

## SKRIFTELIKE WERK EN DIE GEBRUIK VAN DIE HANDBOEK MET BESONDERE VERWYSING NA STS. IX EN X\*

Daar is baie hulpmiddels tot die beskikking van die onderwyser, maar die een wat hy moeilik sou kon verbygaan, is en bly die handboek, 'n *instrument* vir die oordraging van ons kennis, ooreenkomstig die leergang. Die oordraging geskied deur die onderwyser aan sy leerlinge. Hier is dus verskeie elemente op die spel: die leergang, die onderwyser wat dit moet ken, en goed ken, en die leerlinge aan wie dit oorgedra word. Natuurlik is daar nog ook „die eksamen” en „die inspekteur” wat oor die onderwyser swewe. Maar in die middelpunt van alles staan die *leerling*, die objek en doel van ons vorming deur middel van hierdie vak.

Die handboek is 'n instrument wat kennis in gesistematiseerde vorm aan die leerling kan oordra: hy moet dit gaan lees, „bestudeer” en „daaruit werk”, 'n proses wat selfstandige optrede verg, maar wat nie heeltemal los van die onderwyser gedoen kan word nie, anders sou dié mos nie nodig gewees het nie. Maar as die leerling lees of daaruit leer, is hy besig met 'n individuele daad; dit is iets anders as wanneer die onderwyser voor 'n klas van die handboek op „gemeenskaplike” wyse gebruik maak, want almal het dan gelyktydiglik toegang daartoe. Hier tree die onderwyser as *wegwyser* en *leier* op wat groot verantwoordelikheid, bedrewenheid en kennis van hom verg. Hoe moet die onderwyser hierdie instrument van kennismedeliding in die klaskamer gebruik of daarbuite laat gebruik? Dit klink baie maklik: die boek *is* kennis, dis daar as gegewenheid, die leerkrag of 'n leerling kan hardop daaruit lees. Maar eindig die gebruik daarvan op hierdie wyse?

Wat is 'n handboek? Moet die leerlinge die idee kry dat die handboek „die geskiedenis” is? M.a.w. 'n soort kisgeskiedenis, weggepak tussen die omslae van die boek en wat maar elke môre „uitgehaal” word? Wat is dan geskiedenis? Is dit nie die groot werklikheid van die menslike verlede wat buite die handboek om 'n *ei* bestaan het nie, maar wat tog slegs *in* ons deur die wete of bewussyn daarvan kan bestaan? Wat is die handboek anders as slegs 'n *simbool* van die historiese werklikheid? Wat anders is skrif en woorde? Wat is die handboek anders as gestolde werklikheid in die *woord* wat soos 'n *sleutel* is wat toegang tot die verlede verleen, en in ons geval, altyd 'n geselekteerde werklikheid? Deur middel van dié sleutel moet die leerling met behulp van die onderwyser met die kamers van die geskiedenis vertrouwd gemaak word. Of anders gestel, hy moet hom deur die wye panorama van die verlede lei, hier stilstaan, daar uitwei en dan weer aanstryk, maar steeds sy aandag vestig op kernsake waaromheen die leerling beelde van aspekte van die verlede kan vorm.

Wat is die handboek anders as die uitdrukking in gesistematiseerde vorm van die beleving van die *skrywer* se omgang met die verlede en

\* Voorlesing gehou in Windhoek op 5 Junie 1970 voor die geskiedenisonderwysers, op uitnodiging van die S.W.A.-onderwysdepartement.

