

HOËRSKOOL

DEURLOPENDE SILLABUSONTWIKKELING VIR GROTER INHOUDSRELEVANSIE: ENKELE DIDAKTIESE RIGLYNE VIR DIE TOEPASSING VAN KONTEMPORÊRE GESKIEDENISMATERIAAL OP SKOOLVLAK.*

*W.P. Visser
Departement Geskiedenis
Universiteit Stellenbosch*

"Syllabuses are products of their time and circumstances.
Therefore they must always be regularly revised."*

1. Probleemstelling

Die politieke omwentelingsprosesse in die RSA wat teen die einde van die tagtiger- en begin van die negentigerjare 'n nuwe dimensie en groter momentum verkry het, het 'n kentering geïnisieer wat op alle vlakke van die Suid-Afrikaanse samelewing, waaronder ook op die gebied van die onderwys, 'n uitwerking gehad het. Gesien teen hierdie agtergrond, het die RGN die onderwysdepartemente van die Administrasie: Volksraad versoek om nie met die vyfjaarlikse hersiening van Geskiedenisillabusse voort te gaan alvorens eersgenoemde nie 'n omvattende ondersoek na die sensitiewe kwessie van leerplanne vir Geskiedenis in skole geloods het nie. Na aanleiding van die RGN se versoek het die Komitee van Onderwyshoofde gevolglik besluit om 'n moratorium op alle Geskiedenisillabusse (en handboeke) te plaas in afwagting van die ondersoek.

In die praktyk beteken dit egter dat alhoewel nuwe konsepsillabusse reeds in 1991 opgestel is met die oog op implementering in 1992,¹ sou die moratorium nie ingestel gewees het nie, die leerplanne wat tans van krag is in skole van onderwysdepartemente wat onder die Administrasie: Volksraad ressorteer, die Geskiedenis slegs tot 1970 dek. Dit impliseer dus dat daar intussen groot gapings ontstaan het tussen die tipe Geskiedenis wat tans in hierdie skole gedoseer word en die verloop van historiese gebeure tot in die hede. Op sy beurt hou dit weer ernstige konsekwensies in vir leerlinge se kennis, insig en persepsie van die geskiedenis van die huidige tyd. Historiese gebeure van monumentale omvang het sedertdien plaasgevind. Om maar enkeles te noem: die onafhanklikwording van Namibië; die ineenstorting van kommunisme in Oos-Europa; die ontbaning van swart politieke bewegings

waardeur die stereotipe blanke persepsie van die begrip "vyand" radikaal moes verander; die ontwikkeling van swart bewussyn en die sg. "vryheidstryd"; Suid-Afrika se hervatting van internasionale sport-, diplomatieke, handels- en kulturele bande; die politieke onderhandelingsproses, ens. Geeneen van hierdie gebeure is al in die amptelike sillabus vervat nie. Vir dié leerling wie se geskiedenis- en wêreldbeskouing slegs berus op kennis van inligting wat tot 1970 strek, hou hierdie werklikheid dus wesenlike implikasies in.²

Vir die onderwyser sou die maklike uitweg natuurlik wees om doodeenvoudig by die bestaande leerplan te hou, aangesien dit aan die minimum vereistes vir eksamendoeleindes en goeie prestasie-uitslae sal voldoen. Maar dit gaan hier egter oor die verantwoordelike, wetenskaplik ingestelde Geskiedenis- onderwyser wat dit erns maak met die problematiek van hoe om bogenoemde groot tydperk te dek ten einde 'n meer ewewigtige en kontemporêre persepsie van Geskiedenis by sy leerlinge tuis te bring wat op sy beurt weer tot politieke volwassenheid sal kan lei. Dit gaan dus om die kweek van 'n eie kritiese politieke ingesteldheid en bewuswording by leerlinge wat die verbreding van die leerling se ervaringshorison ten doel het.³ So verklaar Boyce:

"... if the prime function of ... school education is to help the pupils to understand the world in which they live and in which they have responsibilities as citizens, then the study of contemporary society is relevant to the needs of the pupil. In contrast with the study of some remote periods of history, contemporary history is popular with ... pupils because it is so relevant to their lives".⁴

*Referaat gelewer op die tweejaarlikse konferensie van die Suid-Afrikaanse Historiese Genootskap, Stellenbosch, 19-21 Januarie 1994.

Empiriese ondersoeke het ook alreeds ondubbelsinning getoon dat leerlinge en sommige onderwysers die gemelde sillabusinhoud as stereotiep, verouderd, oninteressant en selfs irrelevant beskou.⁵

Daarteenoor het 'n ondersoek deur Monica Phillips getoon dat leerlinge uiters bewus is van aktuele en politieke aangeleenthede.⁶ 'n Studie van die verslae van wetenskaplike ondersoeke oor die onderwerp, asook van ander relevante literatuur, dui duidelik daarop dat leerlinge, opvoedkundiges en historici sterk ten gunste daarvan is dat groter aandag aan eietydse kwessies in die onderrig van Geskiedenis gegee word,⁷ soos wat inderdaad in Europa na die Tweede Wêreldoorlog en veral in Duitsland plaasgevind het.⁸ Dit is verder interessant om daarop te let dat volgens 'n RGN-ondersoek byvoorbeeld gemiddeld 84% van die Geskiedenisonderwysers onder al die bevolkingsgroepe aangedui het dat hulle eietydse Geskiedenis in die leerplan ingesluit sou wou sien. Die ondersoek bevestig dus die populariteit van kontemporêre geskiedenis.⁹

