

'N KRITIESE BESPREKING VAN DIE DOELSTELLING: "DIE BYBRING VAN KENNIS DEUR HISTORIESE FEITE", TEEN DIE AGTERGROND VAN VORMING AS EINDDOEL VAN GESKIEDENISONDERRIG

C.D.W. van Vreden
Onderwyskollege, Potchefstroom

Een van die doelstellings van geskiedenisonderrig is die volgende: "Die bybring van kennis deur historiese feite".¹ Volgens Van der Merwe word hiermee bedoel dat geskiedenisonderrig 'n bydrae moet lewer om die leerling verstandelik of intellektueel te vorm, aangesien 'n sekere omvang van parate kennis noodsaaklik is. Die leerling moet algaande vertrouwd raak met historiese feite, moet leer om histories te dink en geskiedkundige denkvrae te beantwoord.²

Hoewel Doman dit stel dat Geskiedenis nou maar eenmaal daardie ware feite het wat bygebring moet word, voeg hy egter baie pertinent daarby dat die bybring van kennis funksioneel moet wees en parate kennis beperk moet word. Hy waarsku verder dat die basiese kennis nie uitsluitlik in die sin van "begrip", "leer", "geheue" tot objek geneem moet word nie. Die bybring van kennis mag nie 'n doel op sigself word nie, want daardeur sal die hooftoelstelling, naamlik vorming, skade ly.³

Die bybring van kennis in geskiedenisonderrig moet sodanig geskied dat die kind geestelik en intellektueel gevorm word. Ten opsigte van intellektuele vorming, gaan dit by die bybring van kennis in Geskiedenis oor relasies tussen feite, dit wil sê die verband en sinvolle samehang wat daar tussen die onderlinge feite ingesien moet word. Die doel moet wees dat die kind moet begryp, dat hy die begrepe in sy samehang moet sien. Historiese feite (name, gebeurtenisse, datums, bepalings van verdrae, ooreenkomste, vredesluitings, konvensies, ens.) is bewysbaar en algemeen aanvaarbaar, maar dit is nog nie geskiedenis nie — dit is slegs antkwariese kennis. Eers wanneer die fragmentariese kennis in samehang geplaas is, daar sin en betekenis aan die feite gegee is, en dit gerekonstrueer en vertolk is as 'n sinvolle geheelbeeld van 'n verledewerklikheid, is dit geskiedenis.⁴ Die ou skool van masjinale memorisering van parate kennis is uitgedien. Die slaafse gebruik van 'n geskiedenis-handboek (soos dit vandag nog soms gedoen word en waaroor later meer gesê sal word) waarin daaglik 'n klomp feite (soos bakstene opmekaar gestapel) geleer word — elke dag 'n paar bladsye verder — sônder dat die leerstof inderdaad vir die leerling sinvol is, het 'n onuithoudbare toestand geword.⁵

Bogenoemde beginsel van vorming deur die bybring van kennis in Geskiedenis, is ook van toepassing wanneer die geestelike dimensie van vorming, as opvoedkundige uitgangspunt in geskiedenisonderrig geneem word. "Vorming geeft meer dan loutere kennis- en vaardigheidsaanwinst, doordat ze de leerstof tot een dinamische kracht, tot

Transvaalse Onderwysdepartement: Sillabus vir Geskiedenis, standers 5, 6 en 7. (Junie 1972, Pretoria), p.3.

2. B.J. van der Merwe: *'n Psigologies-opvoedkundige ondersoek na enkele aspekte van die taak van die Geskiedenisonderrig*. (Ongepubliseerde proefskrif. Universiteit van Suid-Afrika, 1974), p.22.
3. F.H. Doman: *Didaktiese benadering van Geskiedenis op die Laerskool*, (Pretoria, 1967), p.17.
4. G.A.J. Duvenage: Ongepubliseerde aantekeninge, 1980, p.7.
5. P.A. Duminy: *Didaktiek en Metodiek*, (Kaapstad, 1977), pp.176-177.

