

## DIE PRIMÈRE SKOOLLEERLING EN GESKIEDENISONDERRIG

J.M.L. Horn

*Graaff-Reinette Onderwyskollege*

Uit 'n bestudering van relevante literatuur blyk dit duidelik dat oor die belewings-wêreld van die primêreskoolkind en die besondere plek van die onderrig van Geskiedenis daarin nog heelwat navorsing gedoen moet word — spesifiek in Suid-Afrika. Dit is verder ook duidelik dat Geskiedenisdosente aan Onderwyserskolleges dit met juis hierdie saak erns het — vandaar die insluiting van sogenaamde “jeugpsigologiese veronderstellings by Geskiedenisonderrig” in die kernsillabus van die nuwe vierdejaarkursus.

Heel toevallig is dit vanjaar die Internasionale Jaar van die Kind. Dit bied ons 'n nuttige vertrekpunt, naamlik om tot 'n verantwoordbare kindbeeld te kom. So 'n kindbeeld sal onteenseglik daarop dui dat die geskiedenisonderwyser 'n heel besondere en 'n unieke rol het om te vervul.

### 1. 'n Verantwoordbare kindbeeld en die daaruitspruitende opgaaf

Dit is op verre na nie vir ons nodig om deur middel van diepsinnige filosofiese beredeneringe in te gaan op 'n volledige weskou van die mens om tot 'n beeld te kom van wie of wat die kind-in-opvoeding is nie.

Dit bly uiteraard moeilik en selfs lastig om tot 'n mensbeeld respektieflik kindbeeld te kom omdat daar nêrens 'n universele eksemplaar van die mens is nie. Boonop kan die kind homself nog nie outentiek oor sy eie bestaan uitlaat nie — die ondersoeker is dus op eie waarneming aangewese.<sup>1</sup>

Die kind openbaar dat hy self iemand wil wees. (Langeveld) In sy diepste wese is hy (die kind) voortdurend besig met die besetting en beveiliging van sy lewensruimte. Sy belangrikste bemoëienis is om sy bestaan te verseker en te laat voortduur, sodat hy inderdaad 'n hedewese is.<sup>2</sup>

Vanuit homself het die kind geen toekomspektief nie en hoe sy bestaan in die toekoms daar moet uitsien, is vir hom totaal onbekend. Die kind is dan essensieel nie iemand wat wil *word* nie, maar wat wil *wees*. Daarom is dit gepas om van die kind te praat as 'n *homeostatische* wese. Sy hele bestaan is gerig op gelykblywendheid, op rus, op vastigheid, op sekerheid en op stilstand. Tog moet mens hierdie stilstand nie verwar met bewegingsloosheid nie. Hy bly voortdurend in verhouding met die wêreld waarteenoor hy hom oriënteer en toenemend moet oriënteer ten einde orde uit die hom omringende chaos te kry en so sin aan die wêreld toe te ken. Hy bly dus in beweging, hoewel homeostaties en gelykblywend. Dit is juis vanweë hierdie homeostatische bestaanswyse dat die kind nood aan opvoeding vertoon en dat die opvoeding sy noodsaaklike opeisende gronde vind.<sup>3</sup> Die wegbeweeg van homeostase is dan die eintlike doel van opvoeding.

Praat ons van die doel van opvoeding, is ons dit eens dat dit in die breë gaan om die bereiking van volwassenheid, sodat die kind die leefwêreld van die volwassene as

C.J.G. Kilian en T.A. Viljoen: *Fundamentele Pedagogiek en fundamentele strukture*, Durban 1974, p. 272.

2. *Ibid.*, p. 278.

3. *Ibid.*, pp. 278—280.

bestemming het.<sup>4</sup> In hierdie sin kan gesê word dat die kind toekomsgerig is — hy word daarvan bewus gemaak deur die opvoeder dat hy moet groot word, gaan die appèl uit van die opvoeder tot die kind: Word soos ek! (Word groot!) Opvoeding gaan altyd om die toekoms van die kind.<sup>5</sup>

In die didaktiese situasies val dit ons op dat die skool by uitstek die plek is waar die toekoms vir die kind gestig word. Opvoeding val daarom deur as die opvoeder die kind nie telkens en voortdurend oriënteer om homself in die toekoms te verwerklik nie. Saam met die volwassene verken die kind die wêreld van die volwassene aan die hand van bepaalde inhoude — so word die toekoms binne die bereik van die kind geplaas.<sup>6</sup>

