

DIE DOELSTELLINGS VAN GESKIEDENISONDERRIG OP SKOOL

I

Dat akademici en onderwysers bekommerd is oor die onderrig van Geskiedenis op skool, blyk uit die talle artikels wat periodiek in vaktydskrifte en onderwysblaaie oor die onderwerp verskyn.¹ Hierdie bekommernis is geregverdig soos blyk uit die afname in die persentasie leerlinge wat Geskiedenis as skoolvak aanbied.² In Transvaal was daar vanaf 1953 tot 1967 'n vermindering van 13.6%, in die Kaapprovinsie 12%, in die Oranje-Vrystaat 32.6% en in Natal 3%. Verder is dit ook nog 'n redelike algemene verskynsel dat leerlinge wat wel Geskiedenis in Standaard 10 aanbied, nie daarmee voortgaan op Universiteit nie omrede hulle gedurende hul laaste twee skooljare 'n besliste afkeur in die vak ontwikkel het.

Dit is egter nie net 'n probleem wat eie is aan Suid-Afrika nie, want ook in Amerika vind ons dat "books and journals remain unread, seats in lecture halls stand empty, and classrooms harbor indifference or hostility."³

Verskeie oorsake is met reg aangevoer vir die sorgwekkende toestand van sake. Hier kan onder meer verwys word na 'n gekykte eksamenstelsel, die bestaande handboekstelsel, swak opgeleide en onbevoegde onderwysers, 'n starre leerplan asook die huidige a-historiese tydsgees waarin leerlinge hulle bevind. Bogenoemde aspekte het dan ook al geregverdigde aandag geniet.⁴

-
1. O.m. Geysler, O., "Waarheen met Geskiedenis op Skool?" in *Historia*, (IX) (4), Desember 1964; Van Schoor, M. C. E., "Die Werkstukgedagte in die Oranje-Vrystaat — Sukses of Mislukking?" in *Historia*, (X) (2), Junie 1965; Marais, A. H., "Aansluitingsprobleme tussen Skool en Universiteit met spesiale verwysing na Geskiedenis" in *Historia*, (XVI) (4), Desember 1971; Van Jaarsveld, F. A., "Moderne probleme in verband met Geskiedenisonderrig en hoe om dit op te los" in *Onderwysblad*, (LXXVI) (832), Julie 1970; Van Jaarsveld, F. A., "Probleme in die Geskiedenis: Didaktiese situasie, Eksaminering en Evaluering" in *Historia* (XVI) (1), Maart 1971; Van Jaarsveld, F. A., "Geskiedenisonderrig en Selfvervreemding in 'n veranderde lewenssituasie" in *Historia*, (XVI) (4), Desember 1971; Molteno, M. J., "The Aims of History Teaching" in *Kleio*, (III) (1), Junie 1971; Penny, A. J., "Correspondence" in *Education*, Maart 1972; Theron, P. F., "Die Verskillende Vraagtypes soos van toepassing by die evaluering van geskiedenis" in *Die Skoolblad*, (60) (9), September 1972. Vgl. ook Van Jaarsveld, F. A., Geskiedenisonderrig in Suid-Afrika vandag. *Publikasiereeks van R.A.U.* A.26.
 2. Vgl. Van Tonder, J. J., "Geskiedenis op die Drumpel: In of Uit" in *Historia*, (XIV) (2), Junie 1969, p.69.
 3. Herbst, J., Boekresensie van Ballard, M., "New Movements in the Study and Teaching of History" in *History and Theory*, (IX) (1), 1972, p. 97.
 4. Word sydelings of ten volle behandel in o.a. die artikels soos vermeld in voetnoot 1.

Die doelstellinge van Geskiedenisonderrig op skool het egter nog relatief min aandag geniet. Myns insiens ly Geskiedenisonderrig in Suid-Afrika aan 'n oorvloed van doelstellinge en gevolglike verwarring van wat daar met die vak beoog word. Van die totale aantal standaard 9 en 10 onderwysers in Suid-Afrika en S.W.A. is 59.3% van mening dat die

doelstellinge moeilik realiseerbaar is.⁵ Baie van die doelstellinge is gerig op die utilitaristiese waarde wat die vak vir die leerlinge inhou.

Die besondere waarde daarvan wil nie ontken word nie, maar terselfdertyd moet daar besef word dat dit 'n wesentlike probleem vir die onderwyser inhou.

Indien die doel van die vak is om by te dra tot die vorming van 'n toekomstige landsburger, moet daar volgens sekere riglyne gewerk word. Indien die doel egter ook is om die leerling te lei om gegewens krities te benader en te sintetiseer, moet daar van 'n ander stel riglyne gebruik gemaak word. Hierdie twee doelstellinge sal dan ook basies verskillende benaderinge verg.

