrı olarak eğitim yönüyle ön plana çıkan ve Herbart'ı en fazla etkileyen filozof olmuştur. Kansu (1939) Herbart'ın Pestalozzi'nin fikirlerine hâkim olduğu için gerçek bir pedagoji kurguladığını iddia eder. Bu iddianın geçerliliği ancak Herbart ile Pestalozzi'nin karşılaştırılması ile ortaya çıkabilir. Herbart'ın İsviçre'de tanıştığı Pestalozzi'den etkilendiği ve fikirlerinden yararlandığı muhakkaktır. Eğitim felsefesinin oluşumu içerisinde döneme ait her düşünürün diğerini etkilediği gibi Pestalozzi'nin de, Herbart'ın pedagoji kuramlarını geliştirdiği yıllarda etkisinin sürdüğü düşünülürse ondan etkilendiği şüphe götürmezdir. Herbart'ın henüz gençliğinde özel öğretmenlik yaptığı sırada Pestalozzi'ye yakınlaşması ve onun seminerlerine katılması ilk yazınsal denemelerinin Pestalozzi etkisine mal edilmesine, dahası bir "Pestalozzi takipçisi" olarak nitelendirilmesine yol açmıştır (Rein, 1927). Bu nitelendirme Herbart'ın ev öğretmenliği yaptığı dönemi kapsıyor olsa dahi çok yerinde bir nitelendirme değildir. O günün koşullarında Pestalozzi'nin ününün yayılmış olması sonucu Herbart'ın onunla tanışarak seminerlerine katılması ve onun fikirlerinin etkisi altında kalması kadar doğal bir durum olamaz. Ayrıca Herbart, pedagoji dünyasına o yıllarda daha yeni adım atmış sayılır. Herbart'ın İsviçre'de ev öğretmenliği yaptığı dönemde Pestalozzi'nin ününün farkında olduğunu ve arkadaşlarına onunla ilgili yazdığı bilinmektedir. Herbart'ın yayımlanmamış mektuplarını derleyen bir esere imza atan Tuiskon Ziller, Herbart'ın Ekim 1802'de Halem'e yazdığı mektubundaki ifadelerle dikkat çekmektedir: "Dersin temel kaideleri ile ilgili temel bir duruş sergileyerek Büyük Pestalozzi'nin fikirlerini tamamen sahiplenmek için fikir ve ilgi bakımından yeterince birlik olan kişilerin (Oldenburg'da) bulunduğunu her durumda kabul edebilirim" (Akt. Ziller, 1871, s.150). Benzer şekilde Temmuz 1802'de Gries'e yazdığı mektubunda ise "Pestalozzi'nin *ABC der Anschauung* teorisini matematik yoluyla ve matematik için detaylandırmak istiyorum. Sen Jena'da Pestalozzi'nin görüşleri ile ilgili bir konuşma (bir konferans) yönetme fırsatı bulabilir misin, böyle bir durum olursa benimle bağlantıya geçersin." (Akt. Ziller, 1871, s.146) şeklinde sözler sarf etmiştir. Bu ifadelerde Pestalozzi'nin teorisinin Almanya'da yayılmasından gördüğü yarara ve onun üzerinde çalışmak istediğine dair işaretler sezilmektedir. Dikkat edilirse bu mektuplar, Herbart'ın pedagojik fikirlerinin henüz yeşerdiği ve Bern'deki ilk öğretmenlik deneyimini yaşadığı dönemde kaleme alınmıştır.

Öte yandan, daha biçimsel ve matematiksel bir bakış açısıyla ilk eleştirisini (aynı zamanda ilk yayınlanmış eserini de) Pestalozzi'nin öğretim yöntemi üzerinde yapmış olması dikkat çekicidir. Bu eserde Pestalozzi'nin öğretim metotları tartışılarak onların bilimsel olarak açıklamaları yapılmaya çalışılmıştır. Bu eserden önce yazılan ve Pestalozzi'nin *Wie Getrud ihre Kinder lehrte* isimli eserine bir açıklama getirmek üzere kaleme aldığı makalede yer yer sorular sorarak Pestalozzi ile karşılıklı konuşma halinde onun bazı görüşlerini tartışmaktadır. Örnek vermek gerekirse bu görüşlerden Pestalozzi'nin derste hangi konunun önce anlatılacağı, dersin işleniş sırası ve çocukların tanımları, teorileri ve konu başlıklarını veya adlarını ezberden öğretilmesi gerektiği yolundaki görüşlerini tartışmaktadır. Herbart'ın bu doğrultudaki ifadelerine başvurulursa:

Neden acaba Pestalozzi birçok şeyin ezberden öğretilmesini sağlamak istiyor? Neden dersin gidişatını çocuğun eğilimlerine göre seçmiyor? Neden sadece öğrenmeyi sağlıyor da onlarla sohbet etmiyor, bir şeyleri onlara anlatmıyor? Neden cümleleri böyle aşınmış ve neden ismi böyle açıkça şaşırtıcıdır? Okulun ciddiyetini kıran her şey neden bu kadar etraflıca önerilmiştir; bu öneri artık solmuş görünmektedir. Bir taraftan da nasıl oluyor da Pestalozzi daha ilk karşılaştığında dostça, insanca selamlayan ve yabancılara “Burada bir kalp var ki birisi bularak kazanır onu” diye dile gelerek cana yakın bir adam olabilir. Diğer sorular daha kuşkulu hale geldiği için bu sorular beni şaşırtmaktan uzaktır. Deneyimlerim ve girişimlerim çocukların tinsel güçlerini alışlagelmiş ile kıyaslanamayacak biçimde daha fazla tahmin etmeye hazır hale getirdi. Onların derse karşı heyecanlarını veya isteksizliklerini başka yerlerde aramayı öğretti. Bir taraftan gereksiz yutturmacalar bir taraftan da ciddi ve dikkat isteyen bazı şeylerin zorluk ve can sıkıcılığında aradım bunu. Kolay veya zor olarak elde her ne tutuluyorsa bunu ben dikkate değer şekilde çocuklarda aksini gözlemledim. Açık ve seçik bir anlama duygusunu uzun zamandır dersin tek ve esas tadı olarak görmekteyim. Ve tüm ilgilere uygun olan içinde her konunun etkisini sağlama alan kati unsurların barındığı ders sırasının düzenliliği benim en büyük idealimdir. İşte bu ders sırası, neyin aynı anda ve neyin ardı ardına öğretilmesi gerektiğini doğru bir şekilde arayıp bulmaktır, işte benim bu sorguladığım şey, Pestalozzi'nin de temel amacıdır (Herbart, 1887a, s.141).

Bu ifadelerle çocuğun derste istek ve isteksizliğini farklı koşullar altında değerlendirilmesi gerektiği ve Pestalozzi'nin metodunun biraz indirgemeci olduğu görüşünü benimsemiştir.

Çocuğun isim, ders ve konu başlıklarını ezberden öğrenmesinin kendini şüpheye düşürdüğünü söyleyen Herbart, kendi sorgulamalarına Pestalozzi'nin bir soru ile cevap verebileceğini belirtir: “Hiçbir şeyi düşünmeyen çocuklar doğru ve etkin biçimde öğrenebilir mi?” Herbart bu etkili olmayı ve canlılığı kendine açıklama fırsatını ancak kendi içinde tinsel bir hareketliliği kabul etme yoluyla elde edebileceğini bildirir. Ancak



bunun görüşten ziyade daha çok bir inanç olduğunu söyler. Pestalozzi'ye göre ise dersin içsel anlaşılabilirliği tam manasıyla bir anlık anlamadan çok daha önemli olmaktadır (s.142). Böylelikle bir konunun “içsel anlaşılabilirliğini” (*innere Verständlichkeit*) bir konunun o anda anlaşılmasından ziyade özümseyerek tinsel süreçler yoluyla kavranılabileceği görüşünü irdelemekte ve bunun nasıl olabileceğini ortaya koymaya çalışmaktadır.

Tüm fikirlerine göz atıldığında Pestalozzi'nin Herbart ile en önemli ortak yönü ahlaki erdemi, sisteminin merkezine yerleştirmiş olmasıdır. İki düşünür için de her şey güçlü, doğru karakterin ve kişiliğin gelişimine bağlıdır. Öte yandan Pestalozzi ile Herbart'ın yaşam çizgilerinin birbirlerinden ayrı olması pedagojik bakış açılarına da yansımıştır. Büyüdükleri ve çalışma yaptıkları çevre, yaşam koşulları bakımından büyük farkları barındırmaktadır. Pestalozzi'nin yaşamının öğrencileri ve diğer insanlarla çatışmalar içerisinde ikilemlerle geçmesi ve bir başarısızlık silsilesi olmasına karşın Herbart'ın yaşamı finansal olarak güvence altına alınmış, dramatik sahneler ve sürekli yer değiştirmelere daha az yer olmuş, felsefe yapması için gerekli dinginlik ve gönül ferahlığı içerisinde bulunmuştur (Rein, 1927). Herbart'ın Pestalozzi'ye göre eğitim kuramını daha ciddi ve sistematik bir halde incelemesi ve hatta bazı durumlarda Pestalozzi'nin görüşlerini daha sistematik hale getirmesine karşın gariptir ki çalışmalarının meyvesini Pestalozzi'den farklı olarak yaşarken değil öldükten sonra alabilmiştir. Bu iddianın sahibi Herbart'ın takipçisi olan Wilhelm Rein (1927), Pestalozzi'nin kendi zamanındaki ününü *Leonard und Getrud* isimli eserinin popüler olmasına bağlar. Dahası eğitim dünyasının onun ders verdiği Yverdon'a akın ettiğini, oradaki pedagoji üzerine düşünürlerin de onları ağırlayarak Pestalozzi'nin sözcülüğünü ve propagandasını yaptıklarını delil olarak gösterir. Buna karşın Herbart, yaşamının büyük bir döneminde bu kadar ünlü değildir. Ünü daha çok son yıllarında ve ölümünden sonra yayılmıştır. Onun Königsberg'de bizzat kurduğu okulların Pestalozzi'ninkiler gibi uluslararası bir üne kavuşmamış olması ve ancak ölümünden sonra Herbartçıların kurduğu okullar dünya eğitimini etkilediği için bu kanının doğruluk payı yüksektir. Öte yandan, Tonguç (1946, s.77) Herbart'ın ve Herbartçıların eğitimin bilim haline gelmesini sağlamalarını takdir etmekle birlikte Pestalozzi'yi ön plana çıkararak Herbart'tan “dinsel ruhlu bir eğitmen” olarak söz etmektedir (Akt. Ata, 2009a). Pestalozzi'ye göre Herbart'ın eğitim teorileri üzerine yoğunlaşması ve onun sisteminin “kitap okulu” olarak görülmesi bu kanıya yol açmış olabilir (s.78). Bunun yanında, düşünürlerin kendi dönemlerini veya sonraki dönemleri etkilemeleri her zaman keskin bir şekilde belirlenemez; bu, tartışmalı ve çok yönlü değişkenlere bağlıdır. Bu karşılaştırmalardan Herbart'ın fikirlerinin yeşermeye başladığı

gençlik döneminde eğitim ile ilgilenen her düşünür için geçerli olabileceği kadar Pestalozzi'den etkilendiği, onun fikirlerini sistematik ve bilimsel bir biçime sokmaya uğraştığı sonucuna varılmakla birlikte onun propagandasını yaptığı veya onun sayesinde kuramlarını geliştirdiği gibi iddialara destek bulunamamaktadır.



## HERBART'IN DÖNEMİ

Bu bölümde Herbart'ın yaşadığı dönemin karakteristik özellikleri, Herbart'ın yaşamöyküsü ve gelişiminin koşulları betimlenecektir. Herbart döneminde Almanya'dan bahsederken o dönemin siyasi ve kültürel akımlarından söz edilmesi gerekecektir. Bunun yanında Herbart'ın yaşadığı döneme bakışı da ele alınacaktır. Hem Fransız devrimi hem de sanayi çağına denk gelen Almanya'nın 20. yüzyıldaki şekillenmesinin esas kökenlerinin bulunduğu; hem Almanya'da milliyetçiliğin ortaya çıkması hem de Kıta Avrupa'sının diğer ülkelerinden kültürel olarak ayrılarak Aydınlanmanın etkisi ile ortaya çıkışının serüveni tam da Herbart'ın yaşadığı döneme denk gelmektedir.

### Herbart Döneminde Almanya

Johann Friedrich Herbart'ın yaşadığı dönemin öncesindeki politik ve kültürel gelişmeler 19. yüzyılda Almanya'nın gelişimine zemin hazırlamıştır. Bilimin ve sanatın gelişme kaydettiği, Antik Yunan ruhunun yeniden canlandırıldığı Aydınlanma Dönemi'nin bu gelişmelerde payı bulunmaktadır.

Bu dönemde Alman toplumu, henüz kapitalist üretim ilişkilerinin hâkim olduğu bir topluma bütünüyle dönüşmese de, emeğin artan hareketliliğiyle bir sınıf toplumuna dönüşme sürecine girmiştir (Fulbrook, 2017, s.110).

Alman toplumunu etkileyen Aydınlanma ile insanların ortaçağın ve barok dönemin karamsar havasından uzaklaşarak dünya nimetlerinden faydalanması, dünyaya olumlu bakan bireylerin yetişmesi amaçlanmıştır. Aydınlanma için akıl, zekâ ve sağduyu ile ilgili olarak toplumsal ve dini alanlarda hoşgörülü olmak gibi bazı tanımlar yapılmaktadır (Salihoğlu, 1993, s.102). Aydınlanma Dönemi'nde insanın kendi bilincine yaklaşması, aklın adeta yeniden keşfedilmesi, insanın kendi değeri ve bireyselliğinin önem kazanması sonucu artık kendi aklını kullanma cesaretinde bulunması kayda değerdir. Immanuel Kant'ın 1784 yılında yayınlanan “Aydınlanma Nedir?” isimli yazısında belirttiği ifadeler Alman Aydınlanmasının temel taşı niteliğinde olmuştur: “Aydınlanma insanın kendi suçu ile düşmüş olduğu bir ergin olmama durumundan kurtulmasıdır. Bu “ergin olmama” durumu ise insanın kendi aklını başkasının kılavuzluğuna başvurmaksızın kullanamayışıdır” (Kant, 2015, s.311).

Aydınlanmanın genel hatlarıyla ne olduğunu ifade eden Kant, aynı zamanda Almanların bir aydınlanma içerisinde olmalarına karşın bu çağın kendi kendilerini yönetebilecekleri kadar olgunlaştıkları bir çağ olduğundan da kuşku duymaktadır. II. Friedrich'in Prusya'sı bir cumhuriyet kadar özgürce soru sorulabilecek güçlü hükümdarlara ve düzgün koşullara sahip, özgür sorgulamanın güvence altına alınmış olduğu bir dönem değildir (Fulbrook, 2017, ss.98-99). Kant'ın özgür düşünce ile ilgili insan aklını her bakımdan ve her yönüyle çekinmeden "kitlelerin önünde apaçık olarak" kullanma özgürlüğünü o dönemde ifade eden tek şahıs olarak belirttiği Büyük Friedrich (II. Friedrich)'in Almanya'da ve etki ettiği diğer uluslarda özgürlüğün yayılmasını sağladığı düşünülmektedir (Kant, 2015, s.313). Aydınlanma Dönemi'nin etkili siyasi gücü olarak anılan II. Friedrich, Yedi Yıl Savaşları'nda (1756-63) savunduğu topraklar için Habsburgların işgal ettiği Sizelya'daki başarıları sayesinde Prusya önemli bir Avrupa gücü haline gelmiştir. Prusya'nın güçlü ordusu, dinamik idaresi ile büyük bir Avrupa devleti olması; II. Friedrich'in Prensler Birliği (Fürstenbund) kurması, birliğin içinde Saksonya elektörü (seçmen prensi), Mainz Başpiskoposu ve aynı zamanda Hannover Elektörü (seçmen prensi) de olan İngiltere Kralı III. Georg'un yer alması ile iki büyük rakibin varlığının kesinleşmesi Prusya'nın güçlü rakipler arasına katılmasını sağlamıştır (Fulbrook, 2017, ss.88-89). Kant'ın Aydınlanma hükümdarı olarak II. Friedrich'i tayin etmesi, aklını kullanmak için tek buyruğu verenin o olduğunu işaret etmesi o günün koşulları içerisinde, o günkü anlayıştaki yenilik bakımından değerlendirilmelidir. Dahası Fullbrook'a (2017, s.101) göre II. Friedrich yarı mutlakiyetçi, yarı bürokratik ve yarı aydınlanmış hükümdarlık biçimi ile iki yönlü bir miras bırakmıştır. Öte yandan II. Friedrich, Prusya'yı bir hukuk devleti yapma gayretinden de geri durmamıştır. 1752'de kaleme almaya başladığı ve 1768'de ardılları için yazdığı siyasi vasiyetnamesinde aydınlanmacı ruhun izleri görülmektedir. Bu vasiyetnameye göre kişilik hakları, hükümdara bağlı olmaktan kurtulmuştur. Hükümdar da tebaa gibi adaletin emrine girmiştir. Vasiyetnamedeki şu ifadeler dikkat çekicidir:

Hükümdar yargılama usulüne müdahale edemez. Yasaların kendileri belirleyici olmalıdır. Hükümdarın vazifesi kendi kendisini korumaktan ibarettir. Sahiplik ve özel mülkiyetin güvenliği: Bu husus her toplumun ve iyi olan her hükümetin yapı taşıdır. Bu yasa hükümdar için geçerli olduğu gibi tüm tebaa için de geçerlidir (Grosse, 1768).

17. yüzyılın ikinci yarısı ile 19. yüzyılın başına kadar olan dönemde Alman toplumunda yeni ve eğitilmiş ara sınıf çoğunlukla devlet memurluğu ve sarayda alt düzeyde görevler edinmişlerdir. Alman toplumunda eğitim ve okuryazarlığın artması,

yeni düşünme ve sorgulama tarzlarının keşfedilmesinin yanında Hristiyanlığın toplumsal ve siyasal yaşamdaki rolünün farklılaşması söz konusudur. Bunlardan okuryazarlığın ilerlemesinde 18. yüzyılda basılan kitapların artık ağırlıklı olarak Latince yerine Almanca olarak yayınlanması etkilidir. Yeni tartışma örgütlerinin, meslek örgütlerinin, derneklerin ve yeni üniversitelerin kurulması Aydınlanmayı besleyen öğeler olarak ön plana çıkmıştır (Fulbrook, 2017, ss.92-97).

Aydınlanmanın Alman versiyonu olan *Aufklärung* akımını İngiliz ve Fransız Aydınlanmalarına göre daha geç doğmuştur. *Aufklärung*, mevcut din ve otoriter hükümdarlık şekillerine daha uygun bir duruş sergilemiştir (Fulbrook, 2017, s.97). Burada Alman Aydınlanmasının siyaset ile bağlantısı Kant'ın yazısı vesilesiyle yer verilen Büyük Friedrich lakaplı II. Friedrich ve Avusturya'da II. Joseph gibi hükümdarların aydınlanma düşüncesinden etkilenmiş olmaları ile ilgilidir. Ansiklopedistlerin doktrinlerine her zaman ılımlı yaklaşan II. Friedrich prenslik döneminde aynı zamanda arkadaşı da olan Voltaire ile mektuplaşarak onu sarayına kadar davet etmiştir. Zekâsı ve askeri dehası sayesinde Prusya'yı dağılmış halinden kurtararak arazilerinin genişletilmesini ve Avrupa'nın en büyük gücü haline getiren II. Friedrich kendisini pratik bir felsefeci olarak göstermiştir. Aynı zamanda Sans-Souci filozofu olarak da anılan II. Friedrich, serbest düşünen birisi olarak geniş ölçüde basın özgürlüğü tanımıştır; politika konularına dokunulmadığı sürece insanlara konuşma serbestliği sağlamıştır. Sayısız reform yapması ve birçok gelişmeye ön ayak olması sayesinde Prusya'da eğitim onun idaresi altında büyük ilerlemeler göstermiştir (Eby, 1964, s.316). Alman Aydınlanması daha çok düşünce ve tinsel alanlardaki özgürlük olarak sürmüştür; üstelik Fransa'dan farklı olarak bağımsız ve eleştirel entelektüeller yerine bağımlı ve devlet destekli meslek sınıfları tarafından yürütülmüştür (Fulbrook, 2017, s.98).

Herbart'ın döneminde gelişen akımlardan bir tanesi de romantizm akımı olmuştur. Bilimsel gelişmelerin geçmişin bilgi birikimi ile derin bir uçurum yarattığını ve insan var oluşunun gizemli yönünü yok saydığını öne süren Romantizmin Aydınlanmaya karşı eleştirel bir duruş sergilediği görülmektedir. (Savaş, 2019, s.11). Almanya'da önceleri evrensel ve ulusalcılık bilinci bulunmamaktadır. Romantikler, tıpkı Herder'in bir halkın efsanelerden yola çıkarak gelişebilmesini iddia ettiği gibi kısa zamanda halkı ve efsaneleri zihinsel ve ruhsal kaynaklar olarak keşfetmiştir. Sanat ile halk ayrımını daha belirgin hale getirmesinin yanı sıra romantizm çağın psikoloji ve tıbbını geliştirmiştir. Almanya'da ne romantik akım ne de klasik akım ulusalcılığı siyasi manada ele almamasına rağmen I. Napolyon'un Almanya'yı işgali sırasında romantizm daha

milliyetçi bir hale dönüşmüştür (Salihoğlu, 1993, ss.115-118). Milliyetçilik, romantizm çevrelerinde I. Napolyon’a karşı geliştirilen nefretten ileri gelmektedir. Herbart’ın Jena Üniversite’sindeki ilk öğrencilik yıllarında hocası olan Fichte, 1807-1808 yılları arasında Jena ve Auerstadt savaşlarından sonraki belli aralıklarla *Reden an die Deutsche Nation*’u (Alman Ulusuna Seslenişleri) sunmuş ve Napolyon’un devleti her yönden güçle ele geçiren birisi olduğu görüşünü savunmuştur. Bu konuşma büyük bir coşkunluğa yol alacaktır. Yabancı güçler tarafından imparatorluğun yok edilmesinin Alman milleti adına bir şans olduğu kanısına varan Fichte, Yeni Çağın başlatıcısının Almanlar olabileceğinin de sinyallerini vermiştir. Ona göre bu durum, milli anlamda “yeniden ayağa kalkıştır” ve eski düzeni tesis etmek için değil, yeni sistemi kurmak için tüm kaynaklar seferber edilmelidir. *Reden an die Deutsche Nation*’da, Almanlar ve diğer milletler arasında keskin farklar olduğuna vurgu yapan Fichte, farklılıkların temeline değerleri koyar ve “üstünlük” iddiasını pekiştirir. Almanca, ona göre Avrupa’daki en özgün dildir; diğer Avrupa dilleri gibi klasik Latince’den türememiştir. Dildeki farklılık, milli karakterin şekillenişinde büyük rol oynamaktadır. O, bu “milli karakterin” ciddiyet, dürüstlük ve hayata derin anlamlar yükleme ile vücut bulduğunu söyler (Topakkaya, 2011, ss.132-134). Fichte, eğitim alanında halk eğitiminin karşısına Alman ulusal eğitimini koymaktadır ve belirli bir sınıf yerine tüm toplumun eğitilmesi gerektiğini belirtir. O güne kadar eğitim anlayışında halkın görmezden gelindiğini ve yeni bir eğitimin Alman ulusuna has bir “Nationalerziehung” (Ulusal Eğitim) olması gerektiğini savunur (Fichte, s.11).

1813 yılında Rus, Avusturya ve Prusya birlikleri tarafından I. Napolyon’un yenilgiye uğratılması ve 1814’te görevinden çekilmesi neticesinde yurttaşlar artık söz sahibi olmak, anayasal düzene kavuşmak ve parlamenter rejimle yönetilmeyi arzu etmişlerdir (Salihoğlu, 1993, s.122).

1815 Viyana Kongresi’nden I. Dünya Savaşı’nın sonuna kadar hem Almanya’da hem de Avrupa’da birtakım toplumsal dinamiklerde değişimler meydana gelmiştir. Ülke, tarım toplumundan çıkarak yeni gelişmekte olan sanayi kapitalizmi üssüne dönüşmüştür (Fulbrook, 2017, s.109). 1834 yılında Alman Gümrük Birliği’nin Prusya devleti öncülüğünde kurulması ise siyasi birleşme ve sanayileşmenin ilk adımı olmuştur (Salihoğlu, 1993, s.129). Basın ve üniversiteler üzerindeki baskı ve denetimin hâkim olduğu 1834’ten sonrası, aynı zamanda kültürel açıdan da önemli bir geçişi sembolize etmektedir. Eğitim, gitgide büyüyen bir sistem haline gelmeye başlamıştır. Fulbrook’a (2017, ss.113-116) göre Hegel’in idealist felsefe sistemi, bir kuşak için önemli bir zihinsel

aktivite olmuş ve düşünürlerin de her daim ilgisini cezp etmiştir. Sanayileşme Çağı'nda üretme faaliyetinin gerçekleştircileri olan insanlar arasında toplumsal ilişkilerin hızla geliştiği bu yeni dönem, sınıf ilişkilerinin de fitilini ateşlemiştir. Benzer şekilde sınıflı toplumun sanayileşen bir toplumu beslediği apaçıktır. Almanya'nın etkileyici dönüşümü, işte bu öncesinde yavaş ilerleyen lakin sonrasında çığ gibi büyüyen sürecin ürünü olmuştur. Yeni sanayileşen bir toplumu eğitmek adına yeni teorilerin ortaya çıktığı, hem dönemin politikasından etkilenen hem de insanın entelektüel gelişimini baz alan eğitim kuramları, bu çalkantılı dönemin ürünü olarak görülmektedir. Ancak kuramlarını politikanın etkisinden biraz daha uzak tutarak geliştiren ve eğitimi zihinsel süreçlerin bir ürünü olarak gören Herbart gibi bazı düşünürler de bu dönemde yetişmiştir.

### **Herbart'ın Yaşamı ve Eserleri**

Avrupa'daki politik ve sosyal kırılma noktalarına denk gelen Herbart'ın çocukluk ve gençlik dönemi, onun çok yönlü yetişmesinde etkili olmuştur. Çünkü bir düşünür olarak Herbart, devrim savaşları ve Avrupa'nın yeni düzeninden sonraki yıllarını izleyen dönemde kuramlarını geliştirmiştir. O, bu fırtınalı dönemde akademik çalışmalarını sürdüren, eğitim kuramını geliştiren ve barışçıl bir yaşam süren bir kişiliktir. Bu biyografide onun Fransız Devrimi ile ilgili görüşlerine kısaca değinilerek, bu iddia güçlendirilecektir. Akademide ders veren birisi olarak Herbart'ın, ilk olarak Avrupa'nın 1848 Mart Devrimi öncesindeki döneminde ve Almanya'da restorasyon zamanında etkisi hissedilmiştir.

### **İlk Yılları (1776-1793)**

Johann Friedrich Herbart, 4 Mayıs 1776 tarihinde Oldenburg'da doğmuştur. O yıl, Amerika Birleşik Devletleri'nin kurulduğu ve anayasada insan haklarının ilan edildiği yıldır. Herbart'ın doğduğu dönemde ve bulunduğu ortamda eğitimde Pestalozzi'nin fikirlerinin etkisi bulunmaktadır. Pestalozzi'nin fikirleri 19. yüzyılın ilk yarısında artık ilkokulların dönüşüm sürecine girmesi gerektiğini göstermiştir. Bu dönemde bilimsel öğretim kabiliyeti bir gereklilik haline gelmiştir. Psikoloji yavaş yavaş okulun rehber bilimi haline gelmiş ve öğretimde metot ön plana çıkmaya başlamıştır (Spencer, 1937, s.90). Herbart'ın tüm soyu ve çevresi entelektüel insanlardan oluşmaktadır. Herbart, yaşadığı şehirde ailesinin statüsüne bağlı toplumsal ilişkiler içinde yetişmiştir. 1734'ten

itibaren Oldenburg Lateinschule'nin rektörlük görevini yürüten büyükbaba Johann Michael Herbart (1703-1768) Oldenburg'da kamusal alanda etkili aydınlardan bir tanesidir. Oldenburg'un ilk gazetesini de kendisi yayımlamıştır. Büyükbabanın etkileri ailede ve ait olduğu çevrede izler bırakmakla kalmamış, özgürlük isteğini kamçılayarak halkın yararına bir yönlendirmeye vesile olmuştur. Ailesinin bu aydın çevreden gelmesi onun aydın bir ortamda yetiştiğini göstermektedir. Babası, hukukçu ve hükümet görevlisi Thomas Gerhard Herbart'tır. Mesleki yoğunluğu ve işlerine ağırlık vermesinden ötürü Johann'ın eğitimi ile çok az ilgilenebilmiştir. Çocuğun eğitimiyle, hayatının gidişatında da etkisi olacak olan annesi ilgilenmiştir. Bunda bazı durumlarda farklı görüşlerini dile getirmesine karşın annesini çocuğun eğitiminde serbest bırakan babasının da payı bulunmaktadır (Ziller, 1871, s.2). Annesi, Oldenburg'lu bir hekimin kızı Lucia Margareta Schütte, ender rastlanan harika bir insan olarak tanınmıştır. Johann, okumayı ve yazmayı ilk defa annesinden öğrenmiştir (Benner, 1993, s.19). Annesi ayrıca katı bir eğitim ile çocuğun güçlenmesini de sağlamak istemiştir. Kışı ve yazı incecik kıyafetlerle geçirmesi, çok erken kalkması gibi katı çizgilerle çizilmiş yaşam biçimi ile sertleşip dayanıklı hale gelen bedenini korumak adına diğer çocuklar gibi erkenden okula gönderilmemiş; ev öğretmeni Franz Ültzen ile eğitimine başlanmıştır (Kinkel, 1903, s.9). İlk bilgilerini evde, Ültzen'den öğrenen Herbart, derslerde çabuk öğrenen ve hızlı kavrayan yapısıyla dikkatleri çekmiştir (Kanad, 1963, s.466). 8 yaşında müzik dersi alan Herbart; violin, çello ve piyano kullanarak ileride (Göttingen'deki yıllarında) ünlü bir piyano sonatı besteleyecektir. Jena'da öğrencilik yıllarında üniversitede korolara katılmış, bu alanda aktif çalışmalarda bulunmuştur. Müzikteki sayı ilişkisini kullandığı matematik yeteneği ile sürekli birleştirdiği müzik yeteneği henüz genç bir adamken ortaya çıkmıştır (Willy, 1926). Ailesi de onun müzik yeteneğini görmezden gelmemiş, 8 yaşından itibaren piyano, viyolonsel, arp dersleri aldırıştır. Hatta 1787 yılından itibaren (11 yaşından sonra) piyanist ve viyolonsel virtüözü olarak kişisel konserler vermiştir.

Dokuz yaşında rektör K.H. Kruse'ye ait, eskiden yalnızca kızların devam ettiği bir okul olarak bilinen özel akşam okuluna devam etmiştir. Weiss (1926a) bu okulda Herbart'ın ilgisinin fen bilimlerine yöneldiğini düşünmektedir.

Annesi, çocuğunun eğitimi için evde özel bir öğretmen görevlendirmiştir. Özel öğretmen, o dönemler toplumun üst tabakası için yaygın bir yoldur. 11 yaşında daha önce yanında öğrenimine başladığı ev öğretmeni Franz Ültzen'den dersler almıştır. Ültzen, onun için bir öğretmenden daha fazlasını ifade edecek, adeta babasının yerini tutacaktır. Daha sonraları Ültzen'in ders verdiği yıllarda (Herbart 11 yaşındayken) mantık



öğrendiğini ifade edecektir. Herbart'ın annesi öğretmenin yanlış bir hareketinin çocukta negatif bir etki yaratmasından kaçınmak için dersleri gözlemlemiş ve bu desteği verirken kendisi de Yunanca öğrenmiştir. Çocuğa verilen din eğitimi detaylı ancak akılcı yolları içermektedir ve Protestan inancının klişeleri öğretilirken, boş geleneklerin aktarılmasından da kaçınılmaktadır. Çocuğun o günlerde not aldığı defterler yalnızca şüpheler ve karar verme sürecindeki soru işaretlerinin yanında ahlak, metafizik ve psikoloji ile ilgili sorgulamalar (Weiss, 1926a) da içermektedir. Hartenstein'in ve Ziller'in çalışmalarında, Herbart'ın eğitiminin ilk aşamasındaki bu sorgulamaların Wolff'un<sup>14</sup> felsefesine karşı eğilim gösterdiği iddia edilmiştir (Akt. Weiss, 1926a). Kinkel'in (1903, s.5) iddiası ise Herbart'ın daha sonraları da bu ilgisini devam ettirdiği yönündedir. Nasıl olursa olsun, özel öğretmen yoluyla bu eğitimin çocuğun ilgisini erkenden felsefeye yöneltmesinde faydası olduğu belirtilebilir.

Bahar 1788'de Herbart, Lateinschule'nin ikinci sınıfına kabul edilecek olgunluğa kavuşmuştur. Bu okulun rektörü, Herbart üzerine önemli etkisi olacak olan J.S. Manso'dur (Klattenhoff, 2012). Öyle ki Fransız Devrimi konusunda onun görüşlerini paylaştıracaktır. Manso, Geç Aydınlanma Dönemi temsilcisi olarak öğrencilerine özgür düşünmenin yolları için bazı metotların uygulanması aşamasında destek olmuştur. Bu okulda tüm dersler aynı ağırlıkta verilmemektedir. Okulun verdiği felsefe dersi öğrenme isteği uyandırmayınca Herbart özel bir öğretmen tutma yoluna gitmiştir. Henüz 14 yaşındayken insan özgürlüğü üzerine bir deneme yazmıştır. Bu okuldan sonra 1792 yılında Gymnasium'a devam edecektir. Lisedeyken Herbart Latince söylev yazabilen bir öğrencidir ve okula veda konuşmasını da o yapmıştır (Spencer, 1937, s.92). J. F. Herbart, 1794 yılında Paskalya zamanı Latince olarak tartıştığı "Cicero ve Kant'ın en büyük varlık ve pratik felsefenin temelleri hususundaki görüşleri" isimli okula veda konuşması yapmıştır. Bu konuşması okulun rektörü Manso tarafından "Diğer öğrenciler arasında Herbart; çalışması, düzeni, öğrenme tutkusu ve sebatı ile kendisini göstermiş; yorulmayan zihninin yardımıyla geliştirdiği doğal yeteneği ile de dikkat çekmiştir." (Ziller, 1871, s.6) sözleri ile takdir edilmiştir. O yıllarda felsefe ile bu kadar ilgili olmasının henüz gençliğinde büyük eserler yaratmasına katkısı olduğu ileri sürülebilir.

---

<sup>14</sup> Christian Wolff (1679–1754): Alman Aydınlanmasının rasyonalist filozofudur. Wolff'un etkisi çok olağandır; çünkü Herbart'ın yetiştiği dönemde entelektüel ortamda Wolff'un felsefesinin etkisi sürmektedir ve onun felsefesi öğretilmektedir. Herbart'ın doğduğu yıllarda Eberhard, Halle'de halen Wolff felsefesi üzerine dersler vermektedir. Johann August Eberhard, 1739-1809 yılları arasında yaşamış Alman filozofu ve sözlük yazarıdır.

İlk yıllarını geçirdiği Oldenburg'un tinsel yaşamı, çağdaş felsefe ve edebiyat alanlarında ve Aydınlanma açısından yüz yıl ileride bir etkilenmişlik sergilemektedir. Büyük Fransız Devrimi Oldenburg'da da birlik ve beraberlik havasını dağıtmıştır. Bazı etkili aydınlar gözle görülür birçok katliam yaşanmasına rağmen devrime karşı pozitif görüşlerini dile getirmiş, diğerleri ise farklı düşünceleri savunmuşlardır. Durumdaki değişimi hocası Manso gibi gören Herbart'ın Fransız Devrimi'ne dair düşünceleri şu şekildedir:

Avrupa'daki bir kesim neşeli sabahları memnuniyetle karşılamakta... Dünyanın bizim tarafındaki yalnızca bir dilim insan, işte bu gecenin korkutucu bulutlarından daralmaktadır. Hüzünlü bakışlarım Ren nehrinin acıklı sahnelerine çevrilmiştir. İnsan ruhunun böylesine yolunu şaşırmaması ne kadar da korkunçtur! Eğitimli bir halk söz konusu olunca bu iki kat korkunçtur! Yoksa bu eğitim daha çok arzuların ve şehvetin yok edilmesine mi yol açmaktadır? (Klattenhoff, 2012)

Johann Friedrich Herbart'ın 1794-1797 yılları arasında Jena'daki öğrenimi, 1797-1799 arasındaki Bern'deki ev öğretmenliği, 1800-1802'deki Bremen'deki ikameti ve 1802-1808 tarihleri arasındaki Göttingen'deki doçentlik süreci büyük Fransız Devrimi'nin etkileri sonucu Orta Avrupa'da oluşan değişimin başlangıç yıllarına denk gelmektedir.

### **Jena'daki Öğrencilik Yılları (1794-1797)**

Herbart'ın ailesi, geleceği için Oldenburg'da bir memuriyete yerleşmesinin iyi olacağını düşünmesine karşın kendisi felsefe okumak istemiştir. 1794-1797 yılları arasında Jena'da hukuk, matematik, edebiyat ve felsefe okumaya başlamıştır. Babasının ilk başta hukuk okumasını istemesine karşın felsefeye eğilim gösterdiği için öğrenim göreceği bölümü ebeveynlerin isteğine göre seçmeyerek felsefe okumaya başlamıştır (Weiss, 1926a). Jena Üniversitesindeki en önemli öğretmeni onu “yıldız öğrenci” olarak nitelendiren ve Herbart'ın üniversiteye başladığı yıl Jena'ya profesör olarak gelen Fichte'dir. Herbart, onun felsefi görüşlerinden ayrılarak kendi pozisyonunu belirlemiştir. Bazı eğitim tarihçilerine göre ise Fichte ile ters düşerek Schiller'e yanaşmasına rağmen felsefesini Fichte'nin idealizmi üzerine geliştirmiştir (Vogelhuber, 1952). Dönemin Fichte ile birlikte diğer büyük idealisti olan Schelling'in felsefesi ile 1796 yılında uğraşmaya başlamış, onun eserleri hakkında sert eleştiriler yazmış ve kendi düşünsel dünyasını açıklamaya başlamıştır. Bu yıllar onun kendine ait sistemi kurgulamaya ve

çalışmaya başladığı yıllardır (Graves, 1912, ss.167-171; Spencer, 1937, s.92). Jena’da birçok şey öğrendiği ve gelecekte görüş ayrılığı yaşadığı birçok önemli kişilerle tanışmıştır. Bu kişilerden bazıları Jena’da yaşayan ve daha sonra üniversitedeki görevinden geri çekilecek olan Friedrich Schiller, Herbart gibi Oldenburg’da doğan ve Schiller’in ardılı olarak tarih dersleri veren Karl Ludwig von Woltmann ve Fichte gibi felsefe dersleri veren Friedrich Immanuel Niethammer’dır. Herbart’ın Schiller ile tanışması bir dönüm noktası sayılabilir; onun şiirleri Herbart’ın arkadaş çevresinde büyük ilgi görmüştür (Kinkel, 1903, s.20). Karakteri hakkında yaşamı boyunca belirleyici olacak o günlerde Herbart’ın tavırlarında ciddiyet ve ağırbaşlılık gözlenmektedir. Eğitimine devam ettiği ortamın felsefeci ve edebiyatçılar bakımından zengin olduğu gözlemlenmektedir.

Herbart’ın o yıllarda kendi iç arayışında bazen melankoliye düştüğü ve bulanık yazılar yazdığı görülmektedir. O yıllarda kaleme aldığı “Ein Augenblick meines Lebens (Yaşamımdan Bir Kesit)” isimli yazısında (Herbart, 1887a, s.34) bir nehrin kıyısında kendi gölgesinin titrediğini ve yaşamının sonunun nasıl olacağının ona söylendiğini anlatır. Bu dönemde Herbart, genç doçentlerin ve Fichte’nin öğrencilerinin kurduğu (Benner, s.19) siyaset bilimi, tarih, felsefe ve edebiyat konularının tartışılarak gündeme getirildiği “Gesellschaft der freien Männer” (Özgür Adamlar Topluluğu)’na katılmıştır. Bu topluluk 14 günde bir toplanmaktadır. Toplulukta çeşitli görüşler ve bildirimler sunulmakta, onlardan birkaç tanesi okunmakta, sonrasında bu toplantılar neşeli bir akşam yemeği ile son bulmaktadır. Felsefenin yönlendirdiği grupta ilgi alanları daha çok Kant ve Fichte’nin felsefeleri, Fransız Devrimi, Schiller ve Goethe başta olmak üzere Alman edebiyatıdır (Weiss, 1926a). Bu toplulukta gelecekte Bremen Senatörü ve belediye başkanı olacak olan Johann Schmidt ile tanışmıştır ve onunla yaşamı boyunca arkadaşlığını sürdürecektir. Jena’daki öğrencilik yıllarında onun için en verimli deneyim Fichte ile tanışması ve onun öğrencisi olması değildir. İlk zamanlar Fichte’nin baskın *absolutem Ich* (Mutlak Ben)<sup>15</sup> görüşü ile onun sadık öğrencisi olmasına karşın sonraları onu eleştirecek ve onun spekülatif idealizminden uzak duracaktır. Esas deneyimi katıldığı Özgür Adamlar Topluluğu’nda daha sonra arkadaşı olacak öğrencilerle bir akşam bir araya gelerek genel kültür, politika, tarih, edebiyat ve felsefe soruları üzerine topluluk

---

<sup>15</sup> Fichte felsefesinin yapıtaşlarından olan ‘absolutem Ich-mutlak ben’ kavramı, nesnelerin ‘ben’in dışında var olamayacağı, kendilerini ‘ben’in ürettiğini tanımlamaktadır. ‘Ben’ kendi kendini belirlemektedir; çünkü kendisini mutlak olarak ortaya koymaktadır. ‘Ben’ kendi dışında hiçbir nesne tarafından belirlenemez veya sınırlandırılmaz (Topakkaya, 2011, s.29).