Nou kan die vraag ontstaan wat al bogenoemde sake met die onderrig van Geskiedenis te make het. Bloot dit: in die Geskiedenisonderrig gaan dit by uitstek om hulpverlening aan 'n kind in homeostase, dit wil sê die kind word in sy nood tegemoet gekom deurdat sy eietydshêd as hedewese aanvaar word, maar dat dit omvorm word tot 'n eietydshêd uit 'n verlede tot 'n toekoms. Sy opvoeding in die Geskiedenisklas word voltrek aan die hand van vertellinge uit die verlede. Deurdat die kind greep op sy wêreld wil verkry en beslag daarop wil lê, wil hy weet waarvandaan hy kom, wie sy ouers is, wie sy voorouers is, ensovoorts. Hierdie vastigheid soek die kind vanuit sy verlede. *Die opvoeder ontsluit dan vanweë hierdie strewe sy verlede vir hom (d.i. die kind) maar terselfdertyd tree hy as opvoeder op as ontsluiters van die toekoms vir die kind. Die opvoeder toon naamlik aan die hand van die opvoedeling se verlede die behoorlikheidsbeeld wat hy in die toekoms behoort te verweesenlik.*<sup>7</sup> Ons kan hieruit sien dat die Geskiedenisonderwyser 'n besondere, en wil mens sê, 'n gesogte rol het om te speel in die opvoeding van die kinders van sy volk. Aan die hand van die verlede stel hy norme bekend waarvolgens die kind sy hede, maar ook en veral sy toekoms kan inrig en beplan. Hierdie oopdekking en openbaarmaking van norme van behoorlikheid, van Christelikheid, van beskawing, van menswees; ja, ook die norme waarvolgens ek my eie volk se prestasies beoordeel, waardeur en aan my kinders voorhou, is die belangrikste doelstelling van my opvoederlike praktyk as Geskiedenisonderwyser. Daarom kan die skool en opleidingsinrigting nooit kindsentries, onderwysersentries, dosentsentries, of studentsentries wees nie, maar altyd normsentries. 'n Inrigting waar dosente studente help, is 'n plek waar hulle saam op soek is na norme, maatstawwe en rigsoere aan die hand waarvan kinders gehelp moet word.<sup>8</sup>

## 2. Die primêre skoolkind

Ons het nou gesien dat verlede-ontsluiting en toekomsskepping die taak is van by uitstek die Geskiedenisonderwyser. Deur sy besondere gesitueerdheid is die Geskiedenisonderwyser deur sy opleiding sowel as sy onderrig by uitnemendheid daarvoor voorberei om normerend die verlede vir die kind-as-hedewese aan die orde te stel om hom (die kind) te help om sinvol binne sy volk en land en teenoor God 'n staanplek in te neem.

4. W.A. Landman en S.J. Gous: *Inleiding tot die Fundamentele pedagogiek*, Johannesburg, 1969, p. 65.

5. *Ibid.*, p. 64.

6. F. van der Stoep en W.J. Louw: *Inleiding tot die didaktiese pedagogiek*, Pretoria, 1976, p. 38.

7. Kilian en Viljoen, p. 288.

8. Landman en Gous, p. 92.

Die kind-in-opvoeding soos hy hom aan die onderwyser-opvoeder bekend stel, is allereers in die skool te vinde. Die vraag waarvoor ons te staan kom is: Wie is dié kind? Hoe sien hy die wêreld? Hoe bewoon hy die wêreld? Hoe herskep hy die wêreld tot wêreld-vir-my? Ek veronderstel elkeen van ons het op een of ander stadium reeds hierdie praktiese sake betoetiseer. Die beantwoording van hierdie vrae dwing ons na die Opvoedkunde.

Dit sal dus die Geskiedenisonderwyser loon om te leer uit die Opvoedkundige Sielkunde, Psigopedagogiek, Empiriese Opvoedkunde of watter naam ook al aan hierdie deeldisipline toegeken kan word. Wat meer is, die Geskiedenisonderwyser kan vanuit sy eie besondere perspektief en behoeftes selfs 'n unieke bydrae tot die beoefening van die Opvoedkunde as wetenskap maak.

Die primêre skoolkind is natuurlik 'n vae en wye begrip. Dit sluit kinders in vanaf Sub A tot standerd 5, tussen die ouderdomme van ongeveer 6 tot 12 jaar. Vanaf standerd 2 of ongeveer negejarige ouderdom neem primêre skoolkinders Geskiedenis as vak. Dit is hierdie groot en geskakeerde groep met wie ons te make het. Dit bly altyd lastig om kinders in bepaalde groepe te kategoriseer, maar met die nodige versigtigheid en voorbehoude is dit tog 'n nuttige vertrekpunt.,

Vir die Geskiedenisonderwyser is veral drie kategorieë van kinderwording ter sake: liggaamswording, sosiale wording en kognitiewe wording. Mens moet dit deeglik in gedagte hou dat hierdie sake nie gekompartementaliseer moet word nie, maar dat hulle gelyktydig en saam met ander kategorieë plaasvind. Geskiedenisonderrig kan baie hieruit neem vir sy eie voordeel. Die onderrig van Geskiedenis kan aan die ander kant weer 'n besondere bydrae tot kinderwording lewer, veral op kognitiewe gebied. In hierdie verband wys Pamela Mays daarop dat daar nog weinig navorsing gedoen is om die onderrig van Geskiedenis in verband te bring met Kindersielkunde, maar dat werk wat wel tot dusver onderneem is, tog daarop dui dat Geskiedenis 'n essensiële aandeel het in die intellektuele en emosionele wording van die kind.<sup>9)</sup>

## 2.1 Liggaamswording

Kinders in die ouderdomsgroep 9 tot 12 jaar word veral uitgeken deur 'n geweldige groei, meer sigbaar onder meisies as seuns. Daar is ook 'n groot toename in liggaamskrag vergesel deur verhoogde handvaardigheid. Die pre-adolesent, soos hierdie groep soms getipeer word, kan sy liggaam baie doelmatig gebruik en nogal oor 'n langer periode as wat hy 'n paar jaar tevore kon doen. Soos Gordon dit uitdruk: "... the years of preadolescence are vigorous, active years with emphasis placed on skill and strength."<sup>10</sup> Hierdie kinders hou daarvan om te speel, veral as dit baie energie-eisend is. Op grond van die feit dat daar 'n groot toename in handvaardigheid is, en dat saam daarmee die meeste kinders oor 'n fyn koördinasievermoë beskik, put hulle baie plesier uit kunste en handwerk, asook uit musiekaktiwiteite.<sup>11</sup>

Na sommige van hierdie aspekte kan later teruggekom word sodat ons kan kyk hoedat sodanige aspekte benut kan word by die aanbieding of onderrig van Geskiedenis.

