

MIDDELE EN WEE OM GESKIEDENIS AS SKOOLVAK IN ERE TE HERSTEL

Aan my is die taak opgedra om u vandag te moet toespreek oor 'n onderwerp wat nou vir byna twee dekades reeds die andag van bekwamer geeste in beslag geneem het. Soos u sal opmerk, bevat die tema van hierdie referaat eintlik die wese, die kern van ons probleem as geskiedenis-onderwysers, nl. dat hierdie vak nie meer sy regmatige plek in die skole van ons moderne, materialisties-georiënteerde wêreld inneem nie. Laat my dus toe om eerstens met u die betreuenswaardige toestand van Geskiedenis as vak in ons skole, die faktore wat daarvoor verantwoordelik is, en die rol wat die onderrig van Geskiedenis te vervul het, te bespreek. So 'n ontleding van die toestande, faktore en taak moet as agtergrond dien waarteen ons hierdie probleem moet benader, aanpak en probeer oplos.

Geskiedenis as skoolvak onder die huidige bedeling

Volgens gegewens deur die *Historiese Genootskap* verstrekk (28 Januarie 1964) is die toestand kortliks soos volg: „Dit moet as 'n feit aanvaar word dat daar in die afgelope paar jaar 'n afname is in die belangstelling in Geskiedenis soos dit o.a. blyk uit die persentasie leerlinge wat hierdie vak vir die st. 10 of matrikulasie-eksamen aanbied:

	1953	1962
Transvaal	63.6	54.9
Kaapland	66.1	53.9
O.V.S.	74.8	56.5

In 1940 het 82.8 persent van die leerlinge in Kaapland nog hierdie vak vir die eindeksamen aangebied; tans is die posisie slegs ongeveer 54 persent. Slegs 45 persent van die kandidate in Natal en 37 persent in Suidwes-Afrika het in 1963 die vak vir die eindeksamen aangebied. Die grootste persentasiedaling word dus hier deur die O.V.S. aangeteken (18.3 persent). 'n Vergelyking tussen die persentasies vir 1962/63 toon 'n verdere dalende neiging — 'n verskynsel wat hom oor die ganse omvang van die Republiek verprei het, maar die Vrystaat die swaarste getref het.

Hierdie toestand word reeds gesien as 'n omvangryke vraagstuk wat aan die fondamente van ons volk se kulturele voortbestaan verbrokkeling bevorder; omstandighede wat menigeen al na die pen laat gryp het, vak-konferensies op hoë vlak is al gehou, maar 'n praktiese oplossing kon tot dusver nog nie gevind word nie.

Die erns van die toestand word vererger as gegewens van Afrikaans- en Engelsmedium-hoërskole waar Geskiedenis nog 'n *verpligte* skoolvak is, in berekening gebring word; laasgenoemde is aansienlik meer as in die geval van Afrikaansmedium-hoërskole.

Vergelyk ons die posisie van Wiskunde en Aardrykskunde met die van Geskiedenis, sien dit soos volg daaruit: (Die gegewens is vir Kaapland). Die aantal kandidate wat Wiskunde tussen 1940 en 1953 aangebied het, het van 1957 tot 2,789 gestyg; 'n toename van 832. Kandidate wat

Aardrykskunde aangebied het, toon oor dieselfde tydperk 'n styging van 490 en hierteenoor toon Geskiedenis 'n *daling* van 231 kandidate. (Totale vermeerdering van kandidate oor hierdie tydperk was 729.)

Dit is egter nog nie die ongelukkige einde van hierdie ramp nie: Daar word 'n besliste toename opgemerk in die aantal skole wat Geskiedenis nie meer in hulle leergange insluit nie. (Kaapland se gegewens): In 1936 was daar slegs 3.4 persent; in 1940 4.8 persent; in 1947 5.4 persent en in 1953 8.0 persent. In 1960 was die persentasie so hoog soos 10.6 persent, maar in 1963 staan dit gelukkig op 9.7 persent.

Die gevolgtrekking waartoe 'n mens volgens hierdie gegewens moet geraak, is dat 'n uiters bedenkbare toestand t.o.v. Geskiedenis in ons skole aan't ontwikkel is; dat daar twyfel bestaan oor die waarde van die vak en dat daar tot dusver nog niks daadwerkliks-positief gedoen is of bereik is om hierdie snelle agteruitgang te stuit nie. Dit skyn asof al die gepleit, gepraat en geskryf nog niks tasbaars opgelewer het nie. 'n Mens kan gevolglik nie anders dink nie as dat daar verskeie sterk onderstrominge, vooroordele, bedenkinge of ondermynende gedagterigtings ten grondslag lê van hierdie onwilligheid om vir Geskiedenis op tasbare wyse in die bresse te tree. 'n Paar sulke faktore van kardinale belang is m.i. die volgende:

Geskiedenis as eksterne eksamenvak

Volgens die huidige toestand van eksterne eksaminering skyn dit, gemeet aan die hand van die aantal onderskeidings en gemiddelde persentasie wat in die eindeksamen behaal word, asof Geskiedenis beslis aan die korste ent trek. Die instelling van die werkstuk het dankbare verligting gebring, maar die toestand, wat uitslae betref, bly steeds uiters onbevredigend. Moet hierdie toestand nou aan die volgende faktore gewyt word: Is die standaard wat vir Geskiedenis in die eindeksamen gestel word dan hoër as die van die ander vakke? Is die verstandelike vermoë van kandidate wat hierdie vak aanbied dan soveel laer as van diegene in die ander vakke? (Hierop kan ons die volgende opmerk: Vergelykende syfers het laat blyk dat 'n te hoë standaard wel verwag word; dat Geskiedenis die keusevak vir minder-intelligente leerlinge wat bloot op hulle geheue staatmaak, geword het, en dat die vak sy aantrekkingskrag verloor vir die verstandelik-begaafde en ambisieuse leerlinge. Het ons metodes om eksamenresultate te verkry nie miskien hiermee iets te make nie?) Ek gaan voort: Is eksaminatore nie dikwels ongeneë om hoë punte toe te ken nie, omdat die „gemiddeld” van die vak dan hoër sal wees as wat „normaalweg” verwag is? Kleef die stigma dat kandidate nie hoë punte in Geskiedenis kan of mag behaal nie, nie dikwels aan onderwysers, eksaminatore of departementele toetsresultaatverstellers nie? Is objektiewe beoordeling deur drie of vier verskillende eksaminatore moontlik? Word daar deur eksaminatore kredietspeling vir selfstandige, gemotiveerde beskouings in hulle memoranda voorsiening gemaak, of word die vroeë vir punttoekenningsdoeleindes slegs 'n slaafse navolging van die feite wat in die handboek voorkom en ooreenkomstig in waterdige hokkies met onveranderbare punttoekennings vir

elk afgebaken? Kan werklike *insig* en *interpretasie* van die historiese feite deur die huidige stelsel getoets word?

As ons eerlik op al hierdie vrae moet antwoord, kan ons dadelik sê dat die eksterne eksamen die grootste vyand van Geskiedenis geword het omdat dit nie toets wat dit behoort te toets nie, maar slegs voornemende kandidate afskrik. Om hierdie eksamen die hoof te bied, het allerhande onopvoedkundige metodes die kop uitgesteek: Vrae word lustig geraai (spot), „minderbelangrike gedeeltes” word weggelaat, „modelvrae” word deur onderwysers uitgewerk en memoriseer- en drilwerk het onontbeerlik vir goeie resultate geword. Durf ons nog ontken dat sulke wanpraktyke, toegepas op ’n vak met betreklik veel leerwerk Geskiedenis tot die doel-loosste, sielloosste en mees gehate vak in ons skoolleergange verlaag het? En dit alles in ’n eindelose puntejag wat steeds ’n valse evaluasie van die kandidaat se begrip en insig bly. Dit is al male sonder tal bewys dat dit nie noodwendig die kandidaat met die A-simbool in Geskiedenis is wat op universiteitsvlak presteer nie; intendeel, dit is die kandidaat wat deur ’n besielde meester tot ware liefde en waardering vir, en selfaktiwiteit in die vak gelei is.

Dit lê gevolglik voor die hand dat eksamenbehepthed en -gerigtheid Geskiedenis, met al die wonderlike geleenthede waartoe dit hom leen vir ons jeug, verlaag tot die vlak van die memorisering van ’n vir die leerling droë, kronologiese opstapeling van „feite” op bladsy X van die handboek, aantekeningboek of afgerolde aantekening — reekse feite en datums, so muf en leweloos soos ’n vreemde begraafplaas. Nou bly die die vraag nog steeds: Watter van hierdie so moeilik-verworwe „feite” is nou vir die eksaminator belangrik? Hoe maklik kan hier nie, tot nadeel van die kandidaat, misgetas word nie? Helaas, by so ’n stelsel moet onderwyser en leerling nou aangepas word. Kan ons nog iemand wat hom nie meer aan al die vroom praatjies oor die doel en waarde van geskiedenisonderrig steur nie, kwalik neem oor ’n laat-maar-vaar-houding?

Dit sal ons bloedweinig help om die ideale leerplan te probeer saamstel — die volmaakte leerplan sal, solank hierdie ewel van eksterne eksaminering die enigste maatstaf bly, ook ’n vroeë en ontydige dood sterf.

Die eksterne eksamen is ’n *skriftelike* toets: Wie het nog nie aan hulle kandidate die opdrag gee nie om in die Geskiedenis-vraestel so vinnig en soveel moontlik binne die beskikbare tyd per vraag te skryf nie? Wat nou van daardie arme slagoffer wat om suiwer fisiese redes nie die mas in hierdie verband kan opkom nie?

Hoeveel kosbare tyd word nie deur eindelose herhaling en drilwerk vir eksamenafrigting in beslag geneem nie? — tyd wat veel nuttiger en doeltreffender bestee kan word. As leerlinge bv. die Opkoms van Liberalisme en Nasionalisme gedurende die eerste kwartaal van die st. 9-jaar behandel het, hoeveel keer word hulle tot aan die einde van die matriekjaar oor daardie selfde stuk werk getoets?

