

Mev P J Cockrell
Buro vir Onderwysnavorsing
Transvaalse Onderwysdepartement

Geskiedenis en kognitiewe vaardigheidsverwerwing in die sekondêre skool

1. INLEIDING

Uit die omvangryke literatuur (Plumb : 1964 en 1969; Van Tonder : 1965 en 1969; Mays : 1974; Parker : 1983; Van Jaarsveld : 1983 en 1985) wat oor die afgelope drie dekades verskyn het, is dit nie moeilik om te konstateer dat daar wêreldwyd 'n kommerwekkende afname in belangstelling in geskiedenis as skoolvak is nie. Uit hierdie studies blyk dat die kwynende belangstelling in geskiedenis as skoolvak breedweg tot die volgende redes teruggevoer kan word:

- * **vakverwante** redes soos die oorbeklemtoning van die (eksterne) eksamenstelsel, onbevredigende kurrikulum-inhoude, swak onderrigmetodes, leemtes in onderwysersopleiding, gebrek aan praktykrelevansie; en
- * **nie-vakverwante** redes soos die vertegnisering van die samelewing en die gepaardgaande materiële intellektualisme, die verstedelingsproses en 'n a-historiese ingesteldheid van die moderne mens.

Beide probleemareas kulmineer in 'n pragmatistiese, sterk afwysende samelewingsindroom teenoor die vak geskiedenis wat 'n akute negatiewe invloed op die ingesteldheid, houdings en gesindhede van die leerlinge en die breë samelewing het. Dit het tot gevolg dat die waarde van geskiedenis as *vormingsvak* onderskat en misken word, tot dié mate dat leerlinge in die welvaartskultuur van ons tegnokratiese samelewing selfs *ontmoedig* word om die vak geskiedenis op skool te neem.

Ondanks die ongunstige posisie waarin geskiedenis as skoolvak hom in die hedendaagse samelewing bevind, is die skrywer van hierdie artikel van mening dat daar wel aan die hand van *verrekenbare (pedagogiese) uitgangspunte* bepaalde *positiewe gesindheidsveranderinge* ten opsigte van die skoolvak geskiedenis in die onderwys en sy knoopstrukture (kerk, staat, gemeenskap en ouerhuis) teweeggebring kan word. Die uitgangspunte kan soos volg aan die orde gestel word:

- (a) Die onderwyser behoort kennis te neem van die

wesenskenmerke van geskiedenis as wetenskap en as skoolvak.

- (b) Die onderwyser moet kennis neem van verrekenbare doelgerigte geoperasionaliseerde onderwysprogramme wat moet aanpas by die eise van die tyd.
- (c) Die onderwyser behoort kennis te neem van die interverwantskap en sensitiewe samehang tussen (a) en (b) hierbo om 'n vaardigheidsgerigte konseptualisering van die vak geskiedenis moontlik te maak.

Om gestalte aan hierdie belangrike opgaaf te kan gee, word daar in hierdie artikel gekyk na die wyse waarop 'n kognitiewe vaardigheidsgerigte benadering wat gefundeerd is in die wesenstaard van geskiedenis as wetenskap en as skoolvak, tot die vorming van 'n leerling kan bydra.

2. DIE EIE AARD VAN GESKIEDENIS AS WETENSKAP EN AS SKOOLVAK

Wie die geskiedenis as wetenskap wil verstaan sal eers na die mens in sy wesenstaard of natuurlike mensheid moet gaan kyk. Anders gestel: daar sal gesoek moet word na die antropologiese fundering van die menslike bestaan (eksistensie). Die mees sinvolle blik op die geskiedenis as wetenskap sal vanuit die *historisiteit* van die mens ontgin moet word. In die lig van die mens se historisiteit kan die volgende antropologiese grondkategorieë onderskei word:

- * Die historisiteit van die mens word onderlê deur die mens se *temporaliteitsbestaan* (tydlikheid) (Stuart, 1982 : 23). Die mens is nie net gebonde aan tyd nie, maar beleef ook tyd.
- * Die mens het vir sy geestelike vorming en eksistensie die geborgenheid nodig en dit alleen vind hy in 'n veilige leefwêreld of *ruimtelikheid* (Dreyer, 1974 : 32 e.v.).
- * Die mens is ook *inisieerder van verhoudinge*, met ander woorde op 'n kreatiewe wyse skep die mens self sy eie wêreld en stig verhoudinge met die werklikheid (Trümpelmann, 1980 : 23).