## 2.2 Sosiale wording

Stone en Church maak melding daarvan dat die primêreskoolfase soms as die bendefase bekend staan. Dit verwys na die sosiale bande met ouderdomsgenote.

9. Pamela Mays: *Why teach History?* Londen, 1974, p. 5.

10. Ira J. Gordon: *Human development: a transactional perspective.* New York, 1975, p. 223.

11. Pearl M. Oliver: *Teaching elementary social studies: a rational and humanistic approach.* New York, 1976, p. 81.

Ook Hurlock stem hiermee saam en sê verder dat dit die tyd is waarin die kind hoofsaaklik belangstel in aanvaarding deur sy ouderdomsgroep. Pease en Swanson toon aan dat hierdie jare in die lewe van die kind gekenmerk word deur "rejection of adult or parental standards accompanied by an almost frantic acceptance of the standards dictated by the 'gang'". Die kind toon dus 'n besondere aanhanklikheid teenoor sy portuurgroep. Die aard van die portuurgroep verkry 'n veel dieper dimensie as ons begryp dat dit hier meer gaan as net om spel en saam wees. Die portuurgroep word inderdaad 'n verwysingsgroep waaraan die kind sy eie gedrag kan meet en peil. Dit is terselfdertyd die kind se eintlike wêreld en as sodanig verskaf dit aan hom die verhoog waarop hy self, en met andere, kan optree. Deur die vorming van bendes wil die kind vir homself 'n gemeenskap stig waarin sy behoeftes bevredig kan word. Ausubel stel dit so: "Die kind kan nie in die skadu van die volwassene erkenning kry nie, verskillende rolle speel nie, sosiale vaardighede beoefen nie, of met andere omgaan nie, behalwe as 'n ondergeskikte figuur." Hy waag hom saam met gelykes in die wêreld, gelykes wat hom 'n veiligheidsbasis bied vanwaar, in die woorde van Gordon, "The child's private war for independence can be fought."<sup>12</sup>

Groepvorming en groepsbewustheid is wesenskenmerke van die primêre skoolkind. In hierdie jare van hul lewens hou kinders daarvan om saam met ander te werk. Baie van hul vryetyd bestee hulle in mekaar se geselskap; na skool speel hulle hul speletjies, loop rond, besoek mekaar — feitlik altyd in die groep/bende. Groepwerk kom dan eintlik vanself. Ook na hierdie aspek van kinderwording word later weer verwys.

### 2.3 Kognitiewe wording

Hierdie kategorie kan ook genoem word intellektuele of verstandelike wording. Kognitief gesproke is die primêre skoolkind in die periode van *konkrete operasies*. Die konkrete operasies is ontwerp deur die Franse onderwyssielkundige, Jean Piaget, om aan te dui dat kinders wat in hierdie periode is, hoofsaaklik redeneer om konkrete voorwerpe. By die aanvang van hierdie periode is die kind se redenering feitlik uitsluitlik geknoop aan konkrete ervaring. In 'n belangrike mate is hy van die perseptuele feite en gegewe voor hom afhanklik. Op hierdie stadium *beskryf* die kind sy omgewing; eers in die formeel operasionele periode probeer hy om dit te *verduidelik*.<sup>14</sup>

Ten opsigte van die onderrig van Geskiedenis het Hallam bevind dat die meerderheid sekondêre skoolleerlinge, tot by die verstandsouderdom van 16 jaar, skynbaar op die konkrete vlak van denke opereer. Thompson sluit hom hierby aan as hy uit resente navorsing aflei dat denke in Geskiedenis minder gevorderd is as denke in die algemeen, wat natuurlik die moeilike aard van die wese van die vak reflekteer. Hy wys daarop omdat die geskiedenis nie direk ervaar kan word nie, en dus verbeel moet word, dit te verwagte is dat die kind se begrip meer beperk sal wees as in vakgebiede waar dit makliker is om op konkrete ervaring te bou.<sup>15</sup> Totdat nuwe navorsing die teendeel bewys, sal ons die bevindings en afleidings van Hallam en Thompson moet aanvaar. Dit sal daartoe lei dat ons onder die indruk kom dat slegs by uitsondering

12. Eie O.D.I.-Opvoedkunde-aantekeninge: "Die invloed van die portuurgroep op die primêreskoolkind."

13. Mays, p. 21.

14. Dennis Child: *Psychology and the teacher*. Londen, 1973, p. 81.

15. R.N. Hallam: "Piaget and thinking in History" in Ballard, Martin (red.): *New movements in the study and teaching of History*. Londen, 1970, p. 168. Sien ook: Thompson, Donald: "Some psychological aspects for History teaching" in Burston, W.H. (e.a.): *Handbook for history teachers*. Londen, 1972, p. 28.