Ek volstaan hieroor met die volgende gedagte: Moet die geskiedenis-onderwyser wie se heil en wee netsoos dié van sy kollegas in die ander

vakke wat hulle tot veel hoër eksamenprestasies leen, nou verkwalik word as hy die vak aan die eksamengod offer ter wille van resultate wat so dikwels as norm vir bevorderingsdoeleindes in die onderwysprofessie dien? Lei sulke omstandighede nie miskien by Geskiedenisonderwysers tot 'n gebrek aan die regte soort geesdrif vir die vak nie? — iets wat so maklik op die leerlinge oorgedra kan word. Dat daar wel meesters is wat aan 'n eksamenmanie ly, wil ek nie betwyfel nie, maar word hierdie toestand nie deur 'n stelsel waaronder gewerk moet word, vererger nie? Het meesters nie al as gevolg hiervan 'n soort Geskiedenis-allergie ontwikkel nie?

Voorwaar: „Examiners, teachers and pupils are alike victims of an outworn — and in its effects evil — system” (R. Hohmann).

Die Geskiedenis-leerplan

Die leerplan en eksterne eksaminering gaan m.i. deesdae nog hand aan hand; daarom is 'n absolute skeiding in die eerste plek nie moontlik nie, en tweedens, hoe geskik die leerplan ook mag wees, word dit geplooi en verkrag om by die eise van die eksterne eksamen aan te pas. Oral word skuiwergate gesoek om die lengte daarvan te ontduik of slegs die „maklikste” dele daarvan te behandel; dus: kan wat die een (leerplan) beoog deur die ander (eksamen) vernietig word.

Die leerplan op sigself beoordeel, kan egter in hoë mate die sukses veral waarmee 'n vak soos Geskiedenis gedoseer kan word, bepaal, mits dit nie te lank, fragmentaries, onduidelik en 'n gebrek aan historiese perspektief toon nie.

Om die bestaande leerplan met sukses en na behore te voltooi is m.i. net nie moontlik nie. Ter wille van die kontinuïteit en die kousale verband van die historiese gebeure kan die weglating van temas die vak ernstig skaad — dit skaad veral die groot tema wat sin en waarde aan ons geskiedenisonderrig gee, nl. die Ontwikkeling van die Westerse beskawing.

Omdat die huidige leerplan in Geskiedenis nie juis voorsiening maak vir meer resente historiese gebeure nie (horisontale perspektief), word die aktualiteitswaarde van die vak, gemeet aan die van die wetenskappe en die handelsvakke, sterk betwyfel. Kan ons huidige leerplan ons werklik lei tot 'n kritiese en gesonde beskouing van ons twintigste-eeuse politieke, maatskaplike en ekonomiese leefwyse? Word daar voorsiening gemaak vir die nodige ewewig tussen die vertikale en die horisontale van die voorgeskrewe leerstof?

'n Kernleerplan van die Gemeenskaplike Matrikulasieraad vereis weer eens agt studietemas. Om aan hierdie vereiste te voldoen en aan al die edele doelstellings wat voorin aangedui word reg te laat geskied, is m.i. 'n onbegonne taak — 'n teenstrydigheid.

Verder moet ons onthou dat 'n betreklik klein persentasie van die verstandelik-begaafde leerlinge in die skole waar Geskiedenis 'n keusevak is, die vak vir die eindeksamen aanbied. So 'n omvangryke leerplan (as

dit sonder vertikaliteit sou wees) sonder veel geleentheid vir selfwerksaamheid en interne toetsing, kan beslis egte frustrasie meebring.

Ten spyte van besware oor die lengte van die leerplan is dit 'n paar jaar gelede nog verswaar met die byvoeging (hoewel as keuse-tema) van 'n tema oor die Bantoe. Soveel klem word hier op die kulturele aspek geplaas dat dit m.i. glad onvanpas is in 'n leerplan van Geskiedenis.

Ten slotte: 'n Te lang leerplan met te hoë vereistes lei tot presies dieselfde onopvoedkundige metodes van onderrig as die eksterne eksamen.

Die gebrek aan geskikte hulpmiddels by die onderrig van Geskiedenis

Omdat Geskiedenis hom grootliks op die verbeelding en inbeelding van die leerling beroep, kan geskikte hulpmiddels 'n waardevolle en positiewe bydrae lewer om die aanbieding van die vak meer aantreklik te maak en sodoende die populariteit daarvan te verhoog. Beskik alle leerlinge nou oor die verbeeldingskrag wat in die vak vereis word, of beskik ons oor die nodige hulpmiddels om die verbeelding tot aksie te prikkel?

Vir die Natuurwetenskappe word goetoegeruste laboratoria deur Onderwysdepartemente voorsien; hier kan leerlinge daagliks in aanraking kom met die praktiese, die tasbare en die waarneembare. Waarmee moet die geskiedenisonderwyser hom in sy karigtoegeruste klaskamer behelp? — 'n paar ou „landkaarte” uit Noag se ark — verouderd en vermink en afkomstig uit die dae toe sulke artikels nog beskikbaar was. Wanneer sal sulke kaarte weer eendag beskikbaar wees? Die publikasie van die Geskiedenis-atlas en Veertien Gedenktekens word verwelkom en is besonder geskik vir individuele gebruik, maar sal Onderwysdepartemente bereid wees om die grootskaalse aankoop van sulke werke te subsidieer of selfs waar leerlinge dit nie kan bekostig nie, te voorsien? Tussen hakies, is hierdie publikasies darem al in u skoolbiblioteek?