Geskiedenis en kognitiewe vaardigheidsverwerwing in die sekondêre skool

- * As 'n wese met 'n historisiteit, is die mens ook *met-ander*, met ander woorde, in sy skeppingsaksie is die mens nie heeltemal ongebonde nie, maar bly dit 'n "kultuurgebonde dialoog" (Trümpelmann, 1980 : 23).
- * Ons kan die mens in die verlede verstaan omdat daar 'n *modus van menswees* is (Trümpelmann, 1980 : 24) of soos Van Rooyen (1965 : 23) dit stel, 'n konstante van menswees is.
- * Die mens se historisiteit impliseer ook sy *kultuurverbondenheid*, met ander woorde die mens skep, herskep en omskep sy wêreld binne 'n bepaalde milieu.

Die samespel wat tussen bogenoemde grondkategorieë bestaan, lei tot die mens se soeke na sinvolle verantwoording ten opsigte van sy stoflike en geestelike bestaan, dit wil sê verantwoording van sy kultuur. Hieruit vloei die mens se wetenskapsbeoefening voort. Die unieke wyse waarop die wetenskap sin en betekenis aan sy studieveld – byvoorbeeld geskiedenis – gee, is dus 'n vorm van kultuurbeoefening. Hoewel die geskiedenisvakwetenskaplike sy eie subjektiwiteit nie kan opskort nie en gevolglik die geskiedenis vanuit 'n bepaalde lewens- en wêreldbeskouing bestudeer en evalueer, kan die geskiedeniswetenskap as 'n mensewetenskap tog in sekere universele, vaktipiese kenmerke uitgedruk word. Volgens Trümpelmann (1991 :) dui hierdie wesenskenmerke op geskiedenis as

- * die *lotsbestemmende verhaal* van die mensdom, omdat die mens voortdurend vormende gestalte – met positiewe of negatiewe gevolge – aan sy lewe gee;
- * 'n *perspektiewiese debat* of dialoog tussen verskillende feite en vertolkings, of anders gestel, dat die mens oor die kenteoretiese en vakinhoudelike vertolkings van mekaar kan verskil;
- * 'n beleving van die mens se *tydelikheid* en *tydgebondenheid*;
- * *gepolariseerde spanning* tussen die unieke en die algemene waar die spanningselement die uitvloeisel van die gemeenskaplikheid en die diversiteit as kenmerk van die Skeppingsopenbaring is;
- * die vorming van 'n *totaalvisie* (ekonomies, sosiaal, politiek en so meer), wat beteken dat 'n mens tot 'n globale perspektief op die interverwantskappe en interaksies tussen samelewingsverbande gelei word; en
- * 'n *wyse van doen* (proses), waar die proses die wyse is waarop die geskiedenisfeite ontsluit word.

Hierdie wesenskenmerke sluit onderskeidelik in 'n mindere of meerdere mate by *elk* van die antropologiese kategorieë aan en kan die menslike kultuur dus nooit los van die menslike natuur bedink word nie.

Die antropologiese grondkategorieë wat die fondament vir die eie aard van geskiedenis as wetenskap vorm, vorm weliswaar ook die grondslag van die eie aard van geskiedenis as skoolvak. Trümpelmann (1980 : 30) voer aan:

“... dat in soverre dit in die skool ook om die mens handel, daar geen fundamentele verskil ten aansien van die antropologiese begroting bestaan nie”. Die eie aard van geskiedenis as skoolvak behoort dus in die didaktiese situasie antropologies verreken te word deur ook 'n bewussyn by die *leerling-as-mens* te ontwikkel vir

- * sy *temporaliteit* sodat hy *tyd* sinvol kan belewe;
- * sy *ruimtelikheid* sodat die kind bewus kan word van (die tipiese) leefwêreldlike ruimte waarin bepaalde gebeurtenisse plaasvind;
- * *tydelikheid* sodat hy bewus is van sy verganklikheid en sin daarin sal vind;
- * die *dialektiese verhouding* tussen verlede, toekoms en hede sodat hy die samehang tussen die drie tydsmode sal begryp;
- * die mens as “*homo creator*” sodat die leerling kreatief sy wêreld sal skep en omskep om sodoende 'n volwaardige bydrae as mens tot die skeppingsverskeidenheid te kan lewer;
- * die mens se *met-ander-wees* sodat hy sal besef dat hy saam met ander mense in die wêreld is en hierdeur 'n besef van interafhanklikheid sal ontwikkel;
- * die *kultuurverbondenheid* van die mens sodat hy sal besef, dat benewens sy individualiteit, daar 'n groepsoortigheid (kultuurverbondenheid) is; 'n waardering vir die kultuur en die opvattinge wat relevant is binne die eie volksverband te ontwikkel; asook 'n respek en waardering vir die kultuur van die ander.