tegelyk ook die *ervaring* van mense wat in werklikheid geleef, gedink en gedoen het? Die handboek word die middel waardeur die onderwyser en leerling tot die werklike „lewe” van die verlede kan deurdring. Dit word ’n *hulpmiddel* vir die „verstaan” van die geskiedenis. Deur verplasing in die verlede waarvan die handboek *getuig*, kom die leerling in aanraking met daardie vergange werklikheid wat slegs deur middel van sy skeppende verbeelding gerekonstrueer kan word tot „lewende” werklikheid, wat as *gedagte-beeld* vir hom daar is, en so eg moet dié werklikheid word dat die leerling gevoel dat hyself in die verlede *teenwoordig* is, die mense daarvan ontmoet en ken. Dan verval die probleem van die „datums”, want die verlede word tot *beleefde* werklikheid, dit kry tydsruimte en diepte. As geskiedenis slegs uit die „uit die hoof leer” van „datums” en „feite” moes bestaan — dan ontnem ons die gees en lewe, die vlees en bloed daaruit en bly chronieke, dor en lewenloos, oor. Ons streef nie bloot na „weet” of „ken” nie, maar na *insig*, na die „verstaan” van die verlede en die „begrip” van mense wat daarin opgetree het. Die handboek bied *getuienis* daarvan, maar dit bly gesistematiseerde woorde, sinne, paragrawe, afdelings en hoofstukke onder opskrifte. Hoe kan die leerling nou uit die handboek die voordele behaal wat geskiedenis as *lewe* vir hulle toeganklik maak? Kan dit deur eie poging gebeur of slegs met behulp van die onderwyser? En sal die onderwyser die handboek goed kan benut as sy eie kennis nie verder strek as wat die handboek aan hom verskaf nie? Om ’n handboek te kan gebruik, behoort die onderwyser *wye* kennis te hê *buite* die handboek om: hy moet *belese* wees, anders kan hy die handboek nie ten volle benut nie en gaan sy leerlinge daaronder ly.

Nou is daar verskillende soorte handboeke. Sommige onderwysers verkies die kort kroniekhandboek wat feitlik net uit „opsommings” bestaan wat die leerling „uit die hoof” moet leer om „geskiedenis” te kan *ken*! Dit is seker nie die ideale tipe handboek nie. Maar daarnaas is daar die handboek wat *lees-*, *leer-* en *werkboek* tegelyk wil wees. *Leesboek*, ja, dis nodig. Daar bestaan by ons volk ’n basiese gebrek aan leeslus en die ouers het nie altyd historiese werke tuis of koop hulle nie aan nie. Die leerling behoort in sy handboek ook soveel materiaal tot sy beskikking te hê dat hy kan *lees* en dié verskaf oefening in *verstaan*, in seleksie, in onderskeid tref tussen belangrik en minder belangrike dinge. Die „lees”-idee berus op die *beelde* wat die handboek van aspekte van die verlede verskaf. Die materiaal moet so opgebou wees dat dit ’n beeld in die voorstelling van die leerling agterlaat.

Maar die handboek wil ook *leerboek* wees; dit word bewerkstellig deur sy sistematiek, opskrifte by afdelings, paragrawe en deur kort „samevattings” aan die einde van elke hoofstuk. As die leerling by die lees van so ’n samevatting die verlede in sy verbeelding „sien” en in sy *eie* woorde kan saamvat en meedeel, dan *het* hy dit verstaan, dan is die inhoud in sy gees geassimileer, het dit sy *eie* geestelike besit geword. Hy kan slegs „praat” oor ’n ding wat hy werklik *ken*, wat werklik deel van sy gees geword het. En om die leerling tot verbeeldingsryke begrip van

die verlede te lei, bevat die moderne handboek talryke kaarte, foto's, diagramme en plate, die sg. „verlugtings” wat 'n uiters belangrike funksie vervul. Aan die hand van 'n kaart wat 'n gebeurtenis of 'n mens op 'n sekere plek tuisbring, word die leerling gehelp om 'n „beeld” te vorm van die omgewing en samehangende verbande van die handelende persoon of die gebeurtenis. Dis 'n *middel tot verstaan*. Die foto's laat die mens van die verlede en soms iets van 'n gebeurtenis, *sien*: die historiese persoonlikhede word direk aanskou, en die leerling weet: hulle *was* ook mense, maar onder ander omstandighede, hulle mode en kleredrag verskil bv. van dié van vandag, wat direk aan die foto of portret waar te neem is. Illustrasies kan veel help om die vorming van „beelde” van die verlede te vergemaklik, maar dan behoort die onderwyser by elke kaart en elke illustrasie stil te staan, dit te interpreteer en die leerling se aandag te vestig op sekere aspekte.