üyeleri gibi onun da konuşmalar yapmasıdır (Asmus, 1968). Herbart'ın felsefe üzerine münazaraları “ahlaklılık”, felsefenin prensipleri ve Fichte'nin *Naturrecht*'i (Doğa Yasası)<sup>16</sup> üzerinedir. Herbart, Jena'da edebi-estetik yönden Antik Yunan ile ilgilenmiş, Homer ve Sophokles okumuştur. Schützt'ten edebiyat tarihi dersleri almış ve arkadaşlarının yardımı ile edebiyattaki yenilikleri takip etmiştir. Schiller ve diğer büyük şairlerin yazdıkları ona “isteme” ve “yapabilme” arasındaki çelişkiyi göstermiş; bazı şiir denemeleri başarılı olamamıştır. 1796'da felsefe ve güzel sanatlara karşı olan coşkunun kendisini cezpt ettiğinden bahsetmiştir (Weiss, 1926a).

Eğitiminin yanında Herbart, Jena'da kendini müziğe de adanmıştır. Jena'daki en iyi piyano sanatçısı olmuş, akademideki arkadaşlarının şiirlerini bestelemiştir. Jena'da müzik ile ilgilenmesi ileride dehasını kullanarak bu alanda vereceği eserler için bir ön hazırlık olmuştur.

### **Bern'de Özel Öğretmen Olarak Geçirdiği Yıllar (1797-1799)**

1797 yazında Herbart'ın annesi Jena'ya gelmiştir. Annesi 1797 paskalya esnasında eğitimini yarıda bırakması ve İsviçre'de özel bir öğretmen olarak çalışması yönündeki kararında etkili olmuştur. Bern Oberland Yöneticisi ve Senato Üyesi Karl Friedrich Steiger, üç çocuğu için Almanca konuşan bir ev öğretmeni arayışına dair 1797'nin ilk günlerinde Herbart'ın üniversiteden arkadaşı İsviçreli Ludwig Fischer'e süresiz bir vekâlet vermiştir. Annesi bu iş için başvurması yönünde oğlunu teşvik etmiştir (Weiss, 1926a). Herbart, öğrenci arkadaşlarının cesaretlendirmesi ve annesinin ısrarları sonucu başvuru yaparak Coğrafya, Tarih, Fizik, Matematik, Alman Kültürü, Latince ve Yunanca dillerinin yanında bazı müzik dersleri verebileceğini de beyan etmiştir. 2,5 yıl süre ile 1799 yılına kadar Herbart, bu ailenin yanında kalarak ders vermiş, öğretmenlikte ilk defa pratik yapmış ve bu süreç üzerine Steiger'e günümüze beş tanesi ulaşan mektuplar yazmıştır. Bu mektupların içinde verdiği derslerle ilgili raporlar bulunmaktadır. Raporlarda hangi dersleri ne ölçüde ve ne kadar sürede verdiğinden söz ederek ders

---

<sup>16</sup> Doğa Yasası: Fichte'nin 1795/96 yılında yayınlanan *Grundlage des Naturrechts nach Principien der Wissenschaftslehre* (Bilim Teorisinin İlkelerine Göre Oluşan Doğa Yasasının Temelleri) isimli eserindeki doğal hukuk öğretisidir. Bu öğreti Fichte'nin daha önceden Hobbes, Locke ve Rousseau'nun üzerinde durduğu; ancak eksiksiz bir şekilde çözüme kavuşmamış, meşruiyet ve hak problemlerine dayanan liberal politik düzenin temel prensiplerini kurma girişimidir (Fichte, 2000, s.vii). Bu prensiplere göre insanın kendisini özgür hissetmesi karşısındakinin özgür hissetmesine bağlıdır. Bireyler birbirlerini özgür olarak görmedikleri müddetçe kendi özgürlüklerini elde edemezler. Özgürlük alanına karşılıklı sınırlar getirilmesi hukuksal ilişkiyi oluşturur (Topakkaya, 2011, s.84).

planından detaylıca söz etmektedir. Örnek olarak Rudolf ve Karl'ın Odyseia Destanı'nın ilk bölümünden 444 şiir ve ikinci bölümünden 300 şiiri okuyarak öğrendiği, bir süre içerisinde günlük çalışmalarla destanın çevirisini yaptığından söz etmiştir (Herbart, 1887a, s.39). Ludwig'in bir arzusunu, Karl'ın yaşında olsaydı Homeros okuma hevesinde olabileceğini ifade ettikten sonra kendi geçmişinde bu olanaklara sahip olamadığına hayıflanır: “Gençliğimde böyle isteklerin pek az ciddiye alınması gibi deneyimler beni her gün üzmektedir”. (Herbart, 1887a, s.42). Ludwig, Herr Wittenbach'ın doğa tarihi konusunda derslerine katılma arzusunu dile getirmiştir. Çocukların eğitimi ile ilgili detaylı malumat içeren 1797-1798 yıllarında yazılmış bu raporlar, onun pedagoji teorisinin temellerine dair bir ön çalışma niteliğindedir. Bu mektuplarda gelecekte bilim dünyasına açıklayacağı detaylı ve karmaşık eğitim sisteminin ilk kıvılcımları yer almaktadır. Bu mektuplardaki eğitsel bilgilerin ağırlıkla psikolojiye dayandığı görülmektedir (Spencer, 1937, s.92). Bu iki yıl onun gerçek anlamda pedagojik deneyim kazandığı, çocuklarla öğretim konusunda ilk pratik tecrübeye sahip olduğu yıllar olmuştur (Graves, 1912, ss.167-171). Eğitim alanında fikirlerinin ilk filizlendiği ve çizgisinin belirlendiği yılların, büyük bir sabırla geçirdiği bu ev öğretmenliği dönemi olduğu da savunulmuştur (Kansu, 1939). İsviçre'de geçirdiği zaman zarfında Burgdorf'ta Pestalozzi'yi ziyaret ederek görüşmelerde bulunmuş ve onun derslerine katılmıştır.

### **Bremen'de İki Yıl ve Akademiye Hazırlık (1800-1802)**

Bern'de geçirdiği süre onun felsefe ve pedagoji alanlarında kendini yetiştirmesinin önemli aşamalarından sayılmaktadır. Eğitimci olarak bir görevi de yaptığı işe kendisini adanması olmuştur (Kinkel, 1903, s.23). Annesinin sağlık durumu ve babasından ayrılacak hale gelmesi, Herbart'ın Steiger'lerin evindeki öğretim çalışmalarına planladığından önce son vermesine sebebiyet vermiştir. Oldenburg'daki üç aylık ikametinde oradaki güçlükleri görerek yarıda bıraktığı eğitimine babasının izniyle devam etme kararı almıştır. Jena'daki yıllarında tanıştığı Özgür Adamlar Topluluğu üyesi, dostu Johann Schmitd'in yanında Bremen'de kalacak yer bulmuştur. Bremen'de iki yıl süreyle “dolu çalışmalar ve zorluklar” ile Göttingen'de yapmayı planladığı mezuniyete hazırlanmıştır. Konferanslar vermiş, bazı öğrencileri üniversiteye hazırlamış ve okulda matematik dersleri vermiştir. 1801'de “Ideen zu einem pädagogischen Lehrplan für höhere Studien” (Yüksek Öğrenim İçin Pedagojik Bir Öğretim Planı Oluşturmaya Dair Görüşler) isimli makalesini yayınlamıştır. Bu dönemde, İsviçre Burgdorf'da 1799 yılında ziyaret ettiği ve

prensipleri ile kendisini cezbeden eğitimci Pestalozzi'nin görüşlerine daha bilimsel bir bakış açısı ile yorumlama girişiminde bulunmuştur (Graves, 1912, ss.167-171). Bu dönemde Pestalozzi ile uzlaşmazlık içerisinde, ona bazı eleştiriler getirmiştir. Henüz 26 yaşında yazdığı *Über Pestalozzis Schrift: Wie Getrud ihre Kinder lehrte* (Getrud Çocukları Nasıl Eğitiyor?) (1802) isminde kapsamlı bir eleştirisi ve aynı yıl kaleme aldığı *Pastalozzis Idee: ABC der Anschauung* (Pestalozzi'nin Fikirleri: Gözlemin ABC'si) yayımlanmıştır.

### **Göttingen'de Doçentlik Dönemi (1802-1808)**

Mayıs 1802'de Göttingen'e gitmiş, 1802 sonbaharında doktora ve doçentlik sınavı için hazırlıkları tamamlayarak 15 Ekim 1802'de sözlü bir sınav gerçekleşmiştir. O zamanlar doktora ve doçentlik için bilimsel tartışma ağırlıklı sözlü sınav yapılmaktadır. Herbart'a uygulanan sınavın sonuçları komisyon üzerinde ciddi etki yapmıştır. Bir hafta sonra on adet tezin (argümanın) savunulması neticesinde doktora derecesi ve birkaç gün sonra ise on iki tezin savunulması neticesinde doçentlik unvanını elde etmiştir. Bilim camiasında oldukça pozitif değerlendirilen yayınlara sahip olduğu için doktora ve doçentlik için savunulan argümanlarına ait yazılı tezleri daha sonra göndermesine izin verilmiştir (Klattenhoff, 2012, s.107). Ancak bunu da yerine getirmesine gerek kalmamıştır; çünkü izleyen yıllarda geniş çaplı bilimsel çalışmalara imza atarak yetkinliğini kanıtlamıştır (Benner, 1993, s.20). Bu sınavda savunduğu iddialar kendi felsefe sisteminin tam konseptine oldukça yakın düşmektedir. Pedagojisinin temel iddialarının ortaya çıkışının ise bundan aşağı kalır bir yönü yoktur. Arkadaşı Schmidt'e hedefine doğru yol aldığını yazmıştır.

1802/03 kış döneminden itibaren Herbart, Göttingen'de *Privatdozent*<sup>17</sup> olarak mantık, metafizik, etik ve pedagoji üzerine dersler ve seminerler vermiştir. 1805 yılında Heidelberg ve Landshut üniversitelerindeki çağrılarını reddettikten sonra Göttingen'de *Außerplanmäßiger Professor*<sup>18</sup> unvanı elde etmiştir. 1808 yılında ise daha önce Kant'ın sahip olduğu (Kant son dersini 1796 yılında vermişti) (Cassirer, 1996, s.432) ve onun

---

<sup>17</sup> Kadrosuz olarak çalışan ücreti öğrencilerin harçlarından karşılanan doktora derecesine sahip üniversite hocasına Almanya'da verilen isim.

<sup>18</sup> Kadro dışı Profesör, Privatdozent olarak çalışan bir üniversite hocası, çalıştığı üniversiteye başvuru yaparak bu unvanı elde edebilir.

ardılı Wilhelm Traugott Krug'un Leipzig'e gitmesi ile boşalan Königsberg'deki felsefe kürsüsüne davet edilmiştir. Böylece Göttingen'deki ilk dönemi sona ermiştir.

Herbart için Göttingen'de geçirdiği yıllar olağanüstü verimli ve üretken yıllar olmuştur. Öncelikle Pestalozzi'ye eleştiri getirdiği *Pestalozzis Idee: ABC der Anschauung* adlı eserine ek olarak kaleme aldığı “Die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung (Eğitimin Temel Uğraş Alanı Olarak Dünyanın Estetik Duruşu)”(1804) isimli makalesi yayımlanmıştır. Bu makale Herbart'ın pedagojiye dair düşünce dünyasının anlayış ve yargısı için büyük bir önem taşımaktadır. 1804 sonbaharında zihninin, pedagojinin geniş kapsamı ile aşırı derecede meşgul olduğunu belirmiş ve nihayet 1806 yılının ilk ayında *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet* (Eğitimi amacıyla Ortaya Çıkan Genel Pedagoji) (1806) isimli eğitim alanında en önemli eserine imza atmıştır. Bir yıl sonra *Über philosophisches Studium* (Felsefe Dersleri Üzerine) (1807), sonraki yıl ise *Allgemeine praktische Philosophie* (1808) yayınlanmıştır. Aynı yıl tanınmış bir müzik eseri olan *Sonate pour le Pianoforte* 'yi bestelemiştir. Çocukluğunda aldığı dersler ve müzikteki üstün yeteneği sayesinde bir çok enstrüman çalabilmiştir ve enstrümanlar hakkında en ileri bilgilere sahip olmuştur. Esterhues (1984) onun üstün yetenekli bir müzisyen olduğunu belirtmektedir.

Göttingen'de ders verirken dersin devamı içinde yeni fikirler ile ortaya çıkan öğretim tekniklerine her daim yeni ifadeler kazandırmak için heyecanın taşınmasını desteklemiştir. Doçent olarak başarısının ne kadar büyük olduğu 1805 yılında profesörlük kadrosu için Heidelberg'e davet edilmesinden bellidir. 1805 yılında henüz büyük eserini yayınlamamış 29 yaşında genç bir doçenttir. Göttingen'de kadro dışı profesör olarak düşük bir maaşla çalışmasına karşın bu daveti geri çevirmiş ve pedagojiye dair planlarının huzurlu bir biçimde yürümesinden emin olmuştur. Çünkü Göttingen'de akademik faaliyetlerine daha iyi konsantre olduğunu düşünmektedir (Weiss, 1926b). Göttingen yıllarında çalışmalarında büyük aşamalar kat etmiş, sosyal bağlantılar kurmuş ve genç insanlardan oluşan bir çevre edinmiştir.

Herbart, Göttingen yıllarında acı dolu bazı deneyimler de yaşamıştır. 1801 yılında anne ve babası mahkeme kararı olmadan ayrı yaşamaya başlamış; 1802 yılının sonbaharında ise Paris'te yaşayan annesinin ölüm haberini almıştır. Annesi bir önceki yıl eşinden ayrıldıktan sonra Paris'te yaşamaya başlamıştır. Bir mektupta Herbart, annesinin yaşamını kendisine adadığını ifade ederek derin üzüntüsünü dile getirmiştir.

### **Königsberg'deki Yılları (1809-1833)**

16 Temmuz 1806'da Paris'te 16 Alman Devleti Rheinbund'un kuruluş anlaşması imzalanmıştır ve devletler önceki Reich birliğinden ayrıldıklarını deklare etmişlerdir. Böylece Reinbund kralları ve soyluları Fransız Kayzer'in emri altına girmiştir. Habburger Franz II'nin Alman tahtını bırakması ile Kutsal Roma Germen İmparatorluğu'nun tarihteki yeri son bulmuştur. Prusya hükümdarı Kral Friedrich Wilhelm III ve Kraliçe Luise Königsberg'e kaçmıştır. Savaş sonucunda Göttingen artık Königsreich Westfallen'da yer almaktadır ve Napolyon'un egemenliğindedir. Napolyon'un Avrupa'daki yükselişi ile birlikte büyük Alman şehirlerini ele geçirmiştir; Hollanda, Avusturya ve Prusya'nın batı tarafı da Fransızların Berlin'i işgal etmesi sonucu kaybedilmiştir. Napolyon en genç kardeşi Jerome'yi kral ilan etmiştir. Birkaç yıl içinde Alman milliyetçiliğinin uyandığı görülmektedir. Prusya ve Avusturya ordularının Fransızlar karşısında yaşadığı küçültücü yenilgi, Almanya'da o güne kadar tanınmayan milliyetçilik havasının oluşmasına yol açmıştır. İşte bu dönemde Herbart, Göttingen'den Königsberg'e göç etmiştir. Herbart'ın Königsberg'e davet edilme sürecinin arka planında üniversitenin o dönem direktörü Auerswald vardır. Auerswald, Herbart hakkında “metafizik ve felsefe eğitimi üzerine yazdıkları ile kimseden aşağı kalmayan düşünen bir zihin” tanımını yapmıştır. Aynı zamanda Pestalozzi hakkında yazdıkları ve genel pedagoji kuramı ile eğitim alanına gösterdiği büyük ilgi belli olmuştur. Herbart'ın aynı zamanda pedagoji dersleri vermesinin de yararlı olacağını düşünülmüştür (Weiss, 1926b). Böylece Herbart'ın eserleri ile daha o yıllarda tanınırlığının başladığı gözlemlenmektedir.

Königsberg'de Herbart'ı çok çeşitli görevler beklemektedir. 1809 yılında henüz 33 yaşında genç bir profesör olarak Königsberg'de Aydınlanma Dönemi'nin en büyük filozoflarından Kant'ın kürsüsünü devralmıştır. Prusya İçişleri Bakanlığının Kültür ve Öğretim Bölümü Direktörü Wilhelm von Humboldt ve onun birlikte çalıştığı kişilerden şehir senatörleri Johann Wilhelm Süvern, Georg Heinrich Ludwig Nicolovius ve Herbart, daha önce planlanan eğitim reformu için bir destekçi beklemektedir. 1794 yılında bu kişiler Jena'da toplanmıştır. 1809 yılında Wilhelm von Humboldt tarafından planlanan eğitim reformunun gerçekleşmemesine karşın bağımsızlık savaşının kazanılmasıyla ve 1813 yılında nihayet Napolyon'un egemenliğinden kurtulmasıyla yenilenme çalışmaları yoluna girerek reformlar eski halini almaya başlamıştır. Herbart, öğretimde pratik çalışmaları artırmak adına iki enstitüyü hayata geçirmiştir; bunlardan birincisi öğretmen adaylarının yetişebilecekleri “Didaktisches Institut” (Didaktik Enstitü), diğeri ise ilk başta



16 öğrencinin dört öğretmen adayının idaresine verilmesi adına “Pädagogisches Institut” (Pedagoji Enstitüsü) kurulmuştur. Didaktik Enstitünün Kültür Bakanı Wilhelm von Humboldt tarafından kurulma yetkisi Herbart’a verilmiştir. Pedagoji Enstitüsü ise daha sonraları aileler ile bağlantıların kuvvetlendirmek adına yatılı bir okula çevrilerek Herbart orada öğrencilere matematik dersi vermiş ve eğitim ile ilgili konuları onlarla tartışmıştır. Graves (1912, ss.167-171), bu kurumların sunduğu akademik anlamda deneysel ve bilimsel öğretimin üniversitelerde sonraki dönemde eğitim alanında kullanılan öğretime genel itibarıyla temel olduğunu iddia etmektedir.

13 Ocak 1811 yılında Herbart, Königsberg’deki ilk yıllarında kaldığı pansiyonda tanıştığı İngiliz tüccar James Lawrence Drake’in kızı Mary Jane Drake ile evlenmiştir. Herbart, yatılı okulda bir süre aileleri ile bağlantılar kurmak için öğrencilerle yurttan kalmış ve bununla ilişkili olan görevler konusunda eşi Mary’den destek almıştır (Weiss, 1926b). Johann ve Mary çifti mutlu bir evlilik yaşamıştır; evliliklerinde çocukları olmamıştır.

1833’te Königsberg’den ayrıldığında bu okulların kapandıktan sonra ardılları Ziller ve Stoy sırasıyla Leipzig ve Jena’da bu tarzda okullar açarak Herbart’ı takip edeceklerdir (Kansu, 1939). Kansu, ayrıca bir pedagoji enstitüsü kurulması konusundaki ilk fikrin Kant’a ait olduğunu ve Herbart’ın Basedow’un fikirlerinden esinlenerek bu enstitüyü vücuda getirdiğini savunmaktadır (s.209). Ancak Herbart’ı kendisinden önceki eğitim düşünürleri ile karşılaştıran bir çalışmaya imza atan Düvel’in (1900, s.154) görüşü Basedow’un en önemli temsilcisi olduğu filântropizmin (insan severlik) Herbart’ın dönemine etki etmediği; hatta kendi zamanının ötesinde etkisini sürdürecektir gücü bulamadığı yönündedir. Filântropizmin yalnızca tecrübe üzerine kurgulanarak kendisine zaman ötesi bir karakter kazandıracak felsefi araçlardan yoksun olduğunu da iddia etmiştir. Herbart ise filântropların eğitimin amaçları bakımından çıkış noktasını eğitilen çocuktan almadıkları için kusurlu bulmuştur. Özellikle Basedow’a dönük Herbart’ın eleştirisi onu bireysel eğitime çok az değer veren filântropların görüşünün asıl temsilcisi olarak görmesinden kaynaklanır (Düvel, 1900, s.141). Her durumda bu iki enstitü de Herbart’ın üniversitedeki öğretim faaliyetleri ile ilişki içerisinde olmuştur. Herbart, üniversitede kendi dallarında eğitim görmüş, pedagojiyi teorik olarak benimsemiş (veya pedagojiye vakıf olmuş) ve çocuklara ders vermek için pratik çalışma hazırlığı yapan öğrencilere yönelik seminerler düzenlemiştir. Bunun yanında Herbart’ın üniversitede bilim delegeliği ve Doğu Prusya Kültür Dairesi Reform Komisyonu üyeliği, akademik sınav komisyonu yöneticiliği, kentteki liselerin Abitur (lise bitirme ve yüksekokula geçiş

sınavını) düzenleyen komisyonun üyeliği gibi başka görevleri de bulunmaktadır. Ayrıca kendi isteği ile bölgesel Provinzialschulkollegium (Doğu Prusya okullarının en yüksek resmi makamı) üyelik hakkına da sahip olmuştur.

Königsberg yıllarında Herbart, felsefe ve psikoloji üzerine temel eserlerini kaleme almıştır. Bu eserler şunlardır:

“*Lehrbuch zur Einleitung in die Philosophie*” (Felsefeye Giriş Ders Kitabı) (1813; 4. Basım 1837),

“*Lehrbuch zur Psychologie*” (Psikoloji Ders Kitabı) (1816; 2. Basım 1834)

“*Psychologie als Wissenschaft, neu gegründet auf Erfahrung, Metaphysik und Mathematik*” (Psikolojinin Bilim Olarak Deneyim, Metafizik ve Matematik Üzerine Yeniden Kurulması) (1824/1825)

“*Metaphysik, nebst den Anfängen der philosophischen Naturlehre*” (Felsefi Doğa Bilimlerinin Temellerine Bağlı Metafizik) (1828/1829): Bu eser, Herbart’ın felsefesindeki temel eser sayılmaktadır.

“*Kurze Enzyklopädie der Philosophie aus praktischen Gesichtspunkten*” (Uygulamalı Bakışları İçeren Küçük Felsefi Ansiklopedi) (1831): Felsefesini muhteva etmekle birlikte, pedagoglar için yazılmış bir eserdir.

Hербart, Königsberg yıllarında gençken yaptığı planları gerçekleştirme fırsatı bulmuş, Göttingen’de ders vererek başlangıç yaptığı pedagoji sahasında akademik olgunluğa erişmiştir.

### **Göttingen’de İkinci Dönem (1833-1841)**

Hербart akademideki son yıllarını tekrar Göttingen’de geçirmiştir. Verdiği pedagoji dersleri, Königsberg’deki evrensel etkisini Göttingen’de gösterememiştir. Bununla birlikte Göttingen’de felsefe profesörü unvanına sahip olmasına rağmen akademik dal olarak öğretim faaliyetlerini pedagoji alanında da sürdürmüştür. Bu dönemde sadece pedagojik birikimini sistematik olarak özetlediği *Umriss pädagogischer Vorlesungen* (Pedagoji Derslerine Yönergeleri) isimli eserini yayınlamıştır (1835). Bu eser *Allgemeine Pädagogik* isimindeki ana eserini tamamlayan ve bazı pratik uygulamalarını içeren bir ek kitap olarak düşünülmüştür.

Hербart son yıllarında bazı çağdaşlarının ve ardılı olan bazı düşünürlerin onu kabahatli olarak sorumlu tutacakları bir eylemde bulunmuştur. Kral Ernst August, 1837 yılında, bu tarihten dört yıl önce ilan edilen anayasayı yürürlükten kaldırmıştır.

Göttingen'deki yedi profesör bu hamleyi protesto etmiştir. Buna karşın üniversite senatosu eski bir rektör ve dekandan oluşan bir kurulu krala bağlılık bildirisi (*Ergebenheitsadresse*) ile göndermişlerdir. Herbart işte bu üniversite kararını desteklemiştir. “Göttingen Sieben” (Göttingen Üniversitesi'nin bahsi geçen yedi profesörü) görevden alınarak bazıları ülkeyi terk etmek zorunda bile kalmıştır. Herbart'ın bu davranışı onun hakkında liberal olmadığı veya aşırı muhafazakâr olduğu yolunda yorumlara dahi yol açmıştır. Ancak bu yorumların pek de kabul edilemez olduğu (Cooper, 2016) da onun Fichte'nin *Reden an die Deutsche Nation*'a karşı duruş sayılabilecek ve eğitimde politikleşmenin karşısında duran görüşleriyle anlaşılmaktadır. Herbart, sadece devlet tarafından sunulan eğitimi kabul etmemekle birlikte, eğitimin politik veya devlete olan ilgi ile sıkı sıkıya bağlantılı olarak değil de kendi sahasında yapılması gerektiğini savunmuştur.

Herbart'ın takipçilerinden olan ve görüşlerini yorumlayan dönemin Leipzig Üniversitesi profesörlerinden Tuiskon Ziller (1817 - 1882) onun kişiliği ve yaşam öyküsü hakkında yazılmış mektupları ve yazıları bir araya getirmiştir. Örnek olarak filozofun tüm eserlerinin ilk toplu yayınının editörü olan Gustav Hartenstein'in (1808 -1890) onun hakkında yaptığı yorumları da aktarmıştır. Buna göre, Herbart bilim üzerine çalışmayı töresel bir ödev olarak görmüş ve “*pectus facit philosophum*“ (“Yürek, kişiyi filozof yapar”) nitelendirmesini hak etmiş, yüksek ahlaki güç ve kendine hayran bırakan bir teslimiyet ile yolunu izlemiştir. Etik onun düşünsel dünyasının yeşerdiği tohum olduğu için eğitimin onun nazarında ahlaki öğretme sanatı olarak muazzam bir değeri vardır (Ziller, 1871, s.10).

J. F. Herbart, 13 Ağustos 1841'de felç geçirerek hayata veda etmiştir. Mezarı Göttingen'de Albanfriedhof'ta bulunmaktadır. Herbart'ın anısına günümüzde de aynı ismi taşıyan Herbartgymnasium (Herbart Lisesi) ve Herbart'ın heykelinin de bulunduğu Herbartsstrasse (Herbart Caddesi) Oldenburg şehir merkezindedir.

### Herbart'ın Eserleri

Bu bölümde Herbart'ın biyografisinde belirtilenlerden ayrı olarak eserlerinin toplu yayımları sunulmaktadır.<sup>19</sup> 20. yüzyıl başında birçok eseri İngilizceye aktarılacak ABD'de belirli bir dönemde eğitim camiasında popülerliğini korumuştur.

---

<sup>19</sup> Burada kitapların son genişletilmiş baskıları ve toplu eserler dışında bazı önemli kitapların müstakil yayımları da sunulmuştur.

## Eserleri, Toplu Basımları ve Çevirileri

Herbart, J. F. (1964). Sämtliche Werke in chronologischer Reihenfolge hrsg. Von K. Kehrbach, O. Flügel und T. Fritsch, 19, 1897-1912.

Herbart, J. F., & Hartenstein, G. (1850). *Johann Friedrich Herbart's sämtliche werke: bd. Kurze Encyklopädie der Philosophie aus praktischen gesichtspuncten entworfen* (Vol. 2). L. Voss.

Allgemeine Pädagogik mit Vorwort Herman Nohl Herbart, J. F. (1958). *Allgemeine Pädagogik: Aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. Mit Vorwort von Herman Nohl*. Beltz.

Herbart, J. F. (1904). *The science of education and the aesthetic revelation of the world* (H. a. E. Felkin, çev.). London: Swan Sonnenschein & Co.

Herbart, J. F. (1908). *Letters and lectures on education* (H. a. E. Felkin, çev.). London: Swan Sonnenschein & Co.

## Türkiye’de Herbart Hakkında Yapılmış Yayınlar

Kanad, H. F. (1930). *Terbiye ve Tedris Tarihi*. Ankara: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı.

Kanad, H. F. (1934). *Muasır Terbiye Ülküleri ve Terbiyede Yenilikler*. Ankara: Marifet Matbaası.

Kanad, H. F. (1963). *Pedagoji Tarihi*. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi:

Halil Fikret Kanad, Almanya’da Leipzig Üniversitesi’nde doktora eğitimi alan Cumhuriyet’in eğitim alanında ilk doktordur. Kanad’ın 1930 yılında yayınlanan *Terbiye ve Tedris Tarihi*’nde Türkiye’de ilk defa olarak Herbart’tan söz edilmektedir. Herbart’ın eğitime getirdiği yenilikler, psikoloji ve pedagoji anlayışı, ahlak kuramı, öğretim kuramı, Formal Basamaklar Teorisi gibi kuramlarına değinilmiştir. Diğer filozof ve pedagoglarla kısa karşılaştırmalarla birlikte özet olarak biyografisine yer verilmiştir. Kanad’ın bu eseri daha çok Herbart üzerine Almanca yazılmış diğer kaynaklardan derlenerek elde edilmiştir. Dr. Fikret Kanad’ın 1934’te yayınlanan *Muasır Terbiye Ülküleri ve Terbiyede Yenilikler* isimli eserinde ise Herbart daha bilimsel bir bakış açısıyla ancak öncekine kıyasla daha kısa biçimde “ferdi (bireysel) pedagoji” çerçevesinde ele alınmıştır. Teorik eğitim alanında Herbart’ın çığır açtığından ve 20. yüzyıla kadar okulların tamamen

Herbart'ın fikirleri ışığında eğitim yaptığı iddiası ile daha çok Herbart ekolünü, Herbartçıları tanıtarak onun görüşlerini uygulama sahasına nasıl açtıklarından söz etmiştir. Bununla beraber ferdin ancak cemaat içinde bir kıymet kazandığını ileri sürerek ferdi pedagojinin yanında toplumsal eğitimi savunan Paul Natorp gibi eğitimcilerin Herbart ekolünden ayrılan yönlerine değinilmiştir. Bu eserde dikkat çekici olan nokta eğitimcilerin her zaman bir akım mensubu olarak gösterilmesi ve müstakil görüşleri açısından pek az incelenmesidir. Bu incelemeyi Kanad 1963 yılında iki cilt olarak yayınlanan *Pedagoji Tarihi* isimli eserinde yapacaktır. Eserin birinci cildinde Herbart'ın hem eğitim anlayışından hem de yaşamından daha detaylı şekilde bahsetmiştir. Bu bağlamda *Terbiye ve Tedris Tarihi*'nde verdiği bilgilerin kapsamını genişletmiştir.

Kansu, N. A. (1939). *Pedagoji Tarihi*. İstanbul: Maarif Matbaası:

Herbart'ın pedagoji anlayışını 19. yüzyılda pedagoji bağlamında inceleyen Kansu Herbart psikolojisi, ahlak mütalaaları, eğitimin amaçları ve öğretim yöntemlerini incelemektedir. Ancak Kanad'ın eserlerine göre daha yüzeysel bilgiler sağlamaktadır. Bununla beraber Herbart'ın Königsberg'de kurduğu pedagoji enstitüsünü Basedow'un fikirlerine borçlu olduğu veya Königsberg'e Prusya okullarının Pestalozzi yöntemleri ile reforme edilmesi amacıyla davet edildiği, hatta kendisinin Pestalozzi'nin fikirlerine hâkim olduğu için büyük bir pedagog olduğu gibi bazı iddialara yer vermektedir.

Tonguç, İ. H. (1946). *İlköğretim Kavramı*. İstanbul: Remzi Kitabevi:

İlköğretim kavramının kökenlerini araştırırken Fransız Devrimi sonrası eğitimcilerin görüşlerine başvurmuştur. Herbart'ın eğitimbilim anlayışından çok kısa söz etmekle beraber eğitimi psikoloji ve ahlak bilimi üzerine dayandırarak kişide yüksek ahlaki vasıflar oluşturma amacından söz etmektedir. Herbartçıların eğitimin bilimsel karakterini kuvvetlendirdiklerinden söz etmiştir.

Egemen, B. Z. (1965). *Terbiye İlminin Problemleri ve Terbiye Felsefesi*: Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları:

Temel olarak pedagojinin bilim halinde sunulmasının tarihsel ve düşünsel aşamalarından söz edilen kitapta Herbart'ın pedagojinin bilim halinde tanınması konusundaki gayretlerinden, ahlak ve psikoloji prensibinden bahsedilmektedir. Bunun yanında Herbart psikolojisi ve pedagojisinin sağlam temellere dayanmadığını ve tam olarak bilimsel bir karakter taşınmadığı iddiasını taşımaktadır. Psikolojiyi kesin ve matematiksel temellere dayandırmış olması onun pedagojinin dayandığı temellerden birisinin yıkıldığına işaret etmektedir. Ahlakı ise Herbart'ın bir nevi değerler felsefesi olarak ele alması bu ahlak anlayışının toplumsal hayatta etkili olmadığı anlamına

gelmektedir. Herbart'ın teoriye ağırlık vermesi ve tüm pedagoji sistemini sadece yönetme, öğretim ve disiplinde toplamış olmasının da hatalı olduğu şeklinde sisteme eleştiriler getirilmiştir. Herbart'ın pedagojisinin daha sonra bilimsel karakterleri kalmamış olan iki disiplinin esiri olmuş olmasının onun sadece öğretim sanatının bir teknolojisi olduğunu gösterdiği tezi savunulmuştur.

Ata, B. (2009). Johann Friedrich Herbart'ın Tarih Eğitimi Üzerine Görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 1377-1395:

Tarih eğitimi üzerine yapılan çalışmaların felsefi ve pedagojik temeller üzerinde yürütülmesi gerektiği savunularak geçmişteki pedagogları incelemenin gerekliliğinden söz ederek Herbart'ın tarih eğitimi üzerine görüşlerinden bahsetmekle kalınmamış onun hayatı, kişiliği ve genel olarak pedagojik eserleri tanıtılmış; fikirlerine kısaca değinilmiştir. Bilinçli algı (*Apperzeption*) ve ilgi (*Interesse*) gibi kavramlar açıklanmaya çalışılmış ve daha önceki araştırmacılara göre kavramların farklı çevirileri verilmiştir. Formel Basamaklar Teorisi gibi esasta Herbart'ın izinden gidenlerin daha pratik çerçeveye soktukları fikirlerden başlamak üzere Herbart'ın Avrupa ve ABD'deki etkilerinden söz edilmiştir. Herbart'ın zihniyeci bir pedagog olarak bireysel eğitime grup çalışmasında çocuğun aktif öğrenmesine çok az yer verdiği gibi bazı eleştirilere de değinmesine karşın Avrupa'da eğitimbilimine Herbart sayesinde kapıların açıldığından da söz edilmektedir. Makalede, Türkiye'de yayımlanan bazı eserlerin yanı sıra Herbart pedagojisi ve psikoloji kuramı üzerine yazılmış İngilizce kaynaklardan da faydalanılmıştır. Araştırmacı 200 yıllık süre içinde Herbart'ın başyapıtı *Allgemeine Pädagogik* kitabının Türkçeye henüz aktarılmadığını ifade etmektedir.

Milli Kütüphane arşivlerinde Herbart hakkında Türkiye'de basılmış Ermenice olarak kaleme alınmış kitaplar bulunmaktadır.

“Herbart 1776-1841” isimli 1956 AD 697 tasnif numarası ile kayıtlı, yazarı Keorkeon Boges olan ve İstanbul Herman matbaasında 1956 yılında basılmış Ermenice bir kitap bulunmaktadır.

“Herbart” isimli 1992 A 4986 tasnif numarası ile kayıtlı, yazarı Poghos Gevorgyan olan ve 1985 yılında kütüphaneye bağışlanan Ermenice bir kitap mevcuttur.

Bu kitaplar henüz incelenemediği için bu çalışmanın kapsamında değerlendirme yapılamamıştır.

Bu yayınların yanı sıra bazı eğitim tarihi kitaplarında Herbart'ın görüşlerine özet olarak yer verilmiştir. Herbart'ın görüşlerinin müstakil olarak incelendiği Kemal Aytaç'ın *Avrupa Eğitim Tarihi* kitabı dışındaki eserler daha çok yukarıda belirtilen Türkçe

kaynaklardan yararlanmışlardır. Bu çalışmada bu eserlerin tamamından yararlanılmış; ancak birbirini tekrar eden bilgiler için birinci el kaynakçalardan karşılaştırma yapılmıştır. Binbaşıoğlu'nun 1982 yılında yayınlanan *Eğitim Düşüncesi Tarihi* isimli çalışmasında ise Herbart'a geniş bir yer verilmiştir. Öğretim ilke ve yöntemleri, formel basamaklar ve bir dersin işlenişine dair Herbart'ın görüşleri ile eğitim yöntemleri ve disiplin anlayışı hakkında bilgiler içermektedir. Ancak bu kitapta yazar yalnızca Kanad ve Kansu'nun kitaplarını kaynak olarak göstermiştir.

*Okulun Toplumsal İşlevi* isimli çalışmasında Herbart okulunun üretime ve iş eğitimine dönük hiçbir içeriği olmadığı ve okulu tamamen hayatın karşısına koyduğuna dair eleştirilerde bulunan Szaniawski'nin çalışması Türkiye'de yayınlanmış ve Herbart'ın eğitim kuramından bahseden çeviri eserler arasındadır. Bunun dışında çeviri eser olarak Noddings'in *Eğitim Felsefesi* kitabında da hem Herbart'ın kuramı, hem etkisi hem de Herbart'a dönük ilerlemeci eğitimcilerin eleştirileri kısaca ele alınmıştır. Kanad'ın *Pedagoji Tarihi* eseri ve Szaniawski'nin çalışmalarına dayanarak Herbart'ı “Hayata Karşı Okul Görüşleri” bakımından inceleyen Ergün, (2015) Herbartçı akımın öğretim metotları yoluyla eğitimi hayattan uzaklaştırdığını savunmuştur. Bu eserde Herbartçı Wilhelm Rein'in eğitimin amacı olarak gösterdiği ahlaki karakter görüşüne de yer verilmiştir. Herbart hakkındaki bilgilerin dağınık olmasının, onun eğitim kuramı ve etkileri konusunda kapsamlı ve tek bir çalışmanın olmayışının onun Türkiye'de tanınmasına ve Türk eğitim düşüncesine etki etmesine engel olduğu söylenebilir.

## HERBART'IN FELSEFESİ

Bu bölümde Herbart'ın felsefeye katkısı ele alınmaktadır. Felsefe görüşleri ile eğitim hakkında düşüncelerinin ayrılmaz bir bütün olduğu varsayımından yola çıkarak onun gerçeklik, zihin, bilinç, ruh, anlama, düşünme gibi eğitim için de bilinmesi gereken kavramlara getirdiği içeriklerin incelenmesi onun eğitim felsefesini kavramaya destek olacaktır. İnsan hakkında ne düşündüğü sorgulanacak ve felsefi antropolojisine değinilecektir. Onun dönemindeki önemli filozoflar ve onların görüşleri incelenecektir. Herbart'ın onlardan ayrıldığı noktalar belirlenecek, onun felsefe tarihindeki yeri açıklanmaya çalışılacaktır.

Almanya'da felsefenin filizlenmesi sonucu Antik Yunan'daki Sokrates ile başlayan, Aristoteles ile hız kazanan döneme benzetilen (Windelband, 1892, s.417) Herbart'ın yaşadığı dönem, sonrasında Kıta Avrupa'sına damgasını vuracak ve Aydınlanma Çağı'nda yeniden gündeme gelecek olan Antik Yunan'a ait soruların sorulduğu, bu sorulara önceki yüzyıllarda verilen cevapların irdelendiği bir dönem olacaktır. Bu dönemde Kant, Fichte, Schelling, Hegel ve onlar gibi her biri kendine özel bir yol açmış olan filozoflar yetişmiş; felsefe ile edebiyat birbirini beslemiştir. Almanya'da 1780-1820 arasında felsefe alanında büyük ilerlemeler gerçekleşmiştir. Bu döneme gelinceye kadar Almanya'da Fransa ve İngiltere ile kıyaslanırsa esasında Leibniz ve Wolff dışında görüşleri ön plana çıkan bir filozofun olmadığı söylenebilir.

### Herbart'ın Pedagoji Kuramını Etkileyen Düşünceleri

Herbart'ın bir filozof olması ve felsefi sorgulamalardan yararlanarak eğitim kuramları geliştirmesi önemle ele alınması gereken bir noktadır. Heman'ın (1904, s.390) ifade ettiği gibi Herbart'ın pedagojik problemleri her zaman felsefi problemlerine sıkı sıkıya bağlıdır; pedagoji kuramı da felsefesi üzerine kuruludur. Felsefi sisteminin yaratılması onun canlı kalmış pedagojik düşüncesine etki etmiştir (Ziller, 1871). Görülen odur ki felsefesi anlaşılmadan pedagojiye yaptığı katkılar da anlaşılamaz.