Terwyl die politieke impasse in die land voortduur wat ook die implementering van 'n nuwe onderwysbedeling en saam daarmee nuwe sillabusse inhibeer,¹⁰ blyk die betrekking van kontemporêre geskiedenis by die onderrigprogram een oplossing vir die genoemde probleme te wees. Die beskikbaarste toegang tot bronne van eietydse geskiedenis is die media aangesien die meeste leerlinge, ongeag hulle huislike omstandighede, ten minste binne die bereik van óf 'n koerant óf 'n radio óf 'n televisiestel is. Daarom kan en moet entoesiasme, veral vir kontemporêre geskiedenis en aktuele aangeleenthede, alreeds in die senior primêre fase (st. 3-5), en by uitstek in die junior sekondêre fase (st. 6-7), aangewakker word deur leerlinge aan te moedig om oor mediaberiggewing in die klas verslag te kom doen.¹¹ Klapborde met daaglikse koerantbanieropskrifte kan byvoorbeeld vanaf nuusverspreidingsagentskappe verkry word. Sodoende word die leerling bewus van en betrek by die daaglikse gebeure wat rondom hom plaasvind en wat sy belangstelling in die geskiedenis sal prikkel. Hierdie werkwyse kan baie nuttig deur die onderwyser gebruik word vir die lê van verbande tussen tendense van die hede en sekere historiese gebeurtenisse wat ook weer lig op die geskiedenis kan werp en entoesiasme daarvoor kan aanwakker.

2. Vakkurrikulering vir groter relevansie

Wanneer daar besin word oor hoe om groter relevansie ten opsigte van inhoud te verseker, word die hele proses van vakkurrikulering daardeur geraak. Daar sal

noodwendig op 'n breë basis vir 'n jaar of skoolfase beplan moet word, anders kan die aanbieding van resente gebeure as gefragmenteerd ervaar word (bv. deurdat so af en toe 'n stukkie inhoud hanteer word wat oor resente gebeure handel).

Daar sal deeglike vakkurrikulering moet plaasvind, m.a.w. daar moet aan die begin van 'n skooljaar 'n breë beplanning gedoen word waartydens daar deeglik oor doelstellings, inhoud, werkwyses of metodes, media en evaluering besin en beplan word. Hierdie vakkurrikulering bring ook mee dat daar 'n soepelheid ingebou word om vir nuwe gebeurtenisse voorsiening te maak deurdat aanpassings gedoen kan word.

Dit is dus duidelik dat die proses van deurlopende sillabusontwikkeling nie 'n lukrake karakter moet hê nie, maar dat die effektiwiteit en geslaagdheid daarvan van goeie en deeglike beplanning afhanklik is. Vervolgens word enkele tipes inhoud, mediamateriaal en metodes weergegee wat moontlik benut kan word.

3. Voorbeeldmateriaal en moontlike werkwyses

Jones verklaar tereg dat ondanks vele klagtes oor die betroubaarheid en geloofwaardigheid van koerantberigte, die koerant- en nuustydskrif as weerspieëling van die openbare lewe (veral ten opsigte van resente geskiedenis) geen gelyke het nie.¹² Van Eeden lewer 'n sterk pleidooi vir die gebruik van die koerant as onderrigmedium in die onderrigsituasie. Sy is onder andere van mening dat dit 'n uiters geskikte onderrigmedium is vir die aktualisering van geskiedenis, dit van die beste aanvullende opvoedingsmateriaal is wat onderwysers kan gebruik en kan aanwend as aanvullende inligting gerig op sillabusinhoud, veral ten opsigte van eietydse geskiedenis en dat die koerant die gaping tussen die hede en die verlede vernou. Sodoende word daar ook aan Geskiedenisonderrig groter sin gegee.¹³ Van Wyk is dit eens dat radio- en televisieprogramme, nuusbladen tydenskrifartikels, rolprente en politieke toesprake as voorbeeldmateriaal gebruik kan word.¹⁴

a) Koerante

Wanneer koerante as aanvullende materiaal vir kontemporêre geskiedenis gebruik word, behoort - afhange van die beskikbare bronne en fasiliteite - die politieke spektrum van die land so wyd as moontlik gedek te word.

Ter illustrasie is voorbeeldmateriaal uit die volgende koerante verkry: **Sowetan, New Nation, City Press, Die Burger, Cape Times, Business Day, Vrye Weekblad** en die **Natal Mercury**. Hierdie bronne is verteenwoordigend van die radikale en gematigde swart pers, die Afrikaanssprekende/pro-regering pers, die Engelssprekende liberale en sakepers, die onverbonde pers, asook 'n Natalse perspektief. Die tema wat as voorbeeld vir hierdie referaat geselekteer is, handel oor die hervatting van politieke onderhandelinge in Suid-Afrika gedurende Maart en April 1993 en die pers se vooruitskouinge daaroor. Die idee was dat leerlinge die stof moes selekteer, orden ten opsigte van relevansie, saamvat en vertolk en 'n eie sintese ontwikkel. Hulle moes dus poog om self 'n stukkie objektiewe kontemporêre geskiedenis vanuit die gegewe bronne te skryf. 'n Proeflopie wat in hierdie verband aan 'n dubbelmedium hoërskool met 'n senior sekondêre klasgroep (standerd 9) gedoen is, het die volgende interessante resultate na vore gebring:

Die leerlinge het hulle belangstelling in kontemporêre gebeure, veral ten opsigte van die politiek, duidelik laat blyk. Die koerantberigte het hulle aan die dink gesit oor die motiewe van sekere politieke figure in Suid-Afrika soos weerspieël in hulle optredes en uitsprake. Hulle het baie krities gestaan teenoor die aanbiedingswyses, die perspektiewe en vooroordele ten opsigte van die politieke situasie in die land, asook die redaksionele benaderings wat die onderskeie koerante handhaaf. Baie leerlinge het gewys op die problematiek om 'n objektiewe sintese te konstrueer uit so 'n verskeidenheid van uiteenlopende redaksionele standpunte. Uit die kommentare het dit verder geblyk dat van die leerlinge ook bewys geraak het van hulle eie affiniteite ten opsigte van die Suid-Afrikaanse politieke opset.

Die tekort aan fondse wat skole deesdae toenemend ondervind, kan uiteraard 'n projek na hierdie voorbeeld en omvang negatief beïnvloed of baie laat afskaal. Daarby is die afstand van plattelandse skole vanaf stedelike sentra, waar die meeste van die genoemde materiaal die volopste beskikbaar is, natuurlik ook 'n wesenlike probleem. Dit sou die ideaal wees dat alle leerlinge hulle met die styl van beriggewing van ten minste een elk van die Afrikaans- en Engelstalige, asook swart dagblaie sou kon vergewis. Bogenoemde probleme sou ten beste ondervang kon word deur leerlinge in sindikaatgroepe te laat saamwerk om die koste van 'n gekose koerant vir 'n gegewe tydperk te help finansier en om met munisipale en provinsiale biblioteke, asook nuus-verspreidingsagentskappe te skakel ten einde materiaal wat nie geredelik in spesifieke gebiede beskikbaar is nie, te bekom. Die uitvoering van sodanige projek sal uiteraard deeglike

beplanning en koördinerings van die Geskiedenisonderwyser verg. Die onderwyser sal 'n uiters noukeurige seleksie van didakties geskikte mediamateriaal moet maak. Daarmee word bedoel dat hy ten opsigte van die tipe materiaal wat hy selekteer faktore soos die vermoëns van sy leerlinge om dit te kan baasraak, die historiese relevansie van die geselekteerde stof, in hoe 'n mate dit die sillabus kan aanvul of opdateer, ens. in ag moet neem. Dit is ook baie wenslik dat, indien daar 'n vakspanstelsel in die skool gevolg word, die vakspan saam by so 'n kurrikuleringsaksie betrokke sal raak. 'n Baie groot en belangrike voordeel wat uit so 'n projek kan voortvloei, is die opbou van 'n eie knipselbiblioteek in die Geskiedenisklas of die skoolbiblioteek.¹⁵

Daar is egter wel nuttige hulpbronne teen relatief goedkoop tariewe beskikbaar wat die taak van beide leerling en onderwyser kan vergemaklik en wat dit onnodig maak om elke koerant persoonlik te ontvang en te lees. Die volgende inligtingsentra doen sulke seleksies:

- i) **Focus. Recording History as it happens. A clipping service of the Regional Research & Report Corporation.** Dit is bestelbaar by Posbus 13060, Clubview, 0014.
- ii) Die gereelde knipseldiens van die **Suid-Afrikaanse Kommunikasiediens.**
- iii) Die knipseldiens van die **Instituut vir Eietydse Geskiedenis (Ineg)** by die Universiteit van die Oranje-Vrystaat in Bloemfontein.

b) **Tydskrifte**

Naas koerante is tydskrifte van die belangrikste en beskikbaarste bronne van kontemporêre geskiedenis. Voorbeelde is legio en die volgende publikasies, wat nuttige en interessante perspektiewe op kontemporêre Suid-Afrikaanse geskiedenis kan lewer, sou onder meer oorweeg kon word: **Finansies en Tegniek, Financial Mail, Frontline, S.A. Oorsig, Insig, Leadership S.A., Ineg se Joernaal vir Eietydse Geskiedenis, Sechaba, Mayibuye, Tribute, Time, Newsweek**, ens. Die oplossing van probleme ten opsigte van bekostigbaarheid en beskikbaarheid by koerante geld ook in hierdie geval. Dit sal leerlinge selfs buite die verband van Geskiedenis as vak tot voordeel strek indien, afhangende van beskikbare fondse, die Geskiedenisonderwyser in samewerking met die skoolbibliotekaresse sommige van hierdie tydskrifte sou kon selekteer as aanwinste vir die skoolbiblioteek. So

'n benadering sou byvoorbeeld tot interdisiplinêre projekte kon lei, soos Geskiedenis en Ekonomie, Ekologie, Aardrykskunde, Tale, ens.

c) **Radio en televisieprogramme**

Ook op hierdie terrein is 'n groot verskeidenheid en ryke bron van kontemporêre Geskiedenis wat ten opsigte van skoolprojekte nog grootliks ongetap en onbeproof is. Ten opsigte van die radio is daar programme soos **Monitor**, **Nuus**, **Historiese Almanak**, **Spitstyd** en die Geskiedenisprogram **Vandag en Gister** op **Afrikaans Stereo**, asook **Radio Today**, **Newsbrief** en **Audiomix** op **Radio South Africa**. Die SAUK saai ook dikwels interessante en relevante radiohoorbeelde uit wat op eietydse Geskiedenis betrekking het. Ten opsigte van televisie is daar **Agenda** op **TV1** en **Top Level** op **CCV**, terwyl die spaarkanaal **TSS** ook gereeld kontemporêre Geskiedenis materiaal beeldsend, bv. **Our Century** en **The Second Russian Revolution**.

