

## DIE WERKSTUKGEDAGTE IN DIE ORANJE-VRYSTAAT — 'N SUKSES OF 'N MISLUKKING?

### I

Om na die oorsprong van dinge terug te gaan, is die taak van enige goeie historikus, of altans enige persoon wat hom met die geskiedenis besig hou. Uiteraard is die vraag dan ook; waar het die gedagte van die selfstandige werkstuk as inherente deel van geskiedenis as skoolvak aan die Vrystaatse hoërskole ontstaan? Net soos die historikus dit moeilik vind om die ontstaan of oorsprong van gedagtes of dinge na te speur en vas te stel, so is die oorsprong van die werkstuk-gedagte nie sonder meer te verklaar nie.

Sonder om te ver in die verlede terug te gaan, kan ons volstaan met die feit dat die gedagte van selfwerksaamheid en veral in die vorm van selfstandige geskrewe werk by die kind al eeue gelede in die onderwys-praktyk van toepassing is. In die alleroudste beskawings, waar 'n skrifstelsel in swang was, moes kinders gewis „opstelle” van een of ander aard by een of ander vak skryf het. As die tand van die tyd nie so ongenadig op die reste van die verlede ingewerk het nie, sou ons na alle waarskynlikheid nog die eerste opstelletjies van 'n Homeros, 'n Plato, 'n Augustinus, 'n Luther, of selfs 'n Jan van Riebeeck in ons besit kon gehad het.

Daar is 'n ou Egiptiese legende wat lui dat die god Thoth aan koning Thamos die feit openbaar dat hy so gelukkig was om die skryfkuns te ontdek, het die goeie koning beswaar gemaak en dit as die vyand van die beskawing bestempel. „Kinders en jongmense”, het hy aangevoer, „wat tot dusver genoodsaak was om dit wat aan hulle onderrig is, ywerig te leer en te onthou, sal nie langer van hulle geheue gebruik wil maak nie en dus nalaat om dit te beoefen.” Diegene wat dus teen die werkstuk as 'n geskrewe vorm van onderrig beswaar maak, bevind hulle voor die feit dat dit al minstens 5,000 v.Chr. gedoen is.

Hierdie legende — en daar steek dikwels meer historiese waarheid in 'n legende as wat dikwels vermoed word — het ons onbewus ver in die verlede teruggevoer. Dit wat ons aanvanklik wou vermy. Maar só is die geskiedenis vir diegene wat hom of haar daarmee wil besig hou: 'n heerlike spel wat 'n mens van een eeu na 'n ander voer — soos een wat 'n ruimtereis tussen die planete onderneem. Wat ons egter wou tuisbring is dat geskrewe opdragte, in watter vorm ook al, so oud soos die skryfkuns en dus byna net so oud as die onderwys self is.

Dit is egter veel moeiliker om vas te stel, wanneer skriftelike werk-opdragte by die onderrig van geskiedenis betrek is. Hoe vroeg geskiedenis as geskrewe uitdrukkingsvorm by geskiedenisonderrig anders as in die vorm van 'n hand- of leerboek betrek is, weet ons nie. Dit moes al vroeg in die Westerse beskawing en moontlik ook al in die Klassieke Oudheid voor-

\* Hierdie referaat is op 5 Junie 1964 vir die eerste keer voor 'n gehoor van geskiedenis-onderwysers in Bloemfontein gelewer, en met die oog op publikasie deur die spreker aan geringe redaksionele wysiginge onderwerp.

gekom het. Om hieroor te spekuleer het nie veel sin nie, want geskiedenis-onderrig aan die skool soos ons dit vandag ken, is eintlik nog maar in sy tweetandstadium. Eers oor nog vyf jaar verder sou ons daaraan kon dink om die eeufees van die *algemene* aanwending van geskiedenis as skoolvak te vier. Dit het eers geskied met die sogenaamde „demokratisering” van die verskillende Europese volke teen die laaste helfte van die 19de eeu, en die gelyktydige opkoms van die algemene openbare onderwys waardeur onderrig nie langer en uitsluitlik tot die adel en ryk klasse beperk was nie. Geskiedenis is aangewend om die nuutverworwe status van alle burgers te onderskraag.

Tot en met die ontwikkeling van die boekdrukkuns in die 15de eeu het die oordrag van kennis — die grondslag van alle formele onderwys — hoofsaaklik mondeling geskied omdat handskrifte of manuskripte uiters skaars en dikwels totaal onbekombaar was. Selfs na die invoer van die lees- of leerboek op groot skaal in ons moderne tyd, is die mondelinge oordrag van kennis nog nooit verdring nie en is dit haas ondenkbaar dat dit ooit verdring kan word. Ons moderne tegniese hulpmiddels soos die radio en die bandmasjien bly nog steeds op hierdie metode gerig. In werklikheid het die lees- of leerboek slegs ’n tegniese hulpmiddel vir die verhaalm metode geword en is in hierdie samehang nog steeds die allervernaamste wyse van onderrig van geskiedenis aan ons skole.

Op die keper beskou, is dit die aanwending van die lees- of leerboek in die onderwyspraktyk wat die gebruik van skriftelike werkopdragte ernstig verdring het. Elke geskiedenisonderwyser weet al te goed in hoeverre die gebruik van ’n handboek die oorsaak is dat vrywillige en spontane skriftelike werkopdragte by geskiedenisonderrig op die agtergrond gedwing is. Dit is al so erg dat selfs skriftelike werkopdragte wat met hulp van die handboek gedoen behoort te word, uit die mode geraak het, omdat van die moderne handboek geëis en verwag word om alles so te verstrek dat die kind dit bloot uit sy hoof moet leer. Bowendien, as die handboek volgens die oordeel van die onderwyser nie aan hierdie eis voldoen nie, word nie van die kind verwag om dit deur middel van ’n skriftelike werkopdrag reg te stel nie, maar word aanvullende aantekeninge óf gedikteer, óf in ’n afgerolde vorm aangebied. Dat die verknogtheid aan die handboek-metode nie die enigste oorsaak is dat skriftelike werkopdragte by die onderrig van geskiedenis agtergestel nie, maar ook aan die eksamenstelsel toegeskryf moet word, is ’n welbekende feit.