Herbart'ın felsefenin tanımı hakkında dönemin filozoflarına göre farklı nitelendirmelerde bulunduğu görülmektedir. Ona göre felsefe veya kavramların zihinde işlenerek üzerinde çalışılması (*bearbeitung*) tüm bilim dalları için gerekli olmaktadır. Bu



bilim dalları yalnızca konu aldığı nesneleri sergilemekle veya amaç edindiği incelemeler için yönlendirmede bulunmakla kalmayıp onlar hakkındaki sorgulamaları da düzene sokar, düşüncelerini sıraya koyar, belirsizliklere karşı çıkararak dağınıklıkları toplar (Herbart, 1912, s.29). Herbart'ın iddiasına göre bilim dalları hakkında diğer açıklamalar dar ve doğru olmayan koşullara dayanmaktadır. Bu diğer açıklamalara örnek olarak Wolff'un tanımı, gerçekleşebilecek mümkün olan şeylerin bilimi; Kant'a göre ise kavramların kategoriler yoluyla zihinde belirmeleri (*Vernunftbegriffen*); ayrıca Fichte'nin bilim teorisi gösterilebilir (s.32). Kavramların zihinde işlenmesi özel bir titizlik veya çaba gerektir; bu çaba kavramların ilişkilerindeki aynılık veya farklılığa göre aynı veya farklı olması gereken çabalar. Bu nedenle felsefenin bilgeliğin özel değeri olan bir alanı olduğunu görmekteyiz; felsefe tek başına onun parçaları olarak görülebilen bilim dallarını kapsar; bu bilim dalları ki diğer bilgiler ve kültür tarihi için olağanüstü öneme haizdir.

Tecrübe ve düşünme için geliştirilen çevre ve kendi kendine düşünme, değişmez bir biçimde başka türlü tasarlandığı gibi o bilim dalı için gerçeklik veya yanlışlık olarak da dikkate alınabilir. Kendi kendine düşünme, bu dalın tohumlarını içerir.

Pişmanlığı tanıyan veya bundan çekinen herkes sürekli olarak kendini gözlemlemekten vazgeçer veya vazgeçmekle yükümlüdür (Herbart, 1891, s.30). Felsefenin, insanın hem iç dünyasında hem de dış dünyasında tecrübeye dayanması ve tecrübenin tüm çeşitlerinin eşit ağırlıkta ve birbiriyle bağlantılı olarak geliştirilmesi felsefe yaparak birçok kazanım elde edileceği anlamına gelmektedir.

Herbart'ın felsefî görüşlerini açıklamak için öncelikle hemen hemen tüm biyografik çalışmalarda veya felsefe tarihi kitaplarında yer alan onun Alman idealizmine eleştirisini ele almak gereklidir. Herbart elbette diğer filozoflar ile ilgili yargılarda da bulunmuştur. Felsefe sorularına cevap aramakla uğraşmış ve kendi yerini belirlemeye çalışmıştır. Daha çok idealizm eleştirisi ile tanındığına göre onun idealizme nasıl yaklaştığını belirleyerek işe başlanabilir. Bunun için öncelikle Alman idealizmin ne olduğuna dair bilgi verilmesi gerekmektedir. Alman idealizmi, her şeyin temel ilkesinin ne olduğunu araştıran bir felsefe akımıdır. Daha çok Kant eleştirisi ile bilinmektedir. Aklın egemen olduğu ve onun işlevlerinin yeniden ele alınıp tartışıldığı tinsel bir bakış açısına sahip olan Alman İdealizmi akımına dâhil olduğu düşünülen filozoflardan hiçbirisi kendilerine “Alman idealisti” gibi bir nitelendirmede bulunmamışlardır. (Sandkühler, 2010). Felsefe tarihinde her filozofu kendi özgün fikri çerçevesinde değerlendirmek gerekli olduğu için bu akımın varlığını kabul etmek gibi Herbart'ın bu akıma yaptığı eleştirinin de aslında “akıma

yapılmış bir eleştiri” değil, bu akımın temsilcisi olduğu “düşünülen” filozoflara yaptığı bilinmelidir. Windelband’ın (1892) yazdıklarına bakılırsa felsefe tarihinde akımlar ve gruplar daha esnek bir şekilde çerçevelenebilir; çünkü felsefe tarihi kitabında Alman idealistlerinin yalnızca Schelling, Reinhold, Hegel, Wolff, Fichte gibi tanınmış filozoflardan daha fazlasını yani Herbart ve Schopenhauer’i de içerdiğinden de söz etmektedir. Şu ifadeleri dikkate değerdir: “Eğer idealizm, bilinç sürecindeki deneysel dünyanın çözümlenmesi olarak tanımlanırsa o halde Herbart ve Schopenhauer’in de Kant gibi idealistlerden olacağı düşünülebilir” (s.447). Kaldı ki Jacobi’nin ifadesine göre, Kant’ın *Saf Aklın Eleştirisi* de “güçlü bir idealizm” göstergesidir; çünkü Kant, bilinç ve varlığın durumlarını incelemekte olup varlığı ancak bilinç içerisinde veya bilincin bir ifadesi olarak ele almaktadır (s.455). Bununla birlikte Schopenhauer gibi bir filozof yazdıklarına göre kimileri tarafından “idealist”, kimileri tarafından “karamsar” kimileri tarafından da “çağını aşan büyük bir düşünür” olarak görülmüştür. Benzer şekilde Herbart’ı idealist filozoflar arasında gösteren başka bazı kaynaklar da bulunmaktadır (Frolov, 1997). Dolayısıyla gerekli olan nokta bir filozofu kendi görüşleri çerçevesinde değerlendirmek, her düşünürün veya filozofun özgün yönlerini görmektir. Dönemin bazı filozoflarının aksine Herbart, *Ding-an sich*’i (kendinde şey<sup>20</sup>) tanımaktadır, yani var olmadığını düşünmemektedir. O, ebedi, değişmez, tinsel özler olan kavranamaz gerçekliklere dayanır. Ancak onun için duyuşal dünya bir bilinç fenomenidir. Herbart, Fichte ve Hegel’e bazı nedenlerden dolayı karşı çıkarak kendinde şeyi belirli bir varlık olarak ele almıştır. Felsefe tarihinde bu nedenle realist olarak nitelendirilmiştir. Aslında bu idealizme karşı çıktığı için verilmiş bir paye değildir. Hegel doktrininden ayrıldığı noktalar da vardır. Herbart’ı anlamak ve onun felsefedeki yerini belirlemek için *Ding-an sich* için yaptığı bir yorumun yeterli olmayacağı açıktır.

Kant’ın kendinde şey kavramının açıklaması yapıldıktan sonra Herbart’ın bunun için getirdiği yorumdan bahsedilebilir. Görünüş dünyası Kant’a göre bizim gözlemlerimiz ile oluşturduğumuz kavrayışımızın “kavradığı ne ise” odur. Bu durumda “görünen” ile “var olanı” birbirinden ayırt etmek gerekir. Zaman ve mekân görünüş dünyasının formları olduğuna göre var olan zamana ve mekâna bağlı değildir. Kendinde şey, görünüşten

---

<sup>20</sup> Bu kavram Türkçeye genelde “kendinde şey” olarak çevrilir. Ancak U. Nutku, Heimsoeth’un kitabında bu çevirinin doğru olamayacağını, “kendi başına var olan” diye çevrilmesinin doğru olacağını belirtmiştir. “Kendi başına” diye çevrildiğinde bağımsız bir şekilde kendi başına var olan bir varlığa işaret edilmektedir. Nutku’nun çevirisinin kavramı daha iyi karşıladığını savunmakla birlikte bu çalışmada “Ding-an sich” in çevirisi yaygın kullanılan “kendinde şey” olarak ifade edilmiştir.

farklıdır, onu bilmemiz mümkün değildir; çünkü biz yalnız zaman ve mekân içerisindekilere bilebiliriz (Heimsoeth, 2007). Burada Herbart'ın kendinde şey için realist bir varlık ataması, onun var olmasına karşın bilinmez olmasının yanında nedensellik ilkesinin ondan ileri gelmesine bir karşı çıkıştır. Bu durum, dönemin diğer bir filozofu Jacobi'nin eleştirisinde de bulunmaktadır. Jacobi'ye göre realizm şartları olmadan Kant sistemine giriş yapmak mümkün olamaz. Akıl kendinde şey vasıtasıyla nedensellik ilişkisini kapsama aldığına göre kendinde şeyin düşünülebilir olması da gereklidir. Ancak analitik kurama göre kategoriler kendinde şey üzerinde uygulanamaz olduğundan (zaman ve mekânda da bulunmaz) kendinde şeyin düşünülebilir olması mümkün olmamaktadır (Windelband, 1892, s.450). Böylece görünümün bilgisinin gerçekle yalnızca çok az bir ilişkisi olduğu gibi bir çıkmaza girilmiş olur. Herbart'ın, Kant'ın aksine kendinde şeyi reel (bilinebilir) bir varlık olarak tanımlama çabası onun düşünülemez olmasına karşı çıktığını göstermektedir.

Herbart, doğuştan gelen herhangi bir kavramın varlığına karşı çıkmaktadır. Herbart ruhun yalın bir varlık olmasından ötürü Kant gibi onun farklı güçlere ayrılmayacağını savunur. Ona göre düşünce, tüm ruhsal olguları yönetmektedir. Akıl ruhsal bir olgudur; insan ancak eski düşüncelerin yenileri üzerinde yaptıkları etkiler sayesinde akıllıdır; özgürlüğü de sahip olduğu düşünme birikimine borçludur. Böylece özgürlük Herbart'ta zihinsel bir mekanizma ile oluşur. (Sena, 1975). Kant'ın zaman ve mekân, kategorilerde ifade edilen formların düşünme mekanizmasının ürünleri olarak görülmesinin de karşısındadır. Deneyimin formlarının nereden geldiğine dair Kant sisteminin temel sorularından birisi metafizik problemlerin kavranmasında eksik kalmaktadır (Herbart, 1912). Herbart'ın böylece “realist” bir bakışa sahip olduğu ancak tümüyle idealizmi reddetmediği söylenebilir. Ayrıca eleştirisi daha çok Kant'ın sistemi üzerine kurgulanmıştır.

Herbart'ın gerçeklik hakkında ulaştığı yargılardan söz etmek onun felsefe tarihindeki yerinin belirlemesine destek olmaktadır. Sürekli olarak dönüşerek ilkelerin türlerine göre tam bir gelişmeye doğru ilerleyen felsefi gerçekliğin Herbart için temel itibariyle sabit olduğu görülmektedir (Frolov, 1997). Ona göre her gerçeklik basit ve değişmezdir. İki gerçeklik arasındaki ilişkinin hiçbirisi için bir önemi bulunmaz. Bu ilişkiyi oluşturan üçüncü bir gerçeklik bulunmaz. Ancak tüm ilişkilerin vuku bulduğu tanıdık alan bilinçtir. Şeylerin görünüşleri ve onlar arasındaki bağların takip etmesi gereken ilişkiler gerçeklerin “rastgele görünüşleri” olarak nitelendirilmiştir. Gerçekliklerin veya mutlak

niteliklerin varoluşu Herbart tarafından “mutlak pozisyon” olarak yani bir “konum” olarak tanımlanır. Böylece “mutlak” bir idealizme bir perspektif açılmış olur.

Herbart’ın felsefenin öyküsündeki yerini belirlemek için başka bazı filozofların görüşleri ile karşılaştırmak anlamlı olacaktır. Herbart, nedenselliğe, neden ve etkinin birbirini takip etmesine tıpkı İngiliz filozof Hume gibi karşı çıkmaktadır. Nedensellik ile ilgili akla gelen soru her zaman nedenin önce gelmesi ve etkinin sonra gelmesinin getirdiği karmaşadır. Biri diğerinden çıktığı için etki ve neden nitelendirmelerinin söz konusu olması da çelişkilidir (Hertbart, 1912, s.53). Etkinin nedenden çıkmasının şart olup olmadığı sorgulanmakta veya bu görüşün bir alışkanlık olabileceği varsayılmaktadır. Herbart burada bize Hume’un ünlü eseri *İnsanın Anlama Yetisi Üzerine Bir Soruşturma*’daki etkinin nedene bağlanması ve birinin öbürünü zorunlu kılmasının kesin olmayışı ile ilgili tepkisini (1976, s.52) anımsatmaktadır. Temelde zihnin bir şeyin nedeninde yatan amacı tam olarak bilmesi durumunda ondan çıkacak olan etkiyi de bilebiliyor olması deneyim olmadan mümkün değildir. Herbart’ın nedensellik konusunda zihin sorgulamalarını ileri sürmesi ve bunlardan duyulan şüpheyi dile getirmesi onun da deneyim olmadan şeylerin kuvvet veya erklerinin bilinemeyeceği iddiasında bulunduğunu düşündürmektedir.

Herbart’ın eğitim kuramına temel oluşturan felsefi düşüncelerinden önemli bir tanesi zihinsel duyumlardır (*Vorstellungen*). Eğitim kuramını zihinsel yaşamı oluşturan belirli bir düzende işleyen zihinsel duyumların mekanizması üzerine kurmaktadır. Ders kuramını da kurduğu bu duyumlar ruhun varlığının korumasını sağlar. Bu duyumlar birbirleriyle ilişki içerisinde açıklanabilmektedir. Dışarıdan gelen etkilere karşı reaksiyon oluştururlar, adeta korunma mekanizmasıdır ve ruhun tüm eylemleri, tüm yaşamı, tüm hareketleri ve gücünü oluştururlar. Bilinmeyen, karanlıkta kalan duyumlar ise yeni bir duyumun bilince erişmesi için verilen çabaya dönüşmek durumdadır; çünkü hiçbir duyum yok olup gitmez. Aynı duyumlar birbirlerine kenetlenirler ve birbirlerini güçlendirirler; karşılaştırılmaz olanlarda ise karmaşa ortaya çıkar.

Herbart’ın felsefenin üç dalına yaptığı katkılardan söz ederek onun görüşlerinin çerçevesi çizilmeye çalışılmaktadır. Bunlar mantık, estetik ve etik dallarıdır.

Öncelikle onun mantık anlayışının orijinal bir değer taşımadığı ve bilgi teorisine dayanmayan formel mantığa göre kurgulandığı belirtilmelidir. Psikoloji bize düşüncelerin nasıl uygulanacağını öğretmekte, mantık ise bilimsel bilgiye ulaşabilmek için düşüncelerin nasıl uygulanması gerektiğini tespit etmeyi hedeflemektedir. Bilim dalları kendi alanlarında genel bilgiye ulaşmaya gayret ederken mantık ise genel geçer

yasaların tespit edilmesi için bu araştırmada uygulanacak düşüncelerin nasıl oluşması gerektiğine dair metotları araştırır ve öne sürer. Herbart'ın mantık anlayışı Kant'ta olduğu gibi Aristoteles'e göre ne bir ilerleme ne de bir gerileme göstermektedir (Herkart, 1912, s.67). Mantığı yalnızca formel olarak ele almıştır. Formel mantık, düşüncenin formlarının farklı şekillerini (mana, yargı, karar) mantık biliminin tek görevi olarak görmektedir. Yalnızca formel bir gerçeklik olduğunu, mantığın sadece bununla meşgul olduğunu iddia etmektedir. Kavram ve yargılar burada gerçek manada dikkate alınır. Yargılar düşüncemize uyan formlar olarak araştırılır. Gerçek bilginin doğasının formlarının nasıl belirleneceği veya bu formların belirlenip belirlenemeyeceği karara bağlanmadığı gibi formel mantığın mantıksal gerçekliği, kararların formel doğruluğu ile sınırlandırması ile hipotetik ve teknik bir karakter taşıması söz konusudur. Üzerinde uzlaşılan tüm gerçekler, yalnızca karar verilmiş yargıların doğru olması şartıyla geçerli ise hipotetik bir karakter taşır. Yargılar ve karar verilmiş formlar, düşüncenin dışarıdan yardımcı bir aracı olarak ifade edilirse de teknik bir karakter taşır.

Herkart için bilginin salt varoluşunun olması tek şart ve ona göre bilginin çerçevesi ve sınırları muğlak olduğu için mantık anlayışında bilgi teorisinin bir bölümünü aramak boşunadır. Herbart'a göre mantığı psikolojinin pençesinden kurtarmak ve nasıl algıladığımız, ürettiğimiz veya tekrar biçimlendirmeye eğilimli olduğumuzdan ayırt etmek şarttır. Buna karşın mantık diğer bilimlerden ayrı tutulamaz; çünkü diğer bilimlerin kendilerini açıklamak için kullandıkları yöntemler de mantığı temel almaktadır. Herbart, mantığın aksine metafiziği bilgi teorisi temelli savlar üzerine kurmaktadır. Varoluş üzerinden tespit edilen gerçeklik ve gerçek bir anlamdan tereddüt etmek, gerekli olan bir düşünceden vazgeçme denemesi anlamına geldiği için mümkün olamaz (Herkart, 1912, s.68). Kaçınılamaz çelişki insan aklına zorla kabul ettirilirse metafizik bir varoluş veya yeni bir varoluş kavramı inşa edilmesi için yeterli neden bulunur. Böylece Herbart'ta düşünce ile varlık özdeş olur. İşte metafizikte bilgi teorisi temelli görüşleri bunlar olup bunların onun mantığı için tamamlayıcı görüşler olduğu göz önüne alınabilir. Düşüncenin formlarının farklı şekillerini esas alan mantık, düşünce ile varlığın özdeş kılınması ile Herbart'ta eksik olan bilgi teorisi temelini adeta tamamlamış olur.

Herkart'ın mantık hakkında yazdıklarında kavramları açıklamak üzere kullandığı ölçütlerden söz edersek Herbart'a göre tüm düşüncelerimiz iki taraflı olarak ele alınabilir. Ruhumuzun etkinliği olarak ve ne ile düşünülüyorsa kısmen ona olan bakış açısı olarak ele alınabilir. Son ilişkide bunlar nasıl düşünceleri alıyor, nitelendiriyor ve yeniden

yapılandırırıyorsak o şekilde biçimlenecek halde soyutlamak için kavramlar olarak nitelendirilmesi, anlaşılması ve ifade edilmesi şeklinde kavramlar olarak isimlendirilir.

Aklımızı kavramların gücü olarak anlamaya atfedebiliriz. Hem de biz düşüncelerimizi düşünülenin niteliğine göre ilişkilendiririz. Böylelikle mantık anlamının (*Verstand*) bilimi olarak görülebilir. Bu önemli fakat zor olan irdeleme, tinsel sonuçlarla karşılaşan her şey gibi psikolojinin içinde saklı kalmaktadır. Öte yandan mantıkta gerekli olan her şeyin psikolojik yönü görmezden gelinmelidir; çünkü burada sadece düşünülenin mümkün olan bağlantıları düşünülenin formlarına işaret etmelidir. Herbart'ın bu açıklamalardan çıkardığı sonuçlardan ilki iki kavramın tamamen aynı olamayacağıdır; çünkü ancak iki eş kavram kendileri ile düşünülen şey bakımından ayırt edilemezler; kavramlar olarak da asla ayırt edilemezler. Buna karşılık bir kavram kopyalanmadan da bir veya aynı kavramın düşüncesi çok defa tekrarlanabilir; çok farklı fırsatlarda yeniden üretilebilir ve sonuç olarak ortaya çıkarılabilir; sayısız zihinsel varoluştan da ortaya çıkarılabilir veya oluşturulabilir (Herbart, 1912, s.82). Herbart, kavramları ne reel nesneler ne de düşüncenin gerçek eylemi olarak görmektedir.

Herbart'ın pratik felsefe (etik) anlayışından ise şu şekilde söz edilebilir. Etik ve güzellikler teorisini onları kapsayan bir bilim olan estetik ile ilişkili olarak birlikte ve bir bütünün parçaları olarak görmektedir. Bunun sebebi, etik ve güzellikler teorisinin tinsel yaşamın temel ilişkilerini göstermek ve ifade etmek zorunda olmaları ve beğeni ile hoşnutsuzluktan oluşan yargılara sebebiyet vermeleridir (Kinkel, 1903, ss.131-132). Başka bir deyişle etiğin yargıları, beğeni ve hoşnutsuzluktan çıkar ve etik estetiğe tabi olur (Cevizci, 2000). Estetik ve ahlaki duyguların hoş olan ve hoş olmayandan farkı ortaya çıkar. En sonunda ahlaki kararın estetik gibi zihindeki tasarı ilişkilerine dayanması sonucu bir birliktelik olması ahlaki ve estetik zevklerin (veya tercihlerin) kökeninde bir olmaları anlamına gelmektedir. Estetik tercihlerin temelinde zihinsel duyular yatar. Ahlaki kararlar ise her zaman zihnin isteme/arzulama ile olan ilişkilerini kapsamaktadır. Herbart, *Lehrbuch zur Einleitung in die Philosophie* (Felsefeye Giriş Ders Kitabı) isimli felsefesinin giriş kitabında övgü ve kusur aracılığı ile değerlerin değişmez biçimde belirlenmesine dayanarak etik ve estetiğin ikisinin de metafizikten çıktıklarından söz etmektedir. Estetik kendi başına ondaki güzelliğin ve çirkinliğin hangi türden olması gerektiği konusunda belirli bir sınır çizmediği ve çok defa içinde övgüye değer ve yerilmeyi hak etmiş türlerin çeşitliliğini bir arada topladığı için etiğin de dâhil olduğu temel kategori, estetik olarak adlandırılır. Etik için başka bir nitelendirme yapmak mümkün değildir (Herbart, 1912, s.50).

Herbart, felsefenin temel bölümleri hakkında söylenmesi gereken her şeyin anlaşılır olmadığını düşünmektedir. Bu nedenle felsefenin tanımlanması bakımından onun bölümlerinin esasında hiçbir tanıma uymadığını iddia eder. Bölümleri hakkında söylediklerinden felsefenin, kavramların zihinde işlenmesi demek olduğu sonucunu çıkartır ve başka bir tanımlamaya başvuramaz (1912, s.50).

Mantığa olan ilgi geometrinin temeli için olduğu şekildedir. Şayet doğa bilimleri bir bütün olarak ele alınırsa metafizik doğa bilimlerine ilgisi ile bütünleşir. Estetik ilgi yalnızca sanat eseri olarak değil tarih eğitimi ve insani ilişkilerin değişimi yoluyla da coşkunluk gösterir. Nadir olarak bu farklı ilgiler arzu edilecek değerde eşit bir ağırlıkta toplanır.

Felsefenin formel ilgisi diğer araştırmalar üzerinde en müspet şekilde etki etmesinde yatar. Diğer bilimler birbirleri ile bağlantılı olmaları için felsefeyi orta nokta olarak gözlemlemektedir. Spekülasyon bazen insanların ilgilerinin tekrar çekileceği yönlere kaymaktadır. Burada önemli nokta şudur; şeylerin doğası bizim isteğimize göre şekillenmez ve gerçeği saklamak için hokkabazlıklar vardır. Pratik ilgiler hakkında büyük yanılgılar vardır. Örneğin, Kant'ın Özgürlük Kuramı bireysel davranış ve kararlar ile ilişki içinde kesin surette davranışların ahlakiliğini esas alır; kadercilik de burada geçerlidir. Kişinin kendi duygularının zararından kaçınarak bağımsız davranabilmesi için düşünmek yalnızca bir eylem olarak görülmelidir; karakterin ahlakiliğine bağlı olarak görülen görüşlerden ayrılmalıdır.

Nitelendirmelerin birleşimi tecrübemizde tanıdık olarak kabul ettiğimiz şeylerin belirlenmesine aittir. Herbart madde ve form ayrımı yapmaktadır. Örneğin; iki ayrı metalin tüm nitelendirmelerinin toplamı verilen madde olur, bu nitelendirmelerin iki gruba ayrılması ise formdur.

Eğer tecrübeler altının kendine has ağırlığını sarıyla ve gümüşün parlaklığını beyazla birlikte görüp görmediğini veya nitelendirmelerin birbiriyle bağlantılı düşünüp düşünülmeyeceğini belirsiz şekilde kavrasaydı, ne altın ne de gümüş tanınabilirdi. Fakat gözlemin, ağırlığı sarıyla ve parlaklığı beyazla ilişkilendirdiği iddia edilir ve bunların birlikte bulunduğu ve gösterildiğini düşünülür. Ancak ağırlık ile sarının bir arada tutulacağı iddia edilmediği için aynı şekilde sarının ağırlık olarak tanımlanabilme zorunluluğu da iddia edilemez. Böylelikle bir birlik iddiasında bulunulur; aslında sadece tek tek nitelendirmeleri esas alınır. Bu bir varsayımdan öteye gitmez (1912, s.78). Öyle olduğunu bilmeden zihnimizde bu birleşimleri nasıl yapıyoruz? Buna cevaben Herbart'ın iddiası tecrübeden yola çıkarak birleşimlerin zihinde gerçekleştirildiği olduğuna göre, bu

nitelendirmelerin aslında alışkanlıktan kaynaklı olarak zihinde işlendiği anlamına geldiği açıktır.

Herbart'ın pedagojisine temel oluşturacak görüşlerinden dört pratik ideayı açıklarken ve Fazilet Öğretisi'ni tanıtırken göze çarpan, dört pratik ideayı esas alan iç özgürlük (*innere Freiheit*) ideasıdır. Bu idea ki iradenin ya uyum gösterdiği ya da göstermediği yargılarla birlikte oluşturulmaktadır (1912, s.144).

Fazilet öğretisi ve din hakkındaki düşünceleri başlığı altında fazilet ideasının kişinin bütünlüğü ile ilgili olduğu belirtilmektedir; yapma ve acı çekerek katlanmanın çok boyutlu değişimi içinde idealar geçip gitmek zorundayken kişinin karar verme aşamasında tüm pratik idealara aynı anda rastlanır. Fazilet öğretisi insanların bilgisine ihtiyaç duyar; bu pratik olarak uygulanabilir. Fazilet öğretisinin bir çift temel dalı politika ve pedagojidir. Her birisi için temelden ve pratik idealardan insani engeller ve yardım araçlarının mülahazası ile bağlantılı olan daha çok şey türevlenebilir. Hak ideası temeli kurmaktadır; çünkü onsuz toplumda mantıklı bir düzen oluşturulamaz veya böyle bir düzen düşünülemez.

Pedagoji dolaysız olarak temel pratik fikirlere dayanır. Bunlar arasında mükemmellik ideası kendi büyük öneminden dolayı değil aksine bunlarla eğitim amacının belirli bölümü (ilginin canlandırılması gibi), çok yönlü gayretlerle büyük emek gerektireceği ve bu vasıta ile aynı zamanda geri kalan ahlaki şemalaşmanın temelini kazanacağı için özellikle ortaya çıkmaktadır (1912, s.165).

Herbart'ın Platon'un İdealar Teorisi ile kurduğu bağ eğitim fikrine de yansımaktadır. Tekil kavramların ahlaki ve estetik olarak düzenlenmesinde idealar dünyasının öncü olduğu ve bu tekil kavramlar üzerinde durmanın işaretler, karşı teoriler, örnekler bulmak için yararlı olduğunu belirtir. Bu düşünme eylemi, kavramın gerçek bir nesne ile örtüşmesi şartıyla yapılmaktadır. Kavramı duyu dünyasında karanlık hale getiren ne ise ondan kurtuluşu öncelikli olarak ahlaki kavramlarla mümkün olmaktadır. Bu kavram duru bir düşüncede ortaya çıkmakta olup tecrübedeki tek bir örneğe karşılık gelmez. Kişiyi, eğitimi, yasayı belirlemenin bakış açısı, gerçeklik ideası kabul edilmeden önce düzeltilemez (Herbart, 1891, s.201). İsteme, hissetme, yargılaya varma gelişen zihin duyularının halleridir. Kendisi vasıtasıyla zihinde tasarlananların en önce arzuların ve estetik yargıların objesine dönüştürülmesi zorunludur. Her zihin duyumu aynı vaziyete maruz kalacağı için düşünce, isteme ve hissetme çok içsel olarak bütünleşmiş olur. Herbart, zihinsel duyuların az da olsa arzulamaya ve hissetmeye bağlı olması



gerektiğini, böyle olmayan bir duyumun bulunmadığından söz eder. Böylelikle Herbart zihinsel duyumlarda psikolojinin etkisini ön plana çıkarmış olur.

Transsendental anlamda özgürlük (*Transszendentale Freiheit*) Kant'ın ilk olarak saf aklın eleştirisinde değindiği ve pratik aklın eleştirisinde çözümlediği kavramdır. Bu özgürlük, pratik aklın nedensellik kavramını kullandığında nedensel bağlantılar dizisinde koşulsuz olanı düşünmek istediğinde antinomilere düşer. İşte bu antinomilerden kendini kurtarmak için ihtiyaç olan mutlak anlamda özgürlüktür (Kant, 1788/2014, s.3). Kant'a göre maksimlerin yasa koyucu biçimi tek başına istemeyi belirlemeye yeterli neden olduğu varsayıldığında yasanın biçimi yalnız akıl tarafından tasarlanabilir. Böylelikle duyuların bir biçimi olamaz yani görünüşler arasında yer alamaz. Öyleyse belirleyici nedenler kendileri de görünüşler olduğuna göre istemeyi belirleyen neden nedensellik yasasına uygun olarak belirlenemez. O halde isteme görünümünün bağımlı olduğu doğa yasasında yani nedensellik yasasından bağımsız düşünülmelidir. İşte bu bağımsızlığı Kant transsendental özgürlük olarak tanımlanmıştır. Bir istemenin özgür olabilmesi maksimin sırf yasa koyucu biçiminin bir isteme için yasa görevini görmesi ile mümkün olur (Kant, 1788/2014, s.33). Herbart'a göre transsendental özgürlük Kant'ın çok üzerinde durduğu ve net bir açıklama için çok gayret ettiği fakat kategorik imperatifin sorumlu olduğu bir çelişki ortaya çıkarmıştır; ancak Kant'ın ardılları bunu farklı formüle etmişleridir. Kant'ın gerekli bir inanma kavramı olarak aldığı bu kavram psikolojiye tamamen yabancıdır (Herbart, 1891, s.345). Transsendental özgürlük (*Transszendentale Freiheit*) dünyadaki herhangi bir nesne olarak aynı oranda az şekilde arzulamaya yaklaşmaktadır. Fakat dış tepkilere karşı duran karakterin yüksek derecede gücünü elde etmek mümkündür. Karakter, eksiksiz ve her zaman aynı şekilde kalan ahlaki olanı, ahlaki olmayandan ayırt eden yargıyı oluşturur. Bu bakışa göre eğitim için ne kadar erkenden ön çalışma yapılırsa kendi kendine eğitimin gücü daha yeterli hale gelir. Buna göre *özgürlük (Freiheit)* olarak da nitelendirilebilen *kendi kendini belirleme (Selbstbestimmung)*, psikolojik mekanizma üzerindeki bazı etkilerin dış dünyanın karmaşası üzerinde yükselmesi ile oluşan bir yetenektir. Ancak bu kendi kendine belirleme ne belirlemenin sonsuz dizisine ne de *mutlak bir oluşa (absolutes Werden)* dayanır. Aksine onun üzerinde ilkesel olarak daha önce elde edilen ve olgunluğa ulaşan duyumların gücü ve doğru bağlantısına etki etmektedir.

## Herbart'ın Felsefî Antropolojisi

İnsan felsefesi, insanın varlık yapısındaki problemlere, evrendeki konumuna ve insana felsefî olarak nasıl bakıldığına odaklanan felsefenin bir dalı olarak, sofistlerden itibaren birçok filozofun katkı sunduğu bir alandır. İnsanı tanımak, onun farklı yönlerini keşfetmek ve onu diğer varlıklardan ayırt etmek de felsefî antropolojinin amaçları arasındadır. Herbart'ın dönemine yakın bir isim olarak, Kant'ın antropolojisi metafizik ya da biyolojik temelden ziyade eğitim temeline dayandığı için (Mengüşoğlu, 2015, s.62) bu çalışmada söz edilmeye ve Herbart'ın antropolojisi ile kıyaslanmaya değerdir.

Kant'a göre insan bakım, terbiye, disiplin vb. gibi unsurları barındıran, eğitime zorunlu olarak ihtiyaç duyan tek varlıktır. İnsanın hazır yeteneklerinin olmaması doğuştan getirdiği ham yetilerin işlenmesini gerekli kılmaktadır. İşte bu yüzden eğitim tam olarak insanı biçimlendirme sanatıdır; çünkü insanın ham (işlenmemiş) halde dünyaya gelmiş olması, onun bunu yalnız başına gerçekleştirmesine engeldir (Kant, 1803, s.14). İnsanlık da insanın içindeki cevheri geliştirmekten sorumludur. İnsanın kendi kendini tek başına eğitmesinin mümkün olmaması onu topluluk içerisinde yaşayan ve eğitim yoluyla uygarlığa adım atmaya çabalayan bir varlık halinde getirmektedir.

“İnsan ancak eğitimle insan olabilir. İnsan, eğitim ondan ne oluşturmuşsa bundan öte bir varlık değildir.” (Kant, 1803, s.11) ifadesi Kant'ın antropolojisini özetler gibidir. Eğitimin zamanla daha da geliştirilmesi, her kuşağın insanlığın mükemmelliğine bir adım daha yaklaşmasını sağlar. Çünkü insan doğasının mükemmelliğinin büyük gizemi eğitimde saklıdır (s.12). Eğitimin insanın içindeki nüveleri ortaya çıkarmaktaki misyonu ve insanın eğitilmesinin sınırının olmaması yapıp edebileceklerinin de sınırsız olması anlamına gelmektedir. Bu noktada karşılaştırma yapılacak olursa öncelikle Herbart'ın eğitimi insanın amacı olarak gördüğü vurgulanmalıdır. Doğadan geldiğinde bilgiye tecrübe yoluyla ve diğer varlıklarla ortak duyguya ise (duygudaşlığa) onlarla münasebeti ile ulaşan insanın doğası, onu kendi amacına yönlendirecek, her koşulda ona rehberlik edecek ve her türlü rüzgâr ve dalgalara uyum sağlayabilen ileri bir sanatla inşa edilmiş bir gemiye benzemektedir. Tecrübeyi, öğretmen büyük bir bütünü küçük parçalara ayırarak aktarır ve bu tüm yaşamımız boyunca geçerli olur. Herbart'a göre insanı sadece kendi doğasına terk etmek, orada bir başına bırakmak ve onu oraya sürmek tam bir budalalıktır. Bunun yanı sıra insan doğası farklı koşullara uygun biçimde meydana gelmektedir (Herbart, 1959, ss.57-58). Böylece Herbart'a göre insan doğasının eğitim için

rehberlik eden bir varlık olduğu; ancak nihai olarak eğitilmiş ve olmuş bitmiş bir yapıdan ibaret olmadığı anlaşılmaktadır.

Hayvani dürtülerle insanın insanlıktan çıkmasını dizginleyen *disiplin (Zucht)* sayesinde insanın tehlikeye vahşice atılması engellenmiş olur (s.20). Bu görüş ile Herbart'ın düşüncesi paralellik göstermektedir. Çocuğun içinde bulunan ve çocuğun yönetilmesi bastırılması gereken yabani atılganlık görüşünün Kant'ta da bulunduğu anlaşılmaktadır. Kant'ın aynı Herbart'taki gibi çocuğun erken yaşlarda dizginlenip sınırlandırılması gerektiğini düşündüğü görülmektedir. Ancak Herbart, Kant'ın disiplin ile yapılması gereken bu dizginlenmenin *yönetme*<sup>21</sup> ile yapılmasına taraftardır.

İnsanın hayvandan farklı olarak savunma araçlarından yoksun bir varlık olması, işlenmemiş olarak dünyaya gelmesi, mutluluğa erişmesi ve gelişmesi için kendi aklını kullanması zorunluluğu Kant'a göre onu bir “olanaklar varlığı” yapmaktadır (Mengüşoğlu, 2015, s.68). İnsanın kendi kendine yeterli olmaması ise hem bu olanaklar varlığının bilgi birikimini hem de eğitim yoluyla kazandıklarını sonraki kuşaklara aktarmasını ve böylece uygarlıkların oluşmasına kapı aralamasını sağlamaktadır. Böylelikle insanın uygarlık kuran bir varlık olmasının temel dayanağının eğitilmesi ve bununla birlikte eğitmesi olduğu ortaya çıkmaktadır.

*Allgemeine Pädagogik* kitabının girişinde yeni bir eğitim teorisi olanağının araştırılması esnasında Rousseau'ya dönük yaptığı eleştirilerde Herbart eğitilmiş insanın heterojen toplum yapısında yaşayacağını ve aldığı eğitimin onun toplumda yer edinmesine degecek bir eğitim olması gerektiğinin altını çizmiştir. Bu durumda kişinin yalnız başına bireysel olarak yaşamını sürdüremeyeceğini, bahsi geçen konu eğitim olunca bunun toplum içinde yapılması gerektiğini savunduğu da ortaya çıkmaktadır. Toplumsal bir yaşamın sağlanmasının şartı insanın gelişmesi ve medeni hale gelmesi olduğuna göre Kant'ın insanın eğitilmesi için diğer insanlara muhtaç olması, bu yüzden de toplumsallaşacağı tespitinin uygunluğu görülmektedir. Herbart insanın doğduğunda büyümesi ve gelişmesi için hayvanlardan farklı olarak daha özel bakıma ve eğitime ihtiyaç olmasına değinmezken, insanın hem toplumsal hem de bireysel olarak güçlü bir duruş sergilediğini, yeni durumlara adapte olmasının çok çabuk gerçekleştiğini belirtir; bu durumlarda eğitimin konumunu da yadsımaz. İnsanı bir bitkiye benzeterek onun adeta bir gül gibi olduğunu söyler. “Bahçıvanı en az yoranın çiçeklerin kendi kendine büyümesi olduğuna benzer biçimde insan da her iklimde yetişebilir; çok çeşitli besinler alarak en

---

<sup>21</sup> *Yönetme* kavramı “Herkart'ın Eğitim Felsefesi” başlığı altında irdelenecektir.

kolay biçimde her şeye kanaat etmeyi bilir ve ayakta kalmayı da başarabilir” (Herbart, 1887b, ss.5-6). Buradan her durumda yolunu bulan bir insanın ancak primitif olarak gelişmesinin eğitim olmadan gerçekleşebileceği söz konusu olur. Herbart entelektüel anlamda eğitime büyük değer vermekle kültürlü insan vurgusu yaparak toplumun ve eğitimin önemini de vurgulamış olmaktadır.

Herbart’ın insandan ne anladığı, onun insanı nasıl tanımladığı gerek konuşmalarında gerekse eserlerinde söz konusu edilmektedir. Henüz 1793 yılında Oldenburg Gymnasium’un mezuniyet töreninde bir kutlama konuşması yaparken insan doğasından ve insanın ahlakiliğinden bahsederek görüşlerinin ilk filizlendiği anlara tanıklık edilmesini sağlamıştır. Bu konuşmadaki ifadelerine göre insan iradesinin haritası ve yeteneklerimiz bizim duyumsal doğamızın özelliklerinden değil zihinsel doğamızın önceliklerinden sayılmaktadır (Herbart, 1887a, s.352). İnsanın iradesi böylece yalnızca zihin yoluyla etki altında kalabilmektedir. Herbart’a göre, iradenin zihinsel azameti üç şekilde ayırt edilmektedir: İlk salt arzu, bu zihinsel azamete duyulan arz, bir de iyi olmayı istemektir. İkincisi ahlakilik, kötülükleri uyarıyorsa ruhun kuvveti (güçlülüğü), yani iyi olmayı istemektir. Bu noktada Herbart ahlakilikten (*Sittlichkeit*) insanın tüm hayvani tabiatını, doğasındaki tüm her şeyi, tutkuları, acıları ve alışkanlıkların doruk noktasını anlamaktadır. En sonuncu olarak da iyi olanın veya zihinsel azamete sahip olanın doğru bilgisini, görevlerin ve ahlaki maksimlerin bilgisini düşünmektedir. Zihnin iradeyi belirlemesi için insanın içinde şehvet tamamen durulmalı; arzu onu kendine çekmeli ve hiçbir acı içerisinde alevlenmeden tüm hayvansal ihtiyaçlar durulmalıdır. İşte zihinsel azameti olmanın ve iyi olmanın şartı da iradenin belirlenmiş olmasıdır. Ahlakiliğin ilk gerekliliği iyi olmayı arzulamaktır. Olgun (objektif) ahlakilik, zihin gücümüzün ve aynı şekilde bizim varoluşumuzun en yüce amacıdır. Zihinsel azametten çıkan ve iyi olan gerçek bilgiyi talep etmektedir ve bilgi ile sınırsız arzuyu birleştirmektedir (s.353). İnsan tabiatı ve içgüdülerin varlığını kabul eden Herbart, ahlakiliğin oluşumunu bu niteliklerin geçirdiği evrelere bağlamaktadır. Herbart’a göre ahlak, insanı güce sahip olmasıyla doğuştaki doğasından ruhlar dünyasına doğru harekete geçirir. Ancak güçlü bir ruh, üzerinde kendisini koruyacağı ve kendisine karşı koyabileceği güçlü bir doğayı desteklemektedir. Herbart bu noktada çocuğun doğasından söz etmektedir. Çocuğa iyi mi kötü mü davrandığını pek de fark etmeden çocuğun kendi doğasının gücünü geliştirip güçlendiren, tutarlı ve temel prensiplere uygun davranmak için hak iddiasının olmadığı bir çocukluk dönemi arzulamaktadır (s.60).