een produktief element van de geest maakt".⁶ Parate geskiedenisleerinhoud as sodanig, beskik oor relatief min geestesvormingswaarde in die sin dat die vernaamste kennisbronne waarvan in die klaskamer gebruik gemaak word bestempel kan word as lewelse objekte wat vertolk moet word.⁷ Die kennisbronne is bloot 'n verslag van die verlede en nie die verlede sêlf nie. Die bereiking of verwesenliking van algemene vorming — intellektueel sowel as geestelik — lê dus hoofsaaklik gesetel in die *wyse* waarop die onderwyser die verlede-werklikheid in die lig van 'n genormeerde lewens- en wêreldbeskouing vertolk en dit aan sy leerlinge oordra. Wat verder in dié verband van fundamentele belang is, is die volgende: hoewel die feite aan die hand waarvan die onderwyser hierdie geestesuitinge en reaksies aan die leerling vertolk het, met verloop van tyd in die geheue sal vervaag, sal die geestesindrukke wat met die kennismaking daarmee gevorm is, bly vassteek.

Die vormingswaarde van Geskiedenis lê dus nie in die blote memorisering van feitlike kennis nie, maar word bepaal deur die mate waarin die onderwyser daarin kan slaag om deur middel van sy vertolking, bepaalde genormeerde waardesisteme soos verantwoordelikheid, lojaliteit, patriotisme, vaderlandsliefde, aan die hand van die leerinhoud by die leerling tuis te bring.⁸ Die vorming van onbevooroordeeldheid, 'n gevoel van geregtigheid, objektiwiteit, eerbied vir andere, is seker van besondere belang in hierdie verband.

In ag genome die feit dat geen mens kan dink en redeneer sonder dat hy oor die nodige feite beskik nie, kan die blemtoning en memorisering van historiese feite in die ordening van geskiedenis geregverdig word. Ek vereenselwig my derhalwe ook met Grundlingh wat poneer dat die voorvereiste ter bereiking van ál die doelstellinge van Geskiedenis 'n wetenskaplike studie van die vak verg. Deur middel van selfverworwe kennis en insig word die kind intellektueel verruim.⁹

Die volgende vrae vloei hieruit voort: Hoëveel van die verworwe kennis, (feite wat met insig en in kousale verband bestudeer is), moet nou deur die kind gememoriseer word ten einde hom in staat te stel om geestelike en intellektuele vorming te ondergaan?

Hoe lank moet die verworwe kennis, soos hierbo gekwalifiseer, onthou word, ten einde bogenoemde aspekte van vorming, by die kind teweeg te bring?

Moet sódanige feite dan nog langer gememoriseer word nádat die historiese boodskap of gevolgtrekking vasgestel is?

Is dié didakties nie meer funksioneel as nêr die intrinsieke les of historiese boodskap van die bepaalde leerinhoud onthou word nie, gedagtig daaraan dat die feite weer nageslaan kan word?

Het die memorisering van blote feite, soos byvoorbeeld die datum van die aankoms van Jan van Riebeeck aan die Kaap, enige sinvolle betekenis?

Saam met MacLarty stel ek die volgende vraag oor vrae wat in 'n matriekksamenvraestel voorgekom het:

- * "What is the value of questions like:
The (-) links Zambia with Tanzania.
- * By which name is S.W.A. (sic) called by the U.N.O.?"¹⁰

6. O. Willman: *Grondslagen der Opvoedingswetenschap*, pp.40-41.

7. F.A. van Jaarsveld: *Lewende verlede*, (Pretoria, 1961), p. 161.

B.J. van der Merwe, *Ibid.*, pp. 14-15.

9. A.M. Grundlingh: Ongepubliseerde aantekeninge, 1980, p.7.

10. A.A. MacLarty: Exams take the lead. Where are we going? (*Historia*, Sept. 1978, jg. 23 nr. 2). p. 128.

Let ook op na die feitelike kennis in die onderstaande vrae vir 'n st. 5-klas:

- * Rangskik die woorde in kolom 13 sodat hulle pas by die name in kolom 17.

Farao	Rosettasteen
Chambollion	Boekdrukkuns
Rawlinson	Regskode
Hamoerabi	Syfers
Hindoes	Wigskrif
Gutenberg	Hiërogliewe

- * Voltooi die volgende skema in julle werkboeke.
Die seeweg na die Ooste.

- * (a) Prins Hendrik die seevaarder.