Benewens die antropologiese grondkategorieë wat gemeenskaplik ten grondslag van geskiedenis as wetenskap en as skoolvak lê, is daar egter ook 'n unieke antropologiese eienskap ten opsigte van geskiedenis as skoolvak, naamlik die *pedagogiese*. Feit is dat alle mense oor alle tye heen opvoed. In die lig hiervan word geskiedenis op skool nie net onderrig nie, maar ook gesien as 'n middel om die kind te *vorm* (Trümpelmann, 1980 : 31) *en in sy totaliteit op te voed*.

Om geskiedenis as *vormingsvak* aan te wend sal die gemelde antropologiese grondkategorieë via die kurrikulum vir geskiedenis as skoolvak in terme van doelstellings en doelwitte verreken moet word. Om die vak sinvol en vormend vir die leerling te kan ontsluit sal nie net feitekennis aan die leerling oorgedra word nie, maar ook kognitiewe vaardighede by die kind ontwikkel moet word ten einde aktief, kreatief en besinnend betrokke by die ontsluiting van die feiteinhoud te kan wees. Om aan hierdie eis te kan voldoen sal daar beweeg moet word na 'n benadering waar dit nie alleen gaan om die verwerwing van parate kennis nie, maar ook om die opskerpings en ontwikkeling van kognitiewe vaardighede.

Die vraag ontstaan: Wat word onder “kognitiewe vaardighede” verstaan? Volgens Tagatz (1976 : 54) kan kognitiewe ontwikkeling omskryf word as “... the growth demonstrated by human beings as they progress from a state of not knowing to knowing”. Kognitief is dus die leer wat plaasvind deur rasioneel gestruktureerde dinamiese denkprosesse eerder as net deur (meganiese) kondisioneringsprosesse of die stereotipe herhaling van 'n reeks response. Vaardigheidsverwerwing verwys binne die konteks van hierdie artikel, na daardie oordeelkundige

Geskiedenis en kognitiewe vaardigheidsverwerwing in die sekondêre skool

dige toe-eiening en toepassing van bepaalde *kognitiewe* tegnieke wat konseptualisering vergemaklik en tot die sinvolle en persoonlike ontsluiting van geskiedenis as skoolvak lei.

3. 'N VAARDIGHEIDSGERIGTE BENADERING

3.1 Voordele van 'n vaardigheidsgerigte benadering

3.1.1 Onafhanklike kennisverwerwing

Die geskiedenis wat oor die menslike verlede handel, is so wyd dat niemand dit volledig kan ontgin nie en daarom moet sekere dele geselekteer word vir insluiting in die sillabusse vir skole. Dit is derhalwe belangrik dat by die geskiedenisleerling vaardighede ontwikkel word om hierdie geselekteerde kennis op 'n geldige en intelligente manier te gebruik sodat ook nuwe kennis selfstandig en sonder die hulp van die onderwyser ontsluit kan word (Garvey & Krug, 1977 : 3). Vaardigheidsverwerwing lei dus 'n leerling daartoe om op 'n onafhanklike manier toegang tot nuwe kennisinhoude te bekom en hierdie inhoude op so 'n wyse te ontsluit dat dit vir hom sin maak.

3.1.2 Klemverskuiwing van memorisering na begrip

Volgens Jones en Dawson (1973 : 211) is die belangrikheid om nie net feitekennis, maar ook vaardighede te ontwikkel geleë in die feit dat: "... since men normally react to situations in a complex manner, it is necessary to have a framework of skills to assist in mastering the evidence, preserving a spirit of detachment without losing the spirit of imagination and empathy". Die vaardigheidsgerigte benadering beperk die onthou-element en die klem val op verstaan en die gebruik van kennis eerder as net die blote oproep van feite-kennis.

3.1.3 Stimuleer onderwysers om oor hul vak te dink

Die vaardigheidsgerigte benadering het onderwysers bewus gemaak van die noodsaaklikheid om oor die grondslae van geskiedenis as skoolvak te besin en van die belangrikheid om doelstellings vir die onderrig van die vak te formuleer (Turner, 1977 : 7). Onderwysers het nou ook begin om vaardighede vir hul vak te identifiseer, dit te verfyn en te onderrig (Garvey & Krug, 1977 : 13). Die vaardigheidsgerigte benadering het onderwysers geprikkel en aangespoor om nuwe en interessante onderrigtegnieke te ontwikkel (Taylor, 1987 : 32).