Die versameling van data uit die elektroniese media kan ook relatief goedkoper geskied as vanuit koerante en tydskrifte aangesien leerlinge self bandopnames van radioprogramme en video-opnames van televisieprogramme kan maak. Andersyds kan alle radio- en televisieprogramme ook vanaf die SAUK se bemarkingsarm, **Skenia**, bestel word.

Al bogenoemde mediamateriaal sou as 'n opvoedingsgeleentheid in gestruktureerde opdragte (kort, op die punt af en desnoods in die vorm van 'n vraelys) benut kon word om video-, radio en selfs geskrewe tekste te bestudeer.

4. **Leeruitkomste**

Benewens kurrikulumaanvulling en opdatering van kennis en sillabusinhoud hou die bestudering van kontemporêre Geskiedenis deur middel van mediamateriaal 'n wye verskeidenheid van leeruitkomste, vaardigheidsontwikkeling en toepassing van didaktiese beginsels in:

i) **Teenstrydige interpretasie en 'n multiperspektiwiese benadering:**

Deurdadig dat die leerling met verskillende en dikwels teenstrydige interpretasies aangaande dieselfde gebeurtenis in byvoorbeeld koerantmateriaal en televisiebesprekingsprogramme gekonfronteer word, leer hy dat die Geskiedenis nie slegs 'n eendimensionele beeld nie, maar inderdaad 'n multi-

perspektiwiese beeld van die werklikheid voorhou. Hy word met ander woorde gekonfronteer met die Suid-Afrikaanse historiese werklikheid. Dit dwing hom ook om uit 'n verskeidenheid van perspektiewe sy eie afleidings te maak. Dit sal die gevaar teëwerk dat die handboek as die enigste bron van historiese kennis verabsoluteer word¹⁶; dat standaardhandboeke en leerplaninhoud slegs een bepaalde perspektief op die Geskiedenis aan die leerling voorhou wat sy eie visie op die menslike verlede parogiaal en verwringend kan inkleef en dat hy moontlik 'n gevaarlike eendimensionele begrip van die verlede kan ontwikkel (vgl. byvoorbeeld die Hitlerjugend).

Verder kan hierdie benadering ook vaardighede ontwikkel soos die opspoor van vooroordele, motiewe, partydigheid, propaganda, halwe waarhede en verdraaide voorstellings van historiese gebeure; die identifisering van uitgangspunte, beginsels of ideologiese denkraamwerke; die plasing van gebeurtenisse en standpunte in die regte kousale, nie-chronologiese verband; die identifisering van verskille en ooreenkomste, ens.

ii) **Selfwerkzaamheid en die ontwikkeling van selfstandige denke**

Deur die praktiese hantering en bestudering van kontemporêre Geskiedenis materiaal word die leerling aktief betrek by die onderrigleersituasie wat insigself alreeds 'n teenvoeter vir die handboekmetode is. Leerlinge kan sodoende leerstof selfstandig bemeester wat veral aan begaafde leerlinge, wat gefrustreerd raak met die handboek-en-lepel-voer-metode, 'n prikkelende uitdaging sal bied. Dit kan aan die leerlinge die geleentheid bied om hulle werk self aan die klas voor te dra sodat die onderwyser en medeleerlinge kritiek kan lewer, vrae stel en suggesties maak. Selfstandige denke word ook gestimuleer wanneer leerlinge onafhanklik van die onderwyser se insette opdrag gegee word om sodanige take te gaan deurdink, uit te voer en op skrif te stel.¹⁷ Die kind word dus, soos Struwig dit stel, 'n "kreatiewe medewerker" in die proses van kennisontleding.¹⁸

iii) Groepwerk en groepbesprekings

Leerlinge kan baie effektief in sindikate gegroepeer word om mediamateriaal soos koerante te verwerk (sien ook punt 3(a) hierbo) ten einde die kurrikulum aan te vul en op te dateer. Daardeur kom die didaktiese beginsel van groepwerk veral tot sy reg. *Vrugbare klaskamerdialog kan tussen leerlinge en onderwyser, en ook tussen leerlinge onderling, plaasvind en punte kan selfs vir individuele bydraes in groepbesprekings van hierdie aard toegeken word.*¹⁹ Trouens, dit is gebiedend noodsaaklik dat die inligting wat die leerling deur middel van bogenoemde aktiwiteite versamel het, tydens informele groep- of aktualiteitsbesprekings uitgebou sal word ten einde sy belangstelling in die geskiedenis nog verder te stimuleer. Die verantwoordelike Geskiedenisonderwyser moet, soos vroeër ook genoem, alreeds vanaf die primêre standerds en dwarsdeur die sekondêre standerds - insluitende matriek - vir die belangrike onderrigaktiwiteit van groepbesprekings in sy lesbeplanning voorsiening maak. Daarvoor behoort ten minste 'n periode of dan 'n halwe periode per week opsy gesit te word.²⁰

iv) Die kwessie van geskiedenisopstelle

Uit die bevindinge van die ondersoek van Breytenbach en Barnard na die huidige stand van Geskiedenis op skoolvlak in blanke hoërskole het dit geblyk dat tot soveel as 69% van die leerlingrespondente 'n negatiewe houding teenoor die vak inneem omdat hulle nie van geskiedenisopstelle en -werkstukke (soos dit tans volgens die sillabus voorgeskryf en toegepas word) hou nie.²¹ Sou, gesien in die lig van hierdie gegewens, tradisionele opstelonderwerpe oor Hitler, Bismarck, die Groot Trek, ens. nie ook as stereotiep, verouderd en oninteressant beskou kon word nie? Geskiedenisopstelle met kontemporêre geskiedenis as tema sal sulke persepsies baie effektief kan teëwerk.