feitlik alle primêre skoolleerlinge só onderrig sal moet word dat dit by die leerling sal aanpas. Ons moet dus verwag dat die meeste van hierdie leerlinge sal sukkel om sekere probleme te konseptualiseer as hulle nie van konkrete stimuli deur die onderwyser voorsien word nie. Hy sal vind dat hy moeilik oor 'n besondere saak kan redeneer sonder 'n konkrete model.<sup>16</sup> Die onderwyser het in dié verband 'n baie belangrike aandeel in die kognitiewe wording van die kind. As hy nie rekening hou met die kind se denkvermoëns nie, en abstrakte verbale onderrigmetodes toepas, kan hy nie die kind lei tot die vermoë om logies te redeneer nie en kan daar van werklike begrip weinig tereg kom. Ook is dit so dat as die leerstofinhoud te gevorderd is vir kinders, hulle dit gedeeltelik of heeltemal sal verwerp, of selfs 'n afkeer in die Geskiedenis ontwikkel. Aan die ander kant kan dit lei tot holle verbalisasie en betekenislose assimilasië van leerstofinhoud. Tereg sê Paul Mussen dat die kind in die periode van konkrete operasies logika en redenering op 'n elementêre manier gebruik, "but he applies them *only* in the manipulation of concrete objects, not to verbal propositions".<sup>17</sup>

### 3. Kan Geskiedenis nog onderrig word?

Daar is baie historici en selfs onderwysers wat die opvatting huldig dat Geskiedenis 'n te moeilike vak is om vir jong kinders te onderrig; tróuens, uit bostaande mag dit met die eerste oogopslag so lyk. Daar is 'n groep historici wat glo dat Geskiedenis nie voor adolesensie onderrig moet word nie, omdat dit 'n vak is wat volwassenheid van denke en oordeel vereis waaroor 'n jong kind geensins kan beskik nie. Dit is uiteraard duidelik dat daardie geskiedenis wat aandring op werklike begrip van menslike gedrag en die motivering agter mense se optredes buite die begripveld van die kind val. Baie dinge wat sogenaamde "volwasse" geskiedenis kenmerk, is te abstrak vir kinders. "Indeed history in the sense of a true academic discipline implies a maturity of intellect and outlook that belong properly to the adult world".<sup>18</sup> Dit spreek daarom vanself dat die bestudering en aanbieding van Geskiedenis in die primêre skool hemelsbreed sal verskil van dié van senior en naskoolse studente.

In dié verband kan mens ook let op die uitspraak van Alilunas: "History for children is not the same psychological phenomenon as history for historians. For children, history is initially a process of relating the past to their direct experiences. With maturity, they gradually develop a capacity for indirect intellectual experiences and thus become ready to study the past for its own sake. As children grow older and gain a sense of chronology, their history becomes more closely identified with the history of historians".<sup>19</sup>

Geskiedenisonderrig, soos die onderrig van ander vakke, moet altyd in die nouste verband staan met die wordingsniveau van die kind.<sup>20</sup> Thompson sê oor hierdie baie belangrike saak tereg dat die Geskiedenisonderwyser homself op die hoogte moet bring van die groeiende ervaring en die denkvermoë van die kind. Hy sê voorts dat dit vir die Geskiedenisonderwyser gaan, soos die geval is met enige ander onderwyser, om doeltreffende leer en die ontwikkeling van redeneringsvermoë en denke en dat hy poog om dié doelwitte te bereik deur die ontwikkeling van historiese begrip. Leer kan slegs

16. Janice T. Gibson: *Psychology for the classroom*, New Jersey, 1976, p. 50.

17. Paul H. Mussen: *The psychological development of the child*. New Jersey, 1963, p. 55.

18. Kathleen Davies: "The syllabus in the primary school" in Burston, W.H. (e.a.): *Handbook*, p. 52.

19. Leo J. Alilunas: "The problem of children's historical mindedness" in Roucek, Joseph S. (red.): *The teaching of History*, New York, 1967, p. 192.

20. Mays, p. 5.

plaasvind wanneer dit wat onderrig word, verband hou met die kind se vermoë om op verskillende wyses en vlakke te redeneer.<sup>21</sup> “Ons groter bewuswording van die patroon van intellektuele ontwikkeling in die kinderjare moedig ons aan om tradisionele historiese inhoud en metodes van Geskiedenisonderrig te verwerp in the primêre skool,” skryf Kathleen Davies in “The syllabus in the primary school”.<sup>22</sup> Birt en Nichol is ook van mening dat die werk van kindersielkundiges (hulle noem veral Piaget) gelei het tot ’n verandering in Geskiedenisonderrig: “With many pupils in their early teens still being mainly in the concrete stage of operation and unable to handle abstract ideas meaningfully, traditional teaching methods may require modification”.<sup>23</sup>

Met groot veiligheid kan ons op grond van wat ons so pas gesê het, aanneem dat Geskiedenis wel onderrig kan word, maar dan vanselfsprekend volgens metodes wat die beste en nouste verband hou met die kind se wordingsniveau. Die verlede kry reeds in die primêre skool vir die kind betekenis. Reeds hier kan belangstelling gaande gemaak word en kan sommige van die basiese vaardighede vir die studie van Geskiedenis aangeleer word. Vir baie kinders het die geskiedenis ’n groot intrinsieke appêl; om hulle die geleentheid om dié vak te bestudeer te ontnem, sal ’n verskraling van hul ervaring beteken en hul beroof van ’n belangrike bestanddeel in hul opvoeding. Hoewel daar weinig plek is vir formele Geskiedenis in die primêre skool, begin die kennismaking van die verlede reeds hier.<sup>24</sup> Menige volwassene sal kan getuig dat sy leifde en belangstelling in Geskiedenis reeds gedurende sy primêre skooljare gaande gemaak is.