Die mees algemene doelstellinge van Geskiedenisonderrig op skool kan saamgevat word onder die volgende hoofpunte⁶:

- (a) Beligting van huidige probleme,
- (b) verbreding van tydsperspektief,
- (c) staatkundige vorming,
- (d) morele vorming,
- (e) kulturele en sosiale vorming,
- (f) godsdienstige vorming,
- (g) ontwikkeling van historiese sin en objektief-kritiese denke.

Hierdie doelstellinge, met die uitsondering van (g), kan dan ook beskou word as utilitaristies van aard, omrede dit positiewe neweprodukte van die vak is en nie soseer in 'n wetenskaplike benadering en bestudering van die vak vergestalt word nie, maar wel daaruit vloei as beloning vir die student van die vak en die navorser. As voorvereiste vir bereiking van hierdie doelwitte wil daar gekonstateer word dat dit eers wesentlik en intrinsiek tot sy volle reg kom na 'n wetenskaplike studie van die vak, waardeur die persoon deur middel van selfverworwe kennis en insig intellektueel bogenoemde doelstellinge sy eie maak.

Indien 'n verskeidenheid diverse doelstellinge daargestel word, werk dit steurend in op 'n sinvolle en integreerende benadering. In die doelstellinge is daar geen sentrale gedagte wat die onderwyser lei nie en dus ook implisiet vir die leerling as 'n prikkelende en intellektueel-stimulerende rigshoer kan dien nie. Op gesag van die handboek en sy persoonlike oortuiging, hoe opreg ookal, poog die onderwyser om die stempel van 'n reeks utilitaristiese doelstellinge op die leerlinge af te druk. Alleenlik deur 'n sinvolle en wetenskaplike bestudering van die vak, gerig deur 'n prioriteitsbeginsel, kan die positiewe neweprodukte van die vak na vore kom. Dit kan dan moontlik ook bereik word indien daar aan genoemde voorvereiste, 'n wetenskaplike benadering, voldoen word. So 'n benadering sal ook konflikterende metodiese riglyne, om verskeie utilitaristiese doelwitte te bereik, uitskakel.

5. Liebenberg, C. R., "Die onderrig van geskiedenis aan Suid-Afrikaanse Skole", *R.G.N. Publikasie*, Verslag 0-11, Instituut vir Opvoedkundige Navorsing, 1971, p.5. Weliswaar skryf die meeste onderwysers dit toe aan die huidige eksamenstelsel en nie aan die doelstellinge as sodanig nie. Ons moet egter daarteen waak dat die voor die handliggende eksamenprobleem nie dieperliggende probleme oorskadu nie.

6. Vgl. Leerplanne vir onderskeie provinsies; Liebenberg, C. R., *R.G.N. Publikasie*, p.4; Van Jaarsveld, F. A., "Geskiedenisonderrig in Suid-Afrika vandag," p.14.

'n Enkele doelstelling behoort egter nie noodwendig op elke onderwyser of klas afgedwing te word nie, maar terselfdertyd moet daar beseef word dat wat die doel of doelstellinge ook al mag wees, bepaal dit die riglyne waarlangs te werk gegaan sal word. Deur te poog om alles te wil vermag en elke moontlike lofwaardige doelwit na te streef, kan nie lei tot 'n sinvolle geheel- en eindresultaat nie.

'n Probleemsituasie ontstaan wanneer daar gepoog word om die utilitaristiese doelstellinge ondergeskik of gelyk te stel aan die wetenskaplike waarde wat die vak inhou. Die geskiedswetenskap as sodanig moet vooropgestel word anders kan dit die wese van die vak aantas. Hierdie problematiek sal nou meer breedvoerig bespreek word aan die hand van genoemde doestellinge. Voorts sal dit ook blyk dat 'n wetenskaplike benadering vir 'n leerling besondere vormende waarde kan hê terwyl dit ook by hom 'n intellektuele belangstelling kan kweek.

(a) *Beligting van huidige probleme II*

Die utilitaristiese uitgangspunt hier is dat Geskiedenis nie net onderdig word ter wille van kennis van die verlede nie, maar veral met die doel om lig te werp op die hede en sy probleme. Aangesien die hede vir die kind aktueel is, moet daar dus uit die hede na die Geskiedenis beweeg word om daaruit te haal wat relevant is ten opsigte van die hede.