Watter waarde kan die goedvoorsiende skoolbiblioteek nie vir ons en ons leerlinge bied nie? Wat is egter die toestand van sulke biblioteke, veral wat die geskiedenis-afdeling daarvan betref? Het ons ook maar met die aankoop van boeke uitgestel totdat die werkstuk ons daartoe verplig het?

Watter gebruik maak ons van die audio-visuele hulpmiddel — die geskiedenis-film? Hoewel voorrade beperk is, is sulke films tog beskikbaar.

Dat die aanpak van klasprojekte, uitstappies na plekke van historiese belang ens. tesame met die gebruik van al die bogenoemde hulpmiddels slegs 'n invloed ten goede kan uitoefen om Geskiedenis in ere te herstel, laat by my geen twyfel nie, maar die knellende vraag bly steeds: Waar moet die tyd gevind word? So verduister 'n leerplan en 'n eksterne eksamen alles blywends wat 'n mens tot stand kan bring.

Watter rol speel ons handboek nou in hierdie patroon? Het dit vir ons die Alfa en die Omega van alle benodigde historiese feite geword? Bly dit vir ons wat dit behoort te wees — 'n blote hulpmiddel, of het dit vir ons hoofopvoeder geword, die enigste kontak wat ons en ons leerlinge met die „lewende” Geskiedenis het? Die volmaakte handboek sal altyd

'n ideaal bly, maar is dit nie moontlik om 'n handboek in aantrekliker vorm daar te stel nie, sodat dit nie afskrik nie, maar aantrek?

Geskiedenis en die openbare mening

Die oorsake van die ongewildheid en agteruitgang van Geskiedenis as skoolvak moet nie net binne die skoolverband gesoek word nie. Dat ouers, vriende en kennisse 'n geweldige invloed op die vakkeuse en gevolglik die beroepskeuse van die jeug uitoefen, kan ons nie ontken nie. Sulke welmenende raadgewers staan gewoonlik baie skepties teenoor enige vak wat 'n betreklik lae beroepstendens het. Die skool word daarom nie meer as 'n hoofsaaklik opvoedkundige inrigting gesien nie, maar as uitsluitlik 'n instelling wat voorbereidingsplek moet wees om die jeug in die bes-betalende beroepe te plaas. Binne hierdie gedagterigting pas Geskiedenis as „nuttelose kultuurvak” glad nie.

Daar word gewoonlik „uit eie ervaring” aangevoer dat die vak homself so maklik leen tot opsetlike of subtiele indoktrinasie; dat hulle self slag-offers was van die feite-en-datum-inprop-stelsel, en daarom sien diesulkes nie kans daarvoor dat hulle kinders aan dieselfde „lyding” wat 'n vak met soveel „leerwerk” meebring, onderwerp moet word nie. Het ons as Geskiedenisonderwysers nie ook ons deeltjie tot hierdie beskouing bygedra nie? Hierdie hele argument bewys afdoende watter mistasting daar bestaan oor die eintlike waarde en wese van die geskiedenisonderrig.

Hoe dikwels is daar nie al deur kultuurleiers kommer uitgespreek oor die onwilligheid en soms vyandiggesindheid van sommige lede van die publiek teenoor die oprigting van volksmonumente en die bywoning van volksfeeste nie? Kan ons van sulke onverskilliges, wat gewoonlik leke op hierdie terreine is, nou 'n ander lewenshouding verwag? Waarom word hierdie saak nie deur ons kultuurleiers by die kern aangepak nie, d.w.s. waarom spreek hulle nie liever hulle besorgdheid uit oor die verwaarlosing en die agteruitgang van die Vaderlandse Geskiedenis in ons skole nie? Hoe kan ons verwag dat Geloftedag, Setlaarsdag of Helledag, om maar 'n paar te noem, enige boodskap sal dra of inspirasie sal wees vir diegene wat nie vertrou is met die historiese agtergrond van sulke feeste nie? Geen wonder dat daar dikwels van die „kultuur-erosie” van ons volk gepraat word nie.

'n Volk wat nie weet waarvandaan hy kom nie, sal ook nie sy roeping en taak ken nie.

Die materialisme as lewensbeskouing

Die afgelope twee dekades is oor die hele wêreld en veral in ons land deur 'n snelle tegnologiese ontwikkeling en ekonomiese opbloei gekenmerk. Die aantreklike en aanloklike arbeidsvelde wat dit vir die jeug geskep het, het nuwe vereistes en 'n nuwe lewensbeskouing geskep. Die hele skoolwese moes hom by die „eue van die wetenskap” aanpas. Omdat Geskiedenis, gemeet aan die suiwer materialistiese oogmerke van hierdie lewensbeskouing, nie juis hier inpas nie, moet dit summier verwerp word.