#### 4. Geskiedenis kan onderrig word.

Sonder om te herhaal, bloot dit: Geskiedenis kan onderrig word aan leerlinge in die primêre skool. Die saak waarvoor ons helderheid moet kry is: watter middele en tegnieke moet ons aanwend en selfs ontwerp om ons in staat te stel om kinders te help om tot historiese begrip en insig te kom? Mens sal graag wil sien dat sodanige middele en tegnieke as vertrekpunt sal gebruik die wordingskategorie wat ons tot sover probeer uitlig het.

So het ons gesien dat primêre skoolleerlinge fisiek op hul energiekste is. Enige benadering dus wat kinders bewegingsvryheid gee, of wat kinders selfs die geleentheid gee om ’n lang wandeling te onderneem, soos byvoorbeeld in veldwerk by plaaslike geskiedenis of omgewingsleer, is ’n welkome benadering.<sup>25</sup>

’n Ander belangrike aspek is die kind se amper allesoorheersende nuuskierigheid. Kinders in hierdie ouderdomsgroep is intens geïnteresseerd in alles om hulle. Hulle wil graag weet hoe dinge werk. Hulle hou daarvan om met hulle hande te werk — om die waarheid te sê, dit lyk eintlik asof hulle met hul hande dink. Hulle sintuie is skerp, sodat prente, kleure en geluide ’n groot impak op hulle het. Hulle hou daarvan om te modelleren en te verf. Ook het ons gesien dat hulle baie groepsbewus is. Boonop is kinders van hierdie ouderdom baie verbeeldingryk. Enige manier van werk wat hul verbeelding gaande maak, is waardevol.<sup>26</sup> Die Geskiedenisonderwyser wat

21. Thompson in Burston, p. 20.

22. Davies in Burston, pp. 51–52.

23. D. Birt & J. Nichol: *Games and simulations in History*. Londen, 1975, pp. 3

24. Davies in Burston, p. 52.

25. Mays, p. 20.

26. *Ibid.*, p. 21.

hierdie aspekte buite rekening laat, verskraal sy onderrigmoontlikhede in 'n belangrike mate.

Twee benaderings kan na vore gebring word wat moontlik as illustrasie kan dien van hoedat van wordingskategorieë van die kind in die onderrig van Geskiedenis gebruik gemaak word. Hulle is naamlik die studie van plaaslike geskiedenis en dan die gebruikmaak van speletjies. Vanselfsprekend is hierdie benaderings nie kitsoplossings of selfs die enigste binne ons raamwerk nie. Terselfdertyd moet onderstreep word dat hulle nie ander of selfs "ou" benaderings vervang nie. Dit word as aanvullend aangebied.

#### 4.1 Plaaslike geskiedenis

Ons primêre skoolsillabus sluit weliswaar 'n studie van plaaslike geskiedenis in, maar kry moontlik nie al die aandag en tyd wat dit verdien nie. Teen die agtergrond van Piaget se bevindinge oor veral kognitiewe wording en die daaruitspruitende tipeering van die primêre skoolkind as synde in die periode van konkrete operasies te wees, *verkry plaaslike geskiedenis inderdaad 'n nuwe dimensie*. So 'n studie is vir die onderwyser besonder waardevol omdat baie gebruik gemaak kan word van tasbare oorblyfsels van die verlede. Plaaslike geskiedenis maak die verlede konkreet deur verbygegane detail bekend te stel aan vandag se kinders. Boonop verkry die verlede groter relevansie omdat sake behandel word wat die leerlinge ken en sien. Ons het reeds daarop gewys dat hierdie groep kinders hoofsaaklik in konkrete situasies redeneer waar hulle werklike data gebruik wat hulle kan sien en voel. Tensy onderwysers besef dat hulle kinders van konkrete situasies moet voorsien en hulle lesse dienooreenkomstig aanbied, sal Geskiedenis in die skool bly wat dit vir baie kinders is, naamlik "a tale, not necessarily told by an idiot, but 'full of sound and fury', signifying nothing!"<sup>27</sup>

'n Studie van plaaslike geskiedenis kan op verskeie maniere benader word. Een manier is om 'n plaaslike aangeleentheid te neem as 'n lewendige illustrasie van gebeure wat op 'n nasionale skaal plaasgevind het, soos byvoorbeeld toe 'n troepemag op mars na 'n groot veldslag op 'n bepaalde plek gekampeer het. Ek sal nooit vergeet nie toe 'n kollega van my eenmaal met sy primêre klassie (die Engelsmediumklas van standerds 3 tot 5) Coleskop by Colesberg uitgeklim het. Gedurende die Anglo-Boereoorlog was dit die uitkykpunt van 'n groep Britse soldate. Daar het die kinders self oorblyfsels soos kanon- en koeëldoppies en leë "Bully Beef"-blikkies gekry. U kan u voorstel wat dit vir die kinders beteken het. Uit hierdie ontdekking het leeswerk oor die oorlog self en persone daarby betrokke feitlik vanself gevolg.