Wetenskaplik gesien gaan so 'n benadering egter nie op nie. Historiese feite moet in hul eie tyd en konteks aangebied word, sonder om dit te verwing met die doel om dit op die hede van toepassing te maak. Alhoewel daar 'n sekere mate van wisselwerking tussen die verlede en die hede is, is dit nie soseer die historikus se primêre taak om hierdie wisselwerking aan te toon nie. Dit doen afbreuk aan die geskiedswetenskap as sodanig, aangesien die historikus die verlede bestudeer in sy eie reg en nie met die doel om daaruit lesse te put vir die toekoms.⁷

'n Verdere gevaar lê ook hierin verskuil, naamlik, dat die historikus se beskouing doelbewus tydgebonde sal wees en daardeur sy strewe na objektiwiteit bemoeilik. Alhoewel hy noodgedwonge 'n gevangene van sy tyd en die daarmee gepaardgaande invloede is, behoort die historikus nie doelbewus daarop te konsentreer nie, aangesien dit 'n ekstra premie op sy strewe na objektiwiteit sal plaas.

Uit bogenoemde kan nie die afleiding gemaak word dat die Geskiedenis geen verband hou met die hede nie of dat daar niks uit die verlede vir die toekoms geleer kan word nie. Soos reeds aangetoon is daar egter 'n sekere mate van wisselwerking tussen die verlede en die hede, en alhoewel die historikus geen profeet is nie, is hy dikwels in 'n posisie om te profeteer.⁸ 'n Persoon wat goed bekend is met die geskiedenis van Duitsland, sal beter in staat wees om die toekomstige ontwikkeling van Duitsland te beskryf as 'n persoon wat geen kennis van Duitsland het nie. Op dieselfde wyse sal die leerling Suid-Afrika se huidige rassevraagstuk in beter perspektief sien indien dit histories vir hom uitgelê word.

Dit sal 'n meer korrekte benadering wees om die verband met die

7. Walsh, W. H., *An Introduction to Philosophy of History* (1967), p.41.

8. *Ibid.*

verlede aan te toon waar dit wel prakties en histories-wetenskaplik moontlik is sonder om die historiese feite uit verband te ruk. Andersins moet dit liefs daar gelaat word, aangesien Geskiedenis sekerlik nie 'n retrospeksie van sake van die dag is nie. Alleenlik dan sal ons aan die wese en sin van Geskiedenis reg kan laat geskied.⁹

Oormatige klem op die hede en die gevolglike verwronge beeld van die Geskiedenis mag ook tot verwarring by die leerling lei en ongebalanseerde seleksievermoë asook belangeloosheid by die leerling kweek. Hy sal geneig wees om net sekere aspekte van die Geskiedenis wat direk betrekking het op die hede as belangrik te beskou, terwyl ander aspekte wat nie direk op die hede betrekking het nie, verwerp sal word as van nul of gener waarde. As gevolg hiervan mag sy belangstelling in die vak dan ook verdwyn, aangesien dit nie alle historiese gebeure is wat direk betrekking het op die hede nie.

Bogenoemde betoog kom dan in wese neer op 'n pleidooi vir Geskiedenis as wetenskap ten opsigte van die besondere doelwit onder bespreking. Dit geskied nie net ter wille van regverdigheid teenoor die vak nie, maar ook om by die leerling 'n vraende en belangstellende houding te kweek ten opsigte van die aspekte van die Geskiedenis wat nie direk op die hede betrekking het nie.

(b) *Verbreiding van tydsperspektief*

Die standpunt hier is dat leerling gehelp moet word om in te sien dat alles wat ons tans omring, tot stand gebring is deur mense en geslagte wat was. Dit slaan dan ook op die mensheidsgeskiedenis as geheel waardeur ons op die gang van die beskawing kan neersien, 'n gang wat vooruitgang, kontinuïteit en ontwikkeling veronderstel.

Bogenoemde is 'n lofwaardige utilitaristiese doelwit, maar daar is egter ook twee belangrike probleme in versteek, naamlik, die kwessie van progressie en kausaliteit.

Ten opsigte van progressie ontstaan die vraag of ons daarop geregtig is om die Geskiedenis vir die leerling voor te stel as 'n deurlopende lyn van vooruitgang? Weliswaar word insinkings aangetoon, maar die geheelbeeld is tog een van vooruitgang vanaf die vroegste tye tot die hede.¹⁰ Gemeet aan tegnologiese maatstawwe is daar beslis vooruitgang, maar gemeet aan morele en geestelike maatstawwe, ontstaan daar twyfel. Handhaaf ons huidige samelewingsorde 'n hoër morele en geestelike standaard as byvoorbeeld die Voortrekkers in die 19de eeu? Die onderwyser moet dus daarteen waak om oormatige klem te lê op die hedendaagse mens as 'n super-produk van vooruitgang. Nie alleen sal dit 'n belangstelling in historiese samelewingsordes laat kwyn nie, maar is verder ook wetenskaplik aanvegbaar.

Vervolgens let ons op die kwessie van kausaliteit in die Geskiedenis. In die behandeling van beskawingsgeskiedenis moet die onderwyser die leerling lei om uit te vind hoe dinge ontstaan het, hoe een fase uit die ander voortgevloei het en hoe die ketting van oorsaak en gevolg in mekaar skakel.