v) Ander leeruitkomst

Benewens bogenoemde is daar nog menigte ander vorme van leeruitkomst wat deur die gebruikmaking van eietydse geskiedenis in die onderrigopset ondervang kan word. Om

maar enkeles te noem: ervaringgerigte metodes; die ontwikkeling van 'n kritiese ingesteldheid en denke; die beligting van eietydse probleme; die uitbreiding van kennis; politieke geletterdheid; 'n logiese ingesteldheid; om te kan selekteer en formuleer; die ontwikkeling van aktuele konsepte soos "onderhandelinge", "magsdeling", "versetpolitiek", "massademonstrasie", "nasionalisme", "sosialisme", "menseregte", ens.²² Daarby kan ook gevoeg word die interpretering van sinsnedes, paragrawe, slagspreuke en in die geval van video's houdings en gebare; die ontwikkeling van groter begrip vir resente tendense en verwikkelinge; die lewer van 'n eie, selfstandige bydrae tot die problematiek van die hede en om self aan die huidige debat oor die "nuwe" Suid-Afrika deel te neem, ens.

Dit is egter belangrik dat in die toepassing van die genoemde onderrigmetodes dit teenoor leerlinge beklemtoon sal word dat kontemporêre geskiedenis wel soms 'n verklaring vir "ouer" geskiedenis kan bied en dit kan aanvul en ophelder, maar dat kontemporêre geskiedenis, weens die "voorlopige aard" daarvan, nooit die plek van die sg. "ouer" geskiedenis kan inneem nie.²³

5. 'n Modulêre benadering?

Met reg sou die vraag gevra kon word waar die tyd gekry moet word om die bogenoemde toepassingsmoontlikhede van kontemporêre geskiedenis te midde van alreeds oorvol sillabusse en skoolprogramme (veral t.o.v. matriek) te implementeer? Die beste oplossing sou 'n **modulêre benadering** ten opsigte van sillabusstrukturering wees geskoei op die Britse model en wat hier te lande deur historici soos Kapp, Mathews en Broodryk bepleit word.²⁴

Uiteraard sal dit 'n totale herkurrikulering van die huidige sillabusstrukture verg. So het Thirion ook alreeds die vraag gevra of Geskiedenis (vir skole) nie vollediger en wyer as die sillabusinhoud in handboeke beskryf moet word nie?²⁵ Deur egter 'n modulêre benadering te volg, kan 'n sillabus so gestruktureer word dat daar spesifiek voorsiening gemaak word vir die toepassing van onderrigaktiwiteite soos leerplanaanvulling en opdatering²⁶ deur middel van die skryf van kontemporêre geskiedenisopstelle gebaseer op mediamateriaal, groepwerk, groepbesprekings van aktuele onderwerpe, ens. Laasgenoemde aktiwiteit sou

ook as logiese afronding van die matriekleerplan kon dien. Deur die implementering van 'n modulêre benadering in die kurrikulum sou ook vir die onderrig van "People's History", soos deur Giliomee bepleit,²⁷ voorsiening gemaak kon word waardeur die didaktiese beginsel van teenstrydige interpretasies en 'n multi-perspektiwiese geskiedenisbeeld toegepas kan word (sien punt 4(i) hierbo).

Laastens, die kwessie van eksaminering. Tallie en Carl opper die vraag of die eindeksamen in so 'n mate die einddoel van hedendaagse Geskiedenisonderrig en opvoeding geword het dat dit verkeerdlik en teen die gees van die sillabus inwerk? Wanneer 'n eksamen wat feite meet die onderrigmetode van die onderwyser bepaal, mag dit gebeur dat Geskiedenisonderrig in 'n geheueskoling en 'n memoriseerproses in plaas van 'n opvoedings- en ontwikkelingsproses onttaard.²⁸ Hierdie gevaar sou ondervang kon word indien daar, volgens die modulêre benadering, 'n komponent in die sillabus ingebou word waar die leerling geleentheid kry om self 'n projek aan te pak waarvolgens hy geëvalueer word. Dit behoort die probleme van die bo-gemiddelde leerlinge, wat graag meer van die dieper insigte van geskiedenisbeoefening wil bemeester, en wat gefrustreerd raak met die lepelvoermode wat hulle eie inisiatiewe belemmer, grootliks oplos. Ook in hierdie geval kan die beoefening van kontemporêre geskiedenis volgens die didaktiese beginsels soos hierbo uiteengesit, tot sy volle reg kom. Die leerling se persoonlike projek kan dan 'n integrale deel van die eksamen uitmaak, hetsy as 'n werkstuk of opstel as sodanig, óf die projek (bv. 'n tydperk of onderwerp uit die kontemporêre geskiedenis) kan in 'n gewone eksamenvraestel geëvalueer word.²⁹ Die kwessie van deurlopende evaluering is ook hier ter sprake en sou daartoe kon bydra om bepaalde prosesse by leerlinge te ontwikkel.