Plaaslike geskiedenis kan ook om die studie self bestudeer word. Ook hier is verskeie werkmetodes moontlik. Enkele voorbeelde is om die geskiedenis van bepaalde geboue te ondersoek, of die agtergrond van sekere bedrywe (byvoorbeeld die meule, wamakery, hoefsmid), of die oorsprong van sekere straatname, woongebiede en dergelike. Gepaste besoeke en vergadering met persone wat oor besondere inligting of ondervinding beskik, kan gereël word. Met 'n bietjie moeite kan enige geskiedenis-onderwyser in sy dorp of stad heelwat plekke/sake vir ondersoek en navorsing kry. Waarnemings, leeswerk asook mondelinge navrae gerig deur die onderwyser kan gedoen word met die uiteindelijke doel om 'n meer algemene studie van 'n bepaalde tydperk en die mense wat toe geleef het, te maak.<sup>28</sup>

27. Vgl. P.H.J. Gosden & D.W. Sylvester: *History for the average child*, Oxford, 1968, pp. 36–39.

28. Davies in Burston, p. 53.

Meer algemene onderwerpe soos die ontwikkeling van vervoer bied goeie geleentheid vir primêreskoolgeskiedenis. Dit illustreer die ontwikkelingsgang van hooftrekke van die hedendaagse lewe en dien ook daartoe om 'n chronologiese raamwerk te stig en dus so 'n gesofistikeerde konsep van historiese tyd op te bou.<sup>29</sup>

Watter metode ook al gebruik word, plaaslike geskiedenis hou heelwat in vir kinders en behoort 'n regmatige en selfs groter en beduidender plek in die klaskamer te kry. Sy grootste appèl lê in sy onmiddellikheid. Die bronne is oral rondom ons — die strate, die huise en selfs die oop ruimtes. Dit is besonder waardevol vir kinders met beperkte vermoëns wat dit gerusstellend vind om met sake te werk wat hul regtig kan sien.<sup>30</sup>

'n Plaaslike studie het ander deugde ook. Dit bemoontlik 'n studie in diepte, beide ten opsigte van mense en plekke, iets wat nie altyd gedoen kan word as ons die breë geskiedenis op nasionale vlak behandel nie. 'n Ander deug is dat die grens tussen die huis en die skool afgebreek word, want kinders put voortdurend uit die huislike omgewing om materiaal te verskaf waarmee in die skool gewerk kan word. Plaaslike geskiedenis verskaf aan kinders ook die gevoel vir die eie gemeenskap wat hulle nie voorheen gehad het nie; asook 'n gewilligheid tot deelname aan die aktiwiteit daarvan.<sup>31</sup> *So word voldoen aan die kind se basiese behoefte, naamlik om te behoort; trouens, hy kry die gevoel dat hy aan iets groots behoort, dat hy ook nog verantwoordelikhede het om in sy gemeenskap te aanvaar en dat hy hom teenoor sy gemeenskap moet verantwoord.* Teen hierdie agtergrond kan Burgerleer feitlik outomaties en straks meer sinvol ontplooi.

Plaaslike geskiedenis kan ook lei tot 'n verskeidenheid werkswyses vir kinders; afgesien daarvan dat hulle sal moet uitgaan en doelgerig deur hul dorp/stad en distrik sal moet loop, is daar die geleentheid om te skryf, te teken, modelle te bou of om hul bevindings of vondste op een of ander wyse bekend te maak of uit te stal. Laastens kan kinders in plaaslike geskiedenis die geleentheid kry om oorspronklike bronne te bestudeer, om te sien hoe geskiedenis gemaak is, en ook om dit miskien self te maak.<sup>32</sup>

Pamela Mays voorsien egter ook slaggate.<sup>33</sup> As in die skool net plaaslike geskiedenis en niks meer bestudeer word nie, mag ons kinders goudmyntjies van interessante feite wees soos byvoorbeeld dat in hul besondere distrik gedurende die agttiende eeu aspersies gekweek is, terwyl hul heel moontlik bloedweinig of glad niks van die hele rewolusie op landbougebied weet nie — plaaslike geskiedenis kan maklik ontaard in die studie van die nietige. 'n Ander struikelblok is dat dit makliker is om dié soort studie te doen in sommige plekke as in ander. *Aan die ander kant is dit darem ook waar dat die feit dat sommige plekke minder geskik is, nie beteken dat kinders van plekke waar so iets wel moontlik is, so 'n studie ontnem moet word nie.*

Ten spyte van moontlike probleme, vind baie onderwysers 'n plaaslike studie baie verrykend en die moeite werd. 'n Baie belangrike punt om in gedagte te hou, is dat die omvang van die projek altyd by die ouderdom en belangstelling van die klas moet aanpas.