9. Dit impliseer nie 'n antikwariese geskiedenis nie, maar alleenlik 'n benadering t.o.v. geskiedenis-as-werklikheid in sy eie reg.

10. Vgl. Carr, E. H., *What is History?* (1968), pp. 116-117.

Die onderwyser moet egter daarteen waak om 'n fisies-meganiese voorstelling van oorsaak en gevolg, soortgelyk aan die van die natuurwetenskappe, vir die leerling voor te hou. Tenopsigte van die geskiedswetenskap moet daar in gedagte gehou word dat die menslike persoonlikheid 'n bepalende rol speel en die kern van historiese werking en faktore vorm, alhoewel altyd in samehang met ander individuele en kollektiewe faktore. Die sfeer van geskiedskrywing dek inderdaad elke aspek wat 'n rol in die menslike sosiale aktiwiteit speel en kan dus gesien word as werkende met die totalitêre. Vanweë die kompleksiteit van die menslike persoonlikheid moet kausaliteit in die Geskiedenis nie beskou word as 'n wet nie, maar wel as 'n belangrike beginsel.¹¹

Die leerling moet dus nie die idee kry dat Geskiedenis die eenvoudige verloop van oorsaak en gevolg is nie. Die vak is baie meer gekompliseerd as so 'n simplistiese benadering. Die leerling behoort self die oorsake en gevolge van gebeurtenisse in die Geskiedenis na te speur; waardeur hy nie net intellektueel gestimuleer sal word nie, maar ook in die wese van die vak sal dink. Om die leerling se tydsperspektief te probeer verbreed deur klaargemaakte oorsaak-gevolg verbindings van die beskawingsgeskiedenis aan hom voor te hou, sal myns insiens nie die gewenste resultate kan hê nie. Uit die voorafgaande bespreking wil dit dan ook blyk asof alleenlik 'n wetenskaplike benadering hier enige kans op sukses het.

(c) *Staatkundige vorming*

Hierdie is 'n doelstelling wat vry algemeen vir Geskiedenis daargestel word. Dit het dan ook besondere waarde in die sin dat dit die leerling attent maak op die funksionering van staatsinstellings, terwyl dit ook veronderstel is om die leerling bekend te stel met die beginsels van wet, orde, vryheid, vrede en tradisies van die staat.

Op pad na verwesentliking van hierdie doel lê daar egter vele slaggate vir die Geskiedenisonderwyser. Die kardinale vraag wat ontstaan is of die Geskiedenis nie verwring sal word ten einde goeie burgers te produseer nie. In 'n poging om hierdie doel te bereik mag die onderwyser selektief te werk gaan en net konsentreer op die dele wat sy doel moontlik mag verwesentlik, terwyl "irrelevante" dele van die Geskiedenis agterweë gelaat word. So 'n benadering sal beslis 'n skewe en eensydige beeld van die Geskiedenis tot gevolg hê. Hierdie doelstelling moet dus nie op die individu afgedwing word nie en behoort vanself uit die Geskiedenis te vloei. Indien die Geskiedenis dan ook wetenskaplik benader word, sal hierdie waardes vir die leerling duidelik word, sonder dat dit deur die onderwyser op die leerling afgedwing word. Deur by die leerling op 'n verantwoordelike wyse 'n gesonde kritiese houding aan te kweek, sal hy in staat wees om tot sy eie oortuigings te kom ten opsigte van sy verpligtinge as burger. Sy eie oortuigings sal dan ook vir hom van meer waarde wees as dit wat die onderwyser gepoog het om op hom af te forseer.

Deur te poog om 'n blinde patriotisme by die leerling tuis te bring, sal nie net die Geskiedenis verwring nie, maar nog minder kan dit as

11. Vgl. Hugo, M. *Causaliteit in die Geskiedwetenskap*, (1951), p.22.

aansprysenswaardig beskou word. F. Mayne skryf: "Uncritical patriotism is not love for one's country; it is mere self-indulgence and inflated egoism."¹² Dit wil nie impliseer dat basiese historiese waarhede nie by die leerling tuisgebring moet word nie; dit is tog immers die feite van die Geskiedenis. Dit moet egter gedoen word om aan die vak Geskiedenis reg te laat geskied en nie met enige bymotiewe nie. Hieruit behoort die leerling self sy afleidings ten opsigte van burgerskap te maak. Deur by die leerling 'n wetenskaplike denkwys te kweek, behoort hy ook hiertoe in staat te wees.

(d) *Morele Vorming*

Hier is die uitgangspunt dat Geskiedenis gebruik behoort te word om sekere morele waardes by die leerlinge tuis te bring.