Die vraag is of die verhalende metode in kombinasie met die handboek-metode sy langlewendheid bloot aan ’n tradisionele en geykte gebruik te danke het, en of het dit werklik die toets van die tye as die basiese of vernaamste metode van onderrig van geskiedenis aan die skool deurstaan? Waarskynlik is al twee hierdie faktore vir die heerskappy van hierdie metode verantwoordelik. Beide tradisie en doeltreffendheid is by hierdie metode ter sake. Ons kan dit dus om blote verbreking van ’n verstokte tradisie nie oorboord gooi nie, want daarmee sal ons wel ’n beproefde en geslaagde metode verwerp.

As ons egter aanvoer dat dit 'n noodsaaklike en onvervangbare metode is, wil ons daarmee terselfdertyd nie te kenne gee dat dit nie ook sy gebreke het nie. Dat geen enkele metode, of selfs 'n kombinasie van metodes van onderrig onfeilbaar is nie, word in elke handboek vir algemene- of vak-metodiek beklemtoon. Dat hierdie feit nie in die oë gestaar word nie, het dikwels die gevolg dat die fout nie by die *metode* self gesoek word nie, maar eerder aan die *inhoud* van die vak gewyt word. Indien die behaal van goeie eksamenresultate die einddoel van geskiedenisonderrig is, ly dit geen twyfel nie dat die mondelinge verhaalmethode in samehang met die handboek- en/of aantekeningmetode nagenoeg ideaal is. In die talle werke en artikels oor die waarde en doel van geskiedenisonderrig word die verkryging van goeie eksamenresultate nêrens as 'n einddoel gestel nie.

Dit is dringend nodig dat ons hierdie saak vir onself sal moet uitmaak. Indien ons eerlik en opreg die loflike doelstelling onderskryf wat aan geskiedenis as skoolvak gekoppel word, sal ons telkens ons metodes van onderrig moet ondersoek en onself afvra of die beoogde doelstelling wel deur die bestaande metodes verwesenlik word. Tereg het dr. J. I. Rademeyer opgemerk: „Daar is by min skoolvakke so 'n wye gaping tussen doelstelling en klaskamermetode. Die vraag ontstaan dan of baie van ons konvensionele metodes van geskiedenisonderrig daarin slaag om enige liefde vir die vak te kweek.”<sup>1</sup>

By die doelstelling, taak en waarde van geskiedenis as skoolvak kan ons hier nie stilstaan nie. Laat ons egter volstaan met wat Karl August Müller reeds in 1835 geskryf het. Hy verklaar dat hy nog altyd van mening was dat dit vir die geskiedenisonderwyser futiel is om oor die waarde van sy vak te gesels. Diegene wat die vak ken en verstaan, het 'n deeglike begrip daarvan sonder dat hy daarvoor hoef te praat of dit van die dakke hoef af te kondig, en diegene wat geen begrip van die vak het nie, sal deur geen woorde of begrippe van die waarde van geskiedenis oortuig word nie. Ons neem dus aan dat ons by 'n uitgelese gehoor soos dié wat hier voor ons is, manne en vroue wat met hulle hele hart en siel aan die geskiedenis en die onderrig daarvan verknog is, nie oortuig hoef te word wat die waarde van geskiedenis as vak is nie. Al sou ons dus nie gesamentlik of afsonderlik al die talle en nogmaals talle doelstellinge en waardes van die vak uit die vuis kon opnoem nie, is ons minstens intuïtief met hulle vertrouwd omdat ons met ons vak op een of ander manier vertrouwd is. Ons ken en weet van die gaping wat daar tussen doelstellinge en metodes by die onderrig van geskiedenis bestaan.

Dit moet betwyfel word of dit met enige skoolvak op enige tydstip „goed” gaan. Alle skoolvakke verkeer klaarblyklik altoos in een of ander dilemma of krisis, hetsy wat doelstelling, leerplan, inhoud of metode betref. Maar daar moet met die feit rekening gehou word dat ons ongelukkig nie hier is om 'n voorraadopname te maak van die inspirerende invloed wat daar van die geskiedenisonderrig op ons skole uitgaan nie, maar juis

1. Van Jaarsveld, F. A. en Rademeyer, J. I., *Teorie en Metodiek van Geskiedenis-onderrig* (Johannesburg, 1960). p. 111.

met 'n situasie te doen het dat geskiedenis 'n kwynende skoolvak is, en dat daar 'n algemene en verbrede klag is dat die werklike betekenis- en sinvolle doelstellinge en waardes van die studie van geskiedenis nie verwesenlik word nie. Hierdie verskynsel is nie net tot ons land beperk nie, want in 1950 het 'n vereniging van middelbare onderwysers in Brittanje na 'n deurtastende ondersoek na die onderrig van geskiedenis sy verslag, *The Teaching of History*, o.m. geskryf: „It has been alleged that the average secondary school pupil leaves school with a confused mass of knowledge, and — even worse — with a hatred of the subject, having been forcibly fed with historical facts and theories which bear no relation to this tastes, aptitudes, or mental capacity.”<sup>2</sup>