3.1.4 Ander voordele

Jones & Dawson (1973 : 208) noem ook nog die volgende voordele wat spruit uit 'n vaardigheidsgerigte benadering:

- * Die eksamen is meer gestruktureerd omdat die

eksaminator moet aantoon in watter mate die verskillende doelwitte van die sillabus bereik is.

- * Die inligting wat uit die kandidaat se eksamenantwoordstel verkry word, is van onmiddellike waarde vir diegene wat die kandidaat vir verdere studie moet identifiseer. Ook werkgewers kan hierby baat aangesien die kandidaat se vermoëns ten opsigte van bepaalde vaardighede onmiddellik geïdentifiseer kan word.

3.2 Nadele van 'n vaardigheidsgerigte benadering

3.2.1 Die kennisterrein word verwaarloos

'n Vaardigheidsgerigte benadering loop die gevaar om die kennisterrein te verwaarloos as gevolg van die sterk klem wat op die verwerwing van vaardighede geplaas word (Williams, 1986 : 10). Ravitch (1985 : 43) haal 'n Amerikaanse professor aan wat sy besorgdheid uitspreek oor die sterk klem wat op die verwerwing van vaardighede geplaas word: "They have no furniture in their minds. You can assume nothing in the way of prior knowledge. Skills, yes: but not knowledge".

3.2.2 Groot werklading van onderwysers en leerlinge

'n Vaardigheidsgerigte benadering verg baie meer werk van die kant van die onderwyser en leerling. Dit vereis meer omvattende voorbereiding, administrasie en evaluering as die gewone tradisionele manier van geskiedenis-onderrig. Dié benadering beteken ook dat onderwysers tydrowende opleiding moet ontvang aangesien dit aktiwiteite soos projekwerk, dokumentestudie, ensovoorts vereis waarin baie onderwysers nie opgelei is nie (Jenkins & Brickley, 1986 : 4).

3.2.3 Finansiële beperkinge

Om onderwysers op te lei in die vaardigheidsgerigte benadering en om die nodige kursusmateriaal te ontwikkel, is kapitaalintensief. Die benadering vereis goed toegeruste vakbiblioteke met opgeleide personeel, goed toegeruste vaklokale, goeie dupliseergeriewe, die gebruik van elektroniese media asook 'n buigbare skoolrooster vir veldwerk wat onderneem moet word (George, 1978 : 9/0). Hiervoor is baie kapitaal nodig en baie min skole en onderwysdepartemente beskik oor ekstra fondse vir die doel.

3.2.4 Eiland-benadering

Kritici beskuldig die vaardigheidsgerigte benadering as 'n isolasionistiese benadering omdat dit geen invloed op ander terreine van die skoolkurrikulum het nie. Volgens Williams (1986 : 11) het die vernuers nie daarin geslaag om belangrike vaardighede soos analise, sintese, feiteversameling en evaluering oor te dra op daardie ander vakkurrikula waar dit van toepassing is nie.

3.2.5 Die verwaarloosing van die vermoë om 'n essay te kan skryf

Die vaardigheidsgerigte benadering word daarvan beskuldig dat dit die vermoë om 'n essay te kan skryf, verwaarloos: "... the thrust toward 'skills in history'

Geskiedenis en kognitiewe vaardigheidsverwerwing in die sekondêre skool

have considerably downgraded the ability to create an extended piece of writing . . ." (Truman, 1990 : 14). Verwaarlosing van die vermoë om 'n essay te kan skryf lei tot die aantasting van die aard van die vak geskiedenis, aangesien die denkbeeldige rekonstruksie van die verlede soos wat dit in 'n essay geoefen word, eie aan die vak geskiedenis is.

3.2.6 Ander nadele

Volgens Turner (1977 : 6) het die vernuwers te ver gegaan met die ontwikkeling van vaardighede en die integriteit van geskiedenis as skoolvak is daardeur aangetas. Volgens Turner is 'n skool nie "... a training school for research historians . . ." nie. Truman (1990 : 11 e.v.) meld ook die volgende besware wat teen die vaardigheidsgerigte strategie ingebring kan word:

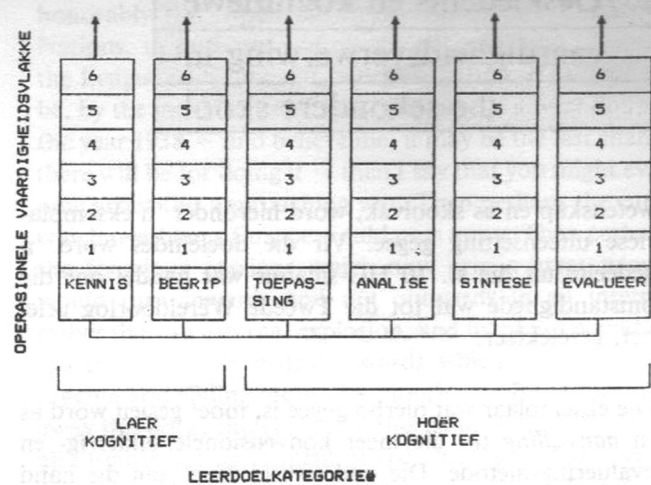
- * verwaarlosing van konseptuele verstaan;
- * 'n gebrek aan 'n kronologiese perspektief;
- * die in gebreke bly om by die leerlinge 'n bewustheid van die charismatiese historiese figure aan te kweek; en
- * die wanbalans wat ontstaan het tussen vaardighede, inhoud en kontaktyd tussen onderwyser en leerling.

Ondanks die vele nadele wat teen die vaardigheidsgerigte benadering ingebring word, behoort enige opvoedkundige/onderwyser vertrouwd te wees met die uitsonderlike en praktiese *voordele* van dié benadering. Die effektiewe toepassing van 'n vaardigheidsgerigte benadering aan die hand van 'n taksonomie kan daartoe bydra om die leerlinge deur vaardighede die leerinhoud tot leefinhoud te omvorm en sodoende word die leerproses vergemaklik en rasioneel krities betekenis aan die leerstof gegee. Geskiedenis as vormingsvak kan alleen gedien word deur 'n vaardigheidsgerigte benadering wat aan die hand van 'n taksonomie toegepas kan word.

4. PRAKTIESE TOEPASSING VAN DIE VAARDIGHEIDSGERIGTE BENADERING

Die wesenskenmerke van geskiedenis as skoolvak behoort geoperasionaliseer in die klaskamer aan die vaardighede wat die leerlinge behoort te verwerf, gekoppel te word. Vir dié doeleindes word 'n gemodifiseerde taksonomie vir geskiedenisonderrig daargestel wat hoofsaaklik gegrond is op die taksonomieë van Trümpelmann (1980 en 1986), Bloom (*et al.*, 1956), Coltham en Fines (1971) en Ormell (1974). 'n Taksonomie kan omskryf word as 'n klassifikasiesisteen wat so beskrywend is dat elke tipe opvoedkundige doelstelling daarin verteenwoordig word.

In die taksonomie soos hierbo geïllustreer, is die hiërargiese ordeningsprinsipe van die bestaande taksonomieë aangepas na 'n liniêre ordeningsprinsipe wat in ses onsekbare, hoewel onderskeibare, taksonomiese leer-



doelkategorieë verdeel kan word. Die liniêre ordening veronderstel dat die operasionele vaardigheidsvlak van 'n bepaalde leerdoelkategorie nie noodwendig op 'n laer vlak as die operasionele vaardigheidsvlak van die volgende leerdoelkategorie hoef te figureer nie. Hierbenewens is daar by elk van hierdie ses leerdoelkategorieë onderskeibare operasionele vaardigheidsvlakke wat hiërargies georden kan word. Insgelyks kan die taksonomie op grond van die mate van abstrakte denke wat van leerlinge vereis word, in laer en hoër kognitiewe vlakke verdeel word. Ten einde die konsepte in die taksonomie vermeld duideliker te definieer, volg 'n kort eksplikasie daarvan:

- * By **kennisverwerwing** is memorisering en die vermoë om inligting te kan weergee, die primêre handeling.
- * **Begrip** is die vermoë om ingewikkelde stof te snap of te begryp sonder om dit op een of ander manier hoef toe te pas (Dalhuisen, 1977 : 44). Onder begrip word die volgende vaardighede onderskei:
 - **Translasie** wat die vermoë is om 'n gegewe inhoud te vertaal, met ander woorde in 'n ander vorm weer te gee as waarin dit ontvang is (Hull, 1989 : 19).
 - **Interpretasie** wat die vermoë is om uit 'n mededeling die belangrikste idees te identifiseer en die onderlinge verhouding tussen die idees te verstaan. Dit behels die herstrukturering van idees in 'n nuwe vorm (Bloom *ed.*, 1956 : 90)
 - **Ekstrapolasie** wat dui op die vermoë om 'n voorstelling te kan maak van hoe 'n situasie gaan ontwikkel of die verdere verloop van die situasie.
- * **Toepassing** is die vaardigheid om verworwe kennis in nuwe situasies te kan gebruik (Dalhuisen, 1977 : 44)
- * **Analise** is die afbreek van die leerstof in komponente en die vasstelling van die verbande tussen die dele sodat die struktuur blootgelê word (Rosen & Solmon, 1984 : 126).
- * **Sintese** is die vermoë om dele saam te voeg tot 'n nuwe sinvolle geheel (Dalhuisen, 1977 : 44).
- * **Evalueer** is die vermoë om 'n oordeel te vel oor die waarde van 'n idee, bron, ens. (Dalhuisen, 1977 : 4).