Die onderwyser moet dan ook dikwels van groot figure in die Geskiedenis gebruik maak ten einde hierdie morele waardes by die leerlinge tuis te bring. Dit is dan ook so dat daar niks in die daaglikse lewe so verheffends en vormend op die karakter en die persoonlikheid inwerk as die omgang met "edel" of "goeie" mense nie. Die mag van die voorbeeld en die strewe om ook so te wil wees het hier 'n kragtige uitwerking. Dit is egter nie elke dag dat 'n mens met sulke groot mense in aanraking kom nie, maar slegs in die Geskiedenis wat aan ons almal gemeenskaplik behoort.¹³

Vir die onderwyser lê hierin egter ook 'n gevaar verskuil en moet hy sorg dra dat beide kante van 'n saak aangebied word. "In fulfilment of this role he must deal with moral factors, correcting a tendency to see only black and white, but neither discouraging judgements, nor providing them ready-make".¹⁴

In die lig van die aanhaling moet die onderwyser dan ook daarteen waak om nasionale helde te idealiseer. Indien hy oneweredige klem lê op die lewe van nasionale helde, dra hy nie by tot die vorming van die hele mens nie, maar tot die vorming van 'n goeie Afrikaner, Duitser of Engelsman. Dit is geensins die doel van Geskiedenis nie, terwyl hierin ook die gevaar van humanistiese mensverering lê.

Geen persoon is net goed of sleg nie, en dit is juis hierdie teenstrydigheid in die menslike natuur wat die Geskiedenis so 'n interessante studie maak. Dit behoort dan ook so aan die leerlinge gestel te word. Dit sal voorkom dat hy later in sy lewe deur die werklikheid ontugter word. L. Gottschalk stel dan ook die volgende: "No patriot serves his country well who hides the clay feet of his country's idols beneath layers of gilt. It is far wiser to let children see the clay, the better to appreciate the few pieces of Paricen marble and genuine gold that the idols may contain, as they would be less likely ever to become disillusioned . . ." ¹⁵ Verder mag onnodige klem op groot figure die Geskiedenis skeef trek, aangesien die Geskiedenis nie net uit groot figure bestaan nie.

12. Mayne, F., "Aims and Values in History Teaching" in *Transvaal Educational News*, September 1956.

13. Van Jaarsveld, F. A., *Geskiedenis as Skoolvak*, (1965), p.76.

14. Incorporated association of assistant masters in secondary schools, *The Teaching of History*, (1952), p.6.

15. Gottschalk, L., *Understanding History*, (1968), p.7.

Die fundamentele belangrikheid van moraliteit wil nie ontken word nie, maar dit is egter nodig om daarop te let dat 'n intellektuele in plaas van emosionele ingesteldheid noodsaaklik is vir 'n volgehoue konstante en effektiewe moraliteit. Die onderwyser het dus hier 'n intellektuele en wetenskaplike verpligting nie net teenoor sy vak nie, maar ook teenoor sy leerlinge.

Die voorafgaande bespreking mag dan ook impliseer dat Geskiedenis op geen manier mag indoktrineer nie. Die algehele uitsluiting van 'n indoktrinasië is egter nie moontlik nie. Bewustelik of obewustelik sal die onderwyser die leerling op een of ander manier indoktrineer. Myns insiens hang dit tot 'n groot mate af wat die onderwyser indoktrineer. As die onderwyser die leerling indoktrineer met 'n wetenskaplike beskouing van die Geskiedenis, kan daar nie fout gevind geword nie, aangesien dit reg laat geskied aan die wese van die vak. Indien Z. B. Loots egter stel: "Ons is gedwonge om Geskiedenis te gebruik om wat eie is, wat erfgoed is, en wat vir ons van lewenswaarde is vir die toekomstige draers van ons nasionale kultuur, met alle mag en doelgerigtheid te indoktrineer,"¹⁶ dan kan daar heelwat besware ingebring word, aangesien dit die wese van die vak aantast. Dit wil nie sê dat die positiewe aspekte wat Loots genoem het, nie na vore moet kom nie, maar dan alleen na 'n wetenskaplike beskouing van die vak sonder indoktrinasië, waardeur dit vir die leerling ook heelwat meer waarde sal dra, aangesien hyself op 'n intellektuele wyse tot daardie beskouing gekom het.

(e) *Kulturele en Sosiale vorming*

Hier is die uitgangspunt dat die Geskiedenis by die leerling 'n waardering moet kweek vir die gewoontes, tradisies, sentimente en kultuurgoedere van sy volk. Verder moet daar ook respek vir kultuur- en geestesgoedere van die ander kultuurkringe ontwikkel word. So byvoorbeeld behoort daar by die behandeling van Afrika-Geskiedenis ook gelet te word op die kulturele erfenis en ontwaking van die Afrikaan. So 'n waardering en begrip behoort egter nie op die Geskiedenis afgefoerseer te word nie, maar moet uit die Geskiedenis self vloeï. Alleenlik op die wyse sal die vak nie verwring word nie en dit werklik vir die leerling sin en betekenis verkry.