Die onderwyser moet weet dat 'n skoolgeskiedenisboek nie geskryf is om „geld te maak” nie; dis die produk van 'n gevoelde behoefte om die geskiedenis werklik aan die leerlinge toeganklik te maak, om die jongmens op te voed en te vorm. Vandaar dat dit rasioneel *deurdag* is, dat daar *aandagsmiddele* in voorkom wat 'n bemeestering van die leerstof kan vergemaklik, dat daar getrag is om eenheid en gang in die ontwikkelingsreeks te bring, oorsaak en gevolg duidelik beklemtoon is en die handeling lewendig omskryf. Die opstel van 'n handboek is 'n uiters ernstige saak.

Maar selfs die „goeie” handboek in die hande van 'n onoordeelkundige onderwyser met weinig kennis kan sy doel verbyskiet. Of dit goeie gevolge vir die leerling sal hê, hang af van die *wyse* waarop die onderwyser dit gaan aanwend. Heelwat leerlinge het die slagoffer geword — en daardeur vir goed 'n afkeur van geskiedenis verkry — van die „maklike” metode van: „Maak oop julle handboek! Hoe ver het ons gister gekom? Neem julle potlode. Dirk, staan op en lees. Stop: onderstreep!” En as die periode verby is: „Sluit die boeke en som die geleeste op vir môre!”

In die lig van wat hier bo oor die handboek gesê is, is sy benutting as instrument van onderrig veel meer ingewikkeld. 'n Metode wat wel resultate lewer — en ek het dit aan die R.A.U. toegepas — is om die leerlinge 'n gedeelte *vooruit* tuis te laat lees, nl. 'n gedeelte waarvoor 'n les *die volgende dag* gegee sal word. Dit stel eise aan die leerling: hy moet dit *deurdink* en sy *probleme* daarmee stel. Kom hy dan in die klas val die les van die onderwyser op *voorbereide aarde* en word die dinge wat vir die leerling duister was, opgeklaar en kan die leerling sy vrae stel, sodat 'n *dialog* tussen hom en die onderwyser en tussen hom en die boek ontstaan. Die onderwyser gaan egter nie elke bladsy weer voorlees nie: hy moet die stukke geskiedenis eers *mondeling* voordra sodat dit tot *beleefde* werklikheid vir die leerling word, want slegs wat 'n mens beleef, verstaan hy, en word dit tot sy eie geestesbesit. Eers daarna kan die onderwyser aandag vir die direkte deel van die handboek vra en die illustrasies en hoofpunte belig en aandui.

Sou daar tyd in die klas oor wees, kan die leerling begin aan 'n kort „opsomming”, slegs hoofpunte, moontlik vanaf die swartbord, want die teks is altyd tot sy beskikking. Die hoofpunte is die kern van die beeld wat hy van die stukkie verlede vorm. Pittige vrae sal die onderwyser laat sien of hy die stuk verlede werklik verstaan het en ken. Daarby moet onthou word dat 'n „opsomming” nie 'n herskrywing of afskrywing selfs van die handboek is nie. Die onderwyser moet ook sorg dat die groot lyne voortdurend mondeling gestel word sodat die leerling dit voor oë kan hou, wat hom sal help om die groot gang van sake te volg en te assimileer. Uit die onderdele word die groot geheel sigbaar, maar omgekeerd, uit die groot lyne van die tema kry die onderdele sin en plek. Op hierdie wisselwerking moet voortdurend gelet word, anders „verdwaal” die leerlinge in die van dag tot dag se „stukkie” geskiedenis. Aan die hand van sy eie opsommings, swartbordwerk en die onderwyser se les kan die leerling die vereiste besonderhede tuis uit die teks aanvul.