Alle vernuwing, hervorming of afdraai van die ou paaië in die onderwyspraktyk is klaarblyklik nooit die vrug of resultaat van rustige, weloorwoë en wetenskaplike studie en beraadslaginge nie — dit is bykans altyd die antwoord op 'n krisis- of noodtoestand wat gewoonlik buite die onderwys self ontstaan, maar altoos die onderwys tot in sy hart tref omdat onderwys en die lewe in al sy vorme nooit van mekaar te skei is nie. Dit is ook primêr die taak van die onderwys om enige krisis in die maatskappy die hoof te bied, maar daar is die ongelukkige verskynsel dat mense 'n krisiskompleks ontwikkel waarin paniek eerder as gesonde verstand die toon aangegee. Daarom word daar so dikwels op 'n onnadenkende wyse na middele en praktyke gegryp om die toestand te probeer verhelp, en met die onafwendbare gevolge dat dit later tot selfs groter krisisse in die onderwys lei en dikwels juis op 'n tydstip wanner die onderwys belangriker krisisse na buite moet bestry. Die invoer van Sosiale Studie, waarvan ons tans gelukkig alreeds die uitvoer begin beleef, is hiervan 'n sprekende voorbeeld. In Duitsland is na die afgelope wêreldoorlog verskeie monumente opgerig met die tema: Nooit weer nie! Sosiale Studie verdien in ons land só 'n monument. Sonder om te besin oor die implikasies van die instelling van hierdie vak, waaroor daar t.o.v. inhoud self 'n Babelse verwarring heers, is dit in allerlei variante en bastervorme ingevoer, met die netto resultaat dat die vestings vir geskiedenis (en ten dele ook aardrykskunde) as skoolvak nie daardeur versterk is nie, maar intendeel ernstig verswak is.

## II

Die gedagte van 'n selfstandige werkstuk is dan ook gebore uit 'n ernstige begeerte om enigsins die nood te verhelp waarin geskiedenis as skoolvak reeds vir die afgelope twee of drie dekades verkeer. Daar sal seker diegene wees wat dadelik die geleentheid sal aangryp om die vraag te stel: Is die werkstukgedagte nie dalk net soos Sosiale Studie as 'n nuwerwetse tegniek aangegryp om 'n noodtoestand te verlig waardeur moontlik 'n groter vraagstuk binne die vak self geskep word nie? As ons van die standpunt uitgaan dat geen metode of tegniek in die onderwyspraktyk onfeilbaar is nie, is dit sekerlik nie uitgesluit dat ook die werkstuk-gedagte sy

2. *The Teaching of History*. Uitgereik deur die *Incorporated Association of Assistant Masters in Secondary Schools* (Cambridge, 1952), p. 1.

probleme binne die vak sal hê nie, maar die werkstuk-gedagte en Sosiale Studie is ook nie parallele gevalle nie. Laasgenoemde het op *vakinhoud* betrekking, ten spyte van al die drogredenasies wat al gevoer is dat dit maar net 'n „ander” metode is om geskiedenis, aardrykskunde en burgerkunde te onderrig, terwyl die werkstuk-gedagte suiwer om 'n ander of bykomende metode m.b.h. die onderrig van geskiedenis gaan — 'n metode wat reeds van oudsher bestaan en dus geensins nuwerwets is nie.

Ten einde die swakhede en tekortkominge uit te skakel wat by die geïkoneerde en konvensionele geskiedenisonderrigmetodes aangetref word, veral omdat dit so onlosmaaklik aan die eksamenstelsel verbonde is, het mnr. A. J. Jacobs, die voormalige Direkteur van Onderwys in die Oranje-Vrystaat, wat 'n besondere liefde en aanvoeling vir die studie van geskiedenis het, op die gedagte van groter selfwerkzaamheid van die geskiedenis-leerling gekom en dit deur die betrokke leerplankommissie, wat met die opstel van 'n nuwe leerplan vir geskiedenis in 1958-59 belas was, in 'n vorm laat giet soos ons dit vandag ken en dit reeds vir die afgelope vyf jaar in die Vrystaat van toepassing is. Mnr. Jacobs en sy ondersteuners, waarvan prof. dr. J. J. Oberholster en spreker die vernaamste was, het van die standpunt uitgegaan dat die leerling by die onderrig van geskiedenis op so 'n wyse betrek word dat sy/hy uit eie inisiatief en werksaamheid 'n selfstandige historiese studie in skriftelike vorm tot stand moet bring.

Die werkstuk-gedagte is dus by uitstek 'n aanvullende metode en is nie daarop bereken om die bestaande verhaal-, handboek- en/of aantekening-metode te vervang nie. Die noodsaaklikheid van die onderrig van geordende leerstof volgens 'n voorgeskrewe leerplan word daardeur nie misken of ontken nie, hoewel daar beslis onderwysers is wat geen beswaar sal hê om alle geskiedenisonderrig volgens die beginsel van die werkstuk-gedagte in te rig nie. Dit is ook 'n ideaal wat ons graag aan die universiteit verwesenlik wou sien, waar die selfstandige skriftelike taak of werkstuk veral aan die Universiteit van die Oranje-Vrystaat al hoe groter betekenis en gewig verkry.

Die werkstuk-gedagte wil dus in 'n sekere sin die gebreke van die konvensionele onderrigmetodes uitskakel, of beter gestel: dit aanvul wat nie deur konvensionele metodes direk of funksioneel betrek word nie. nl. die gedagte van selfwerkzaamheid waarby veral die lees van boeke en die formulering van eie of geleende gedagtes in skrif te pas kom. Dit wil dus die gaping kleiner maak tussen wat ons met geskiedenisonderrig beoog en wat ons tot dusver met ons konvensionele metodes bereik het.

Niemand sal die feit wil ontken dat by die konvensionele metodes die kind meesal 'n passiewe rol beklee nie. Hoewel die U.O.D.-student in sy metodiekopleiding voortdurend gemaan word om nie lesings vir die kinders aan te bied nie, is daar basies tog nie so 'n groot verskil tussen 'n universiteitsdosent en 'n onderwyser as ons die situasie in die praktyk noukeurig ontleed nie. By die onderwyser is daar slegs groter en meer vereenvoudiging en didaktiese sistematiesing as by die universiteitsdosent. Laat ons dit een en almal ruitertlik erken: niemand praat soveel in 'n klas-

kamer as juis die geskiedenisonderwyser nie. En daarmee bedoel ons nie dat hy nie sy praat sinvol op die leerling rig nie, maar dat hy die meeste van die tyd praat en as hy nie aan die woord is nie, is sy leerlinge aan die beurt om op sy vrae te antwoord en by hoë uitsondering self vrae te stel. Die onderrig en opleiding van die geskiedenisleerling is dus altoos *via* die onderwyser met die handboek of leerboek as aanvullende hulpmiddel. Soos dr. Rademeyer dit stel: „By die verhaalm metode word die leerling se aktiwiteitsdrang nie bevredig nie. Hy doen self geen ondervinding op nie en daarom mag die kennis vir hom geen blywende waarde hê nie. Hy is slegs maar 'n na-aper van die onderwyser. Daar vind min verstandelike groei en ontwikkeling plaas omdat dit slegs gaan om die volstop van kennis wat van bo kom, sodat pappegaiwerk die resultaat is. Die geskiedenis word nie ter wille van die kind nie, maar ter wille van die vak as sodanig aangebied. Die onderwyser tree glad te veel op die voorgrond, is die middelpunt van die les, terwyl die kind luisteraar bly . . .”<sup>3</sup>