Om aan te dui hoe 'n vaardigheidsgerigte operasionalisering geïntegreer behoort te word met 'n grondige kennis van die vaktipiese wesenskenmerke van geskiedenis as

Geskiedenis en kognitiewe vaardigheidsverwerwing in die sekondêre skool

wetenskap en as skoolvak, word hieronder 'n eksemplarie uiteensetting gegee. Vir dié doeleindes word 'n gedeelte uit die st. 10 HG-syllabus wat handel oor die omstandighede wat tot die Tweede Wêreldoorlog gelei het, geselekteer.

Die eksemplaar wat hierbo gegee is, moet gesien word as 'n *aanvulling* tot die meer konvensionele onderrig- en evalueringsmetode. Die onderwyser moet aan die hand van soortgelyke skemas bewuslik by leerlinge toepaslike vaardighede in die lig van die eie aard van geskiedenis as skoolvak ontwikkel. Binne 'n geskiedenisles behoort daar dikwels van die unieke verskynsel na die tipiese of universele verskynsel beweeg te word om so die potensiele vormingsmoontlikhede van die vak te verhoog.

5. SAMEVATTEND

Geskiedenis as skoolvak openbaar wesenskenmerke wat vanuit 'n antropologiese en didakties-pedagogiese perspektief verreken moet word. Wie hierdie belangrike opgaaf sinvol en prakties wil vergestalt, moet homself krities vergewis van die aard, doel en funksionaliteit van 'n vaardigheidsgerigte onderrig- en leerdoelbenadering wat aan die hand van bepaalde leerdoelwitte bereik kan word. Die onontbeerlikheid van die geskiedenisonderwyser se grondige kennis van die taksonomiese onderbou van 'n vaardigheidsgerigte benadering moet in dié verband sterk benadruk word. Die leerlinge se algemene kognitiewe vaardighede behoort via die onderwyser sodanig te ontwikkel dat dit deur interaktiewe prosesse tot 'n "geskiedenisbewuste" (vaktipiese) vaardigheid omvorm word. Alleen deur die skoolvak geskiedenis op 'n geoperasionaliseerde en goedgestruktureerde wyse met entoesiasme te onderrig kan leerlinge hierbo kognitiewe

vaardighede bemeester en die skoolvak geskiedenis hul eie maak. Alleen dan word die passiewe leerling omgeskakel na 'n aktiewe leerling en word geskiedenis ook 'n doen- en dinkvak. Vaardigheidsverwerwing ten opsigte van geskiedenis as skoolvak word dus nie net gesien as doel op sigself nie, maar 'n middel tot 'n doel, naamlik die *vorming* van die kind.

BYLAAG 1

Toespraak deur Winston Churchill in die Britse Laerhuis op 14 Maart 1938 gehou

"A program of aggression"

The gravity of the event of 11th March cannot be exaggerated. Europe is confronted with a programme of aggression, nicely calculated and timed, unfolding stage by stage, and there is only one choice open, not only to us, but to other countries who are unfortunately concerned – either to submit, like Austria, or else to take effective measures while time remains to ward off the danger and, if it cannot be warded off, to cope with it. Resistance will be hard, yet I am persuaded – and the Prime Minister's speech confirms me – that it is to this conclusion of resistance to overweening encroachment that His Majesty's Government will come, and the House of Commons will certainly sustain them in playing a great part in the effort to preserve the peace of Europe, and, if it cannot be preserved, to preserve the freedom of the nations of Europe. If we were to delay, if we were to go on waiting upon events for a considerable period, how much should we throw away of resources which are now available for our security and for the maintenance of peace? How many friends would be alienated, how many potential allies should we see go, one by one, down the grisly gulf, how many times would bluff succeed, until behind bluff ever-gathering forces had accumulated reality? Where are we going to be two years hence, for instance, when the German Army will certainly be much larger than the French Army, and