1. Vader
2. Seevaartskool
 - 2.1 Naam
 - 2.2 Werkzaamhede
3. Vernaamste ontdekkings

- (b) Bartholomeus Dias

1. Datum vertrek
2. Plekke aangedoen
3. Verste punte bereik
4. Datum waarop Kaap ontdek is
5. Naam van Kaap

- (c) Vasco da Gama

1. Datum vertrek
2. Plekke aangedoen
3. Plekke aangedoen
4. Terugreis.

2. Kaart: Teken 'n kaart om die roete van Bartholomeus Dias en Vasco da Gama aan te dui. Skryf die name by van die verskillende plekke wat aangedoen is.

3. Voltooi die volgende werkskema in julle werkboeke:
Die stigting van die Kaapse nedersetting.

- (a) Gebeurtenisse vooraf:

- 1.1 Naam
- 1.2 Datum
- 1.3 Direkteure
- 1.4 Oosterse handelstpos

Stigting van 'n halfwegstasie

- 4.1 Stigter
- 4.2 Datum
- 4.3 Skepe.¹¹

In verband met hierdie oorbeklemtoning van feitekennis wat nog so baie in eksamenvraestelle in Geskiedenis in primêre en sekondêre skole voorkom, verdien Piaget se standpunt oor kennis ons aandag. Piaget maak 'n onderskeid tussen figuratiewe en operatiewe kennis. Die figuratiewe aspek van kennis het betrekking op die fisies waarneembare, met ander woorde die feitlike; daarteenoor het operatiewe kennis betrekking op die identifikasie en interpretasie van 'n voorwerp. Wanneer daar deur inhoud betekenis gegee word aan die figuratiewe — die feitlike kennis — word kennis operatief. Operatiewe kennis loop uit op verandering in die kognitiewe struktuur en is gevolglik gekoppel aan die handelinge van assimilasie, terwyl kognitiewe ontwikkeling omskryf kan word as die groei of ontwikkeling van operatiewe kennis. Hoe beter die kognitiewe strukture van die kind ontwikkel, hoe beter sal hy in staat wees om figuratiewe kennis te verwerf wat beteken dat hy dan fyner sal kan waarneem. In Geskiedenis sal hy derhalwe aan meer detail kan aandag gee. Omdat hy fyner waarneem sal sy figuratiewe (feitlike) kennis van beter kwaliteit wees en dit sal sy operatiewe kennis weer verbeter, wat op sy beurt weer die kognitiewe proses verbeter.

'n Ander belangrike implikasie van Piaget se standpunt van kennisverwerking vir die leerling in Geskiedenis, is dat hoe beter die leerling die onderliggende verband in die vak begryp, hoe beter sal sy waarneming van die tersaaklike feite wees. Die geskiedenisonderwyser moet derhalwe die feite in betekenisvolle samehang stimulerend aanbied en die vraestelle moet só opgestel word dat dit nie tot oorbeklemtoning van die feitlike besonderhede sal lei nie.

In 'n gesindheid van protes teen die oorbeklemtoning van feite sê prof F A van Jaarsveld: "Die leerlinge kan soos wors deur 'n masjien gestoot word, om alles wat hulle vir die 'eksamen' geleer het, gou weer te vergeet, ..." ¹³ Hy sien dus in die blote memorisering van feite en onverteerde idees weinig opvoedkundige waarde. In aansluiting by bogenoemde, ontstaan die vraag of dit sinvol is om 'n groot hoeveelheid inhoud van Geskiedenis vir 'n klein rukkie voor die eksamen (soos baie kinders en studente dit doen) te memoriseer om dan, oor 'n paar weke daarna, die grootste gedeelte daarvan te vergeet.

Die fundamentele probleem ten opsigte van die evaluering van Geskiedenis is hoe daar, anders as deur middel van memorisering van die feite in 'n bepaalde teks, vasgestel kan word of die kandidaat wel die feite in kousale verband begryp. Oor die wyse van eksaminering spreek Van Jaarsveld hom soos volg uit: "Vir my lyk dit egter asof interne toetsing beter kanse bied om die vormingswaarde van die vak tot sy reg te laat kom". ¹⁴ Die vraag ontstaan by hom of interne eksamen in Geskiedenis nie in ál die skole gedoen moet word nie? Hoewel hierdie opmerkings in reaksie uitgespreek is oor projekskele en angste vir die eksamen (matriek-openbare eksamen in Geskiedenis) en die gepaardgaande geraai van vrae, ontstaan die vraag, in die lig van die konteks, of prof Van Jaarsveld se suggestie van interne toetsing, nie verder deurgetrek kan word, tot die implementering van 'n eksamenstelsel waarin leerlinge oor die verskillende dele (sinvolle eenhede) van die geskiedenisleerplan dwarsdeur die jaar geëksamineer word nie? Dit beteken in wese dat die eindeksamen, soos ons dit tans ken, in 'n aantal vraestelle verdeel en oor die hele jaar versprei word. Oor die huidige eksamineringswyse bestaan daar lankal reeds sterk besware. Maclarty onderskryf die klagtes wanneer hy sê: "But

12. J.L. Monteith: Die grondslae van kognitiewe ontwikkeling: ryping of ervaring? (*Fokus*, Nov. 1979, jg. 7 nr. 4), pp.1140 – 1143.
13. F.A. van Jaarsveld: *Inleiding tot die studie van Geskiedenis*, (1974), p.97.
14. F.A. van Jaarsveld: *Probleme by die onderrig van Geskiedenis*, (Pretoria, 1976), p.46.

new examinations *per se* will not lead anywhere: they must be linked up with a new attitude to evaluation".¹⁵

Dit lê nie op die weg van hierdie studie om oor die wyse van eksaminering te besin nie. Tog is die onderstaande standpunt van A N Boyce relevant ten opsigte van die probleem oor die hoeveelheid leerstof en memorisering — dit waaroor die bespreking primêr gaan. Volgens Boyce is eksamens noodsaaklik: Dit het as doel om vas te stel in welke mate die leerlinge die doelstellings wat met die onderrig beoog word, bereik het en nie net bloot, soos dit dikwels gebeur, om uit te vind of die leerlinge die inhoud van die kurrikulum ken nie. Hy trek te velde teen die volpropping van die leerlinge met basiese feitlike inligting en gevelde oordele soos dit in handboeke uiteengesit is. Hy het dit teen 'n eksamineringswyse wat 'n hoë premie lê op die memorisering van feite. Wát getoets moet word, is of die leerlinge voorbereid is vir die lewe, naamlik onafhanklike denke, gesonde oordeel, die vermoë om te redeneer en om geskiedenis intelligent te leer.¹⁶ Volgens die standpunt van Boyce blyk die hierbo genoemde voorstel oor die wyse van eksaminering, nie juis radikaal te wees nie.

Tot so onlangs as twee jaar gelede was die punttoekenningsverdeling van 'n vraestel in Geskiedenis (Hoër Graad) vir standerd tien nog eweredig tussen inhoud teenoor insig, begrip en logiese beskrywing. Boonop is ekstra (bonus) punte toegelaat vir feitlike en relevante informasie.

In hierdie verband moet daarop gewys word dat dit een van die diskontinuiteite van ons tyd is, dat terwyl kennis tot aan die einde van die 19de eeu hoofsaaklik om sy eie ontwil, "suiwer" en dus volgens vakdissiplines (dit wil sê volgens die innerlike wetmatigheid van die kennis self) beoefen is en die toepassing van kennis in die tegnologie meestal buite die tradisionele kennisvesting om (universiteite) tot stand gekom het, bring die 20ste eeu 'n heeltemal nuwe oriëntasie waarby kennis al meer gerig word (ook in die universitêre aanbieding daarvan) op die toepassing daarvan in die samelewing, op handeling met kennis.¹⁷

Wat help dit om 'n kind in die skool te leer as hy nie die kennis kan oordra in die praktiese lewe buite die klaskamer tydens en na sy skooljare nie, of as sy kennis nie in 'n nuwe of veranderde situasie gebruik kan word nie.¹⁸ In plaas van 'n doel op sigself word kennis toenemend 'n middel tot 'n doel. Die verbysterende tempo van veranderings stel die mens voor ingewikkelde probleem-situasies waarin hy keuses sal moet doen.¹⁹ Dit impliseer dat die memorisering van niksseggende geskiedenisfeite, soos deur die voorbeelde in die teks reeds aangetoon is, uitgedien is en dat dit om insig en begrip gaan. Dit wys ook 'n waarskuwende vinger na die uitgebreide hoeveelheid feitlike leerstof in Geskiedenis waarvoor veral in standerd tien rekenskap gegee moet word. Hiermee word bedoel dat dieselfde doelstellings met die memorisering van minder inhoud (leerstof) bereik kan word. (Die behandeling of onderrig van Geskiedenis kan en behoort altyd meer te wees as dit wat gememoriseer moet word). In dié verband vra MacLarty: "But can candidates answer the high grade questions on such a wide syllabus after one year of study?"²⁰ Daar kan tog baie feitlikhede in die leerplanne van Geskiedenis op skool weggeneem word, sônder om die historiese waarheid daarvan te