6. Slotbeskouing

Van Eeden verklaar tereg dat dit noodsaaklik is dat diegene gemoeid met voorstelle gerig op 'n nuwe Geskiedenis-kurrikulum vir Suid-Afrika, opnuut oor die rol en plek van eietydse geskiedenis in kurrikulum-verband sal besin, want dan sal die vak moontlik sy etiket as synde 'n "dooie vak" te wees, afskud.³⁰

VOETNOTE

* P.H. Kapp: Challenges and Opportunities for History (Southern African Conference on Relevant Education, HSRC, Pretoria, 27-28 October 1992, p. 44).

1. R. Siebörger and E. Viglieno: The status quo in curriculum development in History in South Africa (**History Matters. Debates about a new History curriculum for South Africa**, Heinemann-Centaur Publishers, Houghton, 1993, p. 8).
2. W.P. Visser: Geskiedenisonderrig en die ontwikkeling van perspektiwiese, ewewigtige en kritiese denke by die blanke skoolgaande jeug. (**Die Unie**, Jaargang 86, Nr. 5, November 1989, p. 143). Vgl. ook R.E. Chernis: The past in service of the present: A study of South African school History syllabuses and textbooks 1839-1990 (**Gister en Vandag**, Nr. 21, April 1991, p. 20).
3. W.P. Visser: **Op. cit.**, p. 143.
4. A.N. Boyce: **Teaching History in South African schools**. Juta & Co. Limited, Cape Town, 1968, p. 63.
5. Vgl. H.J. Breytenbach en S.L. Barnard: Die huidige stand van die vak Geskiedenis op skoolvlak in Blanke hoërskole in die RSA (**Gister en Vandag**, Nr. 23, Mei 1992, pp. 28-32); HSRC: **An empirical investigation into the teaching of History in the RSA**, No. 19, HSRC Education Research Programme (Aangehaal in **Gister en Vandag**, Nr. 24, Oktober 1992, p. 48) en M. Broodryk: Die problematiek van die onderrig van Geskiedenis: Verlede, hede en toekoms (**Tweejaarlikse Konferensie van die Suid-Afrikaanse Vereniging vir Geskiedenisonderrig**, Vista, Pretoria, 28-29 September 1992, p. 60). Kyk ook O. van den Berg & P. Buckland: **Beyond the History Syllabus. Constraints and Opportunities**. Shuter & Shooter, Pietermaritzburg, 1983, pp. 2-3.
6. M. Phillips: The role of the school and History teaching in South African Society: Do private schools provide the answer? (**Gister en Vandag**, Nr. 19, April 1990, p. 21).
7. Kyk bv. HSRC: **An empirical investigation into the teaching of History in the RSA**, No. 19, HSRC Education Research Programme, Pretoria, 1991, pp. 189-191, 196-197, 209-213, 216, 221-222, 232; HSRC: **The teaching of History in the RSA**, No. 27, HSRC Education Research