Verder behoort ons ook daarop te let dat die ingewikkelde moderne wêreld die eis begin stel het dat internasionale verhoudinge beklemtoon moet word sodat die volkere van die wêreld soos een familie kan saamleef. As uitvloeisel hiervan het internasionale organisasies ontstaan, soos byvoorbeeld Unesco met sy hoofdoelstelling "om deur bevordering van internasionale koöperasie op die gebied van onderwys, kultuur en wetenskap bemiddel te wees om 'n eenheid tussen alle rasse te bevorder."¹⁷

Sonder om op die problematiese geldigheid van hierdie beskouing in te gaan, wil daar egter net gestel word dat die gevaar bestaan dat die vaderlandse Geskiedenis hierdeur verwaarloos mag word. Vaderlandse Geskiedenis is dan ook noodsaaklik om by die leerling 'n wetenskaplike denkwys te kweek aangesien dit nou aansluit by sy begripveld. Hierdeur

16. Loots, Z. B., *Tendense in die Geskiedenisonderwys aan senior sekondêre skole in Suid-Afrika in historiese-filosofiese perspektief met besondere verwysing na die Oranje-Vrystaat*, Ongepubliseerde M.Ed. Verhandeling, U.O.V.S., 1971, p.63.

17. Du Plessis, J. C., "Die Koers van Unesco" in *Die Skoolblad*, (48) (4), April, 1959, p.9.

wil die feit en noodsaaklikheid nie ontken word dat Geskiedenis aan die leerling visie en perspektief op die omringende wêreld moet verleen nie. Beide aspekte behoort gelyke aandag te kry. F. A. van Jaarsveld stel tereg: "Die bron van vaderlandse geskiedenis is nie genoegsaam om die leerling hom in die eengeworde wêreld te laat oriënteer en sy eie belangrikheid en plek in perspektief te laat sien nie. Nog minder om die eie te waardeer".¹⁸

Verder is dit ook noodsaaklik om daarop te let dat indien 'n waardering en begrip vir die eie sowel as die ander kultuur ontwikkel moet word, 'n intellektuele eerder dan 'n emosionele gesindheid veel meer vrug sal dra. Die eie emosie leen hom nie maklik daartoe uit om 'n ander se kultuur te waardeer nie, maar die intellek kan nie anders as om die uitstaande kenmerke in 'n kultuur te bewonder en te waardeer nie. Hier het die onderwyser dus 'n verdere intellektuele verpligting teenoor sy leerling en hy sal dit alleenlik kan nakom indien hy die Geskiedenis wetenskaplik benader en by sy leerlinge dieselfde gesindheid kweek.

(f) *Godsdienstige Vorming*

In die lig van 'n Christelike-nasionale onderwysfilosofie impliseer hierdie doelstelling dat Geskiedenis in der werklikheid die Opperwese se Raadsplan met die wêreld is. Met die konsep as sodanig is daar nie fout te vind nie, maar indien hierdie doelstelling prakties gerealiseer moet word, sal dit beteken dat die onderwyser die werking van die Opperwese in die Geskiedenis vir die leerling sal moet aantoon. So is J. C. du Plessis van mening dat, "die lesse uit die Vaderlandse geskiedenis ook kan dien om die waarheid van die Bybelvers aanmoedigend maar ook waarskuwend te laat inslaan."¹⁹

Dit is 'n bykans onmoontlike taak en voorts is dit ook hoogs kontensieus om Godsdienst tot so 'n mate by die Geskiedwetenskap in te sleep. B. J. Liebenberg stel: "Ek kan nie insien waarom mens *doelbewus* daarna moet strewe om wetenskap en geloof . . . te vermeng nie."²⁰ Sodra ons sou poog om hierdie haas onuitvoerbare doelstelling te verwesentlik is ons nie meer besig met tegniese Geskiedenis nie, maar met "God's History",²¹ of 'n soort teologie wat met voorbeelde uit die verlede toegelig word. Dit impliseer egter nie dat die historikus die Opperwese ontken nie. Hy erken dit op dieselfde wyse as wat 'n gelowige sterrekundige erken dat God die heelal geskep en geformeer het, maar die historikus of sterrekundige kan hom nie op die Opperwese beroep ter verduideliking van gebeurtenisse nie. Hierdie gebeurtenisse moet hyself verklaar met die gtuienis voorhande. Geloof kan nie afgesonderd word soos 'n boer ('joker') in kaartspel om aan die historikus 'n oplossing te bied vir 'n ingewikkelde probleem nie.²²

18. Van Jaarsveld, F. A., *Lewende Verlede* (1961), p.141.

19. Du Plessis, J. C., "Historiese Vinjette" in *Die Skoolblad*, (58) (6), Junie 1970, p.15.

20. Liebenberg, B. J., "Historiese Waarheid en 'n Calvinistiese Geskiedbeskouing" in *Standpunte* (XIX) (6) Augustus 1966, pp. 63-64.