Ons skole het nou, om by hierdie nuwe eise aan te pas, Geskiedenis as keusevak teenoor die wetenskappe gaan stel. Die gevolge wat dit vir Geskiedenis sal hê, spreek vanself. Sommige skole, soos reeds aangetoon, het geheel-en-al daarmee weggedoen, miskien omdat daar geen aanvraag vir die vak meer was nie. Leerlinge stel ook nie meer belang in enige vak wat nie in hoë mate ekonomiese bestaansmoontlikhede en sekuriteit bied nie.

Waar Geskiedenis dus teen hierdie agtergrond as keusevak gestel word, is dit verstaanbaar dat toekomstige broodwinners (seuns), behalwe waar 'n bepaalde beroepskeuse dit in geringe mate nog vereis, afkerig van hierdie vak staan. Dit word nou hoofsaaklik die vak, waar dit nog aangebied word, wat hoofsaaklik nog deur dogters en die „dommer outjies” gekies word . . . hulle wat net die Skooleindsertifikaat wil verwerf en geen „aanleg” vir die wetenskap het nie; neem maar Geskiedenis, dit kan mos geleer word. Daarmee is die saak afgemaak. Begrip, insig en verstandelike vermoë is vir sulke leerwerk nie juis nodig nie.

Dit behoort duidelik te wees waarom Geskiedenis tans as 'n minderwaardige vak beskou word, en waarom daar aan diegene wat die vak nog kies sekere „komplekse oor kultuur” kleef.

Die eensydig-ontwikkelde, tegnies-, kommersieel-geskoolde voorsien in die onmiddellike behoeftes van ons materialisties-georiënteerde samelewing. Die individu kort 'n *werkkrag* en die onderwyser word in sy statusposisie neergehaal tot 'n *leerkrag* — 'n rat in 'n meganisme — 'n arbeidsnommer — 'n energie-eenheid wat „vyf uur” lank elke dag 'n sekere aantal energie-eenhede moet vrystel.

Waarlik, moet die mens dan van brood alleen leef?

Die „groter-beloning-minder-werk-tendens”

Ons eie gemaksugtigheid en die van ons jeug word baie duidelik geopenbaar sodra ons teenoor veeleisende take gestel word (die gou-ryk-word-mentaliteit). As die beloning aan so 'n taak o.i. nie „voldoende” is nie, of die waarborg vir onmiddellike sukses nie daarin bevat word nie, pak ons so 'n taak nie maklik aan nie. Ons is doodeenvoudig net nie meer bereid om hard te werk nie.

Geskiedenis as geestesvak vereis harde werk. Is ons jeug vandag nog bereid tot geestelike selfaktiwiteit, of het die bioskoop, die strokiesverhaal en die beeldradio (binne afsienbare tyd) hulle hierdie geestesbedrywigheid totaal ontnem?

Hierdie geestelike luiheid vind ons weerspieël in die houding dat alles skielik so moeilik geword het. Alles waarmee nie onmiddellike sukses behaal word nie, veroorsaak „frustrasies” en „komplekse”. Omdat Geskiedenis dan nou soveel werk en geestelike inspanning en uitputting vereis, mag ons tog sekerlik nie ons jeug in „die verligte eeu” of die „eeu van die kind” dwing om sulke inspannende werk teen sy sin te doen nie. Vakke met minder leerwerk en groter werksgeleentheid verdring nou Geskiedenis.

Om saam te vat

Uit die voorgaande is twee verskynsels baie duidelik: *Eerstens*: Die agteruitgang van Geskiedenis as skoolvak (soos aangetoon) moet hoofsaaklik gewyt word aan: (a) Die ondoeltreffendheid van die eksterne eksamen as objektiewe toetsmaatstaf, en die euwels van onopvoedkundige afrigtingsmetodes wat hiermee gepaard gaan; (b) Die lengte van die vraestel en die gebrek aan die nodige horisontale en vertikale perspektief in die voorgeskrewe leerstof; (c) Die skoolgaande jeug, het gekondisioneer geraak weens die aanhoudende geroep van openbare instansies na beroeps-onderwys; (d) Die gebrek aan die hoogsnoodsaaiklike hulpmiddels en die tyd om dit suksesvol toe te pas; (e) Die Materialisme as lewensbeskouing verwerp Geskiedenis as „nuttelose kultuurvak”; (f) Die onwilligheid tot geestesaktiwiteit en werkskuheid by ’n groot deel van ons jeug.

Tweedens: Daar bestaan die nypendste onkunde oor die waarde van die vak, en daarom juis m.i. ’n groter behoefte aan die onderrig van Geskiedenis in ons skole.

Omdat daar dan allerhande bedenkinge en vooroordele teen die onderrig van Geskiedenis gemik is, sal dit miskien ’n doel dien om vir ’n oomblik stil te staan by:

Die waarde en doel van geskiedenis as skoolvak

Oor die waarde van hierdie vak, haal ek aan uit Burston: „The first is the view that it is essential, if we are to understand our present environment, that we should know how it grew up. History is the story of its development, of its evolution and of its origins, and it helps to explain the present in this way. The second is the view that history is interesting and valuable because of the contrast which it affords with the present: the past is different and enables us to see the present in a new light . . . The third theory asserts that history is more accurately described as a branch of sociology, illustrating general laws governing the behaviour of society: its value lies in the fact that these laws also apply to our own time, and knowledge of them enables us to deal more wisely with the future.”