- Programme, Pretoria, 1992, Sub-Report B, p. 22 en Sub-Report D, p. 8; What our pupils think (**Gister en Vandag**, Nr. 24, Oktober 1992, pp. 51, 58-59); M. Broodryk: Die onderrig van Geskiedenis in die nuwe Suid-Afrika (**Die Unie**, Jaargang 87, Nr. 4, Oktober 1990, p. 118); M. Broodryk: Die problematiek van die onderrig van Geskiedenis: Verlede, hede en toekoms (**Tweejaarlikse Konferensie van die Suid-Afrikaanse Vereniging vir Geskiedenisonderrig**, Vista, Pretoria, 28-29 September 1992, pp. 61, 65); L.F. Punt: Die relevansie van Geskiedenisonderrig op skoolvlak (**Die Unie**, Jaargang 89, Nr. 4, Februarie 1993, p. 117); M.H. Trümpelmann: Critiques of the present curriculum and proposals for change (**History Matters. Debates about a new History curriculum for South Africa**, Heinemann-Centaur Publishers, Houghton, 1993, p. 22).
8. L.F. Punt: **Op. cit.**, pp. 115-117.
 9. HSRC: **An empirical investigation into the teaching of History in the RSA**, No. 19, HSRC Education Research Programme, Pretoria, 1991, p. 25; History teachers and their work (**Gister en Vandag**, Nr. 23, Mei 1992, p. 12).
 10. P.H. Kapp: Challenges and Opportunities for History (**Southern African Conference on Relevant Education**, HSRC, Pretoria, 27-28 October 1992, p. 43).
 11. W.P. Visser: **Op. cit.**, p. 143.
 12. H.C. Jones: Die koerant se rol in die onderrig van Geskiedenis (A.E. Carl, red.: **Tweede Nasionale Kongres oor Geskiedenisonderrig - Die pad vorentoe**, U.S., 1988, p. 91). Kyk ook A.S. de Beer: Newspapers in education - a look at the future (S. Janse van Rensburg (red.): **Die koerant as onderrigmedium**. Publikasie-reeks van die Buro vir Voortgesette Onderwys (RAU), No. 6, Butterworth-Uitgewers (Edms.) Bpk., Durban, 1983, p. 6).
 13. E.S. van Eeden: Die koerant as nuttige Geskiedenisonderrigmedium in 'n nuwe kurrikulum (**Tweejaarlikse Konferensie van die Suid-Afrikaanse Vereniging vir Geskiedenisonderrig**, Vista, Pretoria, 28-29 September 1992, pp. 277-288). Kyk ook A.S. de Beer: **Op. cit.**, p. 2.
 14. A.J. van Wyk: Kritiese denke en Geskiedenisonderrig (A.E. Carl, red.: **Tweede Nasionale Kongres oor Geskiedenisonderrig - Die pad vorentoe**, U.S., 1988, p. 260).
 15. W.P. Visser: **Op. cit.**, p. 144.
 16. H.D. Longland: Gedagtes rondom die gebruik van die handboek by die onderrig van Geskiedenis in die Sekondêre Skool (**Die Unie**, Jaargang 88, Nr. 8, April 1992, pp. 183-184); M.H. Trümpelmann: Politieke geletterdheid - 'n Repliek (**Gister en Vandag**, Nr. 13, April 1987, p. 2); HSRC: **An empirical investigation into the teaching of History in the RSA**, No. 19, HSRC Education Research Programme, Pretoria, 1991, p. 29; J. van der Merwe: Teaching controversial issues in History (**Gister en Vandag**, Nr. 24, Oktober 1992, p. 21); J. van der Westhuizen: Geskiedenisonderrig vir standerd tien: 'n Nuwe didaktiese benadering (**Gister en Vandag**, Nr. 15, April 1988, p. 23); Y. Struwig: Geskiedenis-onderrig in Brittanje. 'n Ontleding van die "New History"-beweging (**Gister en Vandag**, Nr. 17, April 1989, p. 24); M. Phillips: **Op. cit.**, p. 21.
 17. F.M. Tallie en A.E. Carl: Ervaringgerigte onderwysmetodes binne Geskiedenisonderrig as onderriguitdaging vandag, Deel I (**Die Unie**, Jaargang 88, Nr. 7, Februarie 1992, pp. 148-149); J. van der Westhuizen: **Op. cit.**, p. 23; H.D. Longland: **Op. cit.**, p. 184; L.F. Punt: **Op. cit.**, pp. 116-117; W.P. Visser: **Op. cit.**, p. 144.
 18. Y. Struwig: **Op. cit.**, p. 25.
 19. F.M. Tallie en A.E. Carl: Ervaringgerigte onderwysmetodes binne Geskiedenisonderrig as onderriguitdaging vandag, Deel I (**Die Unie**, Jaargang 88, Nr. 7, Februarie 1992, pp. 148-149); J. van der Westhuizen: **Op. cit.**, p. 23; H.D. Longland: **Op. cit.**, p. 184.
 20. W.P. Visser: **Op. cit.**, p. 144.
 21. H.J. Breytenbach en S.L. Barnard: **Op. cit.**, p. 28.

22. Kyk bv. F.M. Tallie en A.E. Carl: Ervaringgerigte onderwysmetodes binne Geskiedenisonderwys as onderriguitdaging vandag, Deel I (**Die Unie**, Jaargang 88, Nr. 7, Februarie 1992, p. 148); A.E. Carl: Die moontlike waarde van Geskiedenis as skoolvak binne 'n multi-kulturele Suid-Afrikaanse samelewing, Deel I (**Die Unie**, Jaargang 88, Nr. 3, September 1991, p. 80); A.E. Carl: Die moontlike waarde van Geskiedenis as skoolvak binne 'n multi-kulturele Suid-Afrikaanse samelewing, Deel II (**Die Unie**, Jaargang 88, Nr. 4, Oktober 1991, p. 91); A.J. van Wyk: **Op. cit.**, pp. 259-264; L.F. Punt: **Op. cit.**, p. 116; H.D. Longland: **Op. cit.**, p. 184.
23. A.N. Boyce: **Op. cit.**, pp. 63-64; Y. Struwig: **Op. cit.**, p. 24.
24. P.H. Kapp and J. Mathews: Critiques of the present curriculum and proposals for change (**History Matters. Debates about a new History curriculum for South Africa**, Heinemann-Centaur Publishers, Houghton, 1993, pp. 20-21); M. Broodryk: Die problematiek van die onderrig van Geskiedenis: Verlede, hede en toekoms (**Tweejaarlikse Konferensie van die Suid-Afrikaanse Vereniging vir Geskiedenisonderrig**, Vista, Pretoria, 28-29 September 1992, p. 64).
25. G.J. Thiron: Die Geskiedenis-handboek - 'n onmisbare ergernis? (**Gister en Vandag**, Nr. 19, April 1990, p. 18).
26. Kyk J. Mathews: Critiques of the present curriculum and proposals for change (**History Matters. Debates about a new History curriculum for South Africa**, Heinemann-Centaur Publishers, Houghton, 1993, pp. 20).
27. H. Giliomee: The case for a pluralist South African school History (**Gister en Vandag**, Nr. 13, April 1987, pp. 4, 7).
28. F.M. Tallie en A.E. Carl: Ervaringgerigte onderwysmetodes binne Geskiedenis-onderriguitdaging vandag, Deel III (**Die Unie**, Jaargang 89, Nr. 1, Augustus 1992, p. 42).
29. Kyk bv. O. van den Berg & P. Buckland: History as a subject in South African schools (**Teaching History**, No. 34, October 1982, p. 25); J. Mathews: **Op. cit.**, pp. 20-21 en Y. Struwig: **Op. cit.**, p. 25.
30. E.S. van Eeden: **Op. cit.**, p. 288.

RESPONDENT

KOMMENTAAR DEUR P.G. WARNICH (HOËR JONGENSKOOL, PAARL)

Visser se pleidooi vir 'n meer eietydse geskiedenis (as 'n verlengstuk van die bestaande verouderde sillabus) is in die kol. Veral gesien in die lig van die feit dat daar volgens resente navorsing 'n landwye afname is in die getal leerlinge wat Geskiedenis tot matriek aanbied. 'n Meer eietydse karakter ten opsigte van die skoolgeskiedenis behoort dit nog meer "lewend" en relevant te maak - aldus Visser.

Sy aanname baseer hy onder andere op die resultate van sy "proeflopie". Alhoewel dit slegs 'n steekproef was en dit nie enigsins sou kon roem op 'n wetenskaplike ondersoek nie, is die resultate wat vermeld word nogtans insiggewend. Ander noemenswaardige interessantheide wat tydens Visser se ondersoek, waarby ek betrokke was, na vore gekom het, is:

- * Slegs twee leerlinge uit die hele groep het hierdie oefening nie stimulerend gevind nie. Hulle was toevallig die twee met die laagste kognitiewe vermoëns in die klas. As rede vir hul afkeer het hulle aangevoer: "Dit is te wyd en 'n mens sal nie weet wat om vir die eksamen te leer nie". Oppervlakkig beskou wil dit dus voorkom of diegene met 'n beperkte verstandelike vermoë 'n oefening van dié aard te oorweldigend gevind het.
- * By die Engelssprekende leerlinge, nog meer as by die Afrikaanssprekendes, het 'n groter behoefte tot politieke geletterdheid bestaan.

Onder punt 4.iv bespreek Visser die kwessie van die geskiedenisopstel. Hy vra die vraag of tradisionele geskiedenisopstelonderwerpe oor Hitler, Bismarck en

die Groot Trek nie as uitgediend beskou moet word nie, en daarom liefies met kontemporêre onderwerpe vervang behoort te word nie. Hy maak die voorstel na aanleiding van Breytenbach en Barnard se bevinding dat 69% van leerlingrespondeente in blanke hoërskole 'n negatiewe houding inneem teenoor die vak omdat hulle nie van die geskiedeniswerkstukke, soos voorgeskryf, hou nie.

Myns insiens behoort die sogenaamde "stereotipe en verouderde opstelonderwerpe" nie heeltemal afgeskryf te word nie. Immers: As gevolg van verskeie faktore (onder meer gesinsopvoeding en -belangstelling) lê die "stereotipe en verouderde opstelonderwerpe" juis in die belangstellingsveld van sommige leerlinge. Daar behoort verder meer pogings aangewend te word om hierdie onderwerpe op 'n aantrekliker wyse aan die leerling bekend te stel. So byvoorbeeld kan 'n sentrale gedagtegang gekies word wat die "ou geskiedenis" met die eietydse geskiedenis verbind. (Bv. versetpolitiek by die Afrikaner gedurende die 1830's en 1990's). 'n Opstelonderwerp van so 'n aard sal die leerling tot 'n vergelykende studie dwing waar 'n hoë graad van kritiese ingesteldheid en gedetailleerde analise vereis word.

Visser se voorbeeldmateriaal en moontlike werkwyses wat hy voorhou ten einde meer eietydse geskiedenis tot sy reg te laat kom, verdien lof. Dit is volledig en prakties uitvoerbaar. Alles is egter, soos hy heeltemal tereg opmerk, onderworpe aan deeglike kurrikulering wat na my mening voorsiening *moet* maak vir 'n modulêre benadering. Laasgenoemde *is* die oplossing vir 'n oorvol sillabusinhoud. Dit sal ruimte bied vir die aanpasbaarheid van sillabusse met die oog op die akkommodering van verandering en vernuwing. Verder sal hierdie benadering ook genoegsame tyd verseker vir die inskerping van bepaalde vaktoevaslike vaardighede wat op sy beurt 'n drastiese afskaling van die feite-onderdig benadering sal meebring.

Visser het ongetwyfeld 'n stap in die regte rigting gegee. 'n Geskiedenisbeeld in ooreenstemming met die nuwe tyd en omstandighede is broodnodig - slegs dan het hierdie pragtige vak 'n kans op oorlewing.

CREATING PERCEPTIONS

What do American students of history know and feel about John F. Kennedy? "They just don't get him". "We know all the bad stuff" especially about his womanizing.

The post-baby boomers, who were born after the 1960 presidential campaign, seem to have no clear picture of the man or his times. Camelot, the myth created by his wife and court after the assassination, means almost nothing to them. The political revisionism that followed, portraying Kennedy as a self-serving cold

warrior, means little more to them because they know almost nothing of the history that was being so energetically revised.

The newest Kennedy myth is even further from reality than the first two. Devastated baby boomers and conspiracy peddlers seem to have put young Americans in a mysterious, alluring haze. The question I heard most often at universities was this: "What was it that J. Edgar Hoover had on Kennedy, so that he could never be fired at the FBI?"

Extract from Richard Reeves' article, Time, 22.11.1993, p. 64.