Dit bring ons vanself by die skriftelike werk in die geskiedenis as vak. 'n Mens absorbeer kennis nie net deur bloot te lees nie, weinig sou dan bly steek, tensy die leerling 'n uitsonderlike geheue het. 'n Mens behoort met 'n potlood in die hand te lees. Dit is daarom so jammer dat elke leerling nie sy eie handboek besit nie. As instrument van kennis behoort dit gebruik te word en onderstrepings en kantlynaantekeninge is 'n bewys dat dit werklik gebruik is. In „ander” se besit mag nie „gekrap” word nie! Die oplossing sal dan daarin geleë wees dat die leerling vir sy eie „private” gebruik 'n oefeningboek aanhou waarin hy al lesende sy hoofpunte — slegs hoofpunte — aanteken. Die handaksie náas die oogaksie help om die kennis in die geheue en denke gefikseer te kry. Dis weer simbole waaromheen die leerling in sy gedagte die beeld van die verlede moet rekonstrueer. Is hy daartoe in staat, *ken* hy sy werk en sal hy vrae daarvoor *kan* beantwoord. Dit kom dan voort uit sy *geestesbesit* wat deel van sy geestelike kapitaal is. Ook word hy van jongsaf geleer dat die student 'n houding moet aankweek van *soek*, *lees* en *bewaar*. Sulke eie aantekeninge mag nie weggegooi word nie, maar bewaar word met die oog op latere benutting. En waar nodig, kan sy aanvullende „feite” uit ander, bykomende boeke en van sy onderwyser ook saam met sy kladwerk bewaar word.

Maar dan is daar nog die leerling se „amptelike” werkopdragte wat op versoek van die onderwyser geskied en wat in 'n *aparte oefeningboek* in die loop van die jaar bewaar word. Hierdie boek mag nooit 'n „vertoonstuk” vir die skoolhoof of inspekteur word nie. Dit is 'n „werkboek” wat van die *selfwerksaamheid* van die leerling getuig en wat van deeglike *beplanning* deur die onderwyser blyke moet gee. Mnr. A. B. K. van Zijl, 'n ervare vakonderwyser, het daarop gewys dat skriftelike werk die leerproses en begrip van die vak bevorder, die geheelbeeld deur kontinuïteit bewaar, hom geleentheid gee om hom deur die woord uit te leef, dus skeppend op te tree, en hom toerus met maklik toeganklike oorsigte met die oog op voorbereiding vir die eksamen.

Die leerling moet geleer word om tussen hoof- en bysake te onderskei en sy kritiese en oordeelsvermoë moet deur *skriftelike* werk ingeskerp word. Die „opsommings” of „skema” van die leerling kan opgestel word deur die optekening van die hoofpunte wat die onderwyser in sy les gegee het (in kladskrif) wat dan met die leerboek en ander naslaanwerke gekorrelleer word. Die leerling moet geleer word om *notas* af te neem *terwyl* die les aan die gang is. Tuis skryf hy dan baie kortliks die „skema” van die behandelde werk in sy *oefeningboek*, ’n taak wat nie veel tyd in beslag hoef te neem nie. Dit voorsien hom van ’n globale oorsig oor die leerstof en met behulp van trefwoorde kan die feite opgevoerd word. Die boek bevat dan die leerling se *eie* verslag (aan die hand van die onderwyser se mondelinge voordrag én die handboekinhoud) van die werk wat in die loop van die jaar gedoen is. Hierdie boek moet vanselfsprekend gekontroleer word.

Maar hierdie soort verslae sal van tyd tot tyd afgewissel word met *ander* skriftelike werk. Soms word die tekening van ’n *aksiokaart* vereis wat mens en tyd en plek lokaliseer en met pyltjies verlewendig. Ook kan kort probleemvragies, of die voltooiing van sinne gevra word, die herkenning en rangskikking van feite of die tabulering van gegewens wat ook in die *werkboek*, veral in die drie onderste klasse van die hoërskool, aangebring kan word. Ook hier moet deeglike *kontrole* gehou word.

’n *Spesiale* skrif kan vir skriftelike *toetse* aangehou word. Die bedoeling is om die begripsvermoë en die stand van die feitekennis by die leerling te toets. Dit kan óf in die vorm van kort vragies wees óf in die vorm van ’n opstel. Hier is *nasienwerk* met die oog op evaluering uiters belangrik. Sulke toetse is die proef op die som van ons kennis-oordraging, die bybring van insig en die vorming van die leerling se geestesvermoëns.

Ten slotte is daar die „opstel”, „taak” of „werkstuk” wat soos eilande in die werkboek sal voorkom of wat in ’n aparte boek uitgewerk moet word. Te veel boeke kan naderhand lastig word. Hierdie opdrag is belangrik. Dit word ’n *oefening* in die *gebruik* van historiese kennis, en natuurlik die handboek en, baie gewens, ook *ander*, aanvullende boeke met moontlik teenstrydige standpunte. Die skrywe van ’n „opstel” is ’n baie ernstige saak. Die onderwyser behoort vooraf duidelik die „teorie” van die opstel aan die leerling te verduidelik. Hy moet weet dat ’n tema (dit moet baie noukeurig geformuleer word) ’n georganiseerde liggaam van kennis vereis en dat die liggaam deurgaans op die „punt” moet afgaan. Die tema is die „probleem” wat hy moet „oplos” en sy beantwoording van die vraag, of die „uitwerking” van die tema, moet ’n hooflyn volg wat deurlopende eenheid daarin bring, en wat die onderdele steeds op die hoofsaak betrek, sodat die geheel as ’n gesistematiseerde liggaam van kennis logies inmekaarsteek.

Hoe kan dit bereik word? Die leerling moet geleer word om nie „plagiaat” te pleeg deur stuk vir stuk uit die handboek (of ander boeke) bloot af te skrywe en in sy eie teks te beliggaam nie. Hy moet op los

papier wel uittreksels of aantekeninge aanbring en dit dan onder opskrifte rangskik. Dit behoort gelees, en die aantekeninge behoort weggesit te word, soos ook die handboeke, en dan moet die leerling die „verteerde” kennis *in sy eie woorde* tot ’n *verhaal* waarin eenheid voorkom, sintetiseer. So ’n werkwyse gee hom werklik *oefening* in die gebruik van historiese „gegewens” of „inligting” wat hy uit boeke versamel het. As hy dit in *sy eie* bewoording weergee, sal daar blyke van *oordeel* en *insig* wees, en dit is waarna die onderwyser met sy onderrig strewe. Ons wil leerlinge kweek wat kan *dink*, en wat gegewens of bewysmateriaal nie bloot meganies aanmekaarryg nie.

Die skrywe van ’n opstel is *intellektuele oefening*, dit bied geleentheid tot die ontwikkeling van die leerling se *beredenerings- en kritiese vermoë*. Hy moet kan bewys wat hy beweer en argumente ter stawing daarvan aanvoer. Geskiedenis is nie net ’n *belewings- of verbeeldingsvak* nie, maar tegelyk ook *dinkvak* waarby logiese denke vereis word. Om dié rede is die voorbereiding van die leerling vir hierdie vorm van *intellektuele oefening* so belangrik.

Natuurlik sal die „opstel” of „paragraaf” wissel met die vermoë van die leerling ooreenkomstig ouderdomsfases, of die „baan” waartoe hy behoort. Vir die A-baan is ’n begin met die „probleem”-oefening natuurlik die beste, want ’n „oplossing” van die probleem deur stofversameling en dinkwerk lei na verantwoorde sintese en gevolgtrekkings. Bespreking van die opstel daarna is van belang. Wat die hoeveelheid opstelle betref, hieroor kan ek nie beslis nie; dit moet nie te veel wees nie, liever moet kwaliteit met enkele opstelle nagestrewes word as kwantiteit met oordaad en somer-maar-net-laatskrywe met die doel om te vertoon. Dit gaan per slot van sake om die *leerling* wat liefde vir die vak moet aankweek en nie om die onderwyser, skoolhoof of inspekteur of slegs woorde-woorde-woorde nie. Ook hier moet deeglike nasienwerk gedoen en evaluering toegepas word.

Metodes sal van onderwyser tot onderwyser en van skool tot skool verskil. Hier kan slegs wenke aan die hand gedoen word en geen absolute voorskrifte gegee word nie. Dit geld ook die hantering van die skoolhandboek.

Prof. F. A. van Jaarsveld.