Herbart, eğitim kavramını insan üzerinden tanımlamaktadır. Eğitimin temel nitelikleri ve önemli şartları ve insanlara karşı olan taleplerini elde edebilmek için bütün eğitimin yönelmesi gereken şeyin genel itibarıyla insanın ta kendisi olduğunu belirtmektedir. Değişkenlik gösterebilen, bir durumdan diğerine el değiştiren bir varoluş olarak insan işte bu yönelimin hedefi olmaktadır. Aynı zamanda insan belirli bir istikrar ile yeni bir duruma direnmeye yetkili olandır (s.200). Dolayısıyla insan her yeni koşula alışma noktasında dayanıklı ve güçlü bir varlıktır.

Herbart'ın yetilerin varlığını reddetmesi ve ona göre insan zihnin doğuştan sahip olduğu tek özelliğin üstüne etki yapan gerçekliklere karşı tepki olarak nitelikler üretme gücü olması bu gücün Kant'ın işlenmemiş yetenekleri ile kıyaslanabileceğini düşündürür. Zira Herbart'ta doğuştan gelen işlenmiş veya işlenmemiş “yeteneklerin” belirli bir tanımı yoktur. Bunun yerine “niteliklerden” bahsetmektedir. Zihin doğuştan ancak bazı gerçekliklerin kendi üzerindeki etkilerine karşı *Vorstellung* (duyumlar) olarak nitelendirilen tepkiler olarak bazı nitelikler üretebilir. Zihin (yalnız tecrübe ile oluşmayan, öğretim yoluyla kazanılabilecek) yeni gerçekliklere karşı tepkide bulunarak yeni duyumlar üretir; yeni duyum daha güçlüyse eski olanı bilinç eşiğinin altına sürükleyecektir. Böylelikle insanın zihninin doğuştan bazı yeni şeyleri üretmeye hazır halde olmasına karşın kendiliğinden doğuştan getirdiği bir yeteneğin bulunduğunu yadsımış olmaktadır. Herbart *Lehrbuch zur Psychologie* (Psikoloji Ders Kitabı) isimli eserinde de doğuştan gelen yetenekler ve insan zihni ile ilgili görüşlerini açıklamaktadır. “İnsan zihni doğuştan gelmiş değildir. Belirli bir sermayenin uzun vadeli toplanmasıyla (bir araya gelmesiyle) hızla çoğalan, ancak kazanç ve kaybın değişimiyle (büyük değişimiyle) her birey insanlığın yardımı ile kazanılmaktadır” (Herbart, 1891, s.431). Psikolojik olarak insan zihninin doğuştan gelmesi veya hayvanlara göre avantajlı olması gibi bir durum olduğu asla söylenemez. Ancak insani eğitimi de hiçbir hayvan başaramaz. El ve konuşma dili olmadan, yalnızca vücudun hisleriyle ve ustaca dürtüleriyle insana göre fiziksel açıdan daha fazla şeye hâkim olarak görünür. Herbart'ın burada bahsettiğinin maddesel güç manasında olduğu açıktır. Herbart'a göre hiçbir hayvan türünün insan akli ve ahlaki durumu ile kıyaslanabilir şekilde duyu şemaları oluşturamamasının nedeni insan zihni ile arasındaki fark değildir (s.432). Böylelikle Herbart'ın insanın, doğuştan getirdiği ve diğer canlı varlıklara göre üstünlüğünün söz konusu olduğu hazır yetenekler yerine geliştirilebilir ve eğitilebilir bazı güçlere sahip olduğunu iddia ettiği görülmektedir. Öyle ki insan akli ile hayvanlarınkı arasında dahi fark görmez; ancak insanın eğitim ile şekillendirilebilmesi bakımından ön planda

olduğunu öne sürer. İnsan eğitime gereksinim duyan bir varlıktır. Ancak bu, sanki eğitim olmadığında insanın gelişip büyüemeyeceğinden değil de gelişmesinin rastlantıya bırakılamayacağından dolayıdır (Herbart, 1887b). Herbart burada insanı biyolojik yönüyle ele almaktadır; eğitilmediği takdirde de büyüyebileceğini çeşitli alışkanlıklar kazanabileceğini ancak bunun bir rastlantı eseri olacağını düşünmektedir. Eğitilmeye muhtaç olması onun zihinsel gelişimi için bir zorunluluk haline gelse de biyolojik olarak gelişmesi için eğitimin bir ön şart olmadığı görülmektedir. Böylece Herbart'ın insanın erken yaşlardaki eğitiminden de zihinsel eğitimi anladığı sonucuna ulaşılmaktadır.



## HERBART'IN EĞİTİM FELSEFESİ

Bu bölümde Herbart'ın eğitim felsefesi tanıtılacak, eğitimi nasıl ele aldığı sorgulanacak, özgün görüşleri aktarılacaktır. Bir eğitim filozofu olarak ele alınıp eğitim anlayışı ile felsefi görüşlerinin ayrılmaz bir bütün olduğu gösterilecektir. Herbart'ın *Allgemeine Pädagogik* isimli eserinin 1959 yılındaki baskısının önsözünde ünlü Alman eğitim filozofu Herman Nohl'un 1948'de Göttingen'de ilerlemeci eğitim sempozyumunda yaptığı konuşma yer almaktadır. Bu ifadelerle göre Pestalozzi ve Fröbel gibi Herbart Okulu da büyük ölçüde aynı akıbete uğrayarak yavaş yavaş klişeleşmiştir. Yaratıcılarının sahip oldukları etkinin kaybolması tüm pedagojik okulların ortak kaderidir. Herbart 19'uncu yüzyılda Alman hareketinin ruhunu etkilemiş ve kitaları aşmasına ön ayak olmuştur. Üretkenliği, öncü kalemi ile yarattığı eğitici tinsel gücü ve pedagojik perspektifi kamusal yaşam dâhil olmak üzere tüm sorunlar için belirli bakış açıları belirlemesidir. Onu Pestalozzi, Fröbel ve Salzmann gibi dönemin diğer pedagoglarından ayıran özelliği tinsel gücünün ön plana çıkmasıdır (Nohl, 1958). Kendi dönemindeki hiçbir pedagojik açılıma dâhil olmamış; dönemin olaylarına karşı serinkanlı ve gözlemci olarak bir duruş sergilemiştir. Yaşadığı dönem bazılarının umduğunu bulamadığı vaziyetlere yol açan politik devrimlerin sahne bulduğu bir dönemdir. Bu dönemde yaşamasına rağmen Herbart sakin, kendine özgü ve bu dalgalanmalardan etkilenmeden bir bilgin olarak yaşamıştır (Esterhues, 1984, s.146). Pedagojiye bilimsel bir kimlik hazırlamak için onun alanını sınırlandırarak ona yeni kavramlar kazandırmıştır (Russ, 1956). Herbart (1959, s.9), pedagojisinin çerçevesini çizen başucu kitabı *Allgemeine Pädagogik*'in önsözünde pedagojinin mümkün merteye kendine has kavramlarla kurulması, düşünülmesi ve kültürel açıdan gelişerek çağdaşlaşmasının çok iyi olacağını; bu yolla pedagojinin bir araştırmacının tam orta noktasında bulunarak uzak ve yabancı bir alan tarafından idare edilme tehlikesi taşımayacağını savunmaktadır. Türkiye'de *Muasır Terbiye Ülküleri ve Terbiyede Yenilikler* isimli eserinde Herbart'ın eğitim görüşlerine ve bu görüşler üzerine temellenen okullara değinen Kanad'a (1934, s.13) göre, hemen hemen tüm okullar 20'nci yüzyıla gelinceye değin Herbart'ın fikirlerinin etkisi altında kalmış hatta yönetsel açıdan tamamen Herbartçılar tarafından yönlendirilmiştir. Teorik eğitim alanında Herbart'ın sistemi önceki dönemin veya kendi döneminin diğer pedagoglarına nazaran etkisi en uzun süre kalan sistemdir. Kanad'ın

(1934, s.13) iddiası Fichte, Schleiermacher, Pestalozzi, Fröbel gibi pedagog ve filozofların pedagoji sahasındaki fikirlerinin sürekli bir uygulama sahası bulamadığı yönündedir. Kanad, belirtilen eserinde bu isimlerden yalnızca Fröbel'in Almanya'da çocuk bahçelerinin kurulmasına fikrinsel anlamda ön ayak olduğu bunun da bireysel bir uygulama olduğunu iddia etmektedir. Ancak bu iddianın gerekçesine yer verilmemiştir. Herbart ise pedagojiyi, asla başka bir şeyin amacı olarak görmeyecek kadar nitelikli bir anlatım ve kendine özgü bir formülasyon ile dile getirmiştir. Hiçbir sınıf, politik oluşum veya devletin, eğitim için bir araç teşkil edemeyeceğini görmüştür. Herbart eğitimin bu kendine özgü olma hakkını politikacılara ve devlete karşı savunmuştur (Nohl, 1958). Benzer biçimde *Pedagoji Tarihi* isimli eserinde Nafi Atuf Kansu (1939) da Herbart'ın kendine ait bir düşünce dünyası olduğundan ve dönemin akımlarından hiçbirisini benimsemediğinden söz etmektedir. Dahası Herbart, *Über Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung* isimli makalesinde eğitimin başka amaçlara alet edilmemesi gerektiğini şu şekilde savunmaktadır:

Bir şeyi başka bir şeyin aracı olarak gözlemleyen bir kişi, o şeyi asla tam olarak öğrenemez; devlet teorisi ve aşırıya kaçan arzulara sahip olarak en sonunda pedagojiden ümitsizliğe düşüp eğitimden o oranda daha az anlar. Yeni bir pedagoji bulmak gerekir ve politik teorilerin desteğinden vazgeçilmesi için nasıl olması gerekiyorsa o şekilde bir pedagoji teorisi bulmak gereklidir (Herbart, 1888, s.75; Akt. Nohl, 1958).

Herbart'a göre pedagoji, bireyin idealarının gerçekleşmesi için kapı aralarken politika (devlet sanatı) ise toplum idealarının nasıl gerçekleştireceği sorusuna cevap aramaktadır (Vogelhuber, 1952).

Psikoloji ve etik sayesinde pedagoji bilim olarak kurulur. Psikoloji eğitime aracılık ederken etik, eğitimin amacını belirlemektedir. Herbart'a göre eğitimin amacı "ahlaki karakterin güçlenmesi" dir. Eğitimcinin hangi amaçlarla eserine ulaşması gerektiğini iki açılım belirler. Şimdiye kadarki bakış açımızla seçmemiz gereken tedbirlere gelinceye kadar geçici olarak detaylandırılmış pratik bakış açısı pedagojinin ilk açılımını teşkil etmektedir. Eğitimi teorik olarak açıklayabilecek ikinci açılım ise koşulların değişimine göre sınırlı şekilde ifade edilen ve o güne gelinceye değin yerine getirilemeyecek bir arzudan ibaret kalan bir açılım olmuştur. Aynı şekilde kendisine dayanmak durumunda olduğu psikoloji için de bu geçerlidir (Herbart, 1959, s.11). Buna göre eğitimin teorik açılımının o güne kadar yeterince ele alınmadığı veya olgunlaşan bir teorinin bulunmadığı görülmektedir. Herbart eğitimin zihinsel süreçlerle oluştuğunu iddia eden pedagogların



başında gelmektedir. Fikri ve zihni güçlerin oluşması eğitim için bireyi hedefe yaklaştırır (Kanad, 1934, s.13). Akıl kuramı pedagojiye dair ilkelerine esas teşkil etmektedir (Sena, 1975). İlkçağlardan beri eğitimde aklın egemen olduğunu ve tecrübeyi gölgesinde bıraktığını belirten Ülken, çalışmasında (Gockler'ın 1905'te söylediği gibi) relativist felsefenin, akılcılık eleştirisi yaparak bilginin, bilincin *a priori* formları ile tecrübenin birleşmesi ile doğduğunu ifade etmiştir. Gene de bu felsefi bakış açısı akılcılığın eğitimdeki üstün rolünü kabul etmiş ve bu görüşün bir eğitim felsefesi haline gelmesine Herbart öncülük etmiştir. Sınırlandırılmış aklın insan zihnini yetiştirmesindeki görevini göstermiştir (Ülken, 2013, s.32). Buna göre Herbart'ın eğitimi açıklamak için onu zihinsel süreçlere indirgediği düşünülebilir.

Eğitime bilimsel bir kimlik kazandırma çabalarının öncüsü olduğunun gerekçelerinden birisi onun ilk defa çocuğun ilgisini kategorilere ayırarak açıklamasıdır. Bilimsel yaklaşım kazandırmaya dönük bu açıklamaları alt başlıklar halinde incelenmektedir. Ziya Egemen (1965), pedagojiye yöntem olarak mahiyetlerini tam olarak açıklamadığı psikoloji ve ahlakı (Herbart'ın tabiriyle pratik felsefeyi) temel yapmasını eleştirse de pedagojinin bilim olarak gerçek manada incelenmeye Herbart ile başladığı görüşündedir. Herbart'a gelinceye değin eğitimle ilgili akımlar ve görüşler okul ve öğretimin yalnız organize edilmesi boyutuyla ilgilenmişlerdir. Gerçekten de Herbart öncesi dönemde pedagojiyi bilimsel bir altyapı kurgulayarak yeniden inşa etmeye çalışan çabaların ön plana çıkamadığını gözlemlemekteyiz. Egemen'in (1965, s.12) haklı olarak işaret ettiği gibi bu çabaların sistematik olması gerektiği fikrini ilk defa Kant ortaya atmıştır. Hem Egemen'in hem de Ülken'in ilk defa Kant'tan çıktığını ve ilk girişimin Herbart ile başladığını ifade ettikleri “pedagojinin bilimsel bir temel kazanması” görüşü aslında Kant'ın Königsberg'de pedagoji üzerine verdiği dersleri içeren kitabının birinci bölümüne dayanmaktadır. Kant, tabiatın insana kendi kendine eğitilmesi için bir içgüdü yerleştirmedeğini, eğitimin tecrübe ile ilerleyen şansa ve tesadüfe bağlı mekanik bir sistem haline geldiğini belirterek tutarlı bir çaba olabilmesi adına eğitim sanatının<sup>22</sup> bir bilime dönüşmesi gerektiğini savunmaktadır (Kant, 1803, s.17). Bunun da ötesinde pedagojik bilgi ve amaçları bilginin prensipleriyle açıklamaya çalışarak eğitimin amacından genel bir pedagoji çıkarma onuruna sahip Herbart bilimsel pedagojiye ön ayak olmuştur (Egemen, 1965, s.12). Herbart'ın bakış açısına göre eğiticiden bilimsellik ve

---

<sup>22</sup> Kant burada “Eğitim sanatı veya pedagoji (*Erziehungskunst oder Pädagogik*)” ifadesini kullanır. Eğitimin sanat olduğuna insanın doğal yeteneklerinin gelişiminin kendiliğinden olamamasını gerekçe gösterir (Kant, 1803, s.16).

düşünme gücü talep edilmelidir. Bilimi bir gözlük olarak değil insanların oluşumları ve gelişimlerini gözlemlemek için sahip oldukları bir göz olarak düşünmelidir. Herbart'ın tanımlamak istediği, matematik gibi kati ölçüleri olan hatasız bir bilim dalı değildir. Onun düşüncesine göre her kim ki bilim olmadan bakış açısı geliştirirse görüşlerinde büyük ve çok büyük hataları barındırır; çünkü dünya ile ilişkisi perdelenmiştir (Hertbart, 1959, ss.9-10).

Hertbart'ın pedagojisinin Kant, Rousseau, Wolff gibi filozofların zihni ahlak fikrinden etkilenerek rasyonalist felsefe alanına dayandığı iddia edilmiştir (Kanad, 1934, s.13). Hertbart'ın pedagojisinde Kant etkisini savunan diğer bir görüş ise Bollnow'a aittir. Kant, Almanya'da modern felsefenin kurucusu olarak kazandığı değere karşın eğitim düşüncesi tarihindeki önemi ön planda değildir; bununla birlikte esas olarak Alman öğretim düşüncesinin (*Bildungsgedankens*) olgunlaşması için felsefede gösterdiği başarı anlamlıdır. Açıkçası, bazı diğer eğitim filozofları gibi Hertbart da farklı bir yolla da olsa Kant'a bağlıdır. Bu eğitim filozofları yalnızca Kant prensiplerinin şekillendirilmesi ve kabulü içinde eleştirel görüş ayrılıkları ile özgürce düşüncelerini geliştirmek suretiyle kendi tinsel dünyalarını oluşturmuşlardır (Bollnow, 1954). Bu görüş, Hertbart'ın farklı bir sırada ve anlamda da olsa yönetme (*Regierung*), ders (*Unterricht*) ve terbiye (*Zucht*) ayrımı ile Kant'ın bakım (çocukların korunması ve barınması) ile öğretim (terbiye veya disiplin yoluyla ders vermek) ayrımı ile örtüşmektedir.

### **Pedagojinin Bilim Olarak Tanınmasının Aşamaları**

Hertbart, eğitimin bilimsel karakterine giriş yapabilmek için öncelikle gerçek eğitimci olarak kabul ettiği modeli tanıtmaktadır. Bunun için belirli bir düşünme gücü ve bilimselliğe sahip olan genç bir insanı bize tanıtmaktadır. Bu tanıma göre bu genç adam, fikirlerin cazibesine ve albenisine karşı hassas olan ve eğitim fikrini onun güzelliği, büyüklüğü bakımından göz önüne alan; umudun, şüphenin, sevinç ve bıkınlığın türlü türlü değişimlerine prim vermekten çekinen birisidir. Eğer bu genç adam bir gerçekliği insani biçime göre büyük bir bütünün fragmanı olarak gözlemler ve belirli bir düşünce gücü ve bilimselliğe sahip olursa bununla bir çocuğu daha iyi bir varoluşa yükseltmek için girişimde bulunabilir. Bu adamın kendisi değil, insanların hissettikleri, öğrendikleri ve düşündükleri bütüncül güç asıl eğitimci olmuştur. İşte eğitimcinin gerçek eğitimci olması şundan dolayıdır ki; bu “asıl eğitimci” sürekli refakati ve uzlaşılan anlamları çocuğa yüklemeyi (öğretmeyi) borç bilerek ona layık görmektedir (Hertbart, 1959, s.7).

Böylelikle eğitimcinin gerçek eğitimci olabilmesi için onun bilimsel bakış açısına sahip ve duyguların değişiminden çok bilimsel bilgiyi esas alarak çocuğa refakat eden bir kimlikte olması gerekmektedir. Herbart'a (1959, s.11) göre pedagoji, eğitmenin kendisi için ihtiyaç duyduğu bir bilimdir. Eğitimcinin bilgisini aktarabilmesi için eğitimde uzman olması şarttır.

Hербart, eğitimin öğretimsiz olamayacağını ve benzer şekilde öğretimin de eğitim olmadan mümkün olamayacağını öne sürer. Kendisinin öğretim olmayan bir eğitim konseptine sahip olmadığını ve bunu tersinden okursak eğitmeyen bir öğretime eserlerinde yer olmadığını da altını çizer.

Hербart, bilim olarak pedagojiyi pratik felsefe ve psikolojiye dayandırmaktadır. Kısmen pratik felsefenin deneyim üzerinden gerçekleşen uygulamaları kabul etmesi kısmen de psikolojinin salt metafizikten değil de metafizik yoluyla doğru biçimde kavranılan deneyimden ileri gelmesi suretiyle pedagojinin deneyime bağlılığı fark edilmiş olur (1984, s.5). Herbart'ın pedagojinin deneyime bağlılığını belirtmekle birlikte onun salt deneyimin değil zihinsel süreçlerin ürünü olduğunu da gösterdiği açıktır. Tecrübe konusunda herkesin kendi deneyimi oranında konuştuğu, başka bir deyişle ancak denediği şeyi tecrübe ettiğini bildirmektedir. İronik bir örnek vererek 90 yaşındaki bir köy okulu müdürünün 90 yıllık ihmalkârlığını tecrübe ettiğini, uzun yıllar boyunca gösterdiği çabayı hatırlamasına karşın kendi metoduna ve başarısının derecesine eleştiri getirip getirmediğini sorar. O dönemdeki yeni öğretmenlerin birçok yeniliği başardıklarını, insanlığın minnettarlığını görmeyi deneyimlediklerini ve bu vesile ile içten içe memnun olduklarını belirtir. Ancak her şeyin çocuklarla başarılabileceğini veya eğitim yoluyla her şeyin mümkün olup olmadığını, eğitimi kendi tecrübeleri ile belirleyebileceklerinin mümkün olup olmadığını sorar (Hербart, 1959, s.8). Böylelikle Herbart hem eğitimde tecrübenin tek belirleyici unsur olmasına hem de dönemin bazı eğitimcilerinin eğitimde her şeyin deneyim ile kazanılabileceği iddialarına karşı çıkmıştır.

Hербart'a göre bir kişi tecrübe ve dağınık gözlemlerden pek fazla şey öğrenemez; kişideki kalıntılar ve izler en son sınırına kadar denenene ve ölçüp tartılana kadar deneyimin kazanılmasından bahsedilemez. Pedagojik deneylerdeki kalıntılar ve izler ise çocuğun rüştüne erdiğinde yaptığı hatalardan oluşur. Bu deneyler için ayrılacak süre bir ömrün neredeyse yarısına karşılık gelebilir (Hербart, 1959, s.9). Birisinin tecrübeli bir eğitimci olabilmesi için kaç deneme ve değişiklikten geçmesi gerektiği bir muamma olduğuna göre eğitimin yalnızca tecrübe üzerine kurgulanması eksik bir bakış açısı olarak karşımıza çıkmaktadır. Eğitimcinin ilgisini çekecek olan bir şehir haritası veya tamamen

inşa edilmiş bir şehrin krokisi ya da gözün ön hazırlık olmaksızın kendi kendini yönlendirebileceği yerlerdir. Herbart (1959, s.10) işte böyle bir haritayı hangi tür tecrübeleri araştırmak zorunda olduklarını ve hangi tür tecrübeleri kullanmaya hazır olduklarını bilmeyi arzu eden deneyimsizler için sunduğunu belirtir.

Herbart'a (1984, s.5) göre ampirik insan bilgisi pedagojiye ne oranda yetersiz gelirse o oranda gelenekler, alışkanlıklar ve fikirlerle ilişkili bir zaman dilimi değişkenlik gösterecektir.

Pedagojinin bilim olarak tanınmasının aşamalarına geçmek için öncelikle Herbart'ın psikoloji kuramı içerisinde *Vorstellungen* (Zihin Temsilleri), *Aufmerksamkeit* (Dikkat) ve *Apperzeption* (Algı) gibi terimlerinin açıklamalarını ele almak gerekmektedir. Bu açıklamalar sayesinde eğitimin psikolojinin araç olduğu zihinsel bir sürece işaret ettiği neticesine varılacaktır.

### **Psikoloji Kuramına Giriş**

Herbart psikolojiyi hiçbir zaman eğitimciye ait tam teşekküllü bir bilim olarak ele almaz. Psikoloji ona göre insan hareketlerini *a priori* olarak betimlemektedir. Mümkün olan ancak tanımlanması oldukça zor olan böyle bir bilime sahip olmak ve onu eğitimciden beklemek çok uzun sürer. Bu bilim çocuğun gözlemlerinin yerini tutamaz. Çocuğun sadece *a priori* prensipler üzerine inşa edilmesi yanıltıcı bir izlenim olmakla birlikte eğitim biliminin uzun süre üzerinde duramayacağı boş bir kavramdan ibarettir (Herbart, 1902b, s.83).

Herbart'a göre ruh reel bir varlıktır. Reel bir varlık ise tüm var olanların, tüm gerçekliklerin (*Wirklichkeit*) nihai sebebi olmaktadır. Duyularımıza sunulan gerçeklerin arkasında duran esas gerçekliktir ve soyut (*immateriel*) ve değişmezdir. Ruh diğer etkenlere karşı reel bir varlık olarak kendi kendisini oluşturmaktadır (*Selbsterhaltung*) ve bu “kendi kendini oluşturma” halleri ruhun tipik bir fenomeni olan zihin temsillerinin oluşturulması ile neticelenmektedir (Vogelhuber, 1952). Kendi kendisini oluşturan ruhun neticesinde ortaya çıkan işte bu zihin temsilleri Herbart pedagojisinde önemli bir yer tutmaktadır.

**Zihin Temsilleri Dünyası.** Herbart, temsillerin kendi aralarındaki bağılıklarını başarıyla incelemiştir. Temsilleri, matematik tarafından ölçüp biçilen ruhi mekanizmalar olarak betimleyerek belleğe ve imgeleme ait olayları başarıyla incelemiş ve öğretim

kuramına ciddi katkılar sunmuştur (Kanad, 1963, s.470). Ruhun dış uyarılara karşı kendi kendisini elde etmesi, oluşturmaları, bunun sonucunda da temsillerin ruhun güçlerine dönüştürülmesi temsillerin oluşumu için bir zemindir. Sadece çok az temsil aynı anda ruhun içinde barınabilir. Böylece temsiller birbirlerini alıkoyarak, baskı altına alarak, örtbas ederek aralarında bir mücadele gerçekleşir. Burada üç farklı durum oluşmaktadır: Aynı temsiller birleşerek bir araya gelmektedir. Örnek olarak iki farklı elmanın iki zihin temsili “elma” tasarımında bir araya gelmektedir. Farklı duyu ve mana alanlarına ait olan karşılaştırılmaz olanlar engelleme olmadan birbirinin yanında (yan yana) oluşmaktadır. Aynı parçalar birleşir ve aynı olmayanlar birbirini engeller (*Assimilation*). Bir temsil serbest ve engellenemez ise açıktır. Duyuları bastırma mücadelesinde arka plandaki temsiller bilinçsizdirler; sürekli bilincin dalgalarının üzerine çıkmak için gayret etmektedirler. Burada filozof temsillerin unutma, tekrar üretme ve birlik oluşturma gibi özelliklerinden söz etmektedir. Yalnız bunlardan mekân ve zaman olarak benzer veya karşı duruş yoluyla birbirine bağlı olan zihin temsilleri karşılıklı olarak birbirlerini tekrar oluştururlar (Vogelhuber, 1952).

**Dikkat.** Dikkat bir nesnenin temsillerinin sayısını artıran ve bu temsillerin netleşmesini sağlayan bir süreçtir. Keyfi (iradi) dikkat ve keyfi olmayan (irade dışı) dikkat, primitif dikkat, algısal dikkat olarak çeşitlendirilir. Burada pedagoji kuramının temellendirilmesi açısından önem arz eden tür irade dışı dikkattir. Bir şeye doğrudan ilgi oluşturan, kendiliğinden serbest olarak ortaya çıkan bir dikkat türüdür. Primitif ve algısal dikkat bunun türleridir. Eğitim için kritik olan bir diğeri algısal dikkattir. Bu dikkat türünde bilincin bakış alanında yeni bir temsilin ortaya çıktığı her an bu yeni temsil önceki bir tanesi ile aynı veya farklı olmalıdır. İki temsil arasında rekabet çıkararak temsilin unsurları (*Vorstellungselemente*) elemanlara dönüşmektedir. Benzer unsurlar eskiler ile bir araya gelmektedir; karşı olanlar çıkarılmaktadır. Bu değişim ve bir araya gelme tam algı (*Apperzeption*) olarak nitelendirilir (Vogelhuber, 1952).

**Tam Algı.** Psikolojik bir sistemin kendisi vasıtasıyla yeni unsurların benimsendiği bir süreç olarak bu unsurlar eski temsilleri yeni temsillere eklemektedir. Temsiller bir takım tinsel güçler olarak büyük ve küçük halde netliği ve gölgelenmesine etki edilmesi yüzünden birbirlerini engeller, gizler, bastırırlar. Temsillerin en büyük farkları biraz gerçekçi olarak verilmeleri ve matematiksel olarak tam belirlenmiş olmalarıdır.

Matematiksel psikoloji temsillerin ilişkilerini eşit olarak ve hareketleri bakımından belirler. Bu yolla bir anlamda ruhun statik ve mekaniğini belirlemiş olur (Vogelhuber, 1952).

## Eğitimin Amaçları

Eğitimin amacı “Ahlaklılık” tır. Başka bir ifadeyle iradenin belirlenmesi ve ahlaki tercihlere itaat edilmesidir.

Herbart’a göre eğitimin yapılması için esasta üç aracı yol bulunmaktadır. Yönetme, ders ve disiplin. Herbart bu kavramlardan yönetmeyi eğitimin amaçları altında görmektedir.

Yönetme, eğitim olmadan bir yeterliliğe erişemez; aksi durumda yalnızca zihne baskı yapmış olur. Benzer şekilde eğitim çocukların düzensizliği ile meşgul olmadığı<sup>23</sup> sürece çocukların kendilerini tanımaya fırsatı olamaz. Yönetmenin dizginlerini sıkı ancak hafif bir el ile tutmaktan imtina ederek bir ders gerçekleştirilemez. Nihayetinde çocuğun eğitilmesine<sup>24</sup> dâhil olan her şey gerçek bir eğitimci ve anne baba arasında paylaşıldıktan sonra bunların iki tarafa da ait olacak şekilde tasarlanmasına gayret edilerek bir dayanışma kurulmalıdır (Herbart, 1959, s.21).

**Yönetme.** Çocuğun düşünceleri, duyguları ve arzuları, onun doğasından kaynaklı yabani atılğanlık halindedir. Çocuk, iradesiz ve ahlaki durumlara karşı ehliyetsiz bir halde dünyaya gelir. İlk zaman ebeveynlerin sorgusuz sualsiz diledikleri gibi davrandıkları ve hükmetmeye çalıştıkları çocukta zamanla bir irade gücü kendini gösterecek; ancak öncelikle karar vermeye ehil olan asıl irade yerine kaosun ilkesi<sup>25</sup> olan yetişkinlerin düzenlerini sarsarak çocuğu ileride çoğu yönden tehlikeye atacak yabani bir atılğanlık, canavarlık hali içinde büyüyecektir. Bu düzensizlik durumu veya yabani atılğanlığın

---

<sup>23</sup> Herbart burada *sich bekümmern* fiilini kullanır; bu fiil meşgul olmak, ilgilenmek gibi anlamlara geldiği gibi bir şeyden endişelenmek anlamına da gelmektedir. Eğitim sürecinde çocukların düzensizliğinden endişe edilmediği sürece çocukların kendilerini tanımaya fırsatlarının olmaması gibi bir anlam çıkması da muhtemeldir.

<sup>24</sup> Herbart’ın *Erziehung* yerine *Auferziehung* kelimesini kullandığını görüyoruz. *Auferziehung* çocuğu eğiterek mental anlamda yukarıya taşımak gibi bir anlama geldiği gibi çocukluktan ergenliğe kadar eğitime anlamında da kullanılır. Bir şeyi yukarıya çekmek, taşımak anlamlarına gelen *Aufziehen* ile köken olarak benzerlik gösterir.

<sup>25</sup> Kanad (1930) bunu *intizamsızlık prensibi* olarak nitelendirmektedir (s.399). Orijinal metinde *Princip der Unordnung* olarak geçmektedir (Herbart, 1902b, s.95).

bastırılması zaruridir; bu bastırmayı tam olarak başarmak için yeterli kuvvetle ve çocukta gerçek iradenin izlerini görene kadar sıkça tekrar edilmelidir (Herbart, 1959, s.46). Açık bir şekilde bu karakterin eğitimi engelleme gücünü ifade etmektedir. Bu yüzden eğitim araçlarının ilki onu yönetmektir. Yönetme, harici bir güç kuralıdır ve çocuğun mizacına yönelik değildir. Çocuğun isteklerini baskılar, çocuksu heyecanı dizginler, sıraya koyar. Onun ödevi, dışarıdan düzen kurmak ve tam bir irade eğitimidir. Yönetme, ahlaki karakter eğitiminin de bir aracıdır (Vogelhuber, 1952). Ancak Herbart'ın iddiası bu kör atılğanlığın veya heyecanın, vahşi arzuların tohumlarının çocukta saklı kalacağı ve yıllar geçtikçe artacağı yönündedir. İradeye kendi içine kapalı bir yön vermemesi için her zaman hissedilebilir bir baskı altında tutmak sürekli gereklidir (Herbart, 1959, s.46).

Yönetme çocuğun kendinde bir iç görü, idrak oluşana kadar gereklidir ve ahlaki davranışların dışarıdan yapılan etkiyle düzenlenmesi anlamına gelmektedir. Yönetme, “arzuların düzeni” vasıtasıyla dersin ve disiplinin etkili olması için gerekli olan ruhsal vaziyete zemin hazırlamaktadır (Russ, 1956, s.87). Ancak Herbart'ın altını çizdiği nokta yönetmenin çocuğun mizacını değiştirmek gibi bir amaca hizmet etmeyen aksine sadece düzenleyici veya nizam sağlayıcı bir etkiye sahip olmasıdır. Çocuk ruhunun işlenmesi, yönetilmesi ile aynı şey olamaz (Herbart, 1959, s.22). Yönetmenin aracı dikkat çekme, denetleme, emirler ve yasaklar, cezalar, uğraşlar, ilkeler, otorite ve bağlılıktır. Herbart, çocuğun körü körüne itaatini ve askeri (militarist) disiplini değil kendi kendine (özgür irade ile) itaat ve disiplinin gerekliliğini anlamlı bulur. Asıl tehlikeli dönem ise erken çocukluk yaşlarıdır. Mümkün olduğunca kısa sürede eğitim ile yok edilmelidir (Vogelhuber, 1952). Herbart, diğer eğitimcilerin ve öğretmenlerin çocukların yönetilmiş kendi hislerine göre tayin etmek zorunda olduklarını belirtir ve bunu da iki yolla, otorite ve sevgi yoluyla yaptıklarını söyler. Herbart'ın görüşlerinin bu şekilde yorumlanması mümkün olmakla birlikte otoritenin ruhu eğip büktüğü, onun kendi hareketini engellediği, yeni oluşan ve yoldan çıkan, temerrüt halinde olan iradeyi bastırmak için çok dikkate değer bir şey olduğunu da ilan eder (Herbart, 1959, s.24). Sevgi ise duyuların ve alışkanlıkların dengesine dayanır. Yeterince alışkanlık ile beslenmedikçe çocuğun sevgisi geçici ve üstünkörüdür. Uzun süre, samimi bir özen göstermek, birey ile yalnız görüşmek ilişkiyi güçlendirir. Ancak çocuğa eğiticinin düşünsel eğilimini açıklayarak çocuk üzerinde güç sergilenmesiyle büyük bir ayıpla bağlantılı olanlar her kimse onların isteyerek ve uğursuz bir şekilde kendilerini tatmin etmelerine karşı “esas eğitim” önem arz etmektedir. Herbart, sevginin tetiklediği duyuların ahenginin iki yolla ortaya çıktığını söyler. Ya eğitimci onun hakkında konuşmadan incelikle çocuğun duygularına nüfuz eder

ya da çocuğun ortak hislerinin yakınlaşabilir olduğuna dikkat çeker. Kendi gücünü bu ilişkiye katacak olan çocuğun kendisi olduğuna göre bu daha zor bir yoldur (s.25).

Otorite ve sevgi, çocuğun daha ileri yönetilmeye ihtiyacı olduğu şekilde çocuğun erkenden boyun eğmesinin etkisini koruyan en iyi araçlardır. Bu yönetme istediği doğa tarafından güven sağlanmışların ellerinde bulunur, dahası düşünce gücünün eğitilmesi, esas eğitimin verilmesi yalnızca onlar tarafından yürütülür (s.26). Öğretmen otorite ve sevgiye sahip olmasıyla çocukları sıkı bir disiplinde tutmasına gerek kalmamaktadır.

Herbart, şehirlerdeki eğitim kurumlarında yönetmenin en zor şey olduğunu ve yönetmenin çocuğun oyun alanı ile ilişkisine bağlı olduğunu bildirir. Şehirde çocukların hareket alanının kısıtlandığını; öte yandan çocukların kaygı veren kurallardan sorumlu olmadıkları için kırsalda daha fazla imkâna sahip olduklarını vurgular (s.27). Yönetmenin ve ondan gelen öngörülebilir ilişkilerin devamının şartı olarak anlık bir itaati cesaretle şart koşma gerekliliği vardır. Bu itaatin kör bir itaat ve bağlılık ile alakası yoktur. Esasında öğretmenlerin sorgulamadan bilmesi gereken itaati kabulünün gerekliliğidir. Eğitim için de durum budur. Bazı durumlarda bir kimsenin karar verdiği ve diğerlerinin takip etmek zorunda olduğu haller vardır. Çocukların gelecekteki yargılarının emirlere karşı duruş da sergileyebilmesi için neden o şekilde ama diğer türlü değil şeklinde bir izahatın da takip edilmesi gerekir (s.28).

Bir çocuk öğretim yoluyla fikirlerden etkilenerek kendi izlenimini ediniyorsa orada zihinsel olan hamlık, işlenmemişlikten çıkmaktadır. İşte bu eğitimin en dolaysız olan yararıdır. Fakat öğretmenin bunu önceden tecrübe etmesi sancılı bir duygu değişimine bağlıdır ki bu değişim yalnızca öğretimden sonraki çaba periyodunda uygun ve doğal bir haldedir. Eğitim bu nedenle genç bir adamın özeleştirisine karşı olan hassasiyetinin en yüksek olduğu yıllarda ve öncesinde erken yaştaki bakış açısına göre insani yeteneklerin bozulmamış bolluğuna sahip olabilen ve çocuk ile birlikte kendi kendini eğitebilen genç bir insanla ilgili bir olgudur (ss.29-30). Bu duyarlılık, çocuk tatmin olduğu için, umut azaldığı ve işin gücün zorlaması dolayısıyla zamanla değişime uğramayacaktır. Kendi duygularının koruması ve saf bilgidен doğan itaatkârlık gelişmeden önce çocuk öğretmenini farklı yollarla test etmelidir. Eğitimin tutumu sürekli ve düzenli olmalıdır; acaba çocuk ile dayanıklı bir ilişkiye sahip olabilir miyim veya yüreğim güvenilir ve rahat bir yer edinebilecek mi diye şüpheyе düşmesine de hiç gerek yoktur (Herbart, 1902b, ss.105-106).



**Doğru Eğitim.** Herbart'a göre bilginin birliğinden şeylerin veya kavramların birliğine ulaşmaya çalışmak bir hatadır; bunu yapmaya yeltenen kişi yalnızca bir postulat ortaya atmış olur. Bütün kavramları tek bir çatı altında toplamak planın birliği ve yoğun güçten ileri gelir. Pedagojik araştırma ile ulaşılan prensip birliği için harekete geçilirse bu noktada Herbart'ın sorduğu üç soru bulunmaktadır: Kişi, tek bir kavram üzerine bir bilim inşa etmenin metodunu tanıyor mudur? Sunulan bir prensip gerçekten de o bilimin bütününe sonuçlandırıyor mu? Eğer bu prensip varsa bu bakış açısı tek mi veya daha az amaca uygun ama gerçekçi farklı olanlar da var mı? Herbart, bu noktada gerekli görülen prensibin eğitimin en yüksek amacı olan ahlak olabileceğini ilan eder. Ona göre ahlak eğitimi bütün bir eğitimden ayrılabilir bir parça değildir; diğer eğitim organları ile kapsamlı bağlantılar içinde bulunur. Nesnelerin doğasından pedagojik amaçların bütünlüğüne (birliğine) ulaşmak mümkün olamaz. Eğitimci çocuğun içinde gelecekteki kişiyi tasvir etmelidir; çocuğun gelecekte edinmek istediği yön şimdiden hedeflenmelidir. Öğretmenin gelecekteki kişinin gelişimini engellemeye, güçsüzleştirmeye hakkı bulunmaz; bir aşama ile sınırlandıramaz. Çocuk tarafında ilerde ondan geri talep edilebilecek bir şeyi *intension* ve *extension* ile kaybedemez. İnsanın hedeflerinin çok yönlü olması öğretmenin çocuğa yaptığı bakımın, verdiği eğitimin de çok yönlü olmasını sağlar (ss.32-33). Herbart, eğitimin birçok kavramının temel kavramlar altında kümelenebileceğini iddia etmemiştir. Çocuğun gelecekteki amaçlarının zenginliği, bir defa ulaşılmış olabileceği yalnız mümkün olabilecek amaçların bölgesi ile ondan tamamen farklı olan, çocuğun göz önüne almaktan asla vazgeçemeyeceği zaruri amaçların bölgesine ayrılmaktadır. Özetle eğitimin amacı çocuğun veya öğretmenin değil, çocuğun gelecekteki şahsının seçiminin ve ahlakın hedeflerine göre sıralanmaktadır. Bu belirtilenler etiğin temel prensiplerinde saklıdır (s.34).

### **Çok Yönlü İlgi**

İronik bir şekilde sadece çiçeğin kendisi kendi çanağını sulayamaz. Her yöne dağıldığı için dolgunluk zayıf hale gelemes. İnsan toplumu herkesin en iyi yaptığı işe girişmesi için iş dağılımını uygun bulmuştur. Ancak bir bütün ne kadar sınırlandırılır ve ne kadar bölünmeye uğrarsa geri kalanın her birisinin kabul edilmesi de o kadar çeşitli olmaktadır. Zihinsel bir içe alma zihinlerin birbiri ile uyuşması üzerinden ve bu da benzer zihin aktivitelerinden ileri geliyorsa bu gerçek insanlığın en yüksek refahını takip eder. Herkes her şeyin meraklısı ancak herkes bir dalın ustası olmalıdır. Tek ustalık ise

isteyerek yapılan (keyfi) olan şeydir; buna karşılık kendi gayretinin çok çeşitli başlangıçları ile ortaya çıkabilen çok yönlü bir içe alış eğitimin konusudur. Bu nedenle pedagojinin ilk amacını ilginin çok yönlülüğü olarak tayin ediyoruz.