ASPEK VAN WERK	ELEMENTAAR	BRONVERWYSING	LEEROPDRAG IN TERME WAARVAN LEERHANDELINGE UITGEDRUK BEHOORT TE WORD	VAARDIGHEID	VAKTIPIESE WESSENSKENMERKE	ANTROPOLOGIESE GRONDKATEGORIE
DUITSLAND SE IMPERIALISTIESE PROGRAM	Hitler 19f Oostenryk by Duitsland in, 1938	Remak, 1976 : 69/70 Joubert, 1976 : 69/71	OPDRAG Lees Churchill se toespraak wat hy op 14 Maart 1938 (BYLAAG 1) gehou het noukeurig deur en beantwoord die volgende vrae: 1. Plaas die toespraak in sy historiese konteks. 2. Na watter gebeurtenis wat op 11 Maart 1938 gebeur het, verwys hy? 3. Wat sou volgens Churchill die aangewese optrede teen Duitsland op hierdie stadium gewees het? 4. Verskil Churchill se siening oor moontlike optrede teen Duitsland van dié van Chamberlain? Motiveer Jou gevolgtrekking. 5. Bestudeer weer Chamberlain en Churchill se standpunte. Wie, volgens Jou mening het die meeste insig gehad in Hitler se optredes en uiteindelijke ideaal wat hy nagestreef het? Motiveer Jou standpunt. 6. Sou jy oordeel dat die opskrif van die toespraak 'n goeie aanduiding is van die gees waarin die toespraak gelever is? Motiveer Jou gevolgtrekking. 7. Wat was (a) Brittanje en (b) Frankryk se reaksie op die inlywing van Oostenryk by Duitsland? Verskaf moontlike redes vir die onderskeie lande se reaksies. 8. Van watter betekenis was die reaksie van Brittanje en Frankryk op die inlywing van Oostenryk by Duitsland, vir Hitler? 9. Dink jy dit was Brittanje en Frankryk se plig om teen Hitler op te tree ten einde sy imperialistiese beleid te stuit? Dink jy dit is oorevrendig dat lande soos die VSA en Brittanje onlangs nog militêr teen Irak opgetree het om sy imperialistiese uitbreidings teen te gaan? Motiveer Jou antwoord. 10. Churchill was op daardie stadium leier van die opposisiepartij. Wat dink jy is die rol van die opposisie in 'n land?	Kennis en interpretasie Kennis Analise en sintese Interpretasie, evaluering en analise Analise, interpretasie, sintese en evaluering Evaluering Kennis en interpretasie Interpretasie en evaluering Interpretasie en evaluering Interpretasie en evaluering	Geskiedenis as: • 'n wyse van doen; • tydsebeleving; • 'n perspektiewe debat; • totaalvisie; en • gepolariseerde spanning.	'n Bewussyn moet by die leerling ontwikkel word t.o.v. die mens • se temporaliteit; • as homo creator; • se met-ander-wees; • en die dialektiese verhouding tussen die verlede, toekoms en hede.

Geskiedenis en kognitiewe vaardigheidsverwerwing in die sekondêre skool

when all the small nations will have fled from Geneva to pay homage to the everwaxing power of the Nazi system, and to make the best terms they can for themselves?

. . . Why not make a stand while there is still a good company of united, very powerful countries that share our dangers and aspirations? Why should we delay until we are confronted with a general landslide of those small countries passing over, because they have no other choice, to the overwhelming power of the Nazi régime?

If a number of States were assembled around Great Britain and France in a solemn treaty for mutual defence against aggression; if they had their forces marshaled in what you may call a Grand Alliance; if they had their

Staff arrangements concerted; if all this rested, as it can honorably rest, upon the Covenant of the League of Nations, in pursuance of all the purposes and ideals of the League of Nations, if that were sustained as it would be, by the moral sense of the world; and if it were done in the year 1938 — and believe me, it may be the last chance there will be for doing it — then I say that you might even now arrest this approaching war. Then perhaps the curse which overhangs Europe would pass away: Then perhaps the ferocious passions which now grip a great people would turn inwards and not outwards in an internal rather than an external explosion, and mankind would be spared the deadly ordeal towards which we have been sagging and sliding month by month . . . Before we cast away this hope, this cause and this plan, which I do not at all disguise has an element of risk, let those who wish to reject it ponder well and earnestly upon what will happen to us if, when all else has been thrown to the wolves, we are left to face our fate alone.

(Uit: REMAK, J 1976: *The origins of the Second World War.*)

BRONNELYS

Bloom, B.S., ed. 1956: *Taxonomy of Educational Objectives*. Handbook 1: Cognitive Domain. New York: David McKay Co. Inc.