---

29. Ibid., p. 54.

30. Mays, p. 74.

31. Ibid., p. 75.

32. Ibid., p. 75.

33. Ibid., pp. 75–76.



## 4.2 Speletjies

Die speel van speletjies is tegelyk 'n ou en nuwe benadering. In onlangse jare het dit toenemend gewild geword as 'n onderrigmetode vir feitlik alle soorte vakke. Daar is goeie opvoedkundige redes vir hierdie toename, want kinders is by uitstek deelnemers aan en ontwerpers van speletjies. Speletjies is blykbaar dié aktiwiteit waarvoor hulle altyd gereed is. Laat hulle 'n oomblik alleen, en binne minute speel hulle hul spel. Van hierdie neiging tot speel moet mens kennis neem en vir jouself afvra waarom speletjies vir kinders voortdurend so 'n fassinerende saak is, en hoe mens van hierdie voorliefde in die klaskamer gebruik kan maak.<sup>34</sup>

In die voorwoord tot Boocock en Schild se werk *Simulation games and learning* probeer Coleman die rede vir spel by kinders motiveer.<sup>35</sup> Volgens hom is die informele spele van jong kinders skynbaar 'n belangrike manier waardeur meer van die lewe geleer, maar ook daarmee geëksperimenteer word. Speletjies is meer as 'n karikatuur van die lewe; hulle is inderdaad 'n bekendstelling met die lewe — 'n bekendstelling met die idee van reëls wat op almal van toepassing is; 'n bekendstelling met verskillende rolle; 'n bekendstelling met die idee om 'n ander persoon te help en om hulp van andere te ver wag; 'n bekendstelling met die idee om na 'n kollektiewe doelwit te streef en om deel te neem aan 'n kollektiwiteit groter as jyself.

Die tegniek van speletjies is 'n *addisionele* hulp om saam met bestaande metodes te gebruik. Hul waarde lê juis deels daarin dat dit maklik in bestaande metodes geïntegreer kan word. Hoe suksesvol die speletjie ookal is, moet die *tegniek nie aanhoudend gebruik word nie* — dit kan ewe maklik tot *verveling lei soos trouens die geval met enige ander tegniek*.<sup>36</sup> Soos Cuthbertson tereg opmerk: "... history simulation is not a panacea, and it is time consuming. A principle generally accepted in teaching history is that any one method is likely to become progressively less effective the more it is practised. *Variety of methods prolongs the interest and concentration of pupils and heightens the effectiveness of learning ...*" (eie onderstreping)<sup>37</sup>

In hul boekie *Games and simulations in History* bied Brit en Nichol 'n hele aantal voorbeelde van speletjies. Hiervan kan met vrug gebruik word, beide vir direkte oornamen en om te dien as modelle vir selfontwerpte spele.

Een so 'n voorbeeld is die speletjie *Handel en ontdekking*. Dit is ontwerp vir die groep 9 tot 12 jaar en het die oogmerk om sestiende eeuse handel- en ontdekkingsprobleme aan kinders bekend te stel en te verduidelik. Die eerste deel is gebaseer op Drake se vaart om die wêreld in die jare 1577–1580.

Die speletjie word op 'n wêreldkaart waarop 'n netwerk blokkies getrek is, gespeel met 'n aantal skepies en twee dobbelstene. Dit is interessant om vinnig die aandag te vestig op die inhoud van die kanskaart.<sup>38</sup> Hierdie kaart word geraadpleeg as die speler se skippie op 'n blokkie op die kaart gemerk X te lande kom. Sodra die skippie op so 'n blokkie staan, word die dobbelsteentjie gegooi sodat die nommers op die steentjies die aanduiding is watter item op die kanskaart van toepassing is. As u let op die inhoud van die kanskaart, behoort dit duidelik te wees dat as 'n groep kinders hierdie speletjie 'n paar keer gespeel het, hulle deeglik bewus sal wees van baie van die gevare en probleme verbonde aan sestiende eeuse seevaart.

34. Ibid., p. 108.

35. S.S. Boocock & E.O. Schild: (reds.): *Simulations games in learning*, Londen, 1968, p. 8.

36. Birt & Nichol, p. 7.

37. Gregory Cuthbertson: "Simulations in History teaching" in *Education*, Augustus 1977, p. 35.

38. Birt & Nichol, pp. 121–122.

Die inhoud van die kanskaart:

2. Daar is onenigheid tussen jou (die kaptein van die skip) en sommige van jou offisiere; jy verbeur jou volgende beurt.
3. Jy slaan jou volgende beurt oor omdat jou skip deur 'n windstille oorval is.
4. Daar was muitery aan boord. Verbeur jou volgende beurt omdat jy die opstand moes onderdruk en die belhamels moes hang. Dit veroorsaak vertraging.
5. Jou skip is deur 'n skielike storm oorval. Keer terug na die blokkie waar jy nou net begin het, omdat die storm jou teruggedryf het.
6. Jy neem 'n vreemde handelskip gevange en gebruik sy seile omdat hulle beter is as joune. Jy kan tot drie blokkies verder beweeg, omdat jou skip nou vinniger seil.
7. Jou skip sit vas op 'n rif wat nie op die kaart aangebring is nie. Jy slaag daarin om af te kom deur 'n paar kanonkoeëls oorboord te gooi, maar dit neem tyd. Verbeur jou volgende beurt.
8. Baie matrose het skourbuik — 'n siekte wat veroorsaak dat hulle hare en tande uitval. Jy verbeur jou volgende beurt omdat hulle só siek is dat hul die boot nie behoorlik kan laat vaar nie.
9. Jou skip het in gunstige wind gevaar; beweeg dus tot drie blokkies verder as jy wil.
10. Jou skip kom 'n groot skool visse teen. Die bemanning vang 'n hele klomp hiervan en vier behoorlik fees. Die matrose is lekker versterk en sommer vol moed en werk met groter ywer. Beweeg twee blokkies verder as jy wil.
11. Jy neem 'n vreemde skip gevange met Engelse gevangenes aan boord. Beweeg twee blokkies vorentoe, omdat hierdie manne die bemanning aanvul en die skip dus vinniger laat vaar.
12. Die uitkykpos rapporteer 'n seemonster. Dit veroorsaak paniek onder die bemanning. Jy verbeur dus jou volgende beurt as gevolg van vertraging.