**Çok Yönlülük Kavramı.** İlginin çeşitli yönlerinin renkli halde farklı yerlere gitmesi gerekiyorsa dersin konusu da renkli ve çeşitli görünecektir. Ancak bunlar bir noktada ayrılmak durumundadırlar. Ya da bir vücudun farklı yüzeyleri gibi birçok yön aynı insanın farklı yüzlerini gösterir gibidir. İçindeki tüm ilgiler yalnız bir bilince aittirler. Bu birliği asla kaybedemeyiz; kaybedilmesine müsaade yoktur. Çeşitliliğin sübjektif olanı ile objektif olanının birbirinden ayırt edildiği kolayca görülür. Sübjektif olan şey bize düşünmemizi sağlamaktadır. Bu noktada Herbart, tek yönlü olmayı manasızlık ile benzeştirir. Gereksiz manasız bir adam diye nitelendiği bir kişinin başka ve yeni bir kişi olduğunu, farklı renklere büründüğünü belirtir. Çünkü o kendi kendisi için hiçbir anlam ifade etmemektedir. Gösteriş yapan bu insanın ne kendisine ne de kendi malına mülküne sahip olmadığını ve onun sahip olabileceği şeylerin yüzlerinin onun kişiliğinin yüzleri olabileceği; fakat kişiliğinin olmamasının bunu engellediğini belirtmektedir (Herbart, 1959, s.47). Böylelikle Herbart tek yönlülüğün manasızlık ifade edeceğini; bu şekilde olan insanın da bir manası olmayacağını vurgulayarak özellikle “çok yönlülük” kavramını neden kullandığına açıklık getirmiş olmaktadır. Manasızlığı kişiliğin yokluğu ile benzeştirir. *Vielseitigkeit*’ın (çok yönlülük) sadece *Einseitigkeit* (tek yönlülük) karşısında değil *Flattersinn* (manasızlık) karşısında da bir duruş sergilediğini belirtir. Tüm tesadüflerin insan için bir rastlantı olarak tanınıp kabul edilebilmesi için çok yönlülük insanın bir özelliği olmaktadır ki o özelliğin yardımıyla insan, kendi içindeki varlığının bilincine erişebilsin. Bunun gerçekleşebilmesi için önemli bir unsur *Besinnung* olmaktadır. Ancak ilk işaret çeşitlilik içerisindeki *Vertiefung* olmaktadır (Herbart, 1843, s.375). Bu “çok yönlülük” kavramını açıklamak için Herbart, farklı kavram ve tanımlamalara yer vermektedir. Bu iki kavram Herbart pedagojisinden önemli yer tutan *Vertiefung* ve *Besinnung* kavramlarıdır. *Kleine Philosophische Schriften* (Felsefe Üzerine Kısa Yazılar) isimli felsefe üzerine yazılarının toplandığı eserlerinin 3. cildinde bu tanımları yapmaktadır. Felkin, bu tanımların *Allgemeine Pädagogik* ‘deki çok yönlülük; *Vertiefung* ve *Besinnung* kavramlarının kullanılmasına dayanak olduğunu tahmin etmektedir. Bir düşünce (veya düşünceler silsilesi), bilincimize eşlik eden alışılmış duyumları uzaklaştıracak bir canlılığı içimizde elde ettiğinde *Vertiefung* gerçekleşmiş

olur (Herbart, 1843, s.375). Felkin (1902b, s.123) ise bu kavramı diğerlerini hariçte bırakmak (uzaklaştırmak) için bir nesne veya süje üzerine yoğunlaşan düşüncenin eylemi olarak yorumlamaktadır. *Besinnung* ise bilincimizin olağan (alışılmış) içerikleri su yüzüne çıktığında meydana gelmektedir (Herbart, 1843, s.375). Felkin (1902b) ise bu kavramı bilinç içeriği üzerinde tekrar toplanan ve tekrar koordine edilen *reflection* (derin düşünme)'nin eylemi olarak yorumlamaktadır. Kişilik, bilincin birliğine, toplanmasına ve yansıtmaya dayanmaktadır. Konsantrasyon (*Vertiefung*) eylemleri birbirlerini kapatmaktadırlar ve aynı yolla içinde birleşmek zorunda oldukları yansıtmayı dışarıda tutmaktadırlar. Bu süreç eşzamanlı işlemez; önce bir konsantrasyon sonra bir diğeri, daha sonra bunların yansıtma içinde birleşmeleri ve bu biçimde sayısız geçiş yapılmaktadır. Konsantrasyon eylemlerinin bir arada veya ayrı olmaları psikolojinin işi olsa da bu pedagoji için vazgeçilmez ve pedagoji sanatı için adeta bir hazine gibidir (Herbart, 1959, s.48). Çok yönlü öğretimin hemen gerçekleşmesi mümkün olmamaktadır. Birçok şey sırayla gerçekleşir; birleşme, genelleme ve birbirine ithaf etme gibi durumlar başarıldığı zaman konsantrasyon ile yansıtmanın birbiriyle değiş tokuşu da gerçekleşir. Çeşit çeşit kavramların anlaşılması yavaş yavaş gerçekleşerek bilgilerin toplanması sağlanmış olur (Herbart, 1984, s.27). Konsantrasyonun alışılmış duyumları uzaklaştırarak bilinç içeriğinde toplanan yansıtmanın içinde birleşebilir olması ve yansıtmanın yerini alması çok yönlülüğün şartıdır. Herbart, zihnin her zaman aktif olduğunu, temsiller (*Vorstellung*) yoluyla bütün bir grup halinde ve bir süreliğine değişmez kaldıklarını ve onlarla ilişki içerisinde zihnin de durağan halde bulunduğunu belirtir. Konsantrasyonların değişmesi için, birbirleri ile ve yansıtma ile bağlantılı olmaları ve yansıtma da tekrardan yeni konsantrasyon ile bağlantılı olmalıdır (Herbart, 1959, ss.49-50). Her biri kendi içinde durağan kalmaktadır.

Eğer durağan bir temsil içinde bulanık bir zihin karmaşası yapan her şey uzaktaysa sadece konsantrasyon saf halde kalır ya da çok çeşitli konsantrasyon eylemleri öğretmenin yönetimi altında parçalara bölünerek birer birer sunulmaktadır. Bir konsantrasyonun diğerine doğru ilerlemesi, temsillerin birbiri ile ilişkilendirilmesine ve çağrışım oluşturulmasına yol açar. Bu çağrışımların kümesinin ortasında imgelemler dolaşıp durmaktadırlar, bunlar temsil içinde bulunan tüm zihin karmaşasını test etmektedirler. Çok sayıda yansıtmanın çok sayıda sıralanması bir *sistem* haline gelmektedir. Tüm ilişkilerin, karışımın içinde değil de ayrı ve tekrar birleşecek parçaların arasında bulunuyor olması tekil şeylerin belirliliği olmadan hiçbir sistem, hiçbir düzen veya hiçbir ilişkinin var olamayacağını gösterir (Herbart, 1959, s.50).

Herbart pedagojisinde konsantrasyon, yansıtma ve temsil dersin içindeki bazı eylemler oldukları gibi çağrışım da ders için önemli bir yöntemdir. Durağan yansıtma, çağrışım kazananları belirli bir düzene sokmaktadır. Tekil olan şeyleri sistemde doğru yerinde, tümel olanın parçaları ve ilişkisi içerisinde görmekte, tesadüfî ilişkilendirmeleri gerekli olanları ile değiştirmekte ve sistem içindeki her parçanın değerini korumaktadır (Vogelhuber, 1952, s.256).

Yansıtma ilerleyip geliştikçe *metodu* oluşturur. Metot, sistem aracılığı ile işlerliğini sürdürür ve sistemin uygulamasındaki sonuçları gözlemler. Metoda göre zihni eğitmek, yetiştirmek gibi zor bir görev tamamen eğitimciye bırakılmaktadır. Eğitimcinin kendi pedagojik düşüncesine hâkim olması zaruri olmaktadır (Herbart, 1959, s.50).

Tecrübe sürekli karışık düşünceleri çocuğun zihnine yığmaktadır. Bunlardan büyük kısmı kademe kademe objeler olarak analiz edilir. Nesnelerin zihinde dolaşmaları, gelişimeleri ile çağrışımın faydalı bir olanağı analiz edilenler için kalmaktadır. Birçok çocuk, entelektüel yardım olmaksızın, yıllarını harcayan birçoğu ile uzun ömürlü çalışmalarda bulunan öğretmenleri beklemektedir. Böyle çocuklardaki mental kondisyon, onları değişime çekmesi gereken her şeye karşı etkisizdir. Tüm benzerlikler anımsamalar yoluyla aynı halde toplanmış düşünceleri tekrar ortaya çıkardığı sürece insan yeminin içinde her zaman sadece ve sadece eskiyi arayıp bulmaktadır (Herbart, 1959, s.50). Okullarda öğrenilen bilgiler içinde her zaman eksik ve kusurlu çağrışımlar bulunur. Öğrenilen konu içinde onu imgeleme dünyasının önüne yönlendirmek için yeterli bir güç bulunmazsa veya öğrenme eylemi günlük imgelemleri durdurmakta ve zihni parçalar halinde güçlendirmekteyse bu kusurlar ortaya çıkmaktadır (s.51). Burada tecrübenin yeterli olmadığı ve onun yığıldığı düşünceleri öğretmenin entelektüel (tinsel) destekte bulunarak çocuğun zihninde konsantrasyonun gelişmesi, çağrışımın kazanılması ve yansıtma yoluyla çağrışım kazanan konuların düzenlenmesini sağlaması gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Herbart, *Klarheit* (açıklık) kavramını tanıtmaktadır. Çağrışım, açıklık, metot ve sistemin birbiri ardına gelen yöntemler olduğunu ve birlikte uygulanmaması gerektiğini bildirir. Başlangıçta yavaş yavaş küçük adımlarla gitmeli, bir konu üzerinde sadece gerekli olduğu kadar durmalıdır ve üzerinde durduğu sürece düşüncelerini belirli bir yöne yöneltmelidir. Öğretme sanatı en başta öğretmenin konuyu atlama yapmamak için küçük parçalara ayırarak sunmasını gerektirir (Herbart, 1984, s.28). Çağrışım içinse serbest konuşma en iyi yöntemdir; çünkü bu yolla öğrenci, düşüncelerinin rastgele bağlantısını kolayına nasıl gidiyorsa öyle deneme, değiştirme, çeşitlendirme ve kendi stiline göre

öğrenilenleri uygulama fırsatını elde eder. Metodik düşünmenin alıştırılması çocuğa, kendi çalışmalarının iyileştirilmesini sağlamaktadır (Herbart, 1984).

Çocuk dersten ne kadar sıkılırsa o derece yaptığı aktivitede başarısız olur. Molalar ve arada değişiklik yapmanın gerekliliği anlaşılır. Eğer öğrenci belirli şeylerden gerçekten sıkıldıysa aynı konuları değişik biçimlerde işlemeyi önce onun sıkıntısı geçmeli veya dindirilmelidir.

Herbart çok yönlü ilgi kavramının ilk basamağı olan çok yönlülüğü ve çok yönlülüğü sağlayan kavramları bu şekilde kurgulamaktadır. Sırada ilgi kavramının açıklaması gelmektedir.

**İlgi Kavramı.** Herbart'ın, ilgi (*Interesse*) kavramını eğitime uyarlamaya çalışmakla bir devrim yarattığını belirtmek peşin bir hükümden öte temeli sağlam olan iyi bir iddia olacaktır. Onun kavramları açıklamakta ve eğitime uyarlanmasını göstermedeki titizliği bu savı güçlendirmektedir. Bir defa gerçekleşen öğrenmeyi, daimi ve gelişen ilgi ile dersin içine girmek yerine sohbet ederek ve oyun oynama yoluyla renklendirmeye kalkışan eski pedagoglar bu öğrenmeyi daha da kötüleştirmektedir (Herbart, 1902a, s.159). İlgi kavramının insanda nasıl ortaya çıktığı, arzulama ve isteme gibi yakın kavramlardan hangi farklarının olduğuna açıklama getirmektedir. İlgiden ayrı tutulan ve bu noktada kabul edilmeyen kavram arzulama (*Begehrung*) kavramıdır. İnsanın aktifliğinin gelişim basamaklarından bir şey ayrı tutularak ve iç canlılığın çok çeşitli gelişmeleri değil de en büyük dış görünüşleri reddetmek yoluyla ilgi kavramı ortaya çıkmıştır (Herbart, 1959, s.51). Arzulama, ilgi ile beraber insanda ortaya çıkan hislerin tamamını temsil edebilir (s.52). İlgi, arzulama, isteme (*Wollen*) ve estetik yargı (*Geschmacksurteil*) ile aynı kümede yer almasına karşın kayıtsızlığın zıddı olarak bir nesneyi kontrol etmek veya ayarlamakla değil ona bağlı olmasıyla diğer üç kavramdan ayrılmaktadır. Salt bir şeyi gözlemleme veya bir şeye erişme arasında yer alan ilginin arzudan farkı şu şekilde açıklanabilir: Arzulama geleceğe dair bir şeye ulaşma veya henüz sahip olunmayan gelecekteki bir olaya erişme çabasıyken ilgi nesnenin gözlenmiş olan şundaki haline odaklanarak gözlemlemeye bağlı olarak ortaya çıkmaktadır. Biz bir şeye ilgi duyduğumuz sürece iç dünyamızda aktif oluyoruz; fakat ilgi, arzulama veya istemeye dönüşecekse dış dünyamızda pasif oluyoruz. İlgi, zihni kuşatan salt bir anlama yetisi üzerinde inşa edilerek temsiller arasında nedensellik ilkesi yoluyla kendini geçerli kılmaktadır (s.52).

İlgi kendi başına var olandır ancak bir yandan da çok yönlü olmak durumundadır. Çok yönlü bir kendi başınalığı gerektirmekle birlikte her türlü kendi başınalığa da karşı çıkmaktadır. Aksi durumda her şeye ilgisi yüksek, hareketli ve canlı çocukları eğitmeye lüzum olmazdı (Herbart, 1902a, s.145).

Temsiller ikiye ayrılır: Yeniden üretilen ve kendiliğinden oluşan temsiller olarak. Yeniden üretilen temsiller çocuğun zihninde (bazen ezberlenmiş olarak) hali hazırda bulunurken kendiliğinden oluşan temsiller, imgelemlerde ve oyunlarda bulunmaktadır. Ezberden ileri gelen öğrenmeler öğrenciyi pasif yapar; çünkü bunun devamlı olması ortaya çıkabilecek düşünceleri dağıtmaktadır. İmgelem ve oyunlarda ise derslerin etkisi sürerek kendiliğinden oluşan temsiller hâkim olmaktadır. Mühim olan öğretimin çocuğun derste temsillerinin kendiliğinden oluşacak şekilde elde edip edemeyeceğine odaklanmasıdır. İlk durumda öğrenci dikkatli (*aufmerksam*) olarak görülür ve ikinci durumda yani temsillerin kendiliğinden oluşmadığı durumda dikkat (*Aufmerksamkeit*) tam olarak dağılmış olmasa da dersin gelecekte de aynı konular için ilgi uyandırıp uyandırmadığı yolundaki soru işareti belirir. İrade ile ortaya çıkan veya irade dışı ortaya çıkan dikkat niyetlere bağımlıdır. Arzu edilen dikkatin irade dışı ortaya çıkan olmasına karşın diğeri, öğretmenin tembih ve gözdağı vermesi ile ortaya çıkar ve o da bazen gerekli olmaktadır. Öte yandan irade ile ortaya çıkan (iradi) dikkat disiplin yoluyla sağlanmaya çalışılsa dahi ders için yeterli olamaz (Herbart, 1902a, s.174). İrade dışı ortaya çıkan dikkati elde etmek ders anlatma sanatında başarılabilir; temelinde ise ilgi yatmaktadır (Herbart, 1902a, s.146). Yani ilgi aslında irade dışı dikkati meydana getirmektedir. Dersin anlatımının uzun olması dikkati dağıtır; düşüncelerin hareketliliğini etkiler. Okuma ve yazmada nasıl noktalama işaretleri kullanılıyorsa derste de seçilmiş bazı konu başlıkları ve aralar verilmektedir ki çocuklar konunun üzerinde yeterince durabilsinler. Öte türlü birikmiş düşünceler birbirini sıkıştırır. Böylelikle çocukların hiçbir şeyi dinlemedikleri bir tablo ortaya çıkacaktır (s.147).

Dersin bilimselliğe uygun ve eksiksiz olduğu bir durumda, giriş bilgileri (temel bilgiler) yavaş yavaş çocuğun zihninde gelecek yıllarda üzerine eklemek üzere ve giriş bilgilerinden sonraki çalışmalarda ona destek olacağı bazı düşünce demetleri oluşturmak için yeterli bir sağlamlığa sahip olurlar. Bu düşünce demetleri çok sayıda oluşabilirler; ancak her birisi tek taraflı bir bilgeliğin kendine ait türünü oluştururlar ve dolaylı yoldan bir ilginin bulunup bulunmadığı sorgulanır. Şayet bu ilgi çocuğun öğrenim yaşının ilk evrelerinde uygulanmalıdır (s.150).

Herbart'a göre her çocuğun öğrenme stili farklıdır ve onun ilgisine göre hareket edilmesi gerekmektedir. Ona göre bedensel hareketlerin bütününe mani olmak her zaman faydalı olmadığı gibi bazılarının yüksek sesle konuşarak, bazılarının başka bir yerden tekrar yazarak, bazılarının çizerek öğrendiklerini belirtir. Aynı anda konuşmanın dahi bir öğretim yöntemi olarak sunulabileceğini belirtmektedir. Konuya ilginin olmaması durumunda çocuğun öğrenmesinin mümkün olmadığını, boşa zaman kaybedeceğini de vurgular (s.151). İlginin her zaman canlı tutulması gerekmektedir. Herbart'ın bu doğrultudaki görüşü modern bir anlayış olarak görülmelidir.

Herbart ilginin çok yönlülüğünü onu bazı sınıflara ayırarak açıklamaktadır. Deneyimin sunduğu bilgi ile sosyal bağlantıların sunduğu düşünme tarzının ders ile bağlantılı olması neticesinde deneyim ampirik ilgi ve sosyal bağlantı ise duygudaşlık ilgisi ile örtüşmektedir. Deneyimlenen objeler hakkındaki ileri düzeyde düşünme spekülative ilgiyi, sosyal bağlantıların ilişkileri hakkında düşünme ise toplumsal ilgiyi geliştirmektedir. Estetik ve dini ilgiler ise ileri düzeyde düşünce gücünden ileri gelmezler (Herbart, 1902a, s.152). Bu ilgiler çeşitli biçimlerde gruplandırılırsalar ve çocuklar birine eğilim gösterip diğerini yadsıya bile ilgiler arasında birbirlerine zıt olma ve birini diğerine tercih etmeme gibi durumlar ortaya çıkamaz.

Çok yönlü ilginin daha net bir şekilde görülebilmesine zemin hazırlamak niyetiyle tek yönlü ilgilerin açıklanmasına girişilebilir. Tek yönlü ilgilerin öğrenme için yeterli olmayacağı açıktır. Deneyimin nesnelerinden sadece bir tanesini ön plana çıkardığında ampirik ilgi, tek yönlü olur. Birisi eski diller ve yeni diller olarak ayırt ederek yabancı dilleri seviyorsa veya bir tarihçi olarak yalnızca belirli bir dönemi inceliyorsa o durumda o alana tek yönlü olarak ilgi duymuş demektir. Spekülative ilgi sadece mantık, matematik veya metafizikten birisi ile ilgileniyorsa, estetik ilgi sadece sanatlardan birisine, örneğin resim, heykel veya şiir üzerine yoğunlaşmışsa tek yönlü olur (Herbart, 1902a, s.153). Duygudaşlık ilgisi, yalnızca kendi yaşadığı şehirden insanlarla veya aile çevresi ile birlikte olup diğer insanlarla ortak bir paylaşıma girilmiyorsa tek yönlü olur. İnsan yalnızca bir politik görüşü benimseyerek toplumsal olan başka bir olguya ilgi duymuyorsa tek yönlü bir toplumsal ilgiye sahip olmuş olur. Dini ilgi ise dogmalara bağlı kalınıp farklı düşünceler hor görülürse tek yönlü olmaktadır. Herbart, ilgi türlerinin birbirlerini destekleyici olduğunu belirtmektedir. Diyelim ki ampirik ilgiye ait Latince veya Yunanca öğrenme merakı tarihi ve edebi metinleri okuma ve anlama merakını kamçılar; böylelikle estetik ilgiye de kaynaklık etmiş olur. Birbiri ile benzer olarak görünmeyen ilgilerin birbirlerini canlandırdığına tanık olunabilir. Tarih pragmatik bir

bakış açısına sahip olduğunda bile spekülâtif ilgiyi dahi beslemektedir; çünkü olaylar ve objeler üzerine derinlemesine düşünülmesine yol açmaktadır. Buna örnek olarak tarih felsefesi verilebilir. Tarih yalnızca eskiye dayanmakla kalmaz; edebiyat bilgisi de tüm ilgilerin canlanmasına etki etmektedir (s.154). Diyelim ki Homer’ın destanlarını okuyan bir çocukta, bu destanların hem bir tarihi vesika hem de bir edebiyat eseri olmasından hareketle estetik ilgi ve ampirik ilgi uyanmış olur; bu olaylar ve dönemin şartları üzerinde düşünerek yaşam biçimlerinin araştırılması ve derinlemesine irdelenmesi ile kendisinde hem toplumsal hem de spekülâtif ilgi canlanmış olur. Dini ilgi ise o günün dini inançlarını öğrenerek bunların üzerinde düşünerek gerçekleşmiş olur. Benzer şekilde Eski Ahit ve Yeni Ahit, okuyan bir kimsede de hem toplumsal hem dini hem de ampirik ilgiyi bir arada uyandırabilir; bunun yanında yazılan bazı kutsal metinler estetik değer taşımaktadır, duygudaşlık ilgisinin de uyanması belirli bir dini gruplaşmaya dâhil olunma merakından dolayı gerçekleşmiş olur. Herbart matematiği farklı şekilde tanımlamaktadır. Matematiğin, hem ampirik hem de spekülâtif ilgiye dâhil olması hem doğa bilimleri ile bağlantılı olması hem de belirli kavramlar üzerinde derinlemesine düşünmeyi sağlamasından ileri gelmektedir (s.154). Benzer durumun fizik için de geçerli olacağı söylenebilir. Tek yönlü ilgi ile çok yönlü ilgi arasındaki geçişler yoluyla farklı alanların birbirleriyle ilişkilerinin kurgulandığı ve farklı ilgilerin birbirlerini uyandırdığı gösterilmiş olur. Böylelikle çok yönlü ilgi kurgulanmış olmaktadır. Bir ilgi türünün diğerlerini de kapsama alabileceği veya diğerleriyle ilişki kurulabileceğine örnek olarak düşüncenin geliştirilmesi yoluyla spekülâtif ilginin uyandırılması için doğadaki, insanın eylemlerindeki, dillerin inşa edilmesindeki, din bilgisindeki genel kurallara göre kurulan ilişkilerin tamamı sunulmaktadır (s.156). Bu durumda spekülâtif ilginin olayları ve durumları irdeleme ve üzerinde düşünme olarak kapsayıcı olduğu ve çocuğun diğer ilgi alanlarından etkilenecek uyandırıldığı ortaya çıkmaktadır.

Herbart’ın talebi liselerle sınırlı kalmadan toplumun her kesiminden çocukların devam ettiği tüm kamu okullarında çok yönlü öğretim biçiminin sunulması gerektiği yolundadır; derslerde ilginin farklı türleri dikkate alınmak durumundadır (Herbart, 1902a, s.155). Okul sistemlerinin reform sürecinde olduğu daha o dönemde bunu önermiş olması, farklı ilgi alanlarındaki derslerin bir arada okutulması ve ilgi türlerinin birbirini etkileyecek şekilde düzenlenmesi görüşleri çağına göre ileri basamaklara atılmış adımlardır.

Çocukta ilgiyi canlı tutmak adına yeni olan düşüncenin eskisi üzerine inşa edilmesi için her yeni düşünce silsilesi, öğrencinin zihninde önceden çoktan kavranılmış olan



düşünce silsilesinin bulunup meydana çıkarılmasını sağlamalıdır. Bunun yanında (eskinin yeni olan ile birleşmesi şeklinde) kavrayış kolaylıkla öne çıkarak heves duygusu (*Lustgefühl*) uyandırılır ve iç dünyadaki ihtiyaç tatmin edilmiş olursa da çocukta ilgi uyanabilir. İlgi böylelikle Herbart pedagojisinde yeni öğrenmeler yoluyla bilgilerin zenginleştirilmesinin sağlandığı bir güç olmaktadır (Vogelhuber, 1952, s.256). İlginin uyandırılması noktasında eski öğrenmelerin payı olduğu kadar öğrencinin hevesinin uyandırılmasının da katkısı olacağı görülmektedir.

**Ders.** Yönetme çocuğun iradesi üzerinde doğrudan etki yaparken ders ise öğretilenler ile çocuğun zihni üzerinde dolaylı olarak etki yapmaktadır. Ders bilgilerin toplamını elde ederken eğitim ise karakteri oluşturur. Bilgiler karakter üzerinde kalarak karakter üzerinden sürekli bir etkinin cereyan etmesini sağlar. Öğretim anlamında ders olmadan eğitimin bir etkisi yoktur. Dersin amacı eşit dağılmış çok yönlü ilgidir (Vogelhuber, 1952). Ancak bir ders yalnızca bilgiyi yayacak ve insanları iyiye götürmeyecekse buna bir karşı duruş sergilenebilir. Herbart niyetin köklerinin sadece entelektüel değil duyguların birikmişliğini (*Gefühlserfahrung*) de kapsayan düşünce dünyasında olduğuna dair bir bakış açısına sahiptir. Zihindeki temsiller (*Vorstellungen*) belirleyici görüşlerdir ve ahlaki niyetler için yol gösterici olabilirler. İşte böyle temsilleri oluşturan ders “eğitici bir ders” olacaktır (Russ, 1956). Herbart, pedagojide ilk defa çocuğun ilgisi konusunu detaylı açıklayarak bunu psikolojik nedenlere dayandırmıştır. İlgi için kendiliğinden bir eylem oluşmadan önce irade ön plana çıkmaktadır. İlgilenilen şey içten içe aktif durumdadır; ancak henüz eyleme geçmemiştir. “Dolu olmayan gözlemlerle bir şeye erişme” arasındaki durumu tarif eder. İstemenin tüm durumları üzerinde eşit güçte yönelmiş olması, tüm güçlerin harmonik olarak oluşmasıdır. Çok yönlü eşit ağırlıktaki ilgi birçok ve farklı türden işler için mana ve anlayışa sahiptir. Aynı potada eritilebilecek farklı derslerin içeriği ve kapsamı konsantrasyon ve ders malzemesinin çeşitliliğinin üstesinden gelinmesini sağlamaktadır. İlgi ise tek taraflı olamaz; etkili olabilmesi için yalnızca bir alana yönelemez (Vogelhuber, 1952, s.258). İlginin çok boyutlu olması ile kişinin iç bütünlüğünü tehdit etmesi konsantrasyon yoluyla engellenmelidir.

Öğretim Herbart’a göre, çocukta ilerleme isteğini körükleyerek onda çok taraflı ilgiyi canlandıran bir işlev görmelidir. Herbart nazarında, mesleğini kendisi tayin eden insanın, muhtelif işlerdeki yetenekleri ancak eğitimle yoklanabilir. Herbart’ın “ilgilerin çok taraflılığı” adını verdiği bu durumda, tüm ilgilerin ahenkli olması beklenir. İlgiler

arasında denklik olmalıdır ki, “tek taraflılık” sivrılme gücünü kendinde bulamasın (Kanad, 1963, s.477).

Herbart, dersi pedagojik ilgi ile ilişkilendirmektedir. Pedagojik ilginin bizim dünyaya ve insanlığa olan ilgimizin yalnızca bir açığa vurulması olduğunu ve dersin de ilgi duyulan tüm her şeye odaklandığını belirtmektedir. Geleceğin merkezinde yer alan gençliğin merkezindeki çekingen umutlarımız koruma altındadır. Aksi halde ders gerçekten boş ve manasız olacaktır (Herbart, 1959, s.62). Ders, kapsamlı bir çok yönlülüğü eşit derecede oluşturma iddiasında bulunabilir. Dersin planı tasarlanarak bizim bilim dallarımızın materyallerinin tüm sınıflandırılması hiç dikkate alınmadan bilgi ve duygudaşlığın kademelerine bölünür; çünkü bunlar kişiliğin farklı yönlerini ayırt etmedikleri için eşit dağılmış çok yönlülük asla göz önüne alınmamıştır. Bu plan ile kıyaslama yoluyla hangi ders bölümleri tecrübenin katkısı ve belirli bir özne ile ilişkisinin katkısının çocuğun dikkatini cezp edeceği kolayca görülmektedir (Herbart, 1959, s.63). Çocuğun çevresi kanalıyla toplumsal veya milliyetçi ilgiye, bireyler ile de duygudaşığa yönelmesi onun bu ilgileri derse taşımasını kolaylaştırır.

Herbart, *Umriss Pädagogischer Vorlesungen* kitabının ders ile ilgili olan bölümünde eğitici öğretim kavramına açıklık getirmektedir. Buna göre gerekli olan konuların öğretilmesi zorunluluğu yolundaki *a priori* varsayım ile birlikte eğitici öğretim çocuğun zihin etkinliğinin kazanılması yolundaki amaçtan ayrılamaz. Bu etkililik onun öğretim konusuna olan bakışını belirler, benzer şekilde yararlanılacak salt bilgiyi de tespit eder (Herbart, 1902a, s.160). Demek ki çocuğun zihin aktivitesi hangi bilgiden faydalanacağını belirlemektedir. Çocuğun düşüncelerini veya zihindeki temsillerini yeniden ürettiği birincil kaynaklar olan deneyim ve çevre faktörleri ile ilişkili olarak eğitimciler, zihin temsillerinde zayıf veya güçlü olanları tahmin eder ve yapılan öğretimin daha basit ve daha zor, daha erken veya daha geç olarak neyi başardığına karar vermektedir. Çocuk edebiyatının iyi olanı, okuma ve anlama ve çocuklar yalnız okumayı öğreniyorsa bu kaynaklara yönelerek düşünce gücünü yavaş yavaş geliştirir. İşte tam da ders, öğretimin bu veya diğer bölümlerinde dikkate alınmaktadır (s.160). *Umriss Pädagogischer Vorlesungen* kitabının İngilizce çevirisinde ABD’li Herbartçı Charles DeGarmo’nun eğitici öğretim kavramı ile ilgili bir notu bulunmaktadır. Buna göre eğitici öğretim, geniş anlamda ahlaki etkinliği veya dersin karakter üzerindeki etkisini göstermekle birlikte esas dayanağı genel branşlarda okul öğretiminin çocuğa ahlaki ve sosyal gelişim yönünde rehberlik etmesidir. Ahlaki eğitimin bazı unsurlarını içermektedir. Ders konuları onun dünyadaki yeri ve fonksiyonunun açığa çıkmasına

yardımcı olmakta, onun insan ve çevresindeki varlıklara karşı eğilimini biçimlendirmekte; aynı zamanda ahlaki ilişkilerin iç yüzlerini anlamasına müsaade etmektedir (DeGarmo, 1904b). Bu durumda derslerin çocuğun sosyal yönden gelişimini de kapsamına aldığı ve çevreye karşı duyarlılık noktasında çocuğu eğittiği söylenebilir. Toplumsal yaşamda rol alacak olan çocuğun soyut ve kendiyle baş başa bir öğrenme süreci içerisinde olması beklenemez.

Pedagojik bir tasarım olmadan yapılan öğretim planları her zaman bazı ön koşulların varlığını gerektirir. Öğretmen, biri diğerini ön koşul olarak taşıyan içeriklere uygun biçimde öğretim yapabileceğini düşünür. Örneğin bir dili öğretmek için öğrencilerin tam olarak ekleri kullanıp önceden fiil çekimleri yapabilmelerini bekler ki bir yazıyı onlarla birlikte okuyabilsin. Matematik öğretmek için ise öğretmen çocukların hâlihazırda hesap bilgisi olan tam bir altyapıya sahip olması gerektiğini varsayar. Dersin basamakları ders konusunu doğrudan kendisinden belirlediği için bu bakış açısı, ancak büyük çaplı okullarda anlam kazanır; o okullarda çocuklar adeta tamamen okumalı, yazmalı ve hesap yapmalılardır. Kendi iradeleri ile bildiklerinin üzerine ekleyen ve bir önceki sınıfın amaçlarına ulaşmış olması gerekenler iyi öğrenci olarak düşünülür. Burada bir kritik söz konusudur. İlginin yokluğu ile bunların gerçekleşmesi beklenemez. Herbart eski plana dönük eleştirilerini bu noktada sürdürmektedir. Öğrencilerin önceki bilgilerin tam olması onlardan beklenenler dolayısıyla yorucu bir işe katlanmaları gerektiği için üzgün olmaları, onlarda bu zaruret hakkında şüphe uyanması ve bu bilimlerin gelecekteki faydaları ile ilgili soru işaretlerinin oluşması gibi problemlere yol açabilir (Herkart, 1902a, s.159). Bu yüzden Herbart daha çok öğretimin erken yaşlarda ve mümkün olduğunca doğru yaşta yapılmasını savunmaktadır. Doğrudan hangi derslerin hangileri ile ilişki kurarak çocuğa aktarılması gerektiğini belirtmez; biraz bu konuda eğitimciyi de özgür bırakma taraftarıdır. Gene de ilgi türleri arasında bazı geçişler belirleyerek bunların derslerde nasıl kullanılacağını da belirtmektedir. Bunlardan doğa tarihi, coğrafya ve tarihin deneyim ve çevre ile ilişkide olarak şüphe barındırmaz bir avantaja sahiptirler. Çocuğun zihin temsilleri bunlara yakınlaşmaktadırlar. Bitki koleksiyonları, resimli kitaplar ve haritaların birlikte kullanımı bu derslerin aktarımında fayda sağlar. Tarihte o dönemdeki genç insanların topluma ve kendi ülkesine yakınlığı veya duygudaşlık gibi duruşlarının aktarılmasından yararlanır (Herkart, 1902a, s.160). Herbart böylelikle bu derslerin birlikte daha verimli yapılabileceğini savunmaktadır. Dil öğretimi konusunda ise yabancı dilde yazılmış eski hikâyeler okutulurken bu dillerin eskiden gerçekten insanlar arasında iletişimi sağladığı hatırlatılarak gerçek yaşamda varoluşları gösterilmiş

olur. Herbart, fen bilimlerinin faydasının onlarda yapabilme duygusunu kamçıladiğini ve asla uzak bir hedef uğruna hareket ettikleri gibi bir duruma yol açmadığını savunmaktadır. Geometrinin ise diğer derslerle birleştirilme noktasında büyük avantajları vardır. Farklı materyallerden üretilmiş figürler, kâğıt çizimler, pimler, kartonlar, doğrular, çemberler, iletici ve açölçerler vb. diğer gözlemlenen objelerle bağlantı içinde bulunur. Geometrik kavramlarda soyutlama yoluyla aritmetik kavramlar oluşturulması kolaydır; geometri ile aritmetiğin birlikte aynı yapı içerisinde olması ve geometrinin gerçek yaşamın objeleri referans alınarak öğretilbileceği fikri de yeni bir fikir olarak ortaya çıkmaktadır. Eski dillerin öğretimine erken yaşta başlandığında verilen gayretlere değeceğini belirtmektedir. Örnek olarak Latince öğretimine erken yaşlarda başlanmalıdır. Dile olan yabancılık hissinin azalması için yabancı dillerin tınısı erkenden dinlenmelidir. Tek tek Latince kelimeleri çocuk basit haliyle zihnine yerleştirebilir; iki üç kelimeden oluşan kısa cümlelerle bir süre sonra ilerleme sağlanır; bunlar kısa sürede unutulacağı düşünülse de hiçbir zaman kaybolmazlar (s.161). Latince veya diğer eski dillerin yapılarının farklı olması ve kendi anadilinde çocuğun dil özelliklerini fark etmesinin zorluğundan ötürü erkenden başlamak avantajlı olmaktadır. Erken yaşlarda yabancı dil öğretimine başlanmasının çocuğun kendi dilinin öğretimi konusunda bir yavaşlamaya yol açacağı gibi bir kaygıya yol açmayacağı görülmektedir. Bu belirtilenlerden eğitici öğretimin çocukta zihin aktivitelerini uyandırmak için daha kolay ve emin bir yol olduğu; diğerlerinin çok zahmetli, farklı koşullar altında yararsız olacakları aydınlanmış olur (s.162). Doğa bilimlerinin çocuğa yakın olması ve matematiğin ise gözlemlemek adına bazı etkinliklere gereksinim duyması, bunların meyvelerinin çocuğun geleceğinde alınacağını göstermiş olur.

Herbart'ın ilgi kuramı ile benzer derslerin birbirlerinden etkilenerken çocuğun motivasyonuna fayda sağlamayacağı yolundaki görüş, modern zamanda ortaya çıkan çoklu zekâ kuramı veya her ilgi alanına göre eğitim anlayışından farklı değildir; bu görüşlerin kökeninde yer aldığı rahatlıkla söylenebilir.

**Dersin Gelişimi.** Dersin gelişiminin doğru olması öğretmen, öğrenci ve ders konusuna aynı anda bağlıdır. Ders konusu öğrencinin ilgisini cezp etmezse ortaya çıkan kötü senaryoda öğrenciler işten elini eteğini çekerek susarlar veya yanlış cevaplar verirler. Öğretmen ise doğru bir cevap almakta direndikçe dersin sekteye uğraması, öğrencinin isteksizliği artıracaktır. Öğretmen öğrencilerini elinden geldiğince kendileri çalışmalarını

yönünde, kendi hazırlıklarını kendilerinin yapmaları yönünde ve ezberden öğrenmeleri yönünde sıkıştırır. Öğretmenin bu tavrının esas konu anlatımını sekteye uğratması ile ders konusuna yoğunlaşan okuma, düşünme, yazmanın örneği olan öğretmenin vermesi gereken esas örneklendirme kaybolup gitmiştir. Öğretmenin bu örnekleme ders konusunu anlamak, ifade etmek, ona yakın konularla bağlantısını kurmak için var olan bir örneklemedir (Herbart, 1902a, s.162).

Herbart, dersin işlenişini sentetik ve analitik olarak ikiye ayırmaktadır. Öğretmen, derste ne öğretiliyorsa onu doğrudan derleyerek dersin gidişatını oluşturuyorsa bu ders “sentetik” olarak nitelendirilmektedir. Öte yandan, öğrenciler düşüncelerini ifade ediyorsa ve bu düşünceler, öğretmenin kılavuzluğunda tartışılıyorsa, düzeltiliyorsa, daha anlamlı ve tam hale getiriliyorsa “analitik” olarak nitelendirilir (s.163). Analitik modelde öğrenci, öğretmen tarafından sınıflandırılan, açık ve duru hale getirilen kendi zihninde toplanmış yığın ve düşünceleri ifade etme yoluna gitmektedir. Çocuklarla serbest konuşma, gözlem, izleme, tekrar, yazılı ders çalışmalarının düzeltilmesi, gözden geçirilmesi ile birlikte yargıların, tanımların, sınıflandırmaların, çağrışımların, kanıtların çocukla birlikte formüle edilmesi yöntemleri de uygulanır. Sentetik ders işleme modelinde ise öğretmen dersin ünitelerinin hangisinin daha önemli olduğunu kendisi belirleyerek sunar. Kombinasyon, spekülasyon, ileri derecede sorular için bakış açısı kazandırma yöntemleri uygulanır. Teknik destek materyalleri, geziler, müze ziyaretleri, öğretmen sunum teknikleri kullanılır. Bu model çocuğun dünyaya karşı belirli bir bakış açısı kazanana ve analitik ders modeline geçene kadar bilimsel ve ahlaki eğitiminin bütünlük kazanmasına yaramaktadır. (Vogelhuber, 1952, s.258). Bu tanımlara dayanarak analitik modelin ileri bir aşama olduğu ve bu iki modelin birbirlerini tamamlayıcı mahiyette oldukları yorumu yapılabilir. Ders işlenişinin bu şekilde iki ayrı model olarak ayrılmasının öğretmen merkezli ve öğrenci merkezli eğitim için temel dayanak olduğu görülmektedir.

Ders öğrencinin tecrübelerini esas aldığı için tecrübelerin benzerlerini gösteren sentezler “salt betimlenmiş ders” kategorisi olarak ifade edilir ve “sentetik” olarak adlandırılan bu derste bağlantılar daha önce mutlak şekilde var olan tekil unsurlardan (tek tek ders konularından) oluşmuştur (s.163).

Öğretmenin çocuklardan bir talepte bulunurken uygun örnekler vererek çocukların aktiviteleri süresince liderlik yapması gereklidir. Sadece çocuklara sorumluluk vererek veya onların deneyimlerini önceleyerek (kendisi liderlik etmeden) kurgulanan bir dersin başarılı olması mümkün değildir.