Geskiedenis gee eintlik sin aan die menslike bestaan. Koning Arthur het gesê: „I know nothing worse of a man that he should not know.” Geskiedenis bied aan ons die so nodige kennis vir ’n begrip van die gekompliseerde tydsbestek waarin ons lewe; dit lewer sy bydrae tot die vorming van ’n wêreld- en lewensbeskouing; “it interprets and illuminates the whole of human life”; (Hasluck) “it prepares our pupils to play their part worthily in the life of the whole community” (Hattersley); “The pupil learns to interpret his own world, both in the sense that it has been derived from the past, and also in the sense that it is, after all, only one of the many experiments in living that mankind has made” (Jeffreys) en soos Sir Walter Raleigh dit gestel het: “. . . the end and scope of all history being to teach us by example of time past such wisdom as may guide our desires and actions” (Rowse).

Om as mens volledig, gedissiplineerd, gebalanseerd en introspektief te leef en te dink, is die studie van Geskiedenis onontbeerlik, veral in die karaktermingsjare.

*Middele en weë om geskiedenis as skoolvak in ere te herstel
Geskiedenis as keusevak*

As sulke verhewe waardes en doelstellings dan van die Geskiedenis ten grondslag lê, kan dit nie anders wees nie dat so 'n vak 'n integrale deel, 'n onafskeidbare verpligting en geen keusevak nie, in ons skoolleergange behoort te wees. Die praktiese toepassing hiervan lyk egter moeilik, veral as in gedagte gehou word dat daar tans roeringe is om nog meer vakke by die bestaande te voeg; daarby kom die gerug dat 'n skeiding van Wetenskap in twee volwaardige vakke, t.w. Fisika en Chemie, beoog word; dus nog meer wetenskap. Hierby is die neiging steeds meer in die rigting van *suiwer* wetenskapkursusse. Vir Geskiedenis as keusevak voor spel dit niks goeds nie. Ek sien egter twee moontlikhede:

Eerstens: So 'n wetenskapkursus moet die volgende vakke insluit: Die twee amptelike tale, twee suiwer wetenskappe, Wiskunde of 'n derde taal en Geskiedenis as verpligte sosiale wetenskap. Dit is juis by so 'n kursus wat Geskiedenis van onskatbare waarde kan wees om die nodige (gebalanseerdheid) daaraan te gee. Dieselfde geld vir 'n handelskursus wat die twee amptelike tale, Handel, Rekeningkunde, Wiskunde of 'n derde taal en Geskiedenis of Aardrykskunde kan bevat. Vir alle ander kursusse behoort Geskiedenis verpligtend te wees.

Tweedens: Geskiedenis moet as sewende vak met minder periodes per week, verpligtend vir alle leerlinge wees en slegs aan interne toetsing (en desnoods kontrole) onderworpe. Hierin kan egter die gevaar skuil dat Geskiedenis minderwaardig teenoor ander vakke mag voorkom. (Elke leerling kies hier sy/haar ses basiese vakke en Geskiedenis word dan byvak vir diegene wat dit nie as basiese vak gekies het nie, terwyl hulle wat Geskiedenis as basiese vak gekies het, Aardrykskunde byvak op dieselfde grondslag moet wees.)

Albei moontlikhede behoort in elke geval tot groter gebalanseerdheid in ons skoolleergange te lei.

Die eksterne eksamen

1. Die euwels, onreëlmatighede en wantoetsing wat hierdie eksamen meebring, vereis die onmiddellike afskaffing daarvan en dit moet deur interne toetsing (desnoods gekontroleer) op dieselfde grondslag as die mondelinge eksamen in die B-taal of die praktiese wetenskaptoets vervang word. Die Geskiedenis-werkstuk, met sy puntewaarde verhoog tot 100 punte van die totaal (300), kan vir eksterne beoordeling voorgelê word.

2. As die eksterne eksamen behou *moet* word, wil ek die volgende suggesties in u midde lê: (a) Minstens die helfte (gespesifiseer) van die bestaande leerplan of soos gewysig mag word, moet *finale* aan die einde van die st. 9-jaar afgehandel en getoets (gekontroleer) word; 'n punt uit

100 word hier toegeken; (b) 'n Werkstuk (100 punte) vir eksterne beoordeling; (c) 'n Eksterne eksamen van 3 uur waarin 4 vrae oor die ander helfte van die leerplan beantwoord moet word. Die punte hier verkry, word herlei na 'n punt uit 100; OF, nog 'n werkstuk waarvan die tema geneem is uit die oorgeblewe temas wat deur die eksterne eksamen getoets sou word (100 punte).

Die Vraestel

Die eksterne eksamenvraestel moet so gewysig word dat die toetsing meer objektief kan wees en ewerediger geleenthede aan alle kandidate (ook die fisies gestremdes) kan bied.

1. Slegs twee uit die vier vrae wat leerlinge beantwoord, behoort van die opstel-tipe te wees. Korter vrae wat 15 of 20 punte elk tel, moet vir die res ingesluit word, d.w.s. die helfte van die vraestel beslaan.

2. Daar moet 'n rekbaarheid van minstens 10 persent by veral die opstel-tipe vraag wees, sodat daar genoeg kredietspeling vir eie selfstandige en gemotiveerde beskouings en bykomende feite wat ter sake is en nie in die handboek verskyn nie, behoort te wees.

3. Die nasien van eksamenskrifte moet oor 'n langer tyd versprei word. Oorhaastigheid kan om verstaanbare redes tot verkeerde en gevolglik vir die kandidaat nadelige of „voordelige” gevolg hê.

4. Dieselfde vrae moet, indien enigsins moontlik, deur dieselfde eksaminator nagesien word.

5. Vrae moet so duidelik gestel wees dat verkeerde of dubbele interpretasie nie moontlik is nie.

6. Die aanstelling van interne moderatore wat kontrole oor die opstel van vraestelle en memoranda kan hou, word verwelkom.

7. 'n Besliste poging moet deur eksaminatore aangewend word om vraestelle so op te stel dat dit nie net blote geheuewerk toets nie, maar ook insig. Ek glo dat dit in 'n sekere mate gedoen kan word.

8. Verstellings aan Geskiedenis-punte moet slegs in uitsonderlike gevalle gemaak word. (Daar sal in baie min gevalle 'n korrelasie tussen die punte vir die werkstuk en die vir die vraestel wees.)

Die Leerplan

1. Die bepaal in hoë mate die sukses of mislukking van enige vak; daarom moet dit voorsiening maak vir die doelstellings wat 'n vak beoog. 'n Leerplan in Geskiedenis wat leerstof voorskryf wat nie as verklarende agtergrond van die huidige leefwyse in al sy vorme dien nie, het m.i. sy doel misgeloop; die voorgeskrewe leerstof moet verbandsoekend en doelgerig wees.

2. Dit moet aanpas by die behoeftes en vermoë van die gemiddelde hoërskoolleerling.

3. Hoewel Geskiedenis uitsluitlik deur goedonderlegde „leerkragte” gedoseer behoort te word, moet ons dit aanvaar dat diesulkes nie altyd

beskikbaar is nie; daarom moet die leerplan ook met sulke beperkings rekening hou.

4. Die onderwyser behoort die geleentheid binne die raamwerk van die leerplan gebied te word om breedvoeriger oor sekere temas of aspekte te werk.

5. Dit behoort alle vorms van Geskiedenis in te sluit sodat die leerstof die leerling 'n totaalbeeld van die lewe sal gee en verbandsoekend met die ander skoolvakke kan wees.

6. Dit mag nooit te lank wees nie sodat dit met gemak en met volle inagneming van die algemene beperkinge en stimulering van die self-aktiwiteit van die leerling binne die vasgestelde tyd voltooi kan word. (Die huidige leerplan moet beslis 'n gedaanteverwisseling ondergaan.)

7. Dit moet as sentrale en bindende tema die Ontwikkeling van die Westerse beskawing tuisbring. Hierom moet daar dus 'n behoorlike gebalanseerde, na gelang van die belangrikheid van die leerstof, verhouding tussen vertikale en horisontale benaderings wees. Die kronologies-verafgeleë gebeure moet slegs in breë trekke (vertikaal) en die betreklik resente meer breedvoerig (horisontaal) benader word.

8. Dit mag nooit fragmentaries of tematies so ingedeel wees nie dat dit die kronologie van die historiese gebeure versteur.

As die heuglike dag ooit aanbreek dat 'n deurlopende leerplan vir die hoërskool (st. 6 tot 10) opgestel kan word, sou ek voorstel dat so 'n leerplan geleidelik gedurende die 5 jaar van die hoërskool ontwikkel word, en in st. 6 met die Westerse Beskawing in sy primitiefste vorm sal begin. (Watter wonderlike geleenthede sal 'n dertiende skooljaar tog nie vir 'n studie van die kontemporêre of meer resente geskiedenis bied nie?)

Die Handboek

'n Bespreking oor sy funksies, eineskappe en regte gebruik kan nie nou hier gevoer word nie. Die geagte samestellers, glo ek, sal seker bereid wees om enige vrae daaroor te beantwoord. Oor die handboek self net dit: Hoewel ons handboek onlangs herskryf en heelwat verbeter is, is dit vir my nog nie aantreklik genoeg nie: die styl en taalgebruik, hoewel geskik vir die volwassene, bly dikwels nog bo die vuurmaakplek van die leerling. Die rangskikking van die stof, 'n paar meer kaarte en die verbreding van die opsommings voor elke hoofstuk vind ek baie bevredigend. Wanneer sal die dag aanbreek dat ons ook 'n boek soos die van Rogers, Adam en Brown, *Story of the Nations*, vir ons leerlinge sal kan voorskryf? Dit is glo baie gewild, ryklik geïllustreer met 'n „selftest” en „interesting things to do” na elke hoofstuk. Dit bevat ook 'n „work-book” met 'n verskeidenheid van take en daarby kom nog 'n „Teachers Manual” wat die nodige voorligting en wenke by die gebruik daarvan bevat. Hierdie moek leen hom tot groot selfwerksaamheid by die leerling.

Teen die huidige handboek word dikwels die beswaar ingebring dat dit wydlopend en te vreedvoerig is. Oor hierdie beswaar deel ek die volgende mening: “It is better to risk overloading a book with detail than to write one lacking the colour and warmth that only detail can bring.”

Omdat ons huidige stelsel daartoe neig om van ons handboekslawe te maak, wil ek met Hunt saamstem oor die gebruik van die handboek as hy sê: (a) “. . . the textbook remains, *after the teacher*, the learner' chief aid and support . . . the most brilliant teacher should not ignore it.”

(b) “History (however) should never be something that comes out of one book.”

(c) Die handboek behoort slegs te wees: “. . . a useful adjunct to the efforts of the teacher and a reassurance to the pupil.”

As ons die bogenoemde steeds voor oë hou, karr die handboek 'n waardevolle middel word om Geskiedenis in ons skole in ere te herstel.

Toe ons gepraat het oor die faktore wat tot die agteruitgang van Geskiedenis as skoolvak gelei het, het ons ook verwys na die rol wat die geskikte hulpmiddel kan speel om Geskiedenis as vak te verlewendig; aan die Materialisme in ons dekade sal ons seker weinig kan verander; netso ook aan die geestesluiheid van die ou mensdom — Geskiedenis kan juis *gebruik* word om mense tot nuwe gesindhede te dissipliner. Om die Openbare mening tot ander insig te bring, sal miskien ook nie onmiddellike vrugte afwerp nie, maar ek meen tog dat iets hieraan gedoen kan word.

Dieselfde kragtige middele, die pers en die radio, wat met hulle gedurige geroep om *beroepsonderwys* grootliks tot die verval van Geskiedenis in ons skole gelei het, kan ingespan word om verlore terrein te herwin. Watter nuttige doel kan 'n Geskiedenisrubriek, 'n perspolemiek, 'n historiese tydskrif in aantreklike vorm, radiopraatjies, om maar 'n paar te noem, nie hierin vervul nie? As ons selfs in ons skole met 'n kragtige propaganda-veldtog kan begin, sodat ons die regte gesindhede by ons leerlinge aangekweek het, mag ons dalk verbaas staan oor die aantal ambassadeurs uit ons skoolbanke wat as pleitbesorgers, nie net vir die handhawing van hierdie vak nie, maar ook vir die uitbouing daarvan mag optree. Terselfdertyd wil ek hier 'n beroep op die hoofde van ons skole doen — ek pleit daarvoor — om ons veldtog vir meer Geskiedenis in ons skole te steun. Mag veral ons hoër gesag hierdie saag nie ongeneë wees nie!

'n Woordjie aan ons onderwysers

Ek wil geredelik toegee dat ons slagoffers geword het van 'n stelsel wat nie net tot die agteruitgang van ons vak gelei het nie, maar ons ook volkome in sy greep betrek het. Die feit dat ons as gevolg hiervan nie ons idealisme *vir* en *in* hierdie vak kon uitleef nie, het miskien frustrasie en ongeërgdheid meegebring; in so 'n mate dat dit die ware doel van ons onderrig vertroebel het — handboekslawe en puntejagters van ons gemaak het — A-simbole en patriotisme het miskien al vir ons sinoniem geword. Watter insinking beleef ons nie en watter groot taak het ons nie!

Al die voorgestelde veranderings, soos u waarskynlik reeds opgemerk het, maak 'n geweldige beroep op ons integriteit teenoor die vak. Is dit nie juis 'n gebrek hieraan wat regimentering en kontrole noodsaak nie? As die eksterne eksamen bv. afgeskaf sou word, watter geweldige verant-

woordelikheid plaas dit nie onmiddellik op ons skouers nie? Daarom hang die sukses van die veranderings wat ek bepleit het in die eerste plek van ons as geskiedenisonderwysers af. Laat ons dan nie huiwer om ons bydrae om hierdie vak in ere te herstel, te lewer nie.

Laat ons sommer dadelik begin deur *anders* oor hierdie vak te *dink*: Laat ons dit sien as die verhaal van die ontwikkeling van die beskawing; laat ons onself sien as deel van die geskiedenismaakende gemeenskap; kom ons vergeet die haat en bloedvergieting en lag liever oor die humoristiese en die skynbaar toevallige; kom ons dink oor die mensehart so vol emosies; laat ons besef dat ons nie „kenners van die geskiedenis kan word nie deur datums en persoons- en plekname in tabelvorm te leer nie”. Kom ons volg die hoofdraad van die groot *storie* van die wêreld (oermens—landbou—masjienmens) en algaande probeer ons eers onthou *wat* geskied het en daarna *waar* en *wanneer* alles plaasgevind het.” (Smit) Laat ons dan hierdie dinge op ons leerlinge oordra.

Ten slotte: Laat ons steeds studente van ons vak bly sodat die „afge-
saagde” vir ons altyd ’n ontdekkingstog bly; laat ons ons taak sien as in diens aan land en volk; laat ons meer dikwels vir geleenthede soos hierdie byeenkom en laat ons *nooit* vergeet nie: “. . . that history in our schools must implant the habit of reading history for pleasure and profit long after our pupils have left: a society of adults interested in reading history is the final aim of all history teaching” (Burston).

K. J. Pienaar.