21. Butterfield, H., tref 'n duidelike onderskeid tussen "God's History" en "technical or academic history". Vgl. Ved Mehta, *Fly and the Fly bottle; encounters with British intellectuals* (1963), pp. 199-201.

22. Carr, E. H., *What is History?*, p.74.

Behalwe dat die doelstelling nie prakties uitvoerbaar is nie, is dit ook wetenskaplik aanvegbaar. Laat ons dus nie 'n onmoontlike taak aan die Geskiedenis opdra nie en van die onderwyser verwag om die stempel daarvan op die leerling af te druk nie. 'n Sinvolle en vak verantwoordende beskouing oor die aangeleentheid sal dan ook meer tot die leerlinge spreek as 'n klakkelose aanvaarding sonder begrip.

(g) *Ontwikkeling van 'n Historiese sin en Objektief-kritiese denke*

Hierdie doelwit kan as aanprysenswaardig beskou word aangesien dit aan die vak 'n dissiplinêre dimensie bied en ook eie aan die vak is. Hier moet die onderwyser egter versigtig te werk gaan. Deur bloot by die leerling 'n waardering te laat ontstaan vir historiese erfenisse soos byvoorbeeld monumente, geboue, geskrifte, meubels, oudhede en familie-erfenisse, hoe noodsaaklik ook al, sal nog nie by die leerling 'n historiese sin kweek nie aangesien dit slegs 'n manifestasie van fisiese historiese produkte is en nie die leerling in staat stel om geskiedswetenskaplik te dink nie.

Die leerling moet gelei word om volgens die dissipline van die vak feite logies en intelligent te groepeer asook om objektief en krities te dink. Alleenlik dan sal daar werklik sprake wees van 'n historiese sin. Indien dit nie die geval is nie, sal ons meegedeelde feite op weinig meer neerkom as bloot algemene kennis.

Uit die voorafgaande behoort dit reeds duidelik te blyk dat die Geskiedenis-as-wetenskap prominent is as middelpunt waarom die utilitaristiese doelwitte behoort te sentreer. Die waarde van die doelstellinge wil geensins ontken word nie, maar daar is egter aangedui dat hul alleenlik tot hul volle reg kan kom indien hul opgaan in die Geskiedswetenskap as hoogste doel. Nie alleen sal dit aan die vakdissipline reg laat geskied nie, maar sal dit ook vir die leerling intellektuele sin en waarde bied.

Die gepropageerde benadering sal ongetwyfeld heelwat ammunisie verskaf aan diegene wat beweer dat oplossinge vir die probleem van Geskiedenisonderrig nie by historici, teoretici of filosowe gesoek moet word nie, aangesien "skoolgeskiedenis" nie met "akademiese geskiedenis" ooreenstem nie.

Skoolgeskiedenis is weliswaar 'n aanpassing van akademiese geskiedenis vir die onvolwasse mens, maar dit is verder noodsaaklik dat daar op gelet moet word dat die aanpassing net ten opsigte van seleksie van leerstof behoort te geskied. Die aanpassing van skoolgeskiedenis mag dan ook nie van Geskiedenis iets anders maak nie. Indien dit die geval sou wees, dan moet die woord "Geskiedenis" in die benaming skoolgeskiedenis geskrap word.

Voorts kan dit ook aangevoer word dat dit onmoontlik is om 'n abstrakte teorie van geskiedenisonderrig daar te stel, aangesien ons doelwitte beperk word deur die bekwaamhede en vermoëns van die leerlinge. Hierdie is 'n belangrike beswaar, want as die vermoëns van die leerlinge nie in ag geneem word nie, sal enige poging tot geskiedenisonderrig futiel wees. D. Thompson onderskryf dit ook, maar terselfdertyd sê hy: "equally to take no account of the discipline of the subject means that one can make no claim to the particular benefits and values

which a study of history bestows.”²³ Hieruit blyk dit dus dat deur alleenlik pedagogiese oorweginge in aanmerking te neem, Geskiedenis as ’n dissipline nie tot sy reg kom nie en die waarde wat die vak bied, ook nie ten volle bereik word nie. In dié lig is ’n meer wetenskaplike benadering tot Geskiedenis geregverdig, maar die gereedheidspeil van die leerlinge sal eers deeglik in ag geneem moet word.