Öğretmenin hünerli ifadeleri etki yaptığı esnada sanki çocuklarla deneyimin  er evesi genişletilebilir. Analiz, tecrübeyi daha canlı yapabilmek için destek olmaktadır. Deneyimin tek başına yeterli olmaması sistematik bir dersi beraberinde getiren bir öğrenme biçimi değildir; basitten zora doğru ilerleme gibi bir kurala uymamaktadır. Deneyim sonrasında şeyler ve olaylar, zihne doğru bol bol yönelim gösterir; sonuç ise karışık bir kavrama olacaktır. Ancak bu bağlantının zaten çocuğun zihninde geçmişte de var olmuş olması ile ders bu tersine çevirmeyi öğretimin doğru düzenine yöneltme görevini üstlenmektedir. Deneyimin yalnızca içeriği birleştirmesi; ancak okul ders saatinin çalışmasında bu var olan birliğe ulaşılmak istemesi ile tecrübe edilen şey birlikte uyum göstermektedir. Buna eksik olan açıklığı ve buna uygun olan ifadeyi dil kanalıyla vermek için deneyimi kazandıran kaynak obje de bu öğretime dahil edilmelidir (Herbart, 1902a). Dersin  ğrencilerin deneyim dünyası ile birleştirilerek genişletilmesi sağlanmalıdır. Öğrencinin deneyiminden burada onların yaşantıları anlaşılmalıdır. Gördükleri, gezdikleri, çevresinde tanıdıkları ve bildikleri bir dünya düşünülmelidir. Çocukların yaşantılarına benzer veya bağlantılı olan ifadeler, şekiller ve objeler yoluyla gördüklerine anlam vermelerinin sağlanması onların zihinsel temsil yeteneğini geliştirir (Vogelhuber, 1952, s.258). Çocuğun  ğretmen, aile, toplum ve arkadaş çevresi tarafından yaşantılarının artırılması ve kazandığı deneyimlerin çeşitlendirilmesi derse olumlu katkıda bulunduğu için zaruridir.

Küçük yaş grupları için analitik bir ders dikkate alınırsa bu dersin mahiyetini anlayabilmek için çocukların deneyimlerinin nasıl olduğunu gözlemlemek gerekecektir. Çocukların bu gözlemlerine en g   l  izlenimler hâkim olmaktadır. Onlar için hareket halindeki objeler durağan olanlara göre daha büyük etkiye sahip olmaktadır. Çocuklar yalnızca deneyim için hareket ettiklerinde nedenini sorgulamadan tüm ellerine geçen cihazları amaçlarına uygun biçimde o anki düşüncelerine göre kullanırlar. Böyle olduğunda objelerin niteliklerine odaklanmaktan ziyade onların hepsiyle kendi fantezilerine göre oynamaktadırlar. Çocukları bilgileri bakımından birbirlerine yaklaştırmak okulun görevi olduğu gibi bir görevi de bu amaçla çocukların getirdikleri tecrübe yığınlarının değiştirip dönüştürülmesi ve üzerinde çalışılmasıdır. Ancak arzu edilen yalnızca öğrencilerin birbirleriyle denk olması değildir. Bütün bir dersin çocukların düşünce yığınlarının üzerinde müdahale etmeleri için çocuklarla bireysel olarak ilgilenmek gerekmekte ve bu düşünce yığınları ham bir halde bulunmamalıdır; derste bunlar işlenmelidir (s.165). Öğrencilerle hem bireysel olarak ilgilenilmesi hem de

onların yaşantılarının irdelenmesi yoluyla kendilerine yeni yollar açılması dersin gereklerinden birisi olmaktadır.

Öğrenme süreçlerinin tanımlanmasında çocuğun zihninde daha önce getirdiği yaşantılar yanında kendiliğinden ortaya çıkan temsiller veya yeniden üretilen temsillerin de vazgeçilmez bir yer tuttuğu görülmektedir. Dersin ana bölümünün bilgisi içinde bütünün parçalara ayrıldığı, bu parçaların karşılıklı konum, bağlantı ve hareketliliğidir. Deneyimlenen objelerin miktar, sayı, büyüklük, ağırlık ve birimleri zihinde kıyaslanmaktadır. Bu parçalara ayrılma ve zihinde kıyaslama yöntemlerinden en önemlisinin daha yapılacak olan nesnelerin kendilerinin sanatsal ve doğal kökenlerine ait olanların toplandığı uzun süreli gözlemlere dayanmaktadır. Ön bilgiler kısmen teknolojinin sağladığı kolaylık kısmen de insanlar arasındaki iletişim ile ilgilidir ki bunlardan ileride tarih ve coğrafyanın doğru bağlantıları çıkmaktadır. Bugünkü imkân ve cihazlara sahip olunmadığı, bugünkü sanatın tanınmadığı ve uzak ülkelerden gelen materyallerin bilinmediği için tarih ancak dönemlerin konuşulması ile ders olarak hazırlanır. Burada tarif edilen ders belirli bir ders saati periyoduna sahip olmaz; öyle olduğu için tamamıyla ders saatinin yok olmasına yol açmaz; çünkü çocukların yazılarının açıklaması gibi başka bir konuya nüfuz etmiştir (Herbart, 1902a, s.166).

Herbart, analitik ders modelinin uygulanmasının zor olduğunu görmezden gelmez. İlerlemedeki hızlılık ve yavaşlığın öğrencilerin beraberinde getirdikleri ön bilgi ve bilinen hazır bulunuşluklarına büyük ölçüde bağlı olduğu bunun nedeni olarak gösterilebilir. Analitik ders modeli, yazılı çalışmaların tekrarı ve düzeltilmesi olarak başka formlara dönüşür. Öğretmenin sunum yaptığı ne ise veya yardımcı araç olarak neyi sunacaksa tekrar çalışmaları dahilinde çocukların yazılarında bunları tekrar bulmayı bekleyebilir (Herbart, 1902a, s.167).

Herbart, kendiliğinden ortaya çıkan temsillere dayanarak yabancı dil öğrenimine değinir. Yabancı dillerin öğrenilme süreci, anadilin öğrenilmesine göre yapılandırma bakımından epey farklıdır. Çocuk anadil öğrenirken kökende olan ve bilinenlerin üzerine yeni kavramlar devreye alınmaktadır. Ancak yabancı diller kendiliğinden oluşan temsiller işin içine girmeden önce bilgiler anlam kazanırlar. Yeniden üretilen temsillerin yenileri yoluyla kayıt altına alınması sağlanır. Çünkü dilbilgisi ile öğretilmelidir. Bunun sebebi dilin dilbilgisi olmadan öğretilmesi, yani sanki yabancı bir ülkede oranın dilinin kolayca öğrenilmesi gibi olamayacağından başarısızlığa mahkûm olmaktadır. Örneğin Fransa’da Fransızca öğrenen birisi için gözünün önünde kişiler ve olaylar zaten canlanmaktadır, ona bilgi olarak neyin geldiğini keşfetmesi kolaydır; işte bu kendiliğinden oluşan temsiller

yoluyla öğrenmedir. Başlangıçta dil karışık halde temsiller sunsa da yakında dil kendi başına idrak edilmeye ve uygulanıp kullanılmaya hazır olacaktır.

Ders için okuyucunun düşünceleri, kelimeleri hızlandırır ve çoğunlukla mantıklı bulursa, talep edilen kavrayış, kendiliğinden oluşan temsiller yoluyla keşfedilemeyen şeylerin uygulamalarında toplanmaktadır. Bu ise kitabın okuyucu ile çok uygun ilişkisini şart koşturur. Dil derslerinde kitaplar titizlikle seçilmeli ve içeriklerine göre açıklanmalıdır (Herbart, 1902a, ss.173-174).

**Dersin Sonucu.** Herbart, dersin sonucu olarak uygulanmış bir yöntemle bitirilen bir dersi değil, böyle bir dersi işleyen ideal bir öğretmenin portresini çizmektedir. Bu tarz bir öğretmeni pedagog olarak nitelendirir. Bu pedagog için gençliğin öğrenmeye yatkın olduğunu ayan beyan ortaya koyan asil bir mizacın olağan varlığından daha büyük bir mutluluğun bulunmadığını, bunun kanalıyla pedagogun çocuğa kendi zihnini açması ve gayretlerini serbest bir şekilde elde ettiğini belirtir. Pedagog, bu olumlu tabloya insanın öğretiminde kendi eserinin de taslağını görerek ikna olacaktır. Pedagog, öğretmen ve öğrenciden birisinin istemediğini diğerinin empoze etmesi durumunda birbirlerini kırmalarının sonucunda oluşan hor görme gibi durumlardan muaf olmaktadır, bu durumlardan etkilenmemektedir. Pedagogu dersi oyuna çevirerek veya tamamen iş eylemi gibi sunarak kandırmak mümkün değildir. Pedagog eğitim işini ciddi olarak görmekte, bunun sorumluluğunu üstlenmekte ve ona uygun düşen yeteneğin daha az çok yönlü olmaması için çaba sarf etmektedir. Pedagogun eylemi hiç de azımsanacak bir şey değildir; sakın, endişesiz genç bir ruha sürekli olarak yeterli gelmek ve her zaman onu tatmin etmeyi amaçlamaktadır (Herbart, 1959, ss.108-109). Çizdiği bu pedagog profilinde çok yönlülüğe vurgu yaparak dersin ne oyundan ibaret olduğunu ne de yaşamdaki iş için kullanılacak tek taraflı bir olgu olduğunu belirterek bunların tamamını içerdiği ve çocuğun zihinsel gelişimine de katkı sağladığını savunmaktadır. “Genç bir insanın asil bir mizacı” ifadesinde dikkat çekicidir ve Herbart’ın ideal yetişmiş insan profilindeki ahlaklı ve fikir bakımından donanımlı genç insanların, eğitimin amaçları olduğu anlaşılmaktadır. Ancak eğitimin salt ahlaklı olmak, bilgili olmaktan daha çok “ahlaklı ve bilgili olan asil bir mizaca sahip olan insan profili” olduğu sonucuna varılabilir.



**Yaşam ve Okul.** Herbart, Lucilius'un bir mektubuna dayandırdığı “Okul için değil, yaşam için öğren”<sup>26</sup> özdeyişini ele alarak neyin yaşam veya neyin okul olarak nitelendiğini tanımlamaya başlayarak bu ilişkiyi incelemeye girişmektedir. Burada asıl kastedilenin yaşam için okuldan da öte fayda için okul olduğunu belirtmektedir. Ancak Herbart, yaşamın yalnızca faydadan oluşmadığını, değişik materyallerin farklı amaçlar uğruna kullanılmasından ibaret olmadığını savunur. Hem böyle bir yaşamın çok yönlü ilgiyi bazı arzular altında bastırılmasına yol açma şüphesi her zaman vardır (Herkart, 1959, s.109). Burada Herbart'ın bir şeyi arzulamaktan daha çok ilginin eğitimdeki yerini önemsedğini bir kere daha görüyoruz. Yararlanmayı yaşam ile gösterişi (şatafatı) ise okul ile ilişkilendirmektedir. Yaşamı daha iyi kavramanın yolu ilginin tanıdık yönlerine gelecek yıllarda içimizde nasıl canlı kalmaya devam edeceğini sormaktır. Gözlem ve duygudaşlık, onlarla birlikte her anı kendimize ayırdığımız ve onların aracılığı ile yaşadığımız canlı varlıklar gibidir. Eğer onlar yıpranırsa serbest zaman bir yük halini alır ve cüretkârlık zamanın kapılarını aralayarak sonsuzluğu aramaya girişmektedir. Yaşam ya hazzın yasalarına göre hareket etmeli ya da onun ayıplamalarına boyun eğmelidir. Nasıl ki yaşam iki hakimi olan spekülasyon ve haz ile belirleniyorsa tam olarak öğretim yapabilmek için öğretimin kilit taşı olabilecek bir felsefî sistem arayışındayız (Herkart, 1959, s.111). Yararlı olan yansıtmanın doğru dayanak noktasını aramaya cesaret etme ve elde edene kadar uzun süre arama zorunluluğu insan türünün yaşamda izlediği yola dâhildir.

Herkart'a göre “Her yeni yaşam, okulu her zaman yeniden yaratmaktadır”(s.112). Bu durum, yaşam meyvesine sahip çıkmasını bilen aydın insanların bulunduğu dönemlerde gerçekten gerçekleşmiştir. Şimdiye kadar sürekli değişik okulların yaratılmış olması normaldir; bugüne kadar buna vakfedilen kısa süreler ve küçük çapta güçler hatırlanmalıdır (s.112). Okul, Herbart için “Serbest zaman”<sup>27</sup> anlamına gelir. Serbest zaman, spekülasyon, haz ve din için genel bir niteliktir. Yaşam ise duygudaş bir gözlemcinin, yabancı bir eylem ve tahammülün dönüşümüne katılımıdır. Serbest zamanın amacında değişiklik yapacak gibi görünen ve yansıtmayı konsantrasyon için amaç olarak gösteren bu ifade değiştirilemez ve kati değildir; birinden yola çıkarak diğerine ulaşma

---

<sup>26</sup> “Non scholae, sed vitae discendum !” (Akt. Herbart, 1959, s.109)

<sup>27</sup> Bu Aristoteles'in okul kelimesine bir atıftır. Aristoteles, temaşanın (derin düşünmenin) zaruri bir şartı, en yüksek insan aktivitesi olarak serbest zamanın önemini vurgulamıştır (Herkart, 1902b, s.196). Yunancada *scole* (okul veya ders) anlamına gelen kelime aynı zamanda serbest zaman aktivitesinin yapıldığı yer anlamına da gelmektedir (Köbler, 2007).

şansı verir. Eylem ve tahammülden serbest zamana geçişe izin verir ve tersine serbest zamandan yola çıkarak eylem ve tahammüle ulaşmayı sağlar; bu adeta insan zihninin soluk alması içindir. Çok yönlü bir dersin çağın bilgisinin izin verdiği ölçüde hazırlamaya çaba gösterdiği zihin halleri için yaşam enerjisi işte bu dersin içinde yaşamdan nasıl ayrılacağını bilen ruhun kudreti ile birleşmiştir (s.113). Herbart, dersin eylem ve tahammül olarak görülen yaşama doğru bir yolculuk olduğunu ve bunun tersinin de doğru olduğunu kabul etmesine karşın onu yaşamdan ayrı tutulabilecek ve serbest zamanda yapılan temaşa (gözlem) olarak da görmektedir. Aristoteles’e benzer bir biçimde insan aktivitesinin en yükseği olarak gördüğü dersi daha çok zihinsel gelişmeye hizmet eden ve serbest zamanlarda yapılabilecek bir eylem olarak görmektedir. Okulun tamamen yaşamın dışında olduğu veya yaşamı hedeflemediği gibi bir iddiası yoktur. Bu noktadan hareketle onun yaşam için okul gibi bir anlayışa sahip olmadığı akılda tutulmakla birlikte okulu yaşamdan tamamen soyutladığı sonucuna da varılamaz.

### **Ahlaki Karakter Sağlamlığı**

Disiplin yoluyla eğitici öğretimi tamamlayan bir dersin amacı faziletlerin bütününe elde eder, kapsar. Fazilet burada bir idealdir. Buna yakın anlamda olan ise “Ahlaklılık” (*Sittlichkeit*) ile ifade edilir. Gençlik genel olarak toyluktan (eğitimsizlikten) öğretime ve belirsizden değişmeye dayandığı için faziletin yakın bir anlamı da stabil olana doğru bir gelişme gösterir. Ahlaklılığın bocaladığı yerde bir yetersizlik olduğu gibi ahlaki olmayanın onaylandığı yerde bir kusur vardır. Bu iki durumun dışında disiplinin hedefini, “Ahlaki karakterinin sağlam hale getirilmesi” olarak ifade edebiliriz (Hervart, 1902a, s.141).

Disiplin, Herbart’a göre, dış nizamı koruyan, zararları engelleyen, çocuğun vahşi ve başıboş hevesleri dizginleme amacı taşıyordu. Çünkü çocuk iradesiz doğar ve herhangi bir ahlaki duruma uyma yeteneği aslında yoktur. Bu sebeple disiplin nizam ve iltizam amaçlar. Disiplin, eğitim ve öğretim için dış şartları güvence altına almaktır. Disiplinin yerini mümkün mertebe çabuk eğitime bırakması gerektiğini savunan Herbart, nasıl davranacaklarını henüz kestiremeyen öğretmenlerin gidecekleri yolu çizmek için, eğitim ve disiplini birbirinden ayırmanın şart olduğunu söylemiştir. Disiplinin temeli çocuğu meşgul etmek üzerine kuruludur. (Kanad, 1963, ss.471-472).

Dar anlamıyla eğitimi, çocuğun iradesine ahlaki istikamet vermek olarak tanımlayan Herbart, eğitimin amacının ahlaki karakterde yattığını savunur.

Ahlaklılık, çocuğun iradesinin değerler hakkında doğru bilgi edinmesi, karakter ise iç sağlamlığıdır (Kanad, 1963, s.473). Herbart'a göre karakter eğitiminde çocuğun iradesinin denk ve mütevazın olması ilk akla gelen nokta kabul edilir. Mütevazın kavramından kasıt, çocuğun iradesinin neşesine ve hevesine bağlı olmamasıdır. Herbart nazarında denk iradeyi işlemek ve onu hamur gibi istenilen kıvama sokmak, maymun iştahlı iradeyi şekillendirmekten daha da zahmetli bir iştir. Bu kuvvetlenme ve olgunlaşma ise tesadüf eseri oluşmaz, Herbart burada eğitimin işe karıştığını ve tedbirler öne sürdüğünü vurgular. Eğitim tedbirleri; tutucu veya durdurucu olabildiği gibi, hatalı kararları tanzim edici ve tayin edici özelliğiyle de öne çıkabilir (s.474).

**Karakter Nedir?** Herbart'a göre irade karakterin bulunduğu yerdir; ancak karakter iradenin değişken arzuları ve halleri anlamına gelmez. Daha çok iradenin eş biçimliliği (*Gleichförmige des Willens*) ve dayanıklılığıdır. Kararlılık ve azmin bir türü olarak kişinin neyi kuvvetle istediğiyle neyi hiç istemediğini kıyaslama yapma şansına sahiptir. Böyle bir kıyaslama yapıldığında herkes kendi biçimlenmesini (*Gestalt*) belirler. Karakterin farkına bir ayırım sayesinde varıldığını belirten Herbart, böylelikle karakterin iradenin biçimlenmesi anlamına geleceğini bildirir. Bu ayırımın çizgisi ise karakter neyi hedefliyor ve neyi dışlıyorsa o şekilde çizilmelidir. Karakter, yalnızca bu ikisinin arasındaki zıtlık yoluyla kavranılabilir. İnsanın belirlenemeyen yetilerine dâhil olan yetersiz irade, inkâr edilen iradeden ayrılmaktadır. Her insanın bu ihtiyacı hissetmesi gibi içerisinde neye sahip olduğunu bilerek ve insan doğası gözlemlenerek onun üzerinde düzenlemeler yapılır. Bu gözlem de karakterin objektif ve sübjektif bölümler olarak ayrılımlarına yol açmaktadır (Hervart, 1959, s.116).

### **Formel Basamaklar Teorisi ve Öğretim Planı**

Günümüzde her öğretmenin farklı şekillerde uyguladığı dersin gidişatına dönük aşamaların ilk şekillenmesine Herbart ve onu izleyen Rein'da rastlamaktayız. Formel Basamaklar Teorisi'nin Thorndike'nin öğrenme kuramına benzerliğine dikkat çekilmiştir (Binbaşıoğlu, 1982, s.111). Birçok modern eğitim kuramında izi görülmekle birlikte dersin işlenişinin aşamalarını anlatan ve tanıdık olan kuramda da onun izine rastlanması sonucu Herbart'ı gerçek anlamda modern pedagojinin atası olarak nitelendirmek yanlış olmayacaktır.

Herbart'a göre öğretim planı daha çok ders ile birlikte sunulan fırsatların hesaplanmasıdır. Öğretim planı bu fırsatların düzenlenmesi anlamına gelir. Eğitimcide belirli bir düşünsel iklim olgunluğa erişmeden ve çocuğun ihtiyaçları tamamıyla araştırıp soruşturulmadan bir öğretim planının oluşturulması düşünülemez (Herbart, 1959, s.104).

Öğrencinin kendi kendine bir çalışma yapmasından önce onu çalışmasına dâhil olan bir fikre alıştırmak için ders saatinin başında ne okunacak ve ne sunulacaksa o konuya kısa bir bakışın yapılması Herbart için temel bir kuraldır (Herbart, 1902a, s.149). Belirli bir öğretim planı dâhilindeki ders, öğrencilerin doğal canlılıklarını korumak adına çok aşırı zaman almamalıdır. Yalnız sağlık ve bedensel ihtiyaçlardan dolayı değil dikkati canlı tutmak için de bu gereklidir (s.174). Bir öğretim planında öğretmen, ilginin temel kategorilerini dikkate almalıdır. Ampirik ilgi, her zaman en kolay ortaya çıkan ilgidir. Din dersi ise duygudaşlık ilgisini besler; bu ilgiyi aynı zamanda tarih dersi hatta dil dersleri de destekler. Estetik ilgi gene dil öğrenme derslerinde (daha çok anadil öğrenme) ve bunun yanı sıra vücudu ferahlatan şarkı söylemede ve nihayet eski yazarların okunmasında da etkili olur (ss.175-176). Bu görüşlerde Herbart'ın öğretmen yetiştirme yöntemlerinde milli ve dini duyguları ön plana çıkardığının işaretleri vardır. Avrupa'da bu nedenden dolayı öğretmen yetiştirme politikalarına katkı sağlamıştır.

Herbart, formel basamaklar teorisi olarak sistematik bir düzen geliştirmemiş, böyle bir düzenin oluşturulması için yalnızca altyapı hazırlamıştır. Formel basamaklar teorisinin bir öğrenme kuramı olarak ortaya çıkmasını Herbartçılar sağlamıştır. Ünlü Herbartçı Rein, fikir babasının Herbart olduğu “Dört Formel Basamağı” güncellemiş, basamak sayısını beşe çıkarmıştır. Rein, “hazırlık ve çözümleme”, “bileşim”, “birleştirme (çağırışım)”, özet (sistem)” ve “uygulama (metot)” başlıkları altında bu sava destek olmuştur (Kanad, 1963, s.480). Uygulama başlıklı basamak doğrudan Rein tarafından eklenmiştir. Buna göre, formel basamaklar şu şekilde ifade edilebilir (Binbaşıoğlu, 1982, s.111):

1. Hazırlık ya da Konuya Giriş Basamağı: Eski bilgilerle bağlantı kurularak çocuğun dikkatinin çekilmesi, onun güdülenmesi, onda konuya karşı ilgisinin çekilmesinin sağlanmasıdır.
2. Açıklama ya da Sunuş Basamağı: Sentetik ders işleniş modeline göre okuma, anlatma, serbest sunuş yoluyla yapılan yeni bilgilerin verilmesi sürecidir.
3. Karşılaştırma ve Soyutlama Basamağı: Analitik ders işleniş modeline göre çocuğun fikirlerinin öğretmen tarafından düzeltilerek tartışmaya açılması ve çocuğun

fikirlerini beyan etmesine izin verilmesidir. Yeni bilgiler eski bilgiler ile bağdaştırılır ve çağrışım yapılır. Yapılan soyutlama daha sonra genellemeye varılmasını sağlar.

4. Genelleme Basamağı: Zihinde soyutlama yaparak elde edilen mevcut bilgilerle kurallar oluşturularak genellemelere ulaşılır. Bu genellemeler zihinde öğrenmenin gerçekleştiğine işarettir.

5. Uygulama Basamağı: Bilgiler uygulanarak kalıcılığı ve sürekliliği sağlanır. Zihinsel alıştırma ve yaşamdaki uygulamalar bu basamakta ele alınır. Deneyler yapılır ve elde edilen bilginin günlük yaşamda kullanımı sorgulanır.



## HERBART'IN GÖRÜŞLERİNİN ETKİSİ

Bu bölümde Herbart'ın eserleri yoluyla pedagojinin gelişimine yaptığı katkılar, görüşlerinin farklı ülkelerdeki etkisi, Herbart'a dönük eleştiriler ve bu eleştirilere karşı duruşlar aktarılacaktır. Etkisine değinilecek, kendisine yapılan eleştiriler veya hakkındaki yargılar da göz önünde tutularak eğitim felsefesindeki özgün rolü ifade edilecektir.

Eğitimin bilimselleşmesine önemli katkılar sunan “etkili yöntemler pedagogu” Herbart'ın eserlerinin; Almanya başta olmak üzere birçok Avrupa ülkesi ile birlikte ABD’de pedagojinin gelişimine katkı sağladığı, eğitim psikolojisinde ve felsefesinde yeri uzun yıllar doldurulamayacak bir yer edindiği muhakkaktır. 20. yüzyılın başında aydın kesim, Herbart pedagojisinde eğitici öğretim kuramından da öte onun dikkate şayan olan pratik önerilerini görmekten kendilerini alıkoyamamışlardır (Esterhues, 1984, s.149). Halen basamaklı öğretim metodu öğretmenlerce kullanılan Herbart'ın kuramlarının tüm okul sistemlerinde uygulandığı ve birçok ülkede etkili olduğu, eğitim tarihi ve felsefesi üzerine yapılan çoğu çalışmada dile getirilmiştir. O dönemde eserlerinin tekrar tekrar okunması, Herbart'ın metotlarının eğitimde adeta filizlenen bir sarmaşık olduğu ve her eğitim kuramında kendine yer bulduğu anlamına gelmektedir. Unutulmaması gerekir ki Herbart'ın günümüzde artık daha az okunuyor olması onun eskimiş ve teorilerinin geçerliliği yitirilmiş olduğundan ileri gelmez. Bilakis Herbart sisteminin yaklaşık bir yüzyıl boyunca eğitim kuramlarında egemen olması ve yeni eğitim kuramlarının bu sistemin eleştirisi ile değişip dönüşerek geliştirdiği gerçeği onun her dönem için canlı ve tartışmaya açık temel bir bilimsel eğitim kuramı oluşturduğuna kanıttır. İçinde bulunulan yüzyıl değişse de metotları okullarda halen uygulanan Herbart, pedagojiye durağan değil dinamik yöntemler bırakmıştır.

### Almanya, ABD ve Avrupa'daki Etkisi

Herbart'ın eğitim bilimine yaptığı katkılarının ve öğretimin eğitsel niteliğiyle örtüşmesini bilimsel konsepte oturtarak açıklaması Alman eğitiminin yeniliklerinden olduğu ve Almanya dâhil kıta Avrupa'sını ve ABD eğitim teorilerini etkilediği muhakkaktır. Herbart okulunun 19. yüzyılda Alman hareketinin ruhunu kıtalar ötesine taşıdığı iddia edilmiştir (Nohl, 1958). 19. yüzyılın ikinci yarısındaki Amerikan iç

savaşından sonra Amerikan eğitimi etkileyen, ona formel basamaklar, müfredat ve ünite gibi kavramları kazandıran eğitim filozofu Herbart'tır (Butts ve Cremin, 1956, ss.381-382). İlk olarak Stoy tarafından Königsberg'de Herbart'ın kurduğunu esas alarak kurulan ve Rein tarafından içinde Alman okulları için ders müfredatı geliştirilen pedagoji okulunun bulunduğu Jena şehri Herbart teori ve pratiğinin merkezi olmuştur. Jena'ya ABD dâhil yurtdışından pedagojiye ilgili öğrenciler ziyaret gerçekleştirmiştir (Chambliss, 1996a). Herbart'ın eserlerinin İngilizceye çevrilmesi ile İngiliz pedagoglar için de Jena'ya Rein ve Ziller'in yanına yapılan ziyaretler adeta kutsal bir görev haline gelmiştir. Herbart, İngiliz okullarındaki metodu en güçlü şekilde etkileyen Alman eğitim filozofudur ve öyle ki 19. yüzyılın sonuna gelene kadar İngiltere'de ortaya çıkan metotlar bu etkinin altında kalarak birçok branşta Herbart tarafından belirlenmiştir (Dressler, 1928, s.198). Benzer bir örnek Finlandiya eğitim sistemi için de verilebilir. Herbart-Ziller pedagojisi üzerine temellenen müfredat çocukların farklı hobilere olan ilgilerini teşvik etmekte, onların çalışma disiplinlerini geliştirmektedir. Çocukların çok yönlü ilgilerinin gelişmesi onların karakterlerinin güçlenmesine katkı sağlamaktadır. Finlandiya okullarında bir dönem din, edebiyat ve tarih derslerinin merkezi rol üstlenmesi çocukların milliyetçilik duygularını geliştirmiştir (Paksuniemi, Uusiautti ve Määttä, 2014). Eğitici öğretim kapsamında çok yönlü ilgi ve okul müfredatının karakter ve ahlak eğitimine entegre edilmesi Herbart sisteminin bir başarısıdır ve dünyada farklı ülkelerdeki eğitim sistemlerinde kullanılmıştır. ABD için de benzer bir hareket söz konusu olmuştur. 19. yüzyılda Almanya'nın eğitim alanındaki liderliği ve Herbart'ın etkisinin yayılması ile birçok Amerikalının Jena'da Herbartçı Wilhelm Rein'dan eğitim aldığını ve benzer bir hareketi ABD'de de gerçekleştirmek istediklerine tanık oluyoruz (Moulton, 1963). ABD'de ilk olarak 1890 yılında ortaya çıkan Herbartçı akımın ilk yıllarındaki etkisi, ulusal eğitim delegesi William Torrey Harris'in yayılmasını engelleme girişimleri yüzünden kısa süreli olmuştur (J. Guthrie, 2002). Buna karşılık amacı eğitimin problemlerini tartışmak, araştırmak ve etüt etmek olan "National Herbart Society for the Scientific Study of Education (NHS)" vakfı 1895 yılında ABD Denver'de kurulmuştur. Üyeleri herhangi bir lideri harfiyen takip etmeden dürüstlük ilkeleriyle araştırma ve tartışma yapmakla birlikte bazı üyeler fazlasıyla Herbart doktrinlerinin izini sürmektedir (1895). Vakfın ilk başkanı Swarthmore College'den Charles DeGarmo'dur. Doktora derecesini Jena Üniversitesi'nde Herbartçı Dr. Rein'dan alan ilk Amerikalı olan Frank

McMurry'nin<sup>28</sup> bildirdiğine göre Halle Üniversitesi'nde ekonomi alanında doktorasını yapan Edmund James arkadaşı Charles DeGarmo'yu etkilemiş ve DeGarmo, 1884 yılında Halle'ye giderek Halle Üniversitesi'nde Herbartçı Dr. Otto Frick'in yanında doktorasını yapmıştır. James, DeGarmo ile birlikte eğitim alanında o dönem yayınlar yapan *Illinois School Journal*'un editörüdür. Eğitim ile de ilgilenen James, pedagoji sahasında Jena'nın vazgeçilmez statüsüne vurgu yapmıştır. Dr. Otto Frick (1832-1892), Halle'de bulunan meşhur Francke Enstitülerinin o dönemki direktörüdür. Bu enstitüler 1698 yılında teolog ve eğitimci August Hermann Francke (1663-1727) tarafından pietist yapıda bir sosyal ve eğitim kurumu olarak kurulmuş ve günümüzde modern bir eğitim-kültür kampüsüne dönüştürülmüştür (Bkz. <https://www.francke-halle.de/einrichtungen-a-7345.html>, Erişim tarihi 19.10.2018). Frick sıkı bir Herbartçı olarak Herbart doktrini Ziller ve Stoy'un aksine ortaokul düzeyi için geliştirmiştir. Ziller, Stoy ve diğer bazı Herbartçılar, daha çok Volksschule'nin ilk 8 yılına odaklanmışlardır (De Garmo, 1896, s.187).

DeGarmo, öncesinde 1 yıl kadar Jena'da kalarak Herbartçı Stoy'un derslerini takip etmiştir (Dunkel, 1969a). DeGarmo, ardılı Rein'a göre daha konservatif olan Stoy'un Herbartçı anlayışını<sup>29</sup> ABD'ye taşımıştır. Saratoga'da bir Herbart vakfı kurarak Herbart ekolünün yayılması için birçok eserin çevirisini yaptırmış ve çalışma yayınlamıştır (Felkin, 1906, s.3). Charles McMurry ise Rein ve diğer Herbartçı pedagogların geliştirdiği, temeli Ziller'in kültürel ve tarihi fikir ve inançları da göz önüne alıp eklemeler yaptığı yeni müfredat kavramını Amerika'daki kullanıma uyarlamıştır (J. Guthrie, 2002). Böylelikle ABD'de Herbart'ın görüşlerinin yayılmasını sağlayan eğitimcilerin doğrudan Herbart'ın doktrini takip eden ve onun görüşlerinin ışığında okullarını yapılandırmış olan Alman pedagoglarının akımlarını uzantısı olduğu görülmektedir.

NHS vakfının konsey üyelerinden biri olan Dewey gibi 20. yüzyılda öne çıkan eğitim filozoflarının da bulunduğu “Herbartçı olmayan” yazarların katkılarıyla yıllıklar yayınlanmıştır. Dewey'in ilk olarak 1895 yılında yayınlanan “Interest as Related to the

---

<sup>28</sup> Charles DeGarmo (1849-1934), Frank McMurry ve kardeşi Charles McMurry Amerika'da Herbartçılığın yayılmasını sağlayan en önemli üç isimdir. Frank, Jena Üniversitesi'nde doktora derecesini Wilhelm Rein'dan alan ilk Amerikalıdır. Kardeşi Charles, 1885'te Herbartçı Ziller'i ilk defa İngilizceye çevirerek *Illinois School Journal*'de yayınlamıştır. Doktora derecesini Halle'de ekonomi alanında almasına karşın Frank ile birlikte Jena'da Wilhelm Rein'in seminerlerine katılmıştır.

<sup>29</sup> Guthrie (2002), Stoy'un fikirlerinin Francke Enstitülerinin ortaokul kısmına yansıdığını düşünmektedir. Bu enstitünün o dönemki müdürü Frick'in yanında doktora yapan DeGarmo'nun, öncesinde Stoy'un Jena'da derslerine de katılmış olması onun bu “konservatif” Herbartçı anlayışın etkisi altında kaldığına delildir.



Will” isimli makalesinde hem Herbart’ın bazı görüşlerinin temel alındığı hem de eleştirildiği görülmektedir. Her durumda Herbart’ın o yıllarda ABD eğitim düşüncesinde ciddi ölçüde referans alındığı görülmektedir. Dewey’e (1903, s.26) göre ahlaki eğitimde ilginin yeri hakkındaki tartışmaların merkezinde Kant ile Herbart’ın arzu ve irade üzerine teorilerinin meziyetleri bulunmaktadır. Buna karşın Kant ve Herbart’ın tek yönlü bakışlarına bağlı kalmadığını da bildirmektedir. Herbart pedagojisinin zayıflığı bir çeşit harici varoluş, hazır/tabulaşmış bir karakter ve önceki yaşantılardan bağımsız bir varoluş ve içerik fikridir (s.29). Herbart’ın müfredat kavramının tanımlanmasına yaptığı katkıları kabul etmekle birlikte onu öğretim-öğrenme sürecinde belirlenen çevrenin, ortak deneyimlerdeki bireysel paylaşımları içeren gözle görülür etmenlerini öğretim metodunda ihmal ettiği gerekçesiyle eleştirmektedir (Tanner, 1996). Bunun yanı sıra John Dewey ayrıca *Demokrasi ve Eğitim* kitabında Herbart’a takdirlerini sunmaktadır. Onun zihinsel ve ahlaksal yetkinliklerin gelişiminde yetilerin rolünü reddeden eğitim teorisinin öncüsü olduğunu belirtmiştir. Bu teoriye göre eğitim, dışarıdan sunulan bir ders konusu yoluyla içeriğin belirli bağlantı ve çağrışımlarının üretilmesi ile oluşan zihin formasyonudur. Bu teori tipinin en iyi tarihsel temsilcisinin Herbart olduğu, onun yetilerin varlığını reddederek zihnin doğuştan sahip olduğu tek özelliğin üstüne etki yapan gerçekliklere karşı tepki olarak nitelikler üretme gücü olduğunu bildirir. Burada Herbart’ın duyumların nasıl oluştuğunu ve yetilerin duyumların ilişkileri ile ortaya çıktığını nasıl tarif ettiğini bildirir (baskıda). İlgiye şayan olan Herbart’ın çalışmalarının yüzyılın başlarında ABD eğitim düşüncesinin gelişiminde referans alınıyor olmasıdır. Örnek olarak, *ünite* kavramını ABD eğitim sistemine Herbart kazandırmıştır. Derslerin birbiri ile ilişkilendirilmesi ve bir araya getirilerek toplanması, Herbart ve onun takipçileri için müfredattaki üniteyi tanımlamaktadır (Akt. Ata, 2009b; Butts ve Cremin, 1956, s.381) Herbart, ilgi, çağrışım gibi kavramların bir müfredatı şekillendirdiği kanısındadır. ABD’de Herbart sisteminin tartışılması ve geliştirilmesi çalışmaları da çok alan bulmuştur. Benzer olarak yabancı dil öğretimi konusunda da Almanya’da Herbart etkisiyle ortaya çıkan ve erken yaşlarda dil öğretimini esas alan görüşünün ABD’de de uygulanması gerektiğini belirten DeGarmo (1904a) ABD eğitimin ortaokullardaki en büyük kusurunun onun kısalığı olduğunu belirtir. Gramer okullarının etkisinin genişletilmesi ve diğer okulların bünyesinde bulunmaları gerektiğini ve çocuklara yabancı dil eğitimin 12 yaşından itibaren veya Almanya’da olduğundan iki dönem sonrasında verilmeye başlanması gerektiğini savunur. Herbart’ın eski dillerin erken yaşta öğretilmesine dair ifade ettiklerinin ABD’de değişim için yansımaları bulduğu ortaya

çıkılmaktadır. Herbart etkisinin gözlemlendiği isimlerden birisi de tarih öğretimi konularında çalışmaları ile tanınan Lucy Maynard Salmon'dur (Nelson, 1996). Tarihin coğrafya ve edebiyat ile birlikte öğretilmesini isteyen araştırmacı biyografi ve tarihi vesikaların bir arada sunulmasının uygun olacağı görüşündedir. Salmon, Herbartçıların ve Alman okullarının izinden gitmiştir (Akt.Ata, 2009a).

Kıta Avrupa'sı, İngiltere ve ABD'de 19.yüzyıldaki etkisi belirgin olmasına karşın üzerinde durulması gereken aşama onun 20. yüzyıl eğitim düşüncesine olan etkisidir. Türkiye'de bazı eğitimcilerin görüşleri onun 20. yüzyıla da etkisinin olduğu yönündedir. Bu eğitimcilerden Egemen, (1965, s.25) Herbart sistemi içerisinde 20. yüzyılda da canlılığını muhafaza eden görüşler olduğu, bu yüzyılın fikir ve akımlarına ister istemez etki ettiği hatta öğretimi formalist görüş ile açıklamaya çalışan hemen hemen tüm pedagoji teorilerinin Herbart menşeli oldukları iddia etmiştir. Bu iddiaların sınırlı geçerliliği olduğu bellidir; ancak 20. yüzyıldaki eğitim teorilerin azımsanmayacak bir kısmının Herbart'tan etkilendiği, en azından onun kuramının eleştirisi veya karşı duruşundan beslenerek ilerlediği de muhakkaktır. 20 yüzyılında birçok yeni eğitim kuramının ABD'de yeşerdiği düşünüldüğünde bu yüzyıl başında Herbart'ın bu ülkedeki eğitim kurumlarına muazzam etkisi bu görüşe destek sağlamaktadır. Herbartçılığın ABD'deki etkisini aktardığı makalesinde Dunkel'e (1969b) göre Herbart doktrinin üstünlüğünün ve onun etkisinin sınırları ne olursa olsun Amerikan eğitimi Herbartçılığın ilerlemesinden fayda sağlamıştır. 1895 yılında kurulan ve NHS'deki aynı yıl çıkmaya başlayan yıllıklarda Herbartçı olmayan yazarların da Herbart fikirlerinden güdülendiğini görüyoruz (Chambliss, 1996a). Bu enstitü günümüzde isim değiştirerek 'National Society of the Study of Education (NSE)' ismini almıştır. NSE, sonraki dönemde eğitim alanında kayda değer bilimsel araştırma ve tartışmaların başlıca destekçisi olarak bu tartışmaların yayılması için yayınlar yapmıştır (Unger, 2007). Bu süreçte sekiz ABD üniversitesi, Herbart üzerine programlar açmıştır (J. Guthrie, 2002). ABD'de eğitim oluşumlarında Herbart'ın etkisi o denli muazzam olmuştur ki onun eğitim reformu alanında tanınırlığını yaptığı reformlar bakımından Martin Luther ile kıyaslayanlar dahi çıkmıştır (Galbreath, 1898). Onun adını eğitim oluşumlarını kendi amaçlarının bir işareti olarak görmüşlerdir (1898). Guthrie (2002), Herbartçılığın modern dönemdeki mirasının, Charles McMurry'ninkiler başta olmak üzere Herbart üzerine yazılmış metinlerin 1930 yılına kadar ABD'de rağbet gördüğü ve entegre müfredat, ilk okullarda tarih öğretimi ve yapılandırmacı öğrenme teorisi gibi modern eğitim kavram ve düşüncelerinde Herbart uzantısı olduğunu belirtmektedir. ABD'de eğitim teorilerine 20. yüzyılın belli bir

döneminde en büyük etkisi olan Alman eğitim filozofunun Herbart olduğu sonuç olarak ifade edilebilir.