Coltham, J.B. & Fines, J. 1971: *Educational objectives for the study of history*. London: The Historical Association.

Dalhuisen, L.G. 1977: Doelstellingen in de onderwijspraktijk. (In: Dalhuisen, L.G., Geurts, PAM & Toebes, J.G. 1977: *Geskiedenis op school — in theorie en praktijk*. Groningen: Wolters-Noordhoff, pp. 33-61.)

Dreyer, P.S. 1974: *Inleiding tot die filosofie van die geskiedenis*. Kaapstad: HAUM.

Garvey, B. & Krug, M. 1977: *Models of history teaching in the secondary school*. Oxford: Oxford University Press.

George, P. 1978: New syllabus problems in the comprehension school. (In: Jones, G. & Ward, L. eds. 1978: *New history old problems*. Swansea: University College of Swansea Faculty of Education, pp. 7-19.)

Govender, M. 1989: *A critical evaluation of aims and objectives in history teaching in the secondary school with special reference to the classification of objectives*. Pretoria: University of South Africa (M.Ed. dissertation).

Hull, J. 1989: Practical points on teaching history to less able secondary pupils. *Teaching History*, 28, October 1989 : 14-23.

Jenkins, K. & Brickley, P. 1986: From 'skillology' to 'methodology'. *Teaching History*, 46, October 1986: 3-7.

Jones, R.B. & Dawson, K. 1973: History and the eighteen-plus. (In: Jones, R.B. ed. 1973: *Practical approaches to the New History*. London: Hutchinson Educational, pp. 196-225.)

Joubert, C.J. 1976: *Geskiedenis vir st. 10*. Johannesburg: Perskor-uitgewery.

Mays, P. 1974: *Why teach history?* London: University of London Press Ltd.

Ormell, C.D. 1974: Bloom's taxonomy and the objectives of education. *Educational Research*, 17(1), November 1974: 3-18.

Parker, M. 1983: History in danger. *Teaching History*, 35, February 1983 : 3-5.

Plumb, J.H. ed. 1964: *Crisis in the humanities*. Middlesex: Penquin.

Plumb, J.H. 1969: *The death of the past*. London: Macmillan.

Ravitch, D. 1985: From history to social studies: dilemmas and pro-

blems. (In: Gifford, B.R. ed. 1988: *History in the schools. What shall we teach?* New York: Macmillan Publishing Company, pp. 41-53.)

Remak, J. 1976: *The origins of the Second World War*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall Inc.

Rosen, G. & Solmon, R. 1984: Recall of keyword as a function of Bloom's cognitive level. *Educational Psychology*, 4(2), 1984 : 125-138.

Stuart, J.F. 1982: *Kontemporêre geskiedenisonderwys met spesiale verwysing na doelstellings en kurrikulering*. Pretoria: Universiteit van Pretoria (D.Ed.-proefskrif).

Tagatz, G.E. 1976: *Child development and individually guided education*. Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company.

Taylor, D. 1987: SHP: Some responses. *Teaching History*, 48, June 1987 : 28-33.

Truman, P. 1990: Teacher's concerns over the current vogue in teaching history. *Teaching History*, 58, January 1990 : 10-17.

Trümpelmann, M.H. 1980: *Die vormingsaard van geskiedenis as skoolvak*. Johannesburg: Randse Afrikaanse Universiteit (M.Ed.-verhandeling).

Trümpelmann, M.H. 1986: *Studiehandleiding: vakdidaktiek geskiedenis*. Johannesburg: Randse Afrikaanse Universiteit.

Trümpelmann, M.H. 1991: *Enkele gedagtes oor kriteria vir geskiedenis-sillabusse in die RSA*. Johannesburg: Randse Afrikaanse Universiteit. Ongepubliseerd.

Turner, D. 1977: A Renaissance in history 'A' level. *Teaching History*, 18, June 1977 : 6-8.

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

Van Jaarsveld, F.A. 1985: Is geskiedenis as vak op pad uit? *Die Taalgenuot*, November 1985 : 8-9.

Van Rooyen, T.S. 1965: Die mens — die konstante in die geskiedenis. *Historia*, 10(1), Maart 1965 : 22-33.

Van Tonder, J.J. 1965: Geskiedenis: knelpunte en gevaartekens. *Historia*, 10(4), Desember 1965 : 257-264

Van Tonder, J.J. 1969: Geskiedenis op die drumpel: in of uit? *Historia*, 14(2), Junie 1969 : 93-97.

Williams, N. 1986: The School Council Project: History 13-16. The first ten years of examination. *Teaching History*, 46, October 1986 : 8-12.