Verskeie gesaghebbendes is van mening dat leerlinge wel geestelik ryp genoeg is. L. J. Alilunas stel die volgende: “As children grow older and gain a sense of chronology, their history becomes more closely identified with the history of historians.”²⁴ F. A. van Jaarsveld is ook van mening dat die leerling op 16 tot 18jarige leeftyd kan besin oor die Geskiedenis terwyl hy ook in staat is om historiese konsepte te vorm en losstaande feite te integreer tot ’n geheelbeeld.²⁵ Verder ontwikkel hy ook ’n bewuswording van die verskillende wyses waarop Geskiedenis vertolk kan word, terwyl hy ook nadink oor die pad en doel van sy eie volk. Wat betrekking het op sy eie volk het ook betrekking op die mensheid as geheel. Ons vind ook dat die leerlinge nie net in politieke vraagstukke belang stel nie, maar dat hy ook leergereed is om die tendense en idees van ’n spesifieke eeu te begryp.²⁶

E. A. Peel meen ook dat die leergierigheid van leerlinge nie genoegsaam benut word nie. Hy stel dit as volg: “There is in all learners the urge to come to intellectual terms with their historical past. This constitutes the mainspring of historical scholarship and interest and therefore we must aim not only at the formation of ideas but also at the need to promote and increase this urge.”²⁷

In die lig van die voorafgaande is dit dan miskien nie te voorbarig om te beweer dat Standerd 9 en 10 leerlinge wel ryp genoeg is nie en dat ’n meer wetenskaplike benadering noodsaaklik is. Reeds in 1909 het M. W. Keatinge hom in Engeland treffend oor die saak uitgelaat: “The *sound* method of teaching any subject in school must always stand in close relationship with the scientific development of that subject, and in particular with the formal treatment of that scientific development by the logician.”²⁸

Voorts beskik die hedendaagse leerling ook nie meer die voorreg om hom hart en siel in die geskiedenis in te leef nie. Vir F. A. van Jaarsveld lyk dit asof die jeug besig is om ’n geleidelike proses van emansipasie van die Geskiedenis te ondergaan.²⁹ Daar is ’n meer belangelose houding teenoor Geskiedenis en wel ten dele omdat die emosionele wekroep nie meer bevredig nie en ’n intellektuele, wetenskaplike benadering nog nie daargestel is om die geestelike lugleegte te vul nie. Is

23. Thompson, D., Colligation and History Teaching in Burston, W. H., en Thompson, D., *Studies in the Nature and Teaching of History* (1967), p.95.

24. Alilunas, L. J., The problem of Children's Historical Mindedness in Roucek, J. S. (red.) *The Teaching of History* (1967), p. 192.

25. Van Jaarsveld, F. A., en Rademeyer, J. I., *Theory and Method of Teaching History* (1962), p.100.

26. *Ibid.*

27. Peel, E. A., Some Problems in the Psychology of History Teaching in Burston, W. H., en Thompson, D., *Studies . . .*, p.189.

In die lig van die voorafgaande is dit dan miskien nie te voorbarig

28. Keatinge, M. W., *Studies of History* (1909), p.23.

29. Van Jaarsveld, F. A., “Geschiedenisonderrig en Selfvervreemding in ’n veranderde lewenssituasie” in *Historia*, (XVI) (4), Desember 1971, p.280.

dit nie tyd dat ons in 'n remediërende poging moet weg beweeg vanaf 'n verskeidenheid utilitaristiese doelwitte na 'n meer wetenskaplike benadering nie? M. R. Koller stel tereg: "Above all, intellectual ability and honesty should be sought rather than mythology or an attempt to pretend human rationality despite obvious human irrationality being contained in an assortment of aims."³⁰

Nie alleen vir die leerling sal 'n korrekte prioriteitsrangskikking en nastrewing van doelstellinge 'n intellektuele bevrediging bied nie, maar ook vir die onderwyser hou dit 'n ryke beloning in. M. J. Molteno skryf: ". . . if you (the teacher) can relate your thoughts about history as a discipline to your approach in teaching it, you can transform teaching from a 'job' to a creative satisfying experience."³¹

Om dít te bewerkstellig sal daar ernstig aandag gegee moet word aan die intellektueel wetenskaplike doelstelling in teenstelling met die sogenaamde gesindheidsvormende utilitaristiese doelstellinge van die vak voordat daar gelet kan word op die didaktiese-metodiese riglyne. Die doelstellinge van 'n vak bepaal tog die metode. Met die huidige stelsel van differensiasie wat groter ruimte bied vir so 'n benadering is dit dan ook des te meer noodsaaklik om dit ten volle te benut.

A. M. Grundlingh.

-
30. Koller, M. R., American History on the High School Level in Roucek, J. S. (red.), *The Teaching . . .*, p.168.
31. Molteno, M. J., "The Aims of History Teaching" in *Kleio*, (III) (1), Junie 1971, p.30.