Pestalozzi'nin kendi dönemine göre sonraki dönemde daha etkili olduğunu savunan Nohl (1958), Herbart için de böyle bir Rönesans dönemi geleceğini umut etmektedir. Bunun aksi olan bir görüşe bakılırsa Rein (1927), Pestalozzi ile Herbart'ı kıyasladığı makalesinde, meslektaşlarından oluşan bir grup takipçinin yeniden canlandırması ile Herbart'ın fikirlerinin etkisinin yayılmaya başladığını; böylece bilimi ve sosyal düzeni etkilediğini belirtir. Pestalozzi ise geniş bir spektrumda yaşayan bir güç bırakmıştır;ünü Almanya'nın sınırlarını aşmıştır. Benzer bir görüş ise Herbart'ın, çalışmalarının meyvesini yaşarken görme şansını bulamadığı, buna karşın Pestalozzi'nin adının ise *Leonard und Getrude* isimli hikâyesinin popüleritesinden dolayı hane halkları arasında dahi yayıldığı yönündedir (Rein, 1927).

Herbart'ın 20. yüzyılın yalnızca ilk çeyreğine kadar etkili olduğu ancak bugün artık nadiren okuduğu savunulmaktadır. Onun Formel Basamaklar Kuramı, Almanya'da kamu okullarının gelişiminde belirleyici olduğu; ancak 20. yüzyılın ikinci yarısında tamamen hükmünü yitirdiği savunulmuştur (Bollnow, 1972, s.15; Chambliss, 1996a). Öte yandan Herbartçılığın ilerlemeci eğitimin gelişimini yavaşlatması (Unger, 2007) ve eğitimin bilimsel duruşuna yaptığı katkılar, Herbart'ın fiilen olmasa dahi dolaylı yoldan bu yüzyıldaki eğitimin gelişimine katkı sunduğu savını güçlendirmektedir. Avrupalı eğitim reformcularından bazıları Amerikalı ilerlemeci eğitimcileri çeşitli yönlerden etkilediği gibi Herbart da onları pedagoji bilimini geliştirme çabaları ile etkilemiştir (Chambliss, 1996b). Herbartçı Rein'in (1906b) bildirdiğine göre yüzyılın başında sadece Almanya ve İsviçre'de Herbart ile ilgili 2 bin 234 çalışma 141 farklı yazar tarafından kaleme alınmıştır. Diğer Avrupa ülkelerinde ise Ermenice, Hırvatça, Macarca, Danca, Felemenkçe, Fransızca, İngilizce, İsveççe ve Sırpça gibi dillerde 103 yazarın çalışmaları Herbart ile ilgilidir ve bu devasa literatür ile bir eğitim filozofu veya eğitimciye gösterilen ilginin eğitim tarihinde bir eşi daha yoktur (Felkin, 1898). Herbart'ın bazı ülkelerin okul sistemlerini de derinden etkilediğini gözlemlenmektedir. Paksuniemi, Uusiautti ve Määttä (2013) yaptıkları araştırmada Herbart-Ziller eğitim düşüncesinin Finlandiya'da adeta kök saldı ve öğretmen okullarının hedefi, içeriği ve ortamına derin şekilde nüfuz ettiği sonucuna varmışlardır. Benzer şekilde öğretmenlerin Fin kültürünü benimseyen vatansever bireyleri tanımlayan öğretmen yetiştirme okullarında kullanılan kitapların Herbart-Ziller eğitim düşüncesi üzerine kurulmuştur. Dahası bu görüşlerin II. Dünya savaşı yıllarında Finlandiya'da öğretmen yetiştirme politikalarında etkili olduğuna dikkat

çeken araştırmalar da bulunmaktadır (Paksuniemi ve diğerleri, 2014). Finlandiya'daki bu etki 20. yüzyıl başına kadar Rusya'nın bir parçası olan ülkede Rus imparatoru II. Alexander tarafından ilkökul reformu için tayin edilen Fin eğitimci Uno Cygnaeus'un<sup>30</sup> Avrupa seyahati sırasında incelediği Herbart-Ziller okul modelinin Finlandiya için en uygun model olarak görmesine dayanmaktadır. Cygnaeus (1910), bu modelin uygulandığı eğitim sisteminde amacın ahlaki karakterin geliştirilmesi olduğuna göre bu modelin eğitim yoluyla milli amaçların geliştirilmesi hedefinin en iyi yolu olduğu görüşündeydi (Akt. Paksuniemi ve diğerleri, 2014). Dünyada eğitim sistemlerinden en çok örnek gösterilenlerden ve çok takdir toplamış olan Finlandiya'nın öğretmen yetiştirme politikalarında Herbart'ın bu muazzam etkisi onun pedagoji sahasındaki gücünü ve pedagoji tarihindeki kilometre taşı niteliğine gösterilebilecek kanıtlardan birisidir.

Günümüzde ise Duisburg-Essen üniversitesinin *Arbeitsstelle für internationale Herbartianismusforschung (AIH)*<sup>31</sup> ve *Internationale Herbart Gesellschaft (IHG)*<sup>32</sup>'in sıraladığı yüzlerce kaynak Herbart ve Herbartçılık üzerine günümüzde ve yakın tarihte yapılmış kapsamlı araştırmaları göstermektedir. Bu araştırmalar Herbart'a dönük ilginin sönmediğine işarettir.

### **Almanya'da Kurulan Herbart Okulları ve Herbartçılar**

Bu bölümde ilk olarak Herbart'ın kendi iştiraki olan pedagoji seminerinin kurulmasından söz edilmelidir. Daha önce farklı birlim dallarında öğrenim görmüş ve pedagoji alanında teorik bilgiye sahip olan öğrencilerin pratik çalışmalar hazırlayabilecekleri bir pedagoji enstitüsü kurmaya çalıştı (Benner, 1993). Königsberg'de konumlanan bu enstitü geleceğin öğretmenlerinin bilim dalları ve pedagoji öğretimi sırasında gençlerin ve çocukları eğitilmesi ve rehberlik edilmesi için ilk deneyimlerini kazanmaları, gelecekte hem bilimsel hem de pratik öğrenim görmeleri için kurulmuştur. Herbart (1821/1982) pedagoji semineri yönergesinde öğrencilerin eğitimin en zorlayıcı konularını gözlem ve kendi kendilerine alıştırmaya yapma yoluyla öğrenebilecekleri,

<sup>30</sup> Uno Cygnaeus (1810-1888) : Özellikle eğitim sanatları ve el işleri üzerine yoğunlaşmış, öğretmen yetiştirme ve kamu okullarının dönüştürülmesinde etkin olmuş Finlandiya'nın büyük eğitim reformcusu.

<sup>31</sup> Duisburg-Essen Üniversitesi Uluslararası Herbartçılık Araştırmaları Grubu: <https://www.uni-due.de/herbartianismus-forschungsstelle/>. Tüm Herbartçıların biyografilerini, Herbart literatürünü bir araya getirmekte ve uluslararası Herbart konferansları düzenlemektedir.

<sup>32</sup> Uluslararası Herbart Vakfı : <http://www.herbart-gesellschaft.de/>

akademik kişilerin felsefi ve pedagojik sunumlar yapabilecekleri ve küçük bir pansiyonu bulunan bir kurum olarak tanıtmıştır (Akt. Benner, 1993, s.48).

Diğer filozoflar ve pedagoglar gibi Herbart da farklı yorumlanmaya ve kuramlarının uygulama alanının farklı mecralarda olması normaldir. Herbart pedagojisinin daha çok okul sistemlerine uyarlanması yoluyla yaygınlaşmasına çabalayan Herbartçı bakışın aksine onun “ev pedagojisi<sup>33</sup>” yönünü ön plana çıkaran eğitim yorumcuları da vardır. Bunlardan Nohl ve Asmus, Herbart’ın *Allgemeine Pädagogik* kitabını İsviçre’de ev öğretmenliği yaptığı sırada kaleme aldığını ve ev öğretmenliği yönünü vurguladığını iddia etmişlerdir Takatani (2001)’ye göre 19. yy’da Herbart’ın okul pedagojisi yönüne dikkat çekilmesi Herbartçıların onun *Allgemeine Pädagogik* değil de *Umriss pädagogische Vorlesungen* kitabına eğilmeleri sonucu olmuştur. Çünkü ilk olarak 1831’de yayımlanan bu kitap 1806 yılında yayımlanan *Allgemeine Pädagogik* kitabındaki kavramları açıklamakla birlikte daha çok eğitimde uygulamaya dönük ve daha sade bir dilde olarak kaleme alınmıştır. Buna karşın 20.yy. başında ilerlemeci eğitimcilerin eleştirileri ve Nohl ve Asmus’un Herbart pedagojisinin ikinci dünya savaşından sonra tekrar yorumlanmasını desteklemeleri onun yüzyılın ikinci yarısından sonra ev pedagojisi olarak görülmesine yol açmıştır (Takatani, 2001). Herbartçılar onun pedagojisini bir anlamda daha “didaktik” bir hale getirerek düzeyde öğrencinin istifade edebileceği bir ders formatına sokmuşlardır (W. Böhm, 2010, s.84).

19. yüzyılda bireysel eğilimler şeklinde Fröbel, Diesterweg ve onların çevresi tarafından geliştirilen pedagoji hareketleri yanında 1860’lı yıllarda Dörpfeld, Ziller, Stoy, Rein gibi eğitimciler tarafından Herbart’ın yeniden canlandırılması sağlanmıştır. Rein, bilimsel pedagoji için bir öğretmen okulu açmıştır. Bu çabalar bazen kısmi ve bazen de bireysel olmuştur (Nohl, 1949, s.8).

Ölümünün üzerinden yarım asır geçtiğinde onun etkisinin Almanya ve Avrupa’da daha fazla hissedildiğine şahitlik etmekteyiz. Almanya’da eğitime katkı sağlamak adına onun çizgisinde bulunan vakıflardan ilki Vestfalya bölgelerini temsilen 400 üyelikti. Bavyera ve Württemberg’de genişletilen çalışmalar, Thüringen’de merkezi Herbart’ın görüşlerinin uygulama alanı bulduğu bir okulu içinde barındıran üniversiteye sahip Jena

---

<sup>33</sup> *Hauslehrerpädagogik*: Ev öğretmenleri ile yapılan eğitim türüne verilen isim. Rein (1906a), pedagoji ansiklopedisinde ev öğretmenin çocukların hem eğitiminde ve öğretiminden sorumlu olduğu hem de evin ahalisinin bir unsuru olduğundan söz eder. Ev öğretmeni hem öğretim planı yapan hem de çocukların karakter eğitiminden dinsel eğitime kadar sorumluluk sahibi olan bir öğretmendir. Ev öğretmenliği sistemi 19.yüzyılda eskiye göre daha az uygulanmaya başlanmıştır ve bir yandan da bir ev öğretmenine veya kâhyaya sahip olmak seçkinlik göstergesi olmuştur (s.84).

şehrinde doruk noktasına ulaşmıştır. Jena'daki bu vakıf Ziller, Stoy ve Rein'in ders verdiği merkez olarak alt vakıfların delegeler gönderdiği yıllık buluşmalar düzenleyerek Herbart'ın etkisinin hızla büyümesine ön ayak olmuştur. Yıllık sempozyum buluşmalarından ilkinin 1892 yılında 2000 eğitmenin katılımıyla Erfurt'ta gerçekleştirdi. Almanya'da ortaokul kademesi en başta olmak üzere, Gymnasium, Realschule ve ticaret liselerinde çalışan öğretmenlerden yarıdan fazlasının Herbart'ın izinden gittiği bir veri olarak karşımıza çıkmaktadır (Felkin, 1906, s.3).

Herbart'ın kendi öğretmenlik tecrübesinin ev öğretmenliği ile sınırlı olması ve akademik ortamdayken kendi sistemini okul-sınıf bazında uygulama fırsatı bulamaması sonucu bunu ardılları gerçekleştirmiştir. Özellikle 19. yüzyılda onun düşüncelerini yorumlayan ve kitlelere ulaşmasını sağlayan düşünürler bulunmaktadır. Bunlar hem kuramsal olarak hem de pratikte onun pedagoji kuramının temsilcileri olmuşlardır. Onun görüşleri ile öğrenci ve öğretmen yetiştirmek için okullar ve enstitüler kurulmuştur. Burada bu düşünürlerden ve Herbartçılar olarak nitelendirilen eğitimcilerin bazılarının söz edilecektir.

Karl Volkman Stoy (1815-1885) Leipzig ve Göttingen'de eğitim almış ve 1839'da Weinheim'da öğretmenlik yapmaya başladıktan sonra 1842'de gittiği Jena'da bir yıl sonra *privatdozent* olarak görev almıştır. 1865'te Heidelberg üniversitesinde ders vermeye başladığı sırada Bielitz yakınlarında Herbart prensiplerinin üzerine kurulu halka açık bir okul kurdu (J. Guthrie, 2002). Jena'da pedagoji enstitüsü kurmuştur. Bu enstitü "Stoysches Institut" olarak da adlandırmaktadır. Burada birçok geçen öğretmeni ve teologu yetiştirerek Herbart sisteminin yaygınlaşmasını sağlamıştır. Bu başarısını pedagoji öğrencilerine öğretim yöntemlerinde kolaylık sağlayarak ve etrafında öğrencileri toplayarak yapmıştır. İlk zamanlar 11 kişi ile başladığı pedagoji topluluğu (die pädagogische Gesellschaft) zamanla bir okulu da bünyesine katan bir enstitüye<sup>34</sup> dönüşmüştür: Bu enstitüde sadece genç öğrencileri değil birçok teologu da etkilemiştir (Heman, 1904, s.404). İlk olarak Avrupa'da birçok öğrencinin ilgisini çeken bu okul, Stoy'un 1885'te ölümünden sonra ABD de dâhil diğer ülkelerden Herbart'ın kuramına bağlı kalanların ilham aldıkları ve fikirlerini ilk defa yeşerttikleri adeta bir merkez olmuştur. Okul, 19. yüzyıl sonunda hem pratik uygulamaları hem de üniversitede

---

<sup>34</sup> Enstitü ifadesini kullanılmasının nedeni Stoy'un girişiminin "Stoysches Institut" olarak nitelendirilmesidir. Normalde "pädagogischen Seminar" olarak adlandırılan oluşum için seminer sözcüğü tam karşılamadığı için ve buradaki "seminar" nitelendirilmesi Almanca'da daha çok teoloji alanında belirli dallarda bir fakültenin bölümünü nitelendirdiğinden enstitü sözcüğü kullanılması gerekli olmuştur.

öğretmen yetiştirme metotları sayesinde uluslararası bir üne sahip oldu (J. Guthrie, 2002). Bu enstitü üniversiteye bağlıdır ve devlet tarafından desteklenmiştir (De Garmo, 1896).

Hayward ve Thomas (1903), *The critics of Herbartianism* isimli eserinde Stoy'u ikinci bir Pestalozzi olarak nitelendirmişlerdir; çünkü Stoy Jena'ya olan bağlılığı ve tutkusu ile fakir öğrenciler için bağcılık, bahçe ile uğraşma gibi derslerin bulunduğu ücretsiz eğitim sunan bir okul kurmuştur. Pestalozzi'nin faaliyetleriyle kıyaslanacak büyüklükte olmamasına karşın girişiminin benzerliğine bakılırsa bu övgüyü hak eden bir durumdur.

Enzyklopädie, Methodologie und Literatur der Pädagogik (1882), "Pädagogische Bekenntnisse" 1844, "Die Psychologie in gedrängter Darstellung" (1870) ve "Allgemeine Schulzeitung" (1870—81) gibi eserleri bulunmaktadır. Herbart pedagojisi üzerine pratik olarak yaptıkları ile etki etmiştir. Stoy'un konumunu belirlemek için bazı noktalar şunlardır:

- Metafizik, psikoloji ve etik alanlarında Herbart'ın görüşlerini temele almaktadır.
- Tarihsel gelişim fikrini kültür öznelere için rehber edinmiştir.
- Öğretimin formel adımlarını eğitimin rasyonel rehberi olarak görmektedir.

Herbart'ın ardıllarından Tuiskon Ziller (1817-1882), Herbart'ın formel teorisine pratik bir biçim vermeye uğraşmıştır. Özellikle günlük ders ekinliğinde ve onun uygulamaları üzerinde durmuştur (Esterhues, 1984, s.148).

Stoy ve Ziller, Herbart'ın teorilerini pratiğe dönüştüren ilk eğitimciler olarak onun fikirlerinin ilk detaylı yorumlamalarını eserlerine taşımışlardır. Stoy okulu Herbart teorisinin orijinalini daha fazla muhafaza ederken Ziller daha serbest ve geniş bir yorumuna yer vermiştir (De Garmo, 1896, s.102).

Ziller, Leipzig Üniversitesi dâhilinde Herbart'ın Königsberg'de kurdukları üzerine modellenen bir pedagoji semineri ve okulu kurmuştur. 1861'den ölümüne kadar yönettiği seminer Stoy'un Jena'da kurduğuna benzer bir yapıdaydı (Herbartianismusforschung, Erişim tarihi 15.04.2019). Pedagoji anlayışına uyanan ilginin bir meyvesi olarak *Verein für wissenschaftliche Pädagogik* isimli Herbart vakfı 1868 yılında Ziller öncülüde kuruldu. Bu vakıf, lokal kulüplere bölünerek Almanya'nın her yerinde yayıldı Ziller, okullarda öğretimin ahlaki karakter gelişimi için çalışmalar yapmıştır (De Garmo, 1896, s.103). Ziller, Herbart'ın yönetim kavramını modelleyen ve *Allgemeine Pädagogik* kitabını açıklayan kitapları ile kamuoyunun ilgisini çekmiştir.

Diğer önemli bir Herbartçı ise 1847-1929 yılları arasında yaşamış Wilhelm Rein'dir. Kitapları Japoncadan Bulgarcaya kadar birçok dile çevrilmiştir. Her sınıf kademesi için bir öğretim planı içeren, Herbart-Ziller kuramına dayanan *Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts nach herbartischen Grundsätzen* isimli kitabı 8 cilttir. Diğer eserlerinin dışında oldukça kapsamlı ve Herbart pedagojisinin de izlerini taşıyan bir pedagoji ansiklopedisi yazmıştır. (Herbartianismusforschung, Erişim tarihi 14.04.2019)

Kasım 1886'da Rein'in iştiraki ile 23 delege ile kurulan üniversite semineri, kuruluşunun hemen ardından uzun yılların mesleki deneyimine sahip halk okulları öğretmenlerini de içeren 2000 katılımcı tarafından ziyaret edilmiştir. Dikkate şayan olan henüz kuruluşunun üzerinden 5 yıl geçmişken 1890'lı yılların başında seminer katılımcılarının yarısından çoğu yurtdışından eğitim için gelenlerden oluşmaktaydı. Bu seminerde dört ana başlık altında eğitim verilmiştir. *Theoretikum*, o günkü alan yazındaki çalışmaların konuşulduğu, her sömestr bir eğitim kuruluşuna gözlem gezilerinin düzenlendiği öğretim biçimidir. *Praktikum*, enstitü salonunda yapılan bir deneme dersini, *Kritikum* ise öğretim denemelerine dair tartışmaları, *Konferenz* ise okul yaşamının ahlak, hijyen, okul teşkilat düzeni gibi konuları ile ilgili soruların konuşulmasını içermekteydi (Herbartianismusforschung, Erişim tarihi 14.04.2019). Rein'in diğer iki Herbartçıdan farkı 20. yüzyılda yaşamış olması ve birçok yabancı öğrenci yetiştirerek Herbartçılığın tüm dünyada yayılmasına katkı sağlamasıydı. Doktrinin Herbart'ın yorumlarını içermekle birlikte daha genişletilmiş ve uygulamaya hazır farklı modeller içermesi bu ilginin artmasına neden olduğu söylenebilir.

### **Herbart'ın Türkiye'deki Etkisi**

ABD ve Avrupa'daki etkisini tartışmaya göre Türkiye'deki etkisini tartışmak bulunabilecek kanıtların sınırlılığından dolayı çok daha zordur. Bu kanıtlardan bazılarında Herbart pedagojisinin Türkiye'de dolaylı yoldan etki ettiğini gözlemlemekteyiz. Türkiye'de bazı önemli eğitimciler tarafından tanınmakla birlikte derinlemesine üzerinde durulmamış olması onun etkisinin daha çok dolaylı yoldan olduğuna işarettir. Bu eğitimcilerden Tonguç'a (1946, s.77) göre Herbart ve ardılları tarafından eğitimin bilim haline getirilmesi Avrupa okullarının iç dinamiğini değiştirerek ilköğretimin köklerinin sağlamlaşmasına fayda sağlamıştır. Mustafa Rahmi Balaban (2004, s.22) 20. yüzyılın başlarına kadar Herbart pedagojisinin izinden gidildiğini ve Herbart'ın çocuğu sağlam bir irade ve iyi karakterde yetiştirmek hedefini temele alarak



onu ansiklopedik bir yöntemle eğitilebilecek gözüyle baktığını ifade etmiştir. Yeni eğitimin ise Herbart'ın ansiklopedik eğitimini reddettiğini ve eğitimin yaşamsal faaliyetlerle donattığını bildirmektedir. Bununla birlikte Cumhuriyet Türkiye'sinde daha yeni esaslar üzerinde kurulmuş, bireyin toplumsal hayat için yetişmesini sağlayan eğitim görüşlerinin esas alındığını belirtmiştir. Bunlardan pragmatizmin hem Cumhuriyet döneminde önemsendiğini hem de Atatürk'ün ilgisini çektiğini biliyoruz. Mustafa Rahmi Balaban (2004), hayata bir süs olabilecek bilimsel çıktıların eğitimde yeri olmaması gerektiğini vurgular ve Atatürk'ün şu sözlerini aktarır (Bu sözler, Dewey ile akşam yemeğinde Atatürk'ün yaptığı konuşmadan alınmıştır):

Tedrisatta gayemiz malumatı insan için fazla bir süs, bir vasıta-ı tahakküm yahut medeni bir zevkten ziyade maddi hayatta muvaffak olmayı temin eden ameli ve kabili istimal bir cihaz haline getirmektedir (s.23).

Herbart'ın Türkiye'de etkilerinin izini dolaylı yoldan sürmek gerekmektedir. Türkiye'de eğitimin bazı koşullarda Avrupa ve sonraki dönemde ABD etkisini taşıdığı düşünülürse öncelikle bu ülkelerde Herbart etkisinin araştırılarak Türkiye'ye bu sistemin nasıl geldiğini bilmekte yarar vardır. Bu durum, Cumhuriyet döneminde yurtdışına giden öğrencilerin Herbart ve onun sisteminin etkisinde kalarak geri dönmelerinden bellidir. Aslan'a (2011, s.225) göre 20. yüzyıl başında Avrupa'ya gönderilen Halil Fikret Kanad'ın etkilendiği pedagoglar arasında Herbart da vardır. Ata'nın (2009a) iddiasına göre yükseköğretimde 1919'a kadar tarih ve coğrafya eğitimin bir arada yapılması, Cumhuriyet döneminde ise Sosyal Bilgiler Öğretmenliği adını alması Herbart'ın etkisini yansıtmaktadır. Bunun dışında Herbart hakkında Türkiye'de yazılmış müstakil bir eser veya onun Türk eğitim düşüncesine etki veya katkısına değinen kapsamlı bir araştırma henüz yapılmamıştır. Basılı materyal olarak hakkında 1950'li Ermenice iki kitabın Milli Kütüphane arşivlerinde bulunması onun Türkiye'deki Ermeni azınlık tarafından ilgi gördüğüne işarettir. Bu kitapların henüz çalışma kapsamında incelenememiş olması daha fazlasını belirtmeye maalesef izin vermemektedir. Milli Kütüphane arşivleri dışında basıldıkları yerler, bağışlanan vakıflar ve yazarları hakkında herhangi bilgiye rastlanmamıştır (N. Altunya, kişisel iletişim, Mart 20, 2017; B. Ata, kişisel iletişim, Nisan 5, 2019). Rein'in (1906c) pedagoji ansiklopedisinde Ermenistan'da Herbart pedagojisi ile ilişkili belirli bir literatürün bulunduğunu bildirmesi dikkat çekicidir. Bu bilgi Felkin (1906, s.3) tarafından da teyit edilmektedir. Böylelikle Herbart'ın Türkiye'de dolaylı

yoldan ve diğer eğitimciler yoluyla etkisi olduğu söylenebilir. Türkiye’yi ise ancak Amerikan ve Alman Eğitim modelleri üzerinden etkilediği söylenebilir.

Herbart’ın daha çok eğitim teorilerinin yaygınlaştığı ülkeleri etkilemesi elbette bir rastlantı değildir. Onun felsefesi ve eğitim kuramının doğacı eğitim, iş eğitimi, ilerlemeci eğitim, yapılandırmacı eğitim gibi daha yaygın olarak okul sistemlerini etkileyen görüşlerden farkı, kendine özgü bir sisteme sahip olması ve 20. yüzyılın belirli bir döneminden sonra daha az incelenmiş olmasıdır. Daha az incelenmiş ve tartışılmış olmasının ise onun değerini düşüreceği anlamı çıkarılmamalıdır. Avrupa ve ABD’de Yeni eğitim anlayışlarının yeşerdiği bir dönemde Etkilediği ve dönüşümüne katkı sağladığı diğer eğitim kuramları yoluyla günümüze taşındığı görülmektedir.

### **Herbart’ın Eğitim Kuramına Dönük Eleştiriler**

Herbart sistemi 19. yüzyılda oldukça etkili olmasına karşın ona dönük eleştiriler de azımsanmayacak bir literatüre sahiptir. Farklı bilimsel çevrelerden onun etkisinin miadını doldurduğu ve devrinin geçtiğini de iddia edenler olduğu gibi onun görüşlerinin en baştan donuk bir sistemi tanımladığını savunanlar düşünürler de bulunmaktadır. Formel Basamaklar Teorisi’nin ilk zamanlar Almanya’da Volkshochschule’nin gelişmesi için etkili olduğu; ancak sonraki dönem için bir anlam ifade etmediği iddia edilmiştir (Bollnow, 1972, s.15). Eleştiriler yaparak Herbart’ın görüşlerini kendi pedagoji sistemlerinden ayıranlardan birisi olan Paul Natorp topluluk olarak eğitimi öne sürerek Herbart’ı bireysel eğitim adına bakış açısında bulunduğunu için eleştirmektedir. Natorp’un görüşlerine göre fertler kendini topluma adadıklarında hayatları değer kazanmış olur. Hem birey hem toplum eğitimin hedefinin belirlenmesi için göz önüne alınmalıdır. Herbart’ın pedagoji sistemi, bireye hitap etmektedir; ancak birey toplumun bir parçası olduğu için tüm pedagojik meseleler bireylerin toplum içindeki ilişkilerine göre düzenlenmelidir (Kanad, 1934, ss.30-32). Herbart (1959, s.112) Antik Yunan’da Solon’un söylediği “Bireylerin anlayışları vardır ancak birleştiklerinde bu anlayış yok olur” deyişini (Herbart, 1959) hatırlatarak bireyselliğe önem verdiğini vurgulamaktadır. Ancak duygudaşlık ilgisi gibi çocuğun toplumla bütünleşmesi ve ona ilgi duyması bu savın aksini kanıtlar. Görülmektedir ki toplumsal eğitim ve bireysel eğitim birbiri ile kıyaslanamaz.

Ülken (2013, s.32) Herbart’ın relativist felsefeye dayanarak bir eğitim felsefesi meydana getirdiğini belirterek onu “Kantçı” olarak nitelendirmiştir ve pedagojide “aşırı

bir yetiler psikolojisine” bağılı olmakla itham etmiştir. Sonraki satırlarda eleştirel felsefeden önce, akıl yanında iradenin, arzunun ve duyguların önemsiz yardımcılar sayıldığını belirtmiştir. Dolayısıyla insan akıldan ibaretse, eğitimde aklın hükmünden kurtulamayan tecrübeciliğin yanında ruhun akıl yanında duygu ve irade gibi güçleri inkâr edilmektedir (2013, s.33). Ancak Ülken, Herbart’ın pedagojisinde irade eğitimi ve arzuların ne derece önemli bir yer teşkil ettiğini görmezden gelmiştir. Onu Kantçı olarak nitelendirmesinin nedeni, Herbart’ın iradenin saf aklın dışında ahlaki hayatın ilkelerini verdiğini kabul etmesi olması akla yakındır. Ancak Herbart’ın etik anlayışında Kant’ın yolundan gittiği düşünülse bile pedagoji bağlamında “Kantçı” olarak nitelendirilmesi düşünülemez.

Herbart’a yapılan eleştirilerden en önemlisi onun uygulanabilir bir kuram bırakmadığı yönündedir. Gerçekten de Herbart pedagoji enstitüleri kurmuş olsa da bizzat bir okul kurarak fikirlerini Pestalozzi örneğinde olduğu gibi tatbik etmemiştir. Ancak bu ona eğitimde yalnızca teorisyen gözüyle bakılarak “modası geçmiş” şeklinde yöneltilecek söylemleri haklı çıkarmaz. Bu görüşün aksi de iddia edilmiştir. Bedi Ziya Egemen’in (1965, s.4) savunduğu üzere pedagoji, eğitimi doğrudan doğruya pratiği ilgilendiren bir konu olarak ele alınmış ve Herbart için pedagoji pratikte öğretim olarak görülmüştür. Böylelikle bu sistem pratik zihniyetten doğmuş ve ilk amacı eğitimin hedeflerinin ve görevlerinin akıl yoluyla gösterilmesi olmuştur. Amerikalı Herbartçılardan da bu eleştiriye bir karşı duruş sergilenmiştir. Pedagojisinin modern eğitimde pratik sonuçlar bıraktığını hem metot hem de ders planı açısından çocuğu ilgi merkezi haline getirdiğini savunmuşlardır. Onun ilgi (*interest*) ve idrak (*apperception*) fikirleri doğrudan çocuğa dönüktür; çocuğu öğretmenin bakış açısının merkezi yapar; dahası öğretmen-öğrenci ilişkisi, veli-öğretmen ilişkisinin kuvvetlenmesini sağlar (F. McMurry, 1898). Amerikalı öğretmenlerin zamanla Herbart’a daha çok minnettar kaldıkları, onun derin bir teorisyen olduğunu düşünmelerinin yanı sıra pratik bir eğitimci olduğunu da doğruladıkları görülmüştür (Galbreath, 1898). Herbart’ın okulu yaşamın karşısına koyması ve yaşamdan gelecek etkilerden soyutlaması eleştirisine (Ergün, 2015) karşın, onun öğretim sisteminin yalnızca okul ve formel eğitimden ibaret olmadığını, iyi bir eğitim için çocuğun aile yaşantısının ve evinin de kıymetli olduğunu görmekteyiz. Çocukların günün üçte biri ile yarısına kadar açık havada bulunabileceklerini, ders dışında ve ailenin yanında sanat eğitimi ve beden eğitimi görmesi gerektiğini belirtmektedir (Nohl, 1958). 20. yüzyıl Herbart yorumcularından Nohl ve Asmus onun pedagojik kavram ve ilkelerini açıkladığı en önemli eseri olarak *Allgemeine Pädagogik*’i İsviçre’de ev öğretmenliği yaptığı yıllarda

şekillendirdiğini öne sürerek onun ev öğretmenliği pedagojisi yönünü ön plana çıkarmışlardır (Takatani, 2001). Aslında Herbart ne tamamen aile eğitimi ne de tamamen okulda verilecek eğitimi tek eğitim tipi olarak görmektedir. Onun ikisine de dönük eleştirileri bulunmaktadır. Herbart metodunun yalnızca teorik olmadığı Almanya’da o dönemde *Volksunterricht* denilen hem alt sınıf seviyesi hem de üst sınıf seviyesine hitap ettiği, yaşam ile okulu birbirinden ayırmadığı düşünülmektedir. Ders çocuk için yaşamın en yüksek manası ve dengesinin değerini onunla tecrübe edebileceği bir eğitim ögesidir (Nohl, 1958). Buna karşılık Szaniawski (1980, ss.34-36) Herbart’ın okulu yaşamdan soyutladığı ve okul ile yaşam arasındaki ilişkiyi hiçbir zaman kuramadığı yolunda ciddi eleştirilerde bulunmuştur. Ona göre Herbart meslek eğitimi saf dışı bırakarak öğrencinin yöntemsel, psikolojik ve moral sorunlarını ele almaktan çekinmiş ve öğrenciye tam olarak bir zihinsel gelişme imkânı vermemiştir. Ancak Nohl’un iddiasına göre (1949, s.45) öğrencilere bir çalışma tekniği verebilecek şekilde görevlendirme ile iş modelini arayan pedagog Gaudig, iş süreci analizi ve onun basamakları üzerine kurulan eğitsel kazanım metodunu Herbart ve Pestalozzi ruhuna dayandırmıştır. Kaldı ki Herbart’ın kendi eserlerinde iş eğitime bir karşı duruş veya ona destek vermeme gibi bir durum söz konusu değildir. Çok yönlü ilgiyi açıklarken, tüm kamu okullarının çocuktaki ilginin farklı yönlerini dikkate alması gerektiğini vurguladıktan sonra gerekli olan iş eğitimi veya mesleki aktivitelerin öğrencilere yakın olmamasından ve çok yönlü zihinsel aktivitenin yardımcı araçlarının öğrencilere tam olarak sunulmadığından şikâyet eder (Herkart, 1902a, s.155). Szaniawski’nin eleştirisi Herbart’ın eserlerinde entelektüel eğitime ağırlık verilmesinden ve bu paralelde bir kuram oluşturulmasından kaynaklı bir peşin hükümdür. Herbart’a dönük bazı sert eleştirilerin sahibi İstanbul Darülfünun hakkında gözlem raporu yazmış ve Türkiye’ye üniversite reformu amacıyla davet edilmiş olan Albert Malche’dir. Malche (1939, s.6), Pestalozzi ve Rousseau ile karşılaştırdığı Herbart sisteminin 20.yüzyıl başına kadar etkili olduğu, soğuk, yapay ve hareketsiz olduğundan ve eğitimde tüm ümidini öğretim ve talime dayandırarak çocuğun onun dışındaki idraklerin bir ürünü olduğunu kabul ettiğini savunmuştur. Buna karşılık çocuğun sıhhat, spor, toplumsal hayata katılarak gerçek hayata dokunması gerektiğini, araştırma ve sorgulama ile alışkanlıklarını yaratabileceğini belirtir. Herbart sistemi gibi yalnız öğrencinin zihni ve fikri hazırlığına önem veren bir okul modeli yeterli değildir (1939, s.9). Herbart’ın çağrışım psikolojisinin öğrencilerin körpe fikirlerinin geliştirilmesi üzerine kurulduğu ve duygu, arzulama ve hissetmenin fikirlerin zihinde birbirleri ile çağrışımlarına dayalı olarak ikinci sınıf niteliğe alçaltıldığı

da savunulmuştur (Butts ve Cremin, 1956, s.382). İlerlemeci eğitim ile Hebartçıların duruşunu karşılaştıran Unger'e (2007) göre, ilerlemeci eğitimcilerden Dewey ve Stanley Hall'in çocuğun ihtiyaçlarına hizmet etmek için okulları *pedocentric*<sup>35</sup> hale getirdiklerinde Hebartçılar ise çocuğun okul, kilise veya ebeveynlerin otoritesi tarafından tasarlanan ideal insan olarak eğitilmesi adına *scholiocentric*<sup>36</sup> okul modelini korumaya gayret etmişlerdir. Öte yandan Hebart'ın hedefinin öğretme sanatı üzerine temellenecek bilimsel bir teorinin ve bu teorinin sonuçlarını bulmak olduğunu görüyoruz. Şu halde Hebart'ın pratiğe ve öğrenci ihtiyaçlarına değer vermediğini değil en önce eğitimin henüz kurulmamış olan teorik temellerini atma telaşında olduğunu gözlemlemekteyiz. Bu iddianın destekleyicilerinden birisi olan Felkin (1898) Hebart'ın hiçbir zaman eğitimdeki teori ve pratiğin yakın ilişkisindeki ısrarından vazgeçmediğini, yaşamının sonlarına doğru yayımladığı ders notlarının *Allgemeine Pädagogik* kitabındaki kuramsal çerçeve için bir uygulama alanı yarattığını bildirir. Bu eleştirilerin onun eğitici öğretim kuramının tek eğitim modeli olarak sunmadığı ve çocuğun toplum içindeki konumunu tamamen dışlayarak onu yalnızlaştırma yoluna gitmediği için tek taraflı olarak yöneltildiği söylenebilir. Pratikte işlevsel olmayan ve görüşleri için uygulama alanı bulamayan bir eğitimcinin okullarının bu denli ünlü olması, kısa sürede tüm Avrupa ve ABD'ye yayılması ve öğretmen yetiştirme okulları ile onun görüşlerinin ışığında halk okullarının açılması mümkün olamazdı.

---

<sup>35</sup> Pedocentric pedagoji: Öğrenci/çocuk merkezdedir ve eğitim süresince aktiftir. Okul, basit bir araç ve eğitimi kolaylaştıran bir işlev görmektedir.

<sup>36</sup> Scholiocentric pedagoji: Okul eğitim sürecinin merkezinde yer almaktadır ve öğrenci öğrenim süresince pasif bir dinleyicidir ve ikinci planda kalmaktadır.

## BÖLÜM 4

### SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Almanya’da gerek eğitim alanında gerekse bilim alanında bilimsel gelişmelerin hız kazandığı 19. yüzyılın ilk yarısında eğitimin önemli kavramlarına açıklık getiren çalışmalara imza atan Herbart, ilgi, dikkat, ders, sınıf yönetimi, çocukların yönetilmesi, disiplin, karakter, ahlaklılık gibi eğitimin yapıtaşı niteliğindeki kavramlar için bilimsel tanımlamalar yaparak pedagojide yeni bir çığır açmıştır.

Herbart hakkındaki bilgilerin dağınık olması, onun eğitim kuramı ve etkileri konusunda kapsamlı ve tek bir çalışmanın yapılmamış olması onun Türk eğitim düşüncesini etkilemesine engel olmuştur.

Herbart’a dönük ilginin Türkiye’de henüz yeterli olmaması yalnızca ona özgü değildir. Türkiye’de özellikle 19. ve 20. yüzyılın ilk yarısını ciddi şekilde etkilemiş, ilerleyen dönemlerdeki kuramların değişip dönüşmesine arka planda katkı sağlamış eğitimci ve pedagoglar hakkında yapılan çalışmalar doyurucu olmaktan uzaktır. Herbart’ın eğitim kuramının etraflıca incelenmemiş olması, belki de Cumhuriyet döneminde eğitimde pragmatizme ağırlık verilmesinden, John Dewey gibi ilerlemeci eğitimin temsilcilerinin görüşleri ile eğitimin yeniden şekillendirilmesinden, Pestalozzi ve Fröbel gibi diğer eğitimcilerin daha etkili olmasından dolayıdır. Atatürk’ün, pragmatist eğitim kuramcısı Dewey ile Türkiye’de görüşmeler yapması, ona Türk eğitim sistemi ile ilgili bir rapor hazırlatması, bakan Mustafa Necati’nin bu rapora verdiği önem ve pragmatist eğitim kuramcılarının eserlerinin Cumhuriyet’in ilk yıllarında çevirilerinin yapılarak yayımlanması (Ünder, 1996) Türkiye’de eğitimde pragmatist yaklaşımın etkisine delildir. Ne olursa olsun modern eğitim görüşleri ve kavramlarında Herbart’ın katkısını her zaman gözlemlemekteyiz. Bu katkılar çalışmada sistematik olarak ortaya konulmuş ve Türkiye’deki alan yazında eğitimin bilim olarak görülmesine katkı sağlayacak değerli görüşler açıklanarak bu görüşlerin orijinalliğinin altı çizilmiştir.

Bu araştırmanın bulguları ortaya çıkarmaktadır ki, 19. yüzyılın ilk yarısında eğitim kuramlarını geliştirmiş ve bu kuramlarını eserlerinde betimlemiş olan Johann Friedrich Herbart, eğitim biliminin uzun bir dönem boyunca yeniden filizlenmesini sağlamış özgün

bir filozoftur. Sistematik çerçevede ele aldığı eğitim kavramlarını hem kuramsal hem de uygulama sahasının bulunacağı halde ele almıştır; ders verdiği üniversitelerde kurduğu pedagoji bölümleri, birçok defa öğrencileri veya takipçileri tarafından model alınarak görüşlerinin hem Almanya’da hem Avrupa’da hem de kıta sınırlarının dışında yayılmasına ön ayak olmuştur.

Herbart’ın tecrübeye önem vermekle beraber bunun tek başına yetersiz kalacağını düşünmesi ve bu açıdan “pedagojinin kurucusu” olarak kabul edilen sofistler ile kökende bir fikir ayrılığına sahip olduğu görülmüştür.

Aydınlanma filozofu Immanuel Kant’ın kürsüsünün ardılı olmasının yanı sıra onun pedagojinin bilim haline getirilmesi yolundaki dileğini yerine getirerek gerçek anlamda ardılı olmuştur.

Pestalozzi’den etkilendiği, onun fikirlerini sistematik ve bilimsel bir biçime sokmaya uğraştığı sonucuna varılmış, ancak onun propagandasını yaptığı veya onun sayesinde kuramlarını geliştirdiği iddiasına destek bulunamamıştır.