15. A.A. MacLarty, *Ibid.*, p.130.

16. F.A. van Jaarsveld: *Probleme in die Geskiedenis: Didaktiese situasie, eksaminering en evaluering*, (Historia, Maart 1971, jg. 16 nr. 1), p. 31.

17. G. van N. Viljoen: *Opvoeding en onderwys*, (Pretoria, 1976), pp.53-57.

18. J.S. Barnard: *Sielkunde vir onderwysstudente*, (Kaapstad, 1972), p.135.

19. G. van N. Viljoen, *Ibid.* pp.53-54.

20. A.A. MacLarty, *Ibid.*, p.127.

verarm of te verwring. So 'n vermindering van die memorisering van uitsluitlik feitemateriaal behoort ook nie afbreuk te doen aan die algemeen-vormende waarde wat goeie onderrig (opvoedkundig verantwoordbaar) van die vak inhou nie.

So is dit byvoorbeeld onnodig dat die kind alles van die Slag van Bloedrivier moet weet — nog minder om die detail daarvan te onthou — om die voordeel van die vormende intellektuele en geestelike waardes daarvan te ondervind. Dit moet nie net om die feite gaan nie, maar om die sin en betekenis van die slag, wat slegs in die perspektief van wat vooraf gegaan en wat gevolg het, en in die lig van die waardes wat op die spel was, verstaan kan word.

Met die kind as uitgangspunt, as gegewe werklikheid en as bepalende faktor vir die inhoud en metode van onderrig vereenselwig ek my met die standpunt van J.J. Venter wat waarsku teen die intellektuele oorlaaiing van die kind. Onomwonde konstateer hy: "Oorlaaiing het noodwendig ooreising tot gevolg en aanhoudende ooreising werk 'n hêkel, afkeur aan en 'n weersin in die skool en studiewerk? weersin moet op die lange duur weerstand opwek en op die weerstand volg die opstand tot selfbevryding in watter vorm ook al".²¹ Oorlaaiing van kinders, is net soos onderbelading, uiters gevaarlik — beide lei tot die teenoorgestelde van wat beoog word. Dit is veral in die onderrig van Geskiedenis dat oorlaaiing plaasvind. Oorlaaiing kan selfs nihilistiese kultusse soos dié van hippies tot gevolg hê. Die lewensopgawe waarvoor die jeug gestel word, is te veelomvattend. Dis onoorsigtelik. Die jeug kan nie onderskei tussen belangrik en onbelangrik nie. Die opgawe van té veel oorspoel hom. Hy weet nie hoe om te selekteer nie.²²

En tog, ten spyte van al hierdie waarskuwings gedurende die laaste tien of meer jare teen oorbelaede kurrikula (veral in Geskiedenis), die behandeling van feite sonder insig en 'n eksamineringstelsel wat te veel klem op feite lê, blyk dit by die lees van memoranda van geskiedenisvraestelle van al die standerds, veral st. 10, dat daar nie bevredigend daarvan weggebreek word nie. Van die sogenaamde behandeling van strominge het nog lank nie veel in geskiedenisonderrig en by die skrywe van geskiedenisboeke tereg gekom nie.

Waar daar in ons dag met besorgdheid redes aangevoer word vir die steeds kwynende belangstelling in Geskiedenis aan ons skole²³ en dit verder ook nog 'n redelike algemene verskynsel is dat leerlinge wat wêl Geskiedenis in standerd 10 as vak neem, nie daarmee op universiteit voortgaan nie, omrede hulle gedurende hul laaste twee skooljare 'n besliste afkeur aan die vak ontwikkel het²⁴ bepleit ek 'n ernstige herbesinning oor, en 'n diepgaande ondersoek na die huidige omvang van leerstof (kurrikula) en wyse van eksaminering oor die hele linie van Geskiedenis — vanaf st. 2 tot en met st. 10.

Indien so 'n ondersoek gedoen word, kan dit nie onafhanklik of sonder inagneming van die st. 7-leerlinge se algemene voorkeur vir die natuurwetenskaplike vakke, in hul vakkeuse gedoen word nie. Die kwynende belangstelling in Geskiedenis is as gevolg van die vóórkeur wat die leerlinge heg aan die "brood-en-bottervakke" ten einde hulle in staat te stel om 'n beroep of profesie te bekom wat gepaard gaan met 'n bo-gemiddelde finansiële vergoeding.²⁵ Hoewel Geskiedenis die deur oopmaak na

21. I.J. Venter: *Die laerskool onder die soeklig*, (Onderwysblad, Januarie 1970), p.17.

22. N. Beets: *Volwassen worden*, (Utrecht, 1961), pp.178 – 179; 219.

23. B.J. van der Merwe, *Ibid.*, p.2; F.A. van jaarsveld, *Ibid.*, p.49.

24. J.M. Herbst: *New Movements in the Study and Teaching of History*. (History and Theory, (IX), (1), 1972), p.97.

25. B.J. van der Mewrwe, *Ibid.* p.3.

beroepe in die onderwys, argiewe (vergelyk byvoorbeeld die Staatsargief, Militêre Argief, Politieke Argief van die Instituut vir Eietydse Geskiedenis in Bloemfontein), kurators en joernaliste.²⁶ vergelyk dit swak met die ryke verskeidenheid en hoeveelheid beroepe wat die tegnologiese wêreld bied.

Dit is algemeen bekend dat die oorgrote meerderheid van leerlinge 'n hékel het teen die groot hoeveelheid leerstof wat hul in Geskiedenis moet leer, verál ten opsigte van die verwyderde geskiedenis.

Terwyl niemand daaraan twyfel dat die natuurwetenskap en tegniek vir ons beskawing onontbeerlik is nie, bestaan daar wel skeptisisme oor die vraag of geskiedenis as 'n intellektuele pilaar in ons samelewing noodsaaklik is. In die samelewing is daar nog die ou vooroordeel teen geskiedenis dat dit nie op absolute en algemeen-geldigheid kan aanspraak maak nie. Selfs by die beoefenaars van geskiedenis self, bestaan daar nog altyd twyfel oor die waarde daarvan.²⁷

Ook Commager konstateer dat geskiedenis geen praktiese waarde het vir enigiets wat geweeg, gemeet of getel kan word nie. Dit sal nie ons probleme oplos nie; dit sal nie as waarborg dien teen die herhaling van foute wat in die verlede begaan is nie; dit sal nie aan nasies toon hoe om oorloë te vermy nie.²⁸

Wanneer daar besin word oor die hoeveelheid leerstof in Geskiedenis- en kulturele opvoeding bied. Daarom stem ek heelhartig saam met Arthur Marwick wat beweer dat "as a man without memory and self-knowledge is a man adrift, so a society without memory (or more correctly without recollection) and self-knowledge would be a society adrift".²⁹

Die ware opvoedkundige en historikus weet dat die skeptisisme en vooroordeel teen Geskiedenis die mening van oningeligte persone is. Hulle staan baie dankbaar teenoor die historici, wat weens hul bedrywighede van ontdekking en interpretasie van die verlede, in welke vertakking van die menslike lewe ookal, tot unieke intellektuele pilare uitgestyg het. Die samelewing kan in verskeie rigtings van hul "wetenskap" profiteer.³⁰

26. PU vir CHO: Departement Geskiedenis. Algemene handleiding vir studente. (Ongepubliseerde stuk). 1981. p.3.

27. F.A. van Jaarsveld: *Geskiedkundige verkenninge*, (Pretoria, 1974), p.190.

28. H.S. Commager: *The study of history*, (Columbus, Ohio, 1965), p.73.

29. A. Marwick: *The nature of history*, (London, 1970), p.13.

30. F.A. van Jaarsveld: *Geskiedkundige verkenninge*, pp.211 212.