As ons wil beweer dat die werkstuk-gedagte al die tekortkominge van die konvensionele metodes, veral deur middel van selfwerksaamheid en wat daarmee saamgaan, uitskakel, bedrieg ons onself. Ook as ons sou wou beweer dat die werkstuk-gedagte die gewildheid van die vak geskiedenis sal herstel, want dit betrek geensins die sogenaamde ongewildheidsfaktor nie. Laat ons dit onomwonde stel: Begrip en kennis van 'n groot aantal logies-gesistematiseerde en geordente feite is die basis en grond van alle geskiedenisonderrig — aan die skool (laer-, middel- of hoërskool, gedifferensieer of ongedifferensieer, tegniese, handels of akademiese), aan die universiteit of waar ook al. Watter nuwerwetse en onwetenskaplike wysede en vertolkings daar ook al in die jongste tyd deur nie-historici aan ons oor ons vak opgedis word, kan ons hierdie noodsaaklikheid van basiese feite-kennis nooit verwerp nie. Ons moet immers *ken* voordat ons kan verklaar. Watter redmiddel daar ook deur wysneuse en kwasi-historici van buite af na ons aangedra word, weet diegene wat met die binnewerk van die vak vertrou is dat geskiedenis in 'n sekere sin maar altyd 'n „ongewilde” vak op skool sal bly omdat dit essensieel 'n *leervak* is. Dit is geen skuld van die geskiedenis dat dit 'n leervak is nie; dit was dit nog altyd en dit sal sekerlik nog altyd in sy wese 'n leervak bly.

Dit sal ons die moeite loon om weer 'n slag ds. J. C. du Plessis se artikel te lees oor die stelling dat ons net besig is om leerlinge feitekennis in te pomp in stede van hulle te leer om selfstandig te dink en logies te redeneer. Hy skryf: „Hierdie stelling verwek die indruk dat selfstandige denke belangriker is as die opdoen van feitekennis. Dit gaan in werklikheid verder en dissosieer selfstandige denke van feitekennis en reflekteer ongunstig op die waarde van feitekennis. Is dit nie die geval dat die een gedoen en die ander nie nagelaat moet word en dat die eerste die grond vir die tweede moet lê nie? Feitekennis is immers die voorwaardelike vereiste vir die afleiding van die nodige premisse om die nodige dinkwerk aan die gang te sit en waarop logiese redenering uitgebou kan word. Die uitdrukking

3. Van Jaarsveld en Rademeyer, *op. cit.*, pp. 119-120.

„feitekennis inpomp’ kan tog ook alleen betrekking hê op gevalle waar van leerlinge verwag word om ’n reeks van onsamehangende feite te memoriseer, wat tog seker nie as ’n beskrywing vir ’n metode wat algemeen toegepas word nie.”<sup>4</sup>

Laat ons maar die sogenaamde onaangename feite aanvaar dat historiese feite geleer moet word — selfs al sou ons alle eksterne eksamens afskaf, sal dit nog steeds die geval wees.

Daar is egter ook ’n ander rede waarom geskiedenis nooit ’n maklike skoolvak sal wees nie, of ooit deur enige metode of tegniëk, hetsy deur die konvensionele onderrigmetodes en die werkstuk-gedagte gesamentlik of afsonderlik, vergemaklik of sogenaamd vereenvoudig sal kan word nie. Ons worstel naamlik met die onoorkombare vraagstuk dat „history, being the stuff of life itself, is a subject for the mature mind.”<sup>5</sup> Maar lê die wesenlike aantreklikheid van geskiedenis nie juis in hierdie feit dat dit „the stuff of life itself” is nie?

Ten spyte van hierdie ernstige struikelblokke waarmee die vak vanweë sy wesensaard altyd mee te doen sal hê, nl. dat dit essensieel ’n leervak bly en terselfdertyd in sy stof moeilik is omdat dit met al die ingewikkeldheid van die lewe self te doen het, durf ons dit nie uit die leergang van enige kind weer nie, want die waarde van geskiedenis oortref nog altyd sy ongewildheids- en moeilikheidsgraad.

Ons het ietwat van ons betoog oor die betekenis en noodsaaklikheid van die werkstuk-gedagte afgewyk, maar die afwyking was noodsaaklik omdat ons by die beklemtoning van die waarde en betekenis van die werkstuk-gedagte nie gevaar moet loop om ons balans of sin vir waardes kwyt te raak en vir die werkstuk-gedagte dinge op te eis waarop dit nie wil, mag of kan aanspraak maak nie.

As ons van die standpunt uitgaan dat die onderrig van geskiedenis meer as net die verwerwing van kennis en die begrip van historiese feite vereis, moet daar ook by die leerling ’n vermoë gekweek word om historiese verworwe feite sinvol te hanteer en insig en ervaring verkry word hoe om historiese feite te selekteer en te sistematiseer. Deur middel van die konvensionele metodes word dit wel in ’n mate gedoen, maar eerder in die vorm van voorsêery of napratery en nie deur middel van selfervaring of -werkzaamheid nie. Selfdenke kan in werklikheid nie van feitekennis losgemaak word nie, en die feitekennis wat deur die konvensionele metodes by die kind verseker word, is sekerlik nie bedoel om ’n doel opsigself te wees nie, dit wil in die laaste instansie tot selfdenke lei, maar dit geskied helaas by die gewone geskiedenisonderrig so selde omdat die onderwyser maar altyd op die gemiddelde leerling gerig bly en daarom feitlik die grense tussen meegedeelde kennis en selfkennis feitlik ophef.

Daarteenoor kom selfkennis en selfdenke veel meer in die skriftelike werkopdrag tot sy reg, en dit betrek uiteraard ’n hele aantal denkprosesse en denkhandelinge wat nie by die gewone klasonderrig te pas kom nie.

4. Du Plessis, J. C. (red.), „Abrakadabra in die Onderwys?” in *Die Skoolblad*, April 1964.

5. *The Teaching of History*, p. 2.

## III

Laat ons op 'n oorsigtelike wyse enkele van die belangrikste vormende waardes van die werkstuk-gedagte van naderby beskou.

By die selfstandige skriftelike werkopdrag is dit essensieel dat die kind gedwing word om buite sy handboek te lees. En soos 'n onderwyser dit nog onlangs gestel het: dit behoort die enigste en vernamste rede te wees waarom die werkstuk-gedagte, watter vorm dit ook al mag aanneem, by alle geskiedenisonderrig gehandhaaf moet word. Ons sou vir 'n talle mondelinge en skriftelike bewyse kan voorlê waar leerlinge op 'n roerende wyse getuig van al die deure wat vir hulle oopgegaan het omdat die werkstuk hul na die wêreld van die historiese boek gelei het. So getuig 'n Engelsprekende dogter: „My essay has led me to open a door, and another door and yet another door — doors to my country's history which I never dream to close again although my further studies do not lead me on the road to history.” Dit is sekerlik tydverkwisting om die opvoedkundige betekenis, waarde en noodsaaklikheid van selflees by enige vak en veral by geskiedenis te beklemtoon. Laat ons volstaan met die stelling dat ons allergrootste Westerse kultuur-erfenis in boeke verwesenlik en daarom ook daarin gelê is. Laat ons minstens elke geskiedenisleerling die wêreld instuur dat die alfa en omega van alle historiese kennis nie in sy handboek opgesluit lê nie. Daar is geen gogga wat aan die universiteit so moeilik uitgeroei word as dié een wat glo dat alle kennis in een hand-of leerboek vervat is nie. Die kennismaking van meer as een historiese werk dwing die leerling gewoonlik om 'n keuse te maak. Hy/sy moet wik en weeg, vergelyk en uiteindelik kies watter werk se feite, stelling of beweringe suiwerder of meer korrek as die ander is. Hy/sy moet reeds by leeswerk besluit wat belangrik of onbelangrik is.

As daar 'n metode ontwerp kon word wat uitsluitlik daarop gerig was om die geskiedenis te dwing om 'n veelheid van historiese werke te lees, of selfs historiese bronne te raadpleeg, sou die skriftelike aspek van die werkstuk-gedagte miskien sonder veel skade agterweë kon bly, want die klag teen die geskiedenisleerling as hy/sy die skool verlaat het, is nie dat hy/sy nie genoeg geskiedenis „skryf” nie, maar dat hy/sy nie geskiedeniswerke lees nie — laat staan nog die vermoë om sodanige werke krities te waardeer. Dit is egter te betwyfel of daar 'n suiwer doeltreffende leesmetode by die onderrig van geskiedenis sonder 'n gepaardgaande skriftelike verslag of verantwoording ontwerp sal kan word. Skryf ná lees vervul klaarblyklik dieselfde kontrolerende funksie as toets ná leer. Hoe dit ook al sy, ons moet by die werkstuk-gedagte sekerlik waak dat die skriftelike resultaat, wat in sekere opsigte te evalueer is, nie die lees-aspek, wat moeilik te evalueer is, by die waardering van die werkstuk buite rekening gelaat word nie. As die werkstuk daarin geslaag het om die kind wyd te leer lees en in baie gevalle die kind intensief in die boekwêreld van die geskiedenis te laat opgaan, moet ons soveel oor die feit bekommer wees as die skriftelike resultate dikwels minder geslaagd is? Dit sal jammer wees as die skriftelike resultaat van die werkstuk dieselfde moordende uitwerking op wye leeswerk



sal hê, as wat die huidige eksamenstel die leerling se leerwerk dikwels vermoor. Ons staan hier voor die moeilike probleem om te kies tussen *baie gelees en sleg geskryf*, en *min gelees en goed geskryf*. Wie is die wenner? Die goeie leser of die goeie skrywer?

In hoeverre skoolvakke, afsonderlik of gesamentlik, daartoe bydra om die matriekleerling te leer om hul woorde en gedagtes behoorlik in skrif te klee, sal u as ervare onderwysers en onderwyseresse beter kan oordeel, want veral die geskiedenisonderwyser is met taal net soos elke taalonderwyser gemoeid. Ons glo nie dat ons 'n geheim verklap as onbeweer dat die skool in dié opsig die meeste universiteitsdosente grys hare besorg nie. Ons wil dit, wat die Departement van Geskiedenis van die U.O.V.S. betref, so kras stel dat u as geskiedenisonderwysers vir ons gerus maar leerlinge sonder enige historiese kennis kan stuur net so lank as wat hulle hulself logies en verstaanbaar in skrif kan uitdruk. Ons moet tog aanneem dat die matrikulante wat hulle as eerstejaars by 'n universiteit kom aanmeld die keur van enige skool se skoolverlatende jeug is, maar ten opsigte van hulle vermoë om te skryf, is daar beslis 'n skroef los. Dit gaan nie hier om 'n pleidooi vir die opskerpings van leerlinge se skryfvermoë ten einde inrigtings vir hoër onderwys te bevoordeel nie, maar naas die vermoë om te kan lees, is die vermoë om jou gedagtes behoorlik in skrif te formuleer sekerlik 'n grondvereiste by elke opgevoede en gekultiveerde mens.

Geskiedenisonderrig staan nie los van die basiese grondslae van die breë onderwys nie en daarom het 'n mens die reg om te verwag dat dit ook sy besondere bydrae sal lewer om die kind te leer om dit wat hy geleer of gelees het, hetsy mondeling of skriftelik, suiwer, vlot en met gemak uit te druk. Daar is egter diegene wat nog verder gaan en, in die woorde van die verslag van die Engelse middelbare onderwysers oor geskiedenis, beweer: „History is a literary art, and it is essential as well as an accepted feature of the study of history in schools that those who learn about the past should learn to write history.”<sup>6</sup> Met 'n verdere stelling sou ons ook heelhartig kon saamstem, nl. dat „some form of literary self-expression is the best way of giving shape and coherence to the ideas which reate the historical imagination.”<sup>7</sup>

Dr. G. M. Trevelyan wys ook daarop dat „the art of history remains always the art of narrative.”<sup>8</sup> Met ander woorde die wesenlike aard van geskiedenis (dit wat geskied het) eis dat dit *verhaal* moet word, hetsy mondeling of skriftelik. Vandaar dat die woord *beskryf* so na aan die woord *verhaal* staan. In teenstelling met die ontvluggende gesproke woord, en al die invloed wat dit moontlikerwys kan hê, is die geskrewe woord tog maar die finale en blywende uitdrukkingsvorm van ons gedagtes.

Kortom, die onderrig van geskiedenis eis dat leerlinge ook hulle aandag aan die skryf van geskiedenis in een of ander vorm moet bestee. Al kom dit tot niks meer as 'n goedbedoelde poging nie, moet dit nog aan-

6. *Ibid.*, p. 90.

7. *Ibid.*

8. Trevelyan, G. M., *History and the Reader* (London, 1945), p. 14.

gewend word omdat dit soveel ander faktore betrek wat ten nouste met die begrip van die geskiedenis verweef is. Laat ons geen illusies daaroor hê nie. Skriftelike werk wat op selfstandige verwerking van kennis berus, d.w.s. om dinkwerk en bevindinge in skrif om te sit, is nie maklike werk nie — dikwels nie eers vir die grootste prosais, letterkundige of geskiedskrywer nie. Dit verhoed egter nie dat selfs die swakste leerling met hierdie probleem moet worstel nie, want in die mindere of meerdere mate wat elke leerling daarin slaag, is hy/sy op pad na daardie onbeskryflike genoegdoening, daardie verruklike gevoel wat sukses en prestasie meebring as in die gestelde doel geslaag is. Ons moet weer 'n Engelse leerling in dié verband aanhaal, en die trots waarmee sy dit gesê het, sal ons altyd bybly: „My essay is the finest piece of work I have ever done in my life.” Ek skat dat hierdie dogter se lewe toe sy dit aan my gesê het nie veel ouer as sewentien was nie, maar ek wonder of sy in haar hele lewe wat voorlê weer so 'n ekstase van 'n stuk werk, goed en wel gedaan, sal maak!

Die werkstuk-gedagte is sekerlik nie ingevoer om die onderrig van geskiedenis te vergemaklik of te vereenvoudig nie — wel om dit te veraangenaam, soos baie onderwysers persoonlik sal kan getuig — want soos ons reeds daarop gewys het kan geen metode of tegniek die ingewikkeldhede of probleme wat inherent met die aard en stof van die vak verweef is, vereenvoudig nie. Dit is ingestel om ander vermoëns as die suiwer leer- en mondelinge en skriftelike reproduksievermoë van 'n aantal afgebakende en geslekteerde feite van 'n leerling te toets, en wel sodanige vermoëns wat direk met die vak verband hou maar, terselfdertyd ook verreikende algemene opvoedkundige waardes betrek. Dit is so dat dit hoë eise aan die analitiese en sintetiese vermoë van die leerling stel, maar selfs die eenvoudigste poging sal die kind minstens teenoor 'n noodsaaklike konfrontasie stel waarmee hy/sy elke dag in die lewe te doen sal kry, nl. om die belangrike van die onbelangrike, die relevante van die irrelevante, die korrels van die kaf te skei. Leerlinge word op 'n onopsigtelike wyse gedwing om hulle versamelde materiaal op 'n bepaalde doel of oogmerk te rig. Die historiese stof moet gesif, geweeg en gerangskik word. Daar moet 'n oordeel gevel word tussen wat bruikbaar en onbruikbaar is, tussen wat waar of vals is, tussen wat korrek en verkeerd is. Leerlinge sal tot 'n slotsom of gevolgtrekking moet kom (en laat dit minstens *altyd* hul eie wees), en alle arbeid sal tot 'n afgeronde en voltooid eenheid en geheelbeeld saamgetrek moet word, want die eise van 'n goeie werkstuk is in wese presies dieselfde eise wat aan 'n goeie opstel gestel word. Die verskil lê net in die stof: die een is meesal verdigsel, maar die ander het met die historiese waarheid te doen. Soos die reedsaangehaalde verslag dit stel: „ . . . history is unique, in offering raw material of an appropriate kind and in providing this blend of humane understanding and literary craft.”<sup>9</sup>

Ons hoor al 'n koor van proteste wat opgaan: onderwysers wat sal wil aanvoer dat ons onmoontlike eise aan die leerlinge probeer stel. As ons egter eerlik wil wees sal ons moet erken dat die ideale eksamenvraag

9. *The Teaching of History*, p. 92.

ook aan die meeste leerlinge sogenaamd onmoontlike eise stel. Moet die eise wat by die onderrig van geskiedenis gestel word altyd op die gemiddelde gerig word? Die lewe daarbuite eis nie van ons gemiddeldes nie: dit eis alles of niks as ons werklik êrens wil kom. Al slaag geen leerling aan die hoë eise wat by die werkstuk in sy voorbereiding en voltooiing voltrek word nie, het daar nog niks anders as punte verlore gegaan nie, want juis in die probeerslag is meer, veel meer bereik as wat enige punte ooit kan bekroon.

Laat ons toe om hier aan te haal wat mnr. J. A. Henning in Januarie 1962 in *Die Skoolblad* van sy eie leerlinge i.v.m. die werkstuk getuig het: „ . . . ten spyte van klagtes en swaarkry, het almal erken dat die skrywe daarvan en werk daaraan hulle groot genot verskaf het. Dit was die eerste keer in hulle hele skoolloopbaan dat so 'n groot selfstandige werkstuk aan hulle opgedra is. Die werk daaraan het vir hulle 'n myn geword waarin elke nuwe feit of geskiedkundige vonds in boek of tydskrif wat in die tesis gebruik word, vir hulle die vonds van 'n diamant geword het. Die werkstuk het van hulle 'n selfstandige oordeel geveerg — iets wat hulle nog maar min op skool van hulle gevra is. Hulle het geleer dat die totstandbring van 'n eie skepping bevrediging en geluk bring. Daarom wil hulle eerlik erkén dat hulle die werk daaraan geniet het.”

Kan daar 'n beter verdediging vir die werkstuk-gedagte as hierdie woorde wees?

#### IV

Ons het u in 'n sekere sin opsetlik met die opskrif van hierdie referaat mislei. Dit was van die begin af ons oogmerk om veral die opvoedkundige en historiese beginselgronde van 'n selfstandige skriftelike werkopdrag vir geskiedenisleerlinge opnuut in te skerp, want dit is op hierdie grondslae dat die werkstuk-gedagte staan of val; dat dit 'n opvoedkundige sukses of 'n mislukking kan wees.

Ons wou opnuut helderheid verkry oor die vrome versoeke en wense wat al soveel keer in die aanhefte van geskiedenis-leerplanne aangetref word. Só lui dit bv. in die Algemene Opmerkinge van die *Konsep Gemeenskaplike Basiese Leerplan van die Gemeenskaplike Matrikulasieraad*: „Die hoop word gekoester dat 'n hele stroming of aspekte . . . meer omvattend of intensief deur die klas of afsonderlike leerlinge aangepak sal word deur middel van projekte of take . . . Opleiding in die gebruik van regte studiemetodes is van ewe veel belang as die verwerwing van kennis van geskiedkundige waarde. Werkmetodes wat individuele studie kan bevorder, behoort gevolglik aangewend te word. Ten einde hierdie doel te verwesenlik, behoort leerlinge toegang tot 'n goed toegeruste naslaanbiblioteek te hê. Verder behoort hulle leiding te ontvang onderwyl hulle gegewens vir 'n voorgestelde taak bymekaar bring en hulp te verkry wanneer hulle die gegewens vir 'n bepaalde doel opstel.”<sup>10</sup>

10. Die konsep-leerplan is aan alle skole en opvoedkundige inrigtings gedurende 1964 vir kommentaar deurgestuut.

Die feit dat dit daar staan, en soms as't ware half-binnensmonds tussen ander dinge ingedruk word en nie tot 'n afsonderlike entiteit uitgelig en ook puntewaarde daaraan toegeken word nie, is minstens 'n erkenning dat skriftelike take by geskiedenisonderrig 'n *sine qua non* is. En as dit dan wel noodsaaklik is, is dit nie vir ons om te besluit of die werkstuk-gedagte 'n geslaagde of mislukte „eksperiment” of vorm van geskiedenisonderrig is nie, maar bloot hoe ons dit in die praktyk kan laat slaag. Met ander woorde, hiervandaan moet ons slegs aandag gee aan die *oplossing* van praktiese besware i.v.m. die werkstuk, want ons mag nie toelaat dat die probleme van die praktyk gesonde opvoedkundige beginsels verongeluk nie, ewe min as wat 'n oordrewe waarde aan skriftelike eksamen gevaar loop om alle opvoeding en onderwys ernstig aan te tas.

Praktiese besware kom in die eerste plek neer op toereties-opvoedkundige bedenkinge wat ons reeds opgehaal en deels beantwoord het, nl. dat selfstandige skriftelike werkopdragte moeilik of self *te* moeilik vir meeste leerlinge is.

In die tweede plek is die meeste besware gerig op die gebrek aan geskikte en voldoende leesstof (boeke, tydskrifte, koerante, bronne, ens.). Hier is daar twee moontlike oplossings:

(a) Doeltreffende naslaanbiblioteke moet aan alle skole (of dorpsbiblioteke) ingerig word op dieselfde grondslag en ywer as wat die Onderwysdepartement laboratoriums vir natuur- en skeikunde en biologie aan skole inrig. Niemand misgun hierdie vakke hierdie duur en kosbare laboratoriums nie, maar is geskiedenis (aardrykskunde ook as dit daarop aankom) nie in die opsig nog altyd soos aspoestertjies behandel nie? Die daarstel van 'n goedtoegeruste naslaanbiblioteek is die *ideale* oplossing.

(b) Daar moet op een of ander wyse geskikte bronneboeke of bloemlesings van oordeelkundig-geselekteerde historiese feite en gegewens teen 'n lae koste aan leerlinge beskikbaar gestel word. Omdat so iets ook gevare en probleme inhou, moet dit hoogstens as 'n tydelike of tussentydse maatreël aangewend word totdat skole hulle biblioteke in orde gebring het.

In die derde plek is besware oor die werkstuk veral teen die aspek van die beoordeling of evaluering daarvan gerig.

In die vierde plek is daar die hele aspek van oneerlikheid wat by die opstel en skryf van werkstukke insluit. Dit is waar dat dit veel meer geleentheid tot oneerlikheid bied as in die geval by 'n gekontroleerde skriftelike eksamen, maar ons sou graag oor 'n paar jaar verder weer oor hierdie aspek wou gesels as die eksterne skriftelike eksamen moet verdwyn. Wat verhoed die onderwyser dan om vooraf die vrae aan sy leerlinge te verstrek ten einde goeie interne eksamenresultate te behaal? Ons vind dit egter bitter jammer dat hierdie argument so sterk moet spreek, en dit nogal in die hoogste opvoedkundige kringe, ten einde die hele werkstuk-gedagte in onguns te bring. Eintlik reflekteer dit op die hele onderwys en die onderwyser self, nl. 'n gebrek aan vertrouwe in die integriteit van ons onderwysers. Laat ons ophou om die prestasies van eerlike onderwysers en veral eerlike leerlinge met die oneerlikheid van enkelinge te stigmatiseer.

Dat die werkstuk in die praktyk nie altyd vlot nie is o.i. aan 'n faktor toe te skryf wat nie graag opgehaal word nie omdat dit te dikwels op die onvermoë van die onderwyser self heenwys. Dit is verbasend dat die jonger garde van onderwysers — diegene wat die afgelope tien-vyftien jaar hulle opleiding in geskiedenis aan ons Universiteite geniet het — weinig of geen beswaar teen die hele werkstuk-gedagte opper nie. Is dit moontlik daaraan toe te skryf dat hulle volkome vertrouwd is met die vereistes, metodes en tegnieke wat by 'n werkstuk te pas kom? Ons sou persoonlik kan getuig van onderwysers wat tot die „ou garde” hoort wat hewige besware teen die werkstuk-gedagte gehad het, maar namate hulle in die tegnieke daarvan onderrig is, sterk ondersteuners daarvan geword het.

In hierdie dae waar daar soveel oor „vernuwing” in die onderwys gesprek word, is ons daarvan oortuig dat hoe noodsaaklik die vernuwing van bestaande metodes en stelsels ook al is, lê die ware en blywende vernuwing in die onderwys en veral die geskiedenisonderwys in die aller eerste plek in die hart en gees van die onderwyser self. Laat ons as onderwysers en dosente eers die hand in eie boesem steek en ons self afvra of „die fout” by geskiedenisonderrig nie by ons self lê nie? Laat ons dit hier kort en kragtig stel: Is ons elkeen soos ons hier sit, in staat om 'n werkstuk te lewer ooreenkomstig die eise wat daaraan gestel word? By die nasien van die werkstukke het dit onteenseglik geblyk dat daar onderwysers is wat nie eers van die mees elementêre metodes en tegnieke t.o.v. 'n werkstuk kennis dra nie, of wat nie eers hierdie elementêre metodes en tegnieke (wat nogal in die leerplan en die aanvullende regulasies duidelik omskryf word) aan die kind oorgedra het nie.

Al ons pogings om positiewe leiding aan ons leerlinge te gee, is vrugtelos indien ons onself nie self behoorlik en deeglik in die historiese metode skool nie. Dit is te betwyfel of selfs 1% van alle geskiedenisonderwysers in Suid-Afrika oor een of ander handboek oor die historiese metode en tegniek beskik. Waar universiteite in die verlede hierdie aspek van onderrig, nl. die teoretiese en praktiese onderrig in die historiese metode, skromelik verwaarloos het, het daar intussen 'n groot kentering ingetree, maar vakansiekursusse in die historiese metode sal veel kan doen om die ouer garde van onderwysers te hulp te kom en te verhoed dat die jongere garde in hulle kennis verroes.

Ons gee toe dat daar waarskynlik nog ander praktiese besware en probleme i.v.m. die werkstuk is, wat nie hier opgehaal is nie. Aan die ander kant sou ons ook nog lank kon uitwei oor die heilsame uitwerking van die werkstuk nie net op die leerling en onderwyser self nie, maar ook op die boekemark, die prikkeling vir historici om te skryf, en die groter gebruikmaking van biblioteke, argiewe en museums waardeur hierdie inrigtings met vreugde gedwing word om hulle dienste uit te brei en te verbeter. Die snuffel-, versamel- en bewaargees het nie net baie leerlinge en onderwysers beetgepak nie, maar ook die breë publiek is daarby betrek. Al gaan dit dikwels al morrende maar ouers en familieledede word ook op

allerlei maniere ingetrek om gegewens te versamel en ander plekke te besoek en te besigtig.

Daarvan is ons vas oortuig dat indien die werkstuk-gedagte sou bly voortbestaan, sal ons nie oor 'n paar jaar verder oor 'n gebrek aan 'n sin vir tradisie of 'n eerbied vir die verlede of erfenisse uit die verlede hoef te kla nie. Ook die feit dat die werkstuk-gedagte die moontlikheid van die kweek van potensiële historici verhoog en die belangrike aspek van die heilsame uitwerking wat dit reeds op die verhoging van universiteitsstandaarde naas die vak geskiedenis ook op ander vakke het, moet aan die kredietkant van hierdie hele gedagte van 'n skriftelike werkopdrag geskryf staan. Die besondere invloed wat van die werkstuk-gedagte uitgaan, veral t.o.v. 'n hernieude ywer by geskiedenisonderwysers vir hulle vak en die uitbreiding van naslaan- en geskiedeniswerke in die skoolbiblioteke, bied reeds die versekering dat dit in die toekoms steeds groter en heilsamer invloede sal hê.

Wat die ware en blywende invloed van die werkstuk-gedagte op die onderwys en die samelewing sal wees, is egter iets waaroor ons nooit met volkome sekerheid uitspraak sal kan gee nie, want soos die verslag in *The Teaching of History* dit so treffend stel: „It is in the field of values and judgements that teachers of history must be satisfied merely to sow the seed, for they cannot hope to see the ripened crop. If they have implanted a liking for history and have taught some rudimentary skill in the understanding and handling of historical facts, they will have achieved the main objective of the ordinary school course. The rest of their results they must be content largely to take on trust, as educators in general must do. It will be the faith rather than the proven claim of teachers of history that in so far as their work is intelligently planned and honestly done they are helping to produce citizens who are alert and devoted, people whose minds are developed and enriched.”<sup>11</sup>

Dr. M. C. E. van Schoor.

11. *The Teaching of History*, p. 6.