Dit spreek vanself dat alle speletjies altyd met 'n bespreking en 'n verduideliking gepaard moet gaan.

Elke onderwyser of groep onderwysers kan sulke speletjies ontwerp wat vir sy/hul omstandighede in die besonder en die Suid-Afrikaanse geskiedenis in die algemeen geskik is.

Dit sal goed wees om ook op die gebreke van speletjies te let. Ouer kinders neem minder deel aan speletjies as jonger kinders. Speletjies kan net sekere aspekte van die geskiedenis weergee. Dit is byvoorbeeld baie moeilik om speletjies te ontwerp wat die verhouding tussen oorsaak en gevolg sal aandui, of 'n abstrakte saak aan die orde stel. Daar is natuurlik ook die altyd teenwoordige gevaar dat die spel van speletjies mag ontaard in allerlei foefies. Mens moet maar altyd onthou dat as te veel kaskenades nodig is om 'n vak lekker/aanloklik te maak, dit miskien maar liefs gestaak moet word om die vak hoegenaamd aan te bied.<sup>39</sup> Aan die ander kant weer moet mens daarteen waak om die kind met die badwater weg te gooi. Laat ons probeer om soos wat die spreekwoord sê, die "method in the madness" raak te sien en dalk van die "madness" 'n "method" te maak.

#### 4.3 Groepwerk<sup>40</sup>

Baie relevant tot die onderrig van Geskiedenis is die organisasie van die klas in groepe. Ons het reeds vroeër na groepsbewustheid en -vorming by primêre skoolkinders verwys. Sodanige groepe kom gewoonlik spontaan tot stand.

39. Mays, p. 109.

40. Gebaseer op Mays, pp. 102–104.

Een van die belangrikste bates van groepwerk is dat die kinders vrygemaak word van die onderwyser — dit is vir die kinders net so belangrik om af en toe met mekaar te werk as saam met die onderwyser. Groepering gee hul die geleentheid tot aktiwiteit in 'n situasie wat hulle self geskep het, maar dit is eers dan werklik suksesvol as hulle geheel of gedeeltelik verantwoordelik was vir die totstandkoming van die groep. So op hul eie vorm hul hul eie klein gemeenskappe met sy eie reëls, sy eie leiërs en selfs sy eie dissipline. In so 'n groep leer hulle vanuit hulself lesse wat hulle nie vanuit die volwasse wêreld kan leer nie.

Groepsorganisasie van die klas lei vanself tot verskeie soorte aktiwiteite in Geskiedenislesse. Hier dink mens veral aan *praktiese werk*, soos byvoorbeeld modellering, *dramatiese werk* en die *speel van speletjies*. Onderwysers kan met groot vrug gebruik maak van groepwerktegnieke — met 'n bietjie moeite en beplanning kan dit in iets groots en moois ontwikkel.

## 5. Ten slotte

Die hoofdoel met die onderrig van Geskiedenis is 'n betekenisvolle herskepping van die verlede. Dit bly die inhoud van historiese denke. Om histories te dink, beteken volgens Thompson om oor die vermoë te beskik om jou in die verlede te verbeel.<sup>41</sup>

Alle onderrigmetodes wat hierdie sake die beste na vore kan bring, moet aangewend word. Daar is 'n groot hoeveelheid getuënis wat daarop dui dat die manier waarop Geskiedenis dikwels onderrig word, *die ontwikkeling van die leerlinge se historiese begrip opoffer aan die akkumulasie van grootliks onbruikbare inligting ter wille van beter eksamen (toets-)resultate*. As meer tyd en aandag gegee word aan hoe die leerling dink, kan mens verwag dat 'n beduidende, indien nie 'n dramatiese nie, verbetering mag intree.<sup>42</sup>

Die doelwit van die onderrig van Geskiedenis in die primêre skool behoort die beste bereik te word deur (a) te besef dat vereenvoudiging noodsaaklik is; (b) tyd af te staan om die inhoud verstaanbaar te maak in terme van die leerling se ervaring en (c) abstraksies en hoogs veralgemeende behandeling van leerstof te vermy. Die kriterium vir vordering in Geskiedenis behoort nie te wees hoeveel feitlike inligting verkry is nie, maar watter verbetering daar was ten opsigte van die verhoging van die peil van historiese denke.<sup>43</sup>

---

41. Thompson in Burston, p. 31.

42. Ibid., p. 32.

43. Ibid., pp. 33–34.