

OPLEIDING AS WEG TOT VERNUWING VAN GESKIEDENISONDERRIG: MOONTLIKHEDE EN BEPERKINGE

Prof. M H Trümpelmann (RAU)

A. ORIËNTERING

In 'n presidensiële rede voor die Suid-Afrikaanse historiese vereniging, enkele jare gelede, het professor Horton, verwysende na die agteruitgang van Geskiedenis op skool, verklaar: "I believe there is something to worry about, though not necessarily to get into a panic about." (1982:2). Ook oorsee word gevra: "Do we have the best system for producing the kinds of graduate history teacher that we need for our schools?" (Editorial - Teaching History 1979:2). Dan word vervolg dat aspirant onderwysers swak opgelei is en dat "much of the professional content of their BEd was overwhelmingly theoretical and divorced from the realities of the class room". (Editorial - Teaching History, 1979:2). 'n Ander persoon het bevind dat slegs 14% van die Geskiedenisonderwysers in Brittanje hulle opleiding as bevredigend beleef het, die res het daarna verwys as "unstructured, related to only one type of school. . . theoretically rather than practical in character, limited to a few tips during teaching practice or non-existent" (Davies & Pritchard aangehaal deur Steele, 1976:109). Hier te lande is al herhaaldelik daarop gewys dat die opleiding ook nie na wense is nie (Vgl. Van Jaarsveld, 1966:12; 1976:39-41; 1983:16-17). Van Schoor praat van "swak en ongeïnspireerde onderwysers, dit wil sê mense wat geskiedenis op skool moet doseer sonder dat hulle behoorlike opleiding in die vak gehad het" (Aangehaal deur Van Jaarsveld, 1983:16). Van Jaarsveld vervolg: "Voordat die toekomstige onderwyser nie in die moderniseringsgeskiedenis ingewy is nie, kan onmoontlik van hom verwag word om vernuwing in die kurrikulering te bring" (1979:12). Ook die didaktiese praktyk in die skole word as rede vir die agteruitgang van die vak genoem (Cordier en Coetzee, 1981:28). Hugo toon verder in 'n onlangse ondersoek aan dat soveel as 37% van 'n streekproef Geskiedenisonderwysers nie die bronnemete ken nie en nie minder as 18,5% nie met vertroue kan onderrig nie. (1985:172-183).

Die De Lange-verslag het verder op die geweldige onderwysertekort wat veral vir Swart onderwys verwag word, gewys. (RGN:24). In die parlement word deur die minister van Onderwys en Opleiding boonop toegegee dat daar 'n tekort van oor die 7 500 Swart onderwysers tans bestaan en dat sowel die leerling/onderwyser-verhouding as die kwalifikasies van onderwysers in skole vir Swartes nie bevredigend is nie. (Berig Beeld: 2.5.85).

Verder is dit belangrik om hierdie opleidingsprobleem te projekteer teen die agtergrond van 'n wêreldwye afname in historiese belangstelling. Doemprofete praat van 'n verlies van Geskiedenis in 'n onhistoriese tydperk, 'n tydperk van die nie-meer-verstaan-kan-of-wil van die verlede, selfs van 'n onhistoriese mens wat telkens die vraag stel: "Waarom Geskiedenis?" Annette Kuhn besluit (1968:449): "Die vielberufene Gefahr einer Kapitulation vor der Geschichte, einer Flucht aus der Geschichte oder sogar eines Verlustes der Geschichte ist in jeder

Geschichtsstunde spürbar und weist auf eine völlig veränderte pädagogische Situation für Geschichtswissenschaft und Geschichtsunterricht hin." Om sake te vererger, is die "vlug uit die historiese huis" nie net 'n antropologiese probleem nie, maar het dit ook didaktiese dimensies. Geskiedenis word gesien as "Schmerzkind der Didaktik" (Nohl aangehaal deur Fina, 1969:9). Ander is nog meer op die man af: "History is dull. . . History is a bore — one long yawn." (Horton, 1982:2). Teen hierdie agtergrond moet die roep om vernuwing deur opleiding dan ook gesien word.

Paradoksaal soos dit mag klink, is daar ook diesulkes wat glo dat opleiding een van die enigste moontlikhede is om die vak te red (Steele, 1976:105 ev). Gelukkig besef baie verantwoordelike historici: "We must realize and always remember that it is the schools that provide our bread and butter" (Horton, 1982:6). Feit is dat vernuwing en opleiding hand aan hand gaan. Hoewel sake soos algemene skoolbeleid, makro-kurrikulering, eksaminering, beskikbaarheid van media, ongemotiveerde kinders en so meer enige vernuwing kan kniehalter, is vernuwing feitlik onmoontlik as dit nie ook gepaard gaan met sinvolle opleiding of heropleiding nie.

Uiteraard moet enige opleidingsprogram teen 'n breë opvoedingsideaal geprojekteer word. Per slot van sake verskil die inhoud en kriterium van sukses vir effektiewe opleiding van gemeenskap tot gemeenskap. Indien die ideaal byvoorbeeld die vorming van kritiese, maar lojale en kundige burgers is wat betrokke is by die maatskappy, sal die opleiding verskil van 'n maatskappy waar die fokus sterker val op bloot mannekragbehoefte. In hulle kritiek op die De Lange-verslag betoog Hofmeyr en Lewin (A82:28). "Nowhere are they any clear pointers as to the desired nature of South African Society in the future. Consequently there are no clear ideas about the values and attitudes that will be regarded as desirable in future South African citizens, and therefore the values and attitudes that the school system should foster and teachers promote are equally indistinct."

Daar kan egter, soos die twee persone tereg aantoon, aanvaar word dat Suid-Afrika 'n ekonomies en kulturele plurale gemeenskap sal bly met verstedeliking en al die komponente van etnisiteit en pluraliteit wat daarmee saamgaan. Nou moet dit verder gestel word dat die skool na sy wese nie in die eerste instansie 'n sosiale veranderingsmeganisme is nie, omdat die skool primêr die heersende waardes van die maatskappy perpetueer. Andersyds moet die ware opvoeder toekomsverkenner wees. Per slot van sake word dikwels betoog dat Geskiedenis "magistra vitae" is en dat opvoeding nie om die skool maar om die lewe gaan (non scholae sed vitae discimus). As bogenoemde waar is, dan is die skool uit pas met die werklikheid as die fokus, wat bv. inhoude en metodes betref (waar relevant) nie sterker op vaardighede soos verdraagsaamheid en redelikheid, regverdigheid en

gemeenskaplikheid sal fokus nie - sonder om uiteraard die verskeidenheid te ignoreer. Daar sal dus 'n korpus van kennis, kundighede, vaardighede en tegnieke by die aspirant-onderwyser gevestig moet word wat hom in 'n sensitiewe vak soos Geskiedenis sal toerus om enersyds 'n sterker empatiese meelewing met ander Suid-Afrikaners te kan realiseer en andersyds indoktrinasie, vooroordeel en lewensprioriteite op 'n rasioneel-genuanseerde wyse van mekaar te kan onderskei. Daarom kan nie saam met Van Jaarsveld (1983:17) gestem word nie as hy betoog: "Die historikus kan egter niks bydra om die aard van die samelewing te verander nie hy kan slegs help om die verandering te verstaan en te verklaar." Per slot van sake kan hy deur die wyse waarop hy byvoorbeeld standpunte oor die verlede teenoor mekaar stel, of sy fyn analise van bronne, sy empatiese maar rasioneel verantwoorde rekonstruksie van die stryd tussen Wit en Swart en so meer, wetenskaplike houdings en gesindhede vestig wat van groot belang vir die kind se dialoog met die werklikheid is. In hierdie opsig is die opleiding van toekomstige Geskiedenisonderwysers uiters relevant. Gevolglik sal enkele prioriteite in so 'n opleidingsprogram vervolgens toegelig word.

Vooraf moet die wesensaard van Geskiedenis as vertrekpunt nog ter inleiding gestel word. Geskiedenis het 'n eie aard en hierdie wesensaard is al uit baie gesigshoeke omskryf. Verder is dit ook so dat die doelstellings gewoonlik 'n omskrywing van hierdie wesentrekke verteenwoordig. Sonder om op 'n beredenering van hierdie saak in te gaan, word die volgende gekonsolideerde wesenstrekke as fokus-punte genoem waaromheen enige opleiding in elk geval gebou sal moet word. Dit verteenwoordig 'n sintese van die veelheid van breë doelstellings en hou direk verband met die voortspruitende aanbevelings.

- (a) Geskiedenis as wyse van verstaan van die mens deur 'n studie van die dialoog tussen gister en vandag.
- (b) Geskiedenis as knooppuntvak van verskillende samelewingsperspektiewe.
- (c) Geskiedenis as dialoog tussen die algemene en unieke.
- (d) Geskiedenis as tyd-ruimtelike oriëntering.
- (e) Geskiedenis as verandering en kontinuïteit.
- (f) Geskiedenis as proses.

Wat belangrik is om te onderstreep is dat hierdie ses wesenskenmerke ook die fokus vorm van die vak se legitimering as skoolvak.

B. KENNIS VAN DIE TEORETIESE STRUKTUUR VAN GESKIEDENIS

'n Strukturering van 'n vak, ooreenkomstig die wesensaard van die vak en aan die hand van die basisbegrippe van sodanige vak, is essensieel om 'n vak 'n universele, didakties verantwoorde en vormingsgerigte struktuur te gee. Nou is die paradoksale feit dit, dat historici (oorsee en hier te lande) tot 'n groot mate hoogstens implisiet 'n kenteoretiese begroning op voorgraadse vlak nodig ag. Selfs nagraads, al word die filosofie van die Geskiedenis afgesny, word dit nie as knooppunt van die hele vakstruktuur beskou nie. Die seleksie van inhoude in universitêre leergange berus dan blykbaar steeds grootliks op 'n jarelange tradisie (die chronologiese) en veral op 'n poging om die student 'n oorsig oor die hele feitelike verlede te gee. Vir 'n begroning en verantwoording van die studie van die vak is daar in so 'n feite-oerwoud geen

plek nie en van strukturering in doelwitperspektief, ooreenkomstig die eie aard van die vak, kom in hierdie opset bloedweinig tereg. Wat Geskiedenis is, word al te veel as 'n vanselfsprekendheid aanvaar, sonder om oor die beginselgrondslae te besin, betoog Marwick en vervolg: "If history is worth studying at all, such study should be firmly integrated with teaching in the nature, methods and purposes of history, regarded not simply as a set of background assumptions, but as something fundamental to any intelligent discussion of history at any level" (1970:10). Ander is nog krasser en hulle kritiek teen 'n gebrek aan teoretiese besinning. Aydelotte (1967:145-177) stel dit as 'n vereiste dat 'n wetenskap moet teoretiseer en veralgemeen as hy aktueel en nie antikwaries wil word nie en in die proses desnoods die sekondêre tot primêre verhef. Romein (1963:35-36) is ewe skerp sinig, as hy betoog dat 'n teorie sonder 'n praktyk sineloos is en dat 'n praktyk sonder 'n geïntegreerde teorie ewe geklik kan wees. Op die plaaslike front is dit veral Van Jaarsveld (bv. 1967:163-164; 1976:39-41) wat by herhaling al betoog het dat daar op voorgraadse vlak meer aandag aan die teorie en metodiek van die vak gegee moet word.

Al die bogemelde argumente spreek eintlik vanself in die lig van die feit dat die implikasies van 'n vormingsgerigte Geskiedenis, onder andere, die gebruik van bronne noodsaak en ten minste verband moet hou met die hele kenteorie van die vak, sodat die Geskiedseie vormingsaard geëkspliseer kan word. Meer nog: 'n teoretiese verantwoording impliseer ook 'n antropologiese begroning van die mens se historisiteit, waardeur die student verantwoord reken-skap sal kan gee van sy wetenskapsbeoefening en die sin daarvan in die lig van sy eie historisiteit.

Wat word hiermee bedoel? Dit gaan vir die Geskiedenisonderwyser in die eerste instansie nie om die verlede as verlede nie, maar om die verlede as middel tot 'n doel. Barraclough (1967:5) betoog: "The historian must never get so engrossed in his specialisms that he forgets the ultimate purposes of history. When we study the past, we study it not for its own sake, but for the light which it throws on the destiny of man" en verder "he cannot and does not and should not escape from presenting to them, the citizens of the future, an outlook upon the present." Dit is waar, alle besware van die Butterfields of Eltons of watter historikus ook al ten spyt. Ook die argument dat wetenskaplike ingesteldheid en kennis van die verlede die eerste prioriteit is en dat Barraclough se prioriteit 'n soort bonus verteenwoordig, gaan nie op nie (vgl. bv. Grundligh 1973:146ev). As daar eksistensiële-relevante vare aan die verlede gestel word, word wetenskaplikheid nie ook daarmee weggedink nie: "Wat meer is, die standpunt wat Grundlingh en sy geesgenote huldig het tot gevolg dat die werklik tersaaklike vrae bloot per abuis aan die verlede gestel word. Verbaas dit dan dat die vak bloot 'n ad hoc-relevansie het, 'n soort per abuis sin tot gevolg het." (Trümpelmann, 1983:34). M.a.w. as daarop geroem word dat Geskiedenis "magistra vitae" is, moet dit op die ou end uit die inhoude en die aanbieding blyk dat dit so is. Anders gestel: as die mens kragtens sy menswees met die mens van gister in gesprek moet tree, maak dit slegs sin as gister iets vir vandag sê. Dan maak dit sin om te verklaar dat die kinders wyser as die vaders is, of dat die mens ervare of wys word omdat hy ander se ervaring sy eie maak. Nog meer spesifiek: Die Geskiedenis moet ook "lesse" leer (of eerder) patrone, tendense en strukture in die maatskappy aantoon wat potensiële toekomsmusiek

is. Om dit te kan realiseer moet die Geskiedenis juis bo die unieke beskrywing of rekonstruksie van 'n bepaalde gebeure kan uitstyg vanweë die feit dat die algemen uit 'n vormingsperspektief altyd voorrang sa geniet. In hierdie verband is kennis van die teoretiese struktuur van die vak onontbeerlik.

Van Jaarsveld betoog by geleentheid dat 'n langer graadkursus die probleem mag oplos as die teorie dan in die vierde jaar hanteer word (1967:164). In werklikheid is die prioriteite dan steeds skeef, omdat dit nie net om die byvoeging van 'n segment van 'n geheel gaan nie, maar inderdaad om die invoeging van die vertrekpunt waarop die res van die struktuur gebou behoort te wees. Alleen deur dusdanige struktuurering, sal die vak as akademiese dissipline, ook weer tot 'n groter mate 'n eksistensiële appèl verkry; is dit potensieel die mensdom se gedissiplineerde en geordende gedagtenis.

C. HERSTRUKTURERING VAN DIE AKADEMIESE GESKIEDENISSILLABUSSE VIR VOORGRAADSE GESKIEDENISONDERWYSERS.

Die prioriteite van die akademikus-historikus en dié van die Geskiedenisonderwyser is en kan nie identies wees nie. Derhalwe sal die sillabus wat vir die historikus en vir die onderwyser in hulle opleidingsjare geld, ook in werklikheid behoort te verskil. Die vraag is dan of die akademikus die belange van die onderwyser-in-opleiding kan of behoort te ignoreer in sy sillabussamestelling.

Marais (1971:254) voer in 'n artikel aan dat universiteite nie hulle leerplanne kan aanpas by die praktiese gebruikswaarde van die vakke nie, maar hy gee tog toe dat die universiteite saam met die tyd moet leef en dus nie meer blote kennis ter wille van kennis mag najaag nie. Hy stem ook saam dat die oorgrote meerderheid Geskiedenisstudente onderwysers word. Ook Van Jaarsveld is van mening dat daar nouer skakeling tussen die skool en universiteit moet wees, sodat die skool makliker by die universiteit aansluiting kan vind (1979:11-12), De Klerk weer (1984:19) hou vol: "Hoewel die meeste studente geskiedenis neem met die oog op skoolonderwys, is dit nie die hoofoogmerk van die geskiedenis dosent om onderwysers op te lei nie." Hy wil die aspirant-onderwyser as "wetenskaplike historikus" so oplei dat hy "enige onderdeel van die geskiedenis self sal kan bemeester en oordra." Die vraag is of daar nie 'n fundamenteel verskillende invalshoek is nie. Vra die historikus werklik in praktyk die eksistensiële relevante vrae? Dit wil in elk geval skyn of die prioriteite wat genoem is, nie heeltemal korrek is nie. Feit is dat akademici doodeenvoudig moet aanvaar dat hulle in die eerste instansie onderwysers oplei en nie potensieël akademici nie. Word Connell-Smith en Lloyd (1972:33-37; 117-123) se argument onthou, dat die meeste Geskiedenisdosente hulle daaglikse brood daaraan te danke het dat Geskiedenisonderwysers-in-wording voor hulle sit en dat laasgenoemdes die vak nie volg uit akademiese oorweging nie, maar omdat die vak gewaande vormende waarde as skoolvak het, dan lyk dit onverstandig om nie ook die prioriteite van die onderwyser in ag te neem by die sillabussamestelling van voorgraadse kursusse nie. Die alternatief is natuurlik dat die vakdidaktiese komponent van die studente se opleiding uitgebou word om ten minste een akademiese, op vorming afgespitste, kursus in te sluit.

In aansluiting by bostaande, betoog 'n oorsese kritikus dat Geskiedenis vormingsgerig gestruktureer moet word en vervolg: "Denn eine in den elfenbeinernen Forschungsturm eingeschlossene Geschichte hat es schwer sich als lebensbestimmende Kulturgut zu

erweisen" (Dieszler, 1969:236). In praktyk sal die eksemplariese, relevante en eksistensiëlverhelderende struktuurering, wat op didakties verantwoorde wyse georden is, veel prominenter moet figureer in die onderhawige sillabusse. Daarby sal fasette van die antieke Geskiedenis en die chronologiese benadering, weer onder die vergrootglas moet kom. Holl stel hierdie saak glashelder: "Die Vergangenheit, die uns nur als Vergangenheit und nicht auch im Hinblick auf unsere Zukunft interessiert, verdient es kaum, Gegenstand eines ernstzunehmenden Geschichtsunterrichts zu sein" (1970:492).

Gelukkig onderstreep Kapp (1984:3) dat dit nie net om kleurlose feit gaan nie maar om die "kaleidoskopiese aard van die verlede". Ongelukkig is dit egter so dat meeste universitêre en skoolkurrakula 'n te noue brug slaan tussen die chronologie en tydbeleving en dus tog grootliks in 'n feite-oerwoud verdwaal. 'n Sinvolle tydbeleving kan egter waarskynlik eerder via 'n tematieschronologiese ordening as in die omgekeerde orde gerealiseer word. 'n Tematiese prioriteit is ook 'n vormingsprioriteit omdat onnodige detail uitgeskakel word. Boonop word enige werkswyse sterk deur 'n ordeningstruktuur gerig en die voordeel van 'n tematiese of eksemplariese benadering is dat die wisselwerking tussen die universele en unieke 'n inhoudsvoorrang aan eersgenoemde toeken en dus die vormingspotensiaal verhoog. Konkreet gestel, as 'n tema soos die verhouding Swart en Wit in die RSA behandel word, is daar eksplisiete fokuspunte wat konsekwent soos 'n goue draad 'n begripstruktuur skep wat nie aan chronologiese detail, fragmentering en so meer uitgelewer is nie. Dit is nie meer net die een grensoorlog na die ander nie! Daar kan in hierdie eksemplaar met vrug groot spronge in die chronologie gemaak word, sonder om die tydbeleving te skaad en boonop oneindig veel detail uit te skakel. Terselfdertyd is die strukturele eenheid en vormingsdividend voor-die-hand-liggend. Die belangrike punt is hier dat die aspirant-onderwyser opleidingservaring rakende meer didakties sinvolle ordeningswyses moet beleef om uiteindelik ook kreatief ten aansien van inhoud en onderrig in klasverband en in die opstel van kurrakula of die skryf van handboeke te wees. Vind hierdie beleving en inoefen van kreatiewe ordening en onderrigwyses nie plaas nie, is die jong onderwyser geneig om na die geringste teenspoed terug te val op konvensionele onderrigmetodes.

D. RELEVANTE BYVAKKE IN 'N GRAADKURSUS MET GESKIEDENIS AS HOOFVAK

'n Kenmerk van die professionele mens is dat hy gespesialiseer opgelei is. Ook die gespesialiseerde Geskiedenisonderwyser moet kennis dra van 'n aantal vakke wat ten nouste met die vak geïntegreer is in die leefwêreld van die mens. Oorsee is hierdie integrasie in 'n sekere mate reeds verwesenlik. Sprekend is Schoebe (1972:73-84) se argument dat daar naas die eis dat die leerinhoud relevant moet wees, ook verwag kan word dat daar 'n sinvolle integrasie tussen Geskiedenis en vakke soos Staatsleer, Ekonomie en Sosiologie moet plaasvind. Hierby kan ook nog die tale gevoeg word. Die belangrike feit in hierdie konteks is om te onthou dat elke mens in elk geval die meeste "feite" wat hy leer gouer vergeet, maar dat die metodes en die basisbegrippe makliker oordraagbaar is en dit ook oor 'n langer tydperk. In hierdie opsig bied die sosiale wetenskappe juis 'n legio begrippe wat as't ware deur die historikus geïnterpreteer en verkonkretiseer en verbesonder kan word. Daar kan saam met Gieszler gestem word as hy Geskiedenis as

die hart van die leerling se politieke vorming (1973:67) sien, mits die hede-relevansie van die vak sterker beklemtoon word. Laasgenoemde skyn vir hom slegs moontlik te wees as die Geskiedenisonderwyser ook kennis dra van die sosiale- en politieke wetenskappe. Die Sosiologie kan byvoorbeeld die struktuur van merkantilisme, sosialisme of politieke leierskap omskryf, en die Geskiedenisonderwyser wat hiervan kennis dra, kan dit sinvol aan die hand van 'n historiese eksemplaar verbesonder — hierdie verbandlegging is 'n voortdurende situasieoorskrydende dialoogverheffing wat op 'n verantwoorde strukturering gebou is. Giezler besluit: "Sinnvolle Mitverantwortung im sozialen und politischen Bereich hängt davon ab ob es gelingt den Einzelnen zur kritischen realistischen Einsicht in die ihn umgebenden Strukturen zu erziehen. . . die nur von den kritischen empirischen theoretischen Gegenwartswissenschaften geliefert werden können, aber gleichzeitig der historischen Vertiefung bedürfen." (1973:87).

E. MEERDERE VAKDIDAKTIESE VERDIEPING

Die huidige posisie ten aansien van die vakdidaktiese komponent in die kurrikulum van 'n voornemende Geskiedenisonderwyser bevredig ook nie, omdat daar eenvoudig te min tyd vir die werklike verantwoorde vakdidaktiese verbesondering bestaan. Daarby is vakdidaktici ten aansien van die vernuwingstendense nog redelik oppervlakkig onderlê, onder andere omdat die eise wat aan 'n suksesvolle vakdidaktikus gestel word, uiters veeleisend is. Per slot van sake moet die ideale vakdidaktikus akademies (vakinhoudelik en kenteoreties), didakties-pedagogies en onderwyskundig op die voorpunt staan. Soos een kritikus dit by geleentheid gestel het, is hy ideaal gesproke, niks minder nie as 'n "superman" nie (Glöckel, 1976:156). Dit is dalk tog effens ooraksentueer, maar die feitelike posisie is dat so 'n persoon nie sonder 'n breë kundigheid rigtinggewend en koersaanduidend kan bly met die oog op die optimalisering van die vak se vormingspotensiaal nie. Derhalwe is dit essensieel dat vakdidaktici se leeropdrag en akademiese status ook sodanig uitgebou sal word, dat dit vir beide dosent en student kulmineer in 'n werklik sinvolle integrering van die vakbesondere en die didakties-pedagogiese.

Hierdie saak is uiters belangrik omdat die huidige praktyd aan Suid-Afrikaanse universiteite nie bevredig nie. Vakdidaktiek word soms as vakmetodiek gesien en word dan gekoppel aan die akademiese dissipline. Andersyds is die onderrig van die vakdidaktiek weer gekoppel aan meerdere pedagogiese leeropdragte. Daar word gewoonlik geargumenteer dat 'n vakdidaktiek as sodanig 'n te smal spoor vir 'n akademiese loopbaan verteenwoordig. Feit is dat as dit gaan om onderwysersopleiding dan is dit 'n ideale model as die "vakonderrig" die middelpunt vorm en as die ander vakke daaromheen gestruktureer word. In die huidige opset is die vakdidaktiese opleiding egter 'n tweede of selfs derde prioriteit (Vgl. Maarschalk:1983). In 'n model waar die sinvolle opleiding in die onderrig van die vak die middelpunt vorm, kan die vakinhoudelike onderlegdheid en die didaktiese soepelheid van die vakdidaktikus effektiewe wisselwerking tussen die akademiese dissipline en die Opvoedkunde en die onderwyspraktyk verseker.

Ideaal gesproke behoort so 'n persoon sy vakdidaktiek te onderrig, 'n klein opdrag in byvoorbeeld die teoretiese Geskiedenis binne die akademiese

dissipline te hê en ook nog by sê 'n departementele indiensopleidingsprogram betrokke te wees, of selfs van tyd tot tyd onderrig te gee. Kortom, sonder 'n sinvolle onderrig en bevorderingstruktuur sal daar min vakdidaktici aan tersiêre inrigtings wees wat blywend op die voorpunt van vakvernuwings sal bly.

Natuurlik is die voorafgaande betoog veral ter sake vir sekondêre onderwyseropleidingspraktyke. Die primêre skool se opleiding vind uiteraard hoofsaaklik aan kolleges plaas en hier is die personeel wat in 'n Geskiedenisdepartement aangestel is, eintlik meestal ervare onderwysers. Daar is egter tog ook sekere probleme. In baie gevalle is dosente aangestel al het hulle geen ondervinding van die primêre skoolpraktyk nie. Dit is nie noodwendig 'n onoorkomelike probleem nie, maar beslis 'n leemte. Inhoude van kurrikula aan 'n kollege behoort verder gekies te word met die onderwysberoep as fokuspunt, omdat dit uitsluitlik om beroepsopleiding gaan. In praktyk is kolleges egter aan universiteite gekoppel en word 'n bepaalde kurrikulum dikwels ooreenkomstig inhoudelike universitêre prioriteit bepaal. Die kriterium vir vergelyking behoort egter primêr die kognitiewe vlak van bemeestering te wees en die inhoudskriterium behoort eerder te wees, relevansie vir die betrokke beroep. Dit lyk ook of die vakdidaktiese onderlegdheid van dosente nie altyd bo verdenking is nie.

Laastens is dit ook wenslik dat daar meer BEd- en MEd-kursusse in spesifieke vakdidaktieke ingestel sal word. Dit sal die dubbele doel dien dat vakdidaktici toenemend deur hulle beoefening van 'n vakdidaktiek hulle brood sal verdien en vakvernuwing uitgedra sal kan word.

F. SKOOLPRAKTIKUM, BEROEPSTOETREDE EN INDIENSOPLEIDING

As dit beweer word dat: "Models from Africa seem to suggest that the trend in initial training is towards programmes in which full-time college training alternates with complementary periods of fulltime teaching in schools." (Hofmeyr & Lewin, 1982:23), dan is dit duidelik dat hierdie model eerder ideaal as werklikheid in die RSA is. Feit is dat die idee van internatskap blykbaar nog ver van implementering is. Die huidige skoolpraktikum vir Blanke sekondêre aspirant-onderwysers is egter allesbehalwe bevredigend. Die praktiese sessies is gewoonlik aan die begin van die jaar as skole nog nie goed georden is nie en verder is dit haas onmoontlik om hierdie onderrig vakdidakties in sy geheel te struktureer en te evalueer. Die gevolg is dat vakvernuwing moeilik deur persone wat die vak jare gelede onderrig het of selfs glad nie onderrig het, effektief beoordeel kan word. As vernuwing effektief moet wees, is die vakdidaktiese, en nie die algemeen didaktiese beoordeling van die student, essensieel. 'n Werklik kundige beoordeelaar is hiervoor nodig anders kan die student van die wal in die sloot gehelp word. Daarby moet daar altyd 'n balans tussen vernuwing en die bestaande praktyk wees as "praktyksskok" nie die jong onderwyser alle vernuwing oorboord laat gooi nie.

'n Groot frustrasie van die entoesiastiese opleier van Geskiedenisonderwysers met die oog op 'n meer eksistensiële-relevante aanbieding van sy vak, is die belewenis dat bloedweinig van hulle in Geskiedenisposte aangestel word. (Nie meer as 15% per jaar by die RAU nie). Die teleurstelling van so 'n student wat vir die "nuwe Geskiedenis" gewen is, is kennelik groot. Daarby is die meeste studente dames met 'n relatief beperkte beroepsverwagting. As boonop vasgestel

word dat die kreatiewe student wat meestal 'n taal as alternatiewe vak het, nie Geskiedenisposte kry nie, dan is die vooruitsigte van Geskiedenisvernuwing deur opleiding relatief beperk so ver dit die sekondêre skool betref.

In die primêre skool lyk die prentjie waarskynlik darem rooskleuriger omdat alle leerlinge Geskiedenis moet neem en daar dus meer poste beskikbaar is. Andersyds word vernuwing in die algemeen egter ook gekortwiek as die bestaande kurrikula, handboeke en eksamenpraktyke nie werklik rede tot optimisme bied nie. Die nuwe Geskiedenisillabus is dan ook nie werklik 'n deurbraak na 'n meer probleem — proses — en bronnegerigte benadering nie (Vgl. Trümpelmann, 1983 en vd Berg, 1984).

Dit lyk baie nodig dat vakdidaktici en onderwysowerhede nie net op 'n **ad hoc**-basis met mekaar skakel nie, maar struktureel en amptelik. Indiens-opleidingskursusse lyk na 'n uiters vrugbare potensiele kontakpunt vir sodanige kruisbestuiwing — dit behoort dan 'n wedersydse korrektief te wees. Miskien kan die te stigte vereniging vir die opleiding van Geskiedenisonderwysers die nodige oorbrugingsmeganisme skep om effektiewe kontak tussen belanghebbendes te skep. Sonder hierdie kontak en inspraak sal die opleiding nie werklik vernuwend kan wees nie en sal die praktyk dit ewe moeilik vind om spreekwoordelik te handhaaf en te bou.

Bronne:

- Aydelotte, W.O. 1967: Notes on the problem of historical generalization. (In Gottschalk, L. ed: Generalization in the writing of history, Chicago: Univ. of Chicago Press, pp. 145-177).
- Barrclough, G. 1967: History and the common man. London: Historical Ass.
- Beeld: 2.5.85 — Berig.
- Connell-Smith, G & Lloyd, A.H., 1972: The relevance of history. London: Heineman.
- Cordier, M. en Coetzee, P. 1981: Geskiedenisonderrig aan die Witwatersrand. **Gister en Vandag**, 2, 1981:28.
- De Klerk, P. 1984: Evaluering — voorgraadse universiteitsopleiding. **Gister en Vandag**, 7, 1984:19-21.
- Dieszler, H.H. 1969: Anforderungen an den Geschichtslehrer in der Schule und seine Ausbildung und Prüfung auf der Universität (In Mielitz, R. Hrsg: Das Lehren der Geschichte. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, PP. 229-236).
- Editorial 1979: **Teaching History**, 24, 1979:2.
- Fina, K. 1969: Geschichtsdidaktik und Auswahlproblematik, München: Ehrenwirth Verlag.
- Gieszler, H. 1973: Soziologische Historie und historische Soziologie, **Geschichte in Wissenschaft und Unterricht**, 2, 1973:65-87.
- Glöckel, H. 1976: Begriff und Aufgabe der Fachdidaktik. **Geschichte in Wissenschaft und Unterricht**, 3, 1976: 146-157.
- Hofmeyr, J. & Lewin, J. 1982: Teacher education and the De Lange committee. **Perspectives in Education**, 6, 1982:15-32.

Holl, K. 1970: **Geschichtsunterricht für eine demokratische zukunftsorientierte Gesellschaft. Geschichte in Wissenschaft und Unterricht**, 8, 1970:486-494.

Horton, J.W. 1982: The relationship between school and university in the development of historical studies. **South African Historical Journal**, 14, 1982:1-7.

Hugo, J.J. 1985: Vaktipiese Onderwysvaardighede in Geskiedenis as sekondêre skoolvak. Potchefstroom: PU vir CHO (DED-proefskrif).

Kapp, P.H. 1984: Die waarde van Geskiedenis as skoolvak. **Gister en Vandag**, 7, 1984:2-7.

Kuhn, A. 1969: Geschichte-eine Bildungsmacht. **Geschichte in Wissenschaft und Unterricht**, 8, 1969:449-454.

Liebenberg, C.R. 1971: Die onderrig van geskiedenis aan Suid-Afrikaanse sekondêre skole. Pretoria. Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing. (Verslag nr. 0-11).

Maarschalk J. (red) 1983: Vakdidaktiese verkenning/Subject-didactical Survey. Durban. Butterworth.

Marais, A.H. 1971: Aansluitingsprobleme tussen skool en universiteit met spesiale verwysing na Geskiedenis. **Historia**, 16(4), Des. 1971:253-260.

Marwick, A. 1970: The Nature of history, London: Macmillan.

RGN. 1981: Onderwysvoorsiening in die RSA — 1.

Romein, J. 1963: In de hof der historie. Amsterdam: Querido's.

Schoebe, G. 1972: Bemerkungen eines Lehrers zu der Frage: Welche Forderung musz die Schule an das Studium ihrer zukünftigen Geschichtslehrer stellen? (In Conze, W. Hrsg. 1972: Theorie der Geschichtswissenschaft und Praxis des Geschichtsunterrichts. Stuttgart: Ernst Klett, pp. 73-81).

Steele, I. 1976: Developments in history teaching. London: Open Books.

Turner T.S. 1973: Training the student and teacher (In: Jones, R.B. ed: Practical approaches to the new history. London: Hutchinson Educational, pp. 23-46).

Trümpelmann, M.H. 1980: Die vormingsaad van Geskiedenis as skoolvak. Johannesburg: RAU (MED-verhandeling).

Trümpelmann, M.H. red 1983: Kreatiewe Geskiedenisonderrig. Durban: Butterworth.

Van der Berg, O. 1984: A critique of the new history syllabuses. **Yesterday and Today**, 8:14-16.

Van Jaarsveld, F.A. 1966: Geskiedenis as skoolvak. Johannesburg: Voortrekkerpers.

Van Jaarsveld, F.A. 1967: Die Afrikaner en Geskiedenis op skool. **Historia**, 3 September 1967: 150-167.

Van Jaarsveld, F.A. 1969: Geskiedenisonderrig in Suid-Afrika vandag. Johannesburg: Randse Afrikaanse Universiteit. (Publikasiereeks van die RAU, A24).

Van Jaarsveld, F.A. 1971: Geskiedenisonderrig en selfverreemding in 'n veranderde lewenssituasie. **Historia**, 16, Desember 1971. 261-270.

Van Jaarsveld, F.A. 1976: Probleme by die onderrig van Geskiedenis. Pretoria: J.L. van Schaik.

Van Jaarsveld, F.A. 1979: Historiese relevansie en leerganghervorming. Johannesburg. Referaat tydens konferensie ter bevordering van Geskiedenis by die Goudstadse Onderwyskollege.

Van Jaarsveld, F.A. 1983: Geskiedenis as skool- en universiteitsvak op die verdediging. (In: Trümpelmann, M.H. red: Kreatiewe Geskiedenisonderrig. Durban: Butterworth, pp. 1-26).