Herbart’ın ilgi kuramına göre benzer dersler birbirleri ile etkileşim halinde çocuğun motivasyonuna fayda sağlamaktadırlar. Buna dayalı olarak yapılan yorum, modern zamanda ortaya çıkan çoklu zekâ kuramının her ilgi alanına göre eğitim anlayışından farklı olmadığı ve ilgi kuramının bu görüşlerin kökeninde yer aldığı yolundadır.

Dersin işlenişini analitik ve sentetik olarak ayırması, sonraki dönemde ortaya çıkan öğretmen merkezli ve öğrenci merkezli eğitim ayrımını akıllara getirmektedir.

Königsberg’de kendi kurduğu enstitünün, Jena’da Stoy’un kurduğu Enstitünün ve bunlar model alınarak ABD ve Finlandiya gibi ülkelerde kurulmuş olan enstitülerin öğretmen yetiştirmeye dönük olması, yalnızca sınırlı süreli değil birkaç kuşağa olan etkisini düşündürmektedir. Bu enstitülerden yetişen öğretmenlerin Herbart’ın görüşlerini ve kavramlarını kullandıkları ve bunları etkin oldukları okullarda kitlelere yaydıkları muhakkaktır. Doğrudan bu enstitüler yoluyla eğitimin şekillenmesine sunduğu katkı, bununla birlikte ders kitaplarında karakter eğitimi bağlamında bulunduğu konumla perçinlenmekte ve sınırlı bir süre zarfından uzak sürekli bir etkisinin olduğunu gözler önüne sermektedir.

Herbart’ın çocuğun ilgisine zihinsel süreçlerde bu kadar önem atfetmesi ve çok yönlü ilgiyi savunması çocuğun ilgisine ve yeteneğine göre eğitim verilmesi, tek yönlü insan yerine çok yönlü insan yetiştirilmesi gibi modern zamanlarda ortaya çıkan görüşlerin tohumudur. Hem bu, Herbart’ın çok yönlülüğü tek yönlülüğün karşısında savunarak tek yönlü insan modeline yaptığı eleştirinin de bir yansıması olmaktadır.

Herbart öncesi dönemde daha çok çocuğun ilgi ve ihtiyaçları ve gelişim düzeyine göre yapılması öngörülen eğitim faaliyetleri Herbart'a gelince öğretim ile bütünleşmiş, çocukta anlama ve öğrenme süreçlerinin nasıl gerçekleşmesi gerektiği açıklanmaya çalışılmıştır. Günlük yaşamda karşılaşılan problemlerin çözümünde kullanılması birinci dereceden önem arz eden eğitimin sistematik bir analizinin gerçekleştirilmesi ve öğretmenler tarafından nasıl uygulanacağını açıklanmasına Herbart öncülük ettiğini akla getirmektedir. Buna dayalı olarak yapılan yorum, bilim ve teknolojiadaki gelişmeler, endüstrileşme çağına ortaya çıkardığı ihtiyaçların eğitimin bilim olarak görülmesini ve geliştirilmesine hız kazandırmıştır; Herbart da bu sürecin bir kilometre taşı olmuştur. Bu ise Herbart'ın bu alanda yalnız olduğu ve tek örnek olduğunu ifade etmemektedir. Onun kuramının günümüze doğrudan uyarlanabileceğinin de göstergesi olarak kabul edilmemelidir. Bu çalışmada ortaya konulan Herbart'ın çabasının eğitimin sistematik metotlar kullanılarak yapılmasına temel bir dayanak olduğunun ortaya konulmasıdır.

Çalışma boyunca adı geçen ve Herbart ile ilişkisi sorgulanan düşünürlerden ancak çok azı bir eğitim filozofu olarak anılmayı hak etmektedir. Eğitimin temel problemlerinde felsefenin soru sorma, sorgulama ve yanıtlar arama metotlarını kullanan veya felsefeyi kuramına kaynak olarak gören düşünürler eğitim felsefesine yaptıkları katkılar bağlamında eğitim filozofu olarak adlandırılır. Herbart her fırsatta pedagojinin bilimsel bir literatürü olması, farklı bilim dallarına dayanarak özgün bir bilim olarak kurgulanması için felsefenin yöntemlerine başvurmuştur ve iki disiplinin birbirine bağlılığından ötürü Herbart bir eğitim filozofu olarak anılmayı hak etmiştir. Onu bir pedagoğ, bir eğitimci olarak anmak yanlış olmasa da hem felsefi altyapısı hem de eğitim felsefesine yaptığı katkılar göz önünde tutularak bu nitelendirmeyi hak ettiği belirtilmelidir.

Dikkat çekilmesi gereken bir nokta Herbart'ın eğitimi ne zihinsel süreçlere indirgediği ne de zihinsel süreçlerin bir yansıması olarak gördüğüdür; aksine eğitimin zihinsel süreçlerin yardımıyla gerçekleştirildiğini göstermesidir. Eğitimle ilgili kaleme aldığı eserlerinde edebiyat, tarih ve coğrafya üzerine birçok örnekler vermesi, matematik ve geometriye sıkça atıflar yapması ve bir ders kitabını çağrıştıran metinler kaleme almış olması onun eğitimde salt zihnin işlevini ön plana alan ve diğer unsurları dışlayan bir düşünür olmadığına delildir.

İlerlemeci ve sosyalist eğitim kuramının savunucuları Herbart'ın eğitim felsefesindeki değerini tek taraflı görüp, okulu toplumdan izole ettiğini iddia ederek ona karşı çıkmışlardır. Ancak bu araştırma ortaya koymaktadır ki, Herbart'ın okul modeli doğrudan yaşam için tasarlanmasa da yaşama karşı bir zıtlık veya kendisini yaşamdan



soyutlama gibi bir durum içermez. Yaşamı eylem ve bir şeye tahammül olarak görmesi, yaşamda her şeyin fayda olarak görülmesine karşı çıkması onun okul ile yaşam ilişkisinin bir fayda-zarar profiline indirgenemeyeceğini savunduğunu ortaya koymaktadır. Herbart, eğitici öğretim kuramını tek eğitim modeli olarak göstermez ve çocuğun toplum içindeki konumunu dışlamaz. Öyle olmasa okulları kısa sürede ün kazanmaz, ABD ve tüm Avrupa'ya etki etmez ve yeni öğretmen okulları açılmazdı. Eğitimin günümüzde en ileride olduğu Finlandiya'da dahi öğretmen yetiştirme politikalarının belirli bir dönem Herbart'ın ideal öğretmen fikrine göre belirlenmiş olması onun eğitimde pratiğe karşı duruş sergilemediğine kanıttır.

Hербart'ın çocuğun yaşantılarına ve kişisel deneyimlerine az yer verdiği için eleştiren Dewey onun kuramının eğitim ve öğretimi rutin bir iş olmaktan çıkardığını savunmakta ve eğitim felsefesindeki başarısına vurgu yapmaktadır. Herbart'ın günümüzde halen gündemle olan bazı soruları ortaya atmış olması eğitim felsefesi için büyük bir kazanç olmuştur.

Hербart'ın 20. yüzyılda Rousseau ve Pestalozzi kadar okunmuyor olması metinlerinin anlaşılmasının zorluğundan da kaynaklandığı gibi doğru şekilde yorumlanmamasından da ileri gelir. Takatani'ye kulak verirse 20. yüzyıl başında ve II. Dünya savaşı sonrasında birbiri ile çok farklı iki Herbart yorumunun ortaya çıkması ve Herbartçıların onun pedagojisini yalnız okullarda uygulanmak üzere bir pedagoji olduğunu öngörerek kuramlarını buna göre genişletmeleri bu konuda karışıklığa yol açmıştır. Çünkü Herbart pedagojisini ev pedagojisi olarak gören veya 20.yüzyılın ikinci yarısında böyle yorumlanması gerektiğini ön süren düşünürler de vardır. Kritik olan nokta ise Herbart'ın bir eğitim filozofu olması ve kuramının her daim yoruma açık olması, eğitimin temel sorularını günceme getirerek verdiği cevaplarla yeni anlayışları besleyeceğidir. Onun pedagojisi belirli sınıflandırma dâhilinde ele alınması beklenemeyecek kadar orijinal fikirler içermektedir. Bu bağlamda her dönemde yeniden yorumlanması bir gereklilik haline gelmektedir.

Öte yandan Herbart'ın eğitimin nasıl yapılacağına dair getirdiği açıklamalar, sunduğu argümanların modern eğitim düşüncesinin oluşumunun filizlendiği 20 yüzyılın başında yoğun şekilde tartışılması bir rastlantı değildir. Bu araştırmanın 19'uncu yüzyılda filizlenen 20'nci yüzyılda Türkiye'de etkisini gösteren eğitim görüşlerinin daha çok tartışılmasına katkı sağlayacağı açıktır. Araştırmada eğitim felsefesinin kilometre taşı olarak görülen Rousseau, Pestalozzi gibi portrelerine yer verilmiştir. Onların portrelerinin Türkiye'de daha tanındık olduğu bilinmektedir; fakat eğitimi bir bilim olarak ele

almadıkları ve öğrenme süreçlerini bilimsel terim ve konseptlere oturtmadıkları anlaşılmıştır. Bu nedenle onların öğrenme kuramları ile Herbart'ın kuramının kıyaslanması yapılarak, eğitim felsefesinde öğrenme süreçlerinin tartışılması gerekli olacaktır. Bu tartışmalar ise Türkiye'de eğitim felsefesi literatüründe yer edeceğinden bu disiplinin yaygınlaşmasına katkı sağlayacaktır.

Bu araştırma, 20. yüzyılın azımsanmayacak önemli bir bölümünde gerek Kıta Avrupa'sı ve İngiltere, gerekse ABD'ye en çok etki eden Alman eğitim filozofunun Herbart olduğunu ortaya çıkarmaktadır.

Bu çalışma yoluyla Türkçe alan yazında Herbart'ın gerçek anlamda yer etmesi sağlanmıştır. Onun eserlerinin ve eğitim uygulamalarının birincil kaynaklara erişilerek derlemesi ve yorumlanması gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda alan yazındaki bazı çalışmalar geliştirilmiştir. Örnek olarak Ata'nın Herbart üzerine yazdığı makalede ortaya konulan bulgular birincil kaynaklara inilerek incelenmiş ve geliştirilmeye çalışılmıştır. Öğrencinin bir dersi veya konuyu anlaması için geçirdiği süreçleri ortaya koyan en temel çalışmalardan birisi Türkçe alan yazına kazandırılmıştır. Ancak bu, Herbart'ın bakış açısının öğrenme süreçlerinin tek yolu olduğunun göstergesi olarak kabul edilmemelidir.

Alman eğitim filozofu Herman Nohl'un gerçekleşmesini umut ettiği Rönesans'ının gerçekleşmesi konusu da günümüzdeki araştırmacıların işaret ettiği bir noktadır. Almanya'da Herbartçılığa olan ilginin yükselişi ve araştırma grupları kurulmaya başlanması Herbart Rönesans'ı umutlarının yeniden filizlenmeye başladığına işaret etmektedir.

Nohl ve Asmus'un çabaları ile Herbart pedagojisinin yüzyılın ikinci yarısından sonra ev pedagojisi olarak görülmesi de onun yaşam alanının genişleyerek yeniden yeşermesine, daha fazla uygulamaya dönük olarak etki alanının değişmesine katkı sağlamaktadır.

Bu bağlamda sunulacak önerilerden ilki Herbart pedagojisinin ortaokul ve liselerde uygulamaya dökülmesi, genç zihinlerin müfredatta yer verilecek Herbart ve öğretileri ile bir hamur gibi şekillenmesinin sağlanmasıdır. Bunun yanında üniversitelerde Herbart pedagojisinin ders olarak okutulması ve onun öğretmen yetiştirme okullarında hedeflediği öğretmen profiline yaklaşılmaya çalışılması da eğitim sisteminin reforme edilmesine ciddi katkılar sunacaktır.

Pestalozzi, Fröbel ve Herbart gibi 19.yüzyıl eğitim düşüncesini kökünden değiştirmiş, egemen okullara nüfuz etmiş, yeni tartışma sahalarına öncülük etmiş pedagogların fikirlerinin eğitim fakültelerinde tartışılması gerekli olacaktır. Eğitim

düşüncesinin gelişimi bakımından rolleri anlaşılabilir modern okullarda uygulama sahalarının belirlenmesi hem yeni öğretmenlerin eğitim bilimine ve kendi mesleklerine daha geniş perspektif ile bakmalarını sağlayacak, hem de yeni öğretim modellerinin denenmesi hususunda öğretmenleri teşvik edecektir. Çocuğun tek yönlü olmaya itilmesi ve yalnızca çevresinin baskısı ile belirli bir alana yönlendirilmesi yerine çocuğun kendi tercihi ile seçim yapması onu başarıya yaklaştıracaktır. Johann Friedrich Herbart, eğitimci ve akademisyen kimliğinin yanında yaşamı ile sonraki kuşaklara örnek olmuş bir şahsiyet olarak çok yönlü ilgi kuramını yaşamında kanıtlamıştır: Müzik ve geometri gibi eğitim dışındaki alanlarda da başarılar sağlamıştır. Pestalozzi de benzer şekilde girişimleri ile örnek bir şahsiyet olmuştur. Türkiye’de öğretmenlerin Herbart ve Pestalozzi gibi pedagoğları okuması mesleklerine bağlılıklarını ve çocukta çok yönlü ilgiyi artıracaktır.



## KAYNAKLAR

- Antel, S. C. (1931). *Pedagoji*. İstanbul: Kanaat Kütüphanesi.
- Aslan, C. (2011). *Erken Cumhuriyet Dönemi'nde Eğitim Bilimleri Alanında Yurt Dışına Öğrenci Gönderilmesi Olgusu (1923-1940)*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye. Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Asmus, W. (1968). *Johann Friedrich Herbart: eine pädagogische Biographie* (Vol. 1): Quelle & Meyer.
- Ata, B. (2009a). Johann Friedrich Herbart'ın Tarih Eğitimi Üzerine Görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 1377-1395.
- Ata, B. (2009b). Sosyal Bilgiler Ünitesi Kavramı Üzerine Bazı Düşünceler. *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar-I. R. Turan, AM Sünbül ve H. Akdağ (Editör): Pegem A Yayınları*, 43-53.
- Aytaç, K. (2012). *Avrupa Eğitim Tarihi*. Ankara: Phoenix.
- Balaban, M. R. (2004). *Gazi Paşa Hazretlerinin Maarif Umdesi ve Asri Terbiye ve Maarif* (M. Şahin, Çev.). Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi.
- Benner, D. (1993). *Die Pädagogik Herbarts Eine problemgeschichtliche Einführung in die Systematik neuzeitlicher Pädagogik*. München: Juventa Verlag.
- Berg, B. L., & Lune, H. (2015). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (H. Aydın, Çev.). Eğitim Yayınevi: Konya.
- Binbaşoğlu, C. (1982). *Eğitim Düşüncesi Tarihi*. Ankara: Binbaşoğlu Yayınevi.
- Blättner, F. (1968). *Geschichte der Pädagogik*. Heidelberg: Quelle&Meyer.
- Bollnow, O. (1954). Kant und die Pädagogik. *Kant et la pédagogie*, dans *Westermanns pädagogische Beiträge*, 49-55.
- Bollnow, O. (1972). *Einführung in die philosophische Pädagogik*. Retrieved from [https://bollnow-gesellschaft.de/schriften/detail/einfuehrung\\_in\\_die\\_philosophische\\_paedagogik-399.html](https://bollnow-gesellschaft.de/schriften/detail/einfuehrung_in_die_philosophische_paedagogik-399.html)
- Boyd, W. (1947). *The history of western education*. London.
- Böhm, A. (1916). Platos und Herbarts Ideenlehre. *Jb. des Vereins f. wiss. Pädag.*, 48(1916), 133-154.
- Böhm, W. (2010). *Geschichte der Pädagogik*. München: J. H. Beck.

- Bökeoğlu, Ö. Ç. (2018). Nitel Araştırma ve Veri Analizi. [PowerPoint slides] Retrieved from <https://acikders.ankara.edu.tr/course/view.php?id=3114>
- Brown, W. M. (1964). *A historical study of the influences of Johann Heinrich Pestalozzi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Kean University, New Jersey. Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/302127281?accountid=8319>
- Butts, R. F., & Cremin, L. A. (1956). *A history of education in American culture*. New York: Henry Holt and Company.
- Capelle, W. (1995). *Sokrates'ten Önce Felsefe* (O. Özügül, Çev. Vol. 2). İstanbul: Kabalcı Yayınevi.
- Cassirer, E. (1996). *Kant'ın Yaşamı ve Öğretisi* (D. Özlem, Çev.). İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Cevizci, A. (2000). *Felsefe Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: Paradigma.
- Chambliss, J. J. (1996a). Herbart, Johann Friedrich. *Philosophy of education: An encyclopedia* içinde (ss. 258-260). New York & London: Garland Publishing.
- Chambliss, J. J. (1996b). Progressive Education. *Philosophy of education: An encyclopedia* içinde (ss. 507-508). New York & London: Garland Publishing.
- Cooper, P. (2016, 18.06.2018). Routledge Encyclopaedia of Educational Thinkers. Retrieved from <https://books.google.com.tr/books/>
- Coşgun, S. (2011). *Eski Yunanda Çocukların ve Gençleri Eğitimi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, Türkiye. Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Cygnæus, U. (1910). Uno Cygnæuksen kirjoitukset Suomen kansakoulun perustamisesta ja järjestyksestä [Uno Cygnæus's writings about the foundation and organization of the Finnish elementary school]. *Helsinki: Raittiuskansan Kirjapaino*.
- Çevik, A. D. (2011). *Riemann'ın Manifold Kavramı ve Yeni Bir Mekan Geometri İnşasındaki Yeri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla, Türkiye. Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- De Garmo, C. (1896). *Herbart and the Herbartians*. New York: C. Scribner's sons.
- DeGarmo, C. (1904a). Educative Instruction. *Outlines of educational doctrine* içinde (ss. 70). New York: The Macmillan Company.
- DeGarmo, C. (1904b). Educative Instruction. *Outlines of educational doctrine* içinde (ss. 66). New York: The Macmillan Company.
- Dewey, J. (1903). *Interest as related to will*. Chicago: University of Chicago Press.

- Dewey, J. (2001). *Democracy and education*. Pennsylvania: A Penn State Electronic Classics Series Publication.
- Dewey, J. (baskıda). *Democracy and education* (H. Ünder, Çev.). Delhi: Aakar Books.
- Dressler, B. (1928). *Geschichte der englischen Erziehung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Dunkel, H. B. (1969a). Herbartianism Comes to America: Part I. *History of Education Quarterly*, 9(2), 202-233.
- Dunkel, H. B. (1969b). Herbartianism Comes to America: Part II. *History of Education Quarterly*, 9(3), 376-390.
- Düvel, W. (1900). *JF Herbarts Stellung zu seinen pädagogischen Vorgängern: Inaugural-Dissertation*. (Doctoral Dissertation), Universität Jena.,
- Düvel, W., -. (1900). *J.F. Herbarts Stellung zu seinen pädagogischen Vorgängern*. Jena: Druck von A. Kämpfe.
- Eby, F. (1964). *The development of modern education: In theory, organization, and practice*. New Delhi: Prentice-Hall.
- Egemen, B. Z. (1965). *Terbiye İlminin Problemleri ve Terbiye Felsefesi*: Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları.
- Ergün, M. (2015). *Eğitim Felsefesi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Esterhues, J. (1984). Herbart's System der Pädagogik als Wissenschaft. *Umriss pädagogischer Vorlesungen* içinde (ss. 146-150). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Felkin, H. M. (1898). Translators' Preface. *Letters and Lectures on Education by Johann Friedrich Herbart* içinde (ss. v-viii). New York: Swan Sonnenschein.
- Felkin, H. M. (1906). *An introduction to Herbart's science and practice of education*. London: Swan Sonnenschein.
- Fichte, J. G. *Reden an die deutsche Nation*. Retrieved from [www.gutenberg.org](http://www.gutenberg.org)
- Fichte, J. G. (2000). *Foundations of natural right* (M. Baur, Çev.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Frolov, I. (1997). *Felsefe Sözlüğü* (A. Çalışlar, Çev.). İstanbul: Cem Yayınevi.
- Fulbrook, M. (2017). *Almanya'nın Kısa Tarihi* (S. Gürses, Çev.). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Galbreath, L. H. (1898). Herbart. *The Journal of Education*, 47(17 (1176)), 260-261. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/44048049>.
- Gay, P. (1969). The Enlightenment: an interpretation, vol. ii. *The Science of Freedom*.
- Gockler, L. (1905). *La pédagogie de Herbart*. Paris: Hachette.

- Graves, F. P. (1912). *Great educators of three centuries: Their work and its influence on modern education*. New York: The Macmillan Company.
- Grosse, F. d. (1768). Das politische Testament. from Deutschland-Journal [http://www.deutschlandjournal.de/Deutschland\\_Journal\\_-\\_Sonderau/Deutschland\\_Journal\\_-\\_Sonderau/12SWG\\_DJ\\_Sonderheft\\_2011\\_Das\\_politische\\_Testament\\_Friedrichs\\_von\\_1768.pdf](http://www.deutschlandjournal.de/Deutschland_Journal_-_Sonderau/Deutschland_Journal_-_Sonderau/12SWG_DJ_Sonderheft_2011_Das_politische_Testament_Friedrichs_von_1768.pdf)
- Gutok, G. (1996). Pestalozzi, Johann Heinrich. J. J. Chambliss (Ed.), *Philosophy of education: An encyclopedia* içinde (ss. 445-448). New York & London: Garland Publishing.
- Guthrie, J. (2002). Johann Friedrich Herbart. *Encyclopedia of education* içinde (ss. 1021-1022). USA: Macmillan Reference Library.
- Guthrie, W. K. C. (1978). *The later Plato and the academy* (Vol. 5). Cambridge: Cambridge University Press.
- Guthrie, W. K. C. (1999). *İlkçağ Felsefesi Tarihi* (A. Cevizci, Çev.). Ankara: Gündoğan Yayınları.
- Hartenstein, G. (1842). *Herbarts kleine philosophische Schriften*. Leipzig: F.A.Brockhaus.
- Hayward, F. H., & Thomas, M. E. (1903). *The Critics of Herbartianism: And Other Matter Contributory to the Study of the Herbartian Question*: S. Sonnenschein.
- Heimsoeth, H. (2007). *Kant'ın Felsefesi* (T. Mengüşoğlu, Çev.): Doğu Batı Yayınları.
- Heman, K. F. (1904). *Geschichte der neueren Pädagogik: eine Darstellung der Bildungsideale der Deutschen seit der Renaissance und Reformation, zum Unterricht für Lehrerseminare und zum Selbststudium* (Vol. 10). Osterwieck: AW Zickfeldt.
- Herbart, J. F. (1821/1982). Entwurf zu einem Reglement für das Pädagogische Seminar. *Pädagogische Schriften* içinde (ss. 24-28). Stuttgart.
- Herbart, J. F. (1843). *Kleine pädagogische Schriften* (Vol. 3). Leipzig: F. A. Brockhaus.
- Herbart, J. F. (1851a). *Sämtliche Werke. Hrsg. von G. Hartenstein* (Vol. 8 Teil 1). Leipzig: Leopold Voss.
- Herbart, J. F. (1851b). *Schriften zur praktischen Philosophie* (Vol. 9 Teil 2). Leipzig: Leopold Voss.
- Herbart, J. F. (1887a). *Sämtliche Werke in chronologischer Reihenfolge. Hrsg. von Kehrbach, O. Flügel und T. Fritsch* (Vol. 1). Langensalza: Beyer & Mann.
- Herbart, J. F. (1887b). *Sämtliche Werke in chronologischer Reihenfolge. Hrsg. von Kehrbach, O. Flügel und T. Fritsch* (Vol. 2). Langensalza: Beyer & Mann.

- Herbart, J. F. (1888). *Sämtliche Werke in chronologischer Reihenfolge*. Hrsg. von Kehrbach, O. Flügel und T. Fritsch (Vol. 3). Langensalza: Beyer & Mann.
- Herbart, J. F. (1891). *Sämtliche Werke in chronologischer Reihenfolge*. Hrsg. von Kehrbach, O. Flügel (Vol. 4). Langensalza: Beyer & Mann.
- Herbart, J. F. (1902a). *Sämtliche Werke in chronologischer Reihenfolge*. Hrsg. von Kehrbach, O. Flügel und T. Fritsch (Vol. 10). Langensalza: Beyer & Mann.
- Herbart, J. F. (1902b). *The science of education and the asthetic revelation of the world* (H. a. E. Felkin, Çev.). Boston: DC Heath & Company.
- Herbart, J. F. (1912). *Lehrbuch zur Einleitung in die Philosophie*, hrsg K. Häntsch. Leipzig: Verlag von Felix Meiner.
- Herbart, J. F. (1959). *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet*. Weinheim: Verlag Julius Beltz.
- Herbart, J. F. (1984). *Umriss pädagogischer Vorlesungen*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Herbartianismusforschung. (Erişim tarihi 14.04.2019). Wilhelm Rein (1847-1929). <https://www.uni-due.de/imperia/md/content/herbartianismusforschungsstelle/rein.pdf>
- Herbartianismusforschung. (Erişim tarihi 15.04.2019). Tuiskon Ziller (1817-1882). <https://www.uni-due.de/imperia/md/content/herbartianismusforschungsstelle/ziller.pdf>
- Hume, D. (1976). *İnsanın Anlama Yetisi Üzerine Bir Soruşturma* (O. Aruoba, Çev.). Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Işık, C. (2013). *Aydınlanma Düşüncesi Çerçevesinde Jean Jack Rousseau'nun Aydınlanma ve Eğitim ile İlgili Görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı, İstanbul. Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Kanad, H. F. (1930). *Terbiye ve Tedris Tarihi*. Ankara: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Kanad, H. F. (1934). *Muasır Terbiye Ülküleri*. İstanbul: Maarifet Matbaası.
- Kanad, H. F. (1963). *Pedagoji Tarihi*. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- Kansu, N. A. (1939). Herbart. *Pedagoji Tarihi* içinde (ss. 204-230). İstanbul: Maarif Matbaası.
- Kant, I. (1788/2014). *Pratik Aklın Eleştirisi* (Ü. G. İoanna Kuçuradi, Füsün Akatlı, Çev.). Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu.
- Kant, I. (1803). *Über Pädagogik*. Königsberg: Friedrich Nicolovius.



- Kant, I. (2015). *Seçilmiş Yazılar* (N. Bozkurt, Çev.). İstanbul: Sentez Yayıncılık.
- Kinkel, W. (1903). *Joh. Fr. Herbart : sein Leben und seine Philosophie*. Giessen: J.Ricker'sche Verlagsbuchhandlung (Alfred Töpelmann).
- Klattenhoff, K. (2012). Johann Friedrich Herbart. B. Dollinger (Ed.), *Klassiker der Pädagogik* içinde (ss. 101-126). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Köbler, G. (2007). *Altgriechisches Abkunfts- und Wirkungswörterbuch*. Retrieved from [http://www.koeblergerhard.de/Altgriechisch/griech\\_etym.pdf](http://www.koeblergerhard.de/Altgriechisch/griech_etym.pdf)
- Lawton, D., & Gordon, P. (2004). *A history of western educational ideas*. London: Woburn Press.
- Locke, J. (1690). *Some thoughts concerning education*. London: google books.
- Maboçoğlu, M. (1990). *Jean Jacques Rousseau'nun Eğitim Felsefesi (Emile'in Bir Analizi)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul. Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Malche, A. (1939). *Yeni Terbiyenin Prensipleri* (S. E. Siyavuşgil, Çev.). İstanbul: Arkadaş Matbaası.
- Marrou, H. I. (1956). *A history of education in antiquity* (G. Lamb, Çev.). Wisconsin: The University of Wisconsin Press.
- McMurry, C. (1895). National Herbart Society. *The Journal of Education*, 42(10 (1043)), 182-182. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/44042242>.
- McMurry, F. (1898). Herbart. *The Journal of Education*, 47(17 (1176)), 261-261. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/44048051>.
- Mengüşoğlu, T. (2015). *İnsan Felsefesi*. Ankara: Doğu Batı Yayınları.
- Moser, D. (2012). Kurs zur Studienberechtigungsprüfung „Pädagogik“. [https://www.phst.at/fileadmin/Redakteure/Formulare/Kursunterlagen\\_Paedagogik\\_Neu.pdf](https://www.phst.at/fileadmin/Redakteure/Formulare/Kursunterlagen_Paedagogik_Neu.pdf)
- Moulton, G. L. (1963). The American Herbartian: A Portrait from His Yearbooks. *History of Education Quarterly*, 3(3), 134-142. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/367276>. doi:10.2307/367276
- Natali, C. (2013). *Aristotle his life and school*. Princeton: Princeton University Press.
- Nelson, M. R. (1996). Lucy Maynard Salmon (1853–1927): Pioneering Views on Teaching History. *The Social Studies*, 87(1), 7-12.
- Nightingale, A. W. (2011). Liberal education in plato's republic and Aristotle's politics. Y. L. Too (Ed.), *Education in greek and roman antiquity* içinde (ss. 133-173). Leiden: Brill.

- Noddings, N. (2017). *Eğitim Felsefesi* (R. Çelik, Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Nohl, H. (1949). *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie* (3. unveränderte Auflage ed.). Frankfurt am Main: G. Schulte-Bulmke.
- Nohl, H. (1958). Der lebendige Herbart. *Erziehergestalten* içinde (ss. 51-59). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Owen, D. B. (1996). Rousseau, Jean-Jacques. J. J. Chambliss (Ed.), *Philosophy of education: An encyclopedia* içinde (ss. 566-573). New York & London: Garland Publishing.
- Paksuniemi, M., Uusiautti, S., & Määttä, K. (2013). Discipline, Decency, and Teetotalism at Early-1900's Teacher Training Colleges in Northern Finland. *International Journal of Case Studies*, 2(1), 1-14. Retrieved from <http://www.casestudiesjournal.com/volume-2-issue-1/>.
- Paksuniemi, M., Uusiautti, S., & Määttä, K. (2014). Teacher Education in Finland during the War Years, 1939–45. *War & Society*, 33(1), 12-25. Retrieved from <https://doi.org/10.1179/0729247313Z.00000000029>. doi:10.1179/0729247313Z.00000000029
- Paulsen, F. (1885). *Geschichte des gelehrten Unterrichts*. Leipzig: Verlag von Veit&Comp.
- Platon. (2015). *Devlet* (S. Eyüboğlu & M. A. Cimgöz, Çev.). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Rein, W. (1906a). Hauslehrer. *Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik* içinde (Vol. 4, ss. 84-90). Langensalza: Hermann Beyer&Söhne (Beyer & Mann).
- Rein, W. (1906b). Literatur der Pädagogik Herbarts und seiner Schule. *Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik* içinde (Vol. 4, ss. 265-278). Langensalza: Hermann Beyer&Söhne (Beyer & Mann).
- Rein, W. (1906c). Literatur der Philosophie Herbarts und seiner Schule. *Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik* içinde (Vol. 4, ss. 254-264). Langensalza: Hermann Beyer&Söhne (Beyer & Mann).
- Rein, W. (1927). Pestalozzi and Herbart. *Peabody Journal of Education*, 5(1), 3-6.
- Russ, W. (1956). Geschichte der Pädagogik im Abriss. içinde (ss. 86-90). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Salihoğlu, H. (1993). *Alman Kültür Tarihi*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Sandkühler, H. J. (2010). *Enzyklopädie der Philosophie*. Hamburg: Felix Meiner Verlag.
- Savaş, N. (2019). *İlerlemeci Eğitim Felsefesi Üzerindeki Romantik Etkiler*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye. Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>

- Sena, C. (1975). *Filozoflar Ansiklopedisi, Cilt-II*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Spencer, M. (1937). *Traits of Notable Educators*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), New York University, School of Education, Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/301791411?accountid=8319>
- Szaniawski, I. (1980). *Okulun Toplumsal İşlevi* (T. Yılmaz, Çev.). Ankara: Onur Yayınları.
- Takatani, A. (2001). J.F.Herbart's Schultheorie. *Bulletin of the Graduate School of Education, Hiroshima University. Part 3, Education and human science*, 50, 109-116. Retrieved from <https://ci.nii.ac.jp/naid/110004680778/>.
- Tanner, D. (1996). Curriculum and Instruction. J. J. Chambliss (Ed.), *Philosophy of education: An encyclopedia* içinde (ss. 123-125). New York & London: Garland Publishing.
- Tonguç, İ. H. (1946). *İlköğretim Kavramı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Tonguç, İ. H. (1952). *Öğretmen Ansiklopedisi ve Pedagoji Sözlüğü*. İstanbul: Bir Yayınevi.
- Topakkaya, A. (2011). *Fichte*. İstanbul: Say Yayınları.
- Unger, H. (2007). Herbartianism. *Encyclopedia of American education* içinde (ss. 551-552). New York.
- Ülken, H. Z. (2013). *Eğitim Felsefesi*. Ankara: Doğu Batı Yayınları.
- Ünder, H. (1994). Sokratik Diyalog. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 2(27), 639-658. Retrieved from <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/491/5782.pdf>. doi:10.1501/Egifak\_0000000375
- Ünder, H. (1996). Kemalizm ya da Türk Devriminin Felsefesi Nedir? *Toplumsal Araştırmalar ve Kültür Sanat için Vakıf (Mürekkep Dergisi)*, 6, 31-45.
- Ünder, H. (2007). Eğitim Felsefesi. A. Cevizci (Ed.), *Felsefe Ansiklopedisi* içinde (Vol. 5, ss. 133-139). Ankara: Ebabil Yayınları.
- Vogelhuber, O. (1952). Johann Friedrich Herbart. *Geschichte der neueren Pädagogik* içinde (ss. 248-268). München: Fr. Ehrenwirth.
- Weiss, G. (1926a). Joh. Friedrich Herbart. *Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht*, 53(13), 89-94. Retrieved from <https://goobiweb.bbf.dipf.de/>.
- Weiss, G. (1926b). Joh. Friedrich Herbart. *Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht*, 53(13), 109-103. Retrieved from <https://goobiweb.bbf.dipf.de/>.
- West, D. (2016). *Kıta Avrupası Felsefesine Giriş: Rousseau, Kant, Hegel ve Nietzsche'den Heidegger, Foucault ve Derrida'ya* (A. Cevizci, Çev.). İstanbul: Paradigma Yayıncılık.

- Willy, K. (1926). Herbart als Musiker. *Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht*, 53, 5-6. Retrieved from <http://www.digizeitschriften.de/>.
- Windelband, W. (1892). *Geschichte der Philosophie*. Freiburg: Akademischer Verlagsbuchhandlung von J.C.B.Mohr.
- Ziller, T. (1871). *Herbartische Reliquien- Ein Supplement zu Herbart's sämtlichen Werken* (2 ed.). Leipzig: Verlag für erziehenden Unterricht.



## EKLER

### EK 1. Herbart Sözlüğü (Almanca-İngilizce-Türkçe)<sup>37</sup>

- Apperzeption:** Apperception – İdrak, kavrama  
**Assoziation:** Association – Çağırışım  
**Ästhetische Interesse:** Aesthetic Interest – Estetik ilgi  
**Aufmerksamkeit:** Attention – Dikkat  
**Begehrung:** Desire – Arzulama  
**Besinnung:** Reflection – Derinlemesine düşünerek bir şeyi yansıtmak  
**Charakter:** Character – Karakter  
**Charakterstärke der Sittlichkeit:** Moral Strength of Character – Karakterin Ahlakî Yönünden Geliştirilmesi  
**Eigentliche Erziehung:** Education Proper–Doğru Eğitim  
**Empirische Interesse:** Empirical Interest – Ampirik ilgi  
**Erkenntnis und Teilnahme:**  
**Frei steigende Vorstellung:** Spontaneous representation (Idea)- Kendiliğinden oluşan temsil (düşünce)  
**Gegenstand:** Subject-matter – Dersin konusu  
**Gehobene Vorstellung:** Reproduced representation (Idea) – Yeniden üretilen temsil (düşünce)  
**Geistesübung:** Activity of mind–Zihnin faaliyetleri  
**Geistesverwandtschaft:** Affinity of mind –Zihin /düşünce birliği  
**Geschmacksurteil:** Aesthetic judgment – Estetik yargı  
**Gesellschaftliche Interesse:** Social Interest–Toplumsal ilgi  
**Interesse:** Interest – İlgi  
**Phantasie:** Imagination – İmgelem  
**Regierung der Kinder:** Government of Children – Çocukların yönetilmesi  
**Religiöse Interesse:** Religious Interest – Dini ilgi  
**Sittlichkeit:** Morality – Ahlaklılık  
**Spekulative Interesse:** Speculative Interest – Spekülatif ilgi  
**Sympathische Interesse:** Sympathetic Interest – Duygudaşlık ilgisi  
**Unwillkürliche Aufmerksamkeit:** Involuntary attention – İrade dışı dikkat  
**Vertiefung:** Concentration – Konsantrasyon  
**Vielseitigkeit des Interesse:** Many-sidedness of interest – Çok yönlü İlgi  
**Vielseitigkeit:** Many Sidedness – Çok Yönlülük  
**Vorstellung:** Presentation – Temsil  
**Willkürliche Aufmerksamkeit:** Voluntary attention – İrادی dikkat  
**Wollen:** Will – İsteme  
**Zucht:** Discipline – Disiplin

<sup>37</sup> Bu sözlükte Herbart'ın kullandığı ve pedagojisinde önemli yer tutan bazı sözcüklere yer verilmiş olup genel geçer ve her pedagoji sitesinde kullanılan ifadeler hariç tutulmuştur. Sözlükte, Herbart'ın kullandığı bazı sözcüklerin güncel Almanca yazılışları verilmiştir. İngilizce karşılıkları için ağırlıklı olarak Felkin'in çevirisinden yararlanılmıştır.

## **EK 2. Etik Kurul Onayı**



### EK 3. Görseller<sup>38</sup>



Görsel 1. J.F. Herbart'ın Portresi <sup>39</sup>

“Devlet adamları öyle konuşurlar ki, işte tam da bu anda eğitimin kurtuluşunun temel noktasını hatırlayacaklardır. Şunu hatırlayacaklar ki, eğitme sanatı bir sanatçıyı gerektirir, ne bir bilgini ne bir devlet adamını ve hatta ne de bir babanın duygularını...”

J.F. Herbart – 1810-Königsberg

<sup>38</sup> Görseller <http://oldenburg-dobbenviertel.com/Dobbenviertel/ansichtskarten.htm> ve <http://www.herbartgymnasium.de/unsere-schule/> web sayfalarından alınmıştır (Erişim Tarihi 04.04.2019).

<sup>39</sup> Bu görsel [https://etc.usf.edu/clipart/44600/44677/44677\\_j\\_herbart.htm](https://etc.usf.edu/clipart/44600/44677/44677_j_herbart.htm) web sayfasından alınmıştır (Erişim Tarihi 02.04.2019).





*Görsel 2.* Herbartgymnasium (Herbart Lisesi)





Görsel 3. Herbart'ın Heykeli (Oldenburg)



*Görsel 4. Oldenburg Herbartsstrasse (1929)*



## BENZERLİK BİLDİRİMİ

“ **Johann Friedrich Herbart’ın Eğitim Felsefesi** ” başlıklı tezimin ana bölümü (ön bölüm, kaynaklar ve ekler hariç) Turnitin İntihali Engelleme Programı aracılığıyla incelenmiş ve ilgili rapor danışmanım tarafından da kontrol edilmiştir. Kontrol sırasında (1) “Beş sözcükten daha az olan benzeşmeler” (2) “Kaynaklar” (3) “Doğrudan Alıntılar” dışında tutulmuştur. Benzerlik kontrolüne ilişkin rapordan elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

|                          |              |
|--------------------------|--------------|
| <b>Rapor Tarihi</b>      | : 10.05.2019 |
| <b>Gönderim Numarası</b> | : 1128276849 |
| <b>Sayfa Sayısı</b>      | : 168        |
| <b>Sözcük Sayısı</b>     | : 44661      |
| <b>Karakter Sayısı</b>   | : 315041     |
| <b>Benzerlik Oranı</b>   | : %2         |
| <b>Savunma Tarihi</b>    | : 14.06.2019 |

Yukarıda belirtilen sonuçları gösteren Turnitin İntihali Engelleme Programı’na ilişkin orijinal raporu, sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmaksızın bu beyanım ekinde Enstitüye teslim ettiğimi, tezimin %10’dan fazla benzerlik oranı içerdiğinin belirlenmesi durumunda, bundan doğabilecek tüm yasal sorumluluğu kabul ettiğimi bildirir, saygılarımı sunarım.

**Öğrencinin Adı Soyadı:** Özgün Şerif Sağdıç

**Tarih:** .....

**İmza:** .....

## ÖZGEÇMİŞ

### Kişisel Bilgiler

**Adı ve Soyadı** : Özgün Şerif Sağdıç  
**E-Posta Adresi** : ozgun.serif.sagdic@gmail.com

### İş Deneyimi :

| Unvan              | Görev Yeri           | Yıl       |
|--------------------|----------------------|-----------|
| Dış Ticaret Uzmanı | Yenimahalle / Ankara | 2018-2019 |
| Dış Ticaret Uzmanı | Urla / İzmir         | 2016-2018 |
| Sanat Eğitmeni     | Leipzig / Almanya    | 2008-2013 |

### Akademik Bilgiler

#### Öğrenim Durumu:

| Derece | Bölüm/Program             | Üniversite                | Yıl       |
|--------|---------------------------|---------------------------|-----------|
| Lisans | Matematik<br>Öğretmenliği | Hacettepe<br>Üniversitesi | 2002-2008 |

#### Yayınlar: