

**DIE UITVOERING VAN DIE UNIVERSITEITSTAAK IN DIE VAK
GESKIEDENIS**

P. de Klerk

**Proefskrif ingedien ter gedeeltelike voldoening aan die vereistes vir die
graad *Doctor Educationis* in die Fakulteit van Opvoedkunde aan die
Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys**

**Potchefstroom
1974**

G 75 / 1163

Promotor: Prof. dr. S.J. Preller

Hulppromotor: Prof. dr. J.S. du Plessis

INHOUD

1	INLEIDING	1
1.1	Probleemstelling	1
1.2	Terreinafbakening	5
1.3	Metodes van ondersoek	8
1.4	Die program van ondersoek	10
<u>2</u>	DIE UNIVERSITEITSTAAK	12
2.1	Inleiding	12
2.2	Die universiteitstaak in historiese perspektief.	12
2.2.1	Voorlopers van die universiteit	13
2.2.2	Die Middeleeuse universiteitsidee.....	16
2.2.3	Die tradisionele Engelse universiteits- idee	22
2.2.4	Die kontinentaal-Europese (rasionalis- tiese) universiteitsidee	26
2.2.5	Die Amerikaanse (pragmatiese) universi- teitsidee	35
2.2.6	Die huidige krisis in die universiteit en pogings tot universiteitshervorming...	41
2.2.7	Gevolgtrekkings	47
2.3	Die universiteitstaak prinsipiël beskou	49
2.3.1	Opvoeding en onderwys	49
2.3.2	Wetenskapsbeoefening	60
2.3.3	Beroep en taak	71
2.3.4	Die universiteit en sy taak	75
<u>3</u>	DIE DOELEINDES VAN DIE GESKIEDBEOEFENING	87
3.1	Inleiding	87
3.2	Terminologiese omskrywing	88
3.3	Die doeleindes van die geskiedbeoefening in historiese perspektief	89
3.3.1	Die Oudheid	90

3.3.2	Die Christelik-Middeleeuse tydperk	97
3.3.3	Die Vroeg-moderne Tydperk	99
3.3.4	Die negentiende eeu	105
3.3.5	Die twintigste-eeuse krisis in die Geskiedwetenskap en pogings om dit te oorkom	120
3.3.6	Twintigste-eeuse beskouinge oor die doeleindes van Geskiedenisonderwys	130
3.4	Die doeleindes van die geskiedbeoefening prinsipieel beskou	145
146, ✓ 3.4.1	Die doeleindes van geskiedenisondersoek.	146
3.4.2	Die doeleindes van Geskiedenisonderwys..	163
3.4.3	Die doeleindes van geskiedbeoefening aan die universiteit	171
4	DIE UNIVERSITEITSTUDENT - SY EIENSKAPPE EN OPVOEDINGSPEIL	174
4.1	Inleiding	174
4.2	Toelatingsvereistes tot die universiteit.....	176
4.3	Die leeftyds- en persoonlikheidseienskappe van die student	188
4.4	Die opvoedingspeil van die student	195
4.4.1	Algemene opvoedingspeil	195
4.4.2	Die peil ten opsigte van kennis van en insig in die geskiedenis	202
4.5	Die besondere posisie van die student met 'n nie-Westerse agtergrond	211
4.6	Ten slotte	213
⑤	OPLEIDING TOT WETENSKAPLIKES	215
5.1	Inleiding	215
5.2	Opleiding tot wetenskaplikes as universiteits-taak	216
5.3	Vereistes waaraan die historikus moet voldoen..	225
5.4	Die opleidingsprogram	233

5.4.1	Algemene vereistes en probleme	234
5.4.2	Bestaande opleidingsprogramme in verskillende lande	238
5.4.3	Gevolgtrekkings	264
5.5	Opleiers en opleidingsmiddele	278
5.5.1	Algemene vereistes	278
5.5.2	Die bestaande posisie in verskillende lande	280
5.5.3	Gevolgtrekkings	287
5.6	Geskiedenis as byvak in die opleiding vir ander wetenskapsrigtings	299
6	BEROEPSOPLEIDING	302
6.1	Inleiding	302
6.2	Beroepsopleiding as universiteitstaak	302
6.3	Vereistes vir beroepe wat historici kan beoefen	306
6.3.1	Onderwysers en dosente	307
6.3.2	Navorsers	309
6.3.3	Vakbibliotekaris, argivarisse en museumbeampies	310
6.4	Opleidingsprogramme	312
6.4.1	Onderwysers aan sekondêre skole	313
6.4.2	Dosente aan inrigtings vir tersiêre onderwys	323
6.4.3	Navorsers	327
6.4.4	Vakbibliotekaris	327
6.4.5	Argivarisse en museumbeampies	329
6.4.6	Gevolgtrekkings	330
6.5	Opleiers en opleidingsmiddele	331
6.6	Geskiedenis as hulpvak in beroepsopleiding ...	334
7	ALGEMENE STUDENTE-OPVOEDING	338
7.1	Inleiding	338

7.2	Algemene studente-opvoeding as universiteits- taak	338
7.3	Wartoe moet die student opgevoed word?	343
7.4	Die opvoedingsprogram	352
7.4.1	Algemene vereistes	353
7.4.2	Bestaande opvoedingsprogramme in ver- skillende lande	356
7.4.3	Gevolgtrekkings	363
7.5	Opvoeders en opvoedingsmiddele	375
8	GEMEENSKAPSOPVOEDING	378
8.1	Inleiding	378
8.2	Gemeenskapsopvoeding as universiteitstaak	378
8.3	Wartoe moet die gemeenskap opgevoed word?	384
8.4	Eienskappe en opvoedingspeil van die gemeen- skap	386
8.5	Die opvoedingsprogram	388
8.5.1	Algemene vereistes	388
8.5.2	Bestaande opvoedingsprogramme in ver- skillende lande	389
8.5.3	Gevolgtrekkings	392
8.6	Opvoeders en opvoedingsmiddele	393
9	WETENSKAPLIKE ONDERSOEK	397
9.1	Inleiding	397
9.2	Wetenskaplike ondersoek as universiteitstaak ..	397
9.3	Doeleindes van en vereistes vir geskiedenis- ondersoek aan die universiteit	404
9.4	Geskiedenisondersoek aan universiteite in ver- skillende lande	408
9.5	Gevolgtrekkings	414
10	DIE INTEGRASIE EN ORGANISASIE VAN DIE UNIVER- SITEITSTAAK IN DIE VAK GESKIEDENIS	417

10.1	Inleiding	417
10.2	Algemene vereistes	419
10.3	Bestaande wyses van integrasie en organisasie van die universiteitstaak in die vak Ge- skiedenis	431
10.4	Gevolgtrekkings	437
11	SAMEVATTING	442
11.1	Inleiding	442
11.2	Samevatting van gevolgtrekkings	443
11.2.1	Die eienskappe en opvoedingspeil van die student	443
11.2.2	Opleiding tot wetenskaplikes	444
11.2.3	Beroepsopleiding	447
11.2.4	Algemene studente-opvoeding	448
11.2.5	Gemeenskapsopvoeding	450
11.2.6	Wetenskaplike ondersoek	450
11.2.7	Die integrasie en organisasie van die universiteitstaak in die vak Geskie- denis	451
11.3	Die implikasies vir die universiteit in die algemeen	453
11.4	Die implikasies vir die geskiedbeoefening in die algemeen	455
	SUMMARY	458
	BRONNE	466

HOOFSTUK 1

INLEIDING

1.1 Probleemstelling

Met hierdie werk word 'n tweeledige doel nagestreef:

Ten eerste word beoog om na te gaan hoe die onderwys- en navorsingswerk in 'n universiteitsvak verrig behoort te word om daarmee effektief by te dra tot verwesenliking van die universiteitstaak. Daar is, en word nog, heelwat geskryf oor die idee of aard van die universiteit aan die een kant, en oor probleme, metodes en tegnieke van universiteitsonderwys, -navorsing en -administrasie aan die ander kant. Sover bekend is daar egter nog nie in belangrike mate gepoog om die konsekwensies van 'n bepaalde beskouing oor die universiteit en die universiteitstaak in die algemeen vir die werkverrigting van die universiteit ten opsigte van die verskillende vakgebiede deur te trek nie. Waarvoor moet die universiteit sy studente werklik voorberei, en wat hou dit in vir die opstel en aanbied van kursusse in bepaalde vakke? Wat is die taak van die universiteit ten opsigte van sy gemeenskap, en watter konsekwensies het dit vir sy praktiese werkverrigting? Watter oogmerke behoort die universiteit in sy navorsingswerk na te streef, en impliseer dit besondere beplanning en inkleding van die ondersoek wat deur sy personeel gedoen word?

Op hierdie vree moet 'n antwoord in die onderhawige ondersoek gevind word. Dit sou egter 'n onbegonne taak wees om hierdie probleme in alle opsigte en ten opsigte van alle aktiwiteite aan die universiteit te ondersoek. Daarom word slegs op die taakuitvoering van die universiteit in die vak Geskiedenis getoet.

Sommige van die konklusies wat bereik word, sal uitsluitend op die vak Geskiedenis betrekking hê, maar ander sal ook vir ander vakke geld, en deur die universiteitstaak in die vak Geskiedenis nader te presiseer, sal dit tog duidelik word wat die implikasies van doeltreffende taakuitvoering vir aktiwiteite in verband met 'n universiteitsvak as sodanig is. Moontlik mag hierdie werk die maak van soortgelyke studies in ander vakgebiede bevorder en op hierdie wyse verder bydra tot groter insig in die probleme van die universiteit en in die vereistes vir doeltreffende taakverrigting deur die universiteit in die samelewing van vandag.

Perspektief op die universiteit en die taak wat hy eintlik behoort te verrig is tans van besondere belang, omdat die universiteit vandag in 'n krisis verkeer.¹⁾ Is die moderne universiteit daartoe in staat om sy funksie in die huidige samelewing na behore te vervul? Kan die universiteit nog wetenskaplike leiding gee en mense oplei wat leiding kan gee, rigting kan aandui? Of het die universiteit 'n blote instrument geword van die groot onderneming of die staat om in bepaalde behoeftes te voldoen? Hierdie vrae word tans dringend gestel. Daar is onrus onder studente in Westerse lande. Hulle is ontevrede met die bestaande situasie aan die universiteit, en universiteitsowerhede is besig met ingrypende universiteitshervormings.²⁾ Die onderhawige besinning op die taak van die universiteit en op die implikasies daarvan vir praktiese werkverrigting aan hierdie inrigting mag moontlik bydra tot groter

1) Vgl.: W. Moberley, The crisis in the university; H. Taylor, Students without teacher. The crisis in the university; K.J. Popma, De universiteit. Idee en praktyk; H.G. Stoker, Beginsels en metodes in die wetenskap, p. 7 e.v.

2) Ibid., veral Popma, De universiteit. Idee en praktyk, en S.C.W. Duvenage, Die opstandige student. 'n Analise en evaluering van studenteaktiwisme in die V.S.A.

perspektief op die probleme van die universiteit van vandag en op die wyse waarop gepoog kan word om dit sy taak in die huidige maatskappy ten volle te laat vervul.

Ten tweede word in hierdie werk ondersoek op watter wyse die verskillende aktiwiteite in verband met die vak Geskiedenis aan die universiteit ten beste daartoe kan bydra om die doeleindes van die geskiedbeoefening te bereik. Die Geskiedeniswetenskap verkeer vandag, net soos die universiteit, in 'n krisis. Daar word deur mense van ons tyd, waaronder wetenskaplikes op ander gebiede, vraagtekens agter die waarde en nut van die Geskiedenis vir vandag geplaas.³⁾ Kan die Geskiedeniswetenskap enige bydra lewer om probleme van die dag op te los? Mense wat by die historici 'n antwoord gesoek het op knellende vrae, byvoorbeeld of 'n dreigende wêreldkatastrofe nog afgeweer kan word, moes teleurgesteld omdraai. Al sterker word die algemene beskouing dat dit eintlik net onnodige moeite en tydverkwisting is om die geskiedenis te bestudeer. Die aantal mense wat die vak Geskiedenis op skool neem, word in Suid-Afrika, en waarskynlik ook in verskillende ander lande, verhoudingsgewys steeds minder.⁴⁾ Vir hierdie krisis is sommige historici en Geskiedenisonderwysers klaarblyklik deels self verantwoordelik. Histori-

-
- 3) Vgl.: F. Wagner, *Moderne Geschichtschreibung*; G. Barraclough, *History in a changing world*, veral hoofstuk 1; G. Ritter, *Geschichte als Bildungsmacht. Ein Beitrag zur historisch-politische Neubesinnung*; P. de Klerk, *Geskiedenisvergelyking. Die gebruik van vergelykende metodes wat gerig is op generalisasie in die Geskiedkunde*, veral p. 48 e.v.
- 4) J.J. van Tonder, *Geskiedenis op die drumpel: in of uit. Historia*, 14(2), Jun. 1969, pp. 93 - 97; F.A. van Jaarsveld, *Die Afrikaner en Geskiedenis op skool. Historia*, 12(3), Sept. 1967, p. 158 e.v. Vgl. ook J. de Villiers, 'n *Analise van Geskiedenis op universiteitsvlak in Suid-Afrika, 1971 tot 1973. Historia*, 18(4), Des. 1973, pp. 224 - 230.

ci van die twintigste eeu is meesal vakspesialiste met die ingewortelde geloof dat die studie van enige historiese onderwerp op sigself van belang is en dat mense wat die verlede ondersoek hulle nie oor die probleme van die eie tyd hoef te bekommer nie.⁵⁾ In die Geskiedenisonderwys is (en word) nie altyd gepoog om die waarde van kennis van die geskiedenis vir die lewe van vandag aan te toon nie.⁶⁾ Daar word tans hard deur historici gepoog om die krisis in die Geskiedwetenskap te oorkom, om nuwe weë te vind om die Geskiedenis weer relevant vir vandag te maak,⁷⁾ maar tog bestaan daar nog weinig duidelikheid en eenstemmigheid oor wat die doel van geskiedbeoefening eintlik behoort te wees en word daar nog weinig gepoog om ondersoek en onderwys in Geskiedenis op so 'n doel te betrek.

Dit is die bedoeling om in hierdie werk nader te besin oor die doeleindes van geskiedbeoefening en dan na te gaan hoedat die onderwys- en navorsingswerk aan die universiteit ingerig behoort te word om hierdie doeleindes so goed as moontlik te probeer bereik. So 'n ondersoek mag bydra tot groter perspektief op die geskiedbeoefening in die algemeen, omdat die universiteit 'n sentrale plek in alle wetenskaplike aktiwiteit aangaande die geskiedenis beklee. Die universiteit is vandag die vernaamste instansie waar ondersoek in Geskiedenis gedoen word, en teweens word historici aan die universiteit opgelei om sulke ondersoek

5) Vgl. die kritiek op die huidige Geskiedeniswetenskap deur Barraclough, a.w. Op pp. 121 - 124 hieronder word uitvoeriger hierop teruggekom.

6) Vgl. M. Ballard (red.), *New movements in the study and teaching of history*; J.A. Lauwerys, *History textbooks and international understanding*; E. Weniger, *Neue Wege in Geschichtsunterricht*.

7) Hierop word nader ingegaan op pp. 124 - 130 hieronder.

te kan doen. Ook lei die universiteit mense op om onderwys in Geskiedenis te gee op skole en aan instellings vir hoër onderwys, en verder word aan die universiteit self studente in Geskiedenis onderwys. Wanneer die universiteit al hierdie dinge doen met die doeleindes van die geskiedbeoefening in die oog, sal in belangrike mate reeds verseker word dat die krisis in die Geskiedeniswetenskap oorkom word en dat hierdie wetenskap sy volle bydrae tot oplossing van die probleme van ons eie tyd lewer.

Soos in volgende hoofstukke sal blyk, is dit moontlik om albei doeleindes in hierdie werk tegelyk te probeer bereik, omdat hulle nêrens met mekaar in stryd is nie en eintlik in alle opsigte saamval. Wanneer die universiteitstaak in die vak Geskiedenis doeltreffend uitgevoer word, beteken dit vanself ook dat so goed moontlik bygedra word om die doeleindes van die geskiedbeoefening te verwesenlik.

Samevattend kan die probleem wat in hierdie werk ondersoek word, dus aangedui word as hoe die vak Geskiedenis aan die universiteit ingeklee en daarop ingestel behoort te wees om effektief mee te werk tot uitvoering van die universiteitstaak en daarmee tot verwesenliking van die doeleindes van die geskiedbeoefening.

1.2 Terreinafbakening

Die onderhawige ondersoek is bedoel as 'n algemene teoretiese verkenning waarby die implikasies van 'n perspektief op die aard van die universiteitstaak en die doeleindes van die geskiedbeoefening vir die konkrete werksaamhede in die vak Geskiedenis aan die universiteit nagegaan word. Dit is dus geen filosofiese

studie van die universiteit ⁸⁾ of van die geskiedbeoefening ⁹⁾ nie, en net so min 'n empiriese ondersoek na die onderwys- en navorsingswerk in Geskiedenis aan universiteite in verskillende lande. ¹⁰⁾ Die literatuur oor Geskiedenis as universiteitsvak is geensins uitgebreid nie, en groot dele van die ondersoek val op 'n terrein waaroor weinig bronne beskikbaar is. Die opset van hierdie ondersoek vereis egter veral logiese beredenering en die maak van afleidings op grond van algemene beskouings van die universiteit en die geskiedenis, waarby interpretasie van gegewens en van die werke van ander outeurs dikwels slegs 'n sekondêre rol speel.

As 'n algemene teoretiese studie sal hierdie werk nie kan aandui presies wat aan 'n bepaalde universiteit gedoen moet word om doeltreffende taakuitvoering en geskiedbeoefening te verseker nie. Elke universiteit funksioneer immers in 'n besondere milieu, en sy individuele omstandighede is medebepalend van die wyse waarop hy sy werk ten beste moet verrig. Dit sou weinig sin hê

-
- 8) Enkele van die belangrikste filosofiese besinninge oor die universiteit, waarvan in hierdie ondersoek gebruik gemaak word, is: P.G.W. du Plessis, *Gevraagde universiteit. Eenheid van die wetenskap in spesialisasie en beroepsvoorbereiding aan die universiteit*; K. Jaspers, *Die Idee der Universität*; J.H. Newman, *The idea of a university*; J. Ortega y Gasset, *Mission of the university*; K.J. Popma, *De universiteit. Idee en practijk*; H. van Riessen, *The university and its basis*.
- 9) Daar kan moeilik werke uitgesonder word uit die talle wat daar oor hierdie onderwerp bestaan. In hoofstuk 3 hieronder word na heelwat van hierdie werke verwys.
- 10) Slegs enkele studies van hierdie aard is, sover bekend, gedoen. Van die belangrikstes is: D. Perkins en J. Snell, *The education of historians in the United States*; B.C. Shafer, *Historical study in the West*; G. Barlow en B. Harrison, *History at the universities*.

om hierdie studie op die omstandighede van een enkele universiteit te betrek, want dan sou dit eintlik van geen waarde wees behalwe vir die één universiteit nie. Aan die ander kant sal 'n studie wat slegs konklusies wil bereik wat geld vir alle universiteite in alle lande en in alle tye, uiters abstrak wees en nie van belang kan wees vir die konkrete situasies in die eie tyd nie. Daar sal derhalwe gepoog word om sover moontlik gevolgtrekkings te maak wat vir die universiteit van vandag geld. Die huidige situasie ten opsigte van die universiteit in die vernaamste Westerse lande word hierby in ag geneem, maar omdat daar so 'n groot variasie in allerlei aspekte van universiteitsfunksionering van land tot land is, word gekonsentreer op die situasie in Suid-Afrika en word gepoog om riglyne te bied vir Suid-Afrikaanse universiteite in besonder. Ewenwel word nie gepretendeer om alle probleme van Geskiedenis-onderwys op te los of om 'n praktiese handleiding vir die Suid-Afrikaanse universiteitsdosent in Geskiedenis te bied nie. Daar word slegs gehoop om met hierdie werk by te dra tot groter perspektief op die taak van die historikus aan die universiteit en daardeur ook tot 'n dieper besef van sy verantwoordelikheid om hierdie taak na behore te verrig.

Hierdie studie is gedoen vanuit die veronderstelling dat by alle wetenskapsbeoefening voorwetenskaplike uitgangspunte die resultaat medebepaal. Antwoorde op vrae soos: Wat is die taak van die universiteit? en Waarom gaan dit in die geskiedbeoefening? kan uiteindelik nie op grond van wetenskaplike ondersoek alleen verstrekkend word nie. Dit is grensvrae waarvoor filosofies besin kan word, maar waarop finale en algemeen aanvaarbare antwoorde nooit gegee sal kan word nie. Dit is daarom iemand se lewensuitkyk, wat weer beïnvloed word deur sy lewensomstandighede en wat ten diepste deur 'n religieuse oortuiging gerig word, wat

uiteindelik bepaal watter antwoorde op sodanige vrae hy as die juistes sal aanvaar. Daar word gepoog om in hierdie werk uit te gaan van 'n Christelike visie van die werklikheid en daarmee ook van die universiteit en die geskiedbeoefening. Daar word dus getrag om in besonder na te gaan wat die taak van 'n Christelike universiteit en van 'n Christelike historikus in die huidige samelewing behels. Hierdie uitgangspunt mag vir mense met 'n ander werklikheidsvisie onaanvaarbaar wees; daar word egter steeds gepoog om, vir sover moontlik, ook die implikasies van taakuitvoering van die universiteit op grond van 'n lewens- en wêreldbeskouing as sodanig aan te dui, en die werk behoort derhalwe tog van bepaalde betekenis vir mense met ander oortuigings te kan wees. Dat dit onmoontlik is om wetenskapsbeoefening en onderwys te verrig sonder dat bepaalde grondliggende oortuiginge daarby 'n rol speel, is iets wat hopelik gaandeweg in hierdie werk aangetoon sal word.

1.3 Metodes van ondersoek

In die eersvolgende twee hoofstukke word tot 'n algemene beskouing van die universiteitstaak en van die geskiedbeoefening gekom. Filosofiese besinning op elk van hierdie sake kan studies op sigself wees. Aangesien dit hier gaan om die basis van die studie op grond waarvan verdere afleidings gedoen moet word, en heelwat reeds oor dié onderwerpe geskryf is, kon aangesluit word by die werk wat reeds deur ander skrywers gedoen is. Hoofsaaklik word gepoog om die beskouing wat oor die universiteitstaak en oor die geskiedbeoefening gevorm is te motiveer deur die historiese ontwikkeling van heersende beskouinge te skets en die ver- naamste probleme te bespreek.

Daarna word die verskillende fasette van die universiteitstaak

ten opsigte van die vak Geskiedenis in besonder bekyk. Eers word algemene afleidings gemaak op grond van die gevormde perspektief op die universiteitstaak en op die doeleindes van die geskiedbeoefening, en probleme wat hieruit na vore kom aangedui. Daarna word die bestaande posisie ten opsigte van taakuitvoering in elke faset in die vernaamste Westerse lande bekyk; aandag word hoofsaaklik gegee aan Suid-Afrika, die Verenigde State, Groot-Brittanje, Duitsland en Nederland, asook, vir sover moontlik, aan Frankryk en Rusland. Hierdeur word, soos verderaan sal blyk, die vernaamste variasies in huidige universiteitstelsels betrek. Op grond van hierdie ondersoek na die besondere omstandighede van elke land kan dan verdere en meer spesifieke gevolgtrekkings oor die beste wyse van taakuitvoering gemaak word.

In geheel gesien, word hier 'n kombinasie van metodes gevolg, waarby deduksie, empiriese ondersoek en kritiese oorweging op die voorgrond staan; daar word gepoog om op grond van algemene waarhede en beskouinge oor die universiteit en die geskiedenis, en met behulp van ondersoek na die feitelike situasie afleidings te maak oor die beste wyse waarop die universiteit in die huidige tyd, en in Suid-Afrika in besonder, sy taak kan verrig.

Ter wille van helderheid word elke hoofstuk van 'n kort inleiding voorsien waarin die opset en metode van behandeling van die besondere onderwerp verduidelik word. Daarna volg algemene besinning en empiriese beskrywing waarin die volgorde aangepas word by die eise van elke onderwerp, en uiteindelik word gevolgtrekkings gemaak. Omdat elke hoofstuk vanself op 'n aantal konklusies uitloop, word geen aparte samevatting aan die einde van elke hoofstuk gedoen nie.¹¹⁾ In die slothoofstuk word die

11) Waar dit nie sonder meer duidelik is in watter afdeling die konklusies wat in 'n hoofstuk bereik word, voorkom nie, word dit in die inleidingsparagraaf van die hoofstuk aangedui.

gevolgtrekkings wat in al die voorgaande hoofstukke bereik is, oorsigtelik saamgevat. Die indeling in hoofstukke of hoofafdelings, afdelings en onderafdelings¹²⁾ word, vir sover moontlik, s6 gedoen dat die logiese orde van die behandeling duidelik na vore kom.¹³⁾

1.4 Die program van ondersoek

Die program van hierdie ondersoek het uit die voorgaande afdelings reeds in sekere opsigte na vore gekom. Kortliks kan dit as volg saamgevat word: Ten eerste word in hoofstuk 2 die universiteitstaak en in hoofstuk 3 die doeleindes van die geskiedbeoefening bespreek en ten opsigte van elk n algemene beskouing gevorm. Alvorens oorgegaan word tot die behandeling van die universiteitstaak na sy verskillende fasette, word in hoofstuk 4 nader vasgestel wat die algemene eienskappe en opvoedingspeil is van die student wat na die universiteit kom, sodat nagegaan kan word hoedat in die opvoeding daarmee rekening gehou moet word. Die verskillende fasette van die universiteitstaak, soos hulle in hoofstuk 2 onderskei sal word, word dan in hoofstukke 5 tot 9 agtereenvolgens behandel, elk in soverre hulle betrekking het op die vak Geskiedenis, naamlik opleiding tot wetenskaplikes, beroepsopleiding, algemene studente-opvoeding, gemeenskapsopvoeding en wetenskaplike ondersoek. In hoofstuk 10 word dan nagegaan hoedat die verskillende fasette van die universiteitstaak ten opsigte van die vak

12) Hoofstukke of hoofafdelings word aangedui deur n enkele syfer of getal, afdelings deur twee getalle wat deur n punt van mekaar geskei word en onderafdelings deur drie getalle wat elk deur n punt van die ander geskei word.

13) Dit bring mee dat Hoofstukke, afdelings en onderafdelings soms baie wissel in lengte, maar daar is getrag om die behandeling nrens onoorstigtelik te laat word nie.

Geskiedenis met mekaar geïntegreer en in 'n gemeenskaplike organisasiestruktuur betrek kan word. In hoofstuk 11 word die gevolgtrekkings wat in die verskillende hoofstukke bereik is kortliks saamgevat.

HOOFSTUK 2

DIE UNIVERSITEITSTAAK

2.1 Inleiding

'n Duidelike begrip van wat die taak van die universiteit is en behoort te wees, is 'n voorvereiste vir 'n ondersoek na die uitvoering van dié taak in die vak Geskiedenis. In hierdie hoofstuk word eers kortliks aandag gegee aan die geskiedenis van die universiteit en nagegaan hoedat die universiteitstaak deur die eeue ontwikkel en verander het en steeds deur die besondere historiese situasie beïnvloed is. Teen dié historiese agtergrond word dan in die tweede afdeling van die hoofstuk 'n prinsipiële oriëntering ten opsigte van die taak van die universiteit gedoen. Die gevolgtrekkings van hierdie ondersoek na die universiteitstaak word in onderafdelings 2.2.7 en 2.3.4 hieronder saamgevat.

2.2 Die universiteitstaak in historiese perspektief

Eintlik is die universiteit 'n produk van die Middeleeuse beskawing, al het dit voorlopers in die Oudheid gehad;¹⁾ op hierdie voorlopers word slegs kortliks gelet. Daarna word die Middeleeuse universiteitsidee, asook ander universiteitsidees wat daarna in die Westerse Wêreld tot ontwikkeling gekom het en in bepaalde periodes heersend was, geskets en in hooftrekke aangetoon dat elke idee 'n eie opvatting oor die taak van die universiteit inhou. Daar word dus slegs op enkele hoof tendense gewys en geensins gepoog om 'n oorsig van die hele geskiedenis

1) Vgl. J. Huizinga, Veramelde werken, I (Universiteit, wetenskap en kunst), p. 3.

van die universiteit te gee nie. Uiteindelik word aangedui dat die konsekwensies van sommige universiteitsidees in groot mate verantwoordelik is vir die krisis waarin die universiteit van vandag hom bevind.

2.2.1 Voorlopers van die universiteit

Voor die twaalfde eeu, toe die eerste universiteite in Wes-Europa tot ontwikkeling gekom het, het instellings vir hoër onderwys en/of wetenskapsbeoefening reeds in verskillende lande en kulture voorgekom. Inrigtings waar seuns van agtien jaar en ouer, wat reeds skoolonderrig ontvang het, verder opgelei is vir bepaalde beroepe, waaronder die priesterskap, het in die Nabye Oosterse Beskawings bestaan.²⁾

In die ou Griekse Beskawing het seuns van welgestelde families onderrig van private leermeesters en in private skole ontvang, waarna hul meesal militêre diens moes verrig. Daarna was daar geleentheid vir hoër onderwys.³⁾ Jong manne het hul dikwels by rondtrekkende leraars, wysgere en redenaars gevoeg. Sommige van hierdie leermeesters het vaste skole gestig, waarvan die ouds bekende is die skool van die retor (redenaar) Isocrates, gestig in 392 v.C. Die twee bekendste en belangrikste instellings vir hoër onderwys in die Griekse Oudheid was egter die Akademie van Plato (gestig 386 v.C.) en die Lyceum van Aristoteles (gestig 335 v.C.). Hierdie instellings was eintlik werkgemeenskappe met 'n godsdienstige, kultiese karakter, wat ver-

2) Vgl. J.C. Coetzee, Inleiding tot die Historiese Opvoedkunde, p. 30 en F.P. Graves, A history of education before the Middle Ages, p. 123 e.v.

3) Vgl. K.J. Freeman, Schools of Hellas. An essay on the practice and theory of Ancient Greek education 600 - 300 B.C., p. 210 e.v. en Graves, a.w., pp. 153 - 154, 168.

ering van die Muse as hul hoofsaak gesien het. Dit was egter ook gemeenskappe van leermeesters en leerlinge waar onderwys gegee en wetenskap beoefen is. Die skool van Aristoteles het byvoorbeeld ook die versameling en klassifikasie van feitekennis nagestreef. Jong seuns vanaf sowat sestien jaar het hier onderwys ontvang, en later, in die tyd van die Romeinse Ryk, het jong Romeine dikwels enkele jare aan een van die skole in Athene vertoef. Die Akademie, waarby die Lyceum en die skole van die Stoïsyne en Epikuriërs later ingelyf is, het vir meer as negehonderd jaar, tot 529 n.C., voortbestaan.⁴⁾

In die periode van die Romeinse Ryk het in Rome, en later ook in ander stede van Italië, Gallië en Spanje, onder Griekse invloed retorieskole ontstaan. Hier het seuns van sestien tot agtien jaar onderwys in die Retoriek, die Griekse letterkunde, Wetenskap, Filosofie, Reg en Geskiedenis ontvang en 'is hulle opgelei tot redenaars en regsgeleerdes, dus vir leidende posisies in die openbare lewe.⁵⁾

In 75 v.C. is 'n versameling boeke uit Griekeland na Rome oorgebring, en so het die Athenaeum of Universiteit van Rome, 'n sentrum van wetenskaplike studie, ontstaan. Die groot biblioteke van die Oudheid kan dan ook as sentra van geleerdheid, as voorlopers van die universiteit beskou word. Boeke is daar nie net

-
- 4) Vgl.: J.W.H. Walden, *The universities of Ancient Greece*, pp. 10 - 40, 91 e.v.; J.C. Coetzee, *Inleiding tot die Historiese Opvoedkunde*, pp. 46 - 47, 68; J. Stellingwerff, *Inleiding tot die universiteit. De samenhang van wetenschappen en de wetenschappelijke bibliotheek*, pp. 76 - 90.
- 5) Vgl.: H.I. Marrou, *A history of education in Antiquity*, p. 247 e.v.; J.C. Coetzee, *Inleiding tot die Historiese Opvoedkunde*, p. 69; Stellingwerff, a.w., p. 122; W.N. Coetzee, 'n Historiese perspektief op die ontstaan en ontwikkeling van die universiteit (S.J. Preller (red.), *Inleiding tot die Tersiêre Didaktiek*, p. 2).

versamel nie, maar ook voortdurend bestudeer en gekommentarieer; reeds in die Romeinse tyd het die bestudering van outoriteite, van die groot geleerdes uit die Griekse tyd, die vernaamste wyse van wetenskapsbeoefening geword. Die belangrikste biblioteek van die Oudheid was dié van Alexandrië in Noord-Afrika wat bestaan het van 295 v.C. tot 642 n.C. en wat gedurende sy bestaan dié sentrum van wetenskapsbeoefening in die beskaafde wêreld was.⁶⁾

Met die opkoms van die Christendom het die wetenskaplike sentra bly voortbestaan en het by dié sentra kategeteskolle ontstaan waar geleerde heidene in die Christelike leer ingelei is. Hierdie skole het ook instansies vir die beoefening van die Teologie geword; dit was onder andere die geval met die Christelike Akademie van Alexandrië.⁷⁾

In die periode na die verval van die Grieks-Romeinse Beskawing, dit wil sê vanaf die vyfde eeu, was dit veral in die Mohammedaans-Arabiese kultuur van die Nabye Ooste en Spanje dat die wetenskapsbeoefening voortgang gevind het. Die Mohammedane het die werke van die ou Griekse geleerdes bestudeer en in hul wetenskapsbeoefening daarby aangesluit. In die tiende en elfde eeue was daar in sentra soos Bagdad, Kairo, Cordova, Granada en Sevilla groot skole waaraan lesings gegee is in die Letterkunde, Retoriek, Taalkunde en Sterrekunde en waar ensiklopedieë en woordeboeke saamgestel is. Daar was verder professionele skole waar in die Medisyne onderrig gegee is. Wetenskaps-

6) Vgl. Stellingwerff, a.w., p. 86.

7) Vgl. Walden, a.w., pp. 109 - 129 en J.C. Coetzee, Die hoër onderwys (J.C. Coetzee en D.J. van Rooy (reds.), Beginsels en metodes van die hoër onderwys, p. 14).

beoefening deur die Mohammedane het hoofsaaklik bestaan uit die bestudering en kommentariëring van die geskrifte van die Klassieke outeurs; weinig nuwe wetenskaplike ondersoek is gedoen. Die Mohammedaanse skole het gehelp om die werke van die Griekse skrywers te bewaar en in Middeleeuse Wes-Europa bekend te stel en het, al is dit nie in baie groot mate nie, invloed uitgeoefen op die ontstaan en ontwikkeling van die Middeleeuse universiteit.⁸⁾

2.2.2 Die Middeleeuse universiteitsidee

Met die ondergang van die Klassieke Beskawing in Wes-Europa gedurende die vierde tot sesde eeue is die kunsskatte en manuskripte uit die Klassieke Tydperk in die kloosters bewaar, en die kloosters het nou die sentra van geleerdheid geword waar die werke van die Klassieke outeurs en die Christelike kerkvaders bestudeer is. By kloosters en katedrale het skole ontstaan, en dit was gedeeltelik uit hierdie skole dat die eerste universiteite ontwikkel het. Gedurende die elfde en twaalfde eeue, toe die Middeleeuse kultuur in Wes-Europa tot bloei gekom het, en die stedelike lewe - en daarmee saam die kuns en die wetenskap - gefloreer het, was daar aan kloosters en katedrale dikwels priesters verbonde wat groot naam as geleerdes verwerf het. Baie van hierdie geleerdes het groepe studente om hulle versamel, en in sommige stede was daar verskillende leermeesters met 'n groot aantal studente wat meesal uit verskeie lande en landstreke afkomstig was. Groepe leermeesters en studente het hulle in gildes verenig, onder andere met die doel om hulle in die vreemde stede waar hulle geen burgerreg gehad het nie te beskerm.

8) Vgl. E.P. Cubberley, Syllabus of lectures on the history of education, p. 92.

In Bologna was die studente vir 'n groot gedeelte ryk burgers van die stad en hulle het 'n gilde gevorm wat leermeesters in diens geneem het om hulle veral in die Regte te onderwys. Op hierdie wyse het die oudste universiteit,⁹⁾ dié van Bologna in (ongeveer) 1158 ontstaan.¹⁰⁾ Die universiteit van Parys, wat dateer van 1180, het ontstaan uit 'n gilde van leermeesters; in hierdie gilde kon studente, soos vakleerlinge in 'n gewone gilde, opklim tot gesel en uiteindelik self leermeesters word.¹¹⁾ Parys, die oudste universiteit noord van die Alpe, het dwarsdeur die Middeleeue die vernaamste sentrum vir die studie van die Teologie gebly en het die model vir die stigting van ander universiteite in Duitsland, Frankryk en Engeland geword. Teen die einde van die dertiende eeu was daar reeds sowat vyf-en-veertig universiteite in Europa. Die oudste van hierdie inrigtings was dikwels nog verbonde aan 'n katedraal en het net 'n lokaal of wat tot hul beskikking gehad. Soms het 'n universiteit van een stad na 'n ander verhuis. Hulle het erkenning van kerklike en politieke owerhede verkry en was heeltemal selfbesturende inrigtings.¹²⁾

Jong manne oral uit Wes-Europa, arm en ryk, het na die universi-

-
- 9) Die mediese skool van Salerno dateer reeds van 1080, al was dit toe nie 'n universiteit in die ware sin van die woord nie, en het, saam met Montpellier, die vernaamste sentrum vir die studie van die Medisyne geword. Vgl. H. Rashdall, *The universities of the Middle Ages*, I, pp. 75 - 86.
- 10) Rashdall, a.w., p. 87 e.v.; G. Kaufmann, *Geschichte der deutschen Universitäten*, I, p. 157 e.v.
- 11) Van die naam van dié gildes, universitas societas magistrorum disciplulorumque (algemene of universele gemeenskap van meesters en leerlinge) kom die naam universiteit. Vgl. Stellingwerff, a.w., p. 6. Kyk ook Rashdall, a.w., pp. 1-24.
- 12) Vgl. Rashdall, a.w., p. 269 e.v. en F. Paulsen, *German education. Past and present*, p. 21 e.v.

teite gekom en dikwels van een universiteit na die ander geswerf. Aan 'n bepaalde universiteit het studente uit dieselfde land of landstreek hul meesal verenig in nationes, studente-unies en soms het lede van een unie in 'n gemeenskaplike huis gewoon.¹³⁾ Hieruit het die college-stelsel, wat veral in Engeland tot bloei gekom het, ontstaan. Daar was aan 'n universiteit dikwels 'n skool verbonde waar jong seuns voorbereidende studie gedoen het; soms kon seuns van twaalf tot vyftien jaar reeds met volle universitêre studie begin.¹⁴⁾

Die Middeleeuse universiteit was verdeel in vier fakulteite, naamlik dié van die Artes Liberales (Filosofie), Teologie, Regte en Medisyne. Alle studente het eers onderrig ontvang aan die fakulteit van die Artes Liberales in die sogenaamde sewe vrye kunste wat reeds in die Klassieke Tyd as sodanig onderskei is, naamlik Grammatika, Retorika en Dialektika (logika), die Trivium, die drie woordkunste, en die Musica, Aritmetica, Geometrica en Astronomia (die Quadrivium of die vier saakkunste). Hierdie sewe vrye kunste was eintlik wel wat gelei het tot die hoër studies in die Teologie, Regte en Medisyne. As die student sy studies in een van hierdie drie spesialisierigtings voltooi het, het hy die titel van magister of doctor ontvang en is hy dus as 'n volwaardige meester in die vak aanvaar.¹⁵⁾ Nie alle studente het hierdie eindpunt bereik nie; baie het verskeie jare aan die universiteit vertoef sonder om selfs toelating

13) Vgl. P. Kibre, The nations in the Medieval universities.

14) Vgl. Paulsen, a.w., p. 25 en Rashdall, a.w., p. 352 e.v.

15) In die Middeleeuse universiteit was die titels magister, doctor en professor gelykwaardig; almal was meesters in hul vak en daarom ook gekwalifiseer om leermeesters te wees. Vgl. Huizinga, a.w., p. 7 en Kaufmann, a.w., pp. 352 - 371.

tot een van die drie spesialiseringtings te verwerf.¹⁶⁾ Die dosente was verbonde aan 'n fakulteit en het alle doseerwerk in die fakulteit behartig: 'n dosent in die Artes-fakulteit moes dus 'n wye veld dek. Eers vanaf die sestiende eeu het dit gebruiklik begin word dat leerstoel in verskillende vakke ingestel is.¹⁷⁾ Onderrig was in die vorm van mondelinge voordrag en soms ook voorlesing uit manuskripte; studente het geluister en aantekeninge gemaak. Na enkele jare, soms tot ses-sewe jaar, van volg van lesings en aflê van eksamens kon die student self begin manuskripte lees en aan wetenskaplike diskussies deelneem.¹⁸⁾

Die Middeleeuse universiteit was eintlik slegs 'n versameling van fakulteite en nationes, maar tog het dit 'n gemeenskap gevorm van hoogstens etlike honderde mense wat saam die wetenskap bestudeer het. Die Middeleeuse universiteit is genoem Studium Generale, wat ingehou het dat die studies toeganklik was vir almal, selfs ook lede van die publiek, dat alle wetenskappe bestudeer is en dat algemeen geldige wetenskap bestudeer is.¹⁹⁾ Almal het aan die Artes-fakulteit algemene vorming in die wetenskappe ontvang, alvorens in Teologie, Regte of Medisyne gespesialiseer is, en hierdie spesialisasie is in die eerste plek as verdere opleiding in die wetenskap gesien, nie as beroepsopleiding nie.²⁰⁾ Aan die Middeleeuse universiteit het 'n Christelike gees geheers; dit was deel van die Middeleeuse Christelike samelewing. Die wetenskappe is as outonome

16) Paulsen, a.w., p. 25.

17) Ibid., p. 61.

18) Stellingwerff, a.w., pp. 139 - 142 en Kaufmann, a.w. pp. 342 - 400.

19) Ibid., p. 135.

20) Vgl. Stellingwerff, a.w., p. 39.

entiteite gesien en as voortrappe tot die Teologie, wat as die hoogste en eintlike Christelike wetenskap beskou is.²¹⁾ Geboondenheid aan kerklike dogma het die vryheid van die wetenskapsbeoefening aan bande gelê.²²⁾ Eintlik is daar aan die Middeleeuse universiteit nie werklik selfstandige wetenskaplike ondersoek gedoen nie. Soos in die biblioteke van die Romeinse tyd, in die Mohammedaanse skole en in die kloosters, is ook in die Middeleeuse universiteite eintlik net diskussie oor die werke van die Klassieke outeurs gevoer en is kommentare daarop geskryf.

Die Middeleeuse universiteit het die Christelike kultuur van Middeleeuse Wes-Europa in alle opsigte weerspieël. Soos hierdie kultuur het dit ook nie 'n sterk nasionale inslag gehad nie, maar 'n meer kosmopolitiese en algemeen Europese karakter vertoon. Naas die staat en die kerk was dit die vernaamste instelling om die ontwikkeling en groei van hierdie kultuur moontlik te maak.²³⁾

Die taak van die Middeleeuse universiteit was dus primêr om as sentrum van geleerdheid te dien, waar kennis bewaar, versamel en oorgedra is, waar mense tot wetenskaplikes, meesters in hul vak, gevorm is en daarmee opgelei is vir die geleerde beroepe - Teologie, Regte en Medisyne. Hierdie taak het die universiteit

21) Vgl.: H. van Riessen, *The university and its basis*, p. 25; S.C.W. Duvenage, a.w., pp. 6 - 8; J.C. Coetzee, *Die Christelike universiteit*. Koers, 21(5), Apr. 1954, p. 195.

22) Vgl. T. van Wyk, *Christendom-demokrasie-universiteit*. Bulletin van die Suid-Afrikaanse Vereniging vir die Bevordering van Christelike Wetenskap, 34, Okt. 1972, p. 43.

23) Vgl. Moberley, a.w., p. 16.

vervul binne die besondere kader van die Christelik-Middeleeuse kultuur.

Die Middeleeuse universiteit het, nadat die Middeleeuse kultuur vanaf die veertien-vyftiende eeu in verval gekom het, bly voortbestaan, maar self ook al meer tekens van verval getoon. Veranderinge in die kultuursituasie, in die gees en denke van die tyd, het meegebring dat die Middeleeuse universiteitsidee nie meer relevant was nie. Die Renaissance het belangstelling in selfstandige wetenskaplike ondersoek gebring, veral in die natuurwetenskappe, maar hierdie ondersoek het grotendeels buite die universiteit geskied. Aparte wetenskaplike akademies is gestig om sulke ondersoek te doen.²⁴⁾ Die Middeleeuse universiteit het aan sy ou tradisies vasgehou en aan kerklike dogma gebonde gebly. Na die Kerkhervorming het sommige universiteite in Protestantse hande oorgegaan en aan Protestantse leerstellinge gebonde geraak.²⁵⁾ Aan die universiteite in Calvinistiese gebiede, onder andere die nuwe Universiteit van Leiden in Nederland, het die idee van akademiese vryheid egter in belangrike mate posgevat.²⁶⁾

Die universiteite van die sestiende en sewentiende eeue het, anders as die Middeleeuse universiteit, differensiasie volgens nasies en lande getoon. Veral in Engeland het die universiteite

24) Vgl. Stellingwerff, a.w., p. 144 en Paulsen, a.w., p. 57.

25) Vgl. D.T. Muther, Aus dem Gelehrtenleben im Zeitalter der Reformation en Kaufmann, Geschichte der deutschen Universitäten, II, pp. 490 - 562.

26) Vgl. G.D.J. Schotel, De Academie te Leiden in de 16e, 17e en 18e eeuw.

'n eie karakter verkry, en terwyl die universiteite in lande soos Duitsland geen besondere rol meer in die samelewing gedurende die sestiende en sewentiende eeue gespeel het nie,²⁷⁾ het die Engelse universiteite lewenskragtig en invloedryk gebly.

2.2.3 Die tradisionele Engelse universiteitsidee

Die tradisionele Engelse universiteitsidee, soos beliggaam in die universiteite van Oxford en Cambridge, is eintlik 'n voortsetting van die Middeleeuse universiteitsidee in latere tyd, maar het daarby tog sekere besondere trekke. Die tradisionele Engelse universiteitsidee het ook buite Engeland heelwat invloed gehad, naamlik in Skotland en in die Britse kolonies - wat later onafhanklike Westerse state geword het - veral die V.S.A., Kanada, Australië en ook Suid-Afrika.

Die universiteite van Oxford (gestig ongeveer 1200) en Cambridge (gestig 1231) het reeds in die Middeleeue 'n besondere kenmerk gekry deur die ontwikkeling van die college-stelsel aan hierdie twee inrigtings. Die koshuise waar studente ingewoon het, het geleidelik al meer funksies van die universiteit self oorgeneem en onderwysinstellings geword, sodat die universiteit later slegs 'n versameling van colleges geword het, met as vernaamste funksie om grade toe te ken.²⁸⁾ Aan die colleges het afgestudeerdes bly inwoon (vroëer was die selibaat vir hulle verplig) en lesings en individuele leiding aan student-inwoners gegee; dit is die sogenaamde tutor-stelsel. Deur onderlinge samewerking van colleges het die aanbod van

27) Vgl. Paulsen, a.w., p. 116.

28) Vgl. Margaret Clapp, The modern university, p. 28.

gesamentlike lesings meer algemeen geword, maar vandag nog speel hierdie lesings 'n minder belangrike rol as die tutorials en is baie van die universiteitsdosente nog aan besondere colleges verbonde.²⁹⁾

Die college-stelsel het meegebring dat die gemeenskapsidee aan die universiteit sterk ontwikkel het. Die atmosfeer in 'n college was (en is) byna soos in 'n gesin; daar was baie persoonlike verkeer tussen student en dosent en tussen studente onderling, en hierdeur is die hele aard van die onderwys bepaal. Tot aan die einde van die vorige eeu was daar sowel aan Oxford as aan Cambridge net enkele honderde studente en aan die onderskeie colleges meesal minder as honderd elk. Soos aan die Middeleeuse universiteit het 'n Christelike gees geheers, en die twee universiteite was nou verbonde aan die Anglikaanse Kerk. Nie-Anglikane is eers na 1854 tot die universiteit toegelaat. Na hierdie datum het die dogma-gebondenheid, maar ook die Christelike karakter van die twee universiteite in 'n belangrike mate verslap; tog heers aan Oxford en Cambridge vandag nie dieselfde agnostiese gees as aan die nuwe Engelse universiteite nie.³⁰⁾

Omdat die student van Oxford en Cambridge in 'n besondere omgewing met 'n besondere atmosfeer verkeer het, het dit die ontwikkeling van sy hele persoonlikheid beïnvloed. Vorming van die hele mens, van die gentleman, wat in alle opsigte 'n leidende figuur in die samelewing kan wees, is as die vernaamste taak van

29) Vgl. A. Flexner, Universities. American, English, German, pp. 240 - 249.

30) Vgl. Moberley, a.w., p. 274 en J.C. Coetzee, Die Christelike universiteit. Koers, 21(5), p. 195.

Oxford en Cambridge gesien. In die Middeleeue het heelwat arm studente nog die twee universiteite besoek met behulp van beurse van die parogie (gemeente), maar na die Kerkhervorming was dit slegs mense uit die hoër klasse wat universiteitsopleiding vir hul kinders kon bekostig. Oxford en Cambridge het prestige-inrigtings geword waarheen jong manne uit die hoër klasse vanselfsprekend gegaan het om algemene „afronding” te verkry. Ook al behaal hul geen graad nie, is die feit dat hulle enkele jare aan een van die universiteite was algemeen as van groot belang beskou. Die Public Schools wat vanaf die sestiende eeu in Engeland ontstaan het, het ’n natuurlike voorbereiding tot studie aan Oxford of Cambridge verskaf. ’n Eeu of meer gelede is seuns van vyftien al tot die universiteit toegelaat, sodat dit dus werklik nog onvolwassenes was wat in die colleges ingewoon het en daar soos kinders onder vaderlike leiding, onder toesig van die dosente aan die colleges, gestaan het. Tans is dit vir studente uit alle lae van die samelewing moontlik om na Oxford en Cambridge te gaan, maar deur mededingende eksamens word ’n besondere toelatingspeil vir studente gehandhaaf.³¹⁾

Aan Oxford en Cambridge is tot in die negentiende eeu net so min as aan die Middeleeuse universiteit navorsing gedoen. Daar was ook min sprake van nagraadse studie. Alle studente het dieselfde vakke, die ou Artes Liberales, bestudeer, wat veral die Klassieke tale en letterkunde ingehou het; aan die natuurwetenskappe is weinig gedoen. Studente het die titel Baccalareus Artium verwerf, waarna hulle byna outomaties na ’n paar jaar, sonder verdere studie, die Magisterstitel kon verwerf. Eers

31) Vgl. Flexner, a.w., p. 204.

vanaf die negentiende eeu het nagraadse studie en selfstandige navorsing 'n belangriker rol begin speel.³²⁾ Daar was aan Oxford en Cambridge verder weinig beroepsopleiding; in die fakulteit Teologie is predikante opgelei, maar fakulteite vir Regsgeleerdheid en Medisyne was daar eeue lank nie. Die klem het geval op algemene wetenskaplike toerusting en vorming van die student.³³⁾

Die universiteite van Oxford en Cambridge het 'n belangrike rol gespeel in die Engelse kulturele ontwikkeling vanaf die Middeleeue en groot prestige geniet. Hulle het selfs hul eie verteenwoordigers in die parlement gehad. Die agtiende eeu was egter 'n tydperk van stagnasie vir die twee universiteite. Daar is geteier op tradisie en die universiteite het instrumente geword om die kloof tussen die hoër en laer klasse asook tussen Anglikane en ander godsdiensgroepe te verskerp. Die hervorminge van die negentiende eeu, gepaardgaande met die oprigting van nuwe universiteite, het die posisie verbeter en ook nuwe lewenskrag aan Oxford en Cambridge gegee, sonder dat die besondere karakter van hierdie universiteite verdwyn het.³⁴⁾ Oxford en Cambridge het private universiteite gebly, hoewel hulle sedert die vorige eeu groot finansiële toekennings van die regering ontvang.³⁵⁾

32) Vgl.: Clapp, a.w., p. 28 e.v.; Moberley, a.w., p. 181; W.H.G. Armytage, *Civic universities. Aspects of a British tradition*, p. 131.

33) Vgl. Clapp, a.w., p. 28.

34) Die huidige karakter van die universiteite van Oxford en Cambridge word goed weergegee in: J. Rose en J. Ziman, *Camford observed. An investigation of the ancient English universities in the modern world*, en R.J. White, *Cambridge life*.

35) Stellingwerff, a.w., p. 177.

In die Britse kolonies van die Nuwe Wêreld, en later ook in Australië en Suid-Afrika, sou die eerste instelling vir hoër onderwys na die model van Oxford en Cambridge die karakter van colleges dra, waar (soos in Engeland) slegs voorgraadse onderwys gegee is, en wat dikwels 'n kerklik-godsdienstige basis gehad het.³⁶⁾ In Suid-Afrika was die eerste universiteit, dié van die Kaap 'die Goeie Hoop, en later die Universiteit van Suid-Afrika 'n versameling van colleges, soos Oxford en Cambridge, met dié verskil dat hulle geografies van mekaar verwyder was. Ander universiteitsidees het egter meegewerk om die uiteindelijke karakter van die Suid-Afrikaanse universiteite te bepaal.³⁷⁾

Die universiteitsidee wat in Oxford en Cambridge beliggaam is, is dus een van wetenskaplike en ook persoonlikheidsvorming, die „kweek“ van leiers vir die samelewing aan 'n inrigting waar noue gemeenskap tussen dosente en studente en 'n besondere atmosfeer heers.

2.2.4 Die kontinentaal-Europese (rasionalistiese) universiteits-idee

Die Wes-Europese universiteite wat vanaf ongeveer die vyftiende eeu in verval gekom het, het in die negentiende eeu 'n nuwe

36) Die invloed van Oxford en Cambridge op ander universiteite in die Britse Statebond blyk uit E. Ashby, *Community of universities. An informal portrait of the Association of Universities of the British Commonwealth 1913 - 1953*.

37) Vgl. M. Boucher, *The examining boards and examining university. Some observations upon the establishment and development of the University of the Cape of Good Hope to 1885*, en G.C.P. van der Vyver, *My erfenis is vir my mooi*, veral pp. 15 - 152, waar die vroeë ontwikkeling van die Potchefstroomse Universiteit vir C.H.O. as 'n afdeling vir voorgraadse opleiding, te midde van die ontwikkeling van ander colleges in Suid-Afrika, geskets word.

bloeitydperk beleef, onder invloed van 'n nuwe universiteits-
idee. Heelwat nuwe universiteite is gestig, terwyl bestaande
universiteite ingrypende verandering ondergaan het onder in-
vloed van nuwe beskouinge oor die universiteitstaak.³⁸⁾

Hoewel die nuwe universiteitsidee eers in die negentiende eeu
algemeen posgevat het, het die algemene geestesklimaat van die
sewentiende en agtiende eeue as voorbereiding daartoe gedien.
Reeds die Renaissance het selfstandige wetenskaplike ondersoek
as algemene praktyk laat ingang vind en daarmee 'n kritiese
wetenskaplike gees gebring. Dorgelewerde wetenskaplike kennis
is bevraagteken en aan die gegewens getoets. Gedurende die
sewentiende en agtiende eeue het natuurwetenskaplike kennis in
belangrike mate uitgebrei, en ook, hoewel in mindere mate,
kennis van geesteswetenskaplike aard. Die sukses wat met self-
standige wetenskaplike ondersoek behaal is, het groot vertroue
in die vermoëns van die menslike verstand gebring. Deur die
menslike rede, so is geglo, kan die mens sy heerskappy oor die
natuur steeds versterk en sy eie lot verbeter. Die rede is
beskou as outonoom en aan niks onderworpe nie; dit moes nie
deur godsdienstige opvattinge, vooroordele, tradisies, enso-
voorts, belemmer word nie, want dan word menslike vooruitgang
aan bande gelê. Slegs dit wat die toets van die rede kan deur-
staan, mag aanvaar word.³⁹⁾ Hierdie heersende rasionalistiese
beskouing van die agtiende eeu het 'n belangrike invloed op die
ontwikkeling van die universiteit gehad.

38) Vgl. Flexner, a.w., p. 276.

39) Die algemene kenmerke van die agtiende-eeuse rasionalisme
word nader behandel in: L.W. Beck (red.), Eighteenth
century philosophy, veral pp. 3 - 8; T. Gorham, The gospel
of rationalism; J.M. Spier, Van Thales tot Sartre, Wysge-
ren uit Oude en Nieuwe Tijd, p. 122 e.v.

Die gedagte dat aan die universiteit vryheid van godsdiens en oortuiging moet heers, dateer reeds uit die sestiende eeu. Soos hoër op gemeld,⁴⁰⁾ het daar aan die universiteite in die Calvinistiese gemeenskap van die Nederlandse Republiek 'n belangrike mate van vryheid van meningsuiting geheers.⁴¹⁾ In Duitsland, waar die universiteite eeue-lank verdeeld was in 'n Katolieke en 'n Protestantse groep, was die universiteit van Halle (gestig 1694) die eerste waar die beginsel van libertas philosophandi (vryheid om te filosofeer) aanvaar is en wat geen spesifiek Katolieke of Protestantse karakter gehad het nie.⁴²⁾ Die idee van akademiese vryheid en die afskud van dogma-gebondeheid was 'n positiewe stap waardeur die universiteit losgekom het van ondergeskiktheid aan die kerk om 'n heeltemal selfstandige plek in die samelewing in te neem,⁴³⁾ en dit het onafhanklike wetenskaplike ondersoek aan die universiteit moontlik gemaak. Dit was egter ook die begin van die sekularisasie van die universiteit, van die verbrokkeling van die religieuse en lewensbeskoulike eenheidsgrondslag. Die idee van die outonomie van die rede het neutralisme in die wetenskap gebring; daar is geglo dat alle wetenskaplik ontginde kennis juis en algemeen geldig is. Standpunte en uitsprake wat nie as algemeen geldig aanvaar kon word nie, is vermy. Daar is gekonsentreer op

40) Kyk p. 21 hierbo.

41) Schotel, a.w., gee 'n goeie beeld van die idee van akademiese vryheid in Nederland gedurende die sewentiende en agtiende eeue.

42) Paulsen, a.w., p. 116; P.G.W. du Plessis, Universiteit in aanvraag. Koers, 31(7 en 8), Jan. - Feb. 1964, p. 453.

43) In die Middeleeuse samelewing was die universiteit formeel wel selfstandig, maar was die dosente hoofsaaklik geestelikes en onderworpe aan die kerk. Die hele Middeleeuse samelewing was eintlik aan die gesag van die kerk gebonde.

feitekennis en beskouinge is òf agterweë gelaat òf anders is 'n veelheid van beskouinge en standpunte aan dieselfde universiteit naas mekaar gestel, waaruit die student self moes kies. Hiermee het die eenheidskarakter van die universiteit en ook van die wetenskap al meer verlore gegaan, soos aan die negentiende-eeuse universiteit sou blyk.⁴⁴⁾

Die Duitse universiteit van Göttingen (gestig 1734) was die eerste universiteit waar selfstandige wetenskaplike ondersoek 'n belangrike rol gespeel het. Dit was egter veral die Universiteit van Berlyn (gestig 1810) wat die nuwe universiteitsidee beliggaam het en die model vir ander universiteite geword het. Dié universiteit is gestig na die vernederende neerlaag van Pruise teen Napoleon en moes die onverwoesbaarheid en lewenskrag van die Duitse nasionale gees, ten spyte van die militêre terugslae, na vore bring. In hierdie periode het die Duitse kultuur 'n groot bloeityd beleef; dit was die era van Goethe, Schiller, Beethoven, ook van Kant en (ietwat later) Hegel - twee van die grootste eksponente van die Rasionalisme. Wilhelm von Humboldt, 'n genie wat tuis was op alle terreine van die wetenskap en tipiese verteenwoordiger van die denke van sy tyd, was die eintlike vader van die Universiteit van Berlyn en het dit volgens sy eie skema gestig.⁴⁵⁾ Wetenskaplike ondersoek het

44) Vgl. J.C. Coetzee, Die Christelike universiteit. Koers, 21(5), p. 195.

45) Vgl.: Veb Deutscher Verlag der Wissenschaften, Die Humboldt-Universität. Gestern, heute, morgen; Flexner, a.w., p. 277; Paulsen, a.w., p. 116, 185; Stellingwerff, a.w., p. 171. Die Universiteit van Berlyn is vandag in Oos-Berlyn en staan as die Humboldt-universiteit bekend. Net na die Tweede Wêreldoorlog het 'n aantal personeellede van dié universiteit na Wes-Berlyn uitgewyk en daar die Freie Universität opgerig.

die vernaamste werksaamheid van hierdie universiteit geword en onderwys is nou verbind aan navorsing.

Die algemene praktyk wat aan die Duitse universiteite van die negentiende eeu ontwikkel het, en ook elders in Wes-Europa sou ingang vind, was dat 'n beperkte aantal professore in verskillende vakgebiede aan 'n universiteit aangestel word. Hulle het hoofsaaklik navorsing gedoen en periodiek lesings gegee oor onderwerpe wat meesal in verband gestaan het met hul navorsingsgebied. Verder het 'n professor gewoonlik gereelde seminare met gevorderde studente in sy vak gehou; slegs studente wat bewys van bekwaamheid gelewer het, is tot dié seminare toegelaat. Tydens die seminare is studente in die metodes van wetenskaplike navorsing in die betrokke vak ingelei en so opgelei om selfstandige ondersoek te doen,⁴⁶⁾

Aan die negentiende-eeuse Duitse universiteit het wetenskapsbeoefening heeltemal in die sentrum gestaan. Van beroepsopleiding was daar weinig sprake. Soos aan die Middeleeuse universiteit was daar vier fakulteite (Filosofie, Teologie, Regte, en Medisyne). Anders as aan die Middeleeuse universiteit was die filosofiese fakulteit hier nie 'n voortrap vir gespesialiseerde studie nie, maar die hart van die universiteit waarin die meeste ondersoek plaasgevind het en die meeste lesings gelewer is.⁴⁷⁾ Toe ingenieursopleiding 'n belangrike taak vir hoër onderwys geword het, is aparte tegniese skole opgerig omdat sulke prakties-gerigte opleiding nie as behorende tot die

46) Vgl. Paulsen, a.w., pp. 188 - 189 en C.H. Becker, Vom Wesen der deutschen Universität, pp. 7 - 22.

47) Vgl. Flexner, a.w., pp. 277, 289.

taak van die universiteit gesien is nie.⁴⁸⁾

Die studente aan die negentiende-eeuse Duitse universiteite het veel meer as hul Middeleeuse voorgangers selfstandig gestudeer. Hulle was volkome vry om lesings te volg soos hul verkies en het verder self boeke bestudeer. Daar is geen eksamens aan die universiteit afgeneem nie, behalwe heel aan die einde van die studie-loopbaan die doktoraaleksamen, wat die student toegelaat het tot die status van selfstandige wetenskaplike, geleerde in sy vak. Die gebruik het ontstaan dat as deel van dié eksamen 'n proefskrif deur die student ingedien moes word wat bewys gelever het van sy vermoë tot selfstandige wetenskaplike ondersoek. Studente wat tot die beroepslewe wil toetree lê in Duitsland vandag nog staatseksamens af, waarvoor hulle hul selfstandig aan die universiteite voorberei. Dié eksamens het in belangrike mate bepaal wat die student aan die universiteit gaan bestudeer en daartoe gelei dat die student van die begin af in sekere wetenskappe spesialiseer. Die groot toename in wetenskaplike kennis het dit verder onmoontlik gemaak dat hy, soos die Middeleeuse student, in alle fasette van die wetenskap geskool kon word.⁴⁹⁾

Aan die Duitse universiteit van die vorige eeu het dosent en student elk 'n groot mate van vryheid besit om te ondersoek en te bestudeer wat hy wil. Elkeen aan die universiteit kon sy eie

48) Vandag word dié inrigtings vir tegniese onderwys op tersiêre vlak tegniese universiteite genoem. Vgl. W. Gerlach, *Forschung und Erziehung als Aufgaben der Hochschule*, oor die huidige situasie in die Duitse universiteitsweese. Kyk ook E. Anrich, *Die Idee der deutschen Universität und die Reform der deutschen Universitäten*, pp. 91 - 103.

49) Vgl.: Flexner, a.w., p. 284 e.v.; Clapp, a.w., p. 15; Paulsen, a.w., p. 185.

selfstandige rigting inslaan. Dit het meegebring dat die eenheids- en gemeenskapskarakter van die universiteit verswak het. Voorgraadse studente het feitlik geen persoonlike kontak met professore gehad nie; slegs op gevorderde vlak, in seminare, was daar nouer kontak.⁵⁰⁾ Voorgraadse studente kon hulp kry by Privatdozente, gewoonlik afgestudeerdes wat teen geldelike vergoeding onderwys aan studente gegee het; uit hulle geledere is die klein groep professore meesal benoem. Studente het wel heelwat onderlinge verkeer gehad en hulle verenig in geselskapsverenigings, Burschenschaften.⁵¹⁾

Die Duitse universiteite was en is nog staatsuniversiteite, dit wil sê deur die staat gefinansier en beheer. Tog het die Duitse universiteite altyd 'n groot mate van akademiese vryheid, al was dit dan „gedissiplineerde vryheid”, gehad.⁵²⁾ Die Duitse universiteite het altyd diens aan die staat gelewer, sonder om blote werktuie van die staat te word of hul selfstandige karakter prys te gee.⁵³⁾ In die universiteitsorganisasie was dit, tot 'n dekade of wat gelede, onder die universiteitspersoneel slegs die hoogleraars wat 'n belangrike mate van seggenskap gehad het. Tans is die bestuursapparaat van die Duitse universiteit „gedemokratiseer” en het selfs tegniese en administratiewe personeellede 'n mate van seggenskap in die bepaling van die universiteitsbeleid.⁵⁴⁾

50) Vgl. Flexner, a.w., p. 271.

51) Ibid.

52) Dié „gedissiplineerde vryheid” was byvoorbeeld nie ruim genoeg vir Karl Marx om sy idees te kon verkondig nie. Vgl. Stellingwerff, a.w., p. 173.

53) Ibid., p. 174; Becker, a.w., pp. 22 - 31; Anrich, a.w., pp. 38 - 56.

54) Flexner, a.w., pp. 312 - 313.

Die Duitse universiteits het nie net 'n selfstandige plek in die samelewing ingeneem nie, maar ook afstand tot die samelewing bewaar. Afstand is as noodsaaklik beskou vir objektiewe, onbevooroordeelde wetenskaplike studie. Die universiteit het nie gepoog om aan die beroepsvereistes vir die samelewing te voldoen nie en het ook nie doelbewus daarna gestreef om probleme wat in die samelewing ondervind is wetenskaplik te ondersoek nie. Professore het, veral in die eerste helfte van die negentiende eeu, dikwels wel 'n belangrike rol in die openbare lewe gespeel, maar die skeiding van wetenskap en praktyk het ten spyte daarvan al sterker geword. Steeds verdere wetenskaplike ondersoek het tot steeds toenemende vakspesialisasie gelei, en vir die geleerde in alle wetenskapsgebiede wat in die Klassieke Tyd, Middeleeue en ook nog in die sewentiende en agtiende eeue voorgekom het, was daar geen plek meer nie.⁵⁵⁾

Die Duitse universiteitspatroon het ook in ander Europese lande ingang gevind. In Nederland het die universiteite in byna alle opsigte die Duitse voorbeeld gevolg.⁵⁶⁾ In Frankryk was daar aanvanklik 'n afwykende ontwikkeling deurdat Napoleon die universiteitstelsel drasties verander het volgens die model wat die Franse Ensiklopediste van die agtiende eeu voorgehou het. Die ou Universiteit van Parys het as die Universiteit van Frankryk die sentrale onderwysinrigting van die land geword, wat onderwys

55) Vgl.: Clapp, a.w., pp. 7 - 8; Flexner, a.w., p. 271; Becker, a.w., pp. 34 - 45. Kyk ook Richard, Graf du Moulin Eckart, *Geschichte der deutschen Universitäten*, vir behandeling van die ontwikkeling van elk van die Duitse universiteite afsonderlik.

56) Oor die negentiende-eeuse Nederlandse universiteite, in besonder die Universiteit van Groningen, word insiggewend gehandel deur Huizinga, a.w., pp. 36 - 339.

op alle vlakke gekoördineer het. Die land is verdeel in Akademies met elk 'n universiteit as koördinerende onderwysinrigting vir die landstreek. Die Franse universiteite het dus onderdele van 'n gesentraliseerde onderwysstelsel geword en het self uitsluitend onderwysinrigtings gebly. Navorsing is slegs aan aparte navorsingsinstitute gedoen. In 1877 is die posisie gewysig, waardeur die universiteite hervorm is en ook navorsingsinrigtings geword het; die Duitse voorbeeld is nou in belangrike mate nagevolg.⁵⁷⁾ Soos in Duitsland is die Franse universiteite ook almal staatsbeheerd en grotendeels staatsgefinansier. Die nuwe universiteite wat sedert die negentiende eeu in Groot-Brittanje gestig is (die sogenaamde Red brick-universiteite) het wel heelwat van Oxford en Cambridge oorgeneem, maar tog in belangrike mate by die kontinentaal-Europese universiteitspatroon aangesluit. Nagraadse studie en navorsing het vanuit die steanspoor 'n belangrike plek aan dié universiteit ingeneem.⁵⁸⁾ Soos in Duitsland en Frankryk is die idee van akademiese vryheid; en verder ook afwesigheid van 'n lewensbeskoulike eenheidsgrondslag, algemeen as sine qua non vir die universiteit aanvaar.⁵⁹⁾

Soos die Middeleeuse en tradisionele Engelse universiteite, het ook die kontinentaal-Europese universiteite uiteindelik in 'n krisis geraak. Die nuwe tydsomstandighede van die twintigste eeu het nuwe vereistes gestel waaraan die rasionalistiese universiteitsidee nie kon voldoen nie. Die afstand van die universiteit tot die samelewing het tot isolasie gelei, waar die universiteit geen belangrike invloed in die samelewing meer

57) Vgl. Stellingwerff, a.w., p. 174 en Paulsen, a.w., p. 185.

58) Vgl. B.Truscot, Red brick university.

59) Vgl. Moberley, a.w., p. 275 e.v.

gehad het nie, geen leiding en advies meer verskaf het nie en waar die samelewing geen hulp vir die oplossing van sy probleme by die universiteit kon kry nie. Die oorspesialisasie en die verskeidenheid van beskouingsrigtings in die verskillende wetenskappe aan die universiteit het meegebring dat geen eenheidsbeeld van die eietydse samelewing en kultuur meer aan die universiteit moontlik was nie en die universiteit geen algemene leiding kon gee, geen rigting kon aandui nie. Die rasionalistiese universiteit kon eintlik nie werklik wetenskaplike leiers aan die samelewing lewer nie, maar eintlik net „geleerde barbare“, vakspesialiste sonder begrip vir die algemene probleme van die samelewing.⁶⁰⁾

Samevattend kan die kontinentaal-Europese universiteitsidee gekarakteriseer word as een van wetenskapsbeoefening of, nader, van suiwer wetenskaplike ondersoek as sentrale taak van die universiteit, waarop ook die opleiding van studente gerig word en wat vereis dat die universiteit sover moontlik los staan van invloede van die samelewing, van godsdienste en lewensbeskouinge wat die wetenskaplike kan bevooroordeel.

2.2.5 Die Amerikaanse (pragmatiese) universiteitsidee

In Noord-Amerika het vanaf die sewentiende eeu 'n Westerse samelewing ontstaan waar, anders as in die Wes-Europese moederlande, 'n groot mate van gelykheid en welvaart vir almal geheers het. In hierdie samelewing het die universiteit 'n eie karakter gekry en het 'n nuwe universiteitsidee tot ontwikkeling gekom wat uiteindelik ook buite Amerika, en wêreldwyd, ingang gevind het.

60) Vgl.: Ortega y Gasset, a.w., p. 44 e.v.; M.J. Langeveld, Verkenning en verdieping, p. 331; H. Anger, Probleme der deutschen Universität, veral p. 274 e.v.

Die oudste Amerikaanse universiteite het ontwikkel uit die privaat-colleges wat reeds in die sewentiende eeu na Engelse model in sommige van die dertien kolonies opgerig is en meesal 'n kerklike grondslag gehad het. Soos aan die colleges van Oxford en Cambridge is hier hoofsaaklik slegs voorgraadse universiteitsopleiding gedoen volgens 'n vaste onderwysprogram wat almal moes volg. Die rasionalistiese universiteitsidee het egter ook invloed in Amerika verkry. Reeds aan die begin van die negentiende eeu stig Thomas Jefferson die Universiteit van Virginia, wat geen godsdienstige basis gehad het nie, maar gebaseer is op die „inimitable freedom of the human mind.“⁶¹⁾ Aan verskillende ander private universiteite het die godsdienstige grondslag ook geleidelik vervaag. Waar die tradisionele Engelse universiteitsidee voorgraadse studie beklemtoon het, was die kontinentaal-Europese universiteit by uitstek op nagraadse studie ingestel. Die invloed van beide universiteitsidees in die Amerikaanse universiteit het daartoe gelei dat in die universiteite van die V.S.A. albei gedeeltes van die universiteitsopleiding vir die eerste keer werklik tot hul reg gekom het. Nadat die Johan Hopkins-universiteit in Baltimore in 1876 as die eerste sentrum vir nagraadse studie gestig is, het bestaande universiteite nagraadse afdelings by hul colleges gevoeg.⁶²⁾ Naas die voorgraadse colleges is daar op nagraadse vlak nou meesal 'n School of Graduate Studies en dikwels ook onder meer 'n School of Law en 'n School of Education ingestel.

Met die ekspansie van die Amerikaanse Republiek tot aan die Stille Oseaan in die weste is oral in die nuut gekoloniseerde

61) Clapp, a.w., p. 61.

62) Vgl. Clapp, a.w., p. 75.

gebiede skole en universiteite gestig. Die Amerikaners het 'n byna naïewe geloof in die waarde van onderwys en geleerdheid gehad, en in die nuwe state is dikwels 'n college gestig voordat selfs 'n skool opgerig is; skoolonderwys is dan dikwels in 'n voorbereidende afdeling van die college gedoen.⁶³⁾ In die westelike state het 'n stelsel van staatsuniversiteite ontwikkel, en het elke staat sy eie universiteit gevestig, wat dikwels aparte kampusse in al die vernaamste sentra van die staat gekry het. Hiernaas is egter ook nog nuwe private universiteite en colleges gestig, dikwels met behulp van miljoenêrskenkings.

Vandag is daar sowat agthonderd instellings vir hoër onderwys in die Verenigde State, waarvan tagtig persent privaat en die res onder staatsbeheer is. Ook staatsuniversiteite ontvang dikwels nog skenkings uit die privaatsektor, en hulle poog, net soos die private universiteite, op allerlei maniere om geld te werf.⁶⁴⁾

Die groot aantal universiteite in die V.S.A. dui daarop dat hulle deur 'n groot groep mense, 'n groter persentasie van die jongmense in die samelewing as in Wes-Europa, besoek word.⁶⁵⁾ Die universiteit word beskou as 'n inrigting vir die hele gemeenskap waar almal verdere onderwys kan ontvang en wat deur almal wat aan die toelatingsvereistes kan voldoen, besoek word

63) Vgl. *ibid.*, p. 73 en Flexner, a.w., p. 271.

64) Vgl. Stellingwerff, a.w., p. 179 en Flexner, a.w., pp. 181 - 188. Kyk verder J.D. Brown, *The liberal university*. An institutional analysis, en S.E. Harris, *Higher education. Resources and finance*, veral hoofstuk 5, vir 'n uiteensetting van die beheer en finansiering van Amerikaanse universiteite.

65) Vgl. J.R. Corant, *The citadel of learning*, p. 30.

(dikwels met behulp van beurse).

Waar universiteite in die V.S.A. in baie gevalle opgerig is deur private inisiatief het hulle in noue verhouding tot die samelewing gebly en probeer om aan dié behoeftes van die samelewing te voldoen wat dikwels die rede vir hul oprigting was. Om onderwys aan almal wat hul skoolopleiding voltooi het te kan gee, doen die Amerikaanse universiteit uiteraard heelwat beroepsopleiding. Baie kursusse wat nie aan Europese universiteite bestaan nie, en daar nie as van wetenskaplike aard aanvaar word of tot onlangs aanvaar is nie, word aan Amerikaanse universiteite aangebied, byvoorbeeld Handelwetenskappe, Huishoudkunde, Liggaamlike Opvoedkunde, Joernalistiek en Biblioteekkunde. In sommige universiteite word kursusse in blote praktiese vaardighede aangebied vir mense wat nie aan universiteitstoelatingsvereistes voldoen nie, byvoorbeeld in Blommerangskikking en Skoonheidsmiddels, soms deur middel van korrespondensie.⁶⁶⁾ n Mens kan vandag aan die universiteite byna enigiets studeer en vir allerlei beroepe opgelei word. Die Amerikaanse tegniedemokratiese universiteit het in baie opsigte slegs n deurgangsweg vir almal van die skool na die beroep geword.⁶⁷⁾

Navorsing aan die Amerikaanse universiteit is oor die algemeen meer prakties gerig as aan die Europese. Navorsing is afhanklik van subsidies uit die bedryfswêreld wat dikwels spesifiek vir prakties gerigte ondersoek toegeken word. Aan die Amerikaanse universiteit kom toepassing van wetenskaplike resultate in die praktyk meer tot sy reg as in Europa, maar is daar groter gevaar dat basiese wetenskaplike ondersoek skade ly.

66) Vgl. Flexner, a.w., wat heelwat aandag aan hierdie kenmerke van die Amerikaanse universiteit gee.

67) Vgl. Moberley, a.w., p. 43.

Die Amerikaanse universiteit het in baie opsigte 'n diens-organisasie geword wat in alle behoeftes van die samelewing probeer voldoen. Die groot aantal universiteite bring ook kompetisie waar die universiteit wat die meeste aansien en welwillendheid in die samelewing verwerf die meeste fondse en studente trek. Die universiteite in Amerika word in groot mate bestuur soos sake-ondernemings en adverteer hul voordele; sportprestasies word byvoorbeeld gebruik om die universiteit te „verkoop”.⁶⁸⁾ Die Amerikaanse universiteit verrig talle uiteenlopende funksies, het eintlik 'n „multiversiteit” geword in plaas van 'n universiteit, het sy eenheid en selfstandigheid grotendeels verloor, en laat hom rig deur die samelewing wat hy dien.⁶⁹⁾ Die studente kan meesal vanaf hul eerste jaar 'n keuse maak uit 'n groot verskeidenheid kort kursusse wat binne enkele maande voltooi kan word, en kan sodoende eenhede opbou tot die vereiste aantal vir die verwerwing van 'n graad. Die wetenskap, en ook die verskillende vakwetenskappe, word in 'n aantal los eenhede verbrokkel.⁷⁰⁾ Soos aan die Europese universiteite is aan die Amerikaanse universiteite ook 'n verskeidenheid van standpunte en beskouinge in die wetenskaps-beoefening moontlik en vertoon die universiteit geen lewens-beskoulike eenheidsgrondslag nie.⁷¹⁾

Aan die Amerikaanse universiteit het toepassing van die wetenskap en beroepsopleiding in die sentrum van die universiteit se

68) Vgl. Flexner, a.w., pp. 61, 196.

69) Vgl. Stellingwerff, a.w., p. 37.

70) Daar is soms wel voorgraadse kursusse wat 'n algemene oorsig oot 'n wyer veld in die wetenskap gee. Kyk p. 246 hieronder.

71) Vgl. Flexner, a.w., p. 54. Daar is nog wel enkele Rooms-Katolieke universiteite en 'n aantal colleges met 'n kerklik-godsdienstige grondslag.

taakuitvoering gekom. Gerigtheid op die praktyk in wetenskapsbeoefening en opleiding met voortdurende aanpassing by die behoeftes en eise van die praktyk het kenmerkend van die Amerikaanse universiteit geword.

Die Amerikaanse universiteit, soos hierbo geskets, was voor die Tweede Wêreldoorlog hoofsaaklik net in Amerika aanwesig, maar vandag het hierdie universiteitsidee wêreldwyd posgevat. Veral in die jonger lande van Asië, Afrika en Suid-Amerika, waar eers in die afgelope paar dekades universiteite gestig is, is die Amerikaanse model dikwels nagevolg, al het koloniale tradisie meesal ook 'n rol gespeel en is Britse of Franse trekke opgeneem. In Europa self egter het die Amerikaanse universiteitsidee ook sy invloed laat geld. Om aan die eise van die samelewing te voldoen, is meer beroepsopleiding gedoen en is prakties-gerigte vakke, handels- en sosiale wetenskappe, soos in Amerika, aan universiteite ingestel. Versnelde kommunikasie en uitwisseling van idees oor die wêreld van die twintigste eeu het daartoe bygedra dat groot verskille tussen universiteitstipes verdwyn het.

Op grond van hierdie skets van die Amerikaanse universiteitsidee behoort dit duidelik te wees dat die Suid-Afrikaanse universiteite heelwat Amerikaanse invloed ondergaan het. Die universiteite wat uit die colleges ontwikkel het of later gestig is, het baie aandag aan beroepsopleiding gegee en, in mindere mate, ook aan prakties-gerigte navorsing. Soos in die V.S.A. is die universiteite in Suid-Afrika algemene inrigtings vir tersiêre opleiding wat deur 'n baie groot persentasie jongmense uit die Blanke bevolking besoek word.

2.2.6 Die huidige krisis in die universiteit en pogings tot universiteitshervorming

Voorgaande bespreking oor die kontinentaal-Europese en Amerikaanse universiteitsidees, wat tot in die huidige tyd oorheersend is, het reeds 'n aantal probleme van die huidige universiteit na vore gebring. Die Amerikaanse universiteitsidee het sommige inherente gebreke van die kontinentaal-Europese universiteitsidee oorkom deur sy groter gerigtheid op die praktyk. Die Amerikaanse universiteitsidee is gebore in 'n later tyd, in nuwere omstandighede as die kontinentaal-Europese en pas daarom beter in die eie tydsituasie, maar tog kan ook die Amerikaanse patroon nie (meer) aan die eise van vandag voldoen nie. Die krisis in die universiteit is dus enersyds die gevolg daarvan dat daar nuwe omstandighede is wat 'n nuwe of vernude universiteitsidee vereis, maar ook kan as oorsaak van die krisis gesien word dat nie een van die twee universiteitsidees 'n juiste perspektief op die universiteitstaak as sodanig bied nie en dat in die kader van dié idees die universiteit sy taak nie na behore kan, of ooit kon, vervul nie. Ons dui kortliks enkele hoofprobleme van die kontemporêre universiteit aan:

'n Eerste, algemeen erkende probleem is dié van spesialisasie. Deur die klem wat die kontinentaal-Europese universiteit op wetenskaplike ondersoek gelê het, is aan die universiteit steeds dieper in die wetenskap gedelf en het dit al moeiliker geword vir die student om 'n vak te bemeester en die punt te bereik dat hy selfstandige wetenskaplike ondersoek kan doen. Reeds in sy eerste jaar moet die student op 'n enkele vakgebied konsentreer en dan sy veld steeds verder inkrimp, om uiteindelik 'n outoriteit in 'n klein deelgebied van 'n vak te word. Algemene wetenskaplike vorming van die student, inleiding in die hele wetenskap, soos aan die Middeleeuse universiteit geskied het, vind

feitlik nie meer plaas nie. Die student kry nie die geleentheid om algemene wetenskaplike oorsig en insig te bekom en sy spesialisasieveld in wyer perspektief te sien nie. Van die eenheid van die wetenskap kom aan die universiteit weinig tereg; steeds verder word die wetenskap opgebreek in fragmente en daar is byna niemand wat nog die samehange raaksien nie. Die universiteit van vandag is grotendeels 'n versameling van departemente en institute wat afsonderlik wetenskaplike ondersoek doen en waartussen daar weinig kontak bestaan.⁷²⁾

Die probleem van professionalisme hang nou hiermee saam. Die student moet nie net 'n studieveld selekteer met die oog op wetenskaplike spesialisasie nie, maar ook met die oog op die beoefening van 'n bepaalde beroep. Sterk beroepsgerigtheid bring 'n instelling by die student mee om net te wil bemeester wat hy eendag prakties kan toepas. Om aan die eise van die beroepswêreld te voldoen en studente in so 'n kort as moontlike tyd op te lei, word universiteite dikwels gedwing om hulle kursusse ook só in te klee dat weinig meer as dit wat direk noodsaaklik is vir 'n beroep aangebied kan word. Op hierdie wyse word dit byna onmoontlik dat die student wetenskaplike insig verwerf; hy bemeester net 'n sekere hoeveelheid kennis wat hy in bepaalde situasies kan toepas. Hiermee dra die universiteit daartoe by om van die mens 'n werktuig te maak, heeltemal afgestem op die verrigting van 'n besondere gespesialiseerde funksie in die produksieproses. Dit is dan ook 'n vername kritiekpunt teen die universiteit van vandag dat hy geen leiers of wetenskaplikes, mense met insig en wysheid meer vorm nie, maar spesialiste

72) Hierdie probleem word nader behandel in o.m.: Stoker, *Beginnels en metodes in die wetenskap*, p. 16; P.G.W. du Plessis, *Gevraagde universiteit...*, p. 2; Moberley, a.w., p. 58; Langeveld, a.w., p. 332.

wat slegs bruikbaar is vir 'n spesifieke taak; slegs om dié taak te verrig word die doel van die afgestudeerde se bestaan.⁷³⁾

Die universiteit van vandag is meesal 'n groot komplekse organisasie met honderde personeellede en duisende studente. Die uitbreiding van hoër onderwys na almal, ook die kinders van die laer klasse, het die massafikasie van die universiteit bevorder. Daar is weinig persoonlike kontak tussen student en dosent, altans op voorgraadse vlak. Ook tussen studente onderling en tussen personeellede onderling is daar soms weinig omgang. Die gemeenskapskarakter van die universiteit het in belangrike mate verlore gegaan. Die universiteit van vandag kan nie, soos Oxford en Cambridge van ouds, 'n besondere atmosfeer bied en bydra tot algemene vorming van die persoonlikheid nie. Kontemporêre universiteite is hoofsaaklik afgestem op die opleiding van vakspesialiste en beroepsmanne en nie op die vorming van wetenskaplike mense en leiers in die samelewing nie.⁷⁴⁾

Die Amerikaanse tendens dat die universiteit 'n diensorganisasie van die maatskappy word, het die selfstandigheid van die universiteit in die samelewing aangetas. Waar te groot afstand isolasie meegebring het, soos by die kontinentaal-Europese universiteit die geval was, bring te groot afhanklikheid mee dat die universiteit die samelewing nie meer krities en in

73) Vgl.: Van Riessen, a.w., pp. 7 - 8; Stoker, Beginsels en metodes in die wetenskap, pp. 18 - 19; P.G.W. du Plessis, Gevraagde universiteit..., p. 3; Popma, De universiteit. Idee en practijk.

74) Vgl.: Moberley, a.w., p. 50; Van Riessen, a.w., pp. 21, 23; Langeveld, a.w., p. 334; I.D. MacCrone, Universities; the challenge of rapid social change. Suid-Afrikaanse tydskrif vir wetenskap, 66(7), Jul. 1970, pp. 201 - 209.

perspektief kan sien nie. Hy kan dan geen wetenskaplike leiding in die gemeenskap gee nie, maar net gespesialiseerde wetenskaplike advies. Die universiteit van vandag is oor die algemeen nie die rigtinggewende kultuurkrag wat die Middeleeuse of tradisioneel Engelse universiteit was nie.

Die universiteit wat nie krities en selfstandig in die samelewing kan staan nie, kan geen rol speel om veranderinge daarin te bewerkstellig nie, maar word eerder 'n instrument om die bestaande patroon te bestendig; die tipiese universiteit van vandag het in belangrike mate 'n werktuig van die „establishment" geword. Vir studente wat gefrustreerd en ontevrede met die bestaande samelewing is en dit as 'n starre, onveranderlike geheel sien waaruit daar vir hulle geen uitweg is nie, het gewelddadige verzet teen die universiteit en die patroon waarin dit hulle dwing, 'n weg na verandering in die maatskappy geword. Hulle wil die universiteit nie as instrument om die bestaande orde te bestendig sien nie; maar juis as 'n middel om die samelewing te verander. Die universiteit moet volgens hulle 'n kritiese houding inneem teenoor die samelewing en hy moet, byvoorbeeld, nie bloot omdat die samelewing dit vra, navorsing doen wat lei tot die vervaardiging van vernietigende wapens sonder om oor die konsekwensies hiervan te besin nie. Die studente-aktiwisme van die jongste tyd toon verzet teen die idee van standpuntloosheid in die wetenskap, ook teen oorspesialisasie en professionalisme as uitvloeiels van die bestaande samelewingspatroon. Hulle dring aan op studie van òók die algemene probleme van die samelewing en op breë wetenskaplike vorming.⁷⁵⁾

In die afgelope tyd is op allerlei wyses gepoog om probleme

75) Kyk S.C.W. Duvenage, a.w., vir 'n omvattende en indringende behandeling van die motiewe vir moderne studente-aktiwisme.

van die huidige universiteit te oorkom. Veral is daar gepoog om die gevare van oorspesialisasie te bestry deur die aanbied van kursusse wat breër wetenskaplike vorming bied. Aan Nederlandse universiteite is sentrale interfakulteite ingestel waar die eenheid en samehang van die wetenskappe bestudeer en onderwys in dié verband gegee word. Aan die Universiteit van Keele in Groot-Brittanje is daar 'n verpligte eerste vormingsjaar vir alle studente, waarin hulle in alle afdelings van die wetenskap ingelei word, In Suid-Afrika is daar byvoorbeeld aan die Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys 'n verpligte kursus in Interfakultêre Wysbegeerte vir alle voorgraadse studente ingestel. Met hierdie kursusse word gepoog om iets van die algemene wetenskaplike vorming op universiteit terug te bring en ook om studente aktuele vraagstukke van die eie tyd, wat nie direk in verband staan met hul spesialisasierigting nie, te leer begryp en só die universiteit nader aan die samelewing te bring.⁷⁶⁾

Vanaf die einde van die vorige eeu is ook 'n aantal universiteite gestig wat 'n besondere godsdienstige en/of lewensbeskoulike basis vir hul onderwys en wetenskapsbeoefening aanvaar het. Die rasionalistiese idee van die outonomie van die denke en die daaruit voortvloeiende neutrale wetenskapspostulaat is dus deur hierdie universiteite verwerp, en in sekere sin is teruggekeer na die Middeleeuse universiteit met sy Christelike karakter. Sommige ou universiteite, soos dié van Leuven (gestig 1425) het steeds hul Rooms-Katoliek Christelike karakter behou. Verskillende nuwe universiteite op 'n Rooms-Katolieke grondslag is ook gestig, in die V.S.A. onder andere die Catholic Univer-

76) Vgl. P.G.W. du Plessis, *Gevraagde universiteit... en Stellingwerff*, a.w., p. 198.

sity van Washington, D.C. (1887), en in Nederland die Katholieke Universiteit van Nijmegen (1923).⁷⁷⁾ Vanuit Calvinistiese rigting is universiteite met 'n spesifiek Christelike grondslag gestig, naamlik die Vrije Universiteit van Amsterdam (1880) in Nederland en die Potchefstroomse Universiteit vir C.H.O. (in 1951 'n selfstandige universiteit, maar reeds in 1869 'n afdeling vir hoër onderwys). Hierdie universiteite wil aan die studente binne die kader van 'n bepaalde lewens- en wêreldbeskouing opleiding verskaf, dus ook die student na sy hele lewensuitkyk vorm. Op basis van 'n bepaalde lewensbeskouing is eenheidsperspektief op die wetenskap verder ook moontlik.⁷⁸⁾

Stappe om die grootte van universiteite drasties te beperk en die gemeenskapsidee van die universiteit te herstel, onder meer deur verdeling van die universiteit in 'n aantal aparte kampusse, spruit uit die strewe om probleme van die groot, massale universiteit te oorkom.

Hierdie pogings tot hervorming toon in verskillende opsigte 'n terugkeer na vroeëre universiteitsidees, veral na die Middel-

77) Vgl. J.C. Coetsee, Die Christelike universiteit. Koers, 21(5), p. 197.

78) Hiermee word nie beweer dat 'n universiteit met 'n lewensbeskoulike eenheidsgrondslag vanself alle probleme van die moderne universiteit oorkom nie. Ook die Christelike universiteit is beïnvloed deur die heersende universiteitsidees en huidige tydsomstandighede en het probleme van oorspesialisasie, professionalisme, groot organisasie, ensovoorts. Die Vrye Universiteit van Amsterdam, byvoorbeeld, hoewel met 'n eenheidsgrondslag, is in groot mate op die model van die rasionalistiese universiteit gebaseer en sake soos wetenskapsbeoefening as hoofdoel, afstand van die maatskappy en geen praktiese gerigte vakke, kom daar, soos by ander kontinentaal-Europese universiteite, voor.

eeuse universiteitsidee. Die Middeleeuse universiteit het immers algemene wetenskaplike vorming gebied, het 'n lewensbeskoulike eenheidsgrondslag gehad, en was meesal 'n taamlike klein, hegte gemeenskap van dosente en studente. Heelwat werke oor die universiteit is in die jongste tyd geskryf, waarin gepoog is om die wese van die universiteit te belig en waarby veral na die Middeleeuse universiteit teruggegaan is om die ideale universiteit voor te hou.⁷⁹⁾ Daar word tans allerweë besef dat universiteitshervorming nodig is en nuwe moontlikhede word bestudeer. Die krisis van die moderne universiteit is, vir sover tans gesien kan word, in die praktyk egter nog gesins te bowe gekom nie.

2.2.7 Gevolgtrekkings

Die verskillende universiteitsidees wat in die geskiedenis na vore gekom het, bevat elk 'n geheelvisie op die universiteits-taak, maar beklemtoon telkens sekere fasette daarvan (ten koste van die ander):

- In die Middeleeuse universiteit is algemene wetenskaplike vorming, in 'n Christelike gees, as oorheersende universiteits-taak gesien.
- In die tradisionele Engelse universiteit het dit ook hierom gegaan, maar daarby ook om persoonlikheidsvorming, vorming van die leier in die samelewing.
- Die rasionalistiese universiteitsidee het vir die eerste keer wetenskaplike ondersoek as universiteitstaak in die sentrum geplaas.

79) Enkele belangrike werke is: Ortega y Gasset, a.w.; Moberley, a.w.; Jaspers, a.w.; Newman, a.w.; J. Maritain, Education at the crossroads.

- Die Amerikaanse, pragmatiese universiteitsidee het beroepsopleiding en diens aan die gemeenskap deur praktiese gerigtheid in die wetenskapsbeoefening sentraal gestel.

In sekere opsigte vul die verskillende universiteitsidees mekaar aan, en die moderne universiteit, wat die uitkoms is van 'n ontwikkelingsgang waarin al die idees opgeneem is, verrig al die verskillende funksies, maar tog bepaal die heersende universiteitsidee in watter verhouding hulle verrig word en waar- aan die meeste aandag gegee word.

Daar is getrag om in die voorgaande afdelings aan te toon dat elke universiteitsidee die besondere kultuur en geesteklimaat van sy tyd en omgewing weerspieël het. Die Middeleeuse universiteit vertoon tipies Middeleeuse trekke en kan daarom nie net so in die huidige tyd heringestel word nie. Tog is dit moontlik om deur bestudering van die ontwikkeling van die universiteit in die geskiedenis algemene perspektief op die universiteit te kry en beter begrip te vorm van die hervormings wat nodig is om die universiteit in die huidige tyd sy wesenlike taak na behore te kan laat vervul.

Die verskillende universiteitsidees bied elk 'n eensydige visie op die universiteit waarin een aspek ten koste van ander beklemtoon word en wat sodoende lei tot verwronge verhoudinge in universiteit se taakuitvoering. 'n Gebalanseerde beeld van die universiteitstaak, waarin die verskillende fasette van die universiteitstaak in die juiste verhouding tot mekaar staan, is nodig as grondslag vir universiteitshervorming. Alleen met so 'n perspektief kan alle probleme van die universiteit die hoof gebied word en sorg gedra word dat nie direk nuwe probleme geskep word nie.

2.3 Die universiteitstaak prinsipieel beskou.

Op grond van voorgaande historiese oriëntering word nou gepoog om nader aan te dui wat die wesenlike universiteitstaak is en in watter verhouding die verskillende fasette van hierdie taak tot mekaar behoort te staan. Om dit te kan doen, moet algemene perspektief op opvoeding en onderwys, wetenskapsbeoefening, beroep en lewensstaak, en ander begrippe wat hiermee in verband staan, verkry word. Dan eers kan dit duidelik word wat, byvoorbeeld, die verhouding tussen opvoeding en onderwys, tussen onderwys en wetenskapsbeoefening en tussen wetenskaplike en beroepsopleiding aan die universiteit behoort te wees. Dit word dan ook moontlik om die taak van die universiteit van dié van ander instansies met soortgelyke take af te baken en 'n duidelike beeld van die taak en plek van die universiteit in die samelewing as geheel te bekom.

2.3.1 Opvoeding en onderwys

Uit die voorgaande historiese oorsig blyk dat onderwys iets is wat altyd aan die universiteit gedoen is. Doen die universiteit wat met onderwys besig is egter ook opvoedingswerk? Impliseer dit dat hy ook mense se persoonlikheid en beskouinge in 'n bepaalde rigting moet vorm? Om hierdie vrae te beantwoord, moet die begrippe vorming, opvoeding, opleiding en onderwys eers bekyk en van mekaar onderskei word by wyse van 'n algemene bespreking op grond van beskouinge, veral in Christelik-Calvinistiese kring.

Die begrip vorming hou, in sy wydste sin, in om iets só te verander dat dit 'n nuwe vorm of gestalte kry. As ek die rangskikking van die voorwerpe op 'n tafel verander, gee ek aan die geheel 'n nuwe vorm. Dit is steeds deur invloed wat een ding

(of dier of mens) op 'n ander uitoefen, dat verandering en vorming plaasvind. Onder invloed van mense waarmee ek in aanraking kom, verander my beskouinge oor 'n bepaalde saak en 'n nuwe beskouing word by my gevorm. Wanneer vorming onder invloed van mense geskied, kan dit bewus of onbewus geskied: sonder dat 'n vader dit nastreef, mag die kind sekere gewoontes by hom aanleer, sodat hy onbewus die kind beïnvloed en bepaalde gewoontes by hom gevorm word. Die vader kan egter ook doelbewus die kind beïnvloed sodat sekere gewoontes, vaardighede of beskouinge by hom gevorm word.⁸⁰⁾

Hierdie doelbewuste vorming kan ook as beheersende vorming aangedui word. Om 'n stuk hout om te vorm tot 'n werktuig, om van 'n wilde dier 'n troeteldier te maak of 'n mens te vorm tot 'n goeie ambagsman is mag oor die stuk hout, dier of mens nodig. Slegs wanneer iemand mag oor 'n ander het, kan hy die ander sover bring om na hom te luister en te doen wat aan hom opgedra word. Sulke onderwerping aan mag kan onvrywillig of vrywillig wees; iemand wat graag 'n goeie vakman wil word, plaas hom byvoorbeeld vrywillig onder die gesag van 'n reeds ervare ambagsman, wat op dié manier die mag kry om bepaalde vaardighede by sy leerling te vorm.⁸¹⁾

80) Vgl. oor die begrip vorming H.G. Stoker, Die Christelike universiteit en akademiese vorming. Koers, 37(6), Jun. 1969, p. 457.

81) Die begrip leer staan nou met die begrip vorming in verband. Wanneer by iemand bepaalde kennis, vaardighede, gewoontes, beskouinge, instelling of houding gevorm word, kan ook gesê word hy leer die kennis, houding, ensovoorts, aan. Wanneer by iemand 'n gewoonte gevorm word sonder dat hy daarvan bewus is, leer hy dit onbewus aan, maar as iemand self 'n boek gaan bestudeer of oefen om fiets te ry, is hy besig om doelbewus bepaalde kennis of vaardighede aan te leer. (Of die mense by wie hy die gewoontes of kennis aanleer doelbewus besig is om hom te vorm, is onafhanklik daarvan of die leerling doelbewus leer of nie.)

Opvoeding ⁸²⁾ veronderstel beheersende vorming, maar meer as dit. Om iemand op te voed, beteken tog nie bloot om hom doelbewus in een of ander rigting te beïnvloed, byvoorbeeld hom te dwing om elke dag verkeerd op 'n stoel te sit sodat later so 'n gewoonte by hom gevorm word nie. ⁸³⁾ Opvoeding veronderstel verder ook om leiding te gee. Om leiding te kan gee, is eweneens mag nodig, maar ook vertroue; dit is juis deurdatter mense iemand vertrou dat hulle hom volg en hy dus mag het om hulle in 'n bepaalde rigting te lei. Om leiding te gee, is eintlik weer 'n bepaalde wyse van iemand help; wanneer 'n

82) Vgl. die bespreking in hierdie en volgende paragrawe met die beskouinge van: J. Bekker, Die einddoel van die opvoeding as omstrede grondvraag. Iydskrif vir geesteswetenskappe, 5(1), Mrt. 1965, pp. 48 - 63; A.H. de Graaff, The educational ministry of the church. A perspective; J.W. Mojjet, De struktuur van opvoeden en opvoedkunde (D.M. Bakker (eerste skrywer) Reflexies, pp. 253 - 286); W.G. Pretorius, Die taak van die skool ten opsigte van opvoeding en onderwys. 'n Posing tot waardeperspektief (ongepubl.), pp. 4 - 11; B.C. Schutte, Christelike opvoeding (S.J. Preller (red.), Inleiding tot die Tersiere Didaktiek, pp. 94 - 104); J.A.L. Taljaard, Voorveronderstelling vir 'n filosofie van die opvoeding (Boekhandel De Jong (uitg.), Waarheid en werklikheid. Wysgerige perspektiewe op die werklikheid opgedra aan prof. dr. H.G. Stoker, pp. 191 - 199; J.H. van Wyk, Christelike en nasionale onderwys na aanleiding van Wet 39 en die implementering daarvan (ongepubl.); J. Waterink, Theorie der opvoeding, pp. 18 - 21.

83) Wanneer van beheersende vorming ten opsigte van mense gepraat word, beteken dit nie noodwendig dat by sulke mense bepaalde gewoontes, eienskappe, ensovoorts, gevorm word nie. Wanneer iemand 'n groep mense in 'n vereniging of bedryf organiseer, is hy besig om hulle beheersend te vorm, in te span tot of te rig op die verwesenliking van 'n bepaalde doel. So iets hoef nie in te hou dat by elke individuele persoon wat by die vereniging of bedryf betrek word blywende gewoontes of beskouinge gevorm word nie; die vereniging of bedryf self is die ding of struktuur wat blywend gevorm word. (Alle beheersende vorming is uiteindelik kultuurvorming.)

vreemdeling nie die pad kan vind nie, help ander mense hom om dit te kry en lei hom dus in 'n bepaalde rigting (en die vreemdeling laat hom lei omdat hy die mense vertrou). Ouers help 'n kind om te leer loop en praat of hoe hy 'n brief moet pos of oor 'n straat moet loop en lei hom daarby, maar nie net in 'n bepaalde situasie nie. In hulle leiding is hulle besig om by hom blywende kennis, vaardighede en gewoontes te vorm, dinge wat hy nodig het vir die res van sy lewe. Sulke leiding word gewoonlik as opvoeding aangedui.

Opvoeding as leiding gee, veronderstel dus in die eerste plek aktiwiteit van die kant van die leier, maar tog ook van diegene wat leiding ontvang. Hy moet die opvoeder se leiding in vertroue aanvaar, hom volg, en dus aktief aan sy eie opvoeding meewerk. Die opvoeding hoef nie noodwendig oral die leiding van die opvoeder te aanvaar nie, en kan in 'n sekere mate ook krities daarteenoor staan; laasgenoemde is veral die geval wanneer 'n volwassene leiding ontvang.⁸⁴⁾

Wanneer 'n kind gebore word, is hy hulpeloos, nie in staat om self sy weg deur die lewe te vind nie. Hy het leiding nodig, wat hy gewoonlik in die eerste plek van sy ouers ontvang, en dit duur jare voor hy uiteindelik in staat is om as 'n volwassene self sy brood te verdien en te kan lewe sonder dat hy heeltemal van hulp en leiding onafhanklik is. Daar is sekere dinge waartoe ouers hul kinders lei wat dieselfde bly in alle tye en omgewings, byvoorbeeld om te loop, te praat, beleefd teenoor medemense te wees en die eie goed te bewaar. In baie opsigte word die aard van die opvoeding egter bepaal deur die omgewing, gemeenskap en milieu waarin die kind verkeer: hy leer om 'n

84) Vgl. Schutte, a.w. (S.J. Preller (red.), Inleiding tot die Tersiêre Didaktiek, p. 97).

bepaalde taal te praat, lees en skryf, hy leer bepaalde gewoontes aan van eet, met mense omgaan, oor 'n straat loop, ensovoorts. Uiteindelik word iemand dus opgevoed om in 'n bepaalde gemeenskap te lewe, om heeltemal daarby te kan inskakel. Wanneer iemand later in 'n heeltemal ander omgewing tereg kom, sal sy opvoeding hom net in sekere mate kan help; daar is baie nuwe dinge wat hy sal moet leer en hy het hierby hulp, leiding van ander mense nodig. Ook volwassenes kan daarom opvoeding nodig hê; eintlik is niemand ooit volkome opgevoed nie. Telkens kom daar veranderinge in 'n samelewing, is daar nuwe situasies waarvoor iemand te staan kom en waarin hy op grond van sy opvoeding nie weet hoe om op te tree nie; telkens weer het hy leiding nodig van mense wat wel weet hoe opgetree moet word, en so word hy steeds verder opgevoed.⁸⁵⁾

Dit is net moontlik om mense op te voed op grond van vermoëns wat reeds by hulle aangebore is; 'n mens kan 'n kind net leer loop en praat omdat hy as mens die vermoë het om dit te kan doen. By opvoeding gaan dit dus daarom om 'n mens se aangebore vermoëns, eienskappe en aanleg só te vorm en te ontplooi dat hy so goed moontlik toegerus is vir sy lewe in 'n bepaalde gemeenskap. Die aangebore vermoëns plaas 'n beperking op die moontlikhede wat met opvoeding verwesenlik kan word; as iemand byvoorbeeld weinig aanleg het vir musiek sal hy nooit opgevoed kan word tot 'n goeie musikus en musiek liefhebber nie.

Hierdie aangebore vermoë of potensiaal bring verder ook mee dat

85) Sulke leiding is dan nie altyd net vir die eenmalige situasie nie, dit is oordraagbaar en kan die persoon in staat stel om nog jare later in omstandighede met identiese elemente self sy weg te vind; daar is blywende vorming. Vgl. Mojette, a.w. (Bakker, a.w., p. 284 e.v.) en De Graaff, a.w., p. 96.

die opvoeding aktief in die opvoedingsproses sal meewerk. 'n Aanleg bring 'n belangstelling, en dit 'n begeerte en 'n drang om, byvoorbeeld, 'n musiekinstrument te bespeel. Ook is elke mens, totdat hy volwassenheid bereik, besig om steeds verder te groei en te ontwikkel, en daarby sal aangebore eienskappe vanself, ook deur oefening, tot verdere ontwikkeling kom. Die wyse waarop en die rigting waarin hierdie eienskappe ontwikkel, hang egter in groot mate af van die invloed van die omgewing. Deur opvoeding kan sodanige gunstige omstandighede geskep word, en kan die kind s6 beïnvloed en gelei word dat sy vermoëns op die bes moontlike wyse ontwikkel.

Om s6 op te voed dat die kind op die bes moontlike wyse tot volwassenheid gelei word, moet dit planmatig en doelgerig plaasvind. Die kind moet steeds s6 gelei en beïnvloed word dat die doel wat met die opvoeding gestel word stap vir stap verder verwesenlik word.

Wat behoort die doel van die opvoeding te wees? Gaan dit bloot daarom om iemand te lei tot volwassenheid? Soos reeds na vore gekom het, het ook 'n volwassene nog leiding nodig, en verder lei elke volwassene nie dieselfde lewe en het hy nie dieselfde toerusting nodig om sy taak so goed as moontlik te vervul nie. Dit is onmoontlik om vooraf te weet presies wat iemand se lewenstaak alles sal inhou, maar ook hoe die lewenstaak in die algemeen gesien word, hang af van 'n lewensbeskouing. Vir iemand met 'n Christelike lewensbeskouing sal sy eie lewenstaak, en ook die lewenstaak van diegene wat hy moet opvoed, inhou om God met sy hele lewe te dien, die koms van sy Koninkryk te bevorder en die skepping te bewerk en te beheers. Christelike opvoeding beteken dan om iemand op te voed tot roepingsbewuste aanvaarding en verrigting van sy lewens-

taak.⁸⁶⁾ Vanuit 'n Christelike beskouing kan die opvoeding van ander om hulle lewenstaak te vervul ook alleen gesien word as 'n taak en opdrag van God aan die mens.⁸⁷⁾

Samevattend kan gesê word dat dit in opvoeding daarom gaan om 'n mens doelbewus (en dus ook planmatig) só te lei dat die ontwikkeling van sy vermoëns en eienskappe in 'n bepaalde rigting gestuur word en al sy vermoëns tot die maksimum ontplooi word, sodat hy daardeur toegerus en gevorm word om sy lewenstaak in 'n bepaalde gemeenskap – soos wat die opvoeder hierdie taak vanuit sy lewensbeskouing sien – so goed as moontlik te vervul.

Opleiding word dikwels as byna sinoniem met opvoeding gebruik. Meesal word dié begrip gebruik as dit nie gaan om leiding aan

86) Hier kom die vraag na vore of dit nie indoktrinasie is om iemand op te voed dat hy 'n bepaalde beskouing of filosofie aanvaar en sy taak in die lig daarvan verrig nie. Die verskil tussen opvoeding en indoktrinasie lê nie in die eerste plek daarin of 'n bepaalde beskouing by iemand gevorm word of nie, maar in die doel wat nagestreef word. Iemand wat 'n bepaalde lewensbeskouing huldig, kan nie anders as om dié beskouing 'n rol te laat speel in sy opvoeding en dit ook in sekere mate op sy opvoeding oor te dra nie; volgens sy insig sal dié opvoedeling slags binne die bepaalde beskouing goed kan lewe en sy lewenstaak verrig. Die doel van die opvoeding bly egter nog om die persoon te help, al mag daar newe-oogmerke wees, soos deurwerking van 'n bepaalde lewensbeskouing in die samelewing. Wanneer dié beïnvloeding nie meer in die eerste plek daarom gaan om iemand te help of te lei en dus deur 'n etiese motief gedryf word nie, maar om 'n bepaalde beskouing of ideologie te bevorder en hulp aan die persoon maar 'n sekondêre oogmerk word, word van opvoeding oorgegaan na indoktrinasie.

87) Vgl. Schutte, a.w. (S.J. Preller (red.), Inleiding tot die Tersiêre Didaktiek, p. 96).

88) Geskied opleiding, soos opvoeding, ook altyd met 'n etiese motief? Dit lyk of daar in die meeste gevalle eerder 'n ekonomiese doel is; die opslater lei byvoorbeeld 'n vak-leerling op om hom beter in sy bedryf te kan gebruik. Opvoeding kan egter ook uit ekonomiese oorwegings geskied, byvoorbeeld 'n onderwyser wat dit doen om daarmee sy brood te verdien. Tog is dit 'n meer indirekte motief; as opvoeder moet die onderwyser in die eerste plek iemand help of lei en daardeur kry hy verder 'n inkomste. Dieselfde geld vir die opslater. In baie gevalle geskied opleiding sonder dat daar finansiese redes by is, byvoorbeeld as 'n skaakspeler vrywillig iemand anders oplei om dieselfde spel te kan speel.

(algemene) opvoeding ophou en opleiding begin, en soms kan al-wyer lewensstaak gesien. Dit is moeilik om te sien waar 88) nie, maar hierdie taak word tog uiteindelik in die lig van 'n taak gaan, blyk die invloed nie so duidelik as by opvoeding van die doel wat bereik moet word; omdat dit om 'n spesifieke Dok in opleiding speel 'n lewensbeskousing 'n rol in die bepaling iemand se vermoëns te ontwikkel en op 'n bepaalde wyse te rig. Soos in algemene opvoeding gaan dit in opleiding ook daarom om werker of baas-skaakspeler, om maar 'n paar voorbeelde te noem. Vorme, ensovoorts, kan hy spesifiek opgelei word tot skryf-opgevoed is in bepaalde algemene kennis, beskousinge, omgangs-op basis van algemene opvoeding; eers as 'n persoon algemeen verwerf in kontak kom. Sulke opleiding is meesal net moontlik waar iemand met 'n ander een wat die kennis en vaardigheid wil 'n skool of bedryf, of anders ten minste in 'n spesiale situasie dinge in die eerste plek plaas aan 'n bepaalde instansie, soos eniging. Waar opvoeding oral in die lewe geskied, vind opleiding van ambagsman, bedryfsleier of penningmeester van 'n ver-om hom toe te rus om 'n spesifieke taak uit te voer, byvoorbeeld lewensstaak nie, maar as leiding gegee word met die oog daarop

bei begrippe op 'n bepaalde handeling toegepas word; word iemand byvoorbeeld opgevoed of opgelei tot kultuurleier of wetenskaplike? In hierdie werk word die twee begrippe gebruik sonder om 'n wesenlike verskil daartussen te maak; opvoeding word gebruik waar dit gaan om vorming vir 'n wyer taak en opleiding waar dit gaan om 'n meer beperkte taak. In die algemeen word opleiding as 'n besondere vorm van opvoeding gesien.

Onder onderwys ⁸⁹⁾ word gewoonlik verstaan 'n oordrag van kennis van een persoon aan 'n ander, waar sulke kennis dan kan bydra om die ander persoon op te voed of op te lei. Opvoeding en opleiding geskied meesal in die gewone lewenspraktyk. Opvoeding van die kind is nie iets waarvoor die ouers telkens net 'n bepaalde tyd afsonder nie; oral waar hulle met hul kind in kontak is, is hulle besig om hom op te voed, tydens maaltye, as hulle saam iewers heergaan en in gewone gesprekke. Ook opleiding geskied dikwels deur die gewone werksaamhede heen; die vakleerling is besig om 'n bepaalde werk te verrig en in die loop daarvan ontvang hy advies, kritiek, leer hy van sy opleier(s) hoe hy dit behoort te doen. Die oordrag van kennis van die opvoeder (opleier) aan die opvoedeling (leerling) vorm net 'n deel van die hele opvoeding/opleiding. Terwyl hulle besig is om te eet, vertel die ouers aan hul kind hoe hy sy lepel moet gebruik, maar nie net hierdie kennisoordrag nie, ook die voorbeeld van die ouers en die feit dat hulle sy optrede gadeslaan dra daartoe by dat die kind leer hoe om sy lepel juis te gebruik. Net so dra die oordrag van kennis deur die opleier, as hy sy leerling vertel hoe hy iets behoort te doen, net gedeeltelik tot die hele opleiding by. Onderwys of

89) Vgl. die bespreking oor onderwys met die beskouinge in die werke genoem in voetnoot 82 hierbo.

die oordrag van kennis vorm dus 'n deel van opleiding en opvoeding, maar ook 'n besondere deel, want dit is eintlik die enigste deel van die opvoeding/opleiding waarvoor spesiaal tyd afgesonder moet word, waarmee die opvoeder (-leier) intensief besig is; hy kan nie iets anders doen terwyl hy met onderwys besig is nie. Om hierdie intensiewe deel van opleiding en opvoeding te verrig is daar spesiale instansies, skole, wat hulle toelê op die gee van onderwys.⁹⁰⁾

Daar kan tussen direkte en indirekte onderwys onderskei word. Iemand kan bepaalde kennis direk van iemand anders ontvang, of dit self in 'n boek of tydskrif vind. Dit kan in laasgenoemde geval gesê word dat hy die kennis self verwerf het, selfstudie gedoen het, maar eintlik is die boek of tydskrif net die middel waardeur die skrywer van die boek of artikel kennis aan die leser oordra.⁹¹⁾ Wanneer iemand kennis opdoen deur dit oor die radio te hoor, kan dit as direkte onderwys

90) Alle onderwys is dus opvoedend (of opleidend); daar word kennis oorgedra waardeur die leerling gehelp word om sy taak beter te verrig, ook word sy kennis dus verder gevorm. Wanneer kennis oordrag nie daartoe bydra nie is dit nie onderwys nie. (As iemand aan 'n ander 'n skinderstorie vertel, word daar meesal kennis oorgedra sonder dat daar onderwys is.) Daar kan dus nie tussen opvoedende en nie-opvoedende onderwys onderskei word soos W.G. Pretorius in sy aangehaalde werk doen nie. Wel kan binne die onderwyssituasie, in byvoorbeeld die hele omgang van onderwyser en leerling wel of nie (goeie) opvoeding deur die onderwyser naas die spesifieke onderwys gedoen word. Kyk p. 373 hieronder.

91) 'n Mens kan jou afvra of hier dan nie van onbewuste onderwys sprake is nie. Die skrywer van die artikel skryf dit egter tog met die oog daarop om kennis oor te dra; al weet hy nie presies wie hy almal gaan bereik nie, het hy tog 'n idee van wie sy leserskring is en hy probeer hulle met sy artikel bereik. Onderwys is net soos opleiding en opvoeding altyd 'n doelbewuste aktiwiteit.

gesien word, omdat hy dit direk van iemand kry, al is dit op 'n afstand en al is die radio-gesprek miskien reeds vooraf op band opgeneem voor dit uitgesaai word; 'n skerp onderskeid tussen direkte en indirekte onderwys kan dus nie gemaak word nie. Albei vorms van onderwys moet egter onderskei word van kennisvorming deur eie ondersoek, wanneer iemand byvoorbeeld self die bewegings van 'n dier gadeslaan en op grond daarvan kennis oor sy gedrag vorm.⁹²⁾

Op grond van hierdie bespreking van die begrippe opvoeding, opleiding en onderwys kan die taak van bepaalde instansies in dié verband nader omlyn word. Opvoeding geskied eintlik oral in die lewe, in alle situasies en geen instansie kan 'n persoon in alle opsigte opvoed nie, omdat niemand wat al sy lewens-aktiwiteite betref binne een instansie opgeneem kan wees nie. Die skool kan net opvoed binne die dampkring van die aktiwiteite wat op skool plaasvind, maar die kind het ook daarbuite opvoeding nodig, byvoorbeeld wat betref sy eetgewoontes. Slegs in die gesin is die kind in sy eerste jare prakties volledig opgeneem, en dit is daarom 'n primêre opvoedingsverband. Wanneer die kind buite die gesin beweeg, op skool, op straat, in die huise van ander mense, ensovoorts, het hy nog steeds opvoeding nodig en persone wat in die posisie is om hom opvoeding te

92) Kennisvorming deur ondersoek moet nie gelykgestel word met kennisvorming as sodanig nie. Ook deur onderwys word kennis gevorm en kennis wat iemand van iemand anders kry of deur eie ondersoek verwerf, moet so iemand eers verwerk, sy eie maak. Onderwys behels net soos ondersoek 'n psigiese en logiese proses waarby 'n persoon self 'n bepaalde insig verwerf. Doeltreffende onderwys is dan daarop ingestel dat die leerling die oorgedraagde kennis so maklik as moontlik sy eie kan maak, dat hy dit so goed as moontlik begryp. Eintlik is onderwys self 'n vorm van hulp of leiding gee want iemand word daarheen gelei om bepaalde kennis sy eie te maak.

kan gee, sal hom reghelp waar nodig en bydra tot sy opvoeding. Elke instansie het dus eintlik 'n opvoedingstaak, omdat daar steeds mense met mekaar in aanraking kom waarby die een in 'n posisie is om op te voed en die ander om opvoeding te ondergaan. Opleiding raak 'n meer spesifieke taak en geskied daarom in spesiale situasies of instansies, soos die skool of die bedryf. Die skool is egter in die eerste plek 'n onderwys-instansie; kennis word aan die leerling oorgedra en so word bygedra tot sy opvoeding en opleiding. Omdat alle onderwys op opvoeding en opleiding betrek is, is die skool dan tegelykertyd 'n opvoedings- en opleidingsinstansie. Die skool kan egter, soos gesien, nie volledige opvoeding verskaf nie, en dit kan slegs daárdie aspekte van die opleiding behartig waarin die leerling geleentheid kry om naas die onderwys wat hy ontvang die betrokke taak self onder leiding te verrig, byvoorbeeld as hy self daar skryfwerk of metaalwerk verrig of self 'n kunswerk maak. Insoverre so iets aan 'n skool moontlik is, is die skool dan meer as net 'n onderwysinstansie. Op sy beurt kan 'n bedryf net die volledige opleiding van 'n vakleerling behartig as dit ook die onderwys daaraan verbonde insluit. In die praktyk word opleiding dan ook dikwels gekombineer aan twee of meer instansies (tegelykertyd of agtereenvolgens) gedoen.

2.3.2 Wetenskapsbeoefening

Omdat wetenskapsbeoefening steeds as 'n kardinale faset van die universiteitstaak beskou is en word, is dit nodig om kortliks te besin wat wetenskapsbeoefening inhou en wat die doel daarvan behoort te wees. Ook in hierdie onderafdeling geskied die bespreking hoofsaaklik op grond van wetenskapsbeskouinge in Christelik-Calvinistiese kring.

Met die term wetenskapsbeoefening word in hierdie werk aangedui alle besig wees met die wetenskap, alle aktiwiteite wat direk op die wetenskap betrekking het. Die twee vernaamste aktiwiteite wat in hierdie verband onderskei kan word, is wetenskaplike ondersoek of ondersoek in die wetenskap, dit wil sê die vorming van nuwe wetenskaplike kennis, en onderwys in die wetenskappe, waarby wetenskaplike kennis van een mens aan 'n ander oorgedra word. Onderzoek en onderwys is albei essensiële elemente in die wetenskapsbeoefening; slegs deur ondersoek kan die wetenskap verder uitgebou word, maar hierdie ondersoek geskied op basis van die reeds bestaande kennis in die wetenskap, kennis wat die ondersoeker deur middel van onderwys sy eie gemaak het. 'n Onderzoek kan verder ook slegs bydra tot ontwikkeling van die wetenskap as die resultate daarvan bekend gestel; die verworwe kennis aan ander oorgedra word, wat dit dan kan toepas of op basis daarvan verdere kennis verwerf.⁹³⁾

Wetenskaplike kennis⁹⁴⁾ moet gesien word as 'n besondere soort

93) Dit blyk dus dat onderwys nie net 'n essensiële deel van opleiding en opvoeding uitmaak nie, maar dat (wetenskaplike) onderwys ook 'n kardinale element van wetenskapsbeoefening is. Dit is geen teenstrydige doeleindes waarvoor onderwys gedoen word nie. As wetenskaplike kennis aan iemand oorgedra word, word daardeur bygedra tot sy opvoeding en/of opleiding; hy word hierdeur byvoorbeeld verder opgelei as wetenskaplike ondersoeker, toegerus om 'n ondersoek te doen wat die wetenskap verder uitbou, en hiermee word dan tewens bygedra tot wetenskapsbeoefening.

94) Vgl. met die bespreking in hierdie en volgende paragrawe die beskouinge van: M.R. Cohen en E. Nagel, *An introduction to logic and scientific method*; H. Dooyeweerd, *A new critique of theoretical thought*, veral vpl. I; H.J. en J.M. Spier (reds.), *Wijsbegeerte en levenspraktijk*; De betekenis van de Wijsbegeerte der Wetsidee voor velerlei levensgebied; Stoker, *Beginnels en metodes in die wetenskap*, p. 133 e.v.; N.T. van der Merwe, *Enkele gedagtes oor wetenskap vanuit 'n wysgerige gesigspunt. Perspektief*, 10(2 en 3), Sept. 1971, pp. 109 - 115. Kyk ook P. de Klerk, *Geskiedenisvergelyking...*, pp. 219 - 220.

kennis, kennis wat op 'n bepaalde wyse verwerf is. Mense is oral en altyd in hulle daaglikse aktiwiteite besig om kennis te vorm; die huisvrou vorm byvoorbeeld deur haar werk kennis van heersende voedselpryse, in watter winkel sy die beste klere kan koop, ensovoorts. Die aard en omvang van hierdie kennis raak net die werklikheid waarmee en soos daarmee in die daaglikse lewe in aanraking gekom word. Hierdie werklikheid is spesifiek en konkreet, en dit is veral kennis van konkrete dinge, van spesifieke voedselpryse in 'n bepaalde gebied en op 'n bepaalde tydstip of van 'n besondere straat of dorp wat gevorm word. Tog word in die daaglikse lewe ook kennis van 'n algemene aard gevorm, byvoorbeeld van die aard van die menslike natuur, dat dit algemeen menslik is om te slaap, te eet, te trou en kinders te hê. Sulke algemene kennis word dikwels byna onbewus gevorm en dan vanselfsprekend aanvaar. Tot sulke algemene kennis en tot algemene begrippe soos slaap, eet, dorp en pryse kan net gekom word deur 'n proses van abstraksie; deur verskillende mense en diere wat slaap waar te neem en deur eie ondervinding word gekom tot 'n begrip van slaap as sodanig. Die algemene begrippe word dus gevorm deur abstraksie van die konkrete dinge, maar op hulle beurt kan die konkrete dinge net goed geken word op grond van algemene begrippe; deur ons kennis van die algemene verskynsel van slaap begryp ons wat aan die gang is as ons 'n besondere persoon waarneem wat besig is om te slaap. Alle kennisvorming - ook wetenskaplike kennisvorming - hou in 'n wisselwerking tussen die besondere, konkrete en die algemene of abstrakte.

Kennisvorming speel 'n belangrike rol in die daaglikse lewe. Kennis van voedselpryse laat 'n huisvrou besluit watter voedsel om te koop. Ons kennis bepaal ons hele optrede en rig ons hele lewe. Kennisvorming geskied nie altyd doelbewus nie; 'n

mens is voortdurend besig om waar te neem en afleidings te maak, en 'n begrip van die verskynsel van slaap word byvoorbeeld byna vanselfsprekend gevorm. Tog bepaal die doel waarvoor ons kennis gebruik ook watter kennis ons vorm; iemand wat nie self voedsel koop nie, sal meesal nie veel kennis van voedselpryse hê nie. Dit is die dinge wat 'n mens besig hou, die doeleindes wat hy wil bereik, wat bepaal op watter dinge hy sy aandag rig, wat hy dus sal waarneem, onderskei en ken.

Dit is nie net die doel waarvoor ons kennis vorm wat gaan bepaal watter kennis ons verwerf nie; daar is ook uitgangspunte, opvattinge en geloof wat die aard van ons kennis beïnvloed. Daar is baie dinge waaroor ons in die lewe vrae stel, maar waarvan ons nie kennis op grond van konkrete gegewens kan vorm nie. Wat gaan in die toekoms met my gebeur? Waarom lewe ek eintlik? Hoe het die wêreld ontstaan? Oor hierdie sake het mense vanaf die vroegste tye beskouinge gehuldig wat ten dele gebaseer is op kennis wat in die daaglikse lewe gevorm is (byvoorbeeld van hoe die lewens van ander mense afloop) en ten dele op geloof, op godsdienslike oortuiginge. In hierdie beskouinge is geloof en verworwe kennis nou verweef, en die beskouinge self is weer op allerlei wyses met die hele veld van die mens se kennis verbind. Begrippe soos dood, lewe, siel, wêreld, hemel, mens, is vanself gevorm onder invloed van hierdie algemene beskouinge en op hulle beurt het hulle weer die vorming van ander begrippe en menslike optrede in die lewenspraktyk beïnvloed. Uiteindelik beïnvloed 'n lewens- en wêreldbeskouing, en daardeur godsdienslike oortuiginge dus die lewe van mense in alle opsigte.

Wetenskaplike kennis is 'n besondere vorm van kennis daarin dat daarby vanaf die kennis van die daaglikse lewe verder en

dieper in die werklikheid ingedring word. Die kennis van die daaglikse lewe bly steeds die beginpunt waarvandaan wetenskap beoefen word; elke wetenskaplike het immers in sy kinderjare reeds daaglikse lewenskennis gevorm, waaronder talle begrippe soos slaap, eet, loop, huis, en die begrippe word by die vorming van wetenskaplike kennis gebruik. Waar die kennis van die daaglikse lewe net die werklikheid raak waarmee daaglik in aanraking gekom word, word nou verdere kennis gevorm ook van dié dinge waarmee nie gewoonlik in aanraking gekom word nie. Om dit te kan doen moet sistematies te werk gegaan word; in die daaglikse lewe kan kennis gevorm word sonder vaste patroon, oral waar ons met dinge in aanraking kom of soos ons dit nodig kry, maar nou word 'n bepaalde verskynsel geneem en dit sistematies en van alle kante ondersoek om alle moontlike kennis daarvan te bekom. Hierdie kennis word getoets (soos ook dié wat reeds in die daaglikse lewe gevorm is) om te verseker dat dit juis is. Vaste wetenskaplike metodes word ontwerp waardeur langs die mees doeltreffende weg so korrek moontlik kennis van sake gevorm word. Hierdie metodes verskil volgens soorte verskynsels, en aparte wetenskappe met eie metodes het ontwikkel wat elk sekere soorte verskynsels, bepaalde aspekte van die werklikheid as ondersoekveld het.

Wetenskaplike kennis verskil van kennis wat in die daaglikse lewe ontstaan dus daarin dat dit verder en dieper die werklikheid indring, dat sistematies en volgens vaste metodes gewerk word en ook dat kennis gevorm word wat die ondersoeker self nie direk nodig het nie. In die daaglikse lewe word as't ware net kennis gevorm vir eie gebruik, en in die wetenskap word kennis ook wel gevorm met die oog op praktiese probleme, soos aangetoon sal word, maar tog word steeds meer en meer kennis gevorm en van die een wetenskaplike na 'n ander oorgedra wat dan

weer daarvandaan verder voortgaan. Daarom is onderwys so 'n belangrike element om die voorts kryding van die wetenskap te verseker. Uiteindelik word in die loop van geslagte steeds meer kennis in 'n bepaalde wetenskap opgebou. Wanneer iemand 'n wetenskaplike wil word, moet hy in die tradisie van 'n bepaalde wetenskap ingelei word, leer wat daar reeds gedoen is en watter metodes gebruik word, ten einde op hierdie tradisie te kan voortbou. Daarbenewens moet egter ook algemene wetenskaplike insig verwerf word, begrip van hoe om op wetenskaplike wyse te dink en te redeneer, sistematies en metodies te werk te gaan, ensovoorts.⁹⁵⁾

Wetenskaplike kennis kom ooreen met kennis van die daaglikse lewe daarin dat die uitgangspunt en die doel waarvoor kennis gevorm word die aard van die kennis beïnvloed.⁹⁶⁾ Aangesien die kennis van die daaglikse lewe die beginpunt van wetenskaplike kennis vorm, sal uitgangspunte wat die kennis van die

95) Dié posisie in wetenskapsbeoefening is analoog met dié in opvoeding; kyk p. 53 hierbo. Soos wat in opvoeding bepaalde algemene vaardighede, houdinge, ensovoorts, gevorm word en daarnaas ook gewoontes en beskouinge wat spesifiek is van 'n bepaalde omgewing, het wetenskapsbeoefening 'n algemene element, 'n bepaalde algemene denk- en werkswyse, asook 'n spesifieke, want 'n besondere wetenskap met besondere metodes en tradisie word beoefen. Kyk ook pp. 218 - 222 hieronder.

96) Vgl. oor die verhouding van lewens- en wêreldbeskouing en wetenskap: B. Duvenage, Christelike wetenskap (S.J. Prelle (red.), Inleiding tot die Tersiêre Didaktiek, pp. 81 - 93); B.J. van der Walt, Wat is Christelike Wetenskap? Perspektief, 4(4), Mrt. 1966, pp. 3 - 13 en 5(1), Jun. 1966, pp. 2 - 13; N.T. van der Merwe, Enkele gedagtes oor lewens- en wêreldbeskouing en die taak van die wetenskaplike. Perspektief, 5(4), Mrt. 1967, pp. 3 - 20; A.C.M. van Melsen, A critical examination of the autonomy of science (J.H. Kok (uitg.), Philosophy and Christianity. Philosophical essays dedicated to prof. dr. Herman Dooyeweerd, pp. 434 - 446).

daaglikse lewe bepaal, vanself ook deurwerk in wetenskaplike kennisvorming. Weliswaar word in die wetenskap die kennis van die daaglikse lewe getoets, maar daarmee kan die wetenskaplike hom nog nie losmaak van die punt waarvan hy begin het nie. Hy kan nie alle begrippe opnuut gaan ondersoek en hulle heeltemal vry maak van die inhoud wat hulle in die daaglikse lewe gekry het en waarby die invloed van die lewens- en wêreldbeskouing deurgewerk het nie. Dit is elke keer nuwe mense wat aan die wetenskap voortbou en dan bepaalde begrippe reeds hulle eie gemaak het, en wie se hele lewensoptrede reeds daardeur gerig is. Dit is steeds mense met bepaalde eienskappe, waarnemingsvermoëns, redeneervermoëns, kennisagtergrond en lewens- en wêreldbeskouing wat wetenskap beoefen en, hoe wetenskaplik hulle ook al te werk gaan, al hierdie faktore bly 'n rol in hulle wetenskapsbeoefening speel. Elke mens word in sy uitkyk en daaglikse kenniservaring beïnvloed deur die besondere tyd en omgewing waarin hy leef, en daarom bly wetenskapsbeoefening steeds in sekere opsigte tyds- en omgewingsgebonde.

Daar is egter 'n verdere wyse waarop 'n lewens- en wêreldbeskouing deurwerk in die wetenskapsbeoefening. Net so min as wat in die daaglikse lewe kennis gevorm kan word van probleme soos: wat is die oorsprong van die wêreld? die sin van die lewe? kan dit in die wetenskap gedoen word. Dit is grensvraagstukke waarvoor elke wetenskaplike te staan kom, maar waarvoor hy dikwels tog uitsluitel moet hê om sy wetenskap te kan beoefen. Hiermee hang saam die feit dat elke wetenskap net 'n aspek of gedeelte van die werklikheid ondersoek en dat hy daarom geen oorsig kan hê van die hele werklikheid en die plek wat die aspek wat hy ondersoek daarin het nie. Die ekonoom ondersoek byvoorbeeld die ekonomiese lewe as faset van die werklikheid, maar tog kan hy nie die vraag beantwoord wat die ekonomie of

die ekonomiese eintlik is nie; so iets is net moontlik as die ekonomie in sy verhouding tot ander aspekte van die werklikheid gesien word. Dit is dus 'n grensvraag wat hy nie kan oplos nie, maar wat vir sy hele ondersoek bepalend is. Sulke grensvraagstukke word ondersoek in die Filosofie wat 'n geheelblik op die werklikheid vorm en daarby ook by probleme uitkom soos wat die oorsprong en sin van die lewe en die werklikheid is. Dit is dus alles vrae wat nie deur empiriese ondersoek beantwoord kan word nie, en in die Filosofie kan net 'n beskouing gevorm word wat 'n verklaring bied vir al die of sommige van die probleme. Uiteindelik is 'n filosofie 'n wetenskaplike verwerking van 'n lewens- en wêreldbeskouing, en soos daar verskillende lewens- en wêreldbeskouinge in die geskiedenis ontstaan en verbygegaan het, so het daar ook verskillende filosofieë ontwikkel, elk met 'n eie antwoord op grensvrae, waardeur elk sy invloed op die beoefening van die besondere wetenskappe laat geld het. In die tradisie van elke wetenskap blyk die deurwerking van opeenvolgende lewensbeskouinge.

Naas die uitgangspunte oefen die doel van die wetenskap eweens invloed op die aard van die wetenskapsbeoefening uit, en ook hier druk die lewens- en wêreldbeskouing sy stempel af. Soos wat kennis in die daaglikse lewe die optrede van mense in alle opsigte beïnvloed en dié optrede weer bepaal watter kennis gevorm word, so het wetenskaplike kennis betekenis vir alle lewensfasette en beïnvloed hierdie betekenis van die wetenskap weer hoe dit beoefen word. Wetenskaplike kennis van die ekonomie is byvoorbeeld van belang om te bepaal watter ekonomiese beleid 'n regering moet volg, en die feit dat sulke kennis nodig is om regeringsbeleid te bepaal, beteken weer dat ekonome hulle daarop toelê om die benodigde kennis te vorm. Uiteindelik bepaal 'n lewens- en wêreldbeskouing weer hoe 'n

mens se lewenstaak gesien word, watter kennis en insig vir hom van belang is om dié taak uit te voer, en watter kennis dus in die wetenskap gevorm moet word. Op hierdie wyse bepaal die lewens- en wêreldbeskouing van die wetenskaplike, of van die instelling waar wetenskapsbeoefening verrig word, ook waarop die wetenskapsbeoefening gerig word.

Dit is vir die verdere ondersoek in hierdie werk noodsaaklik dat die doeleindes van wetenskapsbeoefening goed in perspektief gesien word.⁹⁷⁾ In die historiese oorsig van universiteitsidees is reeds aangedui dat beskouinge oor die doeleindes van wetenskapsbeoefening invloed op universiteitsidees gehad het. In die rasionalistiese denkrigting(e) van die agtiende en negentiende eeu is die menslike rede as kern van die hele menslike bestaan gesien en wetenskaplike denke en wetenskapsbeoefening as hoogste doel, en daarmee doel op sigself, gesien. Aan toepassing van die wetenskap in die praktyk is meesal weinig aandag gegee, en die universiteit het nie in besonder probeer bydra tot oplossing van samelewingsprobleme nie. In die Amerikaans-pragmatiese visie, darenteen, is die praktiese lewe en die juiste inrigting daarvan as hoogste doel aangemerkt, en wetenskapsbeoefening aan die universiteit is geheel en al in diens van dié doel gestel; praktiese bruikbaarheid het die aard van die wetenskapsbeoefening gerig, selfs 'n kriterium vir wetenskaplike juistheid geword. Hiermee het die wetenskap sy

97) Vgl. oor die doeleindes van wetenskapsbeoefening: E.J. Dijksterhuis, De wetenschap in het leven van gemeenschap en enkeling (O. Noordenbos (red.), Wetenschap en leven, pp. 1 - 16); H.J. en J.M. Spier, a.w.; Stoker, Beginsels en metodes in die wetenskap, pp. 142 - 143; J.A.L. Taljaard, Teorie en praktyk. Perspektief, 1(3), Sept, 1962, pp. 28 - 41.

selfstandige karakter heeltemal verloor.⁹⁸⁾ Wat behoort die verhouding teorie en praktyk te wees, en waarop behoort wetenskapsbeoefening primêr gerig te word? Hierop moet kortliks 'n antwoord gevind word.

Die rasionalistiese beskouing wat die denke as die mens se hoogste funksie en die mens primêr as 'n rasionele wese gesien het, het uitgegaan van 'n geloofveronderstelling, van 'n onbeperkte vertroue in die vermoëns van die menslike gees, dus van 'n beskouing wat nie deur empiriese ondersoek vas te stel is nie. Wanneer van 'n Christelike werklikheidsvisie uitgegaan word, kan alleen die mens se verhouding tot God sentraal staan, en die hele perspektief op die mens bepaal; in alle funksies wat hy verrig, is die mens besig, of behoort hy besig te wees, met diens aan God. Die een funksie is hierby nie belangriker as 'n ander een nie; of dit wetenskapsbeoefening, die maak van 'n kunswerk of optrede in die ekonomiese lewe is, dit is almal fasette van die menslike lewenstaak wat in diens van God verrig word. Vanuit hierdie gesigspunt kan nie 'n tweespalt tussen teorie en praktyk, tussen een van die funksies en al die ander, gesien word nie. Teoretisering, wetenskapsbeoefening is een van verskillende funksies, nie die vernaamste nie, maar ook nie net 'n hulpfunksie wat slegs ter wille van die ander verrig word nie. Deur wetenskapsbeoefening self is die mens reeds, soos in die ander funksies, besig om sy lewenstaak uit te voer, en God te dien, maar terselfdertyd moet dit in samehang en wisselwerking met al die ander funksies gesien word om die plek van wetenskapsbeoefening in die geheel van menslike taakuitvoering te begryp.

98) Taljaard, Teorie en praktyk. Perspektief, 1(3), p. 35.

Die verskillende fasette van die mens se taakuitvoering moet nie gesien word as funksies wat apart van mekaar verrig word nie, maar wat oral saamhang om 'n taak uit te voer; om 'n skildery te maak, is dit byvoorbeeld nodig om 'n doek, 'n esel en verf te vervaardig. Net so is om wetenskap te beoefen nodig dat mens resultate op skrif stel, taal en lettertekens gebruik, asook papier, skryfgereedskap, ensovoorts, en die mens se funksies van skryf en omvorming van materiaal tot gereedskap is dus nodig. Op sy beurt is wetenskapsbeoefening weer noodsaaklik om byvoorbeeld 'n ekonomiese beleid te bepaal, wette op te stel of masjinerie te ontwerp; uiteindelik raak wetenskapsbeoefening alle aspekte van die lewe. Hierdie betekenis van wetenskapsbeoefening bepaal wat deur 'n wetenskaplike ondersoek gaan word; wetenskaplike ondersoek word op die vir hom aktuele probleme gerig. Hy neem nie net sy vertrekpunt in die daaglikse lewe nie, maar ook sy doelpunt. Dit beteken nie dat elke wetenskaplike net 'n probleem moet ondersoek wat van algemene direkte belang vir die praktyk is nie. As wetenskaplike ondersoek steeds uitgebrei word, is dit moontlik om op grond daarvan weer aktuele probleme te bestudeer. Die wetenskap moet dus nie in die diens staan van die praktyk nie, maar mag tog nooit los daarvan staan nie, want dan kan dit sy doeleindes nie bereik nie. Afstand van die daaglikse probleme moet bewaar word, maar juis om hulle daardeur wetenskaplik-krities en in perspektief te kan sien, en so oplossings daarvoor te vind. Wanneer die wetenskap steeds in verband bly met die lewenspraktyk kan dit bydra tot oplossing van samelewingsprobleme en kultuurontwikkeling en só sy juiste plek in die verrigtinge van die hele menslike lewenstaak beklee.

Ten slotte moet die vraag beantwoord word of wetenskap aan bepaalde instansies beoefen word. Dit is moontlik vir elke

mens wat opgelei is in 'n bepaalde wetenskap en 'n wetenskaplike benadering tot sake het om probleme waarmee hy in aanraking kom wetenskaplik te ondersoek. Die advokaat, predikant en bedryfsleier is in hulle daaglikse werk wel nie in die eerste plek daarmee besig om die wetenskap verder uit te bou nie, maar wel om wetenskaplike kennis van die Reg, Teologie en Ekonomie in die praktyk toe te pas en om op grond van basiese kennis self besondere probleme te bestudeer en so oplossings daarvoor te vind. Wetenskapsbeoefening geskied dus ook in allerlei situasies in die lewenspraktyk. Daarnaas is daar egter instellings waar verdere uitbouing van die wetenskap deur wetenskaplike ondersoek in besonder nagestreef word. Onder hierdie instansies is die universiteit die belangrikste, want dit is die enigste instelling waar gewoonlik alle wetenskappe, of in elk geval 'n groot verskeidenheid, beoefen word. Hiernaas is daar ook navorsingsinstitute, soms deur die staat opgerig, en laboratoria verbonde aan privaatbedrywe waar wetenskaplike ondersoek gedoen word. Skole en ander opleidingsinrigtings lewer deur die gee van onderwys in die wetenskappe 'n beperkte bydrae tot uitbouing van die wetenskap, terwyl die universiteit 'n kennis ontgin en onderwys in die wetenskappe gee.

2.3.3 Beroep en taak

Enkele opmerkings oor die verwante begrippe, beroep, roeping, taak, lewenstaak en leierskap is nodig ten einde hulle juis van mekaar te kan onderskei en die taak van die universiteit ten opsigte van voorbereiding van mense vir hul taak en beroep in perspektief te kan sien.

Dit is vandag algemeen dat die broodwinner(s) van 'n gesin, of iemand wat selfstandig in die lewe staan, 'n beroep beoefen. Hy is daaglik besig om 'n besondere taak te verrig in die

ekonomie en die samelewing en kry in ruil daarvoor middels om in sy bestaan en dié van sy gesinslede te voorsien. Beroepsdifferensiasie is 'n kenmerk van hoogontwikkelde ekonomiese lewe. In die bestaans ekonomieë van primitiewe volke is elkeen direk besig om sy eie bestaansbehoefte te bevredig; byna elkeen is betrokke by die landbou en veeteelt en produseer hoofsaaklik net voedsel vir eie gebruik; elkeen maak sy eie potte en panne, klere en wapens. Met die ontwikkeling van die ekonomiese lewe het mense gaandeweg gespesialiseer deur net een van hierdie take te verrig, byvoorbeeld landbou of kleremakery of wapenvervaardiging en dan hul produkte te verruil vir ander wat hulle vir hul bestaan nodig het; op hierdie wyse was dit moontlik om in totaal meer te produseer en meer doeltreffend te werk te gaan, en die algemene welvaart kon daardeur toeneem. Vandag is daar talle hoogs gespesialiseerde beroepe, maar deur die ekonomiese proses is elkeen in die beoefening van so 'n beroep tog op indirekte wyse besig om in alle behoeftes van sy bestaan te voorsien.

'n Beroep moet onderskei word van 'n beroepsituasie. Om masjien-opeur te wees, is om 'n bepaalde beroep te beoefen, maar deur 'n bepaalde masjien op 'n bepaalde wyse te opereer, staan iemand in 'n besondere beroepsituasie. Die beroepsituasie van geen twee mense is presies eenders nie. Daarom is dit nie moontlik om iemand op te lei vir sy eie besondere, en veranderende beroepsituasie nie; elkeen moet uiteindelik self bepaal hoe hy in sy besondere omstandighede behoort op te tree om sy taak so goed as moontlik te verrig. In elke beroepsituasie is daar ook telkens bepaalde veranderinge van omstandighede, en dit verg telkens besluite en aanpassinge van die beroepsbeoefenaar. Beroepsopleiding kan daarom in belangrike mate net voorbereiding bied vir die besondere probleme waarvoor elk in sy beroep-

situasie te staan kom, hom die nodige kennis, insig en vaardigheid verskaf om telkens te beslis hoe om goed op te tree.

n Beroepsituasie vorm onlosmaaklik deel van n hele lewensituasie. Elke mens het ook buite sy direkte beroepsbeoefening met probleme te doen waarvoor hy n oplossing moet vind; tot sy lewensituasie hoort ook sy optrede in die gesin en daarby byvoorbeeld opvoeding van sy kinders, sy deelname aan kerklike aktiwiteite en sy optrede as lid van n dorpsgemeenskap en burger van n staat. By primitiewe volke is hierdie dinge oral nou verweef met die beroepsbeoefening; die hele gesin speel n rol by die voedselproduksie en dikwels die hele dorpsgemeenskap. Die voorsien in bestaansbehoeftes is oral deel van die hele lewensituasie waarin n persoon staan. Die beroepsdifferensiasie het n mate van skeiding tussen die beroepsituasie en die res van die lewensituasie gebring; die werk wat in die beroep verrig word, byvoorbeeld werk aan n kernreaktor, staan dikwels feitlik los van die res van die lewensituasie. Tog vorm hierdie situasie steeds deel van die hele lewe van n persoon, en die uitoefening van sy beroep bly n besondere deel van die verrigtinge van sy hele lewenstaak.

In sy beroepsituasie word n mens telkens voor n bepaalde taak gestel wat hy moet verrig, en wat hy uitvoer omdat dit sy plig is, deel van die werk is waarmee hy sy brood verdien. Ook in ander situasies word mense egter steeds voor n taak gestel: om jou kind op te voed, hulp te verleen aan mense wat om hulp aanklop, by te dra tot die bestuur van die dorp, n stem uit te bring as landsburger, ensovoorts. Ook om hierdie take te verrig, kan as n plig gesien word, n verantwoordelikheid wat n mens moet nakom. In n Christelike perspektief gesien, is dit

uiteindelik God wat n mens in n bepaalde situasie voor besondere take stel, wat die mens roep om sekere dinge te doen. Die taak wat n mens uiteindelik deur sy hele lewe, in sy besondere omgewing verrig, kan aangedui word as die lewenstaak, of lewensroeping, wat hy moet vervul.⁹⁹⁾ Hierdie taak behoort nie te bestaan uit n los versameling van take wat deur die loop van die lewe verrig word nie; n lewens- en wêreldbeskouing gee n mens ook perspektief op n lewenstaak as eenheid. So n beskouing van die sin en betekenis van die eie lewe is iets algemeen mensliks en elke mens sal sy lewe in mindere of meerdere mate in die lig daarvan inrig. Vanuit n Christelike beskouing sal die mens sy taak uiteindelik sien as om God te dien, mee te werk aan die koms van sy Koninkryk, en binne hierdie omvattende taak sal hy elke besondere probleem waarvoor hy te staan kom interpreteer om so in sy hele lewensoptrede n bepaalde gerigtheid te bring.¹⁰⁰⁾

Net so min as wat iemand volledig opgelei kan word vir die besondere beroepsituasie waarvoor hy te staan kom, kan iemand volledig opgevoed word vir die lewenstaak wat hy in sy besondere lewensituasie moet vervul. Tog kan iemand in die algemeen vir sy lewenstaak voorberei word,¹⁰¹⁾ en verder kan mense toegerus word vir n besondere lewenstaak vir sover vooruitgesien kan word wat dit behels. Dit kan byvoorbeeld aanvaar word dat iemand wat opgelei word as wetenskaplike en vir n wetenskaplike beroep soos advokaat, predikant of dokter in die hele samelewing en

99) Vgl. oor lewenstaak en roeping: W.J. de Klerk, B. Duvenage en J.H. van Wijk, *Roeping en werklikheid*, pp. 15 - 17; H.G. Stoker, *Praktiese Calvinisme*, p. 27 e.v.

100) Hieroor word verder gehandel op pp. 345 - 349 hieronder.

101) Hierop is ook gewys op pp. 54 - 55 hierbo.

kultuurlewe n leidende rol sal hê om te vervul. Dit gaan hierby nie net om n status wat aan n bepaalde beroep verbind is nie, maar veral ook daarom dat mense wat gevorm is tot wetenskaplikes ook buite die veld van hulle besondere wetenskap in staat is om probleme wetenskaplik te benader, oplossinge te vind en rigting vir ander aan te dui. Byna elke mens is geroep om op sommige terreine leiding te gee; soos reeds aangetoon, is dit die taak van ouers om hul kinders leiding te gee en op te voed.¹⁰²⁾ Daar is egter mense wat geroep word om in die breë kultuurlewe, in die hele samelewing, leiding te gee, die voortou te neem en so ander mense te help om hul lewens goed in te rig en aan te pas by veranderde omstandighede. Mense wat opgelei word tot wetenskaplikes kan en behoort daarom ook opvoeding gerig op leierskap te ontvang; hierdeur kan die rigting waarin die hele kultuur ontwikkel, beïnvloed word.¹⁰³⁾

2.3.4 Die universiteit en sy taak

Dit het uit die historiese oorsig geblyk dat onderwys en navorsing twee aktiwiteite is wat altyd aan die universiteit beoefen is, hoewel nie altyd in dieselfde verhouding en op dieselfde doeleindes gerig nie. By die behandeling van wetenskapsbeoefening in die algemeen het dit verder aan die lig gekom dat ondersoek en onderwys in die wetenskappe albei essensiële komponente daarvan is, sodat die universiteit deur onderwys en navorsing beide met wetenskapsbeoefening besig is. Moet dit dus, soos in die negentiende eeu, as die wesenlike taak van

102) Kyk p. 51 hierbo.

103) Vgl.: S.C.W. Duvenage, a.w., pp. 240 - 242; H.J.J. Bingle, Die beroepstaak van die universiteit. Koers, 37(5), Apr. 1970, pp. 332 - 348; W.J. de Klerk, Studentevorming, Koers, 34(6), Jun. 1967, pp. 79 - 103.

die universiteit beskou word? Daar is egter ook gesien dat onderwys deel vorm van opleiding en/of opvoeding; as aan die universiteit dus onderwys gegee word, is die universiteit tegelykertyd besig om mense vir 'n bepaalde taak op te lei of in die algemeen vir hul lewenstaak op te voed. Universiteite het sedert die Middeleeue dan ook mense opgelei in die wetenskappe en vir wetenskaplike beroepe (byvoorbeeld dié van priester, dokter en regspraktisyn reeds aan die eerste universiteite)¹⁰⁴⁾ en veral die tradisionele Engelse universiteit het hom verder daarop toegelê om algemene opvoeding te verskaf. Aangesien opvoeding aan alle instansies waar mense met mekaar in aanraking kom kan geskied,¹⁰⁵⁾ het die universiteit in elk geval 'n opvoedingstaak, of dit nou deur sy onderwys in die wetenskappe gedoen word of nie. Om die hele universiteitstaak onder die term wetenskapsbeoefening saam te vat, sou dus 'n eensydige siening daarvan gee. Dit sou egter ewe-eens onjuis wees om die hele universiteitstaak as opvoeding, of opvoeding en opleiding, aan te dui, want dan sou wetenskaplike ondersoek, wat van die begin af aan die universiteit verrig is, daarvan uitgesluit wees. Die universiteitstaak moet dus as meervoudig gesien word, insluitende opleiding en opvoeding (en daarmee onderwys) en navorsing (en dus wetenskapsbeoefening).

Al is hierdie taak meervoudig vorm dit tog een saamhangende geheel, waarby geen universiteitsfunksie werklik apart van die ander beoefen kan word nie. Wetenskaplike ondersoek en onderwys is altyd saam aan die universiteit beoefen, en dit is goed te begryp as in gedagte gehou word dat beide essensiele komponente van wetenskapsbeoefening is. Diegene wat self

104) Kyk p. 18 hierbo.

105) Kyk p. 59 hierbo.

wetenskaplike ondersoek doen, 'n selfstandige wetenskaplike is, is immers die beste daartoe in staat om sy wetenskaplike kennis aan ander oor te dra en ander op te lei om met wetenskaplike ondersoek voort te gaan. Die onderwys wat aan die universiteit gegee is, was altyd gewees onderwys op 'n gevorderde vlak, wat geskied het op basis van die onderwys wat die student reeds op skool verwerf het, op die vlak waar studente uiteindelik 'n wetenskap so goed bemeester het dat hulle self daartoe kan bydra om nuwe kennis daarin te vorm.¹⁰⁶⁾ Die hoogste bewys wat 'n student kan lewer van sy wetenskaplike bekwaamheid is om onder leiding van sy leermeester self 'n stuk wetenskaplike werk te verrig. Omdat die universiteit ook 'n inrigting is vir wetenskaplike ondersoek kan hy die hele opleiding van die wetenskaplike behartig, en nie net die onderwysdeel daarvan soos aan sommige instansies nie.¹⁰⁷⁾ In hierdie opsig is die universiteit dus werklik 'n instelling vir wetenskapsbeoefening: daar is mense besig om wetenskap te beoefen (deur onderwys en ondersoek) en ander word opgelei (deur onderwys en praktiese oefening in wetenskapsbeoefening) om hierdie taak te kan verrig. Dit is duidelik dat 'n noue verband tussen ondersoek en onderwys gehandhaaf moet word as die universiteit sy taak reg wil vervul. Dit is in wisselwerking tussen beide aktiwiteite wat die wetenskaplike sy taak die beste kan uitvoer; iemand wat self ondersoek verrig het, begryp die probleme daarin en kan daarom in sy onderwys ander so lei om dit ook te

106) Vgl. J.C. Coetzee, Die Christelike universiteit. Koers, 21(5), p. 203. Dit is omdat die skool slegs meer elementêre onderwys in die wetenskap bied, dat daar nie, soos aan die universiteit, ook wetenskaplike ondersoek geskied nie. Tog behoort die onderwyser, in beperkte mate, 'n wetenskaplike te wees wat as sodanig ook ondersoek kan doen. Kyk p. 320 hieronder.

107) Kyk pp. 59 - 60 hierbo.

begryp. In sy onderwys word hy verder met probleme van studente gekonfronteer en dit kan probleme in sy ondersoek aandui en nuwe perspektiewe open.¹⁰⁸⁾ Onderwys wat op selfstandige navorsing gebaseer is, is dan ook by uitstek die onderwys wat aan die universiteit gegee behoort te word. Tog kan elke ondersoeker net 'n klein deeltjie bydra tot die uitbouing van die wetenskap en die grootste gedeelte van sy onderwys sal daarom 'n oordraging van kennis wees wat deur ander aan hom oorgedra is.

Uit voorgaande blyk dat die onderwys aan die universiteit primêr daarop gerig is om iemand op te lei tot 'n selfstandige wetenskaplike. Dit is egter nie net mense wat later self ondersoekers aan die universiteit word wat as sodanig opgelei moet word nie; ook bedryfsleiers, regspraktisyns, geneeshere, ensovoorts is, soos reeds genoem,¹⁰⁹⁾ wetenskaplikes en hulle behoort daarom, soos altyd al die geval was, aan die universiteit opgelei te word. Dit is veral hierdie mense wat as wetenskaplikes in die praktyk staan wat sorg dat die wetenskap vrugbaar aangewend word op alle lewensterreine, dat die hele doel waarvoor wetenskap beoefen word, bereik word. Die universiteit moet dus mense oplei wat in beroepe staan waarvoor dit nodig is dat hulle 'n wetenskap ten volle beheers, en in dié opsig doen die universiteit ook beroepsopleiding. Mense in dié wetenskaplike beroepe het egter méér as net wetenskaplike opleiding nodig; 'n predikant moet ook opgelei word om goed te kan preek en 'n onderwyser om onderwys te gee. Om praktiese redes is dit gewens dat sulke professionele opleiding ook aan die universiteit gedoen word en die wetenskaplike nie na nog 'n ander instan-

108) Vgl. Van Riessen, a.w., p. 14.

109) Kyk p. 71 hierbo.

sie moet gaan daarvoor nie. Die universiteit kan egter hoofsaaklik net die onderwysdeel van sulke beroepsopleiding doen; die praktiese oefening wat, soos aangedui,¹¹⁰⁾ steeds deel van die opleiding is kan immers net in die praktyk gedoen word. Die eerste jare van die regspraktisyn, geneesheer of predikant in die beroepslewe is daarom dikwels nog opleidingsjare waar onder leiding van 'n ervare beroepsbeoefenaar gewerk word.

Die universiteit se taak van beroepsopleiding bly dus 'n addisionele taak by sy wetenskaplike opleiding. Dit hou slegs in om by die wetenskaplike opleiding 'n deel van die professionele opleiding vir wetenskaplike beroepe te verskaf. Die opleiding vir beroepe waarvoor nie wetenskaplikes nodig is nie, soos skryfwerkers, messelaars en tiksters, hoort nie aan die universiteit tuis nie. As die universiteit 'n omvattende instelling vir naskoolse beroepsopleiding sou word, sou die taak van wetenskaplike ondersoek en onderwys verdring word, omdat beroepsopleiding dan die kern van die universiteit se taak uitmaak en die universiteit heeltemal op die uitvoering van dié taak gerig sou wees, sodat dinge wat nie direk daarmee te make het nie, soos wetenskaplike ondersoek en onderwys, afgeskeep word. Die universiteit wat professionele opleiding slegs addisioneel tot sy wetenskaplike opleiding doen, en so juiste perspektief op sy taak behou, behoort, darenteën, aan die gevaar van professionalisme te ontkom.

Die universiteit het ook 'n taak van opvoeding. Uiteindelik is opleiding 'n besondere vorm van opvoeding,¹¹¹⁾ en deur van iemand 'n wetenskaplike te maak, word hy ook as mens, na sy hele

110) Kyk p. 57 hierbo.

111) Kyk p. 56 hierbo.

persoonlikheid gevorm. Sy spesifieke taak as wetenskaplike vorm verder deel van sy algemene lewenstaak, en bepaal ook in sekere mate sy taak buite sy spesifiek wetenskaplike werk. Hierbo is getreg om aan te dui dat dit die taak van die wetenskaplike is om ook in die algemeen leiding in die samelewing te gee.¹¹²⁾ Dit is buitendien die taak van die universiteit om soos enige instansie, waar nodig en moontlik, opvoedingswerk te doen. As in gedagte gehou word dat studente meesal voltyds aan 'n universiteit is, en ook buite hul studiewerk nog in 'n universiteitsgemeenskap lewe, en dat die meeste van hierdie studente verder nog nie volledige volwassenheid bereik het nie, het die universiteit 'n belangriker opvoedingstaak as die meeste ander instansies. Die universiteit moet dus mense voorberei vir hulle lewenstaak, in besonder die lewenstaak wat 'n wetenskaplike in die samelewing het, en hulle vorm en toerus met die nodige kennis, insig, beskouinge, houdinge, ensovoorts. Dit beteken dat die onderwys van die universiteit nie net tot die wetenskap waarin die student opgelei word beperk kan wees nie, maar wyer moet strek, sodat die student vir algemene kulturele leierskap toegerus word, en verder dat buite die onderwys, in die studentegemeenskap en daaglikse verkeer aan die universiteit, hierdie opvoedingsdoel nagestreef moet word. Opvoeding moet nie as die primêre taak van die universiteit gesien word, soos aan die tradisionele Engelse universiteit nie, want dan word die ondersoek en opleiding van wetenskaplikes weer verwaarloos; dit is uiteindelik die feit dat die universiteit onderwys gee in die wetenskappe wat meebring dat hy ook algemene opvoedingswerk doen. Tog sou dit verkeerd wees om die opvoedingstaak bloot as 'n bykomstigheid te sien; dan immers is dit onmoontlik dat hierdie taak na behore verrig word.

112) Kyk pp. 74 - 75 hierbo.

Dit is 'n taak wat in samehang met dié van opleiding tot wetenskaplikes verrig word; in sy hele opleidings en opvoedingswerk moet die universiteit vorm „wise men of culture, capable of a scientific approach" en hulle daardeur voorberei vir „general leadership in society".¹¹³⁾

Die opvoedingstaak van die universiteit strek egter wyer as die studente. Wetenskaplikes wat werke skryf (gebaseer op eie ondersoek al dan nie) gee daarmee indirekte onderwys aan almal wat die werke lees. Dok deur openbare voordragte, artikels, radiopraatjies, ensovoorts, word onderwys gegee en daarmee opleiding, of meer algemeen, opvoeding, van mense in die gemeenskap. Deur die wetenskaplike onderwys wat met ondersoek gepaard gaan, bereik die universiteit dus vanself 'n wyer gemeenskap as net die studente. Dit kan dan ook as taak van die universiteit gesien word om opvoedingswerk in die gemeenskap in die algemeen te doen, vir sover dit met sy wetenskapsbeoefening in verband staan. Uiteindelik is die hele taak van die universiteit natuurlik 'n taak wat in en ten opsigte van 'n gemeenskap verrig word. Deur sy wetenskaplike ondersoek probeer die universiteit oplossings vir probleme in die gemeenskap vind en kultuurontwikkeling bevorder. Deur mense op te lei tot wetenskaplikes en op te voed tot kultuurleiers gee hy indirek self wetenskaplike en kulturele leiding aan die samelewing.

Om die taak van die universiteit in die samelewing verder in

113) Van Riessen, a.w., p. 18. Vgl.: Moberley, a.w., p. 10; C.J.L. Brook, The modern university, p. 122; Stoker, Beginsels en metodes in die wetenskap, p. 23.

perspektief te sien, moet gelet word op die verhouding tot ander samelewingsverbande en instellinge. Die universiteit is een van verskillende instellinge vir onderwys, naas skole en ander instansies vir naskoolse onderwys. Die universiteit gee 'n besondere vorm van naskoolse onderwys, naamlik gevorderde onderwys in die wetenskappe, daarop gerig om van mense selfstandige wetenskaplikes te maak. Die universiteit is verder een van verskillende instellinge waar ondersoek in die wetenskappe gedoen word, maar neem, soos reeds gemeld, hier 'n sentrale plek in, as enigste instelling waar 'n groot verskeidenheid wetenskappe beoefen word en perspektief op die wetenskap as geheel, en op die wetenskappe in hul samehang met mekaar moontlik is. As opleidingsinstansie staan die universiteit naas bedrywe, opleidingskolleges, ensovoorts; dit lei mense op vir die bepaalde taak van wetenskapsbeoefening, wat een van baie take (en beroepe) is wat in die samelewing beoefen word, en verskaf ook gedeeltelike opleiding vir wetenskaplike beroepe soos dié van onderwyser, regspraktisyn, medikus en ingenieur. As opvoedingsinstansie is die universiteit een van die talle verbande waar opvoeding plaasvind, maar ná die gesin en die skool vervul dit 'n besonder belangrike rol in die samelewing in dié verband. Bowendien is die universiteit naas die skool, koerante, die radio, ensovoorts, 'n instelling wat bydra tot opvoedingswerk in die gemeenskap; dié opvoeding wat die universiteit doen, vloei in besonder voort uit sy wetenskaplike onderwys- en ondersoekwerk.

Om hierdie taak doeltreffend uit te voer, het die universiteit 'n grondslag, 'n eenheidsbeskouing nodig. Dit is gesien dat opvoeding altyd op toerusting vir 'n lewenstaak gerig is, en dat dit 'n lewens- en wêreldbeskouing is wat bepaal hoe hierdie taak gesien word. Opleiding is gerig op 'n meer spesifieke taak,

dikwels 'n beroepstaak, wat onlosmaaklik deel vorm van die lewenstaak, sodat 'n lewens- en wêreldbeskouing ook uiteindelik bepaal hoe hierdie taak in samehang met die res van die taak gesien word. Wetenskapsbeoefening is, soos tevore aangedui, sowel in uitgangspunte as in doel deur lewens- en wêreldbeskouings bepaal. Uiteraard sal onderwys as deel van opvoeding en opleiding sowel as van wetenskapsbeoefening, ook lewens- en wêreldbeskoulik bepaal wees. Wanneer mense met uiteenlopende lewensvisies aan dieselfde universiteit ondersoek en opvoeding doen, sal die universiteit nie sy taak goed kan uitvoer nie. Eenheidsperspektief op die wetenskap word so belemmer en teenstrydige doeleindes word met die opvoeding en onderwys nagestreef. Hierdie diversiteit in lewensbeskouings aan dieselfde universiteit het ongetwyfeld tot die chaotiese karakter van die moderne universiteit bygedra.¹¹⁴⁾ Net soos elke mens 'n lewensbeskouing het, is dit gewens dat elke menslike samelewingsverband, waar mense saam 'n gemeenskaplike doel nastreef, 'n lewensbeskoulike basis het en dus ook die universiteit. Om 'n bepaalde werklikheidsvisie as grondslag te aanvaar, en slegs dosente aan te stel wat hierdie visie toegedaan is, beteken nie dat die universiteit dogmaties gebonde is in sy wetenskapsbeoefening, soos die Middeleeuse universiteit nie. Slegs 'n gemeenskaplike voorwetenskaplike uitgangspunt en nawetenskaplike doelpunt word aanvaar, wat, soos aangedui, in elke wetenskapsbeoefening sy invloed laat geld; sodoende word die aard van die wetenskapsbeoefening gerig sonder dat bepaalde wetenskaplike resultate wat reeds in die verlede verwerf is as vas en onwysigbaar aanvaar word. Die Christelike universiteit behoort geen dogmas wat teoloë gevorm het as vasstaande te aanvaar nie, maar slegs uit te gaan van 'n Christelike werklikheidsvisie, waar wetenskaps-

114) Kyk p. 44 hierbo.

beoefening in die lig van Gods Woord beoefen word, sodat die uitgangs- en doelpunte van die wetenskaps- en opvoedingswerk steeds weer aan Gods Woord getoets word. Alleen 'n universiteit met so 'n eenheidsbeskouing kan werklik rigting in die samelewing aandui. 'n Christelike universiteit sal uiteindelik in sy hele taak daarop gerig wees om Gods Koninkryk te bevorder.¹¹⁵⁾

Om sy taak doeltreffend uit te voer, is naas eenheid in uitgangs- en doelpunte ook eenheid en gemeenskap in die taakverrigting self van belang. Om eenheid in die wetenskap te verseker, is kommunikasie tussen wetenskaplikes van verskillende rigting nodig, en om tot eenvormigheid en doelgerigtheid in die opleidings- en opvoedingswerk by te dra, moet opvoeders en opleiers aan die universiteit, in besonder dié wat dieselfde studente het, steeds in kontak wees. Die universiteit behoort 'n gemeenskap van wetenskaplikes en daarby ook van opleiers en opvoeders te wees en die struktuur van die universiteit moet sodanig wees dat hierdie gemeenskapskarakter tot sy reg kan kom.¹¹⁶⁾

Verder vereis doeltreffende uitvoering van die universiteits-taak dat die universiteit selfstandig in die samelewing staan en nie ondergeskik is aan 'n ander verband soos die staat of die kerk nie. Die universiteit moet alle fasette van die samelewing krities wetenskaplik kan ondersoek en, onder meer, self die aard van sy eie eenheidsbeskouing nader bepaal.

Wanneer die universiteitstaak in die juiste perspektief gesien

115) Vgl. Van Riessen, a.w., pp. 53 - 61 en J.C. Coetzee, Die Christelike universiteit. Koers, 21(5), pp. 206 - 208, 215.

116) Vgl. J.C. Coetzee, Die Christelike universiteit. Koers, 21(5), p. 203.

word, behoort die universiteit sy rol in die samelewing goed te kan vervul. Die Middelêuse universiteit het die beste perspektief op die hele universiteitstaak gehad; die tradisionele Engelse universiteit het die faset van opvoeding ten koste van ander funksies beklemtoon, die kontinentaal-Europese universiteit het wetenskapsbeoefening verabsoluteer, en die Amerikaanse universiteit weer beroepsopleiding (asook toepassing van die wetenskap). Die moderne universiteitskrisis is onder meer, soos aangetoon, deur die oorbeklemtoning van sekere fasette van die universiteitstaak ten koste van ander meebring. Wanneer die juiste verhouding tussen die verskillende aspekte van die universiteitstaak in die oog gehou word, behoort die gevare van oorspesialisasie, professionalisme, standpuntloosheid, massafikasie en burokrasie almal vermy te kan word.

Om sy taak goed uit te voer, moet die universiteit nie net die ideale universiteit probeer wees, wat 'n algemene taak geldig vir alle tye en plekke uitvoer nie. Dit moet sy taak met die oog op die eise van die huidige samelewing, en in besonder van die besondere samelewing waarin hy staan, vervul. Dit beteken om in die wetenskapsbeoefening probleme van die eie tyd te ondersoek, en mense op te lei om in besonder sulke probleme te kan ondersoek; in die beroepsopleiding moet rekening gehou word met die beroepsituasie in die moderne samelewing; by die algemene opvoeding moet dit gaan om voorbereiding vir 'n lewens-taak in die huidige tydsgewrig en kennis van moderne samelewingsprobleme moet by die studente en die gemeenskap gevorm word. As die universiteit vanuit sy besondere werklikheidsvisie só sy taak uitvoer, behoort dit in sy eie tyd en omgewing die maksimum bydrae te kan lewer.

In volgende hoofstukke word die verskillende fasette van die universiteitstaak bespreek, naamlik dié van wetenskaplike opleiding, beroepsopleiding, algemene studente-opvoeding, gemeenskapsopvoeding en wetenskaplike ondersoek. Dit is slegs ter wille van doeltreffende ondersoek dat dié fasette elk apart bekyk moet word. Soos gepoog is om hoër op aan te toon, vorm die universiteitstaak 'n samehangende geheel en slegs binne hierdie samehang kan elke faset in die regte verhouding gesien word. Daarom sal steeds gepoog word om die algemene perspektief op die universiteitstaak, soos in hierdie hoofstuk gevorm, in die oog te hou wanneer afleidinge ten opsigte van implikasies vir die aktiwiteite aan die universiteit in die vak Geskiedenis gemaak word.

HOOFSTUK 3

DIE DOELEINDES VAN DIE GESKIEDBEOEFENING

3.1 Inleiding

In die vorige hoofstuk is tot 'n algemene perspektief op die universiteitstaak gekom. Om nader te kan bepaal hoe hierdie taak die vak Geskiedenis raak, is dit nodig om 'n algemene beeld te vorm van waarom dit in die beoefening van hierdie vak gaan. Vrae soos die volgende sal beantwoord moet word: Wat is die taak van die geskiedbeoefenaar eintlik, ook van die geskiedbeoefenaar aan die universiteit? Wat is die waarde en nut van sy geskiedbeoefening, watter doeleindes moet hy daarmee verwesenlik en watter taak daarmee in die samelewing vervul? As die taak van die geskiedbeoefenaar in die algemeen bepaal is, kan vasgestel word in hoeverre dit met die taak van die universiteit saamval en só wat die taak van die universiteit ten opsigte van die geskiedbeoefening is en behoort te wees (of, omgekeerd, watter bydrae die geskiedbeoefenaar tot die universiteitstaak behoort te maak).

In hierdie hoofstuk moet enkele essensiële terme eers nader gepresiseer word, waarna kortliks nagegaan sal word watter doeleindes in die verlede met die geskiedbeoefening nagestreef is. Daar is van werklike Geskiedwetenskap eers van die begin van die negentiende eeu af sprake,¹⁾ maar dit is nodig om 'n wyse perspektief op die doeleindes van die geskiedbeoefening te kry, en daarom word ook aan die nie-wetenskaplike geskiedbeoefening van vroeëre eeue aandag gegee. Teen die agtergrond

1) Vgl. P. de Klerk, Geskiedenisvergelyking..., p. 29.

van hierdie historiese oorsig sal dan gepoog word om die taak van die geskiedbeoefenaar, aan die universiteit in besonder, prinsipieel te bepaal en te omlin.

In onderafdeling 3.4.3 word die gevolgtrekkings op grond van die ondersoek ten opsigte van die taak van die universiteit in die vak Geskiedenis kortliks saamgevat.

3.2 Terminologiese omskrywing

Terme wat verderaan dikwels gebruik gaan word, en wat daarom nadere omskrywing nodig, is geskiedenis, geskiedbeoefening, geskiedenisondersoek, Geskiedenisonderwys, Geskiedkunde en Geskiedenis.

Vir die doeleindes van hierdie ondersoek word met die term geskiedenis (klein letter)²⁾ bedoel dit wat in die verlede gebeur het en van historiese belang is.³⁾ Onder die term geskiedbeoefening word dan verstaan: om besig te wees met die geskiedenis. Dit hou onder meer in: geskiedenisondersoek, dit wil sê selfstandige kennisvorming van die geskiedenis deur navorsingswerk, en Geskiedenisonderwys, dit wil sê kennis-oordrag van een persoon aan 'n ander, of liewer hulpverlening van een persoon aan 'n ander om kennis van die geskiedenis te bemagtig.⁴⁾

2) Onder Geskiedenis (hoofletter) word in hierdie werk slegs die vak of die wetenskap Geskiedenis verstaan.

3) Hiermee word natuurlik nie die vraag: Wat is geskiedenis? en Watter gebeure is van historiese belang? beantwoord nie. Dit sou 'n uitgebreide bespreking vereis. Op p. 145-e.v. hieronder word na enkele probleme in verband met die wese van die geskiedenis verwys.

4) Vgl. die opmerkings oor onderwys op pp. 57 - 59 hierbo.

Daar kan onderskei word tussen wetenskaplike en nie-wetenskaplike geskiedbeoefening. 'n Mens bou byvoorbeeld in die daaglikse lewe bepaalde kennis van die geskiedenis, of net van resente gebeure, op, en teken gebeure wat self waargeneem of beleef is in briewe, dagboeke, ensovoorts, aan. Eers wanneer volgens bepaalde wetenskaplike metodes geskiedenisondersoek gedoen word, of ook Geskiedenisonderwys gegee word, is daar van wetenskaplike geskiedbeoefening sprake. Geskiedskrywing, die optekening van kennis wat van die geskiedenis gevorm is, is 'n onderdeel van geskiedbeoefening en kan ook wetenskaplik of nie-wetenskaplik van aard wees. Geskiedwetenskap of Geskiedkunde omvat alle wetenskaplike besig wees met die geskiedenis, dus wetenskaplike geskiedskrywing, maar ook die vorm van wetenskaplike teorieë oor die geskiedenis en onderwys van die wetenskaplike kennis wat van die geskiedenis gevorm is. Met die vak Geskiedenis word, vir die doel van hierdie werk, bedoel die Geskiedwetenskap soos dit aan die universiteit of 'n ander instelling in georganiseerde verband beoefen word en wat meesal onderwys en/of navorsing in die geskiedenis inhoud.

3.3 Die doeleindes van die geskiedbeoefening in historiese perspektief

Uit 'n historiese verkenning van die doeleindes wat met geskiedbeoefening nagestreef is, kan insig verkry word in die doeleindes wat moontlik almal daarmee bereik kan word. Dit kan daaruit ook duidelik word wat die heersende opvattinge ten opsigte van die doeleindes van geskiedbeoefening vandag is en wat die historiese wortels van dié opvattinge is. Dit weer maak dit moontlik om die heersende opvattinge in die juiste perspektief te sien en krities te ondersoek. Om hierdie oogmerke van 'n historiese verkenning te verwesenlik, word kortliks die hooftendense in die beskouinge oor doeleindes van geskied-

beoefening vanaf die Oudheid, soos wat dit deurgewerk het tot in die eie tyd, geskets. Hierby word dan aandag gegee aan die sieninge van geskiedskrywers en aan heersende denkrigtinge ten opsigte van die geskiedenis, ook soos dit uit die praktyk van die geskiedskrywing en die Geskiedenisonderwys na vore gekom het. Eintlik is dit steeds 'n geskiedbeskouing wat weer deel uitmaak van lewens- en wêreldbeskouings, wat bepaal wat in 'n sekere tyd as doeleindes van die geskiedbeoefening in sy verskillende vorme gesien is.⁵⁾ Daar word slegs kortliks op die hoofelemente van dié beskouinge gewys, sonder uitgebreide bespreking. Vir deegliker analyses en meer omvattende behandeling word telkens na die verneamste werke oor die betrokke onderwerpe verwys.

3.3.1 Die Oudheid

Die mens het hom vanaf die vroegste tye besig gehou met die geskiedenis. Die vrae: waar kom ek vandaan? wie was my voorgeslag en waar het hulle vandaan gekom?, het mense hul altyd al afgevra. Mondelinge oorlewering van geslagsregisters en van gebeurtenisse in die stamgeskiedenis word by alle primitiewe volke van die wêreld aangetref, ook by dié van die Oudheid. Mondelinge geskiedverhale is dikwels verweef met pogings om meta-historiese vrae, vrae na die sin en oorsprong van alle dinge te beantwoord, en in die mites van die ou Grieke en Romeine, die ou Germane, die Hottentotte, die Bantoe, ensovoorts, word opvattinge oor die gode met kennis oor die lewe van die vroegste voorouers verbind.

5) 'n Bepaalde opvoedings- en onderwysbeskouing het eweneens invloed op die aard van die Geskiedenisonderwys in verskillende periodes. Hierop word slegs sydelings gelet.

Die feit dat pogings om die ontstaan en ontwikkeling van die eie stam of volk, en ook van die menslike geslag as geheel, te verklaar by alle mensegroepe aangetref word, dui daarop dat dit 'n behoefte is van elke mens om te weet waar hy vandaan kom, wat sy (voor-) geskiedenis is. Alleen op grond daarvan kan hy sy plek in sy tyd en wêreld in perspektief sien. 'n Geskiedenisbesef, al is dit vaag en onontwikkeld, is by alle mense aanwesig en beïnvloed hul lewens op een of ander wyse.

Die uitvinding van skrif het 'n ingrypende invloed op die aard van die geskiedbeoefening gehad. Daardeur het dit moontlik geword om gebeure op te teken en so in 'n veel vaster vorm vir die nageslag te bewaar as wat deur mondelinge oordrag die geval was. Die vroegste op skrif gestelde geskiedverhale by volke soos die ou Grieke het nog heelwat elemente van mitologie bevat, maar geleidelik het by geskiedskrywers die begeerte ontwikkel om hul slegs te verlaat op feitelike gegewens, veral op wat hulle self gesien en beleef het. So het die geskiedskrywing sy mitologiese agtergrond ontgroei.⁶⁾

Wat het geskiedskrywers aangespoor om gebeurtenisse op te teken? Die Oosterse heersers van die Antieke Tyd het inskripsies van hul belangrikste regeringsdade laat maak omdat hulle dit aan die nageslag bekend wou stel en hul naam laat voortleef na hul dood.⁷⁾ By die Israelitiese skrywers van die Ou Testament was die hoofstrewes om die nageslag die dade van God

6) J.T. Shotwell, The history of history, pp. 18 - 20 en W. den Boer, F.W.N. Hugenholtz en T.J.G. Locher, Gestalten der geschiedenis in de Oudheid, Middeleeuwen en Nieuwe Tijd, pp. 8, 11.

7) J.W. Thompson en B.J. Holm, A history of historical writing, I, p. 2.

in die geskiedenis van die volk Israel bekend te maak, om Gods weg met dié volk vir die nakomelinge aan te dui en hulle so aan te spoor om die Goddelike wette te onderhou.⁸⁾ By die geskiedskrywers van die Griekse stadstate in die vyfde eeu voor Christus, onder wie Herodotus en Thucydides – die oudste historici van naam – getel het, was die hoofmotief om nuttige inligting te verskaf, vir die mense van hul eie tyd en ook vir die nageslag. In sy werk oor die Peloponnesiese Oorlog wou Thucydides van nut wees vir die nageslag wat, so het hy geglo, met soortgelyke gebeure te kampe sou hê. Daarom beskryf hy, byvoorbeeld, die simptome van 'n pesepidemie, sodat mense dit sal herken as dit mag uitbreek.⁹⁾ Met hierdie praktiese nut wat hul geskrifte kan hê, het geskiedskrywers hul werk geregverdig.

Die gedagte dat op grond van die geskiedenis lesse vir die hede geleer kan word, wat by hierdie ou Griekse skrywers na vore kom, het 'n lang en blywende invloed op die geskiedbeoefening gehad. Eintlik kom dié beskouing voort uit die Griekse wêreldbeeld. Dit is naamlik algemeen geglo dat daar 'n sikliese gang in die natuur is en dat ook die lewens van mense en die verloop van gebeurtenisse hiaraan onderworpe is. Dié beskouing het waarskynlik ontwikkel uit die waarneming en beleving van die kringloop van die seisoene, wat so 'n groot invloed op die lewe van die Griekse landbouer gehad het, en ook van die siklus geboorte-groei-vergaan by alle lewende wesens. Historici het gevind dat mense steeds weer dieselfde soort dade verrig en dat dieselfde dade steeds dieselfde gevolge het;

8) Ibid., p. 123.

9) Thucydides, *The Peloponnesian War*, p. 124. Vgl. ook Den Boer, Hugenholtz en Locher, a.w., p. 10 en Thompson en Holm, a.w., p. 124.

dit het Herodotus en Thucydides ook in hul werke verklaar. Hulle het wel besef dat alles nie presies herhaal word nie, maar net byna soos die vorige keer; daar is 'n onafwendbare kringloop met daarbinne tog ruimte vir die toeval, die onberekenbare.¹⁰⁾ Hierdie populêre beskouing kom nie net na vore in die uitlatinge van historici, politici en dramaturge nie, maar die invloed daarvan blyk ook by die ou Griekse wysgere, soos Herakleitos, Parmenides, Plato en Aristoteles.

Die kringloop van die geskiedenis het vir die Grieke dus eintlik ooreengekom met die kringloop van die natuur en binne die kader daarvan is die geskiedenis net 'n losse versameling feite. Daar is, ook deur wysgere soos Parmenides en Plato, 'n onderskeid gemaak tussen vaste kennis (epistémé) van die natuur, die blywende dinge, wat algemeen geldig van aard is, en opinie (doxa) wat gevorm is van losse, toevallige, veranderlike gebeure, wat nie algemeen geldig is en ook nie getoets kan word nie weens die voortdurende veranderlikheid van die gebeure. Vir die Grieke was die geskiedbeoefening dan ook nie 'n wetenskap, soos die Wiskunde of die Natuurkunde nie, maar dit is beskou as 'n kuns, soos Poësie, Drama en Redeneerkuns. Die nut van bestudering van die eenmalige gebeure deur historici was vir die Grieke veral dat voorbeelde so verskaf kon word wat kon aandui hoe om in sekere gevalle in die hede op te tree; lesse kon uit die geskiedenis geleer word.¹¹⁾ Die beoefening van die geskiedenis kon die weg wys na 'n goeie lewe, waarin handeling wat nadelige gevolg kan hê, wat jou in die ongeluk

10) Vgl. Den Boer, Hugenholtz en Locher, a.w. pp. 45, 56 en F. Wagner, Geschichtswissenschaft, p. 11.

11) Wagner, Geschichtswissenschaft, p. 7; P. de Klerk, Geskiedenisvergelyking..., p. 20; G.H. Nadel, Studies in the philosophy of history, p. 51.

kan stort, vermy word. 'n Mens kan uit jou eie ondervinding leer hoe in bepaalde situasies die beste opgetree kan word, maar ook, met behulp van die geskiedskrywers, uit die ondervinding van ander.¹²⁾ Die Geskiedkunde is daarom veral van belang geag vir mense wat 'n leidende rol in die openbare lewe speel, daar beslissings moet neem en handeling moet verrig wat baie mense raak. Die geskiedskrywer Polybius het geglo dat die geskiedenis die beste leerskool vir die staatsman of die strateeg is.¹³⁾ Omgekeerd is geglo dat mense in die openbare lewe die bekwaamstes is om die geskiedenis te beskryf, veral vir sover hulle dit self beleef en beïnvloed het, en dit was dan ook veral politici en staatsliede wat geskiedwerke geskryf het; dit was eintlik steeds die geval tot in die negentiende eeu.¹⁴⁾ Die gevolg hiervan was dat veral politieke dade, veldslae, ensovoorts, opgeteken is. Hierby is gepoog om die motiewe van openbare figure vir hul optrede aan te toon en 'n so noukeurig moontlike optekening te doen, sodat so goed as moontlik daarvan geleer kon word.¹⁵⁾

Waarheidsliefde en korrektheid in die geskiedskrywing, waarop iemand soos Polybius groot klem gelê het, was egter nie algemeen by die geskiedskrywers van die Klassieke Tyd nie. Daar is dikwels geredeneer dat aangesien dit tog om kennis gaan wat nie betroubaar is nie en nie gekontroleer kan word nie, feitelike korrektheid van minder belang is as kunsvolle uitbeelding, oortuigende redenasie en die vermaak van die lesers. Ook is daar gemeen dat om geskiedenisstudie werklik leersaam, bevor-

12) Nadel, a.w., p. 57.

13) Ibid., p. 53 en Shotwell, a.w., p. 234.

14) Nadel, a.w., p. 56.

15) Ibid., p. 57 en Shotwell, a.w., p. 240.

derlik vir deugsame lewe te maak, daar van die waarheid afgewyk moet word wanneer dit nodig is vir moralisering. As heroïese daade byvoorbeeld beskryf word, moet nie aan die opvoedende waarde afgedoen word deur ook gebreke en slegte eienskappe van die held aan te dui nie. Veral in die Romeinse Tyd het moralistiese en retoriese geskiedskrywing hoogty gevier, al was daar tog steeds ook geskiedskrywers wat waarheidsgetrouheid as hul hoofdoel gestel het.¹⁶⁾

By die Grieke en Romeine, waar geskiedbeoefening nie as wetenskap gereken is nie, was daar ook weinig sprake van 'n wetenskaplike werkwyse in die geskiedondersoek, van versameling van alle getuienisse van belang, en van bronnevergelyking en bronnekritiek. Historici soos Polybius en Tacitus het wel in sekere opsigte aan sulke eise van wetenskaplikheid voldoen. Daar is verder net gepoog om gebeure so goed moontlik op te teken en nie om hulle te analiseer en te interpreteer, om een gebeurtenis uit ander te verklaar nie. Die Klassieke geskiedskrywers het nog nie werklik insig in die aard, die ontwikkelingsamehang en eenheid van die geskiedenis gehad nie.¹⁷⁾ Die opvatting dat die geskiedenis slegs 'n versameling losse gebeure is, is sonder meer aanvaar en as uitgangspunt vir die geskiedbeoefening geneem.

16) Vgl.: H. Preller, *Geschichte der Historiographie*, I, pp. 231, 283, 300; H.E. Barnes, *A history of historical writing*, p. 35; Nadel, a.w., pp. 52 - 57; Thompson en Holm, a.w., pp. 76, 109; Den Boer, Hugenholtz en Locher, a.w., p. 65. In hierdie werke word standpunte van geskiedskrywers soos Cicero, Dionysus van Halicarnassus, Livius, Tacitus, Lucianus en Plutarchus oor, onder meer, waarheidsgetrouheid en moralisering as doel van die geskiedskrywing nader bespreek.

17) Vgl. M.C. Smit, *De verhouding Christendom en historie in die huidige Rooms-Katholieke geschiedbeschouwing*, p. 129.

Geskiedenisonderwys was van meet af aan deel van die geskied-
 beoefening. Deur die mondelinge oordrag van oorleweringe van
 die een generasie aan die ander is die jonger geslag in die
 Geskiedenis onderrig. Ook by die geskiedskrywing was die doel
 om mense meer van die geskiedenis te leer steeds aanwesig.¹⁸⁾
 Die Griekse en Romeinse geskiedskrywers het met hulle werk
 veral beoog om mense nuttige lesse te leer, en hul daarmee
 voor te berei vir 'n gelukkige en deugsame lewe. Die opvoe-
 dingswaarde van Geskiedenis is dus veral gesien in die voor-
 bereiding vir die openbare lewe en in die sedelike vorming wat
 dit bied.

In die onderwys van die Oudheid het Geskiedenisonderwys tog
 nie 'n belangrike plek beklee nie, en dit het slegs as onderdeel
 van ander vakke gegeld. In die Egiptiese priesterskole was
 kopiëring van mitiese en historiese verhale 'n middel om leer-
 linge te leer skryf, in die godsdienstige tradisie te vorm en
 daarby ook iets van die geskiedenis te leer.¹⁹⁾ By die
 Israëliete was onderwysing van die kinders in die volk se ge-
 skiedenis 'n taak van die ouer wat veral van godsdienstige be-
 tekenis was. Die Tora is as basis van onderwys, ook in die
 Geskiedenis, gebruik.²⁰⁾ Die skole van Klassieke Athene was
 daarop gerig om die hele mens veral estetiese en liggaamlik te
 vorm en van hom 'n goeie staatsburger te maak. Laasgenoemde
 doel is ook in die Romeinse onderwysinrigtings nagestreef, wat
 verder meer praktiese gerig was deur die kind kennis van lands-
 wette en die welsprekendheidskuns by te bring. In die Griekse

18) Kyk p. 92 hierbo.

19) Vgl. R.F. Butts, A cultural history of education, pp.
 22 - 23.

20) Vgl. Butts, a.w., p. 23 en J.C. Coetzee, Inleiding tot
 die Historiese Opvoedkunde, pp. 28 - 29.

en Romeinse skole is Geskiedenisonderwys eintlik net indirek gegee, en wel deur die bestudering van groot historiese skrywers, waarby sedelike, estetiese en historiese vorming van die leerlinge die hoofdoel was. In die Griekse en Romeinse retorskole, wat deur seuns van sowat sestien tot agtien besoek is, is Geskiedenisonderwys gegee deur middel van die bestudering van die belangrikste historiese werke en verder deur die eulogisering van historiese figure as oefening in die welsprekendheid.²¹⁾

3.3.2 Die Christelik-Middeleeuse tydperk

Die koms van die Christendom het 'n ingrypende verandering in die geskiedbeskouing gebring, en dit sou op die lange duur ook die geskiedbeoefening wesenlik beïnvloed. In die plek van die Klassieke opvatting van die geskiedenis as ewige sirkelgang het die Christendom geleer dat die geskiedenis reglynig verloop, vanaf die skepping tot in die eie tyd. Die idee van die eenheid van die wêreldgeskiedenis het vir die eerste keer sterk na vore gekom, want die Bybel leer dat alle mense uit een geslag is en alle volke deel het aan dieselfde geskiedenis. Hierdeur het dit moontlik geword om ontwikkelingsamehang tussen gebeure en voortgang in die geskiedenis te sien. Tog sou dit nog eeue duur voordat die Christelike geskiedbeskouing sover deurgewerk het tot die praktyk van die geskiedskrywing. Die Klassieke wyse van geskiedbeoefening, en daarmee elemente van die Klassieke geskiedbeskouing, het nog tot in die moderne tyd algemene praktyk gebly.²²⁾

21) Vgl. J.C. Coetzee, Inleiding tot die Historiese Opvoedkunde, p. 64 en Marrou, a.w., pp. 47, 164, 194.

22) Vgl. P. de Klerk, Geskiedenisvergelyking..., p. 22.

Die vroeg-Christelike geskiedwerke is met besondere oogmerke geskryf. Die vroeë Christelike skrywers was maar weinig geïnteresseerd in die verlede as sodanig; hul aandag was op die toekoms gerig, op die wederkoms van Christus wat as naby verwag is, en op die mens se lewe na die dood. Hul geskiedwerke moes veral toon dat die koms van Christus in lyn was met die vroeëre Joodse geskiedenis en moes die Joodse en Christelike geskiedenis in die kader van die geskiedenis van die destyds bekende wêreld plaas. Die geskiedwerke moes verder die grootdade van God in die geskiedenis aantoon en bewyse vir die waarheid van die Christendom verskaf. Hulle moes ook die Christelike leer verdedig en die onjuistheid van aantyginge daarteen na vore bring. Orosius het byvoorbeeld in sy Sewe geskiedenis teen die heidene probeer aantoon dat dit nie die Christendom was wat verantwoordelik was vir die verbrokkeling van die Romeinse Ryk, soos wat vyande van die geloof beweer het, nie.²³⁾

Die geskiedwerke van die vroeë Christene, dus in die era vóór die Middeleeue, het wat gebruik en aanbieding van gegewens betref naby aan die heidense Klassieke werke gestaan. In die Middeleeue egter was die geskiedskrywing oor die algemeen op 'n lae peil, en kronieke en annale waarin eietydse gebeurtenisse na mekaar opgeteken is sonder om veel oorsaaklike verband aan te toon, was die algemene patroon. Hierdie werke is soms geskryf in opdrag van heersers wat hul daade aan die nageslag wou bekend maak, maar ook net om algemene inligting te verskaf en te bewaar.²⁴⁾ Geskiedwerke met die oog op lering en moralise-

23) Vgl. Shotwell, a.w., pp. 336, 358 en Thompson en Holm, a.w., pp. 130 - 137.

24) Den Boer, Hugenholtz en Locher, a.w., p. 129 en Barnes, a.w., pp. 60, 86.

ring het ook nog dikwels voorgekom, veral in die vorm van beskrywings van die heiliges se lewens as algemeen aanvaarde voorbeelde van deugsame Christelike lewenswandel. Om die opvoedingsdoel so goed moontlik te verwesenlik is dit dikwels goedgekind om nie alle besonderhede in die lewens van die heiliges korrek en getrou te beskryf nie.²⁵⁾

In die Middeleeue, net soos in die Klassieke Tyd, is die geskiedbeoefening nie as 'n wetenskap beskou nie en dit het nie onder die sewe vrye kunste getel wat aan die Middeleeuse universiteit bestudeer is nie.²⁶⁾ Slegs as onderdeel van die Retorika, en veral in die studie van die ou skrywers, die kerkvaders en ook Klassieke historici, was daar sprake van Geskiedenisonderwys op universiteit en op skool. Op die klooster- en katedraalskole het die godsdienstige en sedelike vorming van die leerling in die sentrum gestaan en hiervoor is onderwys in Geskiedenis soms as nuttig beskou. Aan sommige kloosterskole het Geskiedenisonderwys 'n eie plek gehad.²⁷⁾ Wesenlike verandering in die aard en plek van Geskiedenisonderwys, het in die Middeleeue nie gekom nie, en net so min in die wyse van geskiedbeoefening as geheel.²⁸⁾

3.3.3 Die Vroeg-moderne Tydperk (sestiende tot agtiende eeu)

Die Renaissance het in verskillende opsigte 'n terugkeer na die

25) Thompson en Holm, a.w., pp. 131 - 135; Den Boer, Hugenholtz en Locher, a.w., p. 132 en P. de Klark, Geskiedenisvergelyking..., p. 23.

26) Kyk p. 18 hierbo.

27) Butts, a.w., p. 183; A.G. Coetsee, Die leerplan in Geskiedenis as leervak op die Kaaplandse middelbare skole (ongepubl.), p. 107; H. Johnson, Teaching of history, p. 25.

28) Vir verdere behandeling van Middeleeuse geskiedbeoefening kyk veral Den Boer, Hugenholtz en Locher, a.w. en Thompson en Holm, a.w.

Klassieke vorme van geskiedskrywing gebring, maar tog ook 'n belangrike nuwe ontwikkeling gefinisier deur die gedagte van selfstandige wetenskaplike ondersoek, die vorm van nuwe kennis langs metodiese weg, te laat ingang vind. Retoriese en moralistiese geskiedskrywing is deur humaniste soos Petrarca gelewer. Ook is geskiedwerke soms weer in besonder geskryf vir die opvoeding van die vors, vir die voorbereiding van mense vir die openbare lewe, soos onder andere blyk uit die bekende Il principe van N. Machiavelli.²⁹⁾ 'n Ander Italiaanse historikus, Guicciardini, het die geskiedenis van die Italiaanse stadstate as 'n spel van politieke kragte uitgebeeld en daarby sorgvuldige navorsing gedoen.³⁰⁾ Die geskiedskrywing is nou nie meer, soos in die Middeleeue, hoofsaaklik deur geestelikes gedoen en uit godsdienstige motiewe nie; politieke Geskiedenis, geskryf in opdrag van vorste, en dikwels ter wille van politieke propaganda, was nou aan die orde van die dag.³¹⁾ Partygeskiedenis, waarin die standpunt van 'n politieke rigting gepropageer en verdedig word, was algemeen, onder andere in sewentiende-eeuse Engeland.³²⁾ Waarheidsgetrouheid is aan hierdie oogmerke ondergeskik gestel.

Die Hervorming het verder bygedra tot die bevordering van propagandisme in geskiedbeoefening. Baie geskiedwerke het verskyn om òf die Protestantse òf die Rooms-Katolieke standpunt te verdedig, of om besondere godsdienstige geskille toe te lig; die geskiedskrywing het hier die diensmaagd van die

29) Wagner, Geschichtswissenschaft, p. 65.

30) Ibid., p. 66 en E. Fueter, Geschichte der neueren Historiographie, p. 63.

31) Fueter, a.w., p. 28.

32) Ibid., p. 174.

Teologie geword.³³⁾ Die belangrikheid van Geskiedenis vir godsdienstige en sedelike opvoeding is deur Protestantse en Katolieke leiers besef. In sy Geschichtsbibel het Sebastian Frank (16de eeu) die dade van God in die geskiedenis tot stigting van die mense beskryf.³⁴⁾ Die Protestantse geleerde Johannes Sleidanus het 'n skoolhandboek geskryf waarin die periodisering van die vier wêreldryke gebruik is; hy het geglo dat Geskiedenis veral van belang is vir godsdienstige opvoeding.³⁵⁾ In die sewentiende eeu het (die Rooms-Katolieke) biskop Bossuet die waarde van voorbeelde uit die geskiedenis vir die opvoeding beklemtoon; sy eie geskiedwerke is eintlik versamelings van preke met 'n historiese teks.³⁶⁾

Die opvatting dat Geskiedenis voorbeelde verskaf vir die onderwys, die Teologie, die Filosofie en ook die politiek, soos reeds in die Klassieke Tyd aanwesig was, het in die sestiende en volgende eeue weer sterk na vore gekom. Jean Bodin (1530 - 1596) het in een van die eerste werke oor die metodiek van geskiedenisstudie, gepleit dat die voorbeelde uit die geskiedenis gesistematiseer moet word volgens kategorieë van goed, sleg, nuttig en waardeloos en dat so 'n sistematiese klassifikasie van die deug gedoen word.³⁷⁾ Die geskiedenis is dus nog steeds gesien as 'n versameling losse feite wat nie wetenskaplik bestudeer kon word nie, maar wat slegs as voorbeelde ter illustrasie van algemene stelling in die Filosofie, Teologie,

33) Thompson en Holm, a.w., p. 527 en Barnes, a.w., p. 127.

34) Den Boer, Hugenholtz en Locher, a.w., p. 173.

35) Wagner, Geschichtswissenschaft, p. 70

36) Nadel, a.w., p. 64 en Den Boer, Hugenholtz en Locher, a.w., p. 178.

37) P. de Klerk, Geskiedenisvergelyking..., p. 24.

en ander wetenskappe dien.³⁸⁾ In die sewentiende eeu het, onder invloed van René Descartes, die beskouing ingang gevind dat eintlik slegs dit wat waargeneem, gemeet, geweeg en getel en so voldoende gekontroleer kan word as feite vir die wetenskap aanvaar kan word. Die kennis van die geskiedenis is as onbetroubaar en onwetenskaplik gesien wat geen hoër waarde as illustrasiemateriaal het nie.

Slegs enkele denkers van die Vroeg-moderne Tydperk het groot waarde aan die studie van die geskiedenis geheg. Francis Bacon (1561 - 1621) het wetenskappe van die geheue (Geschiedkunde), verbeelding (Kuns) en verstand (Filosofie, Politiek) onderskei. Hy glo dat die Geschiedkunde eerder as die Filosofie daartoe in staat is om die mens te leer; „historici maak die mens wys“, het hy geglo.³⁹⁾ Aan die einde van die sewentiende eeu huldig die Italiaanse geleerde Giambattista Vico die beskouing dat die mens veel beter dit wat hy self gemaak en gedoen het, dit wil sê die kultuur en die geskiedenis, kan ken as die natuur. Hy bepleit 'n ewige, ideale Geskiedenis as die wetenskap waarin die mens homself, sy eie gees, kan leer ken.⁴⁰⁾ Sy denkbeelde sou egter eers in die negentiende eeu enige invloed hê.

Die Aufklärungsdenkers van die agtiende eeu het eweneens groot waarde aan die geskiedenis geheg. Anders as in die sewentiende

38) Nadel, a.w., pp. 68 - 69.

39) Stoker, Beginsels en metodes in die wetenskap, p. 237; G.J. Renier, History - its purpose and method, p. 19; A.L. Rowse, The use of history, p. 17.

40) Kyk vir verdere behandeling o.m.: Thompson en Holm, History of historical writing, II, p. 93; Wagner, Geschichtswissenschaft, p. 110; P. de Klerk, Geskiedenisvergelyking..., p. 24.

eeu is in die agtiende eeu die menslike samelewing en kultuur in die sentrum van die denke gestel. Die Aufklärungsdenkers het die Christelike progressie-idee verwerk tot 'n idee van menslike vooruitgang. Hulle het geleer dat die geskiedenis die steeds verdere vooruitgang van die mens toon, waarin die mens die onbeperkte vermoëns van sy gees steeds verder ontplooi, en dat die geskiedenis uiteindelik op 'n toestand van menslike volmaaktheid moet uitloop. Die geskiedenis het hulle in stadia van menslike vooruitgang ingedeel en werke geskryf om die vooruitgang volgens dié stadia in die geskiedenis aan te toon. Ook wou 'n Aufklärungskrywer soos Voltaire aantoon dat die menslike gees te midde van verskillende omstandighede en in verskillende periodes dieselfde bly. Daar is universele Geskiedenis geskryf, waarby ook aan volke buite Europa aandag gegee is, en die hele geskiedenis is as 'n eenheid met sy stadia van algemene vooruitgang gesien. Eintlik is die geskiedenis hier ook net gebruik om 'n filosofie te illustreer en te propageer, maar tog is werke van 'n hoër peil as ooit tevore gelewer deur veral Voltaire, Montesquieu en Gibbon.⁴¹⁾ Die idee van historiese ontwikkeling, en van werklike oorsaaklike samehang tussen gebeure was egter nog nie sterk aanwesig nie. Geskiedenis is ook nie as 'n wetenskap gesien nie. Die beskouing van die wysgeer Hume, „the advantages found in history seem to be of three kinds, as it amuses the fancy, as it improves the understanding, and as it strengthens virtue”,⁴²⁾ kan as tipies in die agtiende eeu beskou word.

41) Vir uitgebreide bespreking, kyk o.m.: Thompson en Holm, a.w., II, p. 67 e.v.; Barnes, a.w., pp. 151 - 152, 175; Fueter, a.w., p. 337 e.v.; Wagner, Geschichtswissenschaft, pp. 87, 99, 117; P. de Klerk, Geskiedenisvergelyking..., pp. 25 - 26.

42) Aangehaal in C.H. Jarvis, The teaching of history, p. 7.

Die Vroeg-moderne Tydperk was 'n periode van vooruitgang op die gebied van Geskiedenisonderwys. In die Renaissance, met sy bewondering vir die Klassieke, is die Antieke geskiedenis as van belang beskou om die Klassieke kultuur beter te verstaan.⁴³⁾ Tog het Geskiedenisonderwys in die algemeen nog nie 'n belangrike rol gespeel nie; slegs in die opvoeding van die vors het studie van historiese werke 'n plek van betekenis gehad. Die groot seestiende-eeuse humanis Desiderius Erasmus het baie waarde aan goeie opvoeding geheg, maar Geskiedenis net as van belang as toeligtingsmateriaal gesien.⁴⁴⁾ Jean Luis Vives (1492 - 1540), 'n belangrike opvoedkundige denker uit die Renaissance-tyd, het egter 'n hoë dunk van Geskiedenis gehad en daaraan 'n sentrale plek in sy onderwysprogram toegeken; hy het veral klem gelê op die studie van die lewens van groot historiese figure.⁴⁵⁾ Die kerkhervormer Martin Luther het eweneens klem op die waarde van Geskiedenisonderwys gelê en dit as 'n vak op sekondêre skole bepleit veral om daardeur goeie staatsburgers te vorm.⁴⁶⁾ In die seestiende eeu is verskillende handboeke vir Geskiedenisonderwys geskryf, en die reeds genoemde werk van Sleidanus⁴⁷⁾ het eeue lank die vernaamste leerboek vir Geskiedenis op Europese skole gebly.⁴⁸⁾ In Frankryk het die Rooms-Katolieke orde van die Oratoriane belangrike opvoedkundige werk gedoen en daarby groot klem op Geskiedenisonderwys gelê. Hulle het Geskiedenisonderwys op skool bepleit vir die

43) J.C. Coetzee, Inleiding tot die Historiese Opvoedkunde, p. 204.

44) Ibid., p. 175.

45) Ibid., p. 176 en Johnson, a.w., p. 27.

46) Johnson, a.w., p. 76 en Butts, a.w., p. 265.

47) Kyk p. 101 hierbo.

48) A.G. Coetzee, a.w., p. 108.

vorming van die oordeel en die gedrag en ook vir die ontwikkeling van die intellek en die geheue en vir opvoeding tot die deug.⁴⁹⁾ In die meeste skole van die sestiende en sewentiende eeu was Geskiedenisonderwys egter hoofsaaklik 'n aangeselsel van die studie van die Klassieke en het dit 'n onderdeel van die onderwys in die Letterkunde en die Grammatika gebly.⁵⁰⁾

Gedurende die agtiende eeu het Geskiedenis geleidelik 'n eie plek as vak op skole begin kry. In Duitsland het Geskiedenis teen die einde van die agtiende eeu algemeen in die kurrikula van sekondêre skole voorgekom (toe nog slegs besoek deur 'n baie klein deel van die bevolking) en ook in dié van baie primêre skole, hoewel nie as 'n hoofvak nie, maar net as 'n ekstra vak.⁵¹⁾ Antieke Geskiedenis is veral onderrig, maar ook is aandag gegee aan die geskiedenis van die eie land. As algemene doel van Geskiedenisonderwys is gesien sedelike en karaktervorming, opvoeding tot die deug, voorbereiding tot die openbare lewe en die vorming van goeie landsburgers en patriotte.⁵²⁾

3.3.4 Die negentiende eeu

'n Nuwe perspektief op die aard van die geskiedenis het aan die begin van die negentiende eeu na vore gekom. Terwyl die Christendom reeds die beskouing van progressie in die geskiedenis gebring het, het die daaruit voortvloeiende gedagte van genese en ontwikkelingsamehang eers in die negentiende eeu

49) Johnson, a.w., pp. 30, 32.

50) C.V. Langlois en C. Seignobos, Introduction to the study of history, p. 325 en A.E. Hattersley, History teaching in schools. A handbook for teachers in South Africa, p. 37.

51) Johnson, a.w., pp. 40, 105.

52) Ibid., pp. 34, 40 en A.G. Coetsee, a.w., p. 110.

algemeen ingang gevind. Die vooruitgangsidee van die Aufklärung is afgelei uit opvattinge oor die aard en vermoëns van die mens en is slegs as 'n skema gebruik waarin die gebeure van die geskiedenis ingepas is.⁵³⁾ Vir die mense wat aan die begin van die negentiende eeu geleef het, het dit egter geskyn dat die pogings aangewend tydens die Franse Rewolusie om die samelewing radikaal volgens die beginsels van die Aufklärungsdenke - wat as die beginsels van die suiwerer rede beskou is - te verander, misluk het. Daar is geglo dat wat in die geskiedenis tot ontwikkeling gekom het, nie sonder meer verander kon word nie. Die nuwe geestestroming van die Romantiek wat nou na vore gekom het, het die idee gebring dat daar in die geskiedenis 'n geheime wysheid en 'n verborge wetmatigheid opgesluit lê, waardeur instellings en samelewingsverbande in die geskiedenis geleidelik, as't ware vanself, ontwikkel tot die bes moontlike vorme. Nie abstrakte redenasie oor hoe dit behoort te wees nie, maar kennis van hoe bestaande dinge tot ontwikkeling gekom het, bring die beste insig in die probleme van die eie tyd en dui die beste wyse van optrede aan. Die geskiedenis moet daarom bestudeer word, veral deur openbare figure, om die tradisie te leer ken op die basis waarvan en in lyn waarmee hulle moet handel; daar is geglo dat in die spore wat deur die voorouers gelaat is, voortgegaan moet word.⁵⁴⁾ Die geskiedenis word in die Romantiek dus ook as van belang vir die hede beskou, maar nou nie as 'n versameling gebeure wat as voorbeelde kan dien en waaruit nuttige lesse geleer kan word nie. Dit het nou in die eerste plek gegaan om die vind van ontwikkelingslyne in die geskiedenis wat na die eie tyd toe deurgetrek kan word. Die geskiedenis moet daarom as 'n organiese eenheid ge-

53) P. de Klerk, Geskiedenisvergelyking..., pp. 25 - 27.

54) Vgl. Fueter, a.w., pp. 415 - 416.

sien en bestudeer word.⁵⁵⁾

In die negentiende eeu het daar 'n reaksie gekom teen die beoefening van universele geskiedenis, soos in die agtiende eeu gedoen, want dit was abstrakte Geskiedenis waarin gepoog is om die algemene menslike natuur te midde van verskillende omstandighede en periodes na vore te bring. Onder invloed van die Romantiek is juis belang gestel in die verskille tussen volke, en was dit die strewe om die eie aard van elke volk en periode te ken. Die gedagte het ontstaan dat 'n volk 'n organiese eenheid is met 'n eie siel (soos 'n lewende organisme) en dat die oorsprong van die volksiel in die vroeë, veral die ou Germaanse, geskiedenis gesoek moet word. Die Romantiek het 'n nostalgiese verlange na vergange tydperke gebring en 'n strewe om met gevoel en verbeelding jou in die wese van so 'n vroeë periode te kan inleef. Daarmee is 'n nuwe dimensie aan die wyse van geskiedbeoefening gegee: blote versameling van gegewens en die maak van enkele logiese afleidings daaruit was nie genoeg om die aard en samehang van 'n periode goed te begryp nie; gevoel en verbeelding was ook nodig, inlewing in die vroeëre tyd om dit as't ware van binne-uit te leer ken en verstaan en dit in sy eie kleur te kan skilder.⁵⁶⁾

Alhoewel die Romantiek deur klem op die gevoel in die geskiedbeoefening te lê subjektiwiteit in die eie geskiedskrywing bevorder het, het dit tog ook die klimaat geskep waarin werklik wetenskaplike geskiedskrywing moontlik was. Vir die eerste keer is 'n eie ondersoekmetode vir die geskiedbeoefening ontwikkel, wat ingehou het kritiese bronnevergelyking en inter-

55) Vgl. Thompson en Holm, a.w., II, p. 134.

56) Vgl. Fueter, a.w., pp. 443 - 444 en P. de Klerk, Geskiedenisvergelyking..., p. 30.

pretasie van elke bron teen die agtergrond van sy besondere tyd en omstandighede. Al meer historici het werke gebaseer op hierdie metode die lig laat sien. Hulle was nog vir 'n groot deel politici wat ook Geskiedenis geskryf het, maar aan die nuwe universiteite wat in Duitsland en ander Europese lande ontwikkel het,⁵⁷⁾ was dikwels ook professionele historici verbonde. Hierdie historici het weer andere ingelei in die metodes van wetenskaplike geskiedonderzoek. Geskiedenis het as 'n eie vakwetenskap tot ontwikkeling gekom waarmee al meer mense hulle voltyds besig gehou het, en waarin al verder in verskillende rigtings gespesialiseer is.⁵⁸⁾

Vir die professionele historikus het die wetenskaplike bestudering van die geskiedenis 'n doel op sigself geword. Die groot Duitse geskiedskrywer Leopold von Ranke se woorde dat die historikus wil vasstel hoe dit eintlik was, is onvoorwaardelik deur die meeste geskiedkundiges onderskryf. Ook Ranke se uitspraak dat elke epog direk tot God („unmittelbar zu Gott“) staan, elke periode in die geskiedenis dus ewe belangrik is, en daarom om homself bestudeer moet word, het algemene instemming gevind.⁵⁹⁾ Historici het geglo dat dit hul taak is om alle moontlike velde in die geskiedenis deeglik te ondersoek. Tog het baie historici hulle by die keuse van 'n studie-onderwerp laat lei deur probleme en behoeftes van die eie tyd. Die negentiende-eeuse liberale en nasionale bewegings het byvoor-

57) Kyk p. 29 hierbo.

58) Vgl.: Thompson en Holm, a.w., II, pp. 149, 333; Wagner, Geschichtswissenschaft, p. 127; Den Boer, Hugenholtz en Locher, a.w., p. 199.

59) Thompson en Holm, a.w., II, p. 171; Langlois en Seignobos, a.w., p. 319; Wagner, Geschichtswissenschaft, p. 214.

beeld Britse, Franse en Duitse historici van die tyd geïnspireer tot bepaalde studies: Alexis de Toqueville tot die bestudering van die demokrasie in Amerika en Heinrich von Treitschke tot 'n ondersoek na die geskiedenis van Pruise, die staat waarop alle hoop gevestig was vir die verwesenliking van Duitse nasionale eenheid.⁶⁰⁾ Ook die opvatting dat die geskiedenis 'n morele waarde het, was nog by sommige historici aanwesig, byvoorbeeld by Thomas Carlyle en by lord Acton (1834 - 1902) wat vooruitgang in menslike vryheid deur die eeue as hooftema van die geskiedenis gesien het en die geskiedenis as 'n gids vir die deug en spieël vir die lewe wou voorhou.⁶¹⁾

Die Christelike gedagte dat uit die geskiedenis God se weg met die mense geken kan word, het in die negentiende eeu weer op die voorgrond getree. Die Romantiek het in sy breuk met die Rasionalisme 'n terugkeer na die Christelike wêreldbeskouing en 'n herlewing in die godsdiens, die Reveil, bevorder. Die Middeleeuse Christelike kultuur, wat onder invloed van die Renaissance gesien is as 'n tyd van barbaarsheid en bygeloof, is nou in verskillende geskiedwerke geïdealiseer. Ranke het verklaar dat 'n mens uit die geskiedenis God kan leer ken en die Engelse historikus, en later Anglikaanse biskop, Stubbs het geglo dat 'n mens uit die studie van die geskiedenis 'n idee kan kry van die werk van God as almagtige regeerder van die wêreld.⁶²⁾ Wat in die geskiedenis tot stand gekom het, het

60) Vgl. Thompson en Holm, a.w., II, p. 205 e.v.

61) Vgl.: Thompson en Holm, a.w., II, pp. 307, 332; Rowse, a.w., p. 16; G.P. Gooch, History and historians in the nineteenth century, p. 302; J.W. Allen, The place of history in education, p. 173.

62) Vgl.: Jarvis, a.w., p. 26; Den Boer, Hugenholtz en Locher, a.w., p. 197; Wagner, Geschichtswissenschaft, p. 203 e.v.

nie maar willekeurig geskied nie, maar het gegroei onder Gods besondere sorg en eintlik buite die toedoen van die mens; so is geglo. Waar die Romantiek gekom het met die opvatting dat wat in die geskiedenis tot ontwikkeling gekom het onaan-tasbaar, onvernietigbaar was, is dus nou verder gegaan deur te glo dat dit tewens volgens die wil van God tot stand gekom het. In Nederland het tydens die Reveil, onder invloed van die Romantiek, hierdie opvatting sterk ingang gevind in Calvinis-tiese kringe. Die Nederlandse historikus G. Groen van Prinksterer, was die grondvester van die Christelik-historiese of Anti-rewolusionêre rigting (dit wil sê teen die beginsels van die Franse Rewolusie, maar ook teen alle rewolusionêre onverwerping van die geskiedenis) in die politiek. Naas die Bybel is die geskiedenis, as onder Goddelike leiding tot stand gekom, gesien as rigsgoer vir die mens se lewe. („Er staat geschreven en er is geschied.”)⁶³⁾ Die Christelike lewens-beskouing is onder invloed van die Romantiek dus baie nou aan die geskiedenis en in besonder aan die volksgeskiedenis ver-bind.⁶⁴⁾ Hiermee het die geskiedbeoefening ’n diepere betekenis verkry as ’n middel om God se wil met die mense nader te leer ken en riglyne vir die Christelike lewe te vind.

Die geskiedbeskouing van die Romantiek is nie net met Chris-telike lewensbeskouinge verweef nie, maar ook met die Rasiona-lisme, wat nog steeds die heersende rigting in die filosofie was. Dit was veral in die filosofie van G.W.F. Hegel dat ’n

63) Vgl. G. Groen van Prinksterer, Ongeloof en revolusie; eene reeks van historiese voorlezingen.

64) In Suid-Afrika kom hierdie verband wat onder die invloed van die Romantiek gelê is onder andere na vore in die begrip „Christelik-nasionaal” soos wat dit meesal as ongeveer ekwivalent met die Nederlandse „Christelik-histories” ge-bruik word.

versoening tussen rede en geskiedenis bewerkstellig is. Hiervolgens ontwikkel die rede, dit is die menslike bewussyn, vanself in die geskiedenis langs dialektiese weg van tese-antitese-sintese, om so tot uiteindelijke volmaakte selfbewussyn te kom. Die geheime wysheid in die geskiedenis wat die sodanige ontplooiing van dinge bepaal dat dit op die besmoontlike wyse geskied, is volgens Hegel eintlik die wysheid van die rede. Die geskiedenis is uiteindelik die weg waarlangs die menslike gees homself ontplooi. Hiermee is die vooruitgangsidee van die Aufklärungsdenke met die idee van organiese historiese ontwikkeling van die Romantiek geïntegreer. Hegel het groot invloed op die negentiende-eeuse Duitse historici gehad, en daartoe bygedra dat die waarde van wetenskaplike geskiedbeoefening ook deur filosowe beklemtoon is, maar aan die ander kant die weg gebaan vir 'n nuwe onderwerping van die geskiedenis aan vooropgesette filosofiese denkebeelde. Soos die Aufklärungsdenkers moes hy die geskiedenis verwring om dit te kon pers in sy skema van dialektiese ontwikkeling van die rede.⁶⁵⁾

Die positiwistiese, sosiologiese denke van Auguste Comte, J.S. Mill en H. Spencer het veel meer nog as Hegel daartoe bygedra om 'n nuwe diensbaarmaking van die geskiedenis aan abstrakte filosofiese skemas te bring. Hierdie denkers het teruggegryp na die sewentiende-eeuse Rasionalisme in hulle beskouing dat alleen natuurwetenskaplike metodes werklik wetenskaplik is en dat hierdie metodes ook op die samelewing en die geskiedenis toegepas moet word om algemeen geldige wetenskap van die samelewing te kan vorm. 'n Nuwe wetenskap, die Sosiologie, is ingestel as totaalwetenskap van die samelewing wat

65) Vgl. Fueter, a.w., pp. 432 - 434 en Wagner, Geschichts-wissenschaft, p. 183 e.v.

volgens positiewe natuurwetenskaplike metodes te werk sou gaan. Die geskiedenis moes bestudeer word om die ontwikkelingswette van die samelewing te vind, is geglo.⁶⁶⁾ Die basiese ontwikkelingswette is egter reeds vooraf op grond van algemene kennis van die menslike natuur afgelei en die feite van die geskiedenis is slegs geselekteer om hierdie wette te illustreer en te staaf. Soos in die Aufklärungsdenke is die geskiedenis in 'n skema van stadia gedwing. Die Positiewisme het veel meer waardering gehad vir die idee van genetiese ontwikkeling as die Aufklärung, en skemas opgestel om aan te toon hoedat een ding uit ander ontwikkel het; hierby het hulle egter van die vooropgesette opvatting uitgegaan dat alles ontwikkel van die eenvoudige na die gekompliseerde en van die laere na die hoëre. Op hierdie basis het hulle die geskiedenis gerekonstrueer. Die sosioloog Spencer het byvoorbeeld groot hoeveelhede feitemateriaal versamel en dit dan in kategorieë van eenvoudig na gekompliseerd, ensovoorts, gerangskik om op dié basis dan ontwikkelingsgeskiedenis te skryf.⁶⁷⁾ Enkele vakhistorici, soos Karl Lamprecht en Kurt Breysig, het op positivistiese basis die geskiedenis probeer beoefen deur eers algemene ontwikkelingswette en -stadia te vind, gegewens te versamel wat dié wette illustreer en so die geskiedenis te rekonstrueer. Hulle het egter weinig navolging onder historici gevind.⁶⁸⁾

Tog was die invloed van die natuurwetenskaplike Positiewisme op die geskiedbeoefening nie gering nie. Die sogenaamde sosiale

66) Vgl. A. Comte, The positive philosophy of Auguste Comte, veral p. 250 e.v.

67) Vgl. M. Harris, The rise of anthropological theory, pp. 159 - 160.

68) Vgl. Wagner, Geschichtswissenschaft, p. 332 e.v. en P. de Klerk, Geskiedenisvergelyking..., p. 59

wetenskappe, soos die Sosiologie, Staatsleer, Ekonomie en Volkekunde, het onder invloed van die Positiwisme ontstaan en in hulle studie van die onderskeie samelewingsfasette die feite van die geskiedenis gebruik om algemene stelling te illustreer. Al het ander denkrigtinge verandering in die metodes van die sosiale wetenskappe gebring, het die oorspronklike tendense tog in belangrike mate behoue gebly. Die behoefte aan kennis van die geskiedenis by die beoefenaars van die sosiale wetenskappe het meegebring dat geskiedenisondersoek in bepaalde velde en volgens 'n bepaalde werkwyse aan universiteite en institute gestimuleer is.

Die ouer Positiwisme het, soos ook die Hegeliaanse denke, invloed gehad op die Marxisme en op die Marxistiese geskiedbeskouing. Volgens Karl Marx is dit ekonomiese faktore wat aan die basis van alle historiese ontwikkeling lê. Die geskiedenis toon geleidelike ekonomiese, en daarmee ook algemene, vooruitgang van die mens langs die weg van verskillende stadia of maatskappye, naamlik dié van die Oerkommunisme, die Slawebesittersmaatskappy, die Feodalisme en die Kapitalisme wat mekaar in die geskiedenis opgevolg het. Slegs deur klassestryd, waarby die klas wat in een maatskappy verdruk is in opstand kom teen die verdrukkers, die ou maatskappy vernietig en 'n nuwe stig, kon die stadia hulle volgens Marx in die geskiedenis opvolg en hy voorspel 'n klassestryd in sy eie tyd, waarby die **arbeiders** die bestaande kapitalistiese maatskappy sal vernietig om 'n nuwe, kommunistiese maatskappy te stig, sodat uiteindelik 'n volmaakte menslike samelewing as eindpunt van die geskiedenis bereik kan word.⁶⁹⁾ Onder invloed van die Marxisme

69) Vgl. M. Bober, Karl Marx's interpretation of history, vir 'n uitgebreide behandeling van Marx se geskiedbeskouing.

het kommunistiese rewolusies in Rusland en ander lande plaas-
gevind en in hierdie kommunistiese lande is alle geskiedskry-
wing op basis van die Marxistiese filosofie gedoen. So n
ideologies-gebonde geskiedskrywing hou in seleksie van feite
op grond van n vooropgesette skema en rekonstruksie van die
geskiedenis binne n bepaalde raamwerk; sulke geskiedskrywing
kom in die Kommunistiese Wêreld vandag algemeen voor. Die
geskiedbeoefening word hier dus in diens van n ideologie ge-
stel; dit moet dit staaf, illustreer en verduidelik.⁷⁰⁾

Die pogings van die natuurwetenskaplike positiwiste om die
geskiedbeoefening aan natuurwetenskaplike metodes te onderwerp,
het reaksie uitgelok van historici en ook filosowe. n Nuwe
wetenskapsbeskouing, deur die neo-idealistiese wysgeer H.
Rickart, en andere, na vore gebring, het algemene ingang ge-
vind onder historici en word vandag ook in wye kring aanvaar.
Volgens dié beskouing moet twee soorte wetenskappe onderskei
word, natuurwetenskappe, of nomotetiese wetenskappe, wat gerig
is op die vind van algemene wette, en geesteswetenskappe, of
ideografiese wetenskappe, wat gerig is op die besondere, een-
malige verskynsels. In ooreenstemming daarmee is daar dan ook
twee soorte wetenskaplike metodes, die natuurwetenskaplike en
die geesteswetenskaplike of historiese metodes. Die metode
van die Geskiedwetenskap, wat daarop gerig is om besondere
historiese feite te interpreteer en in hul konteks te verstaan,
is as by uitstek die metode van die geesteswetenskappe ge-

70) Vgl. Den Boer, Hugenholtz en Locher, a.w., p. 221 e.v. en
W. Brünig, *Geschichtsphilosophie der Gegenwart*, pp. 125 -
129. Ook buite die kommunistiese lande is daar historici
wat op basis van n Marxistiese geskiedbeskouing geskied-
skrywing doen. Hulle doen ook, weens die aard van die
Marxistiese filosofie, in sekere mate rekonstruksie van die
geskiedenis op grond van n vooropgesette skema, maar nie,
soos dié in kommunistiese lande op grond van n amptelik
vasgestelde ideologie waarvan nie afgewyk mag word nie.

sien.⁷¹⁾ Verder is die metode van aanvoelende verstaan, van inlewing in die besondere omstandighede van 'n bepaalde tyd en omgewing of in 'n besondere persoon se denke en doen, om so eintlik van binne-uit te begryp, deur die filosoof Wilhelm Dilthey as die eintlike metode van die Geskiedkunde en van die geesteswetenskappe in die algemeen na vore gebring. Die Geskiedwetenskap is beskou as die vernaamste of basiese geesteswetenskap wat hom direk besig hou met die individuele, konkrete verskynsels van die werklikheid. . Ander geesteswetenskappe, soos die Sosiologie en Ekonomie, wat algemene afleidings ten opsigte van die menslike kultuur en samelewing maak deur van die konkrete feite te abstraher, vorm slegs ideaaltipes wat moet dien om die besondere verskynsels van die werklikheid beter te leer ken, en is daarom eintlik hulpwetenskappe van die Geskiedkunde.⁷²⁾

Hierdie nuwe siening van die geskiedenis en die Geskiedkunde het geen verandering in die werkwyse van historici gebring nie, maar daartoe gelei dat hulle werk nou meer waardeer is. 'n Groot eerbied vir die geskiedenis, soos tydens die Romantiek, is onder invloed van dié nuwe denkrigting, wat as dié van die Historisme aangedui kan word, bevorder. Uit die geskiedenis, so is geglo, kan die mens en die menslike lewe die beste geken word, want dit is die historiese ontwikkeling wat die aard van 'n samelewing en die kultuur, die denke, die kuns en die wetenskap van die mens in 'n gegewe tyd en omgewing bepaal. Al hierdie dinge staan relatief tot die geskiedenis; die historiese ontwikkelingsproses wat alles relativeer, is self die

71) Vgl. H. Rickert, Die Grenzen der naturwissenschaftlichen Begriffsbildung. Eine logische Einleitung in die historischen Wissenschaften.

72) Vgl. P. de Klerk, Geskiedenisvergelyking..., p. 41 en Wagner, Geschichtswissenschaft, p. 377.

enigste absolute.⁷³⁾ Werklike kennis van die Filosofie, die Kuns en die samelewing kan daarom alleen uit die geskiedenis gevorm word en die Geskiedwetenskap is die sentrale wetenskap in die bestudering van die mens in al sy aktiwiteite.⁷⁴⁾

* Die Historisme het die gedagte dat die geskiedenis om homself bestudeer moet word, verder laat ingang vind en toenemende spesialisasie in die Geskiedkunde bevorder.

Die Historisme is as heersende denkrigting in Wes-Europa in die laat negentiende en vroeë twintigste eeu deur ander gevolg, waarin die geskiedenis nie meer 'n sentrale rol speel nie. 'n Voorloper van 'n nuwe heersende geskiedbeskouing was Frierich Nietzsche, wat kennis van die geskiedenis as 'n verlamende las gesien het. Om werklik te lewe, beteken om geskiedenis te skep, nie om dit te bestudeer nie; 'n gees deurdrenk van die geskiedenis kan nie meer oorspronklike werk doen nie, het geen skeppende krag meer nie.⁷⁵⁾ In die Eksistensiefilosofie wat deur M. Heidegger, J. Jaspers, J.P. Sartre en andere na vore gebring is, is 'n onderskeid gemaak tussen egte „Geschichtlichkeit“ en die „gewone“ geskiedenis. Die mens is onaf, onvoltooid en kan homself net probeer voltooi, en daarby werklik eksisteer, deur homself telkens te transendeer, hom uit die hede die toekoms in te projekteer en hom daarby teen die verlede af te sit.

73) Dit blyk veral uit die beskouing van een van die belangrikste denkers van die Historisme, E. Troeltsch. Vgl. J. Klapwijk, Tussen Historisme en Relativisme, een studie over de dynamiek van het Historisme en de wijsgerige ontwikkelingsgang van Ernst Troeltsch.

74) Vgl. Wagner, Geschichtswissenschaft, p. 332 e.v.

75) Ibid., p. 306; Brüning, a.w., p. 35 e.v.; Johnson, a.w., p. 111.

Egte geskiedenis bestaan uit die momente van vrye eksisteer
wat aldus bereik word deur loswikkeling uit die gebondenheid
aan die gewone, faktiese geskiedenis. Die geskiedenis, soos
wat historici dit beoefen, word hier dus gediskrediteer; dit
staan geensins meer sentraal in die menslike lewe en bestaan
nie, maar is iets negatiefs, iets wat die mens gevange hou, en
waaruit hy telkens probeer ontsnap om 'n moment van vryheid te
beleef. ⁷⁶⁾

Neas die Eksistensialisme was daar in die twintigste eeu 'n
herlewing van die ouer Positiwisme wat verder gehelp het om
die Geskiedkunde in diskrediet te bring. Die gedagte dat slegs
kennis van algemeen geldige wette werklik wetenskaplike kennis
is, het weer wye ingang gevind, veral onder sosiaal-wetenskap-
likes. Daarby is geglo dat die Geskiedkunde slegs hulpdiens
kan verskaf deur historiese feite te voorsien wat vergelyk
en statisties verwerk moet word om algemene wette te vind.
Die feit dat die historici, in hul opvatting dat die geskiedenis
om homself bestudeer moet word, nie gepoog het om probleme van
die eie tyd te belig nie, het verder meegebring dat die waarde
en nut van die Geskiedenis sterk in twyfel getrek is. Aan die
einde van die negentiende eeu was elemente van 'n algemene
krisis waarin die Geskiedenis sou raak reeds aanwesig.

In die Geskiedenisonderwys van die negentiende eeu het die
groter waardering van die geskiedenis in die Romantiek en die
opkoms van wetenskaplike geskiedskrywing sy invloed laat geld.
Geskiedenis het 'n algemene vak op die middelbare en laerskole
geword; teen die helfte van die eeu was Geskiedenis in die

76) Vgl. Brüning, a.w., p. 200 e.v. Kyk ook P. de Klerk,
Reformasie en revolusie in die geskiedenis (Potchefstroom-
se Universiteit vir C.H.O., Reformasie en revolusie,
pp. 30 - 31.

skoolonderwys uit sy verwikkeldheid met die studie van die taal- en letterkunde ontworstel.⁷⁷⁾ Die uitbreiding van skoolonderwys na die laer klasse het daartoe gelei dat al meer mense 'n mate van Geskiedenisonderrig ontvang het.⁷⁸⁾ Geskiedenis het nog nie baie aandag ontvang in vergelyking met ander vakke nie, en aan sekondêre skole is ongeveer 'n tiende van die totale beskikbare onderwystyd aan die vak Geskiedenis gewy.⁷⁹⁾ Aan die universiteit het Geskiedenis ook 'n selfstandige plek as vak verkry en daar is, naas navorsing in die geskiedenis, veral aandag gegee aan die toerusting en vorming van historici, van mense wat self weer navorsing van die geskiedenis kan doen.

→ Die Romantiek met sy klem op nasionale geskiedenis en met sy idee van organiese volkseenheid, het nasionalisme in die Geskiedenisonderwys bevorder. Dit is as 'n kardinale doel van Geskiedenisonderwys gesien om vaderlandsliefde by die leerlinge aan te kweek. Reeds Napoleon het in sy onderwyshervorming aan Geskiedenisonderwys 'n belangrike plek gegee om daarmee patriotisme en lojaliteit teenoor die regering te bevorder.⁸⁰⁾ In Duitsland en Nederland is Geskiedenisonderwys ook gebruik om lojaliteit teenoor die regering aan te wakker. Die Oostenrykse kanselier Metternich het, gedurende sy bewindjare in die eerste helfte van die negentiende eeu, spioene gebruik om te kontroleer op watter wyse Geskiedenisonderwys gedoen is en om te voorkom dat dit as instrument vir die bevordering van Duitse

77) Hattersley, a.w., p. 7 en A.G. Coetsee, a.w., p. 112.

78) F.A. van Jaarsveld en J.I. Rademeyer, Teorie en metodiek vir geskiedenisonderrig, p. 88.

79) Johnson, a.w., p. 46 en Langlois en Seignobos, a.w., p. 325.

80) Johnson, a.w., pp. 42, 44 en Van Jaarsveld en Rademeyer, a.w., p. 87.

nasionale strawe (en dus teen die bestaande orde) gebruik word. Nasionale Geskiedenis was die hoofdis op die meeste skole, al is ook aan Antieke en ander geskiedenis aandag gegee.⁸¹⁾ Die rol van die staat in skoolonderwys het gedurende die negentiende eeu uitgebrei, en geleidelik is in die rigting van staatsbeheerde skoolonderwys, soos vandag algemeen bestaan, beweeg. Hiermee is Geskiedenisonderwys om lojale landsburgers te kweek verder bevorder.⁸²⁾

Waar Geskiedenisonderwys aanvanklik hoofsaaklik 'n memorisering van 'n groot aantal feite (met datums) behels het, is onder invloed van die ontwikkelinge in die Geskiedwetenskap geleidelik meer klem gelê op wetenskaplikheid en korrektheid in die Geskiedenisonderwys, en op sommige skole is primêre bronne in Geskiedenislesse bestudeer.⁸³⁾ Die gedagte dat die Geskiedenis-

→ onderwys kan help om waarheidsliefde en wetenskaplike sin by leerlinge te kweek, het by onderwyssers posgevat. Ontwikkelinge in die opvoedkundige denke, en die opkoms van psigologies-natuurwetenskaplike denkrigtinge het daartoe gelei dat die plek van Geskiedenis as skoolvak teen die einde van die eeu bevraagteken is. Die opvatting dat die kind en nie die leerstof nie, in die sentrum van die onderwys moet staan, het meegebring dat gepoog is om in plaas van 'n aantal aparte vakke 'n geïntegreerde kurrikulum te ontwerp. Sommige denkers het geglo dat Geskiedenis glad nie, en ander dat dit net as klein onderdeel van 'n groter geheel, in die skole aangebied behoort te

81) Van Jaarsveld en Rademeyer, a.w., p. 88.

82) Ibid.; Hattersley, a.w., p. 8 en Johnson, a.w., pp. 44 - 46.

83) Langlois en Seignobos, a.w., pp. 325 - 328 en Johnson, a.w., pp. 53, 56.

word.⁸⁴⁾ Op die praktyk van die skoolonderwys het hierdie denkrigtinge eintlik eers in die twintigste eeu begin invloed uitoefen.

3.3.5 Die twintigste-eeuse krisis in die Geskiedwetenskap en pogings om dit te oorkom

Op grond van voorgaande bespreking van die negentiende-eeuse geskiedbeoefening kan enkele faktore wat bygedra het tot die huidige krisis in die Geskiedwetenskap nou nader aangedui word:

J) Ten eerste het die algemeen aanvaarde gedagte dat die geskiedenis om homself bestudeer moet word, wat in die negentiende eeu gesien is as 'n bevryding van die Geskiedkunde van eeuelange diensbaarheid aan die Filosofie, die Sedeleer, die Politiek, ensovoorts, daartoe gelei dat die Geskiedwetenskap geïsoleer geraak en in oorspesialisasie verval het. In 'n vorige hoofstuk is reeds daarop gewys dat die kontinentaal-Europese universiteit, in sy strewe na suiwer wetenskaplike studie, van die samelewing vervreem geraak het.⁸⁵⁾ Dit het ook met die Geskiedwetenskap wat aan hierdie universiteite beoefen is, gebeur. Historici het al meer opgegaan in die ontginning van spesialisievelde, sewentiende-eeuse Engeland, Middeleeuse Duitsland, die Franse Rewolusie, ensovoorts, sodat weinig hulle daarmee besig gehou het om groter samehange in die geskiedenis aan te toon, sintese van historiese kennis te doen, en daardeur die geskiedenisstudie met eietydse behoeftes en probleme in verband te bring. Die filosofie van die Historisma het verder daartoe bygedra dat historici geglo het dat dit in die Geskiedkunde

84) Johnson, a.w., pp. 43 - 44 en J.C. Coetzee, Inleiding tot die Historiese Opvoedkunde, pp. 260 - 263.

85) Kyk p. 33 hierbo.

net moet gaan om die individuele, die besondere historiese gebeure en dat nie gesoek moet word na algemeenhede of selfs groter samehange in die geskiedenis nie.⁸⁶⁾ Die mense van die twintigste eeu wat twee verwoestende wêreldoorloë moes beleef, het hulleself beangs afgevra waarop die geskiedenis gaan uitloop. Staan die ondergang van die Westerse Beskawing voor die deur? Antwoorde hierop kon nie in die werke van vakhistorici verkry word nie, en daardeur is die verdere vraag na vore gebring, naamlik of dit nog enige waarde het om die geskiedenis te bestudeer.⁸⁷⁾

2) Die negentiende-eeuse geskiedskrywers het, onder invloed van die Romantiek, hoofsaaklik aandag gegee aan nasionale geskiedenis, en daarby veral aan die politieke gebeure in die volksverlede, en aan die optrede van die vernaamste staatkundige leiers. Onder invloed van die Arbeidersbeweging en die Sosialisme is geleidelik meer aandag gegee aan sosiale en ekonomiese geskiedenis en daarmee aan die lewe van die gewone mense, maar in die Geskiedenisonderwys het die nasionale, politieke Geskiedenis tot vandag toe eintlik nie verdwyn nie.⁸⁸⁾ Hierdie eensydige, verskraalde aanbieding van die geskiedenis het geen

86) Vgl. Wagner, *Moderne Geschichtschreibung*, veral pp. 63 - 88 en P.J. Bouman, *In de ban der geschiedenis*, veral pp. 28 - 56. Vgl. ook die kritiek op die tradisionele geskiedskrywing van: Barnes, a.w., p. 277 e.v.; M. Bloch, *Toward a comparative history of European societies* (F.C. Lane en J.C. Riemersma (reds.), *Enterprise and secular change*, pp. 494 - 521); S.W.F. Holloway: *History and sociology: what history is and ought to be* (W.H. Burston en D. Thomson (reds.), *Studies in the nature and teaching of history*, pp. 1 - 5).

87) Vgl. Barraclough, a.w., pp. 2 - 27 en P. de Klerk, *Geskiedenisvergelyking...*, p. 48.

88) Soos op p. 119 hierbo aangetoon, het die feit dat skole meesal onder staatsbeheer is, die behoud van nasionaal- en politiek-gerigte Geskiedenisonderwys in die skole bevorder.

verklarings help bied vir die besondere aard en probleme van die eistydse samelewing nie; dit was nie aktueel en duidelik relevant nie.⁸⁹⁾

→ Die rasionale, politieke Geskiedenisonderwys het dit verder moontlik gemaak om die geskiedenis vir propagandistiese doel-
eindes in te span. Aangesien historici, in hul geloof dat die geskiedenis om homself bestudeer moet word, hul daarvan weerhou het om lyne uit die geskiedenis na die eie tyd deur te trek, het hulle dit aan ander oorgelaat om afleidings te maak. Omdat historici nie leiding daarin gegee het om uit die geskiedenis perspektief op die eie tyd te verkry nie, het mense met min historiese insig, besiel deur n politieke of patriotiese strewe die geleentheid gekry om skewe en valse afleidings op grond van die geskiedenis te maak. In die ideologieë van die Marxisme en Fascisme is die geskiedenis onder meer as propaganda-instrument gebruik en is selfs historici gebruik om propaganda te verkondig. Op skole is Geskiedenisonderwys geheel en al in diens van heersende ideologieë gestel. Gebrek aan vertroue, selfs afkeer in die Geskiedeniswetenskap wat hom vir sulke doeleindes leen, is hierdeur by baie mense veroorsaak.⁹⁰⁾

Die twee wêreldoorloë het daartoe bygedra dat mense se oë oopgegaan het vir die kwaad in die geskiedenis. Veral jonger mense van vandag staan sterk krities teenoor die dade van die voorgeslagte, aangesien hulle hul in die wêreld wat hulle van hul voorouers geërf het beklemd en onveilig voel; die skaduwee

89) Vgl.: M. Ballard, Change and the curriculum (Ballard, a.w., pp. 5 - 6); Barraclough, a.w.; pp. 22 - 27; D.V. Gawronski, History: meaning and method, pp. 60 - 81.

90) Vgl. Ritter, a.w. en F.A. van Jaarsveld, Lewende verlede, pp. 143 - 157.

van wêreldwye vernietigingsoorloë bly oor hul koppe hang. Hierdie negatiewe houding teenoor die geskiedenis is bevorder deur heersende filosofiese strominge. Daar is reeds daarop gewys dat in die Eksistensialisme die geskiedenis gesien word as iets wat die mens sy vryheid ontnem.⁹¹⁾ Die geskiedenis bind die mens vas aan die verlede met al sy mislukkings, en alleen as dit heeltemal afgewerp word, kan die mens vry wees. Volgens Neo-Marxistiese denkers, soos Marcuse, het die geskiedenis, vanaf die tyd van die ou Grieke, noodwendig uitgeloop op die totalitêre samelewingsorde van die twintigste eeu. Hierin sit die mens soos 'n slaaf gevange; hy kan daarin geen verandering aanbring nie. Slegs deur die bestaande maatskappy totaal te vernietig, en daarmee die hele geskiedenis tot op hede uit te wis, kan die mens opnuut begin en nou 'n meer menswaardige maatskappy tot stand bring. Totale rewolusie, en daarmee 'n totale breuk met die geskiedenis, is dus nodig.⁹²⁾

Terwyl hierdie negatiewe instelling teenoor die geskiedenis neer voorkom, bied die werke van die historici dikwels nog 'n eensydige positiewe beeld van die geskiedenis. Veral in die skoolonderwys van Geskiedenis, waarby die ideaal om goeie landsburgers te kweek en patriotisme aan te wakker dikwels nog heers, word swakhede en gebreke van die voorouers soms verdoesel en hul hele optrede as heroïes voorgedou. By die behandeling van oorloë in die volksverlede word dikwels nog die dapper dade aangeprys, terwyl daar weinig woorde van kritiek is vir die grootskaalse vernietiging van menselêwens en die verwoesting wat dikwels hierby aangerig is. Die eensydige

91) Kyk p. 116 hierbo.

92) Vgl. P. de Klerk, Reformasie en rewolusie in die geskiedenis (Potchefstroomse Universiteit vir C.H.O., Reformasie en rewolusie, pp. 23 - 36).

beeld van die geskiedenis wat aan die jeug voorgehou is (en soms nog word) het waarskynlik in belangrike mate daartoe bygedra dat 'n negatiewe houding teenoor, 'n afkeer van die geskiedenis by baie mense van die eie tyd kon posvat.⁹³⁾

'n Verdere faktor wat tot die huidige krisis in die geskiedenisbeoefening bydra, is die reeds gemelde herlewing van die natuurwetenskaplike positivistiese denke,⁹⁴⁾ en die heersende strome in die sosiale wetenskappe om algemeen geldige samelewingswette te vind. In die Analitiese Filosofie is heelwat aandag gegee aan die geskiedenis en aan die wyse waarop historici dit te boek stel, in die strome om aan te toon dat historici in hul verklarings van besondere verskynsels tog, al is dit onbewus, van algemene samelewingswette gebruik maak, en dat die geskiedenis dus aan algemene wette onderworpe is. Aangesien dit die taak is van die sosiale wetenskappe om hierdie wette te vind, en die historici hul net toepas, en verdere feite soek waaraan die sosiaal-wetenskaplikes hulle wette kan toets, is die Geskiedkunde hoofsaaklik maar 'n hulpwetenskap, so word geredeneer. Wanneer al die wette van die samelewing gevind is, word die taak van die historikus eintlik oorbodig.⁹⁵⁾

Dit is eers in die jongste dekades wat al die faktore waarop hier gewys is na vore kom en dat historici in hul pogings om kernprobleme in die Geskiedkunde op te los met al die faktore

93) Vgl. C.L. Hannam, *Prejudice and the teaching of history* (Ballard, a.w., pp. 26 - 36) en Ann Low-Beer, *Moral judgments and the teaching of history* (Burstons en Thomson, a.w., pp. 137 - 158).

94) Kyk p. 117 hierbo.

95) Die beskouinge van filosowe van hierdie rigting kan onder meer gevind word in: P. Gardiner (red.), *Theories of history*; S. Hook (red.), *Philosophy and history*; M. Mandelbaum, *Historical explanation and the problem of covering laws*. History and theory, 1, 1961, pp. 224 - 242.

te make het. Reeds vanaf die einde van die vorige eeu het die gevare van, onder meer, vakspesialisasie en gebrek aan sintese en gerigtheid op die eie tyd, egter al vir sommige historici duidelik geword en het hulle gepoog om dié gevare te oorkom. Hieronder word kortliks op verskillende bewegings in die Geskiedkunde vanaf die begin van die eeu gewys wat almal daarop gerig was of is om sekere fasette van die krisis in die geskiedbeoefening te oorkom.

Die New History-beweging van die V.S.A. dateer reeds uit die begin van die eeu; dit het primêr ingehou 'n strewe om Geskiedenis meer op die sietydse samelewing en sy probleme te rig en om, met die oog op hierdie doel, die groter ontwikkelingslyne in die geskiedenis aan te dui. Eintlik was die New History-beweging 'n uiting van die denkrigting van die Pragmatisme in die Geskiedkunde. Die Pragmatisme wou, soos ook die natuurwetenskaplike Positiwisme, die wetenskap aanwend om die samelewing te beheer en te verbeter en daarom moes die geskiedenis ook sô bestudeer word dat dit in diens van hierdie doel aangewend kon word. Die geskiedenis moes op basis van 'n voortgangsidee beskryf word en die Geskiedkunde moes nouer verbind word aan die sosiale wetenskappe wat op dieselfde doel gerig is. Die vernaamste eksponente van dié rigting in die Geskiedkunde was J.H. Robinson en H.E. Barnes, wie se werke in verskillende opsigte herinner aan dié van Lamprecht en Breysig, verteenwoordigers van die natuurwetenskaplike Positiwisme onder historici.⁹⁶⁾ Die beweging self het nie diep ingang gevind nie, maar tog het dit historici, veral in die

96) Kyk p. 112 hierbo. Behandeling van die New History-beweging, sy grondbeskouinge en prestasies deur aanhangers van die beweging self is: J.H. Robinson, *The new history* en H.E. Barnes, a.w., p. 294 e.v.

V.S.A. meer bewus gemaak van die noodsaak van sintese en gerigtheid op kontemporêre probleme in die geskiedskrywing.

In die jongste tyd is daar in die V.S.A. 'n nuwe beweging, veral onder jonger historici, wat enigsins aansluit by die New History-beweging. Hierdie groep van die New Left in die Geskiedkunde, soos hul bekend staan, wil die geskiedskrywing eweneens in diens stel van verbetering van die samelewing, maar nou meer spesifiek van radikale verandering. Hulle is op soek na 'n „usable past“, geskiedenis wat as instrument van studente- en ander aktivisme aangewend kan word. Hierdie beweging het 'n Neo-Marxistiese uitgangspunt en verteenwoordig onder meer die neerslag van Marcuse en die huidige studentebewegings op die Geskiedkunde. Dit bring 'n nuwe ideologiese gebondenheid in die geskiedskrywing, wat, soos die geskiedskrywing van die Marxisme, die natuurwetenskaplike Positiwisme en die Pragmatisme, lei tot rekonstruksie van die geskiedenis binne 'n vooropgesette skema.⁹⁷⁾

(1933-1945)

In Frankryk het die Annales-beweging in die jare tussen die twee wêreldoorloë tot bloei gekom, en 'n reaksie verteenwoordig teen die heersende neiging by historici om die politieke geskiedenis en daarby die geskiedenis van besondere gebeurtenisse en van die optrede van politieke leiers te beskryf. Die Annales-groep wou in die eerste plek die sosiale en ekonomiese geskiedenis beskryf en daardeur die geskiedenis van die meer permanente strukture in die samelewing. Ook wou die Annales-skool loskom van nasionale gerigtheid en gebondenheid in die geskied-

97) Hierdie rigting word goed bespreek deur A.G. Bogue in sy artikel: U.S.A.: the "new" political history. Journal of contemporary history, 3(1), Jan. 1968, pp. 5 - 28.

skrywing, wat so algemeen was in die heersende „politieke“ geskiedbeoefening, en groter sintese in die Geskiedenis bereik, waarby byvoorbeeld die aard van die Middeleeuse feodale samelewing vir die hele Wes-Europa na vore gebring word. Hierdie skool het ’n aantal belangrike historici opgelewer, onder meer M. Bloch, L. Febvre en F. Braudel.⁹⁸⁾

Die poging van die historikus Arnold Toynbee om op grond van ’n vergelykende studie van beskawings in die geskiedenis afleidings oor die toekoms van die Westerse Beskawing te maak, het, soos dié van Oswald Spengler net na die Eerste Wêreldoorlog, groot belangstelling gewek.⁹⁹⁾ Met sy werk wou Toynbee sowel groter sintese in die geskiedskrywing bring as algemene reëlmatighede in die geskiedenis vind. Na Toynbee het heelwat ander wetenskaplikes gepoog om algemene wette of reëlmatighede in die geskiedenis te vind, spesifiek wat die ontstaan, groei en verval van beskawings betref, onder meer A. Kroeber, O. Anderle, P. Bagby en R. Coulborn.¹⁰⁰⁾ Anderle en ook die Nederlandse historikus Jan Romein het die grondvesting van ’n Teoretiese Geskiedenis bepleit wat losstaan van die Geskiedenisfilosofie en op grond van empiriese studie tot teorieë in verband met

98) M. Bloch sit sy siening van die taak van die historikus uiteen in sy werk, *The historian's craft*. Kyk verder P. de Klerk, *Geskiedenisvergelyking...*, pp. 42 - 44, 48 - 51.

99) A.J. Toynbee, *A study of history* (12 vols.); O. Spengler, *Die Untergang des Abendlandes. Umriss einer Morphologie der Weltgeschichte* (2 vols.).

100) Van hul vernaamste werke is: A. Kroeber, *Configurations of culture growth*; P. Bagby, *Culture and history. Prolegomena to the comparative study of civilizations*; R. Coulborn, *The origin of civilized societies*.

die geskiedenis kom.¹⁰¹⁾ Die strewe om algemeen geldige kennis, soos in die sosiale wetenskappe, van en op grond van die geskiedenis te vorm, kom hier na vore. Belangstelling in Teorie van Geskiedenis by historici blyk uit die oprigting van die tydskrif History and theory in 1960.

In die jare na die Tweede Wêreldoorlog het in Amerika die beoefening van Vergelykende Geskiedenis, Comparative History, as 'n nuwe rigting ontstaan. Hierin is 'n moontlikheid gesien om weg te kom van nasionale gebondenheid in die geskiedskrywing deur temas wat voorkom in die eie geskiedenis en ook dié van ander lande vergelykend te bestudeer, byvoorbeeld slawerny, rewolusie, kolonisasie. Op hierdie wyse kan groter sintese in die geskiedskrywing verder bereik word. Ook word in Comparative History 'n weg gesien om die Geskiedkunde meer op aktuele probleme van die eie tyd te rig. Dit kan onder andere gedoen word deur 'n kontemporêre verskynsel, byvoorbeeld dekolonisasie en die vorm van nuwe nasies (in Afrika en Asië), met soortgelyke verskynsels in die geskiedenis te vergelyk. Op hierdie wyse word dus eintlik, net soos by die vergelyking van beskawings, gepoog om algemene wette of riglyne in die geskiedenis te vind wat vir die eie tyd geld.¹⁰²⁾ 'n Eie tydskrif vir die bestudering van Comparative History is in die lewe geroep.¹⁰³⁾

Die bestudering van eietydse geskiedenis is 'n verdere rigting in die Geskiedkunde wat in die afgelope dekades sterk opgang

101) Vgl. J.M. Romein, Tussen vrees en vrijheid, en O. Anderle, Theoretische Geschichte. Historische Zeitschrift, 185, 1958, pp. 1 - 54.

102) Kyk P. de Klerk, Geskiedenisvergelyking..., vir uitgebreider bespreking.

103) Comparative studies in society and history, 1, 1958 e.v.

gemaak het. In hul strewe om afstand te bewaar en slegs geskiedenis te bestudeer waar 'n hoë mate van objektiwiteit en groter historiese perspektief moontlik is, het historici meesal onderwerpe oor die geskiedenis van die laaste tien tot vyftig jaar vermy. Aangespoor deur die behoefte dat die geskiedenis antwoorde moet help verskaf op eietydse vrae, het heelwat historici hul aan die kontemporêre geskiedenis begin wy. Die besondere probleme van die eietydse geskiedenis is ondersoek, en waar nodig, besondere metodes ontwerp. Ook het 'n eie Journal of contemporary history begin verskyn.¹⁰⁴⁾

'n Jongste rigting in die geskiedbeoefening is dié van Kwantitatiewe Geskiedenis (Quantitative History) wat nou aansluit by vroeëre strewes om die Geskiedkunde 'n meer sosiaal-wetenskaplike karakter te gee en sosiaal-wetenskaplike metodes op die Geskiedenis toe te pas. Dit is veral op terreine soos, byvoorbeeld, stempatrone by verkiesings en inkomsteverhoudings in die bevolking, dat kwantitatiewe metodes, wat meesal statistiese bewerkings en die gebruik van rekenaars insluit, toegepas kan word. Waar sommige gebruikers van dié metode hoop dat die hele geskiedenis op kwantitatiewe wyse en daardeur, so dink hulle, meer eksak bestudeer kan word, is ander meer realisties en sien in die gebruik van dié metodes slegs 'n hulpmiddel om sekere onderwerpe in die geskiedenis te ondersoek.¹⁰⁵⁾

Al het nie een van die bewegings hierbo genoem 'n besondere impak op die geskiedbeoefening as geheel gehad nie, het hulle

104) Journal of contemporary history, 1, 1966 e.v.

105) Kyk verder o.m. W.O. Aydelotte, Quantitative history, en D.K. Rowney en J.Q. Graham (reds.), Quantitative history: selected readings in quantitative analysis of historical data.

saam tog bygedra tot veranderinge in benadering en klemverskuiwings in die wetenskaplike geskiedskrywing. Baie meer historici as vroeër gee vandag aandag aan onderwerpe wat van direkte aktuele belang is of wat nie heeltemal op die terrein van die geskiedenis van een land lê nie of wat groter ontwikkelingslyne in die geskiedenis aandui. Ook word meer van vergelykende, kwantitatiewe en ander metodes as hulpmiddels by die tradisionele historiese metode gebruik. In hoeverre die huidige probleme van die geskiedbeoefening hierdeur opgelos word, sal eers in die toekoms gesien kan word. Die verskillende bewegings het daartoe bygedra dat daar groter diversiteit as vroeër onder historici is oor die doeleindes, huidige taak, verhouding tot ander wetenskappe, metodes en probleme van die Geskiedkunde. Historici gaan verskillende kante uit in hul pogings om vernuwing te bring en daar is geen algemene nuwe rigting waarin die geskiedbeoefening beweeg nie.

Vir 'n ondersoek na die uitvoering van die universiteitstaak in die vak Geskiedenis is 'n duidelike perspektief op die taak van die historikus, in besonder in die eietydse samelewing nodig. Daarom word teen die agtergrond van hierdie oorsig oor die vernaamste ontwikkelings en tendense in die Geskiedkunde, wat betref die doel en taak van die geskiedbeoefening, besin oor wat hierdie taak behoort te wees. So kan dan 'n vertrekpunt gevind word vir die verdere ondersoek na die geskiedbeoefening aan die universiteit.

3.3.6 Twintigste-eeuse beskouinge oor die doeleindes van Geskiedenisonderwys

Aangesien Geskiedenisonderwys 'n belangrike deel van die geskiedbeoefening uitmaak, ook aan die universiteit, verg 'n prinsipiële oriëntering aangaande die doeleindes van Geskiedenis-

onderwys dat vooraf 'n beeld gevorm word van die vernaamste twintigste-eeuse beskouingsrigtinge aangaande die doeleindes van Geskiedenisonderwys. Eintlik verkeer ook die Geskiedenis-
 onderwys vandag in 'n krisis. Die mindere waardering vir die geskiedenis by die meeste mense vandag, soos in die vorige af-
 deling aangedui, het meegebring dat Geskiedenis as skoolvak al
 meer in diskrediet geraak het en dat dit dikwels slegs in die
 laerskool nog 'n verpligte vak in die leerplan is. Nuwe rigtings
 in die Opvoedkunde het, soos hierbo reeds genoem,¹⁰⁶⁾ verder by-
 gedra tot veranderings in die kurrikulum. In 'n strewe om die
 kind 'n algemene inleiding in die aard, instelling en probleme
 van die samelewing van sy tyd te gee, is die vak Geskiedenis
 op Amerikaanse skole opgeneem in 'n groter eenheid genoem Sosiale
 Studies en hierdie voorbeeld is in baie lande gevolg. Geskiede-
 nis is so verbind met Sosiologie, Staatsleer, Volkekunde, Eko-
 nomie, Aardrykskunde en ander vakke en die besondere aard van
 die Geskiedenis kom in die groter geheel nie tot sy reg nie.
 Groter beroepsgerigtheid in die onderwys op skool en ook op
 universiteit, het verder meegebring dat 'n vak soos Geskiedenis,
 wat nie direk van belang is vir die uitoefening van 'n bepaalde
 beroep nie, 'n al kleiner plek in die leerplan gekry het. Op
 universiteit is dit vandag feitlik slegs diegene wat Geskiedenis-
 onderwysers of historici wil word wat meer as 'n enkele kursus
 in Geskiedenis neem.¹⁰⁷⁾

Opvoedkundiges en in besonder mense wat 'n besondere studie van
 Geskiedenisonderwys gemaak het, huldig uiteenlopende beskouinge
 oor die waarde en plek in die kurrikulum van Geskiedenisonder-
 wys. Slegs 'n kort opsomming van verskillende beskouinge wat as
 heersend of invloedryk in die vernaamste Westerse lande aanvaar

106) Kyk p. 119 hierbo.

107) Vgl. van Jaarsveld en Rademeyer, a.w., pp. 106 - 107.

kan word, word hieronder gemaak.

In Groot-Brittannië het 'n raadplegende komitee van die British Board of Education in 1931 die volgende doelstellings van Geskiedenisonderwys op sekondêre skole gegee:

- (a) dit wêreld blywende belangstelling in die geskiedenis;
- (b) dit gee leerlinge 'n juiste waardering van hul verlede;
- (c) dit bied begrip in die wisselwerking van gebeure en van die ontwikkeling van gegewe toestande tot nuwe situasies in die tyd;
- (d) dit gee leerlinge die vermoë om die hede as 'n ontwikkeling uit die verlede te sien. Dit leer hulle om een gebeurtenis saam met voorafgaande en opeenvolgende gebeurtenisse te sien.

By hierdie doelstellinge het die Vereniging vir Assistent-onderwysers nog gevoeg dat leerlinge deur Geskiedenisonderwys die gewoonte aankweek om die waarheid te wil vasstel.¹⁰⁸⁾

Ander skrywers het nog meer doelstellinge bygevoeg: die vorming van akkurate denke en uitdrukking, waarneming en oordeel, die aanleer van die vermoë om boeke goed te gebruik, die ontwikkeling van die verbeelding en oefening van die geheue.¹⁰⁹⁾

Die tradisionele opvatting dat geskiedenis morele opvoeding bied, is nie meer sterk na vore gebring nie. Skrywers soos J.W. Allen en E.L. Hasluck twyfel daaraan of Geskiedenisonderwys veel morele waarde het, omdat dit verskillende, dikwels teenstrydige morele gebruike en waardes by verskillende mense en volke na vore bring. Die geskiedenis leer beslis ook nie dat

108) Vgl. A.G. Coetsee, a.w., pp. 151 - 152.

109) Ibid.; Jarvis, a.w., pp. 21 - 25; J.W. Allen, The place of history in education, p. 158.

dit altyd betaal om die goeie te doen nie.¹¹⁰⁾ C.H. Jarvis glo dat die Geskiedenisonderwys tog indirekte morele waarde kan hê deurdat dit insig in die aard van die menslike natuur gee. Lokale vooroordele word weggeneem en die gees verruim, en daardeur word die persoonlikheid gevorm.¹¹¹⁾

Die opvatting dat Geskiedenisonderrig moet dien om mense voor te berei vir die verantwoordelikhede van burgerskap word gere- delik aanvaar.¹¹²⁾ Enkele skrywers, soos Hasluck, sien daar- in egter 'n valse regverdiging vir Geskiedenisonderwys; slegs wanneer geskiedenis op skool in groot detail bestudeer kan word, mag dit help om die nodige politieke opleiding te bied, meen hy.¹¹³⁾

Al word die opvatting dat Geskiedenisonderwys vaderlandsliefde moet aanwakker nie deur skrywers na vore gebring nie, was die skoolonderwys in Geskiedenis in Brittanje in die jare voor die Tweede Wêreldoorlog tog sterk nasionaal gerig, en het dit beslis daartoe bygedra om nasionalisme te help bevorder. Na die Oorlog egter het die gedagte dat Geskiedenisonderwys juis moet help om internasionale begrip te bevorder, en so te help om vyandskap en oorloë tussen nasies uit te skakel, posgevat. Skrywers oor Geskiedenisonderwys van na die Oorlog beklemtoon dit dat die vak Geskiedenis 'n wêreldblik moet bied en dat Britse nasionalisme vermy moet word. Deur die kennis van ander

110) Vgl. Allen, a.w., p. 79 en E.L. Hasluck, The teaching of history, p. 2.

111) Jarvis, a.w., pp. 27 - 30. Vgl. ook Hasluck, a.w., pp. 2 - 3.

112) Vgl. A.G. Coetsee, a.w., pp. 150 - 151.

113) Hasluck, a.w., p. 2.

kulture van die verlede en die eie tyd kan groter verdraagsaamheid teenoor die gewoontes en beskouinge van ander volke bereik word.¹¹⁴⁾ Hierdie internasionale gerigtheid bring mee dat minder aandag aan die politieke geskiedenis gewy word om meer klem te lê op die algemene kultuur van volke en tydperke. Die noodsaak van seleksie van leerstof, om Geskiedenisonderwys meer doelgerig te maak en op die eise van die moderne samelewing te rig, word deur voorstanders van internasionale gerigtheid in die onderwys van Geskiedenis beklemtoon.¹¹⁵⁾

In Frankryk is as doel van Geskiedenisonderwys op skole aan die begin van die eeu deur die Franse Onderwysdepartement gestel om by te dra tot:

1. die vorming van die verstand deur verryking van die geheue, ontwikkeling van die verbeelding en vorming van die oordeel; en
2. die morele opvoeding van die kind deur liefde vir die waarheid by hom te kultiveer en hom te leer om ander mense te beoordeel en die kind voor te berei vir burgerlike verantwoordelikhede. Laasgenoemde doel kan bereik word deur die leerling 'n juiste idee van die opeenvolgende beskawings van die wêreld en van die ontwikkeling van Frankryk te bied, asook van die invloed van Frankryk op die wêreld en van die invloed van die wêreld op Frankryk. Ook moet die geskiedenis die leerling help om sy eie tyd te

114) Vgl.: W. McNeill, *World history in the schools* (Ballard, a.w., pp. 16 - 25); E.N. Lewis, *Teaching history in secondary schools*, pp. 3 - 4; Alethea Lyall, *History syllabuses and a world perspective*, p. 80.

115) Ballard, a.w., p. 5 en Lewis, a.w., p. 3. Kyk ook Lauwerys, a.w. Hy bepleit Geskiedenis-handboeke spesiaal geskryf met die doel om internasionale begrip te bevorder.

verstaan en sy pligte as Fransman en as mens te ken.¹¹⁶⁾

Al is die geskiedenis van Frankryk op Franse skole in 'n wyer verband behandel, het hierdie geskiedenis tog sentraal gestaan, en die bevordering van patriotisme en goeie burgerskap was steeds 'n belangrike oogmerk wat in die Geskiedenisonderwys nagestreef is. Enkele Franse historici, waaronder C.V. Langlois en C. Seignobos, het reeds aan die begin van die eeu die idee van bevordering van patriotisme en opvoeding in die deugde as doel van Geskiedenisonderwys verwerp. Seignobos meen dat Geskiedenisonderwys primêr gerig behoort te wees op die bevordering van waarheidsliefde, begrip vir die samelewing en insig in die progressie in die geskiedenis, en hierdeur 'n voorbereiding moet bied vir die openbare lewe.¹¹⁷⁾

Franse Geskiedenisonderwys is, juis onder invloed van Seignobos en andere, op 'n al strenger wetenskaplike lees geskoel, waardeur die bevordering van patriotisme, wat 'n bepaalde subjektiwiteit in die onderwys vereis het, vanself minder nagestreef kon word. Protes teen hierdie tendens het enigsins 'n terugkeer na die nasionaalgerigte Geskiedenisonderwys gebring. Na die Tweede Wêreldoorlog het daar, soos in Brittanje, 'n groter internasionale gerigtheid in die sillabus gekom, maar die Franse geskiedenis staan nog sentraal en daar word nog gepoog om die leerling veral 'n liefde vir die Franse kultuur by te bring.¹¹⁸⁾

116) Committee of Seven, The study of history in schools, pp. 200 - 201.

117) Langlois en Seignobos, a.w., p. 332.

118) Vgl.: Lyall, a.w., pp. 86 - 89; Johnson, a.w., pp. 55, 70; A.G. Coetsee, a.w., p. 148.

Geskiedenisonderwys in Duitsland was voor die Eerste Wêreldoorlog sterk op die bevordering van patriotisme gerig. Volgens die Pruisiese staatsonderwysprogram van 1882 moes Geskiedenis-
onderwys dien om by die leerlinge respek in te boesem vir die morele grootheid van mense en nasies, maar in besonder is klem gelê op die grootheid van die Duitse volk en die Duitse helde.¹¹⁹⁾ Hiernaas is as doelstellinge genoem om mense van hul eie onvolmaakte insig bewus te maak en hul die vermoë te gee om die vernaamste historici se werke met verstand te lees.

Na die Eerste Wêreldoorlog het daar aanvanklik 'n meer internasionale gerigtheid in die Geskiedenisonderwys gekom en groter aandag is gegee aan die lewe van die gewone mense, maar onder Nazi-bewind is teruggekeer na die ou Pruisiese patroon en is die grootheid van die Duitse volke en sy helde beklemtoon. Die Geskiedenisonderwys is nou heeltemal in diens van die nasionaal-sosialistiese ideologie gestel. Die Nordiese rasse en beskawings, byvoorbeeld dié van Indië en van die Romeine, het besondere aandag ontvang, en daar is gepoog om aan te toon dat rassevermenging tot verval lei. Objektiwiteit en wetenskaplikheid is nie net oorboord gegooi nie, maar as 'n flater van die Liberalisme bestempel; 'n Duitser kan die geskiedenis net as Duitser sien en dus nie onpartydig nie, is verklaar.¹²⁰⁾

Na die Tweede Wêreldoorlog is heeltemal weggedoen met die Nazi-geskiedbeeld, maar tewens was daar 'n algemene behoefte

119) Committee of Seven, a.w., pp. 179 - 180.

120) Vgl.: Johnson, a.w., pp. 67 - 69; Van Jaarsveld en Rademeyer, a.w., p. 89; A.G. Coetsee, a.w., p. 149.

aan 'n herwaardering van die Duitse geskiedenis. Op grond van 'n nuwe perspektief op die eie geskiedenis is nou gepoog om dit aan te wend vir die opvoeding van kinders, vir hul voorbereiding vir 'n lewe in die na-oorlogse omstandighede.¹²¹⁾ Daar is nog aandag gegee aan nasionale geskiedenis, maar daarby is die plek van Duitsland in die wêreldgeskiedenis meer na vore gebring. In die huidige sillabusse het lokale, streeks-, lands-, Europese en wêreldgeskiedenis almal 'n plek, en veral 'n pan-Europese en internasionale gerigtheid kom na vore.¹²²⁾ Deur die Duitse onderwysowerhede word as doeleindes van die Geskiedenisonderwys gestel:

- (a) om die aard van verskynsels en ideë in die geskiedenis duidelik te maak (intellektuele doel);
- (b) om standarde van etiese waardes te toon (morele doel);
- (c) om leerlinge as verantwoordelike burgers van 'n vrye gemeenskap te vorm (politieke doel).

Uiteindelik, so word verklaar, moet die Geskiedenisonderwys die mens en die mensheid dien. Seleksie van leerstof is gedoen met die oog op die verwesenliking van hierdie doelstellings.¹²³⁾

In Rusland is ná die Kommunistiese Rewolusie van 1917 Geskiedenis eers heeltemal uit die skoolkurrikulum geweer; die verlede moes vergeet en begrawe word. In die plek daarvan het gekom 'n nuwe kursus wat neergekom het op indoktrinasië in die beginsels en praktyk van „Sowjetisme” - 'n soort Sosiale Studies wat geheel en al deur kommunistiese ideologie bepaal is. Daar is in hierdie jare met moderne denkbeelde in die onderwys, soos

121) Vgl. Ritter, a.w.

122) Vgl. Van Jaarsveld en Rademeyer, a.w., p. 91 en Weniger, a.w., p. 24.

123) Lyall, a.w., pp. 92 - 93.

die Dalton-plan, geëksperimenteer, maar in 1932 is, weens die swak resultate van die skole, na die tradisionele stelsel teruggekeer. Ook Geskiedenis het teruggekeer as 'n aparte skoolvak en daar is aan die Russiese geskiedenis vanaf die vroeë Middeleeue aandag gegee. Abstrakte sosiologiese skemas van die geskiedenis is grotendeels vermy, hoewel ideologiese gerigtheid in die onderwys wel duidelik aanwesig gebly het.¹²⁴⁾

As aanhef tot 'n resente sentrale sillabus vir Geskiedenis op skole word verklaar dat die onderrig van Geskiedenis van groot belang is vir die algemene vorming en kommunistiese opvoeding van die jong generasie en om hulle voor te berei om self deel te neem aan die opbou van die Kommunistiese Gemeenskap. Sekondêre skoolonderwys moet die leerlinge help om self die wette van die geskiedenis en die samelewing te begryp, en hulle te leer dat die verval van die Kapitalisme en oorwinning van die Kommunisme onvermydelik is. Dit moet toon dat die gewone massa die eintlike skeppers van die geskiedenis is en van alle materiële en geestelike rykdom. Besondere aandag moet gegee word aan die studie van die huidige stadium in die opbou van die Kommunisme om die rol van die Kommunistiese Party as die eerste leidende en rigtinggewende krag in die Sowjet-samelewing aan te dui. Die onderwyzers in die Geskiedenis moet help om die jeug in die beginsels en die moreel van die Kommunisme te onderwys, om hulle onverdraagsaam teenoor die bourgeois-ideologie te maak en 'n gees van sosialistiese patriotisme en proletariese internasionalsisme te kweek, asook respek vir werk.¹²⁵⁾

124) Vgl.: Johnson, a.w.; A.G. Coetsee, a.w., p. 121; Van Jaarsveld en Rademeyer, a.w., p. 90.

125) Vgl. Lyall, a.w., pp. 101 - 105.

Geskiedenisonderwys in Rusland is dus in alle opsigte n instrument om die doeleindes van die Kommunistiese Party te bereik. In ander kommunistiese lande is die posisie soortgelyk. Dit neem nie weg dat heelwat aandag aan die nasionale geskiedenis in elk van hierdie lande gegee word nie en dat Geskiedenisonderwys nasionalisme, of in elk geval lojaliteit teenoor die eie landsowerheid, bevorder nie. In Oos-Duitsland, byvoorbeeld, word heelwat aandag aan Duitse geskiedenis gegee, hoewel op Marxistiese wyse geïnterpreteer. Die 1848-opstande word as klimaks van die stryd om Duitse nasionale eenheid gesien, maar ook as n eenheidspoging wat gefaal het weens die verraad van die bourgeoisie. Die ontwikkeling van die Marxisme, die Russiese Rewolusie en die uitbou van n kommunistiese stelsel in Rusland geniet verder heelwat aandag in die Oos-Duitse Geskiedenisonderwys.¹²⁶⁾

In die Verenigde State van Amerika het die Committee of Seven, n komitee van die American Historical Association, in 1899 n verslag oor Geskiedenisonderwys aan Amerikaanse skole die lig laat sien wat heelwat invloed op die verdere beplanning en ontwikkeling van die Geskiedenisonderwys gehad het. As doeleindes van Geskiedenisonderwys op sekondêre vlak gee die komitee aan: om die leerling die probleme van sy eie tyd in historiese perspektief te laat sien en hom daardeur te help voorberei vir sy taak in die samelewing en as landsburger. Ook moet dit die leerling se oordeel help-vern, sodat hy die verband tussen oorsaak en gevolg in die daaglikse lewe kan sien en dieperliggende motiewe kan herken. Kennis van vroeëre tye moet meehelp om n breë, verdraagsame gees by hom te kweek. Dit moet daarom in die Geskiedenisonderwys nie soseer gaan om die

126) Vgl. Lyall, a.w., pp. 97 - 100 en Van Jaarsveld en Rademeyer, a.w., p. 91.

aanbied van nuwe kennis nie as om die vorming van die denke en die aanleer van hoe om kennis te kan vind, sistematiseer en gebruik. Geskiedenisonderwys moet help om 'n wetenskaplike denkhouding, gekenmerk deur objektiwiteit en vryheid van vooroordele te vorm. Verder kan dit die leerling leer hoe om boeke te gebruik en te waardeer, om sy verbeelding te versnel en om hom te dissiplineer om hom goed uit te druk.¹²⁷⁾

Die komitee dui die plek aan wat hulle Geskiedenisonderwys binne die leerplan as geheel wil sien beklee. Volgens hulle moet die hele sekondêre onderwys primêr daarop gerig wees om die leerling voor te berei vir die samelewing en om sy denke te vorm en kan die Geskiedenisonderwys 'n belangrike bydrae daartoe lewer. In samehang hiermee dui Lucy M. Salmon aan dat Geskiedenisonderwys in verskillende fases van die kind se ontwikkeling en skoolloopbaan verskillende doeleindes kan en behoort te verwesenlik. In die laagste klasse moet dit volgens haar veral die verbeelding vorm, daarna entoesiasme, dan 'n geheelvisie; later bevorder dit die oordeelsvermoë en 'n kritiese ingesteldheid en uiteindelik ontwikkel dit 'n kreatiewe gees.¹²⁸⁾ So kan Geskiedenisonderwys dus telkens ingespan word om die doeleindes van die skoolonderwys te bereik. Die opvoedkundige denke van J. Dewey, wat 'n groot invloed op die Amerikaanse onderwysstelsel uitgeoefen het, laat hom hier waarskynlik geld. Sy siening hou immers in dat die kind en sy ontwikkeling in die sentrum van die opvoeding geplaas moet word en dat die skoolonderwys telkens so ingeklee moet word dat dit die kind help om aan die behoeftes van sy ontwikkelingsfase op

127) Committee of Seven, a.w., pp. 17 - 26.

128) Lucy M. Salmon, Some principles in the teaching of history.

die bes moontlike wyse te voldoen. Volgens Dewey moet uit die geskiedenis net geselekteer word wat geskik en van belang is vir die kind in sy besondere leeftydsefase, en sodoende is veral sosiale en ekonomiese en moderne Amerikaanse geskiedenis in die leerplanne ingesluit.¹²⁹⁾

Die bevordering van patriotisme en goeie Amerikaanse burgerskap is steeds algemeen as doel van Geskiedenisonderwys aanvaar, hoewel ook aandag gegee is aan die geskiedenis van ander lande om begrip vir die bydraes van ander nasies tot die Westerse (en Amerikaanse) Beskawing by die leerling te vorm.¹³⁰⁾ Die uitbreek van die Eerste Wêreldoorlog het patriotisme as onderwysdoel sterker na vore gebring, maar ná dié oorlog is juis meer klem gelê op die bevordering van internasionale begrip. By die opstel van handboeke is saamgewerk met onderwyskomitees in ander lande om sodoende internasionale gerigtheid te bevorder.¹³¹⁾ Onderwys in die geskiedenis moes verder help om mense vir die veranderde na-oorlogse wêreld voor te berei („education for a changing world”) en daarvoor is dit nodig gevind om die geskiedenis as deel van omvattende Sosiale Studieprogramme, wat die verskillende fasette van die eietydse samelewing behandel te bestudeer.¹³²⁾

Tog het Geskiedenis as aparte skoolvak nie verdwyn nie, en die waarde daarvan is telkens deur Amerikaanse opvoedkundiges en historici na vore gebring. Na die Tweede Wêreldoorlog het daar

129) A.G. Coetsee, a.w., p. 125.

130) Ibid., p. 145 en Johnson, a.w., pp. 66 - 67, 72.

131) Vgl. Lauwerys, a.w., p. 43.

132) Vgl. A.G. Coetsee, a.w., p. 144 en Johnson, a.w., pp. 97, 117.

n verdere reaksie teen nasionale gerigtheid in die Geskiedenisonderwys gekom, en te veel patriotisme is as ongesond gesien. Geskiedenisonderwys moet help om die waardigheid van die individu, en van alle mense, te erken; so is toe veral verklaar.¹³³⁾

In Suid-Afrika het Geskiedenisonderwys van ouds af 'n belangrike rol gespeel om bepaalde nasionaal en politiek gemotiveerde sienswyses by die leerling te vorm. In die negentiende-eeuse Kaaplandse en Natalse skole is gepoog om aan die kind Britse superioriteit in beskawingsontwikkeling tuis te bring, terwyl in die Boererepublieke veral daarna gestreef is om die „wandade” van Brittanje teenoor die Afrikaner by die jeug in te skerp en ook aan hulle die voorbeeld van die Voortrekkerhelde voor te hou.¹³⁴⁾ Toe die skoolonderwys in Transvaal en die Oranje-Vrystaat na die Tweede Wêreldoorlog deur die Hoë Kommissaris, lord Milner, gereorganiseer is, het hy gepoog om die nasionale en groepsgerigtheid in die geskiedenisonderrig te oorkom en meer wêreldgeskiedenis aan te bied wat 'n wyer blik gee. Hiermee het Suid-Afrikaanse Geskiedenis byna heeltemal aan skole verdwyn, en eintlik het die geskiedenis van Brittanje in die plek van Suid-Afrikaanse geskiedenis gekom, sodat loyaliteit teenoor die Britse owerheid bevorder kon word.¹³⁵⁾ Eers geleidelik is meer aandag aan Suid-Afrikaanse geskiedenis bestee, later egter soveel, dat die Algemene Geskiedenis daaronder begin ly het. Op Afrikaanse skole is en word tot 'n groot mate 'n Afrikaanssentriese beeld van die Suid-Afrikaanse geskiedenis

133) Vgl.: Johnson, a.w., pp. 118 - 129; Lyall, a.w., pp. 132 - 133; Van Jaarsveld en Rademeyer, a.w., pp. 90 - 91.

134) Van Jaarsveld en Rademeyer, a.w., pp. 93, 98.

135) Ibid, pp. 101 - 107.

voorgehou en het die Geskiedenisonderwys in sekere opsigte feitlik 'n instrument vir bevordering van Afrikaanse nasionalisme geword, wat protes van die Engelssprekende Suid-Afrikaners ontlok het. In die jongste tyd word heelwat aandag aan twintigste-eeuse, eietydse geskiedenis gegee om daarmee die geskiedenis meer op die huidige vraagstukke van Suid-Afrika te betrek.¹³⁶⁾

'n Groot verskeidenheid doelstellinge vir die Geskiedenisonderwys op middelbare skole is in 1967 deur die Transvaalse Onderwysdepartement gestel. Hulle word hier baie kortliks opgesom:

- om by die leerling 'n denkbeeld van die erfenis van die verlede en die ontwikkeling van die teenswoordige te vorm;
- om die leerling se uitsig op die moderne wêreld te verruim;
- om by die leerling te bevorder: begrip van tyd en verhouding, kritiese benadering van moderne toestande en leefwyse, die vermoë tot heldere uitdrukking, verdraagsaamheid en onpartydige oordeel, begrip vir die wisselwerking tussen oorsaak en gevolg;
- om hom te help om eietydse vraagstukke te begryp;
- om hom fundamentele waardes soos geregtigheid en vryheid meer te laat waardeer deur die studie van mense en volke oor 'n lang tydperk;
- om die verbeelding te vorm;
- om die leerling te laat kennis maak met mense wie se lewens en prestasies sy eie persoonlikheid ten goede kan beïnvloed;
- om hom toe te rus om openbare sake in sy land te begryp;
- om hom met die belangrikste gebeure en strominge in die jongste tyd en hul invloed op Suid-Afrika bekend te stel;
- om hom bewus te maak van sy voorregte en pligte as burger van die Republiek;

¹³⁶⁾ Ibid.

- om sy insig te verdiep sodat politieke, maatskaplike en ekonomiese aangeleenthede betekenis vir hom kan hê;
- om 'n blywende belangstelling in Geskiedenis by hom aan te kweek.¹³⁷⁾

Suid-Afrikaanse historici en opvoedkundiges wat oor die doeleindes van Geskiedenisonderwys geskryf het, se doelstellinge kom grotendeels met dié van die Transvaalse Onderwysdepartement ooreen.¹³⁸⁾ Hattersley beklemtoon dit verder dat geskiedenisstudie rasse- en nasionale vooroordele uit die weg kan ruim en 'n gesonde openbare mening kweek. A.G. Coetsee sien die bevordering van 'n gesonde patriotisme, maar nie 'n enge chauvinisme nie, as van belang en wil sien dat die leerling se begrip van ander volke verruim word sodat hy die plek van sy vaderland in verhouding tot ander lande kan bepaal. F.A. van Jaarsveld beskou staatkundige en nasionale vorming as 'n belangrike taak van die Geskiedenisonderwyser.

'n Groot verskeidenheid doeleindes van Geskiedenisonderwys is deur onderwysowerhede, ondersoekkommissies en skrywers in verskillende lande gestel; 'n ondersoek, reeds gehou in 1909, het tweehonderd verskillende moontlike doeleindes getel.¹³⁹⁾

137) Transvaalse Onderwysdepartement, Finale leergang vir Geskiedenis, standaard 6 - 8; Transvaalse Onderwysdepartement, Finale leergang vir Geskiedenis, standers 9 en 10.

138) Kyk: Hattersley, a.w., pp. 10 - 12; A.G. Coetsee, a.w., pp. 158 - 161; Van Jaarsveld en Rademeyer, a.w., pp. 76 - 85; A.G. Coetsee, J.J. Snyman en J.S. du Plessis, Memorandum aangaande die plek van Geskiedenis in die onderwysprogram. Historia, 11,(1), Mrt. 1966, pp. 36 - 27; P.C. Smit, 'n Histories-kritiese studie van die Geskiedenisleergang van die Transvaalse Middelbare onderwys, 1859 - 1967, pp. 132 - 156.

139) Johnson, a.w., p. 107.

Baie van die doelstellinge is egter, soos reeds in die bespreking hierbo aangedui, grotendeels oorvleuelend met mekaar. Die waarde van Geskiedenisonderwys kan nie gepeil word deur 'n aantal los doelstellinge naas mekaar te plaas nie, maar deur perspektief op die betekenis van Geskiedenisonderwys as geheel te verkry en daarmee die verskillende oogmerke in 'n bepaalde samehang en verhouding tot mekaar te sien. Daar is in hierdie afdeling aangetoon dat, onder invloed van verskillende omstandighede, sekere doeleindes soos bevordering van nasionalisme, goeie burgerskap of internasionale begrip beklemtoon is en primêre doelstellings geword het wat grotendeels die seleksie en aanbieding van die leerstof bepaal het, terwyl die ander doeleindes na die agtergrond teruggedring is. Prinsipiële besinning is nodig om perspektief op die juiste verhouding tussen die verskillende doelstellinge van Geskiedenisonderwys te verkry.

3.4 Die doeleindes van die geskiedbeoefening prinsipiël beskou

Die doeleindes van geskiedenisondersoek en van Geskiedenisonderwys word in hierdie afdeling elk afsonderlik bespreek op grond van die voorgaande historiese oorsig en binne die kader van geskiedbeskouinge in Christelik-Calvinistiese kring.¹⁴⁰⁾ Die

140) Aangesien sake wat in hierdie afdeling bespreek word net sydelings deur ander skrywers behandel word, word nie telkens na hulle verwys nie. Die vernaamste werke van belang vir 'n prinsipiële behandeling van die doeleindes van geskiedenisstudie (maar nie almal van Christelik-Calvinistiese skrywers nie) wat geraadpleeg is, is: E.M. Carr, *What is history?*; M. Dooyeweerd, *A new critique of theological thought*, veral vol. II; K. Kuypers, *Theorie der geschiedenis*, voornamelijk met betrekking tot de cultuur; O. Noordenbos, *Geschiedenis* (Noordenbos, a.w., pp. 253 - 286); K.J. Popma, *Calvinistische geschiedenisbeschouwing*; K.J. Popma, *Evangelie en geschiedenis*; G.J. Renier, *History. Its purpose and method*; M.C. Smit, *Het goddelijk geheim in de geschiedenis*; H.G. Stoker, *Oorsprong en rigting* (2 vols.); H.G. Stoker, *Beginnels en methodes in die wetenskap*.

gevolgtrekkinge aangaande geskiedbeoefening aan die universiteit word daarna kortliks saamgevat.

3.4.1 Die doeleindes van geskiedenisondersoek

Daar is reeds gepoog om aan te toon dat alle kennisvorming van die geskiedenis nie wetenskaplik van aard is nie.¹⁴¹⁾ Die doeleindes wat in die verlede, veral in die Klassieke Tyd, as die vernaamste doeleindes van die geskiedbeoefening beskou is, kan dan ook nie altyd op grond van wetenskaplike bestudering van die geskiedenis bereik word nie. Daar is hierbo aangedui¹⁴²⁾ dat die ontwikkeling van die wetenskaplike geskiedbeoefening in die negentiende eeu moontlik was op grond van 'n bepaalde geskiedbeskouing, wat ingesluit het 'n bepaalde perspektief op die doeleindes van die geskiedbeoefening. Daar is, soos ook uit voorgaande bespreking blyk, vandag nog denkrigtinge waarin die Geskiedkunde nie as 'n wetenskap beskou word nie, en waarin die doeleindes van die geskiedbeoefening in 'n ander perspektief gesien word as in beskouings waar die Geskiedkunde as 'n volwaardige wetenskap aanvaar word.

Perspektief op die doeleindes van die geskiedbeoefening hang dus in 'n belangrike mate af van die wetenskapsbeskouing, die siening wat daarop na gehou word oor die aard van die (of 'n) wetenskap as sodanig. Oor die aard van die wetenskap en die doeleindes van wetenskapsbeoefening in die algemeen is reeds 'n aantal opmerkings gemaak.¹⁴³⁾ Die beskouing wat in dié opmerkings na vore gebring is, is ook bepalend vir die beskouing wat hier oor die doeleindes van die geskiedbeoefening

141) Kyk p. 89 hierbo.

142) Kyk p. 105 e.v. hierbo.

143) Kyk pp. 60 - 71 hierbo.

gevorm moet word. Soos hierbo bespreek,¹⁴⁴⁾ het alle wetenskappe met die besondere en die algemene te make, al mag sommige meer op die besondere en ander meer op die algemene gerig wees. Volgens hierdie siening moet die Geskiedkunde, wat soos alle ander wetenskappe, 'n bepaalde aspek uit die werklikheid uitlig om dit metodies en sistematies te bestudeer, as 'n wetenskap soos enige ander beskou word. Die feit dat dit nie in besonder op die vorming van algemeen geldige wette gerig is nie, doen nie af of toe aan die wetenskapskarakter van hierdie dissipline, soos volgens sommige wetenskapsbeskouinge wel gedink word nie. As die Geskiedkunde as 'n volwaardige wetenskap gesien word, beteken dit dat die doeleindes van wetenskapsbeoefening, soos hierbo bespreek, ook doeleindes is waaraan die wetenskaplike geskiedbeoefening moet voldoen. Daar is by genoemde bespreking hierbo gekonkludeer dat wetenskapsbeoefening as een van die verskillende fasette van die mens se lewenstaak gesien moet word en dat dit nou met die ander fasette verweef is en op allerlei wyses daarop betrekking het; wetenskaplike kennis help die mens om tegniese middele te kan ontwerp, sy ekonomie doeltreffend te reguleer, die bes moontlike landswette en regsreëls op te stel, ensovoorts. Hoewel 'n bepaalde wetenskap op allerlei ander menslike aktiwiteite betrekking kan hê, is dit dikwels tog van belang vir 'n besondere aktiwiteit, byvoorbeeld die Regswetenskap vir die regspraak en die Ekonomie vir ekonomiese bedrywighede. Die vraag wat dan in hierdie afdeling beantwoord moet word, is vir watter faset(te) van die mens se lewenstaak die Geskiedwetenskap in besonder van belang is. Perspektief moet gekry word op die plek en betekenis van die Geskiedwetenskap binne die geheel van wetenskappe vir die mens se taak-

144) Kyk p. 62 hierbo.

uitvoering. Dan kan 'n beeld verkry word van die waarde en nut van die geskiedbeoefening en gesien word of dit van primêre belang is vir die mens vandag, of anders dat dit iets van minder belang is wat nie, soos byvoorbeeld die natuurwetenskappe, die Ekonomie en die Regswetenskap, groot invloed op die hele menslike kultuur uitoefen nie.

Die gedagte dat die geskiedenis voorbeelde en lesse verskaf, en op dié wyse leiding gee vir ons optrede in allerlei situasies vandag, het, soos vroeër in hierdie hoofstuk aangetoon, uit die Klassieke wêreldbeeld ontwikkel en is tot in die agtiende eeu eintlik algemeen aanvaar. Daar is egter ook gesien dat wetenskaplike geskiedbeoefening nie vanuit hierdie beskouing moontlik was nie, en dat 'n ander beskouing nodig was voor die Geskiedkunde as wetenskap kon ontwikkel. Volgens hierdie tradisionele Klassieke beskouing moes die historiese gebeure as los feite gesien word wat nêr so as voorbeeld op eietydse omstandighede betrek kon word. Die Romantiek het egter die besef gebring dat 'n bepaalde gebeurtenis uit die verlede in alle opsigte die besondere aard van sy tyd en omgewing weerspieël en alleen in hierdie konteks reg begryp kan word. Om byvoorbeeld die Atheense demokrasie juis te kan interpreteer, moet dit teen die agtergrond van die hele Griekse kultuur van die tyd, ook van die geografiese kenmerke van Griekeland en van die algemene omstandighede van die Middellandse-seewêreld van dié tyd, gesien word. Dit kan daarom nie sonder meer as 'n voorbeeld of model vir 'n demokratiese staatsstelsel van vandag dien nie. Dit beteken nie dat die gebeure en instellings van die verlede hoegenaamd geen belang vir vandag het en dat niks daarvan geleer kan word nie. Wanneer die Atheense demokrasie in sy historiese konteks bestudeer word, kan tog kennis bekom word van die aard van 'n demokratiese staatsstelsel wat hier op 'n besondere wyse funksioneer, en dié

algemene kennis oor die demokrasie kan dan weer help om probleme van eietydse funksionering van die demokrasie te begryp. Besondere gebeurtenisse in die geskiedenis kan help om algemene kennis te vorm en algemene norme of reëls te vind, maar hulle kan nie self as norme of reëls vir eietydse gebeurtenisse dien nie.¹⁴⁵⁾

Eintlik kan 'n historiese gebeurtenis dus nie as norm vir optrede in die eie tyd dien nie, omdat dit net soos optrede vandag self aan reëls of norme onderworpe is. 'n Gebeurtenis is immers konkreet, besonder en 'n norm of reël abstrak en algemeen van aard. Op grond van konkrete gebeurtenisse kan kennis van algemene norme gevorm word, maar as 'n konkrete gebeurtenis direk as voorbeeld vir optrede in die eie tyd voorgelê word, word aangeneem dat dit in alle opsigte en aan dieselfde norme beantwoord as waaraan nou beantwoord moet word, sodat presies dieselfde as in die vroeëre situasie gedoen kan word. Hierby kom twee probleme na vore: Ten eerste kom algemene norme in 'n bepaalde situasie in 'n besondere kombinasie voor en is die kombinasie in een situasie byna steeds verskillend van dié in 'n ander sodat een gebeurtenis of situasie nooit in alle opsigte as voorbeeld vir 'n ander kan dien nie. Dit kom maar weer daarop neer dat elke gebeurtenis net in sy besondere historiese konteks gesien kan word en daarom nooit 'n voorbeeld kan wees vir 'n ander gebeurtenis in 'n ander konteks nie. Daar is egter ook die verdere probleem dat wanneer 'n gebeurtenis as 'n voorbeeld geneem word,

145) Wanneer 'n gebeurtenis uit die eie tyd aan een in die verlede herinner, is daar 'n analogie tussen die twee; sekere aspekte kom ooreen. Analogieë kan help om op die spoor van hipoteses te kom, maar geen geldige afleidinge kan op grond daarvan gemaak word nie. Vgl. P. de Klerk, Geskiedenisvergelyking..., pp. 87 - 89.

aanvaar word dat aan die norme wat daarvoor geld goed voldoen is, dat aan hulle ten volle beantwoord is. Wanneer die optrede van Willem van Oranje tydens die Nederlandse Opstand byvoorbeeld as navolgenswaardig voorgelê word, word geïmpliseer dat hierdie optrede in alle opsigte goed was en daarom as voorbeeld kan dien. Reeds in die Klassieke Tyd is beseef dat die geskiedenis sowel goeie as slegte daade aan die lig bring en voorbeelde nie net gevind kan word van hoe wel opgetree behoort te word nie, maar ook van hoe dit nie gedoen behoort te word nie. Die vraag kom egter na vore: hoe kon so maklik geoordeel word of 'n bepaalde optrede goed en 'n ander sleg is? Diepgaande ondersoek van 'n bepaalde historiese situasie toon immers dikwels dat iemand wie se optrede „goed” lyk, ook soms foute gemaak het en dat 'n „slegte” daad nie altyd volkome sleg is nie.

Hierdie probleem van die verhouding tussen die goeie en die kwade in die geskiedenis het tydens die Romantiek en by die wetenskaplike geskiedskrywing ook na vore gekom. Die Romantiek het, soos vroeër in die hoofstuk aangedui,¹⁴⁶⁾ 'n besondere eerbied vir die mag van die geskiedenis gehad, en daar is geglo dat daar 'n wysheid in die geskiedenis lê waardeur dit wat daarin ontwikkel op die bes moontlike wyse ontplooi. In 'n Christelik-Romantiese beskouing is dit wat in die geskiedenis ontwikkel het, gesien as só gevorm deur Gods besondere sorg. Op hierdie wyse is die geskiedenis, en eintlik die tradisie, tot 'n norm verhef; dit wat in die geskiedenis ontwikkel het, is die goeie en moet nagevolg word. Naas die Bybel is die geskiedenis as 'n besondere rigsgaander vir die lewe gesien.

146) Kyk pp. 105 - 107 hierbo.

Wanneer die historikus die geskiedenis bestudeer, sien hy nie net kontinue ontwikkeling nie, maar soms ook ingrypende veranderinge wat 'n breuk met eeuelange tradisies behels. So 'n breuk was byvoorbeeld die Kerkhervorming van die sestiende eeu, waar met die Rooms-Katolieke kerktradisie van 'n duisend jaar gebreek is en 'n nuwe kerkleer en -praktyk gevestig is wat teruggegryp het na die kerk van die eerste Christene. Hierdie voorbeeld toon, soos talle ander gevalle, aan dat die tradisie nie altyd goed is en dinge in die geskiedenis nie altyd op die bes moontlike wyse ontwikkel nie. 'n Bybelse siening van die werklikheid hou ook immers in dat die sondeval oral in die geskiedenis deurgewerk het en dat alle menslike optrede, selfs die mens se beste werke, met sonde bevlek is. Die optrede van geen mens in die verlede kan daarom normatief vir iemand anders wees nie, en geen daad kan as 'n louter goeie daad bestempel word nie. Aangesien elke mens, al gebeur dit sonder dat hy dit self so wil hê en probeer doen, tog telkens bepaalde norme gehoorsaam, byvoorbeeld 'n juiste logiese afleiding maak en daarmee 'n logiese norm gehoorsaam, is ook niemand se optrede wat elke faset daarvan betref, verkeerd en verwerplik nie. In die geskiedenis vind steeds menslike optrede plaas wat oral aan norme onderworpe is en dikwels aan sulke norme ongehoorsaam is, en daarom kan die geskiedenis en die tradisie nooit normatief wees vir menslike optrede nie. Iets wat geleidelik in die geskiedenis ontwikkel het, is nie noodwendig goed en moet daarom nie noodwendig bewaar word nie.¹⁴⁷⁾

Die feit dat die verhouding goed-kwaad in die geskiedenis ingewikkeld en moeilik te leer ken is, het baie historici daartoe

147) Hiermee word nie gesê dat die Hand van God nie in die geskiedenis gesien kan word nie. Hierop word op p. 159 hieronder teruggekom.

gebring om hulle geheel en al te probeer onthou van die uitspraak van enige oordeel. Die objektiwiteitsideaal wat in die wetenskaplike geskiedskrywing nagevolg is, het ook die gedagte laat ontstaan dat die historikus geen oordele mag uitspraak nie. Ranke het verklaar dat die historikus net moet beskryf soos die dinge eintlik was en niks meer nie. Aangesien die historikus die besondere egter net in terme van die algemene en daarmee van algemene norme, kan beskryf en verklaar, kan hy nooit van 'n beoordeling ontkom nie. Bloot om te skryf dat Napoleon hom in 'n bepaalde veldslag 'n bekwame veldheer getoon het of selfs dat die arbeiders in Brittanje tydens die Industriële Rewolusie in groot armoede geleef het, hou beoordeling in. Napoleon se optrede word aan norme of reëls vir die strategie getoets en die bestaanswyse van die Britse arbeiders aan algemene norme of standaarde van menslike welvaart.¹⁴⁸⁾ Iemand wat konsekwent alle waarde-oordele vermy, sal geen wetenskap en ook geen geskiedskrywing kan lewer nie; die sogenaamde waarde-vrye wetenskap is 'n onmoontlikheid.¹⁴⁹⁾ Om goeie geskiedskrywing te kan lewer, moet die historikus sy verantwoordelikheid om so korrek as moontlik te oordeel, beseef. In sy oordele sal hy aansluit by algemeen aanvaarde beskouinge oor goed en sleg, maar uiteindelik sal die norme wat hy vir beoordeling aanleë norme wees wat hy op

148) Die term „groot armoede" kan natuurlik ook as net relatief tot die welvaart van die verskillende samelewingsgroepe in die besondere tyd gesien word, maar tog is daar ook algemeen aanvaarde opvattinge oor wat ryk en wat arm is in die tyd waarin die historikus leef en waaraan hy hom moet hou.

149) Waarde-oordele behels dus beslis nie net morele en godsdienstige oordele nie. Daar is ook logiese, ekonomiese, strategiese en ander norme waaraan 'n bepaalde redenasie, ekonomiese stelsel of veldslag, ensovoorts, beoordeel kan en behoort te word.

grond van sy eie lewensbeskouing aanvaar.

As die geskiedenis self nie normatief vir ons optrede in enige aspek kan wees nie, op watter wyse kan die geskiedbeoefening vir ons van waarde wees? Het dit enige betekenis om die ontwikkelingslyne in die geskiedenis te ken, as ons nie altyd bloot net in dié spoor daarvan vooruit mag gaan, soos in die Romantiek geglo is, nie? Die historici in die tyd van die Romantiek het na die Franse Rewolusie gekyk en dit as 'n mislukte poging om met die geskiedenis weg te doen en 'n heeltemal nuwe samelewing daar te stel, gesien; ná die Rewolusie is die Ou Orde immers grotendeels herstel. As ons vandag na die Franse Rewolusie kyk, kan dit egter nie as 'n mislukte poging gesien word nie; baie van die dinge wat die radikale rewolusieleiers wou instel, soos byvoorbeeld 'n nuwe kalender, het wel verdwyn, maar in sy geheel het die Franse Rewolusie die geskiedenis tog ingrypend beïnvloed. Dit het 'n demokratiese regeringstelsel, emansipasie van die middelklas en afskaffing van die feodale orde, nie onmiddellik nie maar tog op die lange duur, in Frankryk en in baie ander lande meegebring. Die veranderinge wat ingestel is, het nie altyd direk ingang gevind nie, want bepaalde opvattinge, gebruike en instellinge is dikwels diep in die lewe van mense gewortel; die Rooms-Katolieke godsdiens van die Franse kleinboere kon nie sommer direk met 'n nuwe godsdiens van die rede vervang word en alle aspekte van die feodale stelsel het nie oornag verdwyn nie. Op die lange duur egter het die Franse Rewolusie gelei tot verdwyning van die feodalisme en ook tot verswakking van die Rooms-Katolisisme in Frankryk. Die geskiedenis toon kontinuïteit, maar ook verandering, en kennis van die geskiedenis bied juis perspektief op die verhouding tussen kontinuïteit en verandering in die loop van die tyd en in die lotge-

valle van volke.

Die geskiedenis kan nie toon of 'n bepaalde tradisie gehand-
haaf moet word of nie, maar dit kan aantoon hoe ingeworteld
'n bepaalde tradisie is, watter moontlikhede daar is om dit te
verander, en hoe so 'n verandering op die beste wyse bewerk-
stellig kan word. Dit is nie die historikus nie, maar die
staatkundige, wat op grond van sy wetenskaplike kennis van
staatstelsels kan aantoon of 'n bestaande staatstelsel in alle
opsigte goed funksioneer en of sekere verandering gewens is.
Die historikus kan egter uit die geskiedenis aantoon waarom
die staatstelsel juis die besondere kenmerke vertoon en hoe
dit ontwikkel het. Deur begrip te kry van hoe die besondere
probleme van die stelsel ontstaan het, kan dan duideliker ge-
sien word op watter wyse die beste te werk gegaan kan word om
die probleme op te los. Die historikus kan aantoon dat die
staatstelsel in allerlei opsigte verweef is met die kultuur,
die ekonomie en die heersende beskouinge van 'n bepaalde volk -
iets wat buite die veld van die staatswetenskaplike lê - en
hoedat veranderinge wat deurgevoer word hierdie ander fasette
sal raak. Deur insig in die oorsaaklike samehang van 'n be-
staande verskynsel te kry, word dit duideliker watter gevolge
dit kan hê en watter gevolge die maak van bepaalde veranderinge
kan meebring.

Kennis van die geskiedenis bied historiese perspektief waardeur
die instellings, gebruike, opvattinge en gebeurtenisse van die
eie tyd in diepte gesien kan word. Sonder die historiese dimen-
sie word dinge bloot gesien soos hulle op 'n bepaalde oomblik
is, as't ware as 'n plat vlak. As egter ook gesien word hoe en
wanneer die dinge tot stand gekom en ontwikkel het, dat hulle
in die verlede gewortel is, kan begryp word dat hulle ook

verder in die toekoms sal bestaan en dat hulle besig is om in n bepaalde rigting te ontwikkel. Met historiese perspektief kan lyne gesien word wat uit die verlede die toekoms instrek, en daardeur kan die eie optrede beplan en op die toekoms gerig word. Dit beteken nie dat die ontwikkeling van dinge as iets noodwendigs aanvaar moet word waarby net aangepas kan word nie; n mens behoort alles wat in die verlede ontstaan het en waarmee hy te make kry vanuit sy beskouing te beoordeel. As hy sy houding en optrede teenoor bestaande instellings of praktyke bepaal, moet hy die historiese agtergrond in ag neem. Iemand wat, in n bepaalde magsoorsig geplaas, sekere maatreëls wil tref, veranderinge in n bestaande situasie aanbring, het historiese perspektief nodig om die konsekwensies van sy optrede enigsins te kan oorsien en sodoende ook besef van sy verantwoordelikheid in sy optrede te verkry. Die aard van sy historiese perspektief bepaal wat sy verhouding van kontinuïteit en verandering in n bepaalde maatreël sal wees; dit bepaal sy strategie. Dit geld vir die regeringsleier wat n wet wil verander, n bedryfsleier wat n nuwe produk wil vervaardig en n wetenskaplike wat n nuwe beskouing oor n saak wil bekend maak. Eintlik is elke mens in bepaalde situasies n maghebber en het hy historiese perspektief nodig om sy optrede te bepaal.

Historiese perspektief bepaal uiteindelik n mens se hele houding teenoor sy eie tyd en teenoor die heersende instellings en gebruike. Die aard en diepte van iemand se historiese besef bepaal in watter mate en op watter wyse ervarings in sy eie lewe en ook die kennis wat hy van die wêreld om hom opdoen sy optrede en die uitvoering van sy hele lewensstaak, sal raak. Hoe minder historiese perspektief, hoe meer laat iemand hom lei deur die omstandighede van die dag; hoe meer historiese perspektief, hoe meer sal hy self rigting gee aan sy lewe en

omstandighede inspan om 'n bepaalde doel te bereik. Historiese perspektief beteken dus juis níe om jou deur die tradisie, die bestaande te laat bind níe, maar om te besef hoe met inagneming daarvan, op grond van die tradisie, verder voortgegaan moet word. Op hierdie wyse kan die geskiedenis dus help „to break the 'cake of custom' and prevent the crystallization of the status quo".¹⁵⁰⁾ Gebrek aan historiese perspektief kan lei tot verstarring van 'n hele kultuur, tot 'n slaaf word van die tradisie, soos by baie primitiewe volke die geval is, en alleen wanneer daar historiese besef by 'n breë laag van die bevolking aanwesig is, is gesonde kultuurontwikkeling, en daarmee kultuurele bloei, moontlik.

Uit bostaande is dit reeds duidelik dat elke mens 'n mate van historiese perspektief het, al is dit hoe rudimentêr. Elke mens bou immers in sy lewe kennis op van sy eie lotgevalle en ook van die samelewing waartoe hy behoort en hy sien hoedat daar kontinuïteit maar ook verandering oral in die samelewing is, en dit beïnvloed sy houding teenoor die samelewing in sy verskillende fasette. Deur studie van die geskiedenis kan hierdie perspektief egter verdiep en verruim word. Eers wanneer 'n kind geleer het hoe die dorp, staat, volk en wêreld waarin hy leef tot stand gekom het, kan hy sy tyd en omgewing werklik in historiese perspektief begin sien. Historiese perspektief hang wel saam met „gesonde verstand", 'n nugtere oop uitkyk op sake, maar deur so 'n uitkyk word juis kennis van

150) P.J. Fay, Objectives of history teaching in the university. Education, 50 (7), Mrt. 1930, pp. 391 - 392. Vgl. ook die beskouings van: D.H. Fischer, *Historians' fallacies. Toward a logic of historical thought*, p. 316; G.R. Elton, *The practice of history*, p. 39; L. Gottschalk *Understanding history. A primer of historical method*, p. 269; C.G. Gustavson, *A preface to history*, p. 5; M.V.C. Jeffreys, *History in schools. The study of development*, pp. 16 - 24.

die geskiedenis help vorm; diepgaande historiese perspektief kom nie sommer vanself by iemand tot stand nie. Aan die ander kant is daar ook nie 'n direkte verhouding tussen die omvang en duur van iemand se studie van Geskiedenis op skool en universiteit en sy historiese perspektief nie. Baie hang af van wát hy van die geskiedenis geleer het, hoe hy dit bestuur het en of hoofsaaklik op feitekennis of op verwerwing van insig gekonsentreer is. Dit is soms nodig om besondere, gespesialiseerde historiese kennis te hê om 'n bepaalde saak in perspektief te sien; kennis van politieke geskiedenis is veral vir die politikus van belang en van die ekonomiese geskiedenis vir die ekonoom. Tog het sulke besondere kennis weinig waarde as dit nie rus op 'n breë fondament van algemene historiese kennis nie, want alleen op grond daarvan is historiese perspektief moontlik. Historiese perspektief hou nie net in begrip vir, byvoorbeeld, die ontwikkeling van die bestaande staatstelsel nie, maar ook vir die wisselwerking van faktore in verskillende kultuurfasette soos die ekonomie, die wetenskap en die tegniek wat dié besondere staatstelsel as uitkoms gehad het. Kennis van die jongste geskiedenis is ook nie voldoende vir diepgaande historiese perspektief nie, want die wortels van baie instellings en opvattinge vandag lê diep in die verlede, selfs in die Klassieke Oudheid, en verder is insig in historiese ontwikkeling oor 'n lang tydperk, oor die verloop van eeue, nodig om die aard van historiese ontwikkeling, van verandering en kontinuïteit in die geskiedenis, te leer ken. Kennis van die ontwikkeling van staatstelsels oor die afgelope duisend jaar behoort tot 'n beter begrip vir die eistydse stelsel te lei as kennis van staatstelsels oor slegs die afgelope honderd jaar.¹⁵¹⁾

151) Vgl. Elton, a.w., p. 61 en L.F. Jackson, A single aim in history teaching. The history teacher's magazine, Okt. 1948, p. 248.

Daar is reeds, in verband met die bespreking oor die verhouding van goed en kwaad in die geskiedenis,¹⁵²⁾ daarop gewys dat n bepaalde lewens- en wêreldbeskouing n mens se beoordeling van gebeurtenisse, beskouinge en tydperke van die verlede beïnvloed. n Historiese perspektief kan nie losstaan van n geskiedbeskouing, van n siening van die aard, oorsprong en bestemming van die geskiedenis self nie, aangesien so n siening nie op grond van studie van die geskiedenis gevorm kan word nie. Dit gaan hier om n beskouing wat kennisvorming van die geskiedenis voorafgaan, wat deel uitmaak van n omvattende lewens- en wêreldvisie, en wat teruggaan op geloof. Dit het uit die historiese oorsig geblyk¹⁵³⁾ dat bepaalde lewensvisies die vorm van historiese perspektief belemmer; die Klassieke geskiedbeskouing waarin die geskiedenis as sirkelgang, as ewig terugkerende gesien is, het meegebring dat die aard van historiese ontwikkeling nie begryp is nie. Eers die Christendom het historiese (en wêreldhistoriese) perspektief moontlik gemaak deur die siening van die geskiedenis van die menslike geslag as n eenheid in een lyn.¹⁵⁴⁾ Historiese besef wat net op die geskiedenis van die eie volk of land gebaseer is, kan immers nie ruim en diepgaande wees nie. In latere beskouinge, soos dié van die Aufklärung, die natuurwetenskaplike Positiwisme en die Marxisme, is die aard van die geskiedenis misken en in die keurslyf van abstrakte skemas gedwing; op hierdie wyse kon die geskiedenis geen perspektief bied nie, maar is bloot geïllustreer wat vooraf reeds aangeneem is. Die Romantiek en die Historisme daarenteen het die geskiedenis verabsoluteer

152) Kyk pp. 150 - 151 hierbo.

153) Kyk afdeling 3.3 hierbo.

154) Vgl. M.C. Smit, De verhouding Christendom en historie in de huidige Rooms-Katholieke geschiedbeschouwing, pp. 129, 174.

en normatiewe waarde daaraan toegeken; op grond daarvan is ook geen werklike historiese perspektief moontlik nie, omdat, in die Romantiek altans, die kontinuïteit in die geskiedenis ten koste van die verandering beklemtoon is. 'n Christelike geskiedbeskouing, gegrond op die Woord van God, is die enigste beskouing binne die kader waarvan historiese perspektief moontlik is. Alleen in 'n Bybelse siening kan die verhouding goedkwaad in die geskiedenis juis gesien en van die verhouding oud-nuut (kontinuïteit-verandering) onderskei word.

In 'n Christelike geskiedbeskouing word Gods leiding oral in die geskiedenis gesien; die geskiedenis toon Gods weg met die mensheid. Dit beteken egter nie dat by die bestudering van 'n spesifieke gebeurtenis die ingrype van God aangetoon kan word nie. Die werking van God in die geskiedenis lê as sodanig nie op die vlak van die wetenskaplik bestudeerbare nie. Wetenskaplike kennis kan ook nooit volkome kennis wees nie en daar kan nooit volledig verklaar word waarom en hoe 'n bepaalde gebeurtenis plaasgevind het nie.¹⁵⁵⁾ God werk deur die optredes van mense heen; Hy laat toe dat die sonde in die geskiedenis deurwerk, maar sorg dat ten spyte daarvan die wêreld voorberei word vir die koms van sy Koninkryk. In 'n Christelike geskiedbeskouing staan die skepping, sondeval, verlossingswerk van Christus en voorbereiding vir Christus se wederkoms sentraal; daar is ook 'n toekomsgerigtheid in die Christelike geskiedbeeld, maar nie 'n sekulêre vooruitgangsidee waarvolgens die geskiedenis noodwendig uitloop op menslike volmaaktheid nie. 'n Christelike geskiedbeskouing bied ook perspektief op die lewenstaak van die Christen; sy hele lewenswerk moet immers daarop gerig wees om die koms van Gods Koninkryk te bevorder.

155) Vgl. M.C. Smit, Het goddelijk geheim in de geschiedenis.

Historiese perspektief binne die kader van 'n Christelike geskiedbeskouing is tegelyk ook perspektief op hierdie lewens-
taak. Alleen binne die perspektief van die geskiedenis kan die mens immers sy plek in die geskiedenis sien en sodoende die taak of roeping wat hy in sy besondere situasie kan en moet vervul in die bevordering van Gods Koninkryk. Historiese besef is dus 'n noodsaaklike onderdeel van roepingsbesef.

Kennis van en insig in die geskiedenis kan die mens help om sy plek en taak in sy besondere situasie te bepaal; dit help hom om koers in die lewe te vind. Dit beteken egter nie dat die mens homself primêr of uitsluitend uit die geskiedenis kan ken soos die Historisme leer nie. Die geskiedenis moet nie gesien word as iets allesomvattends wat die mens se optrede in alle opsigte bepaal nie, waarin hy eintlik gevange sit en waaruit hy nie kan loskom, soos wat die Eksistensialisme die konsekwensies van die Historisme deurgetrek het nie. Soos reeds hoër op aangetoon is, kan die geskiedenis nie 'n norm of wet word waaraan die mens onderworpe is nie. Die geskiedenis wys ook geen paaie aan wat onverbiddelik ingeslaan moet word nie. Dit help slegs om jou in jou optrede te oriënteer en rigting te bepaal; uiteindelik moet die eietydse situasie, soos dit in die geskiedenis ontwikkel het, in die lig van Gods Woord beoordeel word om te bepaal wat die verhouding van die godsie en die slegte daarin is. Verskillende wetenskappe wat aspekte van die samelewing en die kultuur bestudeer, dien as hulp om sodanige oordeel te vorm en hierdie wetenskappe is saam met die Geskiedkunde van belang vir die mens om sy lewenstaak so goed as moontlik te kan vervul.

Daar is reeds op gewys ¹⁵⁶⁾ dat op grond van kennis van beson-

156) Op p. 149 hierbo.

dere gebeurtenisse en instellings in die verlede algemene reëls en norme afgelei kan word. Die Geskiedkunde kan dus help om algemene kennis van byvoorbeeld die demokrasie, die verskynsel van rewolusie en die verhouding tussen die voorkoms van selfmoord en maatskaplike en ekonomiese omstandighede aan te toon. In hierdie opsig vervul die Geskiedkunde hulpdiens aan die ander wetenskappe, maar, aangesien dit nie die hoof-funksie van die Geskiedkunde is nie, kan nie gesê word dat die Geskiedkunde hoofsaaklik net 'n hulpwetenskap is nie.¹⁵⁷⁾

Die Geskiedkunde is nie van minder belang as ander wetenskappe vir die lewenspraktyk nie; intendeel, dit is van sentrale betekenis. Historiese perspektief is immers nodig vir die hele menslike optrede, in al sy fasette, en as die Geskiedkunde daarop gerig is om hierdie perspektief steeds te verdiep, kan dit invloed uitoefen op die hele menslike kultuurontwikkeling. Aan die ander kant is die Geskiedwetenskap nie noodwendig van groter belang as ander wetenskappe nie, omdat elk van hierdie wetenskappe lig werp op 'n besondere faset van die mens se lewenstaak wat op sig self essensieel en onlosmaaklik met die ander verbonde is. Daar moet verder in gedagte gehou word dat daar 'n verhouding van interafhanklikheid tussen die verskillende wetenskappe bestaan. In sy bestudering van die ekonomiese en maatskaplike lewe van die Grieke het die historikus byvoorbeeld algemene kennis van ekonomiese en maatskaplike beginsels en verhoudinge en dus hulp van die Ekonomie en die Sosiologie nodig. Op hul beurt het die wetenskappe wat algemene verskynsels bestudeer die Geskiedkunde nodig om

157) Daar kan verder geredeneer word dat in die Geskiedkunde self ook bepaalde algemene kennis gevorm word, naamlik van die geskiedenis self. Daar is immers geen ander wetenskap wat die geskiedenis as sodanig as veld van ondersoek het nie. Hierop word nader ingegaan in P. de Klerk, Geskiedenisvergelyking..., veral p. 223 e.v.

byvoorbeeld die ekonomie van die ou Grieke en van die Chinese te leer ken en algemene afleidings op grond daarvan te maak. Wanneer die bestudering van een wetenskap verwaarloos word, raak dit alle ander wetenskappe. Die Geskiedwetenskap moet daarom, weens sy direkte betekenis vir die praktyk en weens sy belang vir ander wetenskappe so goed moontlik beoefen word.

Ten einde sy taak so doeltreffend as moontlik te vervul, moet die historikus die plek en betekenis van sy vak binne die geheel van die wetenskap en van die menslike natuur steeds voor oë hou. Steeds moet hy in gedagte hou dat die betekenis van sy besondere navorsing, hoe gespesialiseerd ook al, uiteindelik in die eerste plek daarin geleë is dat dit kan bydra om die mens se historiese perspektief te verruim. Hy moet hom daarom afvra hoe hy te werk behoort te gaan, en sy werk moet aanbied om die maksimum bydrae daartoe te lewer. Gesien in die lig van hierdie taak is die bestudering van besondere tydperke en gebeurtenisse in die geskiedenis slegs 'n deel van die werk wat in die Geskiedkunde verrig moet word. Ewe belangrik is dit om steeds, op basis van nuwe studies oor kleiner dele van die geskiedenis, die geskiedenis in groter verband opnuut te interpreteer en uiteindelik die geskiedenis steeds weer in sy geheel te beskou en te beskryf. Verder moet die historikus ook steeds aandag gee aan die besondere behoeftes van sy eie tyd en omgewing, en ondersoek doen wat in besonder kan bydra om bestaande instellings en gebruike in historiese perspektief te plaas.¹⁵⁸⁾ Hierby moet steeds gesoek word na die beste metodes om die taak te verrig. Geskiedbeoefening

158) Dit beteken nie, soos reeds aangedui op pp. 67 - 70 hierbo, dat die historikus net onderwerpe van direkte aktuele belang moet ondersoek nie. Sulke onderwerpe kan immers net teen die agtergrond van wyer kennis van die geskiedenis bestudeer word.

mag nooit 'n doel op sigself word nie; dit moet steeds gerig wees op die doel van die hele menslike bestaan, en die samehang met ander fasette van die mens se taakuitvoering moet steeds bewaar bly. Alleen dan, as die geskiedbeoefening sy plek in die samelewing ten volle beklee, kan die huidige krisis in die geskiedbeoefening oorkom word.

3.4.2 Die doeleindes van Geskiedenisonderwys

Onderwys in die wetenskappe vorm saam met navorsing in die wetenskappe 'n kardinale onderdeel van wetenskapsbeoefening, en die doeleindes van wetenskapsbeoefening as geheel geld daarom ook vir die onderwys. Soos in enige wetenskap speel Geskiedenisonderwys in die Geskiedkunde 'n belangrike rol. Die kennis wat 'n geskiedenisondersoeker gevorm het, moet immers aan ander ondersoekers oorgedra word, sodat in verdere ondersoek daarop voortgebou kan word, en ook aan die mense wat vir die uitvoering van 'n bepaalde taak, of vir hul lewenstaak in die algemeen, historiese perspektief moet vorm en verdiep.

As onderdeel van die geskiedbeoefening wat ingestel is op die oordrag van historiese kennis, geld die vorm van historiese perspektief ook as hoofdoel waarop die onderwys gerig moet wees. Dié onderwys kan gegee word met die doel om 'n breë historiese perspektief, wat vir alle mense van belang is, te vorm of ook om iemand vir die uitvoer van 'n besondere taak, waarvoor 'n bepaalde situasie in historiese perspektief gesien moet word, toe te rus. In laasgenoemde geval vind Geskiedenisonderwys dikwels op 'n indirekte wyse plaas deurdat die persoon self 'n aantal boeke bestudeer en hy dus deur middel van die boeke onderrig van historici, diegene wat self 'n ondersoek van die onderwerp gemaak het, ontvang. Dieselfde indirekte onderwys vind plaas wanneer 'n historikus die werk van 'n kollega bestu-

deur om hom vir sy werk verder toe te rus. Sulke indirekte onderwys geskied in die reël op die basis van direkte onderwys; eers as 'n breë historiese perspektief by iemand gevorm is, kan hy deur selfstudie sy insig in besondere aspekte van die geskiedenis verruim.

Daar is in die vorige hoofstuk aangetoon ¹⁵⁹⁾ dat onderwys eweneens deel uitmaak van opvoeding en opleiding, en dat deur onderwys iemand (verder) toegerus word om 'n bepaalde taak, of in die algemeen sy lewenstaak, te vervul. Wanneer onderwys in Geskiedenis aan 'n bepaalde instansie gegee word, sal die opvoedings- (en opleidings-) doeleindes wat in die instansie nagestreef word bepaal watter rol Geskiedenisonderwys in die hele onderwysprogram speel en watter bydrae dit tot die opvoeding van die persoon as geheel kan maak. In die primêre skool en eerste jare van die sekondêre skool waar dit hoofsaaklik gaan om algemene opvoeding van die kind om hom vir sy lewenstaak voor te berei, sal Geskiedenisonderwys in hoofsaak daarop ingestel kan en moet wees om algemene historiese perspektief by die kind te bevorder. Waar onderwys in die laaste jare meer gerig is op voorbereiding vir 'n bepaalde beroep, sou Geskiedenisonderwys ingestel kon wees op die bied van historiese perspektief wat in besondere beroepsituasies vereis word. Die taak van die universiteit sal op sy beurt bepaal watter doeleindes met Geskiedenisonderwys aan hierdie instansie verwesenlik behoort te word. Die aard van die geskiedenis en die geskiedbeoefening beperk egter die moontlike doeleindes wat in die Geskiedenisonderwys nagestreef kan word. Dit is in voorafgaande besprekinge gesien dat talle doeleindes vir Geskiedenisonderwys al aangegee is. In hierdie afdeling moet die

159) Kyk pp. 57 - 59 hierbo.

vraag beantwoord word of en in hoeverre die Geskiedonderwys in die algemeen aan dié doelstellinge kan voldoen, en waarom dit by die Geskiedenisonderwys in die algemeen moet gaan, sonder om nader daarop in te gaan watter besondere doeleindes aan bepaalde instansies nagestreef sou moet word om die besondere opvoedingsdoeleindes van die instansie te verwesenlik.

Aangesien die vorming van historiese perspektief as hoofdoel van die geskiedbeoefening as geheel gesien kan word, kan dit nie anders as om 'n sentrale rol in die Geskiedenisonderwys te speel nie. Dit gaan in die onderwys om die oordrag van kennis wat reeds gevorm is met die vorming van historiese perspektief as doel. As gelet word op die ander oogmerke wat vir Geskiedenisonderwys aan-gegee word, blyk dit dat hulle nou met vorming van historiese besef in verband staan. Begrip van die interaksie van oorsaak en gevolg, verruiming van insig in die huidige wêreldprobleme, toerusting vir optrede in openbare sake, verruiming van die gees om groepsvooroordele uit te skakel en om verdraagsaamheid teenoor ander volke en rasse aan te kweek, is immers alles dinge wat in en deur die vorming van historiese perspektief bevorder word.

Wanneer gelet word op ander doeleindes wat vir Geskiedenis-
onderwys gestel word, blyk dit dat daaraan slegs in sekere mate voldoen kan word, as Geskiedenisonderwys nie meer word as net onderwys van Geskiedenis nie. Kennis van die eie tyd en wêreld kan die Geskiedenisonderwys net bied in soverre dit die historiese ontwikkeling wat uitloop op die eietydse situasie behandel. Dit kan geen kennis bied wat nie spesifiek histories van aard is nie. Kulturele en staatsburgerlike vorming kan die Geskiedenisonderwys ook net in beperkte mate verwesenlik. Deurdat die leerling toegerus word met historiese besef en daarmee 'n taakbesef, word hy ook voorberei vir sy taak as staatsburger. Ook kan hy op grond van kennis van die

historiese agtergrond van die bestaande staatstelsel gehelp word om dit te waardeer en te beoordeel, en kennismaking met ander staatstelsels in die geskiedenis kan vergelykende perspektief bring. Daar is egter baie aspekte van die vorming van die staatsburger wat nie in die Geskiedenisonderwys verwesenlik kan word nie, byvoorbeeld die verskaf van inligting oor alle aspekte van die huidige staatstelsel, en die huidige beleid van politieke partye. Kulturele vorming is ook iets waartoe in die Geskiedenisonderwys in beperkte mate bygedra kan word; slegs die ontwikkeling van kulture, en ook van die eietydse volks- en wêreldkultuur, kan behandel word, maar nie ook die verskillende fasette van die kultuur soos hulle vandag daar uitsien nie.¹⁶⁰⁾

Kan Geskiedenisonderwys 'n bydrae lewer tot die bevordering van vaderlandsliefde? Uit die geskiedenis leer die kind hoe die volk en staat waarvan hy deel is ontstaan en ontwikkel het, en sy houding en optrede teenoor sy volk en volksgebruike, sal daardeur beïnvloed word. Wanneer die geskiedenis objektief en wetenskaplik aangebied word, sal dit vanself moet bydra om 'n kritiese houding teenoor die optrede van groot figure in sy volksverlede te bevorder en geen eensydige verering nie, maar deur die nadere kennismaking behoort tog 'n begrip en waardering vir hulle bydraes tot die volksgeskiedenis gevorm te word wat sonder hierdie kennis afwesig sou wees. Wanneer nie net die eie landsgeskiedenis nie, maar ook die geskiedenis van ander lande en volke bestudeer word (soos dit in algemene Geskiedenisonderwys behoort te wees), sal die leerling verder gehelp word om die geskiedenis van sy eie land in 'n wyer samehang te sien. Op hierdie wyse kan internasionale begrip bevorder word,

160) Kyk in hierdie verband Ritter, a.w., p. 17 e.v.

maar dit behoort geensins te lei tot 'n algemene internasiona-
lisme waarin nasionale verskille gesien word as iets wat uit
die weg geruim moet word nie. Die geskiedenis toon immers dat
daar altyd volke en nasies bestaan het en dat oorloë nie bloot
die gevolg van verskille tussen volke was nie; die talle
burgeroorloë, twiste binne die geledere van een nasie, bevestig
dit. 'n Eensydige internasiona-
lisme kan slegs deur 'n eensydige, verdraaide uitbeelding
van die geskiedenis bevorder word. Wetenskaplike objektiewe
Geskiedenisonderwys kan alleen meehelp om die aard van nasio-
nale verskille en eenhede en die besondere aard van die eie
volk teen hierdie agtergrond te begryp, en deur groter begrip
vir die eie volk en land kan groter liefde daarvoor ont-
staan.¹⁶¹⁾

Kan Geskiedenisonderwys ook morele waarde hê, soos vroeër so
algemeen aanvaar is? Daar is in die vorige onderafdeling
aange-toon dat geskiedenisondersoek nie met die doel om lesse
of voorbeelde te verskaf verrig behoort te word nie, maar dit
beteken nog nie dat die wetenskaplike Geskiedenisonderwys geen
morele opvoedende waarde het nie. Soos gepoog is om aan te
toon,¹⁶²⁾ kan nie sonder meer tussen goeie en slegte dade (en
helde en skurke) in die geskiedenis onderskei word nie, maar
bied studie van die geskiedenis dieper insig in die verhouding
tussen goed en kwaad in die verlede, en daarmee ook in die
daaglikse lewe. Studie van die geskiedenis kan help om insig
in die aard en verskeidenheid van menslike persoonlikhede te
vorm en die leerling toerus om ander mense te beoordeel. Ook
kan kennis van die geskiedenis help om insig in fundamentele

161) Vgl. die beskouing van A.G. Coetsee, a.w., pp. 158 - 161.

162) Kyk p. 150 hierbo.

waardes soos geregtigheid, vryheid en trou te vorm, maar daar is ander wetenskappe wat hierdie algemene begrippe in besonder bestudeer en wat in die eerste plek van belang is by die vorming van insig in hierdie begrippe.

Wetenskaplike onderwys van Geskiedenis behoort, soos enige ander wetenskaplike onderwys, by te dra tot die vorming van die kind ten aansien van wetenskaplike denkwysse en die gebruik van wetenskaplike metodes. Geskiedenisonderwys in besonder kan bydra om die kind in te lei in die historiese metode, met sy komponente van versameling van alle relevante gegewens, kritiese vergelyking en interpretasie, maak van afleidings en verwerking tot 'n samehangende geheel. 'n Kritiese ondersoekende gees, 'n sin vir noukeurigheid, waarheidsliefde en gevoel vir objektiwiteit kan só aangewakker word. Geskiedenisonderwys kan, soos dié in alle ander vakke, bydra om die verstand, die geheue en die verbeelding van die kind te ontwikkel en verder vorming bied van die vermoë tot noukeurige en duidelike uitdrukking en tot die regte wyse van omgang met boeke. Hierdie bydraes van die Geskiedenisonderwys tot die algemene opvoeding van die kind behoort vanself te resulteer uit die wetenskaplike aanbieding van die leerstof.

Die Geskiedenisonderwys dra by tot die vorming van die persoonlikheid in soverre al die doeleindes en gevolge hierbo genoem invloed op die ontwikkeling van die persoonlikheid het. Historiese perspektief, verruiming van die gees, gesonde waardering vir die eie kultuur, insig in die aard van die menslike natuur, waarheidsliefde, vorming van die verstand, die geheue, die verbeelding en die oordeel, is alles dinge wat kan meewerk tot opvoeding van die mens na sy hele persoon.

Dit blyk dat baie van die doeleindes van Geskiedenisonderwys

wat deur skrywers en onderwysinstansies na vore gebring word, eintlik gevolge vir die opvoeding is wat vanself uit goeie Geskiedenisonderwys behoort voort te vloei. Die onderwys van Geskiedenis hoef nie spesifiek daarop ingestel te word om hulle te verwesenlik nie; trouens dit kan ook nie, want daar is veels te veel doeleindes waarmee rekening gehou sou moet word. Wanneer byvoorbeeld leerstof geselekteer word, kan dit net op grond van een of enkele oorwegings gedoen word; as een onderwerp om een rede en n ander weer om n ander rede ingesluit word, gaan die eenheid verlore en kan uiteindelik geen van die oogmerke goed verwesenlik word nie. Ook is aangedui dat die Geskiedenisonderwys verskillende van die oogmerke net gedeeltelik kan uitvoer en dat as die hele onderwys op verwesening van so n doel gerig word eensydige aanbieding moet volg, wat weer daartoe lei dat ander oogmerke nie bereik kan word nie. Die fokus van die Geskiedenisonderwys behoort te wees op die vorm van historiese perspektief as die sentrale doel van die geskiedbeoefening as geheel, en seleksie van leerstof en metode van aanbieding moet primêr op grond van dié hoofdoel bepaal word. Wanneer hierdie doel nagestreef word, sal gebalanseerde Geskiedenisonderwys volg waarin die ander oogmerke vanself verwesenlik sal word in die mate soos aangedui. As dit gedoen word, behoort baie van die knelpunte van hedendaagse Geskiedenisonderwys uitgeskakel te kan word. „It is precisely this indefiniteness of purpose, this jack-of-all-trades attitude that makes history teaching in many cases so ineffective. If we will have our work tell, we must see our goal clearly, and blaze a straight path to it.”¹⁶³⁾

Wanneer Geskiedenisonderwys steeds op die doel van vorming van

163) Jackson, A single aim in history teaching. The history teacher's magazine, Okt. 1948, p. 248.

historiese perspektief gerig bly, word ook misbruike van die Geskiedenisonderrig as't ware vanself uitgeskakel. Wanneer die onderwys van Geskiedenis as 'n propagandemiddel aangewend word, word die geskiedenis verwring, en gaan historiese perspektief juis verlore. Goeie Geskiedenisonderrig kan nie meewerk om die mens aan bepaalde ideologiese of dogmas te bind nie, maar dien juis daartoe om hom uit hul bande te bevry.¹⁶⁴⁾

Om insig in die gekompliseerde wisselwerking van oorsaak en gevolg en in die goed-kwaadverhouding in die geskiedenis te vorm, moet die opvoedeling reeds in staat wees om fyner nuanseeringe goed te kan onderskei en aanvoel. By jong kinders kan werklike historiese perspektief eintlik nog nie gevorm word nie, maar Geskiedenisonderrig op dié vlak moet tog as voorbereiding daartoe dien, en nie eerder op newe-oogmerke gerig word nie. Al moet die geskiedenis vereenvoudig word, hoef dit nog nie verdraai te word nie; dit is nie nodig om byvoorbeeld net „heldedade“ uit te sonder vir behandeling nie. Op dié wyse sou skade aangerig word wat later moeilik herstel kan word.

Die opmerkinge wat tot dusver gemaak is, het betrekking op Geskiedenisonderrig wat in diens staan van algemene opvoeding, voorbereiding vir die hele lewensstaak. Soos reeds aangedui,¹⁶⁵⁾ kan Geskiedenisonderrig ook 'n rol speel by opleiding van mense om besondere take uit te voer, take waarvoor historiese perspektief in besonder op insig in besondere historiese situasies nodig is. Vir die opleiding van 'n diplomaat sou politieke en

164) Vgl. Ritter, a.w., pp. 12, 16.

165) Kyk p. 164 hierbo.

diplomatiese geskiedenis byvoorbeeld veral van belang wees. Wanneer Geskiedenisonderwys op so 'n besondere taak gerig word, moet ook die leerstofkeuse en metode van aanbidding deur dié taak bepaal word. Dit beteken nie dat die gerigtheid op vorming van historiese perspektief verlore gaan nie, maar net dat besondere insig in bepaalde aspekte van die geskiedenis eerder as algemene perspektief nagestreef word. So 'n besondere insig is net moontlik op basis van reeds gevormde algemene geskiedenisbesef. Hier behoort dus geen verdraaiing van die geskiedenis of 'n eensydige aanbidding te wees nie. Aan die universiteit gaan dit veral om die opvoeding van mense vir besondere take, van wetenskaplikes en mense in wetenskaplike beroepe en van leiers in die samelewing.¹⁶⁶⁾ In volgende hoofstukke sal nader bepaal word watter soort historiese insig veral vereis word vir verskillende beroepe en vir algemene leierskap, en dan verder vasgestel word watter eise daarmee aan die universitêre Geskiedenisonderwys gestel word.

3.4.3. Die doeleindes van geskiedbeoefening aan die universiteit

Noudat die taak van die universiteit en ook die doeleindes van die geskiedbeoefening nader bepaal is, kan vasgestel word watter doeleindes van die geskiedbeoefening aan die universiteit uitgevoer kan word en daarmee ook watter rol die geskiedbeoefening in die uitvoering van die universiteitstaak kan en behoort te speel.

As ons kyk na die onderskeie fasette van die universiteits-taak, soos in die vorige hoofstuk onderskei is,¹⁶⁷⁾ blyk dit

166) Kyk pp. 81 - 82 hierbo.

167) Kyk p. 75 e.v. hierbo.

dat die geskiedbeoefening in elk van hulle 'n rol kan speel. Geskiedenisbeoefening omvat sowel ondersoek as onderwys, en in albei hierdie hoofasette van die universiteitstaak behoort die Geskiedeniswetenskap naas die ander wetenskappe beoefen te word. Ook is die Geskiedenisonderwys van belang ten opsigte van elk van die verskillende doeleindes waarop die universitêre onderwys gerig kan word. Die opleiding van wetenskaplikes behoort immers ook dié van historici in te hou; opleiding van mense in wetenskaplike beroepe behoort opleiding van argivarisse, Geskiedenisonderwysers en -dosente, waarvoor wetenskaplike kennis van die geskiedenis nodig is, in te sluit; by die algemene opvoeding van studente en ook van mense buite die universiteit kan vorming van historiese perspektief nie anders as ook van belang te wees nie, want hierdeur word immers onteenseglik daartoe bygedra om mense vir hulle lewens-taak en vir leierskap in die samelewing voor te berei. Wat presies die belang van die geskiedenis vir elke faset is, kan slegs deur nadere ondersoek vasgestel word, en dit sal 'n belangrike deel van die verdere ondersoek in hierdie werk word.

As aan die ander kant daarop gelet word hoe die universiteit kan en behoort by te dra tot die verwesenliking van die doeleindes van die geskiedbeoefening, blyk dit dat, soos vroeër al genoem,¹⁶⁸⁾ die universiteit 'n belangrike rol te vervul het. Aan die universiteit word geskiedenisondersoek gedoen, meer as in enige ander instansie, wat op die vorming van historiese perspektief gerig behoort te wees, en tewens word aan die universiteit mense opgelei om sulke ondersoek te kan doen. Aan die universiteit word verder onderwysers en dosente in Geskiedenis opgelei, dus die mense wat in hulle Geskiedenis-

168) Kyk p. 4 hierbo.

onderwys die vorming van historiese insig moet nastreef. Dan kan die universiteit deur sy eie algemene opvoedingswerk direk die vorming van historiese perspektief by sy studente en in die samelewing bevorder. Al die fasette van die universiteitstaak kan dus bydra om die doeleindes van die geskiedbeoefening te verwesenlik, en daar is eintlik geen ander instansie wat so'n belangrike rol in hierdie verband kan speel nie. Doeltreffende taakuitvoering aan die universiteit op alle fronte is dus van die grootste belang om die doeleindes van die geskiedbeoefening ten volle te kan verwesenlik. n Naderse ondersoek van die verskillende fasette van die universiteitstaak en hoe geskiedenisbeoefening ten opsigte van elke faset ingeklee behoort te word, kan daarom meehelp om die vorming van historiese perspektief by alle mense te bevorder.

HOOFSTUK 4

DIE UNIVERSITEITSTUDENT - SY EIENSKAPPE EN OPVOEDINGSPEIL

4.1 Inleiding

Alvorens die geskiedbeoefening met betrekking tot die verskillende fasette van die universiteitstaak ondersoek kan word, is dit nodig om te let op die mense ten opsigte van wie die universiteit sy taak moet verrig. Daar is in die voorgaande hoofstukke getrag om insig te bekom in die doeleindes waarop die universiteit sy ondersoek-, onderwys- en opvoedingswerk moet rig; nou moet die aard van die gegewene waarvan uitgegaan word, die „materiaal” waarmee dié doeleindes bereik moet word, ondersoek word. Beide eindpunt en beginpunt moet bekend wees om te kan bepaal hoe die ondersoek, onderwys en opvoeding waarin van die bepaalde begin- na die vasgestelde eindpunt beweeg moet word, self daar moet uitsien.

Wat die universiteit se wetenskaplike ondersoekwerk betref, bestaan die gegewene wat ondersoek moet word uit die werklikheid self, en by die geskiedenisondersoek vorm feitlik alle konkrete gebeure vir sover mense en die menslike kultuur daarby betrokke is, die gegewene wat wetenskaplik ondersoek moet word. Aangesien in die Geskiedwetenskap duidelikheid bestaan oor wat die veld van ondersoek daarvan inhou, word hierop nie verder ingegaan nie.¹⁾

-
- 1) Enkele gesaghebbende werke oor die veld van ondersoek van die Geskiedkunde en die aard van historiese bronne is:
W. Bauer, Einführung in das Studium der Geschichte;
E. Bernheim, Lehrbuch der historischen Methode; C.J.
Garraghan, A guide to historical method; Gottschalk, a.w.

In hierdie hoofstuk word gelet op die mense wat deur die universiteit opgevoed en opgelei moet word. Dit is in hoofstuk 2 gekonkludeer dat die universiteit se taak in sy wydste sin tot die hele gemeenskap uitstrek, 'n gemeenskap wat landswyd en selfs wêreldwyd kan wees. Dit gaan hier om mense met diverse leeftye, eienskappe en opvoedingspeile. Hier word nie op dié gemeenskap as geheel gelet nie,²⁾ maar slegs op die kerngroep daaruit tot wie die universiteit hom in besonder rig, naamlik die universiteitstudente.

Die universiteitstudente is ook nie 'n baie homogene groep nie. Daar is voltydse studente, wat enkele jare lank by die universiteit woon, ook dagstudente en deeltydse studente wat reeds in die beroepslêwe staan en soms net enkele kursusse tegelyk aan die universiteit volg. In hierdie hoofstuk sal almal wat voltyds of deeltjds aan die universiteit studeer met die oog op verwerwing van 'n kwalifikasie wat normaalweg ten minste 'n jaar voltydse studie vereis as universiteitstudente beskou word.³⁾ Hierby word dus mense uitgesluit wat net 'n enkele vak uit belangstelling aan die universiteit loop, of wat deur middel van korrespondensie, of wat oor die radio onderwys ontvang sonder om eksamens aan die universiteit af te lê.

Die eienskappe en opvoedingspeil van die universiteitstudent

2) In hoofstuk 8, op pp. 378 - 389 hieronder, word enkele opmerkinge oor die gemeenskap van die universiteit in die algemeen gemaak.

3) Deeltydse studente wat 'n graad of diploma aan die universiteit verwerf, word dus in alle opsigte as studente beskou en hulle opleiding nie as 'n vorm van gemeenskapsopvoeding gesien soos soms gedoen word nie. Dit gaan immers nie net om algemene opvoeding by hulle nie, maar ook om wetenskaplike en beroepsopleiding, en hulle opleidingsprogramme kom, wat inhoud betref, in die reël geheel en al ooreen met dié vir voltydse studente.

moet nou kortliks in oënskou geneem word om te kan bepaal watter vermoëns, kennis, beskouinge en probleme by hulle aangeneem kan word, sodat nader vasgestel kan word waarmee alles in die opvoeding van die studente rekening gehou moet word. Aangesien die universiteit deur bepaalde toelatingsvereistes self bepaal wie hy as studente het en daarmee ook tot op groot hoogte wat hulle opvoedingspeil en eienskappe is, moet eerstens op die algemene vereistes vir toelating tot universitêre studie gelet word. Daarna word gehandel oor die leeftyd, persoonlikheid, verstandelike ontwikkeling en besondere probleme van universiteitstudente in die algemeen. Verder word gelet op hulle opvoedingspeil, as hulle hulle vir die eerste keer by die universiteit aanmeld, in die algemeen, en in besonder op hulle kennis van en insig in die geskiedenis. Enkele opmerkings word verder gemaak oor die besondere posisie van studente met 'n nie-Westerse agtergrond, en ten slotte word enkele gevolgtrekkings van belang vir die verdere ondersoek kortliks saamgevat.

4.2 Toelatingsvereistes tot die universiteit

In hierdie afdeling moet nagegaan word wat die bestaande situasie ten opsigte van toelatingsvereistes tot universiteite is, maar ook moet die vraag beantwoord word watter toelatingsvereistes die universiteit behoort te stel. Wanneer uitgegaan word van 'n bepaalde siening van wat die universiteitstaak behoort te wees, het dit immers implikasies ten opsigte van toelatingsvereistes. As gevind sou word dat die universiteit sy taak beter sal kan uitvoer as bepaalde veranderinge in toelatingsvereistes gemaak word – en sulke veranderinge nie alte onrealisties is nie – moet by die verdere behandeling van universiteitsopleiding slegs rekening gehou word met diegene wat ná sulke veranderinge aangebring is, daar aanwesig sal wees.

Daar is in hoofstuk 2 vasgestel dat die universiteit slegs onderwys op 'n gevorderde vlak behoort te verskaf en mense behoort op te lei tot dié peil dat hulle as wetenskaplikes aanvaar kan word. Hieruit volg dat die universiteit slegs studente behoort toe te laat wat in staat is om dié uiteindelijke vlak te bereik en reeds 'n bepaalde opvoedingspeil bereik het op grond waarvan gevorderde opleiding moontlik is.⁴⁾ Die universiteit is, soos in hoofstuk 2 hierbo aangetoon,⁵⁾ 'n inrigting vir naskoolse opleiding, maar nie vir alle naskoolse opleiding nie, want sulke opleiding hou veel meer in as net opleiding tot wetenskaplikes en vir wetenskaplike beroepe.

Watter verstandelike vermoëns en opvoedingspeil nodig is om universitêre opleiding te kan ontvang, kan moeilik presies bepaal word. Intelligensie kan nie presies gemeet word nie,⁶⁾ hoewel dit seker sonder meer aanvaar kan word dat 'n bepaalde minimumpeil nodig is.⁷⁾ Aangesien die opvoedkundige kwalifikasies wat vir universiteitstoelating vereis word, vanselfsprekend net behaal kan word deur persone wat genoegsame intellektuele vermoëns besit, word implisiet ook deur die universiteit 'n bepaalde minimumpeil van intelligensie met sy toela-

4) Aan Middeleeuse en ook latere universiteite was soms wel 'n voorbereidende inrigting verbonde, maar dit was tog 'n skool en nie werklik deel van die universiteit nie.

5) Kyk pp. 75 - 86 hierbo.

6) Vgl. J.C. Coetzee, Verstandsmeting, veral pp. 55 - 171 en F. Goodenough, Mental testing, pp. 84 - 94.

7) Intelligensietoetse, gekombineerd met prestasie-, aanleg- en ander toetse, word soms wel vrugbaar gebruik om te bepaal of 'n student tot 'n bepaalde studierigting aan die universiteit toegelaat kan word. Kyk M.C.H. Sonnekus, Die standaardisering van 'n battery akademiese prestasietoetse as prognostiese hulpmiddel by die vakkeuse van universiteitstudente (ongepubl.), p. 20 e.v.

tingsvereistes gestel. Wat die opvoedingspeil betref, moet in gedagte gehou word dat die vereiste opvoedkundige kwalifikasies hoofsaaklik bewys van kennis wat tot op 'n bepaalde peil in sekere skoolvakke verwerf is, inhou. 'n Algemene opvoedingspeil kan moeilik gemeet word, en die universiteite aanvaar meesal dat persone wat die nodige kwalifikasies verwerf het ook 'n algemene breë wetenskaplike, kulturele en persoonlikheidsvorming verkry het.

Die universiteit kan moeilik eensydig vasstel watter opvoedingspeil hy van studente wat hy toelaat, vereis, want as inrigting vir naskoolse opleiding moet hy aansluit by die opvoeding en opleiding wat die student reeds op skool ontvang het. Die universiteit is een van verskillende onderwysinstansies in 'n gemeenskap wat, ten einde goed te kan funksioneer, op mekaar afgestem moet wees. Dit is moeilik bepaalbaar presies waar skoolopleiding behoort op te hou en dié van die universiteit moet begin. Skool en universiteit moet gesamentlik bepaal waar hulle die grens stel en die skool moet dan sorg dat dié grens in sy opvoedingswerk bereik word; samewerking tussen universiteit en skool op hierdie punt is van die grootste belang.⁸⁾ By die bepaling van die grens moet in gedagte gehou word dat daar 'n bepaalde minimumpeil is waaronder universiteitstoelatingsvereistes nie kan gaan, sonder dat die universiteit die gevaar loop om sy wesenlike aard as universiteit te verloor nie. As 'n groot deel van die universiteit se onderwys byvoorbeeld nog daarop gerig moes wees om studente op te voed in sulke elementêre vaardighede soos leesvermoë,

8) Vgl. J.C. Coetzee, Die Christelike universiteit. Koers, 21(5), p. 221. In gemeenskappe waar verskillende universiteite bestaan, stel die een universiteit soms hoër vereistes as 'n ander en kan dus op die mees begaafdes toespits.

uitdrukkingsvermoë, spelvermoë en die gebruik van 'n tweede taal, sal die opvoedingsprogramme en -metodes, die taak van die universiteitspersoneel en die eienskappe en gees van die studente in groot mate op die vlak van die sekondêre skool wees en sal die universiteit nie geheel en al 'n akademiese inrigting kan wees nie.⁹⁾

Om nadere kennis te vorm van die vereistes wat ten opsigte van opvoedingspeil deur universiteite gestel word, word gelet op die situasie in enkele Westerse lande.

In Suid-Afrika kan almal wat die matrikulasie-sertifikaat, uitgereik deur die Gemeenskaplike Matrikulasieraad, verwerf het of wat, na die mening van die Gemeenskaplike Matrikulasieraad, aan die vereistes vir die sertifikaat voldoen het en 'n vrystellingsertifikaat verkry het, vir graadstudie aan die universiteit inskryf.¹⁰⁾

Die vereistes vir matrikulasievrystelling is tans gewysig, en sekondêre skoolsillabusse en onderwysmetodes is reeds aangepas om aan die nuwe vereistes te voldoen, hoewel die eerste studente wat aan die nuwe vereistes voldoen eers in 1976 vir graadstudie aan die universiteit sal aanmeld.¹¹⁾ Die nuwe vereistes

9) 'n Probleem in verband met die aansluiting van die skool by die universiteit is dat skoolopleiding nie net aan leerlinge verskaf word wat later na die universiteit gaan nie en almal dus nie die universiteitstoelatingspeil hoef te bereik nie. Die vraagstukke in verband met differensiasie op skool en wanneer dit behoort te begin is vir hierdie bespreking egter nie van direkte belang nie.

10) Potchefstroomse Universiteit vir C.H.O., Toelatingsvereistes van 1976 (ongepubl.), p. 1.

11) Die ou vereistes word weergegee in Gemeenskaplike Matrikulasieraad, Handboek vir die aflegging van die matrikulasie-eksamen, p. 35 s.v.

bepaal dat 'n kandidaat vir die matrikulasiesertifikaat of sertifikaat van vrystelling van die matrikulasie-eksamen by een en dieselfde eksamensitting:

- (1) ses of sewe vakke gekies uit groep A tot F vir die eksamen aanbied;
- (2) in minstens vyf vakke slaag;
- (3) 'n minimum groottotaal van 45% behaal;
- (4) slaag in albei amptelike tals, waarvan een in die hoër en die ander in die hoër of standaard graad, met uitsondering van Duitssprekende kandidate uit Suidwes-Afrika en Bantoesprekende kandidate aan wie toegewings gedoen word;
- (5) by die vyf geslaagde vakke minstens een vak uit elk van vier verskillende groepe insluit;
- (6) 'n minimum van 40% behaal in elk van minstens drie vakke in die hoër graad, een gekies uit groep A en die oorblywende twee uit twee van groepe B, C, D en E.

Die vakgroepe omvat die volgende vakke:¹²⁾

Groep A - Afrikaans, Engels, Duits, Bantoetale (laasgenoemde twee net in hoër graad, vir Duits- en Bantoesprekende kandidate onderskeidelik);

Groep B - Wiskunde;

Groep C - Biologie, Natuur- en Skeikunde;

Groep D - Bantoetale (standaard graad), Duits (hoër graad), Frans (hoër graad), Latyn, Grieks (standaard graad), Hebreeus (hoër graad), Italiaans (standaard graad), Nederlands (standaard graad) en Portugees (standaard graad);

Groep E - Geskiedenis, Aardrykskunde, Musiek, Musikologie, Kuns, Bybelkunde (standaard graad), Handels-aardrykskunde en

12) Tensy anders vermeld in hoër en standaard grade.

-geskiedenis; Ekonomie;

Groep F - Rekeningkunde, Landboukunde, Huishoudkunde, Tegnieke Tekene, Afrikaanse en Engelse letterkunde (standaard graad), Handel (standaard graad).¹³⁾

Dit hou dus in dat naas die twee amptelike tale daar geen verpligte vakke is wat leerlinge moet neem om matrikulasievrystelling te verwerf nie, maar dat hulle slegs verplig word tot bepaalde vakkombinasies.

Naas hierdie algemene vereistes kan universiteite self besondere fakulteitsvereistes stel. Sover bekend is die enigste fakulteitsvereiste wat universiteite reeds ingestel het dat Wiskunde ingesluit moet wees by die skoolvakke wat geslaag word vir studente wat die B.Sc.-graad wil neem. Die Potchefstroomse Universiteit vereis in dié verband dat Wiskunde òf in die hoër graad òf in die standaard graad geslaag word en dat in laasgenoemde geval 'n natuurwetenskap in die hoër graad geslaag word.¹⁴⁾

Students wat nie aan alle vereistes vir matrikulasievrystelling voldoen nie kan voorwaardelik vrystelling verwerf en tot die

-
- 13) Gemeenskaplike Matrikulasieraad, Samevatting van besluite in verband met gedifferensieerde toelatingsvereistes soos goedgekeur deur die Gemeenskaplike Matrikulasieraad by sy vergaderings gehou in Jul. 1970, Jan. 1971 en Jan. 1972; H.B. Kruger, Gedifferensieerde onderwys vanaf 1973 (ongepubl.), pp. 3 - 5; J.A. Rossouw, Die implikasies van die bepalinge van Goewernementskennisgewing R2029 ten opsigte van differensiasie met besondere verwysing na veral die kleiner sekondêre skole in die Oranje-Vrystaat (ongepubl.), p. 177 e.v. In hierdie werke word ook uitsonderinge op bogenoemde reëls behandel waarop ter wille van die oorsigtelikheid hierbo nie ingegaan is nie.
- 14) Potchefstroomse Universiteit vir C.H.D., Toelatingsvereistes van 1976, p. 2.

universiteit toegelaat word, maar mag nie vir die tweede studiejaar inskryf voor aan matrikulasievrystellingsvereistes voldoen is nie. n Uitsondering word gemaak vir studente wat 23 jaar en ouer is en in besit is van die Senior of Skooleindsertifikaat en wat hulle graad binne n voorgeskrewe tydperk voltooi.¹⁵⁾

Studente wat nie matrikulasievrystelling verwerf het nie, maar wel in besit is van die Senior of Skooleindsertifikaat, wat verwerf kan word nadat die hoogste klas van die sekondêre skool deurloop is, kan inskryf vir twee-, drie- en vierjarige diplomakursusse wat onder meer met die oog op onderskeidelik die onderwys, die biblioteekwese en die handel aan universiteite aangebied word.¹⁶⁾

In die Verenigde State verskil toelatingsvereistes van staat tot staat, en, in die geval van private universiteite, van universiteit tot universiteit. Sommige universiteite stel geen toelatingsvereistes nie, net vereistes waaraan voldoen moet word om n bepaalde graad of diploma te behaal en ander weer het n aparte toelatingseksamen. Daar is ook universiteite wat hul studente keur op grond van persoonlikheids-, prestasie-, intelligensie- en ander toetse.¹⁷⁾ As voorbeeld van die vereistes vir toelating tot n staatsuniversiteit word dié wat geld vir die staat California (en dus vir die Universiteit van

15) Gemeenskaplike Matrikulasieraad, Handboek..., p. 19; Potchefstroomse Universiteit vir C.H.O., Toelatingsvereistes van 1976, p. 2.

16) Potchefstroomse Universiteit vir C.H.O., Toelatingsvereistes van 1976, p. 4.

17) Vgl.: Sonnekus, a.w., p. 20; Malherbe, a.w., p. 393; J.F. Cramer en G.S. Browne, Contemporary education, p. 240.

California met sy verskillende kampusse) kortliks genoem: Geskiedenis moet op skool bestudeer word vir ten minste een jaar, wat n halfjaar se studie van die geskiedenis van die V.S.A. en n halfjaar se studie van die Amerikaanse Regering en Burgerskap insluit (of anders n jaarlange studie van die geskiedenis van die V.S.A.); Engels moet vir drie jaar lank bestudeer word en dit moet studie van die letterkunde, mondelinge uitdrukking en opstelskryf inhou; twee jaar Wiskunde-onderrig is nodig, waaronder Algebra, Driehoeksmeting en Waarskynlikheidsleer; Laboratoriumwetenskap moet vir een jaar, en n vreemde taal (wat n geskrewe letterkunde besit)moet vir twee jaar bestudeer word. Verder moet kursusse in die gevorderde graad vir ten minste n jaar gevolg word, byvoorbeeld in Laboratoriumwetenskap, Algebra, Driehoeksmeting of n vreemde taal. n Bepaalde slaagsyfer word vir die vakke in die verskillende grade vereis (naamlik n C vir n vak in die gewone en n B vir n vak in die gevorderde graad). Hierdie vereiste geld vir alle studente. Toelating tot sekere kursusse is moontlik vir studente wat nie aan dié vereistes voldoen nie, maar wat n bepaalde tyd op kollege was en oor 21 jaar oud is.¹⁸⁾

Aan Duitse universiteite berus toelating op n Reifezeugnis, n sertifikaat wat aan die Gimnasium verwerf kan word. Die eindeksamen van die Gimnasium is dan ook spesifiek op universiteitstoelating gerig. Studente wat nie aan die vereistes vir volle toelating voldoen nie kry, in gevalle soos in die jaarboeke van die universiteite uiteengesit, toelating tot

18) University of California. Berleley, General catalogue 1972-3, pp. 11 - 13.

bepaalde kursusse.¹⁹⁾

Aan Nederlandse universiteite hoef aan geen bepaalde vereistes voldoen te word om in te skryf en lesings te volg nie, maar wel om eksamens af te lê wat tot grade en diplomas lei. Hierdie vereistes verskil van vak tot vak. Vir sekere vakke word die slaag van die eindeksamen in die Gimnasium, vir ander dié van die Hogere Burgerschool vereis; albei skole het vaste kurrikulums. Studente wat aan kweekskole (onderwyskolleges) of hoër tegniese skole diplomas verwerf het, kan in aanmerking kom vir studie in sekere vakke. Vir studie in Geskiedenis is Gimnasiumopleiding (wat naas Geskiedenis veral tale insluit) in die reël 'n vereiste.²⁰⁾

In Groot-Brittanje behels universiteitstoelating die slaag van die General Certificate of Education. Ten opsigte van die peil waarin geslaag moet word, stel verskillende universiteite verskillende vereistes. Die Universiteit van Newcastle vereis dat in drie vakke op 'n gevorderde vlak geslaag moet word en die Universiteit van Cambridge dat dit in twee vakke gedoen word, terwyl laasgenoemde byvoorbeeld vereis dat in Engels, 'n tweede taal en 'n natuurwetenskap of Wiskunde benewens twee ander vakke geslaag word. Hierbenewens vereis Cambridge nog 'n ekstra eksamen in Engels wat aan die universiteit self afgeneem word.²¹⁾

19) Freie Universität Berlin, Namens- und Vorlesungsverzeichnis. Sommersemester 1972, p. 31 e.v.; Universität Heidelberg, Personal- und Vorlesungsverzeichnis. Sommersemester 1973; Shafer, a.w., p. 90.

20) Vrije Universiteit Amsterdam, Studie informatie, pp. 17 - 19.

21) University of Newcastle upon Tyne, Calendar 1972 - 73, p. 285; Cramer en Browne, a.w., pp. 278 - 301.

In Frankryk word die baccalaureat wat aan die lycées en soms ook onderwyskolleges behaal kan word, vereis.²²⁾ Russiese universiteite neem self toelatingseksamens af wat onder andere Russies, 'n vreemde taal, 'n tegniese vak en Historiese en Dialektiese Materialisme insluit; die eksamen verskil verder van fakulteit tot fakulteit.²³⁾

Dit blyk dat kennis van sekere vakke, waaronder ten minste die moedertaal en dikwels ook 'n tweede taal in die meeste lande voorkom en dat soms wel en soms nie in toelatingsvereistes gedifferensieer word volgens fakulteite en selfs universiteite.

Behoort die universiteit by die toelating van studente tot bepaalde rigtings ook rekening te hou met die behoeftes van die samelewing aan universiteitsopgeleides in bepaalde beroepe, en dus sekere beperkings op die getal studente in bepaalde vakke te stel? Daar moet in gedagte gehou word dat die universiteit nie in die eerste plek, of hoofsaaklik, beroepsopleiding doen nie, maar algemene en wetenskaplike opvoeding verskaf, en dat die universiteit hiermee mense toerus vir 'n taak wat wyer as 'n beroep strek.²⁴⁾ Wanneer universiteitêr gevormde mense beroepe beoefen waarvoor nie spesifiek universiteitsopleiding vereis word nie, kan dit vir die samelewing slegs ten goede strek. Hoe groter die aantal mense in die samelewing is wat wetenskaplik gevormd is, en hoe hoër die algemene opvoedingspeil, hoe hoër algemene kultuurontwikkeling is moontlik. Dit is dus in die belang van die gemeenskap dat soveel moontlik mense die

22) Cramer en Browne, a.w., pp. 326 - 337; A.H. Moehlman en J.S. Roucek, Comparative education, p. 221.

23) Cramer en Browne, a.w., pp. 451 - 452.

24) Kyk pp. 75 - 86 hierbo.

geleentheid kry om universitêre opvoeding te geniet. Aangesien staatsgeld egter meesal nodig is vir die bestaan van universiteite en studie in sommige rigtings duur is, is dit begryplik dat studie in dié rigtings beperk kan word, onder andere deur die daarstelling van beperkte fasiliteite, tot min of meer die hoeveelheid wat in die gemeenskap nodig is.²⁵⁾ Deur die beskikbaarstelling van beurse vir studielewde waar veral opgeleides vereis word, kan die hoeveelheid studente in verskillende vakke verder in 'n mate gereguleer word. Op dié wyse word studente in elk geval nie direk geforseer om te studeer in rigtings waarvoor hulle nie veel belangstelling het nie, iets wat wetenskaplike prestasie nadelig kan beïnvloed.

Beperkings op die totale getal studente aan 'n bepaalde universiteit hoef nie 'n algemene beperking in toelating van mense tot universitêre studie te beteken wanneer voldoende universiteite bestaan nie. Ook wanneer universiteite net bepaalde hoeveelhede studente in sekere studierigtings toelaat, bring dit nog geen beperking op studente om in 'n bepaalde rigting te studeer as ander bereikbare universiteite wel vir hulle toeganklik is nie.

Die praktiese posisie in die meeste lande buite die Ystergordyn maak toelating van studente tot die rigtings waarin hulle belangstel in die algemeen moontlik. Slegs in sekere vakke, soos die Medisyne en die Ingenieurswese, is daar soms 'n maksimumkوتا vir die hele land.

25) Beperkte fasiliteite vir die opleiding van medici en tandartse bestaan aan Suid-Afrikaanse universiteite. Universiteit van Pretoria, Jaarboek 1974/75, X (Fakulteit Geneeskunde), p. 5 en XI (Fakulteit Tandheelkunde), p. 3; Universiteit Stellenbosch, Jaarboek 1974, pp. 870, 966; University of Cape Town, 1973 calendar of the committee meetings of Council and Senate, Supplement (Faculty of Medicine), p. 12.

Die volgende gevolgtrekkings oor die opvoedingspeil en eien-skappe van studente kan op grond van die toelatingsvereistes gemaak word:

1. Alle studente met 'n bepaalde opvoedingspeil, soos vasge-stel deur die toelatingseksamen, wat in sekere mate van land tot land wissel, maar meesal kennis van en bedrewenheid in die eie taal insluit, en wat sowat twaalf jaar skoolopleiding ver-eis, word in die reël tot die universiteit toegelaat. Beson-dere kennis van bepaalde vakke word soms vir sekere studie-rigtings vereis.²⁶⁾

2. Die vereistes wat universiteitstoelating aan vakkennis van studente stel, impliseer 'n bo-gemiddelde verstandelike vermoë.²⁷⁾

3. Omdat sowat twaalf jaar skoolopleiding nodig is om aan die vereistes te kan voldoen, is studente meesal agtien jaar en ouer. Daar is oor die algemeen geen ouderdomsbepkering in die toelatingsvereistes wat persone op enige latere leeftyd verhoed om nog met universiteitstudie te begin nie.

4. Die toelatingsvereistes bevat oor die algemeen geen bepa-lings aangaande die sosiale agtergrond van studente nie. Gratis en verpligte skoolonderwys in Westerse lande en die beskikbaarheid van ruim beurse en lenings plaas dit tans ook binne die bereik van studente uit alle inkomstegroepe om aan universiteite te studeer. Dit kan aanvaar word dat in armer en ontwikkelde lande, weens die beperkte skoolfasiliteite en minder beskikbaarheid van geld vir beurse en lenings, almal

26) In sekere vakrigtings is daar ook beperkings op getalle. Kyk voetnoot 25 hierbo.

27) Aangesien studente wat nie ten volle aan toelatingsvereis-tes voldoen nie tog wel toegelaat word om sekere beperkte kursusse en diplomas op universiteit te volg, kan egter nie aanvaar word dat die algemene verstandspeil van die student ver bo die gemiddelde lê nie.

met die nodige bekwaamheid nie so geredelik tot die universiteit toegang het as in Westerse lande nie.

4.3 Die leeftyds- en persoonlikheidseienskappe van die student

Die feit dat die meeste studente in dieselfde leeftydsfase verkeer, en dat hulle 'n groep is met ho-gemiddelde intelligensie bring reeds sekere ooreenkomste in leeftyds- en persoonlikheidseienskappe mee. Die gemeenskaplike omstandighede waarin die studente op universiteit verkeer, veroorsaak verdere gegemeenskaplikheid in eienskappe. Op enkele hoofkenmerke van studente, in besonder in Westerse lande vandag, word kortliks gelet.

Hoewel aanvaar kan word die meeste studente aan Westerse universiteite in die leeftydsgroep van sowat sewentien tot twee-en-twintig val, moet steeds in gedagte gehou word dat daar tog meesal 'n belangrike minderheid ouer studente is. Baie ouer persone kry vandag die geleentheid om voltyds of deelyds te begin studeer wanneer hulle al enkele jare in 'n beroep gestaan het. Ook die nagraadse studente aan universiteite - en daar is al meer wat voltyds nagraads studeer - is dikwels vyf-en-twintig jaar en ouer. Dit sou dus onjuis wees om te aanvaar dat alle studente in die leeftydsfase van die (laat) adolessensie verkeer, al geld dit vir 'n groot deel van die studente. Hoewel met die besondere probleme van die adolessent in die opvoedingsprogramme en -metodes rekening gehou moet word, kan hulle besluit nie uitsluitlik op die adolessent afgestem word nie.

Die duur van die adolessensie en die oorgang tot volwassenheid word nie net deur ouderdom nie, maar deur omstandighede medebepaal. Wanneer die student na die universiteit toe kom, kom hy dikwels vir die eerste keer uit die beskermde omgewing van

die gesinskring, en moet hy in baie meer opsigte as vroeër op eie bene staan; hiermee word die oorgang na volwassenheid bevorder. Tog bly die student aan die universiteit nog in 'n belangrike mate in 'n beskermde omgewing; hy staan nog nie midde in die lewe en hoef nog nie die verantwoordelikhede van iemand wat selfstandig in die lewe staan te aanvaar nie. Finansiële is hy dikwels nog afhanklik van sy ouers en het hy meesal geen probleme nie; dit is slegs 'n minderheid studente wat genoodsaak is om vakansiewerk te doen.²⁸⁾ Wanneer die student verskeie jare in die universiteitsatmosfeer bly, mag dit volwassewording vertraag. Die tipiese studente-mentaliteit word deur adolessensie-trekke gekenmerk en selfs die volwassene wat na die universiteit kom, probeer dikwels nog weer daarby aanpas.²⁹⁾ Die feit dat 'n groot deel van die studente nog in die laat adolessensiejare en in die ontwikkelingsfase na volwassenheid is, bring mee dat hulle ervarings en indrukke aan die universiteit 'n belangrike invloed op die vorming van hul persoonlikheid kan hê. Die universiteit het dus heelwat moontlikhede om die studente in hulle hele persoonlikheid en lewensuitkyk te vorm.³⁰⁾

Al is die studente oor die algemeen van bo-gemiddelde intelligensie en al is hulle besig met gevorderde wetenskaplike studie, heers daar meesal tog nie 'n uitgesproke intellektuele atmosfeer in die tipiese studentegemeenskap nie. Hiervoor is daar verskillende redes: die feit dat 'n al breër laag van die bevolking tot die universiteit toegelaat word en dat studente wat nie aan toelatingsvereistes voldoen nie sekere kursusse kan

28) L.A. Gouws, Algemene karakteristiek van die student (S.J. Preller (red.) Inleiding tot die Tersiële Didaktiek, p. 35).

29) Ibid., pp. 37 - 38.

30) Vgl. Langeveld, a.w., p. 326.

volg; dan ook die toenemende beroepsgerigtheid in die onderwys en tegniese gerigtheid in die wetenskapsbeoefening, soos deur die Amerikaanse universiteitsidee meegebring.³¹⁾ Die gemiddelde student aan die Blanke Suid-Afrikaanse universiteite, en so ook in die V.S.A., sien dikwels voorbereiding tot 'n beroep as sy vernaamste taak en beskou daarom verdere studie as dit wat hy direk daarvoor nodig het, as oorbodig. Hy bestee dikwels die minimumtyd aan akademiese werk en leef soms byna vir ontspanning en vermaak.³²⁾ Daar is ook wel studente wat meer filosofies ingestel is, wat opgaan in wetenskaplike studie en nadenke oor probleme van die tyd. Dit is egter die gemiddelde studente uit wie ster- of toonaangewende groepe meesal kom en wat die algemene studentegees bepaal, en aan hierdie algemene gees konformeer nuwe studente dikwels reeds binne enkele weke na hul aankoms.³³⁾ Die volgende opsomming van die vernaamste trekke in die studentegees aan Suid-Afrikaanse universiteite gee 'n indruk van die instelling van die gemiddelde student: „baldadige speelsheid wat soms die neiging tot ontaarding vertoon; 'n oppervlakkige soeke na plesier in die sfeer van 'n nie-skeppende leegte en 'n floue spitsvondigheid; aanmatigende beterweterigheid, dikwels op die vlak van platvloersheid, onbeskoftheid en 'n gereedheid tot uitdaging van gesag; onverantwoordelikheid; minimale akademiese inspanning; die gees van lekker-los-rondgaan om die tyd te verwyd met beuselagtighede; onvolwasse optredes, programbeplanning en standpunte;

31) Kyk pp. 37 - 40 hierbo.

32) W.J. de Klerk, Die student onder die soeklig (Potchefstroomse Universiteit vir C.H.O., Die atoomse in u lig, pp. 284 - 285).

33) L.A. Gouws, a.w. (S.J. Praller (red.), Inleiding tot die Tersiêre Didaktiek, pp. 38 - 39).

onmondigheid".³⁴⁾ Hierdie trekke geld ook in belangrike mate vir studente van die V.S.A. Aan die Europese universiteite het die pragmatiese universiteitsidee nog nie so sterk posgevat nie en is dit 'n kleiner, meer geselekteerde groep wat aan universiteite studeer. Daar heers 'n meer intellektuele gees en wetenskaplike studie word meer om sigself gedoen; die Europese stelsel werk dit, soos aangetoon,³⁵⁾ in die hand. Tog is onvolwassenheid in optrede en beskouinge daar ook kenmerkend, soos blyk uit die optrede van die studente-aktiviste, by wie 'n nuwe geloof heers dat radikale verandering werklik verbetering sal bring.

Hierdie kenmerke van die student in Westerse lande vandag kom nie net voort uit sy besondere leeftydswydsfase nie, maar ook uit die algemene Westerse samelewings- en kultuurpatroon. Die studentekultuur het as 'n subkultuur en, in baie Westerse lande (hoewel eintlik (nog?) nie in Suid-Afrika nie) ook as 'n kontra-kultuur binne hierdie patroon ontwikkel. Trekke soos 'n najaag van plesier van die oomblik, 'n afwesigheid van idealisme, 'n blaséhouding, organisasieskuheid en 'n strewe na steeds groter vryheid kan as tipies van hedendaagse studentekultuur aangesien word.³⁶⁾ Die hippiebeweging, wat 'n beweging is van kultuurele „dropouts", mense wat op die rand van die samelewing 'n eie leefwyse probeer voer, het heelwat invloed op studente van die Westerse lande. Die beweging van studente-aktiwisme, wat 'n strewe inhou om radikale veranderinge in die samelewing aan te bring, desnoods met geweld, het ook in die afgelope jare onder

34) W.J. de Klerk, Die student onder die soeklig (Potchefstroomse Universiteit vir C.H.O., Die atomeeu in u lig, p. 282).

35) Kyk pp. 30 - 35 hierbo.

36) W.J. de Klerk, Die student onder die soeklig (Potchefstroomse Universiteit vir C.H.O., Die atomeeu in u lig, p. 283).

Westerse studente na vore gekom. Daarín kom n onvergenoegdheid met die moderne maatskappy tot uiting, maar tog ook juis n gevoel van betrokkenheid by die kernprobleme van die eie tyd. Die aktiviste vorm slegs n klein minderheid, hoewel n dominerende minderheid, in die studentelewe. In Suid-Afrika het hierdie beweging nie baie sterk na vore gekom nie, en dit is feitlik afwesig aan Afrikaanse Universiteite.³⁷⁾

Daar heers dus nie n beslis akademiese gees onder studente nie, en die algemene studente-atmosfeer dien nie tot motivering van akademiese studie nie. In belangrike mate werk dit eerder nadelig daarop in, wat die taak van die dosent bemoeilik. Aan die Middeleeuse, tradisionele Engelse en kontinentaal-Europese universiteite het beslis n meer akademiese gees geheers (wat nie beteken dat daar geen tipiese studente-bedrywighede en -pret was nie), en die huidige situasie is, soos getrag is om aan te toon, in belangrike mate n uitvloeisel van die Amerikaanse pragmatiese universiteitsidee. Universiteitshervorming — waarby die universiteitstaak weer in perspektief geplaas word, kan n belangrike bydrae lewer om die studentegees te verander, sodat die klimaat gunstiger vir akademiese studie word word. Sulke veranderinge kan inhou beperking van studentegetalles en toelating van slegs die werklik begaafdes tot die universiteit. Hiermee sal die universiteit nie loskom van die heersende — tendense in die samelewing nie, maar kan die universiteit tog meer n krag word om ontwikkeling en verandering te bevorder as om bloot in sy gees en karakter die maatskappy te weerspieël.³⁸⁾

37) Vgl. S.C.W. Duverage, a.w., pp. 37 - 91 en P.H. Mussen, J.J. Conger en J. Kagan, *Child development and personality*, p. 688 e.v.

38) Vgl. R.W. Pitcher en Babette Blauschild, *Why college students fail*, pp. 199 - 208.

Daar is ook ander faktore wat die akademiese gemotiveerdheid van studente beïnvloed. Die eerstejaargestudent wat na die universiteit toe kom, het dikwels nog nie 'n duidelike besef van wat akademiese studie behels nie en is op skool nog nie werklik in wetenskaplike denkwysse gevorm nie. As adolessent streef hy na selfstandigheid en sien hy in opleiding 'n noodsaaklike weg om 'n bepaalde beroep te bereik; voorbereiding vir 'n beroep is daarom 'n verneme oogmerk waarvoor hy universiteit toe kom. Daar kom selde studente op universiteit aan met as hoofdoel om hulle in die wetenskap te verdiep en wetenskaplikes te word, al is hierdie idee soms sterker ontwikkel as hulle 'n tyd lank op universiteit is. Verder het die adolessent dikwels probleme wat hom meer in beslag neem as sy studie. Die oorgangsjare na volwassenheid is 'n Sturm und Drang-fase waarin die student worstel met homself, waar hy nog op soek is na 'n eie identiteit en homself nog moet leer aanvaar soos hy is. Ook het hy dikwels probleme van godsdienstige aard en verder is hy op soek na lewenswaardes. In die fase is daar ook 'n sterk drang na die teenoorgestelde geslag en bereik die soek na 'n lewensgesel(lin) meesal 'n hoogtepunt; daar is dikwels ook seksuele probleme.³⁹⁾ Hierdie dinge reak natuurlik nie die volwasse studente, wat reeds oor die fase heen is nie. By hulle is daar meesal 'n groter gemotiveerdheid tot studie, soos reeds blyk uit die groter opofferings wat hulle dikwels moet maak om dit te kan doen.

Wat verstandelike ontwikkeling betref, het die adolessent tot

39) Vgl.: Mussen, Conger en Kagan, a.w., p. 622 s.v.; N.K. Henderson, University teaching, pp. 151 - 152; J.C. Combrink, 'n Ondersoek na die verband tussen sekere aspekte van die verhoudingslewe en akademiese prestasie van universiteitstudente (ongepubl.).

volledige ryping gekom; hy besit reeds die verstand van 'n volwassene. Hy is nou in staat tot die optimum intellektuele prestasie - tydens die volwassenheid neem die prestasievermoë geleidelik af. Hy het die vermoë tot gesofistikeerde redenasie, kan gedagtes objektief uitdruk, beseft dat meer as een verklaring vir 'n verskynsel moontlik is en dat daar 'n verskil is tussen dinge soos hulle is en soos wat hulle behoort te wees; hy kan hipoteses op sistematiese wyse vorm en is nie tevrede voor hy hulle deeglik getoets het nie.⁴⁰⁾ Die opvoeding wat die student voor hy na die universiteit kom ontvang het, bepaal egter in hoeverre hy reeds weet hoe om sy verstand ten volle te gebruik, en of hy al gevorm is om op 'n wetenskaplike wyse te dink. Die universiteit kan en behoort die student onderwys te gee waarin sy verstand tot die optimum gevoed en ingespan kan word en waarby aangesluit word by sy verstandelike gevormdheid en verdere vorming gedoen word.

Ten slotte moet beklemtoon word dat slegs enkele trekke van die student se algemene eienskappe na vore gebring is. Naas hierdie enkele ooreenkomste is daar talle onderlinge verskille: diversiteit in persoonlikhede, beskouinge, ideële, temperament en aanpassingsprobleme. Elke student is uiteindelik 'n eie unieke persoonlikheid, wat besondere behoeftes en probleme ten opsigte van sy opvoeding het; hiermee sal steeds in die universiteit se opvoedings- en onderwyswerk rekening gehou moet word.

40) Vgl.: Mussen, Conger en Kagan, a.w., pp. 618 - 621; L.A. Gouws, a.w. (S.J. Praller (red.), Inleiding tot die Tersiële Didaktiek, p. 39); Henderson, a.w., p. 152; Potchefstroomse Universiteit vir C.H.O., Verslag van die Sentrale Opnamekomitee van die Senaat 1966. Akademiese en aanverwante aangeleenthede aan die P.U. vir C.H.O. (ongepubl.), p. 30.

4.4 Die opvoedingspeil van die student

4.4.1 Algemene opvoedingspeil

Uit die voorgaande bespreking oor universiteitstoelatingsvereistes is reeds enkele algemene gevolgtrekkings oor die opvoedingspeil van studente gevorm. Om nader te kan vasstel watter peil as beginpunt vir universiteitsopvoeding aangeneem kan word, veral wat die Geskiedenis betref, moet nagegaan word wat die skool se opvoedingsprogram, in besonder vir sover dit voornemende universiteitstudente betref, behels. Hierby moet egter nie net gelet word op kennis van bepaalde vakke nie, maar ook op algemene wetenskaplike insig, gevormdheid van die persoonlikheid, kulturele gevormdheid en begrip van vraagstukke in die samelewing, omdat al hierdie dinge daartoe bydra om die vlak te bepaal waar universiteitsopvoeding moet begin.

Dit het ook reeds na vore gekom dat daar belangrike verskille tussen die onderwysstelsels van land tot land en sodoende variasie in die opvoedingspeil bestaan. Dit sou 'n uitgebreide studie word om die opvoedingspeil in verskillende lande te probeer bepaal, en vir die doel van hierdie werk word net kortliks op die situasie in Suid-Afrika gelet, waarby dan, waar moontlik, daarop gewys sal word waar die posisie in ander lande verskil.

Wat het die beginnerstudent aan 'n Suid-Afrikaanse universiteit reeds alles geleer? Volgens die stelsel van gedifferensieerde onderwys wat vanaf die begin van 1973 in Suid-Afrikaanse skole van krag is (en wat in 1976 vir die eerste keer op eerstejaarstudente aan Suid-Afrikaanse universiteite van toepassing sal wees) sal hy in sy skoolloopbaan van twaalf jaar die volgende opleiding ondergaan hê:

In die ses jaar primêre onderwys wat hy ontvang, het hy die basiese instrumente van lees, skryf en reken bemeester en onderwys ontvang in sy moedertaal, die tweede amptelike taal, Aardrykskunde, Geskiedenis en Burgerkunde, Algemene Natuurwetenskap, Gesondheidsleer, Godsdienst, Kuns, Musiek en Liggaamlike Opvoeding.⁴¹⁾ Tegelykertyd kon hy vir etlike jare aktief deelneem aan skoolse aktiwiteite soos sport, kunswedstryde, debat en een een van die padvindersbewegings.⁴²⁾

In die daaropvolgende drie jaar, die junior sekondêre fase, volg alle leerlinge dieselfde kurrikulum, bestaande uit n algemene vormende program van nie-eksamenvakke, naamlik Godsdienstonderrig, Liggaamlike Opvoeding (insluitende Gesondheidsopvoeding), Estetiese Opvoeding en Skoolvoorligting, asook n aantal eksamenvakke. Hulle is: Afrikaans, Engels, Geskiedenis, Aardrykskunde, Algemene Wiskunde, Algemene Natuurwetenskap (van standaard 5 tot standaard 7), Tegnieke Oriëntering vir seuns en Huishoudkunde (insluitende naaldwerk) vir meisies (van standaard 6 tot standaard 7) en Handelsoriëntering (standaard 7).⁴³⁾

Die senior sekondêre fase (standaard 8 tot en met standaard 10) is n fase van differensiasie in verskillende studierigtings. Leerlinge van alle studierigtings volg dieselfde kernkurrikulum

41) Aldus mondelinge mededelings deur verskillende primêre skoolonderwysers.

42) Ibid.

43) H.B. Kruger, a.w., pp. 9 - 11; Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing, Verslag van die Komitee vir Gedifferensieerde Onderwys en Voorligting insake n nasionale onderwysstelsel op primêre en sekondêre skoolvlak met verwysing na skoolvoorligting as n geïntegreerde diens van die onderwysstelsel vir die Republiek van Suid-Afrika, I, pp. 178 - 179.

bestaande uit 'n vormende program van nie-eksamenvakke, naamlik Godsdiensoonderrig, Liggaamlike Opvoeding en Skoolvoorligting, en twee verpligte eksamenvakke, Afrikaans en Engels (waarvan ten minste een, die moedertaal, in die hoër graad). Wanneer die verskillende rigtings met die oog op universiteitstoelating geneem word, moet hulle onder meer die volgende vakke insluit:

- die geesteswetenskaplike rigting: 'n derde taal (Duits, Frans, Latyn of 'n Bantoetaal) asook drie van die volgende: Geskiedenis, Aardrykskunde, Bybelkunde, Kuns, Musiek, Wiskunde, Rekeningkunde, Biologie;
- die natuurwetenskaplike rigting: Natuur- en Skeikunde, Biologie en Wiskunde asook een van die volgende: Duits, Latyn, Geskiedenis, Aardrykskunde, Kuns, Ekonomie, Houtwerk, Metaalwerk, Huisvlyt, Rekeningkunde;
- die algemene studierigting: Wiskunde, Natuur- en Skeikunde, verder Geskiedenis, Aardrykskunde of 'n derde taal of 'n ander vak soos Metaalwerk, Houtwerk of Biologie;
- die tegniese studierigting: Wiskunde, Natuur- en Skeikunde, Tegniese Tekene en een van onder meer die volgende: Radiowetenskap, Elektriese Wetenskap, Monteerkunde, Pas- en Draaiwerk;
- die Handelstudierigting: Ekonomie, Rekeningkunde of Bedryfsekonomie of albei, en een of meer van onder meer: Wiskunde, Handelsreken, Tik, Aardrykskunde, Geskiedenis, Natuur- en Skeikunde;
- die landbourigting: Wiskunde, Natuur- en Skeikunde of Biologie, en verder 'n landbouvak;
- die huishoudkunderigting: Wiskunde en Natuur- en Skeikunde of Biologie, en verder huishoudkundige vakke;
- die kunsstudierigting: Kuns, Beeldhou-, Skilder- en/of Grafiese Kuns en een of meer van die volgende: 'n derde taal,

Hiernaas word leerlinge tydens hul sekondêre skooljare in staat gestel om aan buitemuurse bedrywighede soos sport, debat, padvinders en kunswedstryde deel te neem.

Dit kan dus aanvaar word dat elke student die twee landstale goed ken, in besonder sy moedertaal, wat hy in die hoër graad geslaag het.⁴⁵⁾ In hierdie taal behoort hy hom goed te kan uitdruk, die grammatiese en spelreëls goed onder die knie te hê en 'n uitgebreide woordeskat te hê.⁴⁶⁾ Die ondervinding leer egter dat daar meesal nog heelwat studente op universiteit kom wat ten opsigte van spelling, woordeskat en uitdrukkingsvermoë te kort skiet.⁴⁷⁾ Hierdie verskynsel is blykbaar nie net tot Suid-Afrika beperk nie.⁴⁸⁾ Wat die tweede landstaal betref, is die probleme meesal nog veel groter, en oor die algemeen ondervind 'n gemiddelde student heelwat moeite om 'n voorgeskrewe boek in die tweede taal te gebruik.⁴⁹⁾

44) H.B. Kruger, a.w., p. 4 e.v.; Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing, a.w., pp. 178 - 179.

45) Kyk p. 180 hierbo.

46) Vgl.: Transvaalse Onderwysdepartement, Sillabus vir Afrikaans hoër graad. Standaard 8, 9 en 10; Transvaal Education Department, English higher grade. Syllabus for standards 8, 9 and 10.

47) Persoonlike waarneming. Ook gestaaf deur prof. H.B. Kruger, adjunk-direkteur van die Instituut vir Sielkundige en Opvoedkundige dienste aan die P.U. vir C.H.O.

48) Vgl. Pitcher en Blauschild, a.w., pp. 109, 215 en Henderson, a.w., p. 137.

49) A.H. Marais, Aansluitingsprobleme tussen skool en universiteit met spesiale verwysing na Geskiedenis. Historia, 16(4), Des. 1971, p. 253.

Kennis van 'n derde taal is nie 'n algemene vereiste vir universiteitstoelating nie,⁵⁰⁾ hoewel heelwat studente wel daarvoor beskik. Kennis van dié taal is meesal op 'n nog meer elementêre vlak as die tweede taal en weinig studente kan maklik wetenskaplike boeke in dié taal gebruik. Kennis van 'n vierde taal kom selde voor, hoewel Afrikaanse studente meesal Nederlands kan lees (dikwels maar net met moeite).

Die posisie van die Suid-Afrikaanse student ten opsigte van sy taalkennis vergelyk goed met dié van studente in 'n land soos die V.S.A., waar weinig studente 'n tweede taal ken en waar die vereiste dat bepaalde kennis van twee vreemde tale nodig is om die doktorsgraad te verwerf heelwat probleme verskaf.⁵¹⁾ In Nederland en Duitsland sluit opleiding aan die Gimnasium, waaruit 'n baie groot deel van die studente kom, meesal bestudering van drie of vier vreemde tale in.⁵²⁾ Sulke studente het waarskynlik 'n voorsprong bo Suid-Afrikaanse studente wat taalkennis betref, maar mag 'n agterstand hê in ander opsigte, deurdát onder meer minder natuurwetenskaplike vakke op skool bestudeer word.

'n Algemene vermoë om vinnig te kan lees, en daarby sleutelbegrippe te gryp, is 'n vereiste vir suksesvolle universiteitstudie. In Suid-Afrika, en ook in die buiteland, beskik heelwat studente nie in genoegsame mate oor dié vermoë nie.⁵³⁾

50) Kyk p. 181 hierbo.

51) C.M. Crigg, Graduate education, p. 92.

52) Vgl. Cramer en Browne, a.w., pp. 240, 327, 439, 477.

53) Vgl.: T.A. van Dyk, Probleme van die student (S.J. Preller, (red.), Inleiding tot die Tersiêre Didaktiek, p. 49); Pitcher en Blauschild, a.w., p. 227; Henderson, a.w., pp. 138 - 139.

Verder is nodig 'n vermoë om die belangrike van die onbelangrike te onderskei, die essensie gou raak te sien in 'n bepaalde paragraaf of bladsy, en om die hoofsaaklik uit 'n lesing te kan haal en opteken. Ook behoort die student reeds die vermoë te hê om gegewens uit verskillende werke te kan versamel, vergelyk en verwerk, om krities teenoor beskouinge van skrywers te staan en om selfstandig te oordeel. Aangesien gevorderde wetenskaplike studie eintlik eers op universiteit begin, kan nie verwag word dat die student se vermoë tot wetenskaplike werk en denke reeds ten volle ontwikkel is nie, maar tog dat die meer elementêre aspekte daarvan reeds bemeester is. In Suid-Afrika ondervind heelwat studente probleme in hierdie verband. Ook het studente dikwels nog leerprobleme, wat soms die gevolg is van 'n onvermoë om die belangrike van die onbelangrike te onderskei, en verder probleme soos moeite om te konsentreer en gebrekkige deursettingsvermoë. Aangesien die leermetodes op universiteit van dié op skool verskil, en dit hier veel meer om selfstandige studie gaan, het baie studente in hierdie opsig 'n aanpassingsprobleem en is hulpdienste deur die universiteit nodig. Dit lyk tog of daar aan Suid-Afrikaanse skole oor die algemeen te veel net aan leerlinge voorgeskryf word wat om leer en dat leerlinge te min leer hoe om te leer - dit is opgevoed word om selfstandig te kan studeer.⁵⁴⁾

Die skoolverlater wat met universiteitstudie voortgaan, beskik verder oor 'n taamlike goeie kennis en insig in die samelewing en kultuur waarin hy leef. Hy het sy eie taal en letterkunde bestudeer en is in dié opsig kultureel gevorm. Ook het die Suid-Afrikaanse student Geskiedenis bestudeer tot aan die einde

54) Vgl. Van Dyk, a.w. (S.J. Praller (red.), Inleiding tot die Tersiêre Didaktiek, p. 49) en Sommekus, a.w., p. 16.

van standaard 7 en soms tot aan die einde van standaard 10. Musiek en Kuns het hy meesal ook tot standaard 7 gehad. In die laaste drie jaar van gedifferensieerde onderwys het hy 'n spesialisasierigting gevolg waarby in geen van die gevalle veel studie van kontemporêre politieke, ekonomiese en sosiale verhoudinge en probleme in Suid-Afrika ingesluit is nie.⁵⁵⁾ 'n Leerling met 'n gesonde algemene belangstelling sal sy kennis in hierdie opsigte self kan verbreed; uiteindelik kan die skool net bydra tot sy hele opvoeding. Studente wat 'n geesteswetenskaplike of kunsrigting volg se natuurwetenskaplike en tegniese kennis sal verder maar beperk wees. Die student wat op universiteit kom, het meesal ook nog nie 'n deurdagte, verdiepte lewensbeskouing nie; as adolessent begin hy eers ryp word om so 'n visie te vorm.⁵⁶⁾

Soos ook reeds in die vorige afdeling gemeld, het die persoonlikheid van die eerstejaarstudent nog nie heeltemal sy beslag gekry nie, en die opvoeding van die persoonlikheid is dus nog nie op skool voltooi nie.⁵⁷⁾

Die opvoedingspeil van 'n student wat na skool eers 'n tyd gewerk het, is in sekere opsigte hoër as dié van die gewone eerstejaar omdat hy meer geleentheid gehad het om kennis en ervaring op te doen, en sy persoonlikheid en lewensuitkyk is dus meer gevorm. Aan die ander kant kan sulke studente proble-

55) 'n Nuwe kursus, Geestelike Weerbaarheid, is tans as deel van die algemene vormingsprogram in Suid-Afrikaanse skole ingestel en behoort 'n beperkte bydrae te lewer om hierdie kennis te bied.

56) Kyk p. 193 hierbo.

57) Vgl.: Mussen, a.w., p. 622 e.v.; Henderson, a.w., p. 151; Potchefstroomse Universiteit vir C.H.O., Verslag van die Sentrale Opnamekomitee..., p. 31.

me ondervind om voltydse studie te hervat, nadat die patroon by hulle, anders as diegene wat direk uit die skool kom, onderbreek is.⁵⁸⁾

Te midde van hierdie algemene trekke in die opvoedingspeil is daar ook baie verskille. Die differensiasie in vakkeuse op skool bring nie net verskeidenheid in die aard van wetenskaplike kennis by beginnerstudente mee nie, maar dit beïnvloed hulle hele kennisveld, algemene insig en lewensuitkyk. Verder bring verskille in gesinsagtergrond, omgewing (byvoorbeeld platteland of stad) en aangebore eienskappe ook verskille in opvoedingspeil mee. Uiteindelik is opvoedingspeil iets wat verskil van persoon tot persoon, en ideaal gesien moet die universiteit hom op die besondere posisie van elke student afsonderlik instel.⁵⁹⁾ Universiteitsonderwys is egter, soos dié aan alle instansies, onderwys in groepsverband en daarom moet die tipiese kenmerke van die groep as basis genoem word, waarby egter vir individuele verskille voorsiening gemaak behoort te word.

4.4.2 Die peil ten opsigte van kennis van en insig in die geskiedenis

Dit is vir die doel van hierdie verhandeling van besondere belang dat 'n beeld gevorm word van die beginnerstudent se kennis van en insig in die geskiedenis en hiervoor moet gelet

58) Daar is bevind dat jonger studente gemiddeld beter presteer op akademiese gebied as ouer studente. W.J. Bruwer, *Motivering, houding en studiemetode as bepalende faktore in akademiese prestasie* (ongepubl.), p. 7 en D.J. Gouws, *Die akademiese vordering en aanpassing van eerstejaar-universiteitstudente*, pp. 47 - 49, 79 - 83.

59) Vgl. S.J. Preller, *Individualisering* (S.J. Preller (red.), *Inleiding tot die Tersiêre Didaktiek*, pp. 163 - 172).

word op die Geskiedenisonderwys op skole.

Aangesien Geskiedenisonderwys in feitlik alle lande ten minste op primêre skole verpligtend is, kan aangeneem word dat elke student op een of ander stadium in sy skoolloopbaan Geskiedenisonderrig ontvang het. In Suid-Afrika is dit waarskynlik nie meer as die helfte van die studente nie wat die maksimum Geskiedenisonderwys op skool, dit wil sê tot Matriek, gekry het.⁶⁰⁾ Aangesien dit geensins net studente wat Geskiedenis tot op die hoogste vlak op skool geneem het is wat Geskiedenis as universiteitsvak kies nie,⁶¹⁾ en aangesien die moontlikheid van Geskiedenisonderwys vir alle studente ondersoek moet word, is dit nodig om ook nader te let op die opvoedingspeil van die studente wat slegs tot standaard 7 Geskiedenis op skool geneem het.

Die leergange en onderwysmetodes van Geskiedenis op skool gee n aanduiding van die peil wat leerlinge kan bereik en die kennis en insig wat hul verwerf. Ons let in die eerste plek kortliks op die Geskiedenis-sillabusse aan Suid-Afrikaanse skole.

Op die primêre skool word hoofsaaklik n elementêre kennis van

60) Vgl. Van Tonder, a.w. *Historia*, 14(2), Jun. 1969, pp. 93 - 97, vir die presiese syfers in 1968 en vroeëre jare. Syfers oor die huidige posisie, na instelling van gedifferensieerde onderwys, is nog nie bekend nie, maar dit is waarskynlik dat die getal wat Geskiedenis tot Matriek neem eerder sal afneem as toeneem.

61) Aan die Potchefstroomse Universiteit vir C.H.O. het in 1973 ongeveer 25% van die studente in die eerstejaargraadkursus in Geskiedenis die vak nie tot in Matriek geneem nie. In die tweede- en derdejaarkursusse het die syfer gedaal tot 7 - 10%.

die hele Suid-Afrikaanse geskiedenis en van gedeeltes van die wêreldgeskiedenis gebied.⁶²⁾ In die eerste drie jaar van die sekondêre skool,⁶³⁾ waar Geskiedenisonderwys nog vir almal verpligtend is, word ongeveer dieselfde terrein op meer gevorderde vlak gedek. Wat wêreldgeskiedenis betref, omvat die sillabus hoofsaaklik gebeure wat vir Suid-Afrika van besondere betekenis is, naamlik die Kerkhervorming, die Industriële Omwenteling en sy gevolge, die ontwikkeling van Duitsland tot 'n nasionale staat in die jare 1860 - 1871 en die Verdeling van Afrika in die periode 1870 - 1910. Van die Suid-Afrikaanse geskiedenis word al die verneemste gebeure vóór 1910 kortliks behandel.⁶⁴⁾ Tot die metodes wat by die onderwys aangewend word, hoort hoofsaaklik algemene geïllustreerde handboeke, vertellings deur die onderwyser, opstelle en opsommings deur die leerling in sy eie woorde, en verder die gebruik van hulpmiddels soos kaarte (wat dikwels deur leerlinge self ook geteken moet word), en soms prente en films.⁶⁵⁾ In die eerste jare van die sekondêre skool beslaan Geskiedenisonderwys ongeveer drie periodes per week, dus minder as 10% van die totale onderwystyd.⁶⁶⁾

62) Transvaalse Onderwysdepartement, Leergang vir Geskiedenis in die laerskool.

63) Transvaalse Onderwysdepartement, Sillabus vir Geskiedenis. Standard 5, 6 en 7.

64) Leerlinge wat die praktiese kursus volg en na standard 8 die skool verlaat, volg 'n aparte sillabus wat Suid-Afrikaanse geskiedenis na 1910 en kontemporêre wêreldgeskiedenis insluit. Transvaalse Onderwysdepartement, Praktiese kursus sillabus vir Geskiedenis. Standerds 6, 7 en 8.

65) Vgl. Van Jaarsveld en Rademeyer, a.w., pp. 111 - 126, 136 - 158.

66) Mondelinge mededeling deur verskillende Geskiedenis-onderwysers aan sekondêre skole.

Dit blyk dat, wat die algemene geskiedenis betref, oor die hele skoolloopbaan slegs enkele fragmente deur die leerling bestudeer word van die geskiedenis ná die Middeleeue. Van die vorm van 'n beeld van die hele gang van die wêreldgeskiedenis of selfs maar die Westerse geskiedenis kan hier geen sprake wees nie. Van die Suid-Afrikaanse geskiedenis behoort die kind 'n meer volledige beeld te kry, maar met uitsluiting van die twintigste-eeuse geskiedenis. As in gedagte gehou word dat leerlinge wat van twaalf tot vyftien jaar oud is, nog nie in alle opsigte die verstandelike ontwikkeling bereik het waar werklike insig in die geskiedenis moontlik is nie en dat by party van hulle drie jaar verloop van geen Geskiedenisonderwys voor hul op universiteit kom, kan alleen gekonkludeer word dat hierdie studente slegs oor weinig kennis van en insig in die geskiedenis sal beskik. Hulle het byvoorbeeld oor die algemeen slegs 'n vae begrip van die tydperk waarin Jan van Riebeeck geleef het, van wat die situasie in Europa in sy tyd was en van hoe die Unie van Suid-Afrika ontstaan het. Wat byvoorbeeld die Nie-Blanke-beleid van die regerings in Suid-Afrika gedurende die negentiende en twintigste eeue was, is aan hulle prakties onbekend. Hulle het ook slegs 'n baie vae idee van wanneer die twee wêreldoorloë plaasgevind het en wie daarby betrokke was, wanneer Napoleon geleef het, wat die Middeleeue was, wie die Grieke en die Romeine was, ensovoorts.⁶⁷⁾ Daar is natuurlik diegene wat deur self geskiedenisboeke te lees meer historiese kennis opgebou het, maar hulle is 'n klein minderheid.

Wat leerlinge wat Geskiedenis tot standerd 10 geneem het betref,

67) Dit blyk uit die sillabusse, genoem in voetnote 62 en 63 hierbo en is bevestig deur persoonlike ervaring met eerstejaarstudente in Geskiedenis aan die P.U. vir C.H.O.

is 'n heelwat groter en meer intensiewe kennis aanwesig as gevolg van die drie jaar verdere studie. Die sillabus ⁶⁸⁾ omvat egter geen geskiedenis voor die einde van die agtiende eeu nie. Daar word begin met die Franse Rewolusie, die Napoleontiese Tydperk, die 1848-opstande, Duitse en Italiaanse unifikasie en die Verdeling van Afrika. Daarop volg die oorsake van die Eerste Wêreldoorlog en die vredesluiting daarna, die Volkebond, Rusland, die V.S.A., Japan en Duitsland gedurende die twintigste eeu, die oorsake van die Tweede Wêreldoorlog, internasionale betrekkings na 1945 en die jongste ontwikkelings in Afrika. Die Suid-Afrikaanse geskiedenis word vanaf 1806 tot op datum deeglik gedek, en daar word ook aandag gegee aan die geskiedenis van Nie-Blanke volke en volksgroepe. Die metodes wat by die onderwys gebruik word, omvat die gebruik van 'n handboek, en ook ander boeke waaruit gewerk word met die oog op spesifieke take, samevattinge, aanvullings en algemene lesse deur die onderwyser, ook soms die gebruik van hulpmiddels soos prente, films, ou koerante en dokumente. ⁶⁹⁾

Dit kan aanvaar word dat die leerling, nadat hy hierdie kursus voltooi het, 'n intensiewe kennis het van die negentiende- en twintigste-eeuse geskiedenis, wat die hele wêreld en Suid-Afrika in besonder, betref, en dat hy die omstandighede en probleme van die eie tyd, veral in politieke opsig, teen 'n historiese agtergrond kan sien. In hoeverre werklik insig by die leerling gevorm word, hang in 'n belangrike mate van die aanbieding van die handboek en die onderwyser af. Die eind-eksamen neem 'n belangrike plek in en die patroon daarvan bepaal

68) Transvaalse Onderwysdepartement, Sillabus vir Geskiedenis hoër en standaard graad. Standaard 8, 9 en 10.

69) Vgl. Van Jaarsveld en Rademeyer, a.w., pp. 111 - 126, 136 - 158.

dikwels die hele aanbieding van leerstof deur die onderwyser. Die klem wat op feitekennis gelê word - 'n groot deel van die punte in die eksamen word feitlik net vir „feite” toegeken - kan die vorming van werklike perspektief, van juiste begrip vir die verhouding tussen en betekenis van die feite belemmer.⁷⁰⁾ Die feit dat slegs die resente geskiedenis behandel word, kan ook alleen nadelig inwerk op die vorming van historiese perspektief. Net soos die leerling wat na standard 7 nie meer Geskiedenis geneem het nie, het hy slegs 'n vae begrip van wie die Grieke en Romeine en wat die Middeleeue was. Hy weet weinig of niks van die ontstaan en verspreiding van die Christendom en het nie 'n duidelike idee van hoe die Christelike kultuur van die Middeleeue daaruit gesien het nie. Hy weet nie hoedat die Europese nasionale state in die Middeleeue ontstaan het nie, en ook het hy maar weinig geleer van die Europese koloniale uitbreiding vanaf die Ontdekkingsreise. Sonder hierdie agtergrond kan hy nie 'n diepgaande begrip hê van waarom die huidige kultuursituasie is soos wat dit is nie, kan hy dit nog nie goed in perspektief sien nie. Selfs op die Suid-Afrikaanse geskiedenis kan hy nie perspektief hê sonder kennis van die voor-negentiende-eeuse geskiedenis nie. Dit is immers in dié tyd dat die Afrikaners as groep met 'n eie karakter ontwikkel het, dat die grondslag vir die latere verhoudinge met die Nie-Blanke groepe gelê is en dat die Kleur-

70) Die memorandum waarvolgens onderwysers nasien, maak dikwels wel voorsiening daarvoor dat die leerling vir eie insig en oorspronklikheid beloon word, maar alte dikwels het die onderwyser self nie genoeg insig in die vak, en in sy taak as eksaminator, om punte as sodanig toe te ken nie. In hul antwoorde rig die leerlinge hul dan na die wense van die onderwyser, soos hulle dit uit ondervinding leer ken het. Vgl. C.P. Wright, Toetsing, eksaminering en evaluering (ongepubl.) en A.P.J. van Rensburg, Die probleme van evaluering en eksaminering by Geskiedenisonderrig. Historia, 10(2), Jun. 1966, pp. 108 - 110.

linge as groep ontstaan het. Sonder hierdie agtergrondskennis kan die huidige Suid-Afrikaanse situasie nie in perspektief gesien word nie. Daar kan aanvaar word dat die leerling wat die skoolsillabus deurloop het wel heelwat historiese perspektief het en dat daar by hom begrip is van die aard van historiese ontwikkeling, van die verhouding oorsaak en gevolg van die samehang van gebeure en die interafhanklikheid van die geskiedenis van volke. Tog kan dié begrip, na slegs 'n skool-agtergrond in Geskiedenis, moeilik anders as vlak wees;⁷¹⁾ verdere studie op gevorderde vlak is nodig om hierdie begrip te verdiep.

Om die posisie van Geskiedenisonderrig in Suid-Afrika verder in perspektief te sien, vergelyk ons dit kortliks met dié in ander Westerse lande. In die meeste Europese lande is Geskiedenisonderrig verplig tot sowat sestienvjarige leeftyd, waarna dit as keusevak voortgesit kan word. In Groot-Brittanje behels die sillabus in Geskiedenis wat vir die laaste twee jaar op skool gevolg kan word dat sekere gedeeltes bestudeer word uit die geskiedenis van Europa en van Brittanje na 400 n.C. Bepaalde periodes word dan intensief bestudeer, nadat die leerling in sy vroeëre skooljare reeds algemene oorsigtelike kennis bekom het.⁷²⁾ In Frankryk is Geskiedenis op die lycées en collèges verpligtend tot in die laaste jaar (met twee uur se lesse per week) en die leerling ontvang dus heelwat Geskiedenisonderrig, waarin die Klassieke Tyd,

71) Dit blyk uit persoonlike ondervinding met beginnerstudente in Geskiedenis en is bevestig in gesprekke met Geskiedenisdosente aan verskillende Suid-Afrikaanse universiteite.

72) Lyall, a.w., pp. 32 e.v.; Shafer, a.w., p. 131; F.A. Van Jaarsveld, Oor die opleiding van geskiedkundiges. Historia, 16(2), Jun. 1971, p. 83.

die Middeleeue en die Moderne geskiedenis gedek word en besondere aandag aan die Moderne geskiedenis en die geskiedenis van Frankryk gegee word.⁷³⁾ In Wes-Duitsland is Geskiedenisonderwys verplig tot die laaste skooljaar vir almal wat die geesteswetenskaplike rigting op Gimnasia volg, en dit is alle voornemende universiteitstudente in die geesteswetenskappe, en die Klassieke en Europese geskiedenis word vanaf die begin handel. Daar word ook aandag gegee aan probleme van historiese interpretasie. In Rusland word volgens die huidige sillabusse ook by die Oudheid begin, en heelwat aandag word aan Russiese geskiedenis gegee.⁷⁴⁾ In elke staat van die V.S.A. is Amerikaanse geskiedenis 'n verpligte vak tot aan die skoolleindeksamen,⁷⁵⁾ hoewel dit soms 'n onderdeel van die breër vak Sosiale Studies is. Wat Europese geskiedenis betref, is die posisie meer gevarieerd, en van die geskiedenis van die Klassieke Tyd en die Middeleeue kom, soos in Suid-Afrika, meesal weinig tereg. Wat die metodes van Geskiedenisonderwys betref, speel die gebruik van dokumente oor die algemeen 'n belangriker rol as in Suid-Afrika.⁷⁶⁾

Dit blyk dat vir Europese en Amerikaanse leerlinge Geskiedenisonderwys dikwels vir ten minste 'n jaar langer as in Suid-Afrika verpligtend is, en dat, soos in Amerika, vaderlandse geskiedenis dwarsdeur die skoolloopbaan bestudeer moet word. Uit

73) Lyall, a.w., pp. 86 - 89; Van Jaarsveld, Oor die opleiding van geskiedkundiges. Historia, 16(2), p. 83.

74) Lyall, a.w., pp. 89 - 96; Van Jaarsveld, Oor die opleiding van geskiedkundiges. Historia, 16(2), p. 82.

75) Dit is ook 'n vereiste vir universiteitstoelating, soos gemeld op p. 183 hierbo.

76) Lyall, a.w., pp. 130 - 133; Shafer, a.w., pp. 196 - 197.

vergelyking van die sillabusse kom na vore dat die Europese leerling heelwat meer van die geskiedenis leer in die tyd wat dit vir hom verpligtend is as die Suid-Afrikaanse skoolier en dat groter historiese kennis en insig dus by hom verwag kan word. Tussen Suid-Afrikaanse en Europese leerlinge wat Geskiedenis as vak tot die laaste skooljaar geneem het, behoort daar geen groot verskil te wees nie, hoewel dit voorkom of die Europese leerling tog 'n breër basis in die vroeëre skooljare gekry het en meer vroeëre geskiedenis bestudeer het, terwyl sekere periodes ook meer intensief behandel word as in Suid-Afrikaanse skole.

Moet die skoolsillabusse as gegewe feit aanvaar word waarby die universiteit moet aansluit of moet die moontlikheid van verandering in gedagte gehou word? Dit sou 'n deeglike studie van skoolonderwys, en van die plek wat Geskiedenisonderwys daarin kan en behoort te hê, verg om te bepaal watter mate van historiese kennis en insig moontlik in skoolopvoeding bereik kan word. So iets val buite die bestek van hierdie werk. Verder word hier vraagstukke van universiteitshervorming bespreek en dit veronderstel nie noodwendig dat tegelykertyd skoolhervorming deurgevoer kan word nie. Dit is daarom die beste om die bestaande posisie ten opsigte van skoolonderwys in Geskiedenis as 'n gegewe situasie te aanvaar en te ondersoek hoe die universiteit wat dié situasie as beginpunt aanvaar, sy doeleindes met Geskiedenisonderwys kan verwesenlik. Aangesien dit hier nie net om die Suid-Afrikaanse universiteite gaan nie, moet die diversiteit wat daar tussen verskillende lande bestaan in ag geneem word by die verdere ondersoek, en kleiner variasies ten opsigte van die posisie van skoolonderwys behoort nie die resultate van dié ondersoek in belangrike mate te beïnvloed nie.

4.5 Die besondere posisie van die student met 'n nie-Westerse agtergrond

Wat hierbo ten opsigte van die leeftydseienskappe en opvoedingspeil van studente opgemerk is, geld hoofsaaklik die studente in Westerse lande met 'n homogene Westerse kultuuragtergrond. Die leeftydseienskappe wat hierbo genoem is, is as sodanig wel algemeen menslik, maar word tog ook beïnvloed deur die kultuurpatroon. Ook die onderwysstelsel waarin die student sy voorafgaande opvoeding ontvang het, is, soos hierbo beskryf, grootliks 'n Westerse stelsel. Uiteindelik is ook die universiteit self eintlik 'n Westerse inrigting wat voortgekom het uit die Europese Beskawing en vandag oor die hele wêreld die algemene trekke van die Westerse kultuur vertoon.

Dit gaan in hierdie werk om die uitvoering van die universiteitstaak, as die taak van 'n Westerse inrigting, ten opsigte van die Geskiedenis, maar daarby moet in gedagte gehou word dat dié taak soms uitgevoer moet word ten opsigte van mense met 'n nie-Westerse agtergrond. Dit geld nie net die universiteite in Asië en ander Afrika-lande nie, maar ook universiteite in Suid-Afrika, waarvan baie tans Nie-Blanke studente het en wat in elk geval ook 'n taak ten opsigte van Nie-Blankes in Suid-Afrika het. Hierdie studente het almal wel 'n groot mate van verwestersing ondergaan, en baie Nie-Blanke studente in Suid-Afrika het 'n heeltemal Westerse agtergrond, maar tog is daar ook baie wat, soos in ander lande, nog die invloed van 'n eie nie-Westerse kultuur ondergaan het. Die Westerse kultuur het vandag in baie opsigte 'n wêreldkultuur geword en die nywerhede, moderne geboue, kleredrag en gebruiksvoorwerpe, om enkele dinge te noem, toon in die meeste lande 'n oorwegend Westerse karakter. Ook in die onderwysstelsel het die Westerse kultuur sy invloed afgedruk en in Suid-Afrika, byvoorbeeld,

leer die Bantoekind - die latere universiteitstudent - daar Afrikaans en Engels, Wiskunde, Algemene Natuurwetenskap - wat as wetenskappe hoofsaaklik Westerse kultuurprodukte is - en Westerse geskiedenis.⁷⁷⁾ As hy nog sy eie moedertaal praat en sy eie leefwyse en gebruike behou het, dus nog in sekere mate in die stamkultuur opgegroeï het, sal hy tog besondere aanpassingsprobleme hê as hy in 'n nuwe omgewing, soos 'n universiteit, kom waar in die meeste opsigte 'n Westerse kultuurpatroon heers. Dit is die posisie met baie Bantoestudente in Suid-Afrika en met studente in ander Afrikalande.⁷⁸⁾

Wat algemene leeftydseienskappe en verstandelike ontwikkeling betref, en dikwels wat kennis en insig in besondere vakke, waaronder ook Geskiedenis, aangaan, is daar geen direkte verskille met studente met 'n suiwer Westerse agtergrond nie. Daar is egter meesal wel belangrike verskille ten opsigte van studentekultuur en -gees, die algemene opvoedingspeil en lewensuitkyk. Ook al is die Bantoestudente se kennis van Engels (of 'n ander Westerse taal) dikwels goed, is dit tog nie hulle moedertaal nie, en studente het moeite om wetenskaplike werke daarmee goed te begryp en hulself presies uit te druk; hulle eie taal is vir hulle op universiteit van weinig hulp aangesien 'n wetenskaplike terminologie daarin nog grootliks ont-

77) Vgl.: P.A. Duminy, *Learning and the African child*, p. 12 e.v.; P.A. Duminy, *African pupils and teaching them*, pp. 45 - 47; C.W.M. Gibbons, *School method for African teachers*.

78) Volgens J.E. Goldthorpe, *An African elite. Makerere College students 1927 - 1960*, p. 45, was in 1960 60% van die studente aan die Universiteitskollege van Oeganda uit stamkulture afkomstig en het meesal ongeletterde ouers gehad.

breek.⁷⁹⁾ Ook hulle denkwysse, metode van werk en leesvermoë, word dikwels deur hulle eie kultuuragtergrond en besondere lewensuitkyk beïnvloed. Die verskil tussen die omgewing van die ouerhuis en die universiteit is by hulle veel groter as by die studente wat uit 'n volkome Westerse milieu kom, en daar is dikwels 'n spanning tussen tradisionele en moderne kultuur en lewenswyse, wat kan lei tot persoonlikheidsprobleme.⁸⁰⁾

Hierdie verskil in agtergrond moet ook studie van 'n besondere vak direk beïnvloed. Al kan die nie-Westerse student ook net so goed kennis en insig van die geskiedenis vorm as een met 'n Westerse agtergrond, sal hy tog besondere probleme hê om spesifiek Westerse godsdienslike en filosofiese terme, soos byvoorbeeld heilsgeskiedenis, natuur en genade,⁸¹⁾ Renaissance, Aufklärung, te begryp. Ook sal hy meer moeite hê om hom in die Westerse kultuuromstandighede van byvoorbeeld die vorige eeu in te leef as iemand wat self in 'n Westerse kultuuromgewing opgegroeï het. Met hierdie dinge sal die universiteit in sy opvoedingsprogram en -metodes rekening moet hou.

4.6 Ten slotte

Daar is gepoog om in hierdie hoofstuk aan te toon dat studente wat leeftydseienskappe en -probleme en opvoedingspeil betref, sekere homogene trekke vertoon. Dit het verder na vore gekom

79) Dit geld natuurlik nie tale soos Chinees en Arabies met 'n groot geskrewe literatuur nie. Kyk in verband met die taalprobleem: Goldthorpe, a.w., p. 55; A. Olubummo en J. Ferguson, The emergent university, p. 106.

80) Vgl. Goldthorpe, a.w., p. 56.

81) Vir diegene met 'n Christelike agtergrond sal sodanige begrippe vanself duideliker wees as vir ander met nie-Westerse agtergrondsomstandighede.

dat daar tog ook groot diversiteit tussen studente bestaan - wat betref die graad van volwassenheid wat reeds bereik is, intelligensie, wetenskaplike insig, taal- en leesvermoë, leer- vermoë, kennis van en insig in die geskiedenis. Die universiteit stel sekere minimumvereistes wat opvoedingspeil betref, maar waar sommige net-net daaraan voldoen, kom ander ver bo die minimumpeil uit.

Die universiteit moet daarom nie net let op diegene wat op die minimumpeil staan nie, maar ook in die opvoedingsprogram rekening hou met dié wat al n meer gevorderde vlak bereik het. Daar moet voorsiening wees vir differensiasie volgens groeps- en individuele verskille, waarmee nou saamhang voorsiening vir vordering van studente volgens eie tempo; laasgenoemde probleem sal in volgende hoofstukke na vore kom. Elke student moet op die mees doeltreffende manier van die beginpunt na die eindpunt wat met die opvoeding gestel word, gelei word.

Aan studente met besondere probleme, persone wat in sekere opsigte afwyk van die normale patroon, moet aparte aandag gegee word. Hulpdienste kan verskaf word om leer-, taal-, persoonlikheids- en ander probleme te probeer oplos en so sulke studente in staat te stel om goed te kan inskakel by die algemene opvoedingsprogram, waar nie met hierdie probleme rekening gehou kan word nie. Hierdie dienste is veral nodig om die probleem van druiping van studente, wat tans in byna alle lande groot afmetings aanneem, te beperk.⁸²⁾

82) Vgl. Pitcher en Blauschild, a.w., p. 16.

OPLEIDING TOT WETENSKAPLIKES

5.1 Inleiding

Die eerste faset van die universiteitstaak waaraan in besonder aandag gegee word, is die opleiding van mense tot wetenskaplikes. Dit het uit die algemene bespreking van die universiteitstaak in hoofstuk 2 hierbo na vore gekom dat onderwys in die wetenskap wat gerig is op die opleiding van studente tot op dié vlak waar hulle selfstandig die wetenskap kan beoefen, altyd 'n sentrale rol aan die universiteit gespeel het. Die opleiding van geskiedwetenskaplikes was ook steeds 'n primêre oogmerk van Geskiedenisonderwys aan die universiteit gewees. Vir die geskiedbeoefening is dit dan ook van die grootste belang dat daar steeds mense gevorm moet word vir die taak om self die geskiedenis te kan beoefen deur wetenskaplike geskiedenisondersoek en/of onderwys te onderneem.

In hierdie hoofstuk word die opleiding van mense tot wetenskaplikes eers nader omlin. Daarna word in besonder gelet op die vereistes waaraan voldoen moet word om werklik historikus, wetenskaplike in die Geskiedenis, te kan wees sodat die doeleindes wat met die opleiding bereik moet word nader bepaal kan word. Verder word vasgestel wat die opleidingsprogram behoort in te hou, ook deur die bestaande opleidingsprogramme in Westerse lande in oënskou te neem. Ten opsigte van die opleiers (dosente) en die opleidingsmiddele word dan, na ondersoek van die bestaande posisie aan verskillende universiteite, enkele gevolgtrekkings gemaak. Ten slotte moet kortliks bepaal word wat die rol van die vak Geskiedenis kan en behoort te wees vir die opleiding van ander wetenskaplikes

as historici.

In onderafdelings 5.4.3 en 5.5.3 ¹⁾ word die vernaamste gevolgtrekkings wat in hierdie hoofstuk gemaak word, saamgevat.

5.2 Opleiding tot wetenskaplikes as universiteitstaak

Al word opleiding tot wetenskaplikes in hierdie hoofstuk afsonderlik behandel, bly dit 'n faset wat in allerlei opsigte met ander fasette van die universiteitstaak saamhang, en dit moet steeds binne die samehang van die universiteitstaak as geheel gesien word. Soos getrag is om in hoofstuk 2 aan te toon, ²⁾ is dit slegs wanneer die verskillende fasette in die juiste verhouding gesien word, dat die taak van die universiteit in perspektief bly. Deur wetenskaplikes op te lei, doen die universiteit ook reeds beroepsopleiding, want dit omvat die belangrikste deel van die opleiding van mense vir wetenskaplike beroepe. ³⁾ Wanneer die universiteit mense tot wetenskaplikes oplei, is hy ook reeds besig met algemene opvoeding van studente, want 'n denke, 'n wetenskaplike houding, 'n bepaalde mentaliteit word by hulle aangekweek wat hulle hele persoonlikheid reuk. Verder omvat die opleiding van wetenskaplikes ook 'n mate van wetenskaplike ondersoek; op die hoogste vlak van opleiding neem die verrig van ondersoekwerk deur studente onder leiding van ervare historici 'n belangrike plek in. ⁴⁾

Wanneer 'n persoon 'n wetenskaplike is, beteken dit dat hy in

1) In besonder op pp. 275 - 278 en 297 - 298 hieronder.

2) Kyk p. 75 e.v. hierbo.

3) Hierop word nader ingegaan op p. 302 e.v. hieronder.

4) Vgl. Gerlach, a.w., p. 50.

staat is om 'n wetenskap selfstandig te beoefen, en dit omvat ondersoek sowel as onderwys. Tog word die opleiding van iemand om onderwys te gee eintlik nie as deel van die opleiding tot wetenskaplike beskou nie. Onderwys vorm 'n deel van opvoeding en opleiding, en 'n persoon moet nie net gevorm word om onderwys te gee nie, maar ook om mense op te voed, om opvoeder te wees, wat 'n ander taak is as dié van wetenskaplike. In hierdie werk word nie gehandel oor die opleiding/opvoeding van toekomstige opvoeders as sodanig nie maar, in hoofstuk 6 hieronder, wel oor opleiding in die beroep van Geskiedenis-onderwyser en -dosent vir sover dit die vak Geskiedenis raak. Daar moet verder in gedagte gehou word dat 'n belangrike deel van wetenskaplike onderwys bestaan uit indirekte onderwys, waarby 'n wetenskaplike sy ondersoekresultate op skrif stel met die oog daarop dat andere dit kan bestudeer; opleiding in die skryf van wetenskaplike werke vorm meesal wel deel van die opleiding van die historikus.

Om wetenskaplike te wees, beteken nie direk om 'n bepaalde beroep te beoefen nie, al lê die beroepe van navurser en onderwyser/dosent op die vlak van direkte wetenskapsbeoefening, maar om in die beroepsuitoefening en ook daarbuite, in die hele uitvoering van die lewenstaak, met 'n wetenskaplike benadering op te tree. Dit is oral in die samelewing nodig om wetenskaplike kennis te vorm en toe te pas. Mense in wetenskaplike beroepe, soos dié van advokaat, geneesheer en ingenieur, moet feitlik daaglikse feite bestudeer, wetenskaplike afleidinge maak en op grond daarvan toepassinge doen; hulle kan nie maar net reeds verworwe kennis prakties toepas nie, maar moet telkens opnuut probleme op wetenskaplike wyse ondersoek. Dit is verder nodig dat daar mense is, wat ook al hul beroep, wat wetenskaplik kan besin oor politieke, maatskaplike

en kulturele vraagstukke en op grond daarvan bepaalde oplossings nastreef en probeer toepas.⁵⁾ Die wetenskaplike moet nie op die rand van die samelewing lewe nie, maar midde-in die lewe staan. Nie alle mense kan wetenskaplikes wees nie, maar as aan die ander kant die wetenskaplikes slegs 'n klein elite-groepie vorm wat aan universiteite en institute voortwerk, kan die wetenskap nie die volle betekenis vir die lewe hê wat dit behoort te hê nie.⁶⁾

Opleiding tot wetenskaplikes behoort dan ook nie net in te hou opleiding in n wetenskap nie, maar eweneens opleiding (of opvoeding) in die wetenskap. 'n Wetenskaplike behoort nie net 'n vakspesialis te wees nie, maar ook 'n wetenskaplike as sodanig, iemand met 'n algemene wetenskaplike houding en benadering tot sake.⁷⁾ So 'n wetenskaplike houding hou in 'n sin vir waarheid, juistheid en objektiwiteit en die vermoë om onbevooroordeeld 'n saak te benader en eers na afweging van alle faktore 'n oordeel te vorm, verder 'n sistematiese werkwyse, 'n sin vir die verhouding tussen die konkrete en die abstrakte en tussen die

5) Ons lewe vandag in 'n tyd van spesialiste, waar daar ook beroepskenners van die politiek, die ekonomie, die sosiale lewe, selfs van sport en vermaaklikheid is. Ook kom mense wat 'n wetenskaplike opleiding gehad het, maar daarna geen beroep beoefen wat direk in verband daarmee staan nie, tans selde voor. Vroeër was daar byvoorbeeld mense wat hul sonder vergoeding aan die beoefening van 'n wetenskap gewy het en van ander bestaansmiddele geleef het. Tog moet beheersing en beoefening van 'n bepaalde wetenskap nie noodwendig met die beoefening van 'n beroep vereenselwig word nie.

6) Vgl. die opmerkings oor wetenskapsbeoefening in die algemeen op pp. 60 - 71 hierbo, ook Ortega y Gasset, a.w., p. 60.

7) Vgl. Van Riessen, a.w.

besondere en die algemene.⁸⁾ 'n Wetenskaplike benadering tot sake kan mense in sekere mate self aankweek, en daar is mense wat nooit enige gevorderde wetenskaplike opleiding ondergaan; het nie wat sake wetenskaplik-krities en objektief kan benader en op wetenskaplike wyse 'n oordeel vorm. Sulke mense is daar egter weinig, en om te verseker dat meer mense so 'n wetenskaplike benadering tot sake het, moet hulle gelei, opgevoed word tot so 'n algemene wetenskaplike houding.⁹⁾

Die opleiding van mense tot wetenskaplikes behoort daarom vorming van die verstand, die denke te omvat en as sodanig verstandelike opvoeding wat reeds in die gesin en die skool geskied word, voort te sit. Dit gaan hier om verstandelike vorming op hoër vlak, 'n vlak wat nie alle mense in staat is om te bereik nie.¹⁰⁾ Opleiding van wetenskaplikes hou verder ook in die verskaf van kennis en die inlei in bepaalde vaardighede wat nodig is om 'n wetenskap te kan beoefen. 'n Wetenskaplike moet weet wat daar al in 'n bepaalde wetenskap tot stand gebring is, watter kennis daar gevorm is; hy moet kennis dra van die vernaamste literatuur wat daar oor verskillende onderwerpe geskryf is en wat die huidige stand van kennis oor bepaalde onderwerpe is. Dit is nie nodig dat hy ál die kennis wat

8) Vgl.: N. Arnold, Die natuurwetenskaplike gesindheid (ongepubl.), pp. 28 - 33; J.D. Vrey, Die natuurwetenskaplike houding (ongepubl.), hfst. 4; S.J. Preller, Die roeping en opleiding van die dosent (S.J. Preller (red.), Inleiding tot die Tersiêre Didaktiek, p. 66).

9) Waarskynlik kan slegs mense met 'n hoër intelligensie self 'n wetenskaplike houding aankweek. Die meer gemiddeldes kan slegs met die hulp van opvoeders dié peil bereik, terwyl mense met 'n lae intelligensie, soos in die praktyk gesien kan word, ook nie eers met die hulp van opvoeders so 'n houding kan aankweek nie.

10) Vgl. Gerlach, a.w., p. 50 en Jaspers, a.w., p. 61.

daar, dikwels in die loop van eeue, in 'n vakgebied gevorm is, moet bemeester om self 'n bydrae te kan lewer tot die vorm van nuwe kennis nie, maar hy moet ten minste 'n oorsig oor dié kennis hê en weet waar om bepaalde kennis te vind. Op grond van algemene insig in die wetenskap is hy in staat om, wanneer hy dit nodig het, bepaalde werke te bestudeer, op die juiste wyse te interpreteer en die kennis daarin vervat na waarde te kan skat. Verder moet hy weet hoe om die metodes van ondersoek wat in sy wetenskap tot ontwikkeling gekom het te kan gebruik; daarvoor is naas insig ook vaardigheid nodig wat deur oefening verkry moet word.¹¹⁾

In die geheel gesien moet 'n wetenskaplike sowel gevorm wees tot 'n wetenskaplike houding as ingelei wees in die tradisie van 'n bepaalde wetenskap. Om wetenskaplike te wees beteken nie net om probleme op 'n bepaalde wyse te benader nie, maar ook om in 'n bepaalde tradisie te staan waarop verder voortgebou word. 'n Wetenskaplike vorm deel van 'n historiese ontwikkelingsgang, naamlik die ontwikkelingsgang van sy wetenskap (en ook van die wetenskap as geheel) en hy sal probleme wat in sy eie tyd aan die orde kom op 'n ander wyse benader as wat 'n wetenskaplike van 'n eeu of wat te vore 'n soortgelyke probleem in sy tyd sou ondersoek. Dit is nie net die gevolg van toename in kennis nie, maar ook van ontwikkeling en veranderinge in die metodes wat gebruik word en van nuwe geestestrominge wat die wyse van wetenskapsbeoefening beïnvloed.¹²⁾

Dit is veral waar dit gaan om vorming van 'n wetenskaplike

11) Vgl. Arnold, a.w., pp. 38 - 41.

12) Vgl. B.E. Meland, Higher education and the human spirit, veral pp. 21 - 32 en H. Smith, The purposes of higher education, veral pp. 149 - 159.

houding dat gesprek kan word van opleiding in die wetenskap, want hierdie houding is vir alle wetenskappe wesenlik dieselfde. Daar is wel verskil in die wyse van redenering, maak van afleidings, ensovoorts, maar hierdie is hoofsaaklik verskillende historiese patrone wat gevorm is en dit kan gesien word as invloed van die wetenskaplike tradisie op die wetenskaplike houding. Dit is dan ook nie moontlik om die vorming van die wetenskaplike denke in die algemeen los te maak van inlei van studente in die tradisie van 'n bepaalde wetenskap nie. Deur studie van besondere wetenskaplike probleme, metodes en werke moet die student insig kry in die aard van wetenskaplike werk, metode en probleme in die algemeen. Hoe breër die studieveld van die student, dus hoe groter die verskeidenheid wetenskappe en metodes waarmee hy in aanraking kom, hoe 'n beter algemene wetenskaplike insig behoort by hom gevorm te kan word. Die toenemende spesialisasie – wat 'n noodwendige uitvloeisel is van steeds verdere wetenskaplike ondersoek – lei daartoe dat studente al minder geleentheid het om algemene wetenskaplike insig te vorm en dit al meer gaan om die blote vertroude raak met 'n bepaalde gespesialiseerde wetenskaplike tegniek.¹³⁾ Dit is vandag nie meer moontlik dat 'n student, soos in die Middeleeue en Vroeg-moderne Tyd nog moontlik was, in alle wetenskappe onderrig ontvang nie,¹⁴⁾ maar 'n breër veld wat tenminste meer as een wetenskap raak en nie alte vinnige spesialisasie is tog nodig om te verseker dat werklik wetenskaplikes gevorm word en nie bloot vaktechnici nie. Dit is slegs ware wetenskaplikes wat die nodige insig in en perspektief op die doeleindes van die wetenskap kan hê om nuwe ontwikkelinge in die wetenskap te inisieer en rigting aan te dui.

13) Hierop is ook gewys op pp. 30 – 40 hierbo.

14) Kyk p. 18 hierbo.

Omdat 'n wetenskaplike houding eie is aan wetenskaplikes as sodanig en omdat daar ook heelwat gemeenskapliks is in die tradisie van verwante wetenskappe, is dit dikwels moontlik dat 'n wetenskaplike ook probleme buite sy eie vakgebied wetenskaplik kan ondersoek. Om 'n ander wetenskap te beheers, hoef hy nie dieselfde uitgebreide opleiding deur te gaan as wat nodig was by sy opleiding in die wetenskap wat hy reeds kan beoefen nie; 'n wetenskaplike houding is reeds by hom gevorm. Hy is dikwels in staat om die addisionele vakwetenskaplike kennis wat hy nodig het self, sonder direkte leiding, te verwerf.

Daar is reeds hoër op aangetoon ¹⁵⁾ dat wetenskapsbeoefening onder meer deur lewensbeskoulike veronderstellinge bepaal word. Ook 'n wetenskaplike houding is daarom lewensbeskoulik bepaald. Die feit dat so 'n houding by mense aangekweek word deur opvoeding, bring 'n verdere invloed van die lewensbeskouing, aangesien, soos ook reeds vroeër bespreek, ¹⁶⁾ opvoeding steeds lewensbeskoulik gerig en bepaal is.

Wanneer die opleiding van mense tot wetenskaplikes vanuit 'n Christelike lewensbeskouing geskied, sal dit ook daarom gaan om Christelike wetenskaplikes te vorm, dit is mense by wie die wetenskapsbeoefening deur veronderstellings van 'n Christelike beskouing bepaal word. Iemand met 'n Christelik-wetenskaplike houding sal 'n ander houding hê teenoor die wetenskaplike tradisie waarin hy gevorm is as 'n wetenskaplike met byvoorbeeld 'n rasionalistiese geloofsoortuiging. Hierdie tradisie toon immers die invloed van verskillende lewensbeskoulike rigtinge op die ontwikkeling van die wetenskap en die

15) Kyk p. 65 e.v. hierbo.

16) Kyk p. 54 e.v. hierbo.

deurwerking van dié beskouinge op heersende opvattinge, interpretasies en ook metodes. 'n Christelike wetenskaplike behoort steeds hervormend, suiwerend binne die wetenskapstradisie te werk en s6 mee te werk aan die opbou van Christelike wetenskap. By die vorming van Christelike wetenskaplikes moet dit dus ook daarom gaan om die juiste kritiese houding, op grond van 'n Christelike werklikheidsvisie, teenoor heersende beskouinge en praktyke in die betrokke wetenskap aan te kweek.¹⁷⁾

By die opleiding van wetenskaplikes speel onderwys 'n sentrale rol, sowel direkte onderwys van die dosent aan die student, waarby hy kennis wat in die betrokke wetenskap opgebou is en kennis aangaande teorieë, metodes en tegnieke aan die student oordra, as indirekte onderwys (selfstudie) waar die student self uit boeke sulke kennis verwerf.¹⁸⁾ Daarnaas is oefening in die wetenskaplike ondersoek van belang, waar 'n student self ondersoek doen en daarby leiding en hulp van 'n ervare wetenskaplike ontvang. In die opleidingsprogram moet die verskillende fasette van die opleiding op die mees doeltreffende wyse gekoördineer word.¹⁹⁾

So 'n opleidingsprogram wat daarop gemik is om 'n student tot 'n wetenskaplike in 'n bepaalde wetenskap te vorm, kan en behoort ook onderwys (direk en/of indirek) in ander vakke te omvat.

-
- 17) Vgl. H. Hart, The idea of a Christian university. Bulletin van die Suid-Afrikaanse Vereniging vir die Bevordering van Christelike Wetenskap, 31, Jan. 1972, pp. 2 - 17 en H. Bavinck, Geleerdheid en wetenskap.
- 18) Kyk p. 58 hierbo. Vgl. ook J. Spoelstra, Selfstudie. Fokus, 2(2), Mei 1974, pp. 105 - 110.
- 19) Die aard en verskillende aspekte van studiemetodes op universiteit word goed behandel in R.W. Frederick, P.C. Kitchen en Agnes R. MacElwee, A guide to college study.

Nie net is dit nodig om algemene wetenskaplike insig te help vorm nie, maar ook is kennis van een wetenskap dikwels nodig om n ander een te kan beoefen. Hoeveel onderwys in die byvakke nodig is, word dan ook in die eerste plek bepaal deur die wetenskap (en die rigting daarbinne) waarin die student spesialiseer.²⁰⁾

Nie net die inhoud nie, maar ook die lengte of duur van die opleidingsprogram hang in belangrike mate af van die aard van die wetenskap waarin gespesialiseer word. Dit mag langer duur om een wetenskap goed te beheers as n ander, nie net omdat daar in een wetenskap meer kennis opgebou is as n ander nie,²¹⁾ maar ook omdat dit soms makliker en soms moeiliker mag wees om die metodes te bemeester of omdat dit korter of langer kan duur om voldoende oefening daarin te verkry. Die vermoë, werkstempo en ywer van die student is natuurlik ook n komponent wat die duur van die opleiding beïnvloed.

By die opleiding van wetenskaplikes moet in gedagte gehou word dat opleiding nie altyd in een tydsbestek van enkele jare volledig voltooi kan word nie. Aangesien die wetenskap voortdurend ontwikkel, kan iemand se opleiding na n aantal jaar onvoldoende wees om as selfstandige wetenskaplike binne die heersende rigtinge in die wetenskap te kan optree. Dan is addisionele skoling soms nodig. Eintlik behoort iemand só

20) Kyk p. 161 hierbo.

21) Soos reeds aangetoon, beteken opleiding tot wetenskaplike nooit om alle moontlike kennis wat al in n wetenskap opgebou is te bemeester nie, maar net om só in die tradisie van die wetenskap ingelei te wees dat die wetenskaplike daarop verder kan voortbou. Die totale hoeveelheid kennis wat in n wetenskap opgebou is, hoef dus geen direkte invloed op die lengte van die opleidingsprogram te hê nie.

opgelei te kan word dat hy homself verder kan oplei, steeds op hoogte bly met nuwe ontwikkelinge, maar as iemand vir 'n aantal jare nie aktief as wetenskaplike optree nie, mag hy vind dat hy 'n agterstand het wat hy nie meer op eie stoom kan inhaal nie. Die moontlikheid van ekstra skoling, opknappingskursusse, moet dus ook ondersoek word. Uiteindelik is 'n wetenskaplike se opleiding nooit werklik voltooi nie. Hy behoort sy hele lewe lank student te wees, homself verder te vorm, en dan alleen kan hy sy taak so goed as moontlik uitvoer.²²⁾

5.3 Vereistes waaraan die historikus moet voldoen

'n Historikus as wetenskaplike in die algemeen moet soos enige ander wetenskaplike iemand wees met 'n wetenskaplike benadering tot probleme, iemand met 'n wetenskaplike houding. Verder is nodig 'n taakbesef; die historikus moet 'n goeie begrip hê van sy taak in die samelewing ten einde dit so goed as moontlik te kan uitvoer. So 'n taakbesef sluit in 'n begrip van sy verantwoordelikheid om in die besondere situasie waarin hy gestel is wetenskaplike leiding te kan gee. Wat die taak van die historikus inhou, is reeds in 'n vorige hoofstuk nagegaan.²³⁾

'n Historikus as wetenskaplike in Geskiedenis²⁴⁾ het in die

22) Vgl. Stoker, Die Christelike universiteit en akademiese vorming. Koers, 37(6), p. 456 e.v., en ook Van Riessen, a.w., p. 16.

23) Kyk p. 146 e.v. hierbo.

24) Die term historikus kan ook wyer opgevat word as 'n wetenskaplike in Geskiedenis, en kan byvoorbeeld ook 'n geskiedskrywer, 'n kenner van Geskiedenis of 'n student van Geskiedenis wees. Vgl. P.C. Schoonees (hoofred.), Woordeboek van die Afrikaanse taal, IV, p. 301. Vir die doeleindes van die onderhawige studie word die term beperk tot 'n geskiedwetenskaplike wat, soos op p. 89 hierbo aangetoon, enigiemand is wat op wetenskaplike wyse die geskiedenis beoefen, en dit hou geskiedskrywing, teoretisering van die geskiedenis en Geskiedenisonderwys in.

eerste plek 'n deeglike kennis van die geskiedenis nodig. Hy
 hoef nie soseer 'n ensiklopediese kennis te hê van alle moont-
 like historiese feite (met datums) nie - so iets is eintlik
 ook nie menslik moontlik nie - maar wel 'n algemene kennis van
 die geskiedenis as geheel, eintlik 'n insig in die geskiedenis,
 waardeur hy, as hy byvoorbeeld iets van een of ander gebeur-
 tenis in die verlede te hore kom, die betekenis, die historiese
 belang van so 'n gebeurtenis op grond van sy geheelkennis en
 algemene insig kan peil. Feitlik elke historikus vandag het
 egter gespesialiseerde kennis van een of ander gebied of
 periode in die geskiedenis en slegs 'n baie algemene kennis van
 die res van die geskiedenis. Soos in die meeste wetenskappe
 die geval, kan dit as 'n algemene tendens gesien word dat
 historici steeds meer van steeds minder weet.

As gelet word op die situasie aan buitelandse universiteite,
 veral in die V.S.A.,²⁵⁾ kan die vraag selfs gestel word of dit
 nog veel sin het om van die Geskiedwetenskap en van historici
 in die algemeen te praat. Moet Ekonomiese, Politieke, Sosiale,
 Intellektuele en ander Geskiedenis nie as aparte wetenskappe
 beskou word nie, of, nog verder, is vir die bestudering van
 die geskiedenis van Afrika, Japan, die Middeleeue, die Griekse
 kultuur, ensovoorts, nie eintlik aparte wetenskappe nodig nie?
 Daar is heelwat verskil in die metodes wat aangewend word, en
 'n historikus van die Middeleeue sal byvoorbeeld moeilik
 Afrika-geskiedenis kan beoefen sonder om eers gevorm te word
 in die argeologiese, linguïstieke en ander metodes wat daar
 aangewend word. Is die Geskiedkunde 'n samehangende eenheid of
 is dit eintlik 'n losse versameling van wetenskappe? Soos reeds
 tevore opgemerk,²⁶⁾ is die wetenskap as geheel eintlik 'n

25) Soos na vore kom in Perkins, en Snell, a.w.

26) Kyk pp. 217 - 218 hierbo.

eenheid, maar vereis doeltreffende wetenskapsbeoefening n afbakening in velde van ondersoek wat dan sistematies bestudeer moet word. So n afbakening word in die eerste plek gedoen op grond van algemene aspekte van die werklikheid: die ekonoom bestudeer die ekonomiese lewe, op watter tyd en plek ook al, die regs wetenskaplike die reg, die taalkundige die taal, en die historikus die geskiedenis. Daar is bepaalde eenheid in metode en werkwyse in die studie van die geskiedenis, al is daar ook differensiasie in metodes en tegnieke vir die bestudering van afsonderlike velde. Die betekenis van die studie van die velde berus egter op hulle plek in die groter samehang.

Dit gaan by die geskiedbeoefening immers in die eerste plek om historiese perspektief op die eie tyd te verkry, en die geskiedenis van die Middeleeue bied byvoorbeeld sulke perspektief net as dit in samehang met die latere geskiedenis gesien word. Soos reeds aangedui,²⁷⁾ is nie net die studie van besondere velde nie, maar ook van die groter samehange in die geskiedenis en verder van historiese ontwikkeling as sodanig van belang om die oogmerke van die geskiedbeoefening te bereik. In hierdie lig gesien kan Middeleeuse of Afrika-geskiedenis nie n wetenskap op sigself wees nie, maar net n onderdeel van die Geskiedwetenskap waarvan die betekenis nie los van die ander dele gesien kan word nie.

Spesialisasie in die Geskiedkunde, soos in ander wetenskappe, is noodsaaklik vir doeltreffende wetenskapsuitbouing, maar daar kan slegs doeltreffend gespesialiseer word as die historikus ook n breë agtergrondkennis het, sodat hy die plek en

27) Kyk pp. 162 - 163 hierbo.

betekenis van sy veld binne die groter geheel steeds in perspektief kan sien. Die geskiedenis is eintlik „ein einheitlich dahinströmender Fluss und es kann niemand auf wirkliche Geschichtskentntnis Anspruch machen, wer nur einen Teil dieses Laufes oder gar nur einen Seitenarm mit eigenen Augen gesehen hat”.²⁸⁾ Naas historici wat in besondere velde spesialiseer, moet daar verder diegene wees wat hul aandag wy aan die beskryf van die geskiedenis in groter samehange, op basis van die werk van andere,²⁹⁾ en aan die vorm van teoretiese kennis van die geskiedenis. Alleen dan kan die Geskiedwetenskap sy taak na behore vervul. Dit is dus nodig vir alle voornemende historici om ’n omvattende kennis van die geskiedenis in groter samehange te bekom.

Al hoef elke historikus nie noodwendig in ’n kleiner veld te spesialiseer nie, is dit tog nodig dat elkeen wat tot historikus opgelei word wel sekere velde in besonder bestudeer en nie net die groter lyne nie. Om werklik insig in die geskiedenis te bekom, is dit immers ook nodig om die geskiedenis op „mikrovlak” te sien, om die optrede van mense nader te ondersoek en te probeer verklaar, en om te begryp hoedat die kennis van besondere gebeure gevorm word op grond van bronne-materiaal en van die aard van die bronne afhanklik bly.³⁰⁾ Die groter ontwikkelingslyne in die geskiedenis word uiteindelik tog deur die optrede van mense in verskillende situasies en gebeure bepaal, en die kennis van dié ontwikkelinge is uiteindelik gevorm

28) Bauer, a.w., p. 5.

29) Vgl. P.J. Bouman, a.w., pp. 35 - 36 en H. Pirenne, What are historians trying to do? (H. Meyerhoff (red.), The philosophy of history in our time, pp. 97 - 98).

30) Vgl. Pirenne, a.w. (Meyerhoff, a.w., pp. 87 - 100).

uit die gegewens oor al die gebeure wat daarvan deel vorm.

Diepgaande insig in die geskiedenis, begrip vir die aard van die historiese, is nodig vir elke historikus, ongeag sy besondere spesialisasieveld. Wat elke historikus moet hê om die geskiedenis goed te kan interpreteer en beskryf, is „a capacity for integration, for perceiving qualitative similarities and differences, a sense for the unique fashion in which various factors combine in the particular concrete situation, which must at once be neither so unlike any other situation as to cause a total break with the continuous flow of human experience nor yet so stylized and uniform as to be the obvious creature of theory and not of flesh and blood”.³¹⁾ So ’n aanvoeling vir die geskiedenis kan nie op grond van oppervlakkige studie gevorm word nie, ook nie net deur intensiewe studie van ’n enkele tydperk nie. Die historikus moet die geskiedenis bestudeer en in sy geheel en na besondere velde en as sodanig, dit wil sê gevorm wees in die teorie en filosofie van die geskiedenis. ’n Juiste balans is hierby nodig.

Om ’n goeie historikus te kan wees, is nog meer nodig as kennis van en insig in die geskiedenis alleen. By die ondersoek na historiese ontwikkelinge in die verlede het die historikus te make met die samelewing na al sy fasette. Om die ekonomiese verhoudinge in ’n bepaalde tyd te begryp, moet hy iets weet van die beginsels van die Ekonomie. Om die beeldhoukuns van ’n bepaalde tydperk as kultuuruiting te kan waardeer, is ’n kennis en begrip van Kuns nodig. Eintlik het die historikus kennis van bykans alle wetenskappe nodig: van die Wysbegeerte om

31) I. Berlin, History and theory. The concept of scientific history. History and theory, 1, 1961, p. 30.

denkkrigtinge in die verlede te kan interpreteer, asook om grensprobleme oor die aard van die geskiedenis as sodanig te kan oplos; van die Beeldende Kunste, die Musiek en die Letterkunde, die Sosiologie, die Staatskunde, die Regs- en Krygswetenskappe, die Ekonomie, die Opvoedkunde, die Godsdienswetenskap. Daar is immers samelewingsvorme, staatstelsels, oorloë, regstelsels, opvoedingspraktyke, en godsdienste, wat hy moet ondersoek. Ook is kennis van die Volkekunde van belang om ontwikkelinge by primitiewe volke te kan interpreteer, van Aardrykskunde om die invloed van bodemgesteldheid, plantegroei en dierelewe op historiese ontwikkeling te begryp, en van Psigologie om die persoonlikhede van historiese figure te kan analiseer en verstaan.³²⁾

Dit is uiteraard onmoontlik dat een historikus al hierdie wetenskappe kan bestudeer, en dit is ook nie nodig nie. Dit hang van die ondersoeksveld en onderwerp van die historikus af watter wetenskappe vir hom veral van belang sal wees. Vir 'n studie van die Russiese Rewolusie sou wysgerige kennis (om die ideologieë wat daarby 'n rol speel goed te kan begryp), asook van die Ekonomie en die Staatskunde (om onder meer die Kommunisme as ekonomiese en politieke stelsel te verstaan) veral nodig wees. Tog het elke historikus met die hele kultuur, na al sy fasette, te make, en kennis van elke kultuurfaset is vir hom van belang. Daarom sal hy, waar hy op bepaalde probleme afkom en hy die noodsaak van agtergrondskennis in 'n bepaalde vak besef, selfstandige studie in so 'n vak moet doen. In die opleidingsprogram van die historikus sal slegs enkele van die belangrikste vakke opgeneem kan word, asook vakke van

32) Bauer, a.w., p. 6 e.v.; P.J. Bouman, a.w., pp. 38 - 39; D. Thomson, The aims of history. Values of the historical attitude, p. 67 e.v.

direkte belang vir besondere spesialisasierigtinge binne die Geskiedkunde, byvoorbeeld Ekonomie vir ekonomiese historici.

Naas kennis en insig in die geskiedenis en ander aspekte van die werklikheid het die historikus verder kennis van en vaardigheid in die metodes van historiese navorsing en geskiedskrywing nodig. Die historiese navorser moet: (i) weet watter gegewens vir sy onderwerp alles van belang sou kon wees en waar hy na hulle moet soek, (ii) 'n kritiese benadering teenoor hierdie gegewens hê en besondere en aanvaarde metodes van historiese kritiek op hulle kan toepas, (iii) weet hoe om die gegewens te interpreteer teen die agtergrond van hulle besondere tydsomstandighede, (iv) logiese afleidinge van die gegewens kan maak om die brokstukke van kennis aan te vul en tot 'n samehangende geheel te vorm, en (v) die geheelbeeld wat hy aldus gevorm het kan weergee, oordra in 'n korrekte en duidelike beskrywing waarby, onder meer, erkende tegnieke van verwysings gebruik word.³³⁾ Hiervoor is nodig 'n teoretiese kennis van die aard van historiese bronne, argiewe, metodes van kritiek en interpretasie, asook van hulpdissiplines soos die Handskrif- en Muntkunde, maar ook ervaring in die gebruik van die metodes, in ondersoek en geskiedskrywing self. Aangesien daar verskille bestaan tussen die metodes wat in die onderskeie afdelings van die Geskiedkunde gebruik word, sal die opleiding in hierdie verband van spesialisasierigting tot spesialisasierigting verskil. 'n Historikus van die Middeleeue sal byvoorbeeld kennis van onder meer Middeleeuse Latyn en Middeleeuse handskrifte en

33) Vgl.: P.J. Bouman, a.w., p. 43 e.v.; D.W. Krüger en J.S. du Plessis, Geskiedenis (Coetzee en Van Rooy, a.w., pp. 207 - 209); Bauer, a.w., pp. 157 e.v., 192 e.v., 328 e.v.; P. de Klerk, Die beginsels van geskiedskrywing. Perspektief, 12(4), Sept. 1973, pp. 3 - 15.

heraldiek, nodig hê.³⁴⁾ Tog is dit ook nodig dat elke historikus kennis bekom, al is dit net teoreties, van die metodes en tegnieke van belang in elke afdeling van die Geskiedkunde.

'n Historikus het verder kennis van die ontwikkeling en huidige stand van die geskiedskrywing in die algemeen en betreffende sy spesialisasieveld in die besonder, nodig. Hy moet ook weet hoe om hierdie literatuur na waarde te kan skat en beoordeel; kennis van historiese metodologie, en van denkrigtinge in die Geskiedkunde, asook van ander werke oor dieselfde onderwerp is hiervoor nodig. Sodoende kan hy wanneer hy 'n bepaalde ondersoek aanpak 'n idee hê wat die bydrae daarvan tot die Geskiedkunde kan wees. Dit kan hom laat sien waar veral leemtes is en meer historiese ondersoek nodig is, en verder gee historiografiese kennis hom riglyne van watter werke hy behoort te bestudeer as agtergrondstudie vir 'n bepaalde ondersoek.³⁵⁾

Om 'n goeie historikus te kan wees, verg dus sekere kennis en vaardighede en ook bepaalde vermoëns en eienskappe. Die historikus het die vermoë nodig om hom te kan inleef in 'n vroeë tydsatmosfeer, die vermoë van aanvoeling en verbeelding. Hy moet egter ook logies kan redeneer en afleidings maak om uit enkele leidrade 'n geheelbeeld op te bou van hoe 'n gebeurtenis plaasgevind het. Aangesien daar soveel dinge is wat van 'n mens 'n goeie historikus maak, is dit waarskynlik dat eintlik niemand in alle opsigte 'n goeie historikus (dus 'n volmaakte een) kan wees nie. Een historikus munt miskien uit deur sy gebruik van logiese afleidings om 'n geheelbeeld op te bou, 'n

34) Bauer, a.w., p. 137 e.v.

35) Vgl. P.J. Bouman, a.w., pp. 43 - 45.

ander deur sy fyn aanvoeling en verbeelding, nog een deur sy vermoë om skilderende beskrywinge te doen en geskiedwerke van literêre gehalte te lewer. Aangesien bepaalde onderwerpe sekere vermoëns in besonder vereis, kan die historikus sy onderwerpe so kies dat hy sy besondere talent daarin tot die maksimum kan aanwend. Al het almal nie al die eienskappe wat 'n goeie historikus nodig het in dieselfde mate nie, is hulle egter by almal wel as sodanig aanwesig; alle mense het byvoorbeeld die vermoë tot verbeelding, logiese redenasie en uitdrukking, en elke een kan daarom 'n historikus word.³⁶⁾ Om ook 'n goeie historikus te kan wees, is dit egter verder nodig dat hierdie eienskappe tot die maksimum ontwikkel word. Hiertoë moet algemene opvoeding en ook die opleiding tot historikus 'n belangrike bydrae lewer.³⁷⁾

5.4 Die opleidingsprogram

5.4.1 Algemene vereistes en probleme

Om die aard van die opleidingsprogram vir die toerusting en vorming van historici nader te bepaal, moet aan die een kant die vereistes waaraan die historikus moet voldoen, soos hierbo geskets, en aan die ander kant die eienskappe en opvoedingspeil van die student voor oë gehou word. Opsommend kan as die vernaamste vereistes waaraan die historikus moet voldoen, gestel word:

- (1) 'n deeglike kennis van en insig in die geskiedenis as

36) Mense met besondere gebreke en ontoereikende intelligensiepeil word hierby uitgesluit.

37) Dit is wel so dat mense meesal op grond van besondere belangstelling, wat dikwels saamhang met 'n besondere aanleg, besluit om wetenskaplikes in die Geskiedenis te word. Dié belangstelling kan egter tog ook gevarieerd wees, en daar kan verskillende redes wees waarom mense tot geskiedenisstudie aangetrokke voel.

geheel en in die algemeen en ook naders kennis van een of meer besondere afdelings daarvan;

(ii) kennis van wetenskappe soos die Ekonomie, Staatskunde en Wysbegeerte, al na gelang die spesialisasieveld, en ook van hulpdisiplines en tale, wat vir die besondere veld van belang is;

(iii) kennis van en vaardigheid in die gebruik van histories-wetenskaplike metodes, ook kennis van die historiese literatuur;

(iv) 'n wetenskaplike houding, besef van die taak en verantwoordelikheid van die historikus, goeie aanvoeling, vermoë tot inlewing en uitdrukkingsvermoë.

Wat die eienskappe en opvoedingspeil van die beginnerstudent betref, is aanwesig:

(i) 'n betreklik elementêre kennis van die geskiedenis in groter verband, redelik goeie kennis van die geskiedenis van die eie land, weinig insig in en perspektief op die geskiedenis, geen besondere kennis van historiese metodes en literatuur nie;³⁸⁾

(ii) kennis van twee tot vier moderne tale, waaronder die moedertaal en meesal Engels, waarby woordeskat en grammatika nie altyd ten volle beheers word nie; verder kennis van 'n wisselende aantal vakke, waaronder soms Aardrykskunde en/of Ekonomie as wetenskappe wat vir die historikus van belang is;

(iii) goed ontwikkelde uitdrukkingsvermoë in die eie taal asook die vermoë tot logiese redenasie, alhoewel nog nie op die

38) Soos op p. 202 e.v. hierbo gesien, is hier heelwat variasie van land tot land. Dit kan aanvaar word dat in Suid-Afrika die oorgrote meerderheid wat opleiding tot historici ontvang geskiedenisstudie tot in standaard 10 gedoen het. (Kyk p. 203 vt. 61 hierbo). By hulle is dan veral 'n goeie kennis van negentiende- en twintigste-eeuse geskiedenis aanwesig.

vlak van wetenskaplike denke nie; nog weinig besef van die eie taak en plek in samelewing. Die vermoë tot aanvoeling en inlewing is dikwels nie baie goed ontwikkel nie.

Dit kan dus afgelei word dat 'n opleidingsprogram vir historici vir die volgende moet voorsiening maak:

- (i) onderwys in Geskiedenis, wat aansluit en aanvullend is by dié in die skool ontvang, gerig op die vorming van algemene kennis van en insig in die geskiedenis, asook nadere studie van besondere periodes en gebeure – wat sowel gerig kan wees op die vorming van groter historiese insig as op moontlike spesialisasierigtings;
- (ii) onderwys in vakke soos Wysbegeerte, Ekonomie, Staatskunde, Kunswaardering, asook in hulpwetenskappe en tale van belang vir bepaalde spesialisasierigtings;
- (iii) onderwys in die metodes van navorsing en geskiedskrywing en in die historiografie;
- (iv) oefening in en hulpverlening by navorsing en skryf van Geskiedenis;
- (v) die vorming van 'n wetenskaplike houding, verbeelding en uitdrukkingsvermoë, asook van die taakbesef van die historikus, wat deur middel van die voorgaande, asook met behulp van ander middele kan geskied.

Besondere lands- en tydsomstandighede bepaal verder presies watter onderwys in die Geskiedenis veral van belang is en in watter opsigte bepaalde eienskappe by die student verder gevorm moet word. Aangesien die student aan die universiteit nie net opgelei word tot historikus nie, maar ook algemene vorming ondergaan, moet rekening gehou word met wat daár bereik word ten opsigte van die aankweek van bepaalde eienskappe,

en die programme moet dus gekorreleer word.³⁹⁾ Verder moet in die opleidingsprogram vir individuele verskille en voorde- ring volgens eie tempo voorsiening gemaak word. Dit moet dus nie 'n rigiede program wees waarbinne geen moontlikheid vir variasie is nie; dan word die inisiatief en oorspronklikheid van die student gedemp. Eintlik moet die program slegs alge- mene riglyne bied, 'n kader skep waarbinne die student in oor- leg met sy dosente bepaalde keuses kan doen wat aard van leer- stof, verhouding van direkte tot indirekte onderwys en tempo van afhandeling van onderdele van die program betref. Dan moet ook vir opknappingskursusse voorsiening gemaak word.

Daar kan nog meer vereistes genoem word waaraan die opleidings- program in die vak Geskiedenis, soos alle ander programme, moet voldoen, byvoorbeeld dat dit so doeltreffend as moontlik moet wees, ook so ekonomies as moontlik, dat daar variasie in metodes en hulpmiddele moet wees en verder dat evaluasie en remediëring goed gedoen moet word.⁴⁰⁾ Dit is moeilik om presies vas te stel wat die implikasies van elk van hierdie vereistes op die opleidingsprogram kan wees. 'n Ideale program, wat volkome aan alle vereistes voldoen, is nouliks moontlik. Alle vereistes is ook nie ewe belangrik nie, en daar moet dus in die eerste plek gelet word op die basiese vereistes waaraan voldoen moet word, en dit kan beskou word as dié in die vyf punte hierbo gestel. Daarna kan dan gelet word op die impli- kasies van individuele tempoverskille waarby ook die noodsaak van doeltreffende evaluasie en remediëring en toepassing van 'n verskeidenheid onderrigmetodes in gedagte gehou moet word. Op

39) Hierop word verder ingegaan op p. 352 e.v. hieronder.

40) S.J. Preller, Kurrikulum- en sillabussamestelling (S.J. Preller (red.), Inleiding tot die Tersiëre Didaktiek, pp. 228 - 232).

die finansiële aspek woru nie ingegaan nie (wat binne die kader van hierdie werk ook nie moontlik sal wees nie), hoewel dit uit uie bespreking afgelei kan word welke invloed besparinge, byvoorbeeld minder dosente en minder keusemoontlikhede, op die verwesenliking van die doeleindes van die opleidingsprogram kan hê.

Verskillende probleme kom reeds na aanleiding van die vereistes hierbo gestel na vore. Ten eerste is daar die vraag of voorsiening nodig is vir diegene wat nie Geskiedenis as vak tot aan die einde van die skoolloopbaan geneem het nie. Daar moet by die vlak wat in die skole bereik is aangesluit word, en as dit die vlak van die meerderheid, dit is die meer gevorderde studente, is, mag die ander probleme ondervind. Vir hulle sou 'n ekstra kursus ingestel kon word wat as voorbereiding tot die verdere studie geneem moet word. In hierdie verband kan die bestaande posisie in Westerse lande ondersoek word en op grond daarvan aanbevelings gedoen word.⁴¹⁾

'n Verdere probleem is of die spesialisasierigtings wat in die Geskiedkunde moontlik is nie so baie is nie dat dit vir die gewone universiteit onmoontlik is om vir almal voorsiening te maak. Ook in hierdie opsig kan ondersoek na bestaande programme groter helderheid bring.

'n Vraag wat verder gestel kan word, is hoe bepaal kan word hoeveel tyd 'n student aan byvakke moet bestee, aangesien die

41) Hiermee hang saam die vraag of net studente wat 'n bepaalde vlak deur Geskiedenisonderwys (op skool) bereik het tot universitêre studie in die vak toegelaat moet word en of 'n voorbereidende kursus ingestel moet word vir almal wat nie 'n bepaalde peil van kennis en insig bereik het nie.

vereistes in dié verband eintlik onbeperk is. Wat moet die plek van dié vakke in verhouding tot die studie van die geskiedenis self wees? Ook is daar die probleem of dié vakke aan die begin of aan die einde van die program geneem behoort te word. Die feit dat hulle kan samhang met die spesialisasie- rigting hou in dat al die vakke nog nie op 'n vroeëre stadium gekies kan word nie. Aan die ander kant is hulle ook nodig vir die vorming van algemene wetenskaplike insig, en dit moet reeds in die beginjare gevorm word.

Die feit dat 'n student in die eerste jare verskillende vakke neem, beteken in die praktyk dikwels dat hy nog enige een van hulle kan kies as dié een waarin hy opgelei wil word tot wetenskaplike. Aangesien die vak wat gekies word egter uiteindelik bepaal wat die belang van die ander vakke vir die student op die lange duur sal wees, sou dit beter wees as dié vak al aan die begin gekies word en dat die voornemende historikus vanuit die staanspoor 'n spesifieke program, gerig op die opleiding van historici volg. Is 'n beginnerstudent met sy uiters beperkte kennis van die aard van die meeste wetenskappe egter reeds in staat om die regte opleidingsprogram te kies?

Hierdie en ander vrae sal beter beantwoord kan word as bestaande opleidingsprogramme vir historici in verskillende Westerse lande eers kortliks nagegaan word.

5.4.2 Bestaande opleidingsprogramme in verskillende lande

Dit is nie 'n eenvoudige taak om 'n duidelike oorsig van opleidingsprogramme in die vernaamste Westerse lande te gee nie, veral omdat hul alleen binne die kader van elke universitêre stelsel gesien kan word en algemene behandeling van byvoorbeeld stelsels van gradetoekenning en eksamens dus nodig is. Dit sou

verder baie uitgebreide beskrywings verg om kleiner verskille tussen universiteite binne bepaalde lande te behandel, en slegs enkele belangrike onderlinge verskille word derhalwe aangestip.

Die algemene vereistes en probleme wat hierbo bespreek is, gee 'n aanduiding van die sake waarop veral gelet moet word: toelatingsvereistes (indien enige), verpligte byvakke, moontlikheid van spesialisasie, die aandag wat aan teorie, metodiek, en historiografie gegee word, die plek van selfstandige navorsing in die program, voorsiening vir individuele tempo en ander verskille,

Vir sover bekend, word aan Suid-Afrikaanse universiteite⁴²⁾ alle studente wat aan toelatingsvereistes vir die Fakulteit Lettere en Wysbegeerte voldoen, ook toegelaat om die vak

-
- 42) Besonderhede van sillabusse in Geskiedenis aan die Suid-Afrikaanse universiteite verskyn in: Potchefstroomse Universiteit vir C.H.O., Jaarboek 1974, pp. 165 - 166; Randse Afrikaanse Universiteit, Jaarboek 1974, pp. 172 - 175; Rhodes University, Calendar 1974, pp. 196 - 198; Universiteit van Fort Hare, Jaarboek 1974, Bylae (Fakulteit Lettere en Wysbegeerte), pp. 112 - 113; Universiteit van die Noorde, Jaarboek 1974; Universiteit van die Oranje Vrystaat, Jaarboek 1974, pp. 176 - 178; Universiteit van Port Elizabeth, Jaarboek 1974, Bylae, pp. 103 - 105; Universiteit van Pretoria, a.w., II (Fakulteit Lettere en Wysbegeerte), pp. 70 - 71; Universiteit van Stellenbosch, a.w., p. 376; Universiteit van Suid-Afrika, Jaarboek 1974, pp. 179 - 181; Universiteit van Wes-Kaapland, Jaarboek 1971 - 1972, Bylae, pp. 31 - 33; University of Cape Town, a.w., Supplement (Faculty of Arts and Science), pp. 81 - 83; University of Durban-Westville, Calendar 1974, pp. 100 - 102; University of Natal, Calendar 1974, pp. C1 - C44; University of Witwatersrand, Calendar 1974, pp. 256 - 257; University of Zululand, Calendar 1974, pp. 85 - 87.

Geskiedenis te neem; geen vereistes word dus gestel wat betref Geskiedenis op skool geneem nie. Die opleidingsprogram vir historici omvat normaalweg drie jaar studie vir die graad Baccalaureus Artium (B.A.), waarby naas Geskiedenis verskillende ander vakke geneem word, waarna agtereenvolgens die grade B.A.-Honours en Magister Artium (M.A.) in Geskiedenis behaal kan word. Vir elk van die grade is minstens 'n jaar voltydse studie nodig, en in die praktyk word studie vir die grade dikwels deelyds en versprei oor etlike jare gedoen. Wanneer die M.A.-graad behaal is, is 'n persoon feitlik reeds 'n opgeleide historikus, hoewel 'n doktorsgraad verder behaal kan word na indiening van 'n proefskrif waarin bewys van die vermoë tot selfstandige wetenskaplike ondersoek gelewer is.⁴³⁾

In die B.A.-studie word opeenvolgende jaarkursusse in Geskiedenis gevolg (bekend as Geskiedenis I, II en III) en saam omvat hulle ongeveer 'n derde van die student se totale studieprogram in dié drie jaar. Naas Geskiedenis word 'n ander hoofvak geneem waaraan ook 'n derde van die totale aandag gegee behoort te word; die orige derde kan bestaan uit kursusse vir een of twee jaar in sowat drie tot vier vakke.⁴⁴⁾ Die

43) Aan Engelstalige universiteite kan verder die graad D.Litt. verwerf word op grond van publikasies, soos aan Britse universiteite (kyk p. 252 hieronder). Vgl.: University of Cape Town, a.w., p. 91 e.v.; University of Witwatersrand, a.w., p. 197 e.v.

44) In die eerste studiejaar neem die student meesal vyf vakke in totaal, sodat drie daarvan reeds byvakke is. In die tweede en derde studiejaar kan hy altesaam nog sowat drie kursusse naas sy hoofvakke neem, wat verdere kursusse in byvakke wat in die eerste jaar geneem is kan wees, of meesal ook eerste kursusse in nuwe byvakke. Vgl.: Potchefstroomse Universiteit vir C.H.O., Jaarboek 1974, pp. 91 - 96; Rhodes University, a.w., pp. 137 - 151; Universiteit van Stellenbosch, a.w., pp. 267 - 293; University of Zululand, a.w., pp. 62 - 70.

totale program is daarop ingestel om in drie jaar afgewerk te word, hoewel baie studente langer daarvoor neem;⁴⁵⁾ dit kan egter nie in 'n korter periode voltooi word nie. Daar is geen verpligte vakkombinasies nie; feitlik enige kombinasie van vakke in die fakulteit Lettere en Wysbegeerte kan saam met Geskiedenis geneem word, en dit sluit selfs vakke soos Wiskunde, Bedryfsosiologie en Liggaamlike Opvoedkunde in. Wel word soms vereis dat ten minste twee taalkursusse gevolg moet word.⁴⁶⁾

Sover vasgestel kan word, het slegs die Universiteit van Kaapstad die vereiste dat studente wat inskryf vir die Hon-neursgraad in Geskiedenis minstens enige twee kursusse voltooi moet hê in een of twee van die vakke Ou Geskiedenis, Afrika-geskiedenis, Ekonomie en Volkekunde.⁴⁷⁾

Wat die inhoud van die opleidingsprogram in Geskiedenis self betref, word kortliks enkele hooftrekke aangedui: Aan die P.U. vir C.H.O. word in die eerstejaarkursus twee vraestelle aangebied, naamlik 'n oorsig oor die Europese geskiedenis voor 1815, met besondere klem op die periode na 1500, en 'n oorsig oor die Suid-Afrikaanse geskiedenis, met veral aandag aan die periode voor 1806. In die kursus Geskiedenis II is daar drie

45) Aan sommige Suid-Afrikaanse universiteite, onder meer aan die P.U. vir C.H.O., die Universiteit van Pretoria en die Universiteit van Kaapstad, word die graad B.A. ook na-uurs aangebied, en studente kan dan na ten minste vier jaar deeltydse studie die graad verwerf.

46) Wanneer 'n taal- en letterkundige vak as 'n hoofvak gekies word, is 'n groter hoeveelheid taalkursusse in totaal dikwels nodig.

47) Verder word studente dikwels aanbeveel om bepaalde byvakke te volg sonder om 'n verpligting op hulle te lê.

vraestelle wat onderskeidelik handel oor die Europese Geskiedenis van 1815 - 1914, die Suid-Afrikaanse geskiedenis in die tyd van die Groot Trek en die Boererepublieke, en Capita Selecta uit die geskiedenis van Afrika. Vir die kursus Geskiedenis III is daar vraestelle oor die Middeleeue, internasionale verhoudinge in die twintigste eeu en oor die Suid-Afrikaanse geskiedenis van die twintigste eeu.

Hierdie opleidingsprogram kom in groot mate ooreen met dié aan die ander Afrikaanstalige universiteite. Aan die Engelstalige, waaronder ook die Nie-Blanke, universiteite kan voorgraadse studente soms uit verskillende vraestelle kies, meesal twee of drie uit 'n moontlikheid van drie of vier respektiewelik. Dit geskied in die tweede- en derdejaarskursusse, aangesien die eerstejaarskursus oor die algemeen 'n oorsig oor die Europese geskiedenis bied. Hierdie keusemoontlikheid bied 'n beperkte geleentheid vir spesialisasie, want studente kan twee of meer vraestelle saam oor onder meer geskiedenis van Afrika, Suid-Afrika, Europa of die Britse Ryk en die V.S.A. kies. Die Engelstalige universiteite (maar nie die Nie-Blanke nie) gee oor die algemeen heelwat minder aandag aan Suid-Afrikaanse geskiedenis as die Afrikaanstaliges,⁴⁸⁾ en het in die plek daarvan meesal meer vraestelle oor algemene Afrika-geskiedenis en oor die geskiedenis van die Britse Ryk en die V.S.A.⁴⁹⁾

48) Aan Afrikaanstalige universiteite omvat die geskiedenis van Suid-Afrika sowat 'n derde tot drie sewendes van die hele sillabus in Geskiedenis, aan Engelstalige universiteite meesal net 'n vyfde of minder.

49) Vgl. Van Jaarsveld, Oor die opleiding van geskiedkundiges. Historia, 16(2), p. 88.

Aan Antieke Geskiedenis word in geen van die universiteit-sillabusse van die vak Geskiedenis aandag gegee nie, hoewel die departemente betrokke by Ou Tale soms vir so 'n kursus voorsiening maak.⁵⁰⁾ Ook die Middeleeuse geskiedenis neem soms geen plek van betekenis in nie. Die hoofklam val op die moderne Westerse wêreld (soms met besondere aandag aan die Britse Ryk), Afrika en Suid-Afrika.⁵¹⁾

Slegs in enkele gevalle, naamlik by die Universiteite van die Oranje-Vrystaat en Fort Hare en by die Randse Afrikaanse Universiteit, word in die voorgraadse jare aan die teorie en metodiek van Geskiedenis aandag gegee.

Die jaarkursusse word aan die universiteit van Port Elizabeth en aan die Randse Afrikaanse Universiteit verder onderverdeel in semesterkursusse, sodat een of twee vraestelle in 'n half-jaar voltooi word en 'n eksamen daarvoor afgelê word voor met die volgende vraestelle begin word. Aan die ander universiteite word die verskillende vraestelle in 'n kursus meesal parallel, oor 'n tydperk van 'n jaar, aangebied.

Die studie vir die graad B.A.-Honneurs in Geskiedenis omvat meesal vier of vyf vraestelle. Aan die P.U. vir C.H.O. is daar vyf verpligte vraestelle, op die oomblik in historiese metodes,

50) Vgl.: Potchefstroomse Universiteit vir C.H.O., Jaarboek 1974, p. 133; Universiteit van Fort Hare, a.w., Bylae, (Fakulteit Lettere en Wysbegeerte), p. 33; Universiteit van Port Elizabeth, a.w., Bylae, p. 107; Universiteit van Stellenbosch, a.w., pp. 377, 382 - 383.

51) Daar is dus geen detailstudie van kleiner onderwerpe as vraestelle op voorgraadse vlak nie, hoewel aan die Universiteit van Kaapstad 'n vraestel oor die Franse Rewolusie opsioneel is. University of Cape Town, a.w., Supplement (Faculty of Arts and Science), pp. 81 - 83.

historiografie, teorie van die geskiedenis, die Kommunistiese Rewolusie en die ontstaan en ontwikkeling van politieke partye in Suid-Afrika. Aan verskillende universiteite is 'n keuse uit 'n groter aantal vraestelle moontlik, hoewel soms vereis word dat 'n vraestel in Europese, Afrika- en/of Suid-Afrikaanse geskiedenis gekies moet word, sodat nie net in een rigting gespesialiseer kan word nie. Aan die Universiteit van Suid-Afrika is dit tog moontlik om enigsins te spesialiseer in of Europese of Suid-Afrikaanse Geskiedenis. Vraestelle oor historiese metodes, historiografie en teorie is meesal verplig, en aan die Universiteit van Stellenbosch is daar ook 'n verpligte vraestel in Argiefwese.⁵²⁾ 'n Skripsie, gebaseer op selfstandige navorsingswerk, word hierbenewens aan sommige universiteite vereis. Op Honneursvlak vorm gedetailleerde studie van enkele onderwerpe, hoewel nie altyd in een spesialisasieveld nie, en opleiding in navorsingsmetodes en teorie dus die hoofbestanddele.⁵³⁾

Aan die vereistes vir die M.A.-graad in Geskiedenis word hoofsaaklik voldoen deur indiening van 'n verhandeling oor 'n historiese onderwerp wat op eie navorsing berus. Aan die P.U. vir C.H.O. word ook nog 'n vraestel vereis, in die reël in Filosofie van Geskiedenis. Aan die Universiteit Rhodes is dit moontlik dat die M.A.-graad ook net deur aflê van 'n eksamen, in 'n aantal vraestelle, verwerf word.⁵⁴⁾

In die Verenigde State⁵⁵⁾ word alle studente wat aan die toe-

52) Universiteit van Stellenbosch, a.w., p. 376.

53) Van Jaarsveld, Oor die opleiding van geskiedkundiges. Historia, 16(2 en 3), pp. 89, 154.

54) Rhodes University, a.w., pp. 196 - 198.

55) Gegewens oor die V.S.A. is, tensy anders vermeld, ontleen aan Perkins en Snell, a.w., wat die opleiding van historici in die V.S.A. uitgebreid behandel.

latingsvereistes van 'n betrokke universiteit voldoen, toegelaat om enige kursus in Geskiedenis aan dié universiteit te volg. Na sowat vier jaar studie kan die B.A.-graad verwerf word, waarna direk met opleiding vir die Ph.D. begin kan word, wat ten minste drie jaar duur en in die reël heelwat langer. Alleen as die doktorsgraad verwerf is, geld iemand as volwaardige historikus; die M.A.-graad kan wel in plaas van die Ph.D. verwerf word maar dit word meesal gedoen deur mense wat nie 'n akademiese loopbaan wil volg nie.⁵⁶⁾

Die studiewerk vir die B.A.-graad kan 'n verskeidenheid kursusse in uiteenlopende vakke omvat; daar is net een fakulteit van Kunste en Wetenskappe (Arts and Science) waaraan alle voorgraadse studente studeer en waar hulle groot keusevryheid opsigte van kursusse het. Om Geskiedenis as hoofvak (major) te neem en so toegang tot die Ph.D.-studie te kry, moet 'n bepaalde minimum van kursusse in Geskiedenis, meesal sowat 'n derde van die totaal, geneem word; daar kan egter ook heelwat meer kursusse in Geskiedenis gekies word. Daar is soms verdere vereistes van vakkombinasies wat verskil van universiteit tot universiteit; aan die Universiteit van Yale word byvoorbeeld vereis dat kursusse uit verskillende vakgroepe kom sodat 'n breë basis in die wetenskaplike vorming gelê word.⁵⁷⁾

Anders as in Suid-Afrika is die Amerikaanse universiteitskursusse nie vaste jaarkursusse wat opeenvolgend geneem moet word nie. Wat gewoonlik in Suid-Afrika vraestelle van 'n kursus is, is hier aparte kursusse wat in enige volgorde geneem

56) Dit is ook moontlik om na die M.A. nog die Ph.D.-studie te doen.

57) Hierop word nader ingegaan in verband met algemene studente-opvoeding op p. 356 hieronder.

kan word, en meesal in 'n kwartaal of semester voltooi kan word, Elke dosent bied twee of drie kursusse aan, wat hoofsaaklik bepaal word deur sy belangstellingsveld. Aan kleiner universiteite, met min dosente, is daar kleiner hoeveelhede kursusse om uit te kies as aan die groter universiteite, waar dikwels byna enige denkbare kursus gevolg kan word.⁵⁸⁾ As voorbeeld van die kursusse wat gevolg kan word aan die groter Amerikaanse universiteit word die lys van die Universiteit van California (Berkeley) kortliks weergegee.⁵⁹⁾ Die kursusse word daar, soos aan die meeste universiteite, verdeel in lower-division-kursusse wat net deur eerste- en tweedejaarstudente geneem kan word en upper-division-kursusse, bedoel vir die laaste twee jaar van voorgraadse studie, en ook vir nagraadse studie (dit wil sê vir die Ph.D.).

Die lower-division-kursusse is van 'n algemene aard, en by Berkeley is daar sulke kursusse in Europese Beskawing, verdeel in: die Middeleeue, die Renaissance en die Hervorming, die Aufklärung en rewolusies, (elk twee lesings van 'n uur en twee besprekingsklasse per week vir 'n kwartaal) en ook Moderne Europa (veral bedoel vir studente wat nie voortgaan met Geskiedenis nie), die geskiedenis van die V.S.A., Latyns-Amerikaanse geskiedenis, Asiatiese geskiedenis, onderwerpe uit die Griekse en Romeinse geskiedenis, en die Romantiek. Studente met Geskiedenis as hoofvak moet tenminste twee van die kursusse in Europese geskiedenis neem, waarvan een oor die tydperk vóór 1600, en verder ten minste twee ander kursusse, waarvan een oor

58) Aan voorgraadse colleges, waarvan daar 'n groot hoeveelheid is in die V.S.A. (kyk p. 36 hierbo) is die keuse dikwels baie beperk en word veral op die Amerikaanse geskiedenis gekonsentreer. Vgl. Perkins en Snell, a.w., pp. 75 - 77.

59) University of California. Berkeley, a.w., pp. 309 - 315.

Amerikaanse, Latyns-Amerikaanse of Asiatiese geskiedenis moet handel.

Die upper-division-kursusse omvat 'n groot aantal onderwerpe: Ou Griekeland; Ou Rome; die era van Cicero; Bisantium; Middeleeuse Europa; Middeleeuse intellektuele geskiedenis; die Renaissance; die Hervorming; die Tydperk van Absolutisme en Verligting; Moderne Europa, 1789 - 1860, 1870 - 1914, van 1914 tot vandag; Europese ekonomiese geskiedenis sedert 1750; Europese intellektuele geskiedenis sedert 1400; sosiale geskiedenis van Wes-Europa; die ontwikkeling van die Westerse denke en tegniek; onderwerpe in die geskiedenis van die biologiese wetenskappe; die geskiedenis van Rusland vóór 1613, 1613 - 1801, 1801 - 1917 en van 1917 tot vandag; Russiese intellektuele geskiedenis; Michelangelo en sy tyd (1475 - 1564); die Habsburg-monargie en sy opvolgerstate; Middeleeuse Frankryk; Moderne Frankryk; die opkoms van die Nederlandse Republiek; Moderne Duitsland; die geskiedenis van Spanje en Portugal; Moderne Italië; Middeleeuse Engeland; Moderne Brittanje; die Britse Ryk en Statebond; die sosiale geskiedenis van Latyns-Amerika; die geskiedenis van die sentrale Andes-gebied; die geskiedenis van Brasilië; Moderne Argentinië; die Koloniale Periode en die Amerikaanse Rewolusie; die V.S.A. 1787 - 1845; die Era van Rekonstruksie; resente Amerikaanse geskiedenis; geskiedenis van die negers en rasseverhoudinge in die V.S.A. sedert 1550; die Weste (van Amerika) in die Amerikaanse geskiedenis; die geskiedenis van Californië; konstitusionele geskiedenis van die V.S.A.; die era van stede; die era van state; die geskiedenis van die Islam; Chinese geskiedenis vóór 906, van 906 tot 1796 en ná 1796; geskiedenis van Japan; geskiedenis van Indië; geskiedenis van Sentraal-Asië; sosiale geskiedenis van China en Japan.

Hierdie kursusse is ook oop vir studente wat nie Geskiedenis as hoofvak neem nie. Vir studente wat in Geskiedenis spesialiseer, is daar verdere kursusse in historiografie, inleiding in die historiese metode, 'n colloquium oor historiese denke en 'n seminar oor probleme van interpretasie en navorsing in die geskiedenis van 'n bepaalde land of periode. Een van hierdie seminare, asook die kursus in die historiese metode, is verplichtend vir studente met Geskiedenis as hoofvak. Verder moet ten minste vyf van die genoemde upper-division-kursusse deur hulle geskies word.

Die voorgraadse kursusse word meesal net een maal per jaar vir 'n semester of kwartaal aangebied, en ook nie wanneer die verantwoordelike dosent met verlof is nie. Meesal moet lesings een maal per week, asook groepklasse, bygewoon word, naas besondere take wat uitgevoer moet word. Elke kursus tel 'n sekere aantal eenhede, en as die vereiste aantal eenhede opgebou is, behaal die student sy graad.⁶⁰⁾ Soms kan studente na voltooiing van die B.A.-graad nog 'n Honneursgraad neem waarvoor 'n skripsie en 'n verdere aantal kursusse vereis word.⁶¹⁾

Vir die M.A.-studie in Geskiedenis moet 'n student meesal 'n jaar of agtien maande aan 'n universiteit ingeskryf wees en 'n verdere aantal kursusse uit die upper division kies, om in totaal sowat dertig eenhede te voltooi. Hiernaas word studente

60) Van hierdie patroon van 'n los aantal kursusse word afgewyk aan enkele universiteite. By die Universiteit Bradley (Illinois) is daar 'n verpligte kernkursus, Inleiding in Vergelykende Beskawings, waarop ander kursusse gebaseer is. Vgl. L.H. Bruns en C.E.P. Simmons, Reviving the dinosaur: a new history department. Journal of general education, 22, Jul. 1970, pp. 93 - 104.

61) Van Jaarsveld, Oor die opleiding van geskiedkundiges. Historia, 16(2), p. 87.

verplig om enkele kursusse in byvakke van belang, soos Ekonomie en Staatskunde te neem. Daarbenewens word 'n verhandeling van honderd tot honderd-en-sestig bladsye vereis. Studente moet meesal 'n sekere slaagpersentasie vir die B.A.-studie behaal om vir die M.A. te kan inskryf.⁶²⁾

Die oorgrote meerderheid Ph.D.-grade in Geskiedenis word toegeken aan 'n klein groepe groot universiteite (veral Harvard, Yale, Columbia, Princeton, Pennsylvania, Chicago, Berkeley en Los Angeles). Hierdie universiteite het groot biblioteke en professore in ten minste vyf breë velde van die geskiedenis (V.S.A., Europa, Latyns-Amerika, Afrika en Asië).⁶³⁾ Daar word van die student vereis om 'n aantal kursusse te volg, en daarby te konsentreer op een breë veld en dikwels nog nader, op byvoorbeeld twintigste-eeuse geskiedenis van die V.S.A. of Middel-eeuse geskiedenis, afhangende van die vereistes van die universiteit. Sommige van die kursusse moet in ander vakke as Geskiedenis wees, soos Staatskunde, Ekonomie, Wysbegeerte, Sosiologie en Volkekunde. Verder moet die student ook 'n proefskrif lewer, meesal beperk tot driehonderd bladsye. Ook moet 'n eksamen in twee vreemde tale afgelê word, of aan sommige universiteite in een.⁶⁴⁾

Die kursusse waaruit die Ph.D.-student kan kies, bestaan vir die grootste deel uit dieselfde upper-division-kursusse wat vir voorgraadse studente beskikbaar is. Daar is verder seminare vir nagraadse studente in die verskillende spesialisasievelde. Aan Berkeley is daar byvoorbeeld seminare in Griekse

62) Perkins en Snell, a.w., p. 111.

63) Ibid.

64) Ibid., pp. 139, 157, 159.

en Romeinse geskiedenis, Europese geskiedenis, Britse geskiedenis, geskiedenis van die V.S.A., asook van Latyns-Amerika, Afrika en Asië, verder in ekonomiese geskiedenis, geskiedenis van die wetenskappe en vergelykende studies oor Oos-Asiatiese geskiedenis. Ook is daar gevorderde studiekursusse in die bronne en literatuur van bepaalde velde en in hulpwetenskappe soos Paleografie en Numismatiek. Soms is daar selfs kursusse met die oog op voorbereiding vir studente om 'n proefskrif te skryf, en daar is aan verskillende universiteite die moontlikheid dat studente self 'n vak of onderwerp kan bestudeer waarvoor nie aan die universiteit voorsiening gemaak word nie.

Aan enkele universiteite geld besondere vereistes vir nagraadse studie. Aan die Universiteit van Pennsylvania mag nie kursusse buite enige twee breë rigtinge in die geskiedenis geneem word nie en moet verder ook kursusse in 'n vergelykende rigting geneem word, soos die geskiedenis van slawerny, kolonisasie, modernisasie en die film.⁶⁵⁾

In die geheel gesien, laat die Amerikaanse opleidingsprogram heelwat ruimte vir individuele belangstellingsrigtings en ook vir verskille in tempo van vordering deurdat kursusse per kwartaal of semester voltooi word. Dit is moontlik dat 'n student sy vakke só kies dat hy reeds op voorgraadse vlak in 'n bepaalde rigting begin spesialiseer, en op nagraadse vlak moet hy spesialiseer in 'n besondere veld - daar word geen voorsiening gemaak om te spesialiseer in 'n breë kennis van die geskiedenis as geheel of in Teorie van Geskiedenis nie. Deurdat die geskiedenis in 'n groot aantal onderwerpe versnipper

65) University of Pennsylvania, Graduate studies 1972 - 1973, p. 282 e.v.

word, kan die student, behalwe in die oorsigskursusse van die eerste twee jaar, moeilik 'n samehangende geheelbeeld van die geskiedenis opbou. Daar word egter gehoop dat die student deur 'n groot aantal uiteenlopende kursusse te neem 'n sin vir die universele en algemene in die geskiedenis sal verkry.⁶⁶⁾

Ten slotte moet daarop gewys word dat Amerikaanse universiteite voorsiening maak vir na-doktorale opleiding van historici. Studente wat reeds hulle doktorsgrade voltooi het, kry die geleentheid om langer onder leiding van dosente navorsing te doen of om hulle in te werk op terreine waaraan hulle nie in hulle Ph.D.-jare kon aandag gee nie. Historici wat sulke na-doktorale opleiding ondergaan, doen dit dikwels omdat hulle hul nog nie in die beroepslewe wil begewe nie, of wag op 'n geskikte aanstelling.⁶⁷⁾

Aan verskillende Britse universiteite⁶⁸⁾ is daar, anders as in die V.S.A. en in Suid-Afrika, besondere toelatingsvereistes tot die volg van 'n omvattende opleidingsprogram in Geskiedenis. Meesal word kennis van 'n moderne vreemde taal vereis, en vir kursusse in Middeleeuse Geskiedenis kennis van Latyn. Vir gekombineerde programme, soos Geskiedenis en Sosiale Wetenskappe, word ook Wiskunde vereis.⁶⁹⁾

Die opleiding van die historikus omvat in die eerste plek studie vir die B.A.-graad, wat meesal drie of vier jaar duur, en aan

66) Perkins en Snell, a.w., p. 143.

67) Vgl. National Research Council, The invisible university. Postdoctoral education in the United States.

68) Gegewens oor Britse universiteite is hoofsaaklik ontleen aan Barlow en Harrison, a.w.

69) Barlow en Harrison, a.w., pp. 9, 26, 37, 52.

sommige universiteite kan die graad, deur meer intensiewe studie en deur 'n sekere slaagsyfer te behaal, op 'n Honours-vlak afgelê word. Die B.A.-Honours kan dus as eerste graad behaal word en 'n M.A.-graad kan daarop volg. Aan Oxford en Cambridge word die M.A.-graad toegeken as die B.A.-Honours behaal is en studente minstens twintig termyne aan die universiteit gestudeer het, sonder dat hulle aan verdere vereistes hoef te voldoen. Aan Skotse universiteite ontvang studente in plaas van die B.A. (met Honoursvlak) direk 'n M.A.-graad.⁷⁰⁾ Daar is aan Britse universiteite naas die M.A. ander nagraadse grade, soos die B.Litt. en die B.Phil. asook die M.Litt., en uiteindelik kan na een van hierdie, of ook na die M.A., 'n D.Phil. (op grond van 'n proefskrif) of 'n D.Litt. (op grond van gepubliseerde werk) behaal word. Aangesien so 'n verdere graad slegs bewys lewer van selfstandige vakmanskap en 'n M.A. outomaties op 'n B.A. kan volg, het iemand wat aan Oxford of Cambridge sy B.A. op Honoursvlak behaal het eintlik reeds sy formele opleiding tot historikus voltooi.⁷¹⁾

Vir die studie vir die B.A.-graad kan studente meesal kies uit 'n aantal opleidingsprogramme. Ten opsigte van die vak Geskiedenis is daar opleidingsprogramme in Ou en Middeleeuse Geskiedenis, en in Middeleeuse en Moderne Geskiedenis benewens gekombineerde programme in Geskiedenis en (een van) Engels, Frans, Aardrykskunde, Ekonomie en Sosiale Wetenskappe. Daar is variasies van universiteit tot universiteit. Aan die universiteit van Oxford bestaan die program in Middeleeuse en Moderne Geskiedenis (Honours School of Modern History) uit

70) Van Jaarsveld, Oor die opleiding van geskiedkundiges. Historia, 16(2 en 3), pp. 70, 86, 149.

71) Heelwat professore aan Britse universiteite is slegs in besit van 'n M.A.-graad en het dus eintlik net B.A.-opleiding ontvang.

twee dele, een voorbereidende deel wat reeds in die eerste kwartaal voltooi moet word en dan die eintlike studie wat ten minste nege kwartale (of eintlik tsemesters) omvat.⁷²⁾

Studente moet in die eerste kwartaal vraestelle aflê in 'n onvoorbereide vertaling uit Latyn, 'n voorgeskrewe boek in Middeleeuse Latyn, 'n onvoorbereide vertaling uit een van die volgende tale: Frans, Duits, Italiaans, Russies en Spaans, waarby ook 'n handboek in die taal bestudeer moet word. Verder moet die student ôf Historiese Geografie van die periode 395 - 1054 of van die periode 1415 - 1640 ôf voorgeskrewe tekste uit Gibbon en Macaulay bestudeer.⁷³⁾ Eintlik word die student hier geëksamineer in dinge wat hy reeds op skool bestudeer het; hy lê 'n toelatingseksamen tot die universitêre studie in Geskiedenis af en doen verder 'n klein bietjie voorbereidende studie in die vak self.

In die oorblywende nege kwartale moet ongeveer agt vraestelle afgelê word, naamlik in: Britse geskiedenis tot 1939, waarby in 'n bepaalde gedeelte gespesialiseer kan word; twee vraestelle oor 'n periode in die algemene geskiedenis uit die tydperk 285 tot 1939, wat hoofsaaklik net Europese en Amerikaanse geskiedenis omvat; die ontwikkeling van die politieke denke, met detailstudie van die werke van Aristoteles, Hobbes en Rousseau; gedetailleerde bronnestudie van een van 'n moontlike elf onderwerpe uit: die Britse konstitusionele en ekonomiese geskiedenis, die geskiedenis van die Bisantynse Ryk voor 700, die Kruistogte, die Amerikaanse konstitusionele en ekonomiese

72) University of Oxford, Handbook to the University of Oxford, pp. 375 - 376. Vgl. Barlow en Harrison, a.w., pp. 70 - 72.

73) University of Oxford, a.w., p. 375.

geskiedenis, die samelewing en regering van Frankryk 1600 - 1715 of 1870 - 1914; verder 'n vraestel oor algemene historiese probleme en metodes; 'n keusevraestel wat 'n ongesiene vertaling uit 'n Klassieke of moderne taal inhou; 'n spesiale onderwerp gebaseer op bronnestudie in die oorspronklike taal, gekies uit: Augustinus, Bisantium 913 - 959, Pous Gregorius VII en keiser Hendrik IV, Hervorming en Rewolusie 1258 - 1267, die Engelse manoriale ekonomie en bestuur, die tyd van Dante, Hendrik V van Engeland, die Italiaanse Renaissance, Spanje en Amerika (1492 - 1556), die wetenskaplike beweginge van die sewentiende eeu, die Gemeenebes en Protektoraat (1647 - 1648), Brittanje en Indië in die tyd van Warren Hastings, Engelse argitektuur 1660 - 1720, Britse Rykspolitiek 1763 - 1793, die Franse Rewolusie 1789 - 1796, die finansiële en ekonomiese beleid van Peel (1841 - 1846), slawerny en sesessie in die V.S.A. (1850 - 1865), Bismarck se beleid (1871 - 1880), Britse beleid 1890 - 1907, die Mexikaanse Rewolusie (1909 - 1917), militêre geskiedenis en die teorie van oorlog. Die indiening van 'n skripsie is opsioneel.⁷⁴⁾

Die gekombineerde program in Geskiedenis, Staatsleer, Ekonomie, Filosofie en Sosiologie vereis as voorbereidende dele ongesiene vertalings uit Frans of Duits of 'n vraestel in Voorbereidende Wiskunde en twee van die volgende: elemente van die Deduktiewe Logika, inleiding tot die Ekonomie, Britse konstitusionele geskiedenis 1660 - 1914. Daarna moet agt vraestelle afgelê word, waarvan ses verpligte vraestelle is naamlik in: algemene Filosofie vanaf Descartes tot vandag; morele en politieke Filosofie; teorie van die samelewing en van politieke instellings; Britse politieke en konstitusionele geskiedenis vanaf

74) University of Oxford, a.w., pp. 375 - 376.

1888; beginnelys van die Ekonomie; ekonomiese organisasie.
Dan moet twee onderwerpe uit 'n lys gekies word, wat onder meer
die volgende historiese onderwerpe bevat: internasionale ver-
houdinge 1910 - 1939; Britse ekonomiese geskiedenis na 1870;
die Britse Arbeidersbeweging 1830 - 1939; politieke geskie-
denis 1871 - 1917; internasionale verhoudinge na 1939, en die
politieke struktuur van die Britse Statebond.⁷⁵⁾

Studente wat in die Antieke geskiedenis wil spesialiseer, stu-
deer in die School of Literae Humaniores; hulle studie omvat
meestal ook ou tale en letterkunde.⁷⁶⁾

Aan die Universiteit van Londen is daar 'n soortgelyke stelsel
van programme, met slegs 'n wyer verskeidenheid. Daar is naamlik
aparte opleidingsprogramme in Midde-Oosterse, Suid-Asiatiese,
Sentraal- en Oos-Asiatiese, Oos-Europese en Afrika-geskiedenis,
waarby egter telkens ook sekere vraestelle in Europese en
Britse geskiedenis verpligtend is.⁷⁷⁾

Aan sommige nuwere universiteite is daar in plaas van vaste
opleidingsprogramme in Geskiedenis of gekombineerde programme,
die moontlikheid om Geskiedenis as 'n hoofvak met 'n aantal by-
vakke te neem. Aan die Universiteit van Newcastle moet daar
in die eerste jaar een ander vak geneem word en aan die uni-
versiteit van Edinburgh twee byvakke.⁷⁸⁾ Aan ander universi-

75) Barlow en Harrison, a.w., pp. 70 - 72 en Van Jaarsveld,
Oor die opleiding van geskiedkundiges. Historia, 16(2),
pp. 70, 86.

76) Van Jaarsveld, Oor die opleiding van geskiedkundiges.
Historia, 16(2), p. 86.

77) Barlow en Harrison, a.w., pp. 53 - 55.

78) Ibid., pp. 65, 106.

teite weer is net gekombineerde programme moontlik. Aan die Universiteit van East Anglia, byvoorbeeld, is daar programme of schools in Engels, Sosiale Studies en Europese Studies. Die studie van die geskiedenis word hier gekombineer met òf Engelse Letterkunde òf Sosiale Wetenskappe òf Europese Kultuur en Letterkunde. Daar is dus geen moontlikheid om Geskiedenis as vak en sowel Europese as Britse, ekonomiese, sosiale en ander geskiedenis te bestudeer nie.⁷⁹⁾

Wat nagraadse studie betref, omvat die vereistes vir die B.Litt.-graad aan die universiteit van Oxford 'n verhandeling en 'n mondelinge eksamen, en dit bied dus in die eerste plek 'n oefening in navorsingsmetodes. Die B.Phil. is bedoel vir mense wat verdere opleiding nodig het voor hul selfstandig kan werk, en kan in een van verskillende rigtings behaal word, waaronder Europese, Britse en Amerikaanse Geskiedenis. Twee vraestelle oor besondere onderwerpe in die studierigting moet afgelê word, asook een vraestel oor 'n meer algemene veld, twee vraestelle oor hulpwetenskappe en 'n skripsie van hoogstens 30,000 woorde. Iemand in besit van 'n B.Phil. of B.Litt., maar ook van 'n B.A.-Honneurs of M.A., kan na 'n dissertasie van hoogstens 100,000 woorde, wat 'n selfstandige bydrae tot die wetenskap lewer, die D.Phil. ontvang. Na sewe tot tien jaar selfstandige werk, volgende op die B.A., kan die D.Litt. op grond van gepubliseerde werk toegeken word.⁸⁰⁾

Aan die Universiteit van Newcastle, en andere, kan op 'n B.A. 'n B.A.-Honneurs volg waarvoor twee eksamens vereis word. Die

79) Barlow en Harrison, a.w., pp. 22 - 24.

80) Van Jaarsveld, Oor die opleiding van geskiedkundiges. Historia, 16(3), p. 149 en University of Oxford, a.w., pp. 425 - 432.

eerste een geskied op grond van vraestelle uit die Middel-
 eeuse, Europese en Engelse geskiedenis, 'n vergelykende studie
 van twee of meer historici, 'n vertaling uit Grieks, Frans,
 Duits of Spaans en 'n studie van Britse regeringsinstellings
 en openbare administrasie. Die tweede finale eksamen omvat
 nege vraestelle oor algemene onderwerpe soos Europa in die laat
 Middeleeue en die tydperk van die Angevyne in Engeland en oor
 besondere onderwerpe soos Romeinse Brittanje, die Franse Rewo-
 lusie en die Europese grootmoondhede in Afrika 1875 - 1912.
 Twee jaar na die B.A.-Honneurs verwerf is, kan die graad M.Litt.
 behaal word, waarvoor 'n mondelinge eksamen en 'n verhandeling
 vereis word, en tien jaar na die B.A. kan die graad D.Litt. op
 grond van gepubliseerde werk toegeken word.⁸¹⁾

Dit blyk dat aan Britse universiteite, anders as aan dié in
 die V.S.A. en Suid-Afrika, studente meesal van die begin af 'n
 vaste program volg, wat hoofsaaklik Geskiedenis kan omvat. Daar
 is egter nie baie spesialisasie nie, en 'n breër studie van
 Middeleeuse en Moderne geskiedenis word meesal gemaak, al is
 daarbinne ook keusemoontlikhede en intensiewe studie van be-
 sondere onderwerpe moontlik. Studente kry sowel 'n algemene
 oorsig van die Westerse geskiedenis sedert die begin van die
 Middeleeue as insig in besondere velde, en ontvang ook oefening
 en opleiding in navorsingsmetodes en historiografie. In die
 gekombineerde programme kan slegs aan dele van die geskiedenis
 aandag gegee word wat vir die sosiale wetenskappe van belang
 is, en dit is te betwyfel of hulle wel moontlikhede tot oplei-
 ding van historici bied.⁸²⁾

81) University of Newcastle upon Tyne, Calendar 1972 - 1973,
 p. 431.

82) Van Jaarsveld, Oor die opleiding van geskiedkundiges.
Historia, 16(2), pp. 70, 78.

Aan Nederlandse universiteite geld as vernaamste vereiste vir toelating tot geskiedenisstudie, maar ook vir ander vakke, voltooiing van opleiding aan die Gimnasium in òf die Ou Tale- òf die Moderne Tale-rigting, wat beide Geskiedenis as vak insluit. Die opleidingsprogram vir historici is eintlik eers voltooi na promovering, maar na die doktoraaleksamen word iemand reeds as opgeleide historikus beskou. Die doktoraalstudie duur ten minste vyf jaar na universiteitstoelating, en in die reël heelwat langer. Na die eerste drie of vier jaar word die kandidaatseksamen afgelê waarna die gevorderde doktoraalstudie volg.

Aan Nederlandse universiteite word, soos aan Engelse, op voorgraadse vlak 'n min of meer vaste program gevolg waarby hoofsaaklik Geskiedenis gestudeer word. Aan die Vrije Universiteit van Amsterdam bestaan die program uit: Ou geskiedenis (drie lesure per week in die eerste en twee per week in die tweede jaar); Algemene Middeleeuse geskiedenis (drie uur per week vir twee jaar); Vaderlandse Middeleeuse geskiedenis (een uur per week vir twee jaar); Algemene Moderne geskiedenis (twee uur per week vir twee jaar); Vaderlandse Moderne geskiedenis (twee uur per week vir twee jaar); ekonomiese en sosiale geskiedenis (eerste jaar drie uur en tweede jaar twee uur per week); Middelnederlandse of sestiende- en sewentiende-eeuse tekste (vir twee jaar een uur per week); didaktiek van Geskiedenis (vierde en vyfde jare een uur per week), benewens 'n keusevak wat kan wees: Staatshuishoudkunde, Kuns-, Kerk- of Literatuurgeskiedenis, die geskiedenis van Suidoos-Asië, Argeologie, Aardrykskunde, Politikologie of Sosiologie. Programme aan ander universiteite kom in hoofsaak hiermee oor-

een.⁸³⁾

Vir doktoraalstudie aan die Vrije Universiteit word as vaste onderdele vereis: historiografie (een uur per week vir twee jaar) en teorie van geskiedenis (een uur per week vir twee jaar). Verder kan as hoofvak gekies word een van vier breë spesialisasierigtinge in die Geskiedenis: Ou, Middeleeuse, Moderne en ekonomiese en sosiale geskiedenis. Vir die hoofvak word vereis die volg van 'n werkcollege (navorsingseminaar) vir twee jaar, selfstandige studie van besondere onderwerpe uit dié veld en die maak van 'n skripsie. Naas die hoofvak moet twee byvakke geneem word, waarvan die eerste byvak uit een van die ander drie rigtinge as die hoofvakrigting gekies moet wees. Hiervoor word 'n werkcollege vir 'n jaar, studie van 'n spesiale onderwerp en 'n skripsie vereis. Die tweede byvak kan gekies word uit Geskiedenis of 'n ander vak; ook hiervoor is 'n werkcollege vir 'n jaar en selfstandige studie nodig, maar geen skripsie nie.⁸⁴⁾ Aan ander universiteite geld soortgelyke reëlings, behalwe vir die vereiste van vaste onderdele wat net aan die Vrije Universiteit bestaan; aan die ander universiteite word dus geen besondere voorsiening vir studie van die historiografie en die teorie van die geskiedenis gemaak nie.⁸⁵⁾

83) Vrije Universiteit Amsterdam, Gids 1969 - 1970. Letteren, pp. 60 - 61. Die aantal voorlesings per vraestel word aangegee as aanduiding van die belang van elk. Naas volg van die lesings word baie selfstandige studie vereis. Vgl. Katholieke Universiteit Nijmegen, Gids 1967/68, pp. A93 - A100.

84) Vrije Universiteit Amsterdam, Gids 1969 - 1970. Letteren, pp. 62 - 64.

85) Aan die Universiteit van Nijmegen is slegs 'n beperkte keuse moontlik vir die tweede byvak aangesien dit uit Geskiedenis of uit die vak Staatshuishoudkunde moet kom. Vgl. Katholieke Universiteit Nijmegen, a.w., p. A97.

Soos in Brittanje is daar in Nederland eintlik geen moontlikheid vir spesialisasie op voorgraadse vlak nie, en in die doktoraalstudie is dit ook net 'n breë rigting waarin gespesialiseer word. Aangesien naas lesings baie selfstandige studie vereis word en studente dikwels 'n paar jaar studeer sonder om lesings te volg, kan studente in belangrike mate die tempo van hulle opleiding self bepaal. Opleiding in historiese metodes geskied in hoofsaak in navorsingseminare.⁸⁶⁾

Aan Duitse universiteite⁸⁷⁾ is weinig sprake van vaste opleidingsprogramme wat deur die universiteit self bepaal word, en staatseksamens wat toelating tot beroepe gee, bepaal hoofsaaklik wat die student gaan bestudeer. Die opleiding tot historikus is eers voltooi as die doktorsgraad, die enigste graad wat baie universiteite toeken, verwerf word. Hiervoor is ten minste ses tot sewe jaar studie aan die universiteit nodig, waarvan die laaste jare in 'n spesialisasieveld. Sommige universiteite ken tans ook 'n magistergraad toe, maar dit geniet nie algemene erkenning nie.⁸⁸⁾ Dit is gebruikelik dat studente in hulle eerste jare lesings oor allerlei onderwerpe volg, ook buite die veld van Geskiedenis. Elke universiteit gee jaarliks 'n lys van onderwerpe uit waaroor lesings plaasvind. Hulle hang meesal saam met die belangstellingsrigtinge en navorsingsvelde van die dosente, van wie verwag word om gereeld reekse

86) Vgl. Vrije Universiteit Amsterdam, Studie informatie.

87) Gegewens oor Duitse universiteite is ontleen aan: Freie Universität Berlin, a.w.; Universität Heidelberg, a.w.; Eberhard-Karls Universität Tübingen, Namens- und Vorlesungsverzeichnis; Van Jaarsveld, Oor die opleiding van geskiedkundiges. Historia, 16(2 en 3), pp. 74 - 91, 146 - 160.

88) Vgl. Van Jaarsveld, Oor die opleiding van geskiedkundiges. Historia, 16(2), pp. 70, 86.

lesings te lewer, maar daar is ook lesings wat daarop gemik is om studente in afdelings van Geskiedenis in te lei. Benewens lesings oor Ou, Middeleeuse en Moderne geskiedenis is daar dikwels ook voordragte oor teorie, metodologie en historiografie. Daar is verder inleidende seminare (Proseminare) in Antieke, Middeleeuse en Moderne geskiedenis en ook meer gevorderde seminare in kleiner velde wat studente moet bywoon om hulle voor te berei vir die aflê van staatseksamens.

Nadat die student in sy eerste jare 'n wyse studieveld gedek het, waarby naas Ou, Middeleeuse en Moderne geskiedenis ook enkele ander vakke bestudeer is, en (meestal) 'n staatseksamen afgelê het, bereik hy die vlak van gevorderde studie, wat ooreenkom met die doktoraalfase in die Nederlandse opleidingsprogram. Nou spesialiseer hy, soos in Nederland, in een van die drie hoofde waarin Geskiedenis aan Duitse universiteite verdeel is of tans ook in Oos-Europese, Anglo-Amerikaanse, Ibero-Amerikaanse en kontemporêre geskiedenis. Hy woon nog lesings wat vir dié studie van belang is by, asook navorsingseminare en colloquia wat onder leiding van 'n hoogleraar in die besondere vakgebied staan. Hier ontvang hy opleiding in die gebruik van historiese metodes. Hy kan daarna begin werk aan sy dissertasie, onder leiding van sy betrokke hoogleraar, en as dit voltooi is, moet hy 'n mondelinge eksamen aflê oor die veld van sy navorsing en oor twee ander vakke, waarvan een nie Geskiedenis mag wees nie en die ander meestal 'n breë veld in die Geskiedenis is waarin nie gespesialiseer is nie, alvorens die doktorstitel aan hom toegeken word.⁸⁹⁾

89) Van Jaarsveld, Oor die opleiding van geskiedkundiges. Historia, 16(2 en 3), pp. 86 - 86, 148 - 149.

Aan Duitse universiteite is daar dus weinig reëls en verpligte eksamens op verskillende stadia van die opleidingsprogram wat die keuse van vakke en werkstempo van die student beïnvloed. Die dissertasie waarin hy sy bevoegdheid as selfstandige wetenskaplike toon, is die vernaamste bewys dat hy die opleiding ondergaan het, en veral op grond daarvan word die doktorstitel as bewys van sy wetenskaplike vakmanskap aan hom toegeken. Dit is hoofsaaklik die bestaande gebruike, naas persoonlike belangstelling, wat die student rig in sy keuse en wyse van studie.

In Frankryk ⁹⁰⁾ kom studente na die universiteit met 'n baccalaureaat van die lycées of opleidingskolleges, wat in die reël ook opleiding in Geskiedenis insluit. Die opleiding tot historikus verloop in drie fases of siklusse. Die eerste fase duur sowat twee jaar en lei tot verwerwing van die Diplôme Universitaire d'Études Littéraires. Na die tweede fase van sowat twee jaar kan die licence in die Geskiedenis verwerf word, wat die houer toelaat om aan lycées te doseer (en die titel professor te voer), asook die meesterstitel, waarvoor die skryf van 'n verhandeling vereis word. 'n Meester kan eintlik reeds as 'n opgeleide historikus beskou word. Studente kan egter na die verwerwing van die licence vir nog 'n derde siklus inskryf en 'n proefskrif lewer wat lei tot die doktorstitel. 'n Student in besit van die licence kan ook werk vir die titel „doktor van die staat” waarvoor hoër vereistes gestel word, naamlik die skryf van twee proefskrifte. Slegs laasgenoemde titel gee toegang tot 'n leerstoel aan die universiteit.

90) Gegewens oor Franse universiteite is ontleen aan: Shafer, a.w., pp. 35 - 42 en Van Jaarsveld, Oor die opleiding van geskiedkundiges. Historia, 16(2 en 3), pp. 84 - 85, 140 - 147. Jaarboeke van Franse universiteite kon ongelukkig nie bekom word nie.

Die kurrikulum vir voorgraadse studie, dit wil sê die eerste fase van twee jaar, omvat Geskiedenisstudie, maar ook Aardryk-kunde en 'n ou of moderne taal. In die eerste jaar word veral Moderne geskiedenis, van die vyftiende tot twintigste eeu, bestudeer, en in die tweede jaar Antieke en Middeleeuse geskiedenis en historiese hulpwetenskappe. Dit gaan hoofsaaklik oor die geskiedenis van Europa, met besondere aandag aan Frankryk.

In die tweede fase, met die oog op die verwerwing van die licence, moet die student die historiese hulpwetenskappe op gevorderde vlak bemeester, 'n ou teks kan kommentarieer en 'n skripsie skryf oor 'n probleem in die skoolsyllabus vir Geskiedenis. Ook moet hy 'n besondere periode in die geskiedenis bestudeer en 'n moderne vreemde taal ken. Om die meesterstitel te bekom, moet hy 'n verhandeling onder leiding van 'n professor skryf. Vir die doktorsgraad, waartoe net diegene toegelaat word wat 'n besondere geskiktheid vir navorsing toon, doen hy onder leiding van 'n professor navorsing en help dikwels die hoogleraar in sy besondere ondersoekwerk. Hy woon seminare by en voltooi uiteindelik 'n proefskrif. Vir die titel „doktor van die staat" moet die hoofdissertasie (600 - 1000 bladsye), oor 'n stuk oorspronklike navorsing gepubliseer word; die tweede dissertasie is meesal 'n kritiese katalogus of 'n historiese teks wat geannoteer en uitgegee is.

Aan Franse universiteite behels die opleiding van historici dus ook 'n vaste program waarin in hoofsaak Geskiedenis, maar ook byvakke bestudeer word. Daar is sowel 'n inleiding in die geskiedenis in groter samehang, as deeglike studie van besondere onderwerpe. Navorsingswerk en bronnekritiek geniet baie aandag, maar nie teorie en filosofie van die geskiedenis nie.

5.4.3 Gevolgtrekkings

Noudat, in die lig van die algemene vereistes en probleme wat aan die begin van die afdeling gestel is, die opleidingsprogramme in 'n aantal Westerse lande in hooftrekke geskets is, kan meer in besonderhede bepaal word hoe 'n geskikte opleidingsprogram vir historici daar behoort uit te sien. Gerieflikheidshalwe gaan ons uit van die Suid-Afrikaanse stelsel en dui aan in watter opsigte wysigings wenslik sou wees.

Dit blyk dat die opleiding vir historici nie in alle lande ewe lank is nie en nie oral op dieselfde vlak voltooi word nie. In die V.S.A., Duitsland, en eintlik ook Nederland, is die studie eers voltooi as die doktorstitel behaal is; in Duitsland is daar nie eers 'n titel wat halfverweë behaal kan word nie, maar in die V.S.A. kan die B.A.-graad behaal word en in Nederland kan die kandidaatseksamen afgelaë word.⁹¹⁾ In Groot-Brittanje daarenteen is die vernaamste opleiding na die B.A. op Honneursvlak reeds agter die rug, hoewel dit al meer gebruiklik word dat uiteindelik tog 'n doktorsgraad verwerf word.⁹²⁾ Suid-Afrika verkeer in 'n midde-posisie en het drie grade wat agtereenvolgens na die B.A. verwerf kan word. Waar aan die een kant die B.A.-Honneurs soms as genoegsame opleiding vir 'n historikus gesien word, word aan die ander kant dikwels slegs die doktorsgraad as eindpunt van opleiding aanvaar. As gelet word op die vereistes waaraan 'n historikus moet voldoen, kan moeilik gesien word hoe dit voor bereiking van die M.A.-graad gedoen kan word,

91) Dié eksamen, soos die naam aandui, maak die student eintlik nog net 'n kandidaat vir die doktoraaleksamen.

92) Dié verskil spruit daaruit voort dat die Engelse universiteite tradisioneel gekonsentreer het op algemene voorgraadse vorming, terwyl die kontinentaal-Europese universiteite as inrigtings vir hoofsaaklik nagraadse studie en navorsing gevestig is. Kyk p. 24 e.v. hierbo.

hoewel ook dáár nog nie aan alle vereistes voldoen is nie, soos uit die behandeling van die opleidingsprogram aan Suid-Afrikaanse universiteite blyk.

Die duur van die opleidingsprogram wissel volgens die stelsels van verskillende lande. In Groot-Brittanje kan die formele opleiding in drie jaar voltooi wees (hoewel daarna nog navorsing onder leiding gedoen word voor iemand as historikus erken word); in die V.S.A. kan dit ses jaar duur, maar meesal 'n paar jaar langer; dieselfde geld vir Nederland, Duitsland en Frankryk. In Suid-Afrika kan die M.A. na vyf jaar behaal word, maar dit is eerder uitsondering as reël. Wanneer dit kom by die skryf van die verhandeling of proefskrif is studente, in elk van die lande wat bespreek is, dikwels sover dat hulle 'n beroep wil of moet gaan beoefen, sodat die studie eers oor etlike jare voltooi word. In die V.S.A. was in 1958 slegs 10% van die mense wat hul Ph.D behaal het onder ses-en-twintig en 75% reeds bo dertig jaar oud; die oorgrote meerderheid het dus heelwat langer as die minimumtyd aan hulle opleiding bestee.⁹³⁾ In Suid-Afrika is slegs 'n minderheid van diegene wat M.A.-grade in Geskiedenis verwerf onder dertig en 'n doktorsgraad word dikwels nog op heelwat latere leeftyd behaal. Dit is duidelik van groot belang dat die tydperk van formele opleiding so gou as moontlik voltooi word, aangesien historici dan op vroeëre leeftyd selfstandig kan begin werk. Die daarstel van genoeg fasiliteite en geld om die studie te voltooi, kan hiertoe 'n bydrae lewer. Aangesien die langste vertraging meesal by die dissertasie kom, moet dié vereiste hieronder nader in oënskou geneem word.

93) Perkins en Snell, a.w., p. 44.

Die onderskeie programme laat oor die algemeen heelwat moontlikheid om volgens eie tempo te vorder. Op voorgraadse vlak is die Britse en Suid-Afrikaanse stelsels meer rigied as die ander deurdat 'n vaste tyd meesal aan die volg van die hele program en aan kursusse gestel word en eksamens jaarliks, of aan die einde van drie jaar afgelê moet word. 'n Stelsel van semester- en kwartaalkursusse, soos in die V.S.A., wat tans aan enkele Suid-Afrikaanse universiteite ingestel is, sou groter soepelheid kon bring deurdat dit dan makliker word om die studie oor 'n langer of korter periode te versprei in ooreenstemming met die vermoëns van die studente.

Daar is, soos aangedui, in die meeste lande geen besondere toelatingsvereistes vir studente tot die vak Geskiedenis nie. Om toelating tot geesteswetenskaplike studie in die algemeen te verkry, word egter 'n bepaalde skoolopleiding vereis, soos in die Gimnasia in Nederland en Duitsland, die lycées in Frankryk en die grammar schools in Groot-Brittanje, en hierdie opleiding sluit oor die algemeen geskiedenisstudie tot op gevorderde vlak in.⁹⁴⁾ In die V.S.A. word soms net elementêre Geskiedenisopleiding op skool as algemene toelatingsvereiste gestel,⁹⁵⁾ en in Suid-Afrika geen besondere vereiste ten opsigte van Geskiedenis op skool nie, al het studente wat die vak op universiteit as hoofvak neem, dit meesal ook as skoolvak tot standaard 10 gehad. By die opleiding van historici in Suid-Afrika behoort daarom uitgegaan te word van die vlak wat in standaard 10 bereik is. Waar nodig kan dan aan studente wat in hierdie opsig 'n agterstand het bepaalde hulpdienste

94) Kyk pp. 208 - 209 hierbo.

95) Kyk p. 183 hierbo.

verleen word.⁹⁶⁾

Daar is soms besondere vereistes om met nagraadse studie in Geskiedenis voort te gaan; dikwels word 'n bepaalde slaagpersentasie in die voorgraadse eindeksamen vereis. Bewys van voldoende kennis en bekwaamheid is in Duitsland, en soms ook in Frankryk en die V.S.A. nodig om tot gevorderde navorsingseminare toegelaat te word. Hier gaan dit dus daarom dat in die loop van die opleidingsprogram bepaalde vereistes gestel word voordat voortgegaan kan word na 'n volgende gedeelte van die program.⁹⁷⁾ Die toetsing van studente is 'n belangrike element in die opleidingsprogram en op die waarde daarvan sal nader in verband met die opleidingsmiddele gelet word. Hier moet net daarop gewys word dat toetsing gedurende die program veral van belang is vir remediëring; die student kry die geleentheid om te sien in watter opsigte sy kennis en insig ontoereikend was, ook soms waar sy studiemetodes ondoeltreffend was, en kan in sy verdere studie die nodige verbeteringe aanbring. Die student moet daarom die geleentheid hê om hom vir 'n tweede keer

96) In die vak Geskiedenis hoef nie altyd, soos byvoorbeeld in Wiskunde, 'n bepaalde afdeling bemeester te wees voor met 'n volgende een voortgegaan kan word omdat kennis van die vorige afdeling daarin veronderstel word nie. Dit is moontlik dat studente met min kennis van Geskiedenis inval by 'n program wat 'n meer gevorderde vlak veronderstel, aangesien nuwe periodes en afdelings vir die eerste keer bestudeer word. Tog is dit nodig dat die student 'n algemene peil van historiese insig bereik om vrugbaar gevorderde studie te kan doen.

97) 'n Besondere rede vir die stel van hoër toelatingsvereistes tot nagraadse studie as bloot slaag van die vak op voorgraadse vlak is dat nie almal wat Geskiedenis as hoofvak vir die eerste graad bestudeer opgeleide historici word nie. In hierdie hoofstuk word die vereistes vir 'n deurlopende program vir die opleiding van historici bepaal.

vir 'n bepaalde toets aan te meld, waar nodig. As iemand se slaagsyfer vir die B.A.-graad byvoorbeeld baie laag is, moet daar 'n moontlikheid wees dat hy deur verdere studie aan die toelatingsvereistes vir opleiding op nagraadse vlak voldoen. Slegs herhaalde mislukkings om die vereistes te bereik, kan aandui dat 'n persoon nie in staat is om die besondere peil van insig en opgeleidheid te bereik nie. Dieselfde geld ook vir eksaminering van verhandelings waarin 'n student bewys van selfstandige navorsing probeer lewer het. Toetsing gedurende die opleidingsprogram moet bepaal in hoeverre 'n student die peil bereik het wat nodig is vir die volgende opleidingsfase sonder om 'n student wat nog nie op die juiste peil gekom het die geleentheid te ontnem om dit later wel te doen nie. Alleen só kan werklik vir individuele tempoverskille in die opleiding voldoende voorsiening gemaak word.⁹⁸⁾

As die bestaande programme bekyk word in die lig van die algemene vereistes wat ten opsigte van die vorming van algemene insig in en kennis van die Geskiedenis gestel is, blyk dit dat aan die Suid-Afrikaanse universiteite 'n algemene oorsigkennis, en daarmee algemene insig in die geskiedenis, in die voorgraadse jare gebied word, hoewel sekere dele van die geskiedenis, soos die Antieke Tydperk en die geskiedenis van Asië en Amerika meesal afgeskeep word. Daar word weinig aandag aan die teorie van die geskiedenis gegee, behalwe op nagraadse vlak. Verder is daar in die voorgraadse program soms nie veel moontlikheid vir studie van besondere onderwerpe in detail as onontbeerlike element vir die vorming van historiese insig nie. Op nagraadse vlak is daar min geleentheid om

98) Hierdie opmerkings geld slegs waar toetsing van algemene insig gedoen word en nie net van feitekennis van 'n besondere onderwerp nie. Kyk pp. 295 - 297 hieronder.

'n gespesialiseerde kennis van 'n bepaalde ondersoekveld op te bou; daar is net enkele vraestelle oor besondere onderwerpe en daarna volg reeds die verhandeling. In vergelyking daarmee word daar in die V.S.A., Nederland, Duitsland en Frankryk veel meer studie van besondere velde in die geskiedenis in die nagraadse progradag vereis, en dit nadat op voorgraadse vlak die studie van geskiedenis reeds veel meer aandag ontvang as in Suid-Afrika. In geen ander land beslaan geskiedenisstudie net 'n derde van die voorgraadse opleidingsprogram nie; in Groot-Brittanje, Nederland en Duitsland maak dit byna die hele program uit en in die V.S.A. is dit aan baie universiteite in elk geval moontlik dat hoofsaaklik Geskiedenis vir die B.A.-graad gestudeer word. In die algemeen is die studie van die geskiedenis wat in Suid-Afrika vereis word nie uitgebreid en intensief genoeg om goeie kennis van 'n besondere veld of van die geskiedenis in groter verband te verseker nie.

Hiermee hang saam dat die Suid-Afrikaanse programme nie in besonder by dié van die skole aansluit nie, en dat die negentiende- en twintigste-eeuse geskiedenis waaraan reeds so uitgebreid op skool aandag gegee is weer die hoofdis van die tweede en derde jaar op universiteit word, ook al is dit nou studie op 'n meer gevorderde vlak.

Die Suid-Afrikaanse programme bied dikwels ook nie veel keusemoontlikhede nie, en ook nie spesialisasierigtings vir nagraadse studie nie. In die V.S.A. kan 'n student van sy eerste jaar af reeds tussen allerlei onderwerpe kies en is daar verskillende spesialisasierigtinge aan groter universiteite. In Groot-Brittanje is daar enkele vaste programme, maar meesal tog ook 'n keuse waar dit by die studie van besondere onderwerpe kom. In Duitsland word dit byna heeltemal aan studente self oorge-

laat watter onderwerpe hulle meer uitgebreid wil bestudeer. Dit is waarskynlik juis die gebrek aan studie van besondere onderwerpe en aan spesialisasiemoontlikhede in Suid-Afrika wat ook die keusemoontlikhede beperk. Sulke keuses is nie net belangrik vir spesialisasie nie, maar ook om verskeidenheid in aanleg en belangstelling by studente tot sy reg te laat kom.

As na buitelandse programme in besonder gekyk word, blyk daar ook verskillende gebreke: Die Amerikaanse stelsel belemmer, met sy groot verskeidenheid kursusse in allerlei onderwerpe, insig in en kennis van die geskiedenis na groter saamhang. Op nagraadse vlak gaan dit hoofsaaklik om spesialisasie in 'n besondere veld en daar is geen kursusse in Teorie van Geskiedenis of van die geskiedenis in groter verband om algemene historiese insig te bevorder nie. Eintlik kry die teorie van die geskiedenis in geen land die aandag wat die bydrae van dié afdeling tot vorming van algemene historiese insig verdien nie. Ook die historiografie en die geskiedenis van die Geskiedfilosofie word oor die algemeen afgeskeep. Die Europese programme opereer verder nog met die verouderde indeling van Ou, Middeleeuse en Moderne geskiedenis, met die gevolg dat die Klassieke Tyd en die Middeleeue oormatig aandag kry en nie-Westerse geskiedenis meesal glad nie in die program opgeneem word nie. Daar is ook min voorsiening vir spesialisasie in 'n ander rigting as die drie breë tydperke van die geskiedenis wat algemeen onderskei word.

Die opleidingsprogramme in elk van die lande wat behandel is, maak voorsiening vir opleiding in byvakke soos Wysbegeerte, Letterkunde, Sosiale Wetenskappe. In Suid-Afrika kan die byvakke eintlik slegs op voorgraadse vlak geneem word en dan moet die student ongeveer twee derdes van sy tyd net aan dié

vakke bestee; weinig riglyne word gegee ten opsigte van welke vakke 'n student behoort te kies. In die V.S.A. is op voorgraadse vlak dieselfde posisie as in Suid-Afrika moontlik, maar daar is verder voorsiening gemaak vir byvakke op nagraadse vlak. In Groot-Brittanje, Nederland, Duitsland en Frankryk beslaan geskiedenisstudie byna die hele opleidingsprogram (behalwe vir die gekombineerde Britse programme) en is studie van byvakke op voor- en nagraadse vlak net in baie beperkte mate moontlik. Dit is reeds aangedui dat die Suid-Afrikaanse stelsel te min tyd vir opleiding in die hoofvak op voorgraadse vlak bied, en dit is duidelik dat die tyd bestee aan byvakke oormatig veel is.⁹⁹⁾ Die feit dat op nagraadse vlak geen byvakke meer bestudeer kan word nie, lewer ook probleme op, aangesien 'n student dan eers sy spesialisasieveld kies en sy besondere behoefte aan kennis van addisionele vakke kan ken.

Gesien vanuit die oogpunt van die opleiding van historici alleen is dit aan te beveel dat geskiedenisstudie van die begin tot aan die einde die hoofdis in die opleidingsprogram moet vorm en dat steeds addisionele byvakke geneem kan word (sodat byvakke in totaal nie meer as 'n derde van die inhoud van die program uitmaak nie). Die byvakke wat in die voorgraadse jare geneem word, kan dan veral basiese vakke wees vir alle historici van belang, byvoorbeeld Wysbegeerte, Staatsleer en Ekonomie, wat ook kan bydra tot algemene wetenskaplike opleiding, terwyl op nagraadse vlak hulpdissiplines soos vakke wat nodig is vir

99) Die rede vir hierdie toestand is dat die B.A.-program nie net op die opleiding van wetenskaplikes gerig is nie, maar dat verskillende doeleindes daarmee nagestreef word. Op die moontlikheid van kombinasie van programme word in hoofstuk 10 hieronder ingegaan. Daar moet verder in gedagte gehou word dat die hele opvoeding van die student meer inhou as opleiding tot wetenskaplike. Dit kom in volgende hoofstukke na vore.

n spesialisasierigting voorkeur kry. Dit impliseer dat die student reeds as hy vir die eerste keer op universiteit kom, die program vir opleiding tot historikus moet kies, soos wat in Groot-Brittanje, Nederland en Duitsland reeds die geval is, asook met Suid-Afrikaanse studente in byvoorbeeld Regte, Medisyne en Teologie. Die student kan natuurlik wel sy rigting verander na 'n jaar of wat van studie, wat onvermydelik tydverlies bring. Hierdie posisie kan moeilik verander word.

Dit moet in gedagte gehou word dat 'n nagraadse student reeds heelwat algemene wetenskaplike insig verwerf het en dat hy nie byvakke op dieselfde wyse as 'n eerstejaarstudent behoort te bestudeer nie. Hy kan veel meer selfstudie doen en in 'n korter tyd as 'n beginnerstudent die nodige peil bereik. Die aanbieding van byvakke behoort, ten einde doeltreffend te wees, rekening te hou met die opvoedingspeil van die student en ook met die waarde wat dit vir die opleiding van historici het. Wanneer dit prakties moontlik is, moet kursusse in byvakke wat spesiaal vir historici bedoel is dus ingestel word. Presies hoe die kursusse daar moet uitsien, kan hier nie aangedui word nie, aangesien dit uitgebreide studie van ander wetenskappe en opleidingsprogramme sal verg.

Dit is as 'n verdere vereiste vir opleiding van historici gestel dat studente in die tradisie van die Geskiedkunde ingelei en vertrouwd gemaak moet word met die metodes, tegnieke en hulp-dissiplines van die Geskiedwetenskap. Hierdie opleiding word, soos uit die programme in die verskillende lande blyk, hoofsaaklik op nagraadse vlak gedoen, en veral in navorsingseminare waar die student vir selfstandige ondersoekwerk voorberei word. Daar vind soms tog ook opleiding in hierdie rigting op voorgraadse vlak plaas, al is dit in baie beperkte mate. Aangesien

die student vanaf sy eerste jaar reeds wetenskaplike metodes moet gebruik en moet leer hoe om boeke krities te bestudeer, is dit wenslik dat hy vroeg reeds met die geskiedwetenskaplike tradisie kennis maak. Dan kan hy van die begin af geskiedwerke teen die agtergrond daarvan sien en kan die vorming van wetenskaplike en historiese insig by hom bevorder word.

Die skryf van skripsies en proefskrifte neem oral 'n belangrike plek in die eindfase van die opleiding tot historikus in. Dit het ook na vore gekom dat hierdie taak dikwels verantwoordelik is daarvoor dat die opleiding vertraag en soms eers na etlike jare voltooi word. In Nederland kan die student voor hy die proefskrif skryf eers 'n doktoraalexamen aflê en dan reeds erkenning as historikus geniet. In Brittanje kan 'n M.A.-graad, waarvoor 'n verhandeling nie altyd vereis word nie, genoegsame erkenning van opgeleideheid tot historikus wees. In die V.S.A. en Duitsland word geen graad toegeken voor die proefskrif voltooi is nie, en in Suid-Afrika word reeds vir die M.A. 'n uitgebreide verhandeling vereis. Suid-Afrika is, naas Frankryk, eintlik die enigste van die behandelde lande waar twee deeglike verhandelings geskryf moet word om te kan doktoreer. As in gedagte gehou word dat die verhandeling 'n bewys moet bied van die vermoë tot selfstandige ondersoek en daarby 'n laaste oefening is vir studente om die vermoë te vorm, kan gevra word of die proefskrif of verhandeling in die praktyk nie 'n te groot plek inneem nie. In elk geval is daar weinig rede waarom twee verhandelings geskryf moet word voor die hoogste graad verwerf kan word; behoort die M.A.-studie in Suid-Afrika nie meer studie van besondere onderwerpe in die geskiedenis in te hou, soos die doktoraalstudie in Nederland nie? Dit is verder belangrik dat die student van die begin af geleë word na 'n onderwerp van beperkte omvang wat genoegsame oefening bied en sorg

gedra word dat hy nie te veel tyd laat verlore gaan met navorsing in 'n vae en onafgebakende gebied wat nie werklik doelgerig kan wees nie.¹⁰⁰⁾

Op grond van hierdie bespreking en van die voorgaande ondersoek na programme in verskillende lande, is dit moontlik om algemene riglyne vir die volgorde van die verskillende dele van die opleidingsprogram te bepaal. In die eerste jare moet gekonsentreer word op breë geskiedenisstudie, soos in alle lande gedoen word, maar daarby ook bepaalde onderwerpe meer in detail bestudeer word (waarby moontlik keuses toegelaat kan word), sodat die student algemene insig in die geskiedenis kan vorm. Hiervoor is dit verder nodig dat die student in sy eerste jare ook met die teorie van die geskiedenis kennis maak asook met die historiografie en historiese metodologie; op hierdie vlak volg die studente dus hoofsaaklik dieselfde program. Op na-graadse vlak kan dan hoofsaaklik 'n besondere veld intensief bestudeer en opleiding in historiese metodes, spesifiek met betrekking tot die betrokke veld gegee word, soos in die V.S.A. en op die Europese vasteland die algemene patroon is. Die valde hoef nie alte beperk te wees nie, maar die student moet kan spesialiseer in byvoorbeeld Suid-Afrikaanse, Afrika-, Middeleeuse, Latyns-Amerikaanse of Oosterse geskiedenis. Hierby moet die historiografie en die teorie van die geskiedenis egter nie verwaarloos word nie; steeds moet die student die algemene doeleindes van geskiedbeoefening voor oë hê en nie versand in doellose detailstudie van talle feite nie, en daar moet voortgegaan word met sy algemene wetenskaplike opleiding. Die laaste fase van die opleiding kan dan, soos ook algemeen die geval is, bestaan uit die verrig van selfstandige ondersoek

100) Vgl. Perkins en Spell, a.w., p. 12.

onder leiding en die skryf van 'n proefskrif.

Daar is in geen land veel sprake van opknappingskursusse as 'n belangrike deel van die opleidingsprogram nie. Dit dui nie daarop dat so iets glad nie plaasvind nie, maar dat die universiteit meesal nie 'n leidende aandeel daarby neem nie. Verenigings van historici wat periodieke konferensies hou, lewer meesal 'n belangrike bydrae. Tog gaan dit hier meesal om historici wat aan universiteite verbonde is en in voeling met die jongste ontwikkelinge bly. Historici in ander beroepe soos dié van onderwyser, argiefbeampte, administratiewe amptenaar, is wel lid van beroepsverenigings waar hulle op hoogte gehou word met jongste ontwikkelinge wat hulle beroepe raak, maar daar is vir hulle weinig moontlikheid om 'n kursus te volg wat hulle aktiveer en toerus vir geskiedonderzoek nadat hulle 'n tydlang onaktief was. Sulke naskoling sou moontlik met behulp van korrespondensiemetodes en middele soos televisie gedoen kan word.¹⁰¹⁾ Ook kan dit gekombineer word met opknappingskursusse bedoel vir spesifieke beroepe.¹⁰²⁾

Ten slotte word die vernaamste probleme wat ten opsigte van die deursnee Suid-Afrikaanse opleidingsprogram na vore gekom het en die moontlike verbeteringe wat aangebring kan word kortliks saamgevat:

(i) Groter soepelheid is nodig ten opsigte van die tempo van studie op voorgraadse vlak. 'n Stelsel van semester- en kwartaalkursusse wat in 'n min of meer vaste volgorde gevolg

101) Vgl. H. Bouman, Universiteit zonder muren. Betekenis van televisie voor onderwijs en volksoontwikkeling, p. 111.

102) Kyk p. 323 hieronder.

moet word, maar waarby herhaling van die kursus moontlik is, in plaas van die huidige een, kan belangrike verbetering bring.

(ii) Die opleidingsprogram moet beter aansluit by dié in skole tot standerd 10 en gedeeltes wat daar uitgebreid behandel is, kan nou in 'n korter periode afgehandel word en daar kan meer gekonsentreer word op besondere onderwerpe daaruit. Vir studente met onvoldoende skoolopleiding in Geskiedenis moet addisionele klasse en hulpdienste ingestel word.

(iii) By toetsing van studente in die loop van die program, en aan die einde, moet daarvoor voorsiening gemaak word dat studente na verdere studie weer kan poog om aan die vereistes te voldoen.

(iv) By die algemene studie van Geskiedenis in die eerste jare behoort ook aandag gegee te word aan die Antieke, Asiatiese en Amerikaanse geskiedenis en verder aan die teorie van die geskiedenis, historiografie en metodologie, sodat algemene insig in die geskiedenis en algemene wetenskaplike opleiding bevorder word.

(v) Verder moet enkele onderwerpe, teen die agtergrond van die algemene oorsig, meer in detail bestudeer word. Hierby kan voorsiening vir keuses gemaak word. 'n Wisselwerking tussen geskiedenis in breë verband, teorie en besondere onderwerpe is nodig vir die vorming van historiese insig.

(vi) Die studie in die geskiedenis self behoort die hoofbestanddeel van die voorgraadse program uit te maak en ongeveer dubbel die omvang van die huidige studie van Geskiedenis as hoofvak vir 'n eerste graad te wees.

(vii) Algemene byvakke wat studente op voorgraadse vlak neem, moet in groter mate voorgeskryf word, sodat 'n min of meer vaste program wat van die begin af gerig is op opleiding tot historikus gevolg word.

(viii) Op nagraadse vlak is heelwat meer gespesialiseerde stu-

die in besondere velde nodig as wat tans die geval is, hoewel verdere algemene opleiding van die historikus nie ten koste daarvan verwaarloos moet word nie. Die nagraadse program moet daarom uitbetrei word sodat die M.A.-verhandeling verval of met 'n skripsie vervang word. Universiteite kan hier saamwerk om saam 'n groot verskeidenheid spesialisasierigtings aan te bied, sodat 'n student na voltooiing van die eerste deel van sy program na 'n ander universiteit kan gaan indien vereis.¹⁰³⁾

(ix) Hierby moet nagraadse studente nog byvakke van belang vir hulle spesialisasierigting kan neem.

(x) Slegs een verhandeling behoort as bewys vir selfstandige studie vereis te word op grond waarvan dan die doktorsgraad toegeken kan word.

Hierdie punte bied slegs algemene riglyne, geen modelprogram nie. Presies watter dele van die geskiedenis in die eerste en watter in die tweede jaar behandel moet word, watter besondere onderwerpe bestudeer moet word en watter spesialisasierigtinge almal aangebied moet word, is sake waarvoor 'n bepaalde universiteit na gelang van omstandighede self moet besluit. Verskillende variasies is in die verband moontlik; almal bevorder uiteindelik dieselfde doel en lei tot die toerusting en vorming van historici wat aan die vereistes wat hierbo gestel is, voldoen.

Verbeteringe wat hier voorgestel is, raak die hele opleidingsstelsel aan die universiteit, wat wyer as die opleidingsprogram

103) Dit sal in die volgende hoofstuk blyk (p. 330 hieronder) dat spesialisasierigtings veral deur beroepsvereistes beïnvloed word. Daar is op p. 227 hierbo ook reeds aangedui dat naas spesialisasie in besondere dele van die geskiedenis, ook voorsiening gemaak moet word vir meer intensiewe studie van die geskiedenis in groter verband en van die teorie van die geskiedenis in spesialisasierigting(s).

vir historici strek. Op die veranderinge wat nodig is in bestaande stelsels om die doeleindes van geskiedbeoefening te kan uitvoer, kan net na behandeling van verdere fasette van die universiteitstaak groter perspektief bekom word. In hoofstuk 10 word bevindinge in dié verband kortliks saamgevat.

5.5 Opleiers en opleidingsmiddele

5.5.1 Algemene vereistes

In die vorige afdeling is gelet op die implikasies van doeltreffende taakuitvoering van die universiteit op die aard, inhoud en inkleding van die opleidingsprogram vir historici. Tans moet die vereistes vir die opleiers en opleidingsmiddele en vir die verhouding waarin hierdie middele aangewend moet word, nader bepaal word. Dit gaan hier nie net om onderwysmetodes nie, maar ook om metodes van leiding gee by studente-navorsing en om middele van evaluering van studente tydens en aan die einde van die opleidingsprogram. Die opleidingsmiddele is nie altyd middele wat net vir die vak Geskiedenis gebruik word nie, en dit val buite die veld van hierdie verhandeling om sulke middele in die algemeen te bespreek. Daar word slegs kortliks nagegaan watter middele vir die opleiding van die historikus van belang is en watter plek hulle in die opleidingsprogram behoort te hê.

Aan watter algemene vereistes moet iemand wat verantwoordelik is vir die opleiding van historici voldoen? Hy moet, vanselfsprekend, self 'n opgeleide historikus wees wat die nodige kennis en insig van die geskiedenis wat hy aan ander moet oordra, besit. Vir onderwys in kennis van die geskiedenis in breër verband is verkieslik iemand nodig wat die geskiedenis as geheel deeglik ken, en vir opleiding in besondere spesialisasie-rigtings iemand wat so 'n besondere veld goed bemeester. Om

goeie opleier te kan wees, het hy egter ook kennis en insig in die aard en eienskappe van die student nodig, asook in die aard van opleiding en opleidingsmetodes. Daarby moet hy 'n besef van sy taak as opleier en van die doeleindes wat hy moet verwezenlik hê.¹⁰⁴⁾

Hierdie vereistes geld slegs vir mense wat werklik die opleiding behartig, direk leiding aan die student gee, en nie vir almal wat met die opleiding behulpsaam is nie. Daar is die skrywers van wetenskaplike werke oor die geskiedenis wat op dié indirekte te manier onderwys gee, en daarvoor ook bepaalde kennis van onderwysmetodes moet hê, maar wat tog nie persoonlik leiding in die opleiding van 'n student na al sy fasette gee nie. Dit is juis die dosent, die direkte opleier, wat 'n student moet lei om so 'n boek goed te kan gebruik. Daar is ook assistente wat help om films, kaarte, ensovoorts, wat nodig is vir die opleiding voor te berei; en verder is daar die studente self wat mekaar help en advies gee, mekaar so oplei.¹⁰⁵⁾ Hulle is meer indirekte opleiers wat soms net insidenteel by die opleiding betrokke is en wat daarom nie aan al die vereistes vir 'n opleiding hoef te voldoen nie. Eintlik kan enigiemand wat slegs in 'n enkele opsig meer kennis of insig as 'n ander besit die ander in dié opsig help oplei.

Die metodes van opleiding moet eweneens aan bepaalde vereistes

104) Vgl. S.J. Preller, Die roeping en opleiding van die dosent (S.J. Preller (red.), Inleiding tot die Tersiêre Didaktiek, pp. 65 - 73).

105) Hiermee word nie bedoel gevorderde studente wat self doseerwerk doen of besprekingsklasse lei nie. Hulle is eintlik opleiers wat aan al die vereistes moet voldoen. Waar hulle self nog nie heeltemal opgelei is nie, moet dit ten minste tog tot op dié vlak wees dat hulle algemene historiese insig en kennis van die veld waarin hulle onderwys gee dié van 'n volledige opgeleide is.

beantwoord. Hulle moet, soos die opleidingsprogram en die opleiers, die mees geskiktes wees om die doeleindes van opleiding te verwesenlik. Dit moet dus metodes wees wat bevorderlik is vir die vorming van historiese insig, begrip vir geskiedenis, kennis van besondere velde, en vaardigheid in die gebruik van historiese metodes. Die metodes moet verder aansluit by en bepaal word deur die besondere vermoëns, eienskappe en opvoedingspeil van die studente. Ook moet daar ten opsigte van vermoëns geïndividualiseer kan word om hulle so goed as moontlik te kan toepas op besondere studente in 'n bepaalde situasie; dit moet dus nie algemene vaste metodes wees wat vir alle tye en plekke presies op dieselfde manier toegepas moet word nie.¹⁰⁶⁾

5.5.2 Die bestaande posisie in verskillende lande

In Suid-Afrika is die opleiers of universiteitsdosente hoofsaaklik opgeleide historici en ten minste in besit van 'n M.A.-graad. Soms word wel junior dosente in diens geneem wat nog nie dié kwalifikasie bereik het nie, maar besig is om aan die vereistes daarvan te voldoen. Besondere kennis van opleidingsmetodes, van sy opleidingstaak en van die studente word meesal nie spesifiek van 'n dosent vereis nie. Daar word meesal aanvaar dat hy self die kennis sal bekom, en aan verskillende universiteite word lesings aangebied waarin dosente hulle verder vir hulle opleidingstaak kan toerus.¹⁰⁷⁾ Heelwat dosente in Geskiedenis was vroeër onderwysers en het 'n onderwysdiploma verwerf.¹⁰⁸⁾

106) Vgl. S.J. Preller, Doelgerigtheid (S.J. Preller (red.), Inleiding tot die Tersiere Didaktiek, pp. 123 - 133).

107) Vgl. S.J. Preller, Die roeping en opleiding van die dosent (S.J. Preller (red.), Inleiding tot die Tersiere Didaktiek, p. 72).

108) Dit blyk uit die jaarboeke van die Suid-Afrikaanse universiteite, soos aangehaal op p. 239, voetnoot 42, hierbo.

Wat opleidingsmiddele betref, is dit die algemene gebruik dat alle voorgraadse studente van dieselfde jaargroep op vaste tye per week (meesal vyf of ses keer vir sowat veertig minute) byeenkom en dan of 'n lesing van die dosent ontvang of onder leiding van die dosent sekere onderwerpe bespreek. Gereelde bywoning van hierdie klasse is dikwels 'n versiste om tot die eksamen toegelaat te word.¹⁰⁹⁾ Dosente behandel meesal 'n baie groot deel van die sillabus in die vorm van lesings, en die aantekeninge wat studente daarvan neem, vorm dikwels 'n belangrike deel van die leerstof wat hulle moet bemeester. Dit word verwag dat studente in hulle eie studiewerk sal tred hou met die lesingprogram, en studie-opdragte vir spesifieke klasse word soms gegee. Ook is daar werkopdragte waar studente 'n bepaalde onderwerp of probleem aan die hand van 'n aantal geskiedwerke moet behandel.¹¹⁰⁾ In die reël word in die loop van die jaar enkele toetse of eksamens afgeneem, terwyl daar aan die meeste universiteite aan die einde van die jaar 'n eksamen is waarby die hele jaar se werk betrek word.¹¹¹⁾ 'n Punt, gevorm op grond van onder meer eksamens en toetse wat gedurende die jaar afgeleë is en werkopdragte, bepaal saam met die syfer wat in die eksamen behaal is of 'n student die hele jaarkursus slaag.¹¹²⁾

109) Vgl.: Potchefstroomse Universiteit vir C.H.O., Jaarboek 1974, pp. 74 - 75; Randse Afrikaanse Universiteit, Jaarboek 1974, p. 107; Universiteit van Fort Hare, a.w., p. 46; University of Natal, a.w., p. A55.

110) Dit blyk uit mondelinge gesprekke met dosente in Geskiedenis aan verskillende Suid-Afrikaanse universiteite. Vgl. J.H. van Wyk, Werkopdragte, vras en aantekeninge (S.J. Preller (red.), Inleiding tot die Tersiëre Didaktiek, pp. 330 - 340).

111) Vgl. A.G. Coetsee, Evaluering (S.J. Preller (red.), Inleiding tot die Tersiëre Didaktiek, pp. 205 - 215).

112) Potchefstroomse Universiteit vir C.H.O., Jaarboek 1974, p. 73; Randse Afrikaanse Universiteit, Jaarboek 1974, p. 107; Universiteit van Stellenbosch, a.w., p. 230; University of Natal, a.w., pp. A55 - A57.

Daar word meesal enkele handboeke vir 'n bepaalde vraestel voorgeskryf wat soms ook die basis vir die dosent se lesings vorm, terwyl studente in die loop van die jaar opgedra mag word om bepaalde werke of gedeeltes oor 'n onderwerp te bestudeer. As onderwys hulpmiddele word kaarte en soms ook prente, films, bandopnemers en grammofoonplate gebruik.¹¹³⁾

In die opleiding op nagraadse vlak vind veel minder gereelde ontmoetings tussen dosent en student plaas. Lesings word soms gegee, maar daar is veral besprekings of seminare, meesal op grond van werkstukke deur een of enkele studente voorberei. Daar is ook navorsingseminare waarby die ondersoekwerk van studente bespreek en algemene leiding in navorsingswerk deur dosente gegee word.¹¹⁴⁾ Selfstandige studie en ondersoek deur die student neem nog 'n veel groter plek in as by voorgraadse studie. Eksaminering vind in die reël plaas aan die einde van die studie vir die B.A.-Honneursgraad en wanneer voorgeskrewe vraestelle vir die M.A.-graad voltooi is.¹¹⁵⁾ By die skryf van skripsies, verhandelinge en proefskrifte ontvang studente individuele leiding van dosente. Die student bepaal in oorleg met sy studieleier 'n onderwerp en raadpleeg hom wanneer hy bepaalde probleme ondervind. Hy lê 'n eerste konsep van navorsingsresultate aan hom voor en ontvang advies en kritiek sowel wat inhoud, metode van navorsing, aanbieding, styl en tegniese versorging betref. Verhandelinge word ge-

113) Vgl. S.J. Preller, Hulpmiddels in die tersiêre onderwys (S.J. Preller (red.), Inleiding tot die Tersiêre Didaktiek, pp. 316 - 329).

114) Vgl. P.A.J. Ryke, Die seminar (S.J. Preller (red.), Inleiding tot die Tersiêre Didaktiek, pp. 247 - 257).

115) Potchefstroomse Universiteit vir C.H.O., Jaarboek 1974, pp. 78 - 81; Randse Afrikaanse Universiteit, Jaarboek 1974, pp. 111 - 112; Universiteit van Stellenbosch, a.w., p. 230; University of Natal, a.w., p. A60.

eksamineer deur historici wat daarvoor aangewys is om vas te stel of aan die vereistes vir 'n bepaalde graad voldoen is.¹¹⁶⁾

In die V.S.A. is dosente aan universiteite byna sonder uitsondering opgeleide historici, in besit van die Ph.D.-graad. Ook hier word in die reël geen besondere vereistes ten opsigte van kennis van opleidingsmetodes gestel nie; soms word 'n dosent wel net op proef aangestel en sy bekwaamheid eers getoets voor 'n vaste aanstelling volg.¹¹⁷⁾

Studente volg op voorgraadse vlak meesal verskillende kursusse in bepaalde historiese onderwerpe tegelyk en het in elk een tot vier klasbyeenkomste vir 'n kwartaal of 'n semester lank, waarna hulle 'n eksamen daarin aflê. Daar is lesings en meesal ook groepbesprekings waarby studente 'n werkopdrag voorlees en bespreek. Vir elke kursus moet 'n student meesal ook 'n werkopdrag vir eksaminering inhandig.¹¹⁸⁾ Handboeke word aan studente voorgeskryf, asook werke wat in die biblioteek bestudeer moet word. Hulpmiddels soos films en kaarte word ook gebruik.¹¹⁹⁾

Op nagraadse vlak is daar minder lesings en meer groepklasse hoewel dieselfde patroon van enkele kursusse wat saam geloop word bly. Daar is verder navorsingseminare waar dosente kennis

116) Vgl. F.A. van Jaarsveld, Studieleiding aan studentenavonturers. Suid-Afrikaanse historiese joernaal, 1, Nov. 1969, pp. 101 - 114.

117) P.L. Dressel, The undergraduate curriculum in higher education, pp. 93 - 94.

118) Perkins en Snell, a.w., p. 127.

119) Soms word met ander metodes geëksperimenteer, byvoorbeeld dat dosente mekaar se lesings bywoon en bespreek. Vgl. Brune en Simmons, a.w. Journal of general education, 22, pp. 93 - 104.

van navorsingsmetodes en tegnieke aan studente oordra en met studente metodologiese probleme bespreek. Wanneer die student met sy proefskrif besig is, ontvang hy advies van een dosent wat as sy leier optree. Eksaminering vir die Ph.D.-graad geskied telkens na voltooiing van 'n kursus, maar ook is daar 'n algemene eindeksamen wat in die spesialisasierigting afgelê moet word; hierdie eksamens kan skriftelik of mondeling wees.¹²⁰⁾

Die universiteitsdosente in Groot-Brittanje is in die reël in besit van die M.A.-graad en soms van addisionele kwalifikasies. Daar word geen besondere vereistes van opvoedkundige aard gestel nie. Op voorgraadse vlak is daar gereelde lesings, hoewel nie besonder veel in getal nie, en verder tutorials volgens die tradisionele Oxbridge-patroon.¹²¹⁾ Oxford en Cambridge het nog die stelsel van inwonende dosente in colleges wat elk as tutor vir 'n aantal studente optree wat alle aspekte van hul opvoeding aan die universiteit betref. Hier ontvang elke voorgraadse student dus individuele leiding. Aan die nuwere universiteite is daar, naas enkele persone wat as algemene studente-adviseurs benoem is, hoofsaaklik vaktutors, wat dikwels nagraadse studente is. Gereelde indiening van werkstukke en bespreking daarvan deur die tutor met die student vorm 'n algemene kenmerk van die tutorials. Eksaminering vind aan die einde van die voorgraadse studie plaas, hoewel oor sekere dele van die werk soms al na 'n jaar 'n finale eksamen afgelê kan word. Op nagraadse vlak word hoofsaaklik dieselfde patroon as in Suid-Afrika en die V.S.A. gevolg. Daar is, na gelang van die aard van die nagraadse

120) Perkins en Snell, a.w. en Van Jaarsveld, Oor die opleiding van geskiedkundiges. Historia, 16(2 en 3), pp. 87 - 88, 151 - 153.

121) Kyk p. 22 hierbo.

graad, lesings, besprekingsklasse en individuele leiding by studentenavorsing.¹²²⁾

In Nederland is die opleiers almal opgeleide historici, wat ten minste in die doktoraaleksamen geslaag het. Geen besondere opvoedkundige kwalifikasies word vereis nie. Op voorgraadse vlak word lesings in elke afdeling aangebied wat van 'n algemene oorsigskarakter is of ook oor 'n besondere onderwerp kan handel; daar word nie gepoog om die grootste deel van die sillabus op dié wyse te behandel nie. Na twee jaar van lesings volg, kan die student op selfstandige studie konsentreer en, as hy 'n afdeling onder die knie het, 'n tentamen (mondeling of skriftelik) aflê. Daar is soms ook besprekingsklasse maar weinig sprake van spesifieke werkopdragte wat deur studente ingehandig moet word. Studente kry 'n lys van voorgeskrewe werke wat hulle, naas die lesingstof, moet bestudeer en waaroor hul geëksamineer word. Wanneer tentamens in elke afdeling afgelê is, is die finale eksamen meesal slegs 'n formaliteit, en die student verwerf kandidaatstatus. Op nagraadse vlak is daar minder lesings en meer seminare of werkcolleges waarvoor studente werkstukke voorberei wat dan onder leiding van die dosent bespreek word. Hier geskied ook opleiding in navorsingsmetodes. By die skryf van skripsies en proefskrifte ontvang die student advies van 'n dosent wat as studieleier optree.¹²³⁾

In Duitsland is dikwels slegs 'n klein groepie dosente aan die universiteit verbonde, oorwegend hoogleraars (gewoon en buitengewoon, laasgenoemde met 'n ietwat laer status), en hulle is almal gedoktoreer. Die hoogleraar het navorsingsassistenten wat nie

122) Vgl. Van Jaarsveld, Oor die opleiding van geskiedkundiges. Historia, 16(2 en 3), pp. 86 - 87, 149 - 151.

123) Vgl. Vrije Universiteit, Studie informasie.

noodwendig reeds die doktorstitel besit nie en wat soms ook onderwys gee. Verder is daar Privatdozente, wat meesal doktore is, en tans dieselfde status as lektore of wetenskaplike medewerkers het.¹²⁴⁾ Daar is geen opvoedkundige vereistes waaraan dosente moet voldoen nie. Die opleidingsmiddele is ongeveer dieselfde as in Nederland. Daar is op voorgraadse vlak lesings en seminare om die student in sy selfstandige studie te help. Daar word onderskei tussen die Proseminar, waar die student ingelei word in historiese metodes en waar historiese bronne en werke bestudeer word, en die gewone seminaar in Ou, Middel-eeuse of Moderne geskiedenis. Vir die gevorderde (nagraadse) studente is daar verder die navorsingseminare en Arbeitsgemeinschaften waar studente in dieselfde navorsingsgebied werkstukke inlewer wat dan bespreek word. Studente word meesal vir hulle werkstukke en deelname aan seminare n punt toegeken wat 'n rol speel by die uiteindelijke bepaling of die student aan die vereistes voldoen om die doktorstitel te verwerf. By die navorsing en skryf van die dissertasie ontvang die student verder individuele leiding van sy hoogleeraar. 'n Skriftelike en mondelinge eksamen waarin die student se algemene insig en kennis oor 'n wye veld getoets word, word na afhandeling van die proefskrif vereis.¹²⁵⁾

Aan Franse universiteite is die dosente in die vak Geskiedenis almal opgeleide historici, maar, net so min as in die ander lande, noodwendig opgeleide opvoedkundiges. Lesings speel op voorgraadse vlak 'n sentrale rol in die opleiding; hulle dien soms om die student in sy studiewerk te oriënteer en soms

124) Vroeër was hul nie amptelik aan die universiteit verbondenie, maar het teen 'n fooi hulp aan studente gegee; vandaar die naam.

125) Van Jaarsveld, Oor die opleiding van geskiedkundiges. Historia, 16 (2 en 3), pp. 85 - 86, 148 - 149.

om 'n besondere onderwerp op deskundige wyse te behandel. Eers by die navorsing vir die verhandeling kom 'n student direk met sy professor in aanraking en ontvang hy individuele hulp.¹²⁶⁾

5.5.3 Gevolgtrekkings

Dit blyk dat die opleiers almal opgeleide historici is. Aan groter universiteite is daar meesal spesialiste in verskillende studievelds en word hulle aangestel met 'n spesifieke leeropdrag. Van opvoedkundige opleiding van dosente vir hulle besondere opleidingstaak is daar nie veel sprake nie. Die meeste word in hierdie verband nog gedoen deur die jonger lande, die V.S.A. en Suid-Afrika. Deur ervaring verwerf hulle natuurlik heelwat insig in besondere opleidingsprobleme en leer hulle hoe om hulle taak so goed as moontlik te vervul. Tog kan 'n breër kennis van die taak van die universiteit, van die doeleindes van opvoeding in Geskiedenis, van die aard en plek van besondere metodes in die opvoeding as geheel en van die algemene vermoëns en eienskappe van die student net dien om 'n beter perspektief op hulle taak as opleiers te vorm.¹²⁷⁾

Wat betref die verhouding tussen direkte en indirekte onderwys wissel die posisie van land tot land. Wel speel indirekte onderwys oral 'n sentrale rol en is daar veel minder direkte onderwys as op skool, maar in Suid-Afrika, byvoorbeeld, word 'n baie groot deel van die leerstof deur direkte onderwys aan die student oorgedra. In teenstelling hiermee is lesings in lande soos Duitsland en Nederland grotendeels voordragte oor besondere onderwerpe waarvoor die dosent navorsing gedoen het.

¹²⁶⁾ Ibid., pp. 84 - 85 en Shafer, a.w., pp. 35 - 42.

¹²⁷⁾ Verdere opmerkings oor die opleiding van dosente kom voor op p. 323 e.v. hieronder.

Algemene oriënterende lesings is daar ook, en dit wil voorkom of sodanige lesings in Europa n steeds belangriker plek inneem.

Om die verhouding direkte en indirekte onderwys in juiste perspektief te sien, moet die waarde van middele soos lesings, besprekingsklasse en werkopdragte nader bekyk word. Dit blyk dat hierdie middele oral gebruik word, hoewel in die een land sommige middele op n ander wyse en in groter of kleiner mate as in n ander land aangewend word. Die lesing speel oral n belangrike rol, veral in voorgraadse studie, hoewel in die V.S.A. en ook in die ander lande die neiging bestaan om lesings al meer met besprekingsklasse te vervang. Daar moet onderskei word tussen lesings oor besondere onderwerpe en algemene oriënterende lesings. Wanneer n dosent n reeks lesings oor n beperkte onderwerp hou, dan kan die hoofdoel daarvan alleen wees om kennis wat hy deur eie ondersoek gevorm het aan sy studente oor te dra. In plaas daarvan dat hy sy ondersoekresultate op skrif stel en deur publikasie bekend stel, dra hy hulle mondeling aan studente oor. Hierdie gebruik was n eeu en meer gelede, toe nie so maklik tot publikasie van n werk oorgegaan is of kon word as vandag nie, algemene praktyk. Vandag is sulke lesings egter ook nog van waarde omdat die student direk kennis maak met die ondersoeker en daar n meer persoonlike vorm van kennis-oordrag is as deur die geskrewe woord. Dit is nou vir die student moontlik om die dosent te vra om sekere probleme te verduidelik, en die dosent kan uit die kontak met die studente leer waar sy voordrag nie helder genoeg is nie en selfs ook in watter opsigte sy ondersoek te kort geskiet het. Om baat te kan vind by so n lesing moet studente reeds op gevorderde vlak wees en algemene historiese kennis en insig hê, asook kennis van die historiese periode waaroor die lesings handel.

Algemene oriënterende lesings, daarenteen, is uiteraard in die eerste plek bedoel vir beginnerstudente. Sulke lesings kan van waarde wees om die student te help om sy voorgeskrewe werke goed te bestudeer en kan onduidelike dele daarin verduidelik. Hierdie lesings kan ook algemene lyne in die geskiedenis of in 'n bepaalde periode trek wat die student dan by sy meer besondere studie voor oë moet hou. Lesings van hierdie aard hoef nie op oorspronklike navorsing gebaseer te wees nie. Met die opstel van die lesing moet die dosent, veel meer as by 'n lesing oor 'n besondere onderwerp, die opleidingssoogmerke in gedagte hou. Dit gaan nie net daarom watter kennis hy oordra nie, maar veral hoe hy dit oordra, sodat hy werklik hulp en leiding kan bied in die studie van die student. Dit kan nie die bedoeling wees van sulke lesings om alle kennis wat die student nodig het aan hom te bied nie, want dan sou 'n baie groot aantal lesings nodig wees. Buitendien kan die student die kennis op 'n eenvoudiger manier in voorgeskrewe werke vind. As geskikte werke nie bestaan nie, sou dit in elk geval nog meer ekonomies en doeltreffend wees as die dosent self sulke werke (of net afgerolde diktate) saamstel. Die oriënterende lesing is 'n hulpmiddel om die student op te lei tot historikus, maar nie die vernaamste middel waardeur die kennis wat hy nodig het aan hom oorgedra word nie.¹²⁸⁾

Die taak van die opleier aan die universiteit kan nie uitsluitend of selfs hoofsaaklik wees om onderwys te gee en kennis mondeling oor te dra nie. Indirekte onderwys is op hierdie

128) Vir verdere bespreking van die lesing kyk: S.J. Preller, Die lesing (S.J. Preller (red.), Inleiding tot die Tertiêre Didaktiek, pp. 235 - 246); Krüger en Du Plessis, a.w. (Coetzee en Van Rooy, a.w., p. 212 e.v.); Henderson, a.w., p. 12 e.v.; Randse Afrikaanse Universiteit, Universiteit en onderrig.

vlak die vernaamste vorm van kennisoordrag.¹²⁹⁾ Die universiteitsdosent moet in die eerste plek leiding, hulp aan studente verskaf by hul selfstandige studie en op hierdie wyse die hele opleiding van die student rig, in die juiste koers stuur. Al is die dosent nie die enigste of selfs die vernaamste onderwyser, leermeester, van die student nie, beklee hy tog 'n sentrale rol in die opleiding van die student; hy bly nog die belangrikste opleier van die student. Naas die gee van lesings is die lei van besprekingsklasse en die verskaf van individuele advies en voorligting daarom 'n belangrike deel van sy taak.

Daar is gesien dat daar tussen allerlei soorte van besprekingsklasse onderskei kan word: tutorials, gewone seminare, navorsingseminare, ensovoorts. Hoewel daar onderlinge variasie in die aard van sulke klasse is, gaan dit wesenlik om dieselfde: bespreking tussen dosent en student(e) op grond van werk deur die student bestudeer. Waar in die lesing dit hoofsaaklik die dosent is wat aan die woord is, en studente net af en toe vrae stel, of soms kommentaar lewer, is die studente nou ten minste net soveel aan die woord as die dosent. Daar vind wisseling van gedagtes plaas, wat daartoe kan bydra om die student onder meer nuwe perspektief op bepaalde sake te gee, hom te laat sien waar sy studie ontoereikend was en waar sy studiemetodes nie goed was nie. Nie net die dosent nie, ook medestudente wat met dieselfde probleme besig is, kan op hierdie wyse hulp bied. Daarom kan onderskei word tussen besprekings waar die dosent 'n sentrale rol speel en dié waar hy meer op die agtergrond is en die bespreking in die eerste plek tussen die studente self gaan. Ver al op nagraadse vlak kan vrugbare seminare gehou word waar studente leer uit die kritiek van hulle medestudente. By sulke

129) Kyk ook p. 58 hierbo.

seminare het die dosent egter nog 'n belangrike rol. Amerikaanse studente het in 1958 die plek van die dosent in 'n suksesvolle Geskiedenis-seminaar só beskryf:

"The instructor is provocative, demanding, critical, and yet encouraging. He is himself engaged in research and is informed about the history of the period and topic of the seminar. Introducing students to the bibliographical aids, key sources, and major depositories of his field, the instructor somehow manages to convey to them the intellectual challenge and excitement that he himself finds in his work. He encourages a balance between initiative and aggressive competition on the one hand and, on the other, caution, humility and a strong sense of responsibility toward past and present. By seeing that papers are prepared by deadlines and within specified space limitations, he develops disciplined work habits. He requires bibliographical and progress reports and, usually, one substantial research paper of each student. The instructor makes certain that each student's paper is criticized by all students in gentlemanly but vigorous and straightforward fashion, and adds his own critique. Comprehensiveness of research, critical use of evidence, logical inferences, technical competence and literary style are thoroughly evaluated and improved."¹³⁰⁾

Om nuttig te kan wees, moet 'n besprekingsklas verder aan bepaalde algemene vereistes voldoen: dit moet nie te groot wees nie, sodat almal aan die bespreking kan deelneem; 'n geskikte vertrek waarin deelnemers in 'n kring kan sit, is nodig. Belangrik bly steeds dat dosente en studente voorbereid moet

¹³⁰⁾ Perkins en Snell, a.w., p. 147.

wees ten einde die bespreking te laat slaag.¹³¹⁾ Watter vorm van besprekingsklas op 'n bepaalde opleidingsfase die beste is, kan moeilik hier bepaal word, aangesien dit saamhang met die besondere omstandighede van die universiteit en die besondere probleme en behoeftes van die studente. In die algemeen kan gesê word dat by beginnerstudente leiding van die dosent by allerlei probleme van die studie, ook buite 'n spesifieke onderwerp om, nodig is en die tutorial tipe daarom geskik is, terwyl gevorderde studente veral baat vind by 'n seminaar met onderlinge bespreking, op 'n wetenskaplike vlak, oor spesifieke onderwerpe. Besprekingsklasse behoort, saam met lesings, dwarsdeur die opleiding van die student 'n belangrike plek in te neem.

Die gee van werkopdragte aan studente is dikwels verbind aan besprekingsklasse, omdat studente daar meesal 'n voorbereide onderwerp moet voordra en bespreek. Werkopdragte kan studente oefening bied om kennis te orden, en ook duidelik oor te dra, en om wetenskaplike metodes aan te wend. Waar 'n bepaalde probleem aan hulle gestel word, kan hulle verder geoefen word in selfstandige wetenskaplike denke. Om werklik die opleiding van studente te bevorder, moet opdragte só geskies word dat hulle hierdie doeleindes so goed moontlik bevorder. Werkopdragte bly 'n hulpmiddel in die opleiding en moet nie beskou word as plaasvervanger van die dosent nie; werkopdragte bevorder ekonomie van studie en dra daartoe by dat studente binne redelike tydsbestek baie meer onderwerpe self op die regte wyse bestudeer. Dit is daarom van die grootste belang dat die dosent

131) Kyk, vir verdere behandeling van besprekingsklasse: S.J. Preller (red.), Inleiding tot die Tersiêre Didaktiek, pp. 247 - 280; Henderson, a.w., pp. 136 - 152; Perkins en Snell, a.w., p. 147 e.v.

leiding gee by die skryf van werkstukke en deur sy kritiek en advies help om studente se probleme daarmee uit te skakel.¹³²⁾

Die verskaf van leiding by die uitwerk van werkopdragte vorm eintlik die voorspel tot die gee van leiding wanneer die student besig is met selfstandige ondersoek met die oog op die skryf van 'n skripsie of verhandeling. Hierdie leiding aan heel gevorderde studente kom in alle lande voor, en, hoewel daar kleiner verskille van land tot land is, is die algemene prosedure oral feitlik identies.¹³³⁾

Die gebruik van hulpmiddels soos illustrasies, kaarte, skyfies, strookfilms, films en televisie, bandopnemers en die grammofoon, kan vanself nie anders as bydra tot die opleiding van die student nie. In alle lande word dan ook van sulke middele gebruik gemaak, alhoewel nie altyd in belangrike mate nie. Die moontlikhede van betreklik nuwe uitvindinge soos die bandopnemer en die film vir opleiding in die vak Geskiedenis is waarskynlik nog glad nie ten volle ondersoek en in werking gestel nie. Dit is onwaarskynlik dat sulke middele ooit die tradisionele middele sal kan vervang, want dit bly in die opleiding tog daarom gaan dat die student bepaalde insig en kennis moet verwerf, waarvoor hy werke moet bestudeer. Ook sal persoonlike kontak tussen dosent en student altyd die beste wyse bly waarop studente se besondere probleme opgelos kan word.

132) Vgl. J.H. van Wyk, Werkopdragte, vroeë en aantekeninge (S.J. Preller (red.), Inleiding tot die Tersiëre Didaktiek, pp. 330 - 340).

133) Verdere bespreking van studieleiding op nagraadse vlak word gedoen in Van Jaarsveld, Studieleiding aan student-navorsers. Suid-Afrikaanse historiese joernaal, 1, pp. 101 - 113 en Potchefstroomse Universiteit vir C.H.O., Handleiding by die samestelling van verhandelinge en proefskrifte.

Daar is egter geen rede waarom films, bandopnemers, ensovoorts, nie ingespan kan word waar hulle doeltreffend bydra tot vorming van historiese kennis en insig by studente nie.¹³⁴⁾

Waar die boek waarskynlik steeds die vernaamste middel sal bly waardeur kennis aan studente oorgedra kan word, moet in gedagte gehou word dat boeke, net soos films en bandopnames, spesiaal met die oog op doeltreffende opleiding van studente kan en behoort geskryf te word. Soos later aangedui word,¹³⁵⁾ moet enige wetenskaplike wat 'n werk skryf die doeleindes waarvoor dit aangewend kan en sal word steeds in gedagte hou. Dit beteken nie dat elke boek wat moontlik deur 'n voorgraadse student gebruik sou kan word met sy besondere opleidingspeil moet rekening hou nie, maar wel dat daar boeke spesiaal gerig op hierdie fase van opleiding geskryf behoort te word. Die eerstejaarstudent is nog nie dermate wetenskaplik gevorm dat hy dadelik gevorderde wetenskaplike werke kan bestudeer nie; net soos op skool het hy besondere handboeke nodig. Daarnaas behoort hy geleidelik al meer gewone wetenskaplike werke te gebruik, totdat hy as gevorderde student uitsluitend sulke werke bestudeer. 'n Doeltreffende universiteitsbiblioteek is verder 'n baie belangrike vereiste vir suksesvolle opleiding. So 'n biblioteek behoort rekening te hou met die aantal studente wat die Geskiedenis, en ook bepaalde onderwerpe daarin, bestudeer, sodat daar altyd 'n genoegsame hoeveelheid geskikte boeke vir elke student is om te gebruik, en daar vir voorgraadse studente

134) Kyk verder: P.C. Smit, a.w., pp. 157 - 168; Van Jaarsveld en Rademeyer, a.w., p. 12; Krüger en Du Plessis, a.w. (Coetzee en Van Rooy, a.w., pp. 209 - 212); M. Fleming, Research and the curriculum. A brief guide to the findings of research in their relevance to the teaching of the basic subjects; H. Bouman, a.w.

135) Kyk p. 406 hieronder.

dus verskillende kopieë van dieselfde boek is.¹³⁶⁾

Ten opsigte van evaluering van studente moet ook enkele opmerkings gemaak word. Evaluering is noodsaaklik om verskeie redes: dit help die student om te bepaal in hoeverre hy nog te kort skiet in sy studie van bepaalde onderwerpe en ten opsigte van algemene kennis van en insig in die geskiedenis; dit is diagnosties want dit help die dosent om te bepaal watter probleme n student, of n groep studente, in hulle studie ondervind, watter gebreke daar in sy opleidingsmiddele mag wees en watter addisionele middele nodig mag wees met die oog op remediëring. Voortdurende evaluering is hiervoor nodig, wat nie net hoef te bestaan uit eksaminering op gerselde tye en beoordeling van werkopdragte nie, maar ook deur op grond van n student se werkstukke, deelname aan besprekingsklasse en bywoning van lesings n oordeel te vorm. Evaluering is verder ook van belang om uiteindelik te bepaal of n student aan die vereistes vir n historikus voldoen. Daar kan geredeneer word dat die feit dat n persoon in staat is om selfstandige ondersoek te doen vanself al n bewys is dat hy voldoende opgelei is, maar, soos in n vorige afdeling aangedui,¹³⁷⁾ is daar meer vereistes waaraan n historikus moet voldoen, en verder moet n stuk navorsing self nader beoordeel word om te kan bepaal of die navorser werklik in alle opsigte op wetenskaplike wyse ondersoek kan doen.

Aangesien n historikus oor algemene insig in die geskiedenis moet beskik en daarnaas oor besondere kennis van n bepaalde

136) Vgl. C.R. Haywood, Teacher-historian and the library-teacher. Liberal education, 55, Mei 1965, p. 288 s.v.

137) Kyk pp. 225 - 233 hierbo.

veld, moet evaluering ook hierop gerig wees. Insig asook kennis van 'n spesialisasierigting moet getoets word. Dit het weinig sin om byvoorbeeld 'n student se feitekennis van 'n besondere onderwerp te toets as die onderwerp nie deel van sy spesialisasieveld is nie en net bestudeer is om algemene insig in die geskiedenis te bevorder. As verkeerde aksente in die evaluering gelê word, lei dit daartoe dat studente verkeerde aksente in hulle studie lê. As, aan die einde van die hele opleiding van die student, een eksamen afgelê moet word waar die student aan alle vereistes van die historikus getoets word - soos tans in Duitsland, die V.S.A. en Nederland gebruiklik is - kan vroeëre evalueringe, wat in die loop van die opleiding gedoen is, daarmee saam in ag geneem word. Die student behoort egter nie bloot op grond van 'n somtotaal van vroeëre toetse sy uiteindelijke diploma van historiese vakmanskap te ontvang nie, aangesien dan nooit 'n geheelbeeld van sy vermoëns gevorm is en nie nagegaan is of sy kennis in sekere opsigte verswak het nie. Wanneer studente in die loop van hulle opleiding getoets word, het dit weer weinig betekenis om hulle elke drie maande oor dieselfde onderwerp te ondervra; een ondervraging behoort reeds aan te dui of die student oor die nodige kennis beskik, en dan kan heelwat later, teen die einde van die hele opleiding, weer nagegaan word of die student nog oor dié kennis beskik.¹³⁸⁾ Dit beteken nie dat die student alles wat hy in die loop van jare geleer het steeds paraat moet hê nie, maar dat hy steeds insig in die

138) Die rede waarom sulke herhaalde toetsing plaasvind, is soms dat die student daardeur sover gekry word om bepaalde onderwerpe herhaaldelik en daarom deeglik te bestudeer. Uit een toets behoort egter reeds vasgestel te kan word hoe deeglik sy kennis is. Eksamens bly primêr middele van evaluering en nie middele tot aansporing, aktivering van studente nie.

algemene ontwikkelingslyne van die geskiedenis, in die betekenis van besondere periodes en in die waarde van historiese werke oor bepaalde onderwerpe het. Die mees geskikte stelsel lyk daarom die een wat toegepas word in die V.S.A. en Nederland, waar 'n student slegs een maal oor 'n bepaalde afdeling geëksamineer word en dan aan die einde van die hele opleiding die student se algemene insig en kennis van sy spesialisasieveld getoets word. By so 'n toetsing hoef, byvoorbeeld, nie weer gevra te word wat die oorsake van die 1848-rewolusie in Frankryk was, iets wat hy miskien vyf jaar vroeër bestudeer het nie. Hy behoort egter nog 'n algemene idee te hê van die plek van dié rewolusie in die Franse geskiedenis en, as die geleentheid hom gegee word om enkele skrywers se bespreking van die betekenis van dié rewolusie te bestudeer, kritiek te kan lewer en 'n eie siening te gee.¹³⁹⁾

As die Suid-Afrikaanse posisie ten opsigte van die gebruik van opleidingsmiddele in die lig van die voorgaande bespreking in oënskou geneem word, kan die volgende punte, waarin verandering gewens is, aangestip word:

- (i) 'n Herwaardering van die plek van lesings in die opleidingsprogram is nodig. Op voorgraadse vlak is algemene oriënterende lesings nodig, maar slegs as hulp en daar behoort nie alte veel te wees nie. Op nagraadse vlak sou meer lesings oor die ondersoek waarmee dosente self besig is gehou kon word.
- (ii) Besprekingsklasse kan op voorgraadse vlak 'n groter rol speel as wat tans meesal die geval is. Vir nagraadse studente behoort slegs seminare gehou te word waar 'n hoë wetenskaplike standaard gehandhaaf word.

139) Vgl.: Randse Afrikaanse universiteit, Universiteit en onderrig; Fisher en Noble, a.w., p. 146; A.G. Coetsee, Evaluering (S.J. Preller (red.)), Inleiding tot die Tersiêre Didaktiek, pp. 183 - 190).

(iii) Hulpmiddels soos films en grammofoonplate kan in groter mate aangewend word. Heelwat ondersoek en voorbereidingswerk is nodig om geskikte hulpmiddels van dié aard te verkry.

(iv) Meer aandag sou bestee kon word aan die skryf van goeie handboeke vir beginnerstudente en aan die verskaffing van biblioteekgeriewe veral vir voorgraadse studente.

(v) Wat eksamens betref, is dit nodig om die posisie só te wysig dat 'n student net een maal oor 'n bepaalde afdeling geëksamineer word (en indien hy onsuksesvol is, geleentheid kry om hom later weer daarvoor aan te meld) sodat sy studie oor 'n afdeling in 'n kwartaal of semester afgehandel word. Op dié wyse word verder bygedra om die hele opleidingsprogram in 'n aantal kleiner, afgebakende eenhede te verdeel, wat soepelheid en vordering volgens eie tempo bevorder. Aan die einde van 'n groot gedeelte van die opleiding, na sowat drie of vier jaar, en weer aan die einde van die hele opleiding, moet 'n eksamen afgela word wat algemene historiese kennis en insig, kennis van byvalke, sy besondere spesialisasieveld (in die geval van die laaste eksamen) en historiese metodes en historiese literatuur, en alle ander vereistes waaraan hy as historikus moet voldoen, toets. Voorsiening moet daarvoor gemaak word dat na onsuksesvolle aflegging van die eksamen, 'n student hom na 'n tydperk van verdere studie weer kan aanmeld.¹⁴⁰⁾

140) As die laaste eksamen suksesvol voltooi is, behoort die student dan 'n graad te ontvang waardeur hy as opgeleide historikus algemeen erken word (of dit nou 'n magisters- of doktorsgraad is). As na die eerste drie of vier jaar 'n algemene eksamen afgela word, kan ook 'n tussengraad toegeken word, soos die Nederlandse kandidaatsdiploma. Dit is veral van belang as die student vir verdere spesialisasie na 'n ander universiteit moet gaan. (Kyk p. 277 hierbo.) Die vraag of op vroeëre stadia van die opleiding reeds grade toegeken moet word, kan egter slegs in samehang met ander aspekte van universiteitsopleiding en die universitêre stelsel as geheel beantwoord word. In hoofstuk 10 (p. 420, vt.nt. 5 hieronder) word weer aan dié probleem aandag gegee.

5.6 Geskiedenis as byvak in die opleiding vir ander wetenskapsrigtings

Net soos wat die historikus, om sy taak doeltreffend te kan uitvoer, kennis van ander wetenskappe as Geskiedkunde nodig het, is bepaalde historiese kennis dikwels vir wetenskaplikes in ander rigtings nodig. In dié wetenskappe wat vir Geskiedenis van belang is, is Geskiedenis self as byvak van belang: Regswetenskap, Staatskunde, Ekonomie, Sosiologie, Wysbegeerte, Godsdienswetenskap en Teologie, Opvoedkunde, Taalkunde, Psigologie. Vir opleiding tot wetenskaplike in al hierdie rigtings kan Geskiedkunde as byvak nodig wees, maar dikwels net as een van baie byvakke, sodat dit nie altyd 'n plek in die opleidingsprogram kan hê nie.

Die behoeftes van opleidingsprogramme in die verskillende wetenskappe ten opsigte van opleiding in die vak Geskiedenis is nie eenders nie. Die ekonoom het veral behoefte aan Ekonomiese Geskiedenis, die kenner van die Duitse taal en letterkunde aan kennis van die Geskiedenis van Duitsland, ensovoorts. Om die ekonomiese of Duitse geskiedenis reg te kan ken en begryp, is egter algemene historiese insig nodig, wat net verwerf kan word op grond van breë geskiedenisstudie. Daar word soms aan universiteite aparte kursusse aangebied in, onder meer, Ekonomiese, Regs-, Opvoedingsgeskiedenis; dikwels nie deur historici nie, maar deur ekonome, regsgeleerdes, en opvoedkundiges onderskeidelik. Dit is egter te betwyfel of sulke kursusse kan lei tot werklike kennis en begrip van die ekonomiese, regs- of opvoedingsgeskiedenis. Slegs deur naas, byvoorbeeld, die regsverhoudings, ook die ekonomiese, sosiale, politieke, etiese en ander verhoudings in 'n bepaalde samelewing in hulle besondere historiese omstandighede te bestudeer, kan hierdie verhoudings in historiese perspektief gesien word en kan begryp word waarom hulle juis 'n bepaalde karakter

vertoon. Die mees wenslike toestand sou wees dat historici, gespesialiseer in Regs-, Ekonomiese en Opvoedingsgeskiedenis, sulke kursusse aanbied en dat hulle wel op regs-, ekonomiese, en opvoedingsverhoudings onderskeidelik gerig is, maar tog n breër veld dek.

Dit is n byna onbegonne taak om nader te gaan vasstel presies hoe elke opleidingsprogram in Geskiedenis as byvak vir n bepaalde wetenskap daar moet uitsien. Studie van die doeleindes van elk van die wetenskappe is nodig om te bepaal hoeveel historiese kennis nodig is en of daarvoor in n universiteitsvak voorsiening gemaak behoort te word. Wanneer in n bepaalde universiteitsvak die behoefte aan n besondere kursus in Geskiedenis gevoel word, en dit prakties moontlik is om dit in te stel, behoort wetenskaplikes in die besondere vak en historici in oorleg met mekaar die program vas te stel, waarna dit deur bevoegde historici aangebied kan word.¹⁴¹⁾

Die aard van so n opleidingsprogram sal vir voorgraadse studente verskillend moet wees van een vir nagraadse studente, want die nagraadse studente sal moontlik wel nie oor veel kennis van die geskiedenis beskik nie, maar tog reeds in wetenskaplike denk- en werkwyse gevorm wees. n Opleidingsprogram vir nagraadse studente sou moontlik slegs daaruit kon bestaan dat n aantal werke vir selfstudie aan hulle voorgeskryf word en n dosent, waar nodig, individuele hulp verleen en soms besprekingsklasse vir sulke studente hou.

141) n Program aangebied vir algemene studente-opvoeding mag reeds in die behoeftes van sommige wetenskappe voldoen. Kyk pp. 363 - 375 hieronder.

Die bestaande posisie ten opsigte van Geskiedenis as hulpvak in Westerse lande kom tans hoofsaaklik daarop neer dat studente wat nie historici wil word nie gedeeltes van die opleidingsprogram vir historici volg. In die V.S.A. kan hulle enkele van die besondere kursusse volg waaruit Geskiedenis-studente kan kies, en in Suid-Afrika kan 'n student die eerste- en tweede-jaarkursusse in die vak Geskiedenis voltooi. In Groot-Brittanje is gekombineerde programme moontlik waarby heelwat plek aan Geskiedenis gegee word,¹⁴²⁾ en in Nederland kan studente, byvoorbeeld as hulpvak vir Ekonomie Ou, Middeleeuse, Moderne of Ekonomiese Geskiedenis as byvak neem, of anders, net lesings in 'n afdeling van Geskiedenis bywoon. Daar is weinig sprake van kursusse wat spesifiek toegespits is op besondere behoeftes (behalwe dié wat aangebied word buite die vak Geskiedenis om). Redes hiervoor is waarskynlik die feit dat daar te min studente is wat so 'n kursus sou wou volg (en daar nie vaste programme is wat hulle verplig om dit te doen nie) en ook dat koördinasie tussen die verskillende departemente en vakke aan die universiteit gebrëkig is.

Dit is die taak van die departement Geskiedenis aan die universiteit om in alle opsigte waar die vak Geskiedenis kan bydra tot uitvoering van die universiteitstaak te sorg dat die bydrae gemaak word. Die instel van aparte opleidingsprogramme vir studente wat Geskiedenis as byvak nodig het, kan as 'n vereiste vir doeltreffende taakverrigting van die universiteit gesien word, en tewens kan dit historiese kennis en insig by meer mense bevorder, en so meewerk om die doeleindes van die geskiedbeoefening te verwesenlik.

142) Kyk p. 252 e.v. hierbo.

HOOFSTUK 6

BEROEPSOPLEIDING

6.1 Inleiding

'n Soortgelyke wyse van behandeling as in die vorige hoofstuk word hier gevolg: eers word beroepsopleiding as universiteitstaak in die algemeen bespreek, daarna word gelet op die vereistes vir beroepe wat historici kan beoefen, en op grond daarvan kan dan afleidinge ten opsigte van opleidingsprogramme en -middele gemaak word. Ten slotte word nagegaan in watter opsigte die vak Geskiedenis 'n rol kan speel as byvak in opleiding vir ander beroepe as dié wat historici beoefen. Enkele van die vernaamste gevolgtrekkings wat in hierdie hoofstuk gemaak word, word saamgevat in onderafdeling 6.4.6 hieronder.

6.2 Beroepsopleiding as universiteitstaak

Dit is in hoofstuk 2 aangetoon dat die universiteit 'n taak het ten opsigte van beroepsopleiding, maar ook dat dit 'n beperkte taak is.¹⁾ Die universiteit moet in die eerste plek wetenskaplikes vorm, maar aangesien hierdie mense bepaalde wetenskaplike beroepe gaan beoefen, moet, waar nodig, ook addisionele professionele voorbereiding aan hulle gebied word. Die predikant moet nie net opgelei word as teoloog nie, maar hy moet ook voorberei word om goed te kan preek en herderlike werk te doen, ten einde sy praktiese predikantswerk te kan verrig. Die universiteit kan aan die historikus bykomstige opleiding gee wat hom toerus as onderwyser of dosent in Geskiedenis, of ook as argivaris of museumbeampte. Hoewel die universiteitsop-

1) Kyk pp. 78 - 79 hierbo.

leiding nooit geheel en al beroepsgerig mag word nie, moet dit tog met praktiese behoeftes in die samelewing rekening hou en sorg dat mense gevorm word wat 'n bepaalde taak in die praktyk verrig.²⁾

Die universiteit kan 'n sekere mate van beroepsgerigtheid in die wetenskaplike opleiding self in elk geval nooit ontkom nie. Dit hang immers in 'n belangrike mate van beroepsmoontlikhede en -beroep af watter wetenskappe 'n student gaan bestudeer. Daarom is daar altyd baie studente in vakke soos Regte, Teologie, Opvoedkunde en Geneeskunde, en vorm dié vakke selfs aparte fakulteite, terwyl vakke soos Geskiedenis, Volkekunde, Taal- en Letterkunde, wat as wetenskappe volkome gelykwaardig is met die hiervoor genoemdes, minder studente trek en slegs onderdele van 'n fakulteit uitmaak. In 'n wetenskaplike opleidingsprogram word verder dikwels, sonder om daarmee die wetenskaplike gerigtheid te verloor, sake wat van besondere belang vir 'n beroep is nader bestudeer. In Suid-Afrikaanse opleidingsprogramme vir historici word byvoorbeeld gesorg dat aandag gegee word aan die meeste onderwerpe wat op skole bestudeer moet word, sodat studente toegerus word vir hulle beroep as onderwyser. Sulke gerigtheid op beroep in die wetenskaplike opleidingsprogram is slegs moontlik waar die doeleindes vir wetenskaplike en beroepsopleiding saamval; wanneer gepoog word om in die wetenskaplike opleidingsprogram doeleindes te verwesenlik wat nie dié van wetenskaplike opleiding is nie, of wat selfs daarmee strydig is, word die program ondoeltreffend en lomp.

Wanneer die vereistes vir verskillende beroep waarvoor histo-

2) Bingle, a.w. Koers, 33(5), pp. 335; Gerlach, a.w., p. 48; Ortega y Gasset, a.w., p. 62.

rici nodig is, nader bepaal is, sal nagegaan word in hoeverre sekere van die vereistes reeds in die wetenskaplike opleidingsprogram verwesenlik word en kan word en, daarnaas, watter addisionele professionele opleiding nodig is. Dan sal verder ook gekyk moet word in hoeverre die professionele opleiding met die wetenskaplike program geïntegreer kan en behoort te word en in hoeverre dit vóór of ná die wetenskaplike opleiding moet geskied. Beroepsopleiding word in hierdie hoofstuk dus bespreek as 'n faset van die universiteitstaak wat steeds addisioneel tot en geïntegreer met die opleiding tot wetenskaplikes (historici) verrig word.

Beroepsopleiding aan die universiteit, soos aan enige ander instansie, kan slegs voorbereiding tot die beoefening van 'n bepaalde beroep bied. Soos gepoog is om in 'n vorige hoofstuk aan te toon,³⁾ word elke persoon in 'n spesifieke beroepsituasie geplaas waar hy alleen sal kan bepaal op watter wyse hy sy taak behoort te verrig. Die eerste jare van beroepsuitoefening is daarom byna steeds 'n tydperk waar iemand hom nog moet inwerk in sy taak, waar hy nog deur ervaring verder gevorm word om sy beroep goed te kan beoefen. Dikwels werk iemand in die eerste jare nog onder leiding van 'n ervare man in die beroep, is hy nog 'n vakleerling. Die beroepsopleiding aan die universiteit kan daarom nie kennis bied vir elke moontlike situasie waarmee iemand in sy werk gekonfronteer word nie. Dit kan die toekomstige beroepsman net só help toerus en vorm dat hy self sal kan beoordeel hoe hy sy taak moet uitvoer en self ook metodes ontwerp om dit te doen. Ook die professionele opleiding aan die universiteit behoort 'n wetenskaplike karakter te hê, akademies gefundeer te wees ten einde mense te vorm en toe te

3) Kyk pp. 72 - 73 hierbo.

rus wat op wetenskaplike wyse in hul beroepsituasie kan optree.⁴⁾

Beroepsopleiding aan die universiteit beteken dus allermins om 'n student te oefen of af te rig om bepaalde handelinge meganies te verrig. Dit hou in die vorming van 'n hele benadering van die mens tot sy beroep, die vorming van taakbesef, van sy verantwoordelikheid as beoefenaar van 'n beroep in die samelewing. Beroepsetiek behoort daarom deel van so 'n opleidingsprogram uit te maak. Die lewens- en wêreldbeskoulike rigting van die universiteit bepaal in belangrike mate op watter doeleindes beroepsopleiding gerig word. Dit is die taak van 'n Christelike universiteit om die student te leer om sy beroep nie bloot as wyse om geld te verdien, of selfs sy brood te verdien, te sien nie, maar as 'n Christelike roeping, 'n opdrag wat uiteinde-lik van God kom om 'n bepaalde taak te vervul en daarmee mee te werk aan die koms van sy Koninkryk. Beroepsuitoefening moet gesien word binne die perspektief van vervulling van 'n lewens-taak. Die universiteit moet in sy beroepsopleiding nie professionalisme in die maatskappy bevorder nie, maar dit juis probeer teengaan.⁵⁾

Daar sou tussen algemene beroepsopleiding, as die aankweek van 'n juiste beroepshouding en -perspektief, en besondere beroepsopleiding, gerig op 'n bepaalde beroep, onderskei kan word, net soos wat by wetenskaplike opleiding tussen die vorm van 'n algemene wetenskaplike houding en die inlei in 'n bepaalde weten-

4) Gerlach, a.w., pp. 50, 73 - 74 en S.J. Preller, Die opvoedingstaak van die universiteit. Koers, 37(5), Apr. 1970; p. 357.

5) Bingle, a.w. Koers, 33(5), pp. 337 - 338, 340 en Gerlach, a.w., p. 50.

skaplike tradisie onderskei kan word. Soos by die opleiding van wetenskaplikes, hang by beroepsopleiding die twee fasette nou saam; daar moet van 'n besondere beroep uitgegaan word om die student te laat sien watter taak hy daarmee in die samelewing kan vervul, en albei aspekte behoort in dieselfde program tot hul reg te kom. Vorming van 'n juiste beroepshouding hang verder saam met vorming van algemene taakbesef, wat as 'n oogmerk van algemene opvoeding van studente gesien kan word.⁶⁾ Beroepsopleiding hang dus nou saam met die uitvoering van die ander fasette van die universiteitstaak.

6.3 Vereistes vir beroepe wat historici kan beoefen

Daar is verskillende beroepe waarin opgeleide historici gewoonlik werksaam is: baie is dosente en onderwysers in Geskiedenis in onderwysinstansies; ander is navorsers aan universiteite,⁷⁾ argiewe, institute of in die staatsdiens of ook in diens van groot ondernemings; sommige is vakbibliotekaris, argiverisse of beamptes in kultuurhistoriese museums. Hierbenewens is daar talle ander beroepe wat historici kan beoefen, byvoorbeeld dié van joernalis, uitgewer, politikus, diplomaat, sakeman, onderwysadministrateur, staatsamptenaar, maar dit is nie beroepe waarvoor spesifiek historici vereis word nie, al mag opleiding in Geskiedenis bydra om mense te bekwaam vir dié beroepe. Op die rol van geskiedenisopleiding vir sulke beroepe word in afdeling 6.6, hieronder, gelet.

Onderwys en opvoeding is die mees algemene beroepsrigting wat historici kies, en waarvoor historici benodig word, en die

6) Kyk p. 345 hieronder.

7) Historici aan universiteite is meesal sowel dosente as navorsers, aangesien, soos aangedui (pp. 76 - 77 hierbo), die twee funksies nou saamhang en saam een beroep kan vorm.

meerderheid doktore in Geskiedenis, prakties oral ter wêreld, is aan instellings vir hoër onderwys verbonde. Historici wat uitsluitend navorsing doen, is waarskynlik in die Westerse wêreld maar relatief min in getal.⁸⁾ Ook die beroepe van vakbibliotekaris (in Geskiedenis) en van museumbeampte kom onder opgeleide historici nie baie algemeen voor nie. Die argiefdiens is naas die onderwys waarskynlik die belangrikste beroepsrigting waarin historici aangetref word.

Dit is nodig om kortliks die vernaamste vereistes te bepaal waaraan historici in die verskillende beroepe moet voldoen. Omdat dit om addisionele vereistes gaan, bykomend by dié vir die historikus, wat aan die universiteit ook hoofsaaklik net in bykomende opleiding bereik moet word, word nie alte uitgebreid aan dié vereistes aandag gegee nie.

6.3.1 Onderwysers en dosente

Hier is slegs van belang onderwysers en dosente wie se hoof-taak dit is om onderwys in die Geskiedenis te gee en leerlinge en studente op te lei in die verwerf van historiese kennis en insig, en nie onderwysers by wie Geskiedenisonderwys slegs 'n klein deel van hulle taak uitmaak nie. Laasgenoemde onderwysers hoef uiteraard nie opgeleide historici te wees nie en moet aan ander vereistes voldoen. Op die rol van die vak Geskiedenis in die opleiding van sulke onderwysers word kortliks in afdeling 6.6 gelet.

Die vraag kan gestel word of 'n Geskiedenisonderwyser werklik 'n

8) Kyk byvoorbeeld Elton, a.w., p. 142 en Perkins en Snell, a.w., p. 22. Volgens laasgenoemde werk was in 1958 88% van alle mense met 'n Ph.D.-graad in Geskiedenis in die V.S.A. aan universiteite of colleges verbonde; slegs 3% hiervan was mense wat uitsluitend navorsingsposte beklee het.

opgeleide historikus moet wees, dit wil sê oor 'n meesters- of doktorsgraad moet beskik. In 'n volgende afdeling sal die posisie in verskillende lande in hierdie verband blyk. Voorlopig neem ons aan dat die onderwyser aan die sekondêre skool wat vakonderwys gee, 'n wetenskaplike in sy vak moet wees. Alleen 'n historikus is in staat om Geskiedenis op 'n wetenskaplike, objektiewe wyse aan ander te leer en by hulle historiese perspektief te vorm.⁹⁾

Die vernaamste eienskappe van en vereistes van die sekondêre skoolonderwyser in Geskiedenis kan as volg saamgevat word:

- (i) kennis van en insig in die geskiedenis as geheel en in besonder van die velde wat in skoolonderwys behandel moet word;
- (ii) algemene eienskappe van die wetenskaplike: 'n wetenskaplike houding, sin vir waarheid en objektiwiteit, goeie uitdrukkingsvermoë, algemene wetenskaplike belangstelling, belesenheid;
- (iii) kennis van en vaardigheid in die metodes van Geskiedenisonderwys op sekondêre skoolvlak;
- (iv) insig in die eienskappe en probleme van sekondêre skoolleerlinge;
- (v) duidelike besef van sy taak en verantwoordelikheid as Geskiedenisonderwyser en hiermee van die doeleindes wat hy met sy opvoedingswerk moet bereik; hy moet nie net 'n wetenskaplike nie, maar ook 'n opvoedende benadering hê;¹⁰⁾
- (vi) verder eienskappe soos entoesiasme, verbeeldingskrag,

9) Vgl. oor die wetenskaplike kwalifikasies vir geskiedenisonderwysers: J.J. Oberholster, Vernuwings van onderrigmetodes. Historia, 10(2), Jun. 1965, p. 90; F.A. van Jaarsveld, Geskiedenisonderrig in Suid-Afrika vandag. Enkele probleme en wenke, p. 20; R. van Roesbroeck, De geschiedenis in de normaalschool, pp. 14 - 16.

10) Mojjet, a.w. (Bakker, a.w., p. 285).

vermoë tot interessante vertelling, maklike omgang met mense, selfvertroue - eienskappe van die goeie Geskiedenisonderwyser wat deur die opleiding verder gevorm kan word.¹¹⁾

Vir die dosent aan 'n inrigting vir tersiêre onderwys geld soortgelyke vereistes. Ook hy moet in die eerste plek 'n wetenskaplike in Geskiedenis wees, en deeglike kennis van die geskiedenis hê, in besonder van 'n bepaalde veld wat hy moet doseer. Hy het verder kennis van en vaardigheid in metodes van onderwys in die Geskiedenis op tersiêre vlak nodig, asook kennis van die eienskappe en probleme van die student. Ook hy het 'n taakbesef nodig om sy taak goed te kan uitvoer, en dit hou in insig in die taak van die universiteit of kollege asook van die doeleindes van Geskiedenisonderwys aan die inrigting. Soos by die sekondêre skoolonderwyser moet by hom eienskappe ontwikkel wat vir sy werk belangrik is: die vermoë om sy kennis duidelik oor te dra, om leiding te kan gee, daarby 'n wetenskaplike houding en algemene eienskappe van die goeie wetenskaplike.¹²⁾

6.3.2 Navorsers

As vereistes vir 'n navorser in die geskiedenis, of dit nou aan 'n universiteit, instituut, staatsdepartement, argief of in 'n privaatonderneming is, kan kortliks gestel word:

- (i) 'n deeglike kennis van die geskiedenis, in besonder van die veld waaroor hy navorsing doen;

11) Die eienskappe van die goeie Geskiedenisonderwyser word verder behandel in: Committee of Seven, a.w., p. 114; Van Jaarsveld en Rademeyer, a.w., pp. 127 - 133; M.W. Keatings, Studies in the teaching of history, p. 225.

12) S.J. Preller, Die roeping en opleiding van die dosent (S.J. Preller (red.), Inleiding tot die Tersiêre Didaktiek, pp. 65 - 73).

(ii) kennis van en vaardigheid in die metodes van historiese navorsing, in besonder vir sover dit vir sy navorsingsgebied van belang is;

(iii) 'n algemene wetenskaplike houding en eienskappe soos waarheidsin, objektiwiteit, kritiese benadering;

(iv) beseef van sy taak as navorsers, dus van die doeleindes van historiese ondersoek in die algemeen, maar ook van die taak van die instelling waaraan hy verbonde is, en perspektief op sy beroepstaak in die algemeen.¹³⁾

6.3.3 Vakbibliotekaris, argivarisse en museumbeambptes

Vir 'n vakbibliotekaris kan kortliks die volgende vereistes gestel word:

(i) algemene kennis van en insig in die geskiedenis en veral van historiese metodes, historiografie en historiese literatuur. Aangesien 'n vakbibliotekaris kennis van alle velde in die geskiedenis moet hê, is gespesialiseerde kennis van 'n veld nie nodig nie, eerder wye algemene kennis en gespesialiseerde kennis van die geskiedskrywing;¹⁴⁾

(ii) kennis van die Biblioteekkunde, van stelsels van katalogisering, die administrasie en organisasie van die biblioteek, van die behoeftes van die gebruikers van die bepaalde biblioteek, ensovoorts;

(iii) beseef van sy taak as vakbibliotekaris, dus van die taak van die biblioteek in die algemeen en ten opsigte van die geskiedbeoefening en onderwys in Geskiedenis in besonder;

13) Dit blyk uit die algemene vereistes vir 'n historikus, soos uiteengesit op pp. 225 - 233 hierbo, asook uit mededelings van professore in Geskiedenis aan verskillende Suid-Afrikaanse universiteite.

14) Sommige biblioteke mag spesialiseer in die geskiedenis van 'n bepaalde land of streek en dan is gespesialiseerde kennis van dié veld nodig.

(iv) hiernaas algemene eienskappe soos 'n sistematiese instelling, maklike omgang met mense, hulpvaardigheid, goeie leesvermoë.¹⁵⁾

Vir argiverisse behoort die volgende beroepsvereistes te geld:

- (i) wetenskaplike kennis van en insig in die geskiedenis, in besonder ten opsigte van die veld waarop die dokumente in die bepaalde argief betrekking het;
- (ii) kennis van en vaardigheid in die metodes van historiese navorsing, en in besonder insig in die plek van die historiese dokument in die ondersoek as geheel;
- (iii) kennis van opbergingsprosedures en -stelsels van argiewe, van metodes om dokumente te bewaar en te restoreer, ook van annotering en voorbereiding vir publikasie van dokumente;
- (iv) insig in die plek en waarde van die argief en van die doel van die geskiedbeoefening as deel van die algemene taakbesef.
- (v) verder eienskappe soos noukeurigheid, sistematiese werkwyse, hulpvaardigheid.¹⁶⁾

Vir 'n beampte aan 'n (kultuur)historiese museum¹⁷⁾ kan as vereistes genoem word:

- (i) wetenskaplike kennis van en insig in die geskiedenis, in

15) Vgl. F. Swanepoel en J.R.R. de Villiers, Beroepe vir die Suid-Afrikaanse jeug. 'n Alfabetiese gids, p. 30 en W.E. Hopke (red.), Encyclopedia of careers and vocational guidance, II, pp. 160 - 161.

16) Vgl.: Swanepoel en De Villiers, a.w., p. 10; Hopke, a.w., p. 123; A.P.C. Brooks, Research in the archives, p. 36 e.v.

17) Hiermee word nie bedoel enigeen wat in 'n museum werkzaam is nie; net so min as in 'n biblioteek of in 'n argief hoef elke werknemer in 'n museum 'n opgeleide historikus te wees.

besonder wat die veld betref waaroor die betrokke museum handel, wat meesal inhou besondere kennis van die materiële kultuur van 'n bepaalde periode en gebied;

(ii) kennis van historiese metodes en in besonder van die rol van historiese oorblyfsels in die wetenskaplike ondersoek;

(iii) kennis van en vaardigheid in die restourasie, bewaring en tentoonstelling van historiese voorwerpe; hiervoor kan nodig wees kennis van argitektuur, beeldende kunste, illustrasiekuns, ensovoorts;

(iv) besef van die eie taak en verantwoordelikheid in die bekleding van die besondere beroep, en daarom insig in die doel en plek van 'n historiese museum in die samelewing.¹⁸⁾

6.4 Opleidingsprogramme

In hierdie afdeling moet, soos in die ooreenstemmende een in die vorige hoofstuk, eers op grond van kennis van die doeleindes wat met beroepsopleiding bereik moet word en van die eienskappe en opvoedingspeil van die beginnerstudent afgelei word aan watter algemene vereistes opleidingsprogramme moet voldoen. Daarna word dan bestaande programme in verskillende lande vergelyk en uiteindelik 'n aantal algemene gevolgtrekkings gemaak. Aangesien die programme van beroep tot beroep verskil, word die drie fasette saam ten opsigte van elk van die beroepe bespreek. Dit is nie die bedoeling om uitgebreid algemene programme vir opleiding van onderwysers en bibliotekarisse te behandel nie, aangesien dit vir die doel van hierdie werk net van belang is om vas te stel in hoeverre sulke programme met dié vir opleiding van historici geïntegreer moet word en in hoeverre die vak Geskiedenis geraak word.

18) Vgl. C.D. Kent, British libraries, art and historical museums, veral p. 30.

Dit het by die behandeling van die opvoedingspeil van die universiteitstudent in hoofstuk 4, hierbo, na vore gekom dat skoolopvoeding, veral in die laaste skooljare, in sekere opsigte beroepsgerig is, maar dat geen spesifieke opleiding vir wetenskaplike beroepe, soos dié hierbo genoem, op skole gedoen word nie. Skoolopleiding is oor die algemeen ook nie gerig op die vorming van 'n algemene beroepsbesef nie. Waar dit hier buite-dien gaan om beroepe wat eers na etlike jare op universiteit beoefen word, is dit duidelik dat sulke besef op universiteit by die student gevorm moet word.

6.4.1 Onderwysers aan sekondêre skole

As die vereistes vir die opleidingsprogramme vir historici weer in oënskou geneem word,¹⁹⁾ blyk dat aan die eerste twee vereistes wat vir onderwysers gestel is, naamlik historiese kennis en 'n algemene wetenskaplike benadering, reeds in die wetenskaplike opleidingsprogram voldoen behoort te word. Hierby moet dan aanvaar word dat die veld van die geskiedenis wat in die skool-onderwys behandel word, deeglik in die opleidingsprogram bestudeer kan word. Aangesien skoolonderwys die geskiedenis in breë samehange behoort te dek, sal 'n spesialisasierigting wat voorsiening maak vir verdere studie van die geskiedenis in wyer verband veral geskik vir die sekondêre skoolonderwyser moet wees.²⁰⁾

Addisioneel by die wetenskaplike opleiding het die sekondêre

19) Kyk p. 233 e.v. hierbo.

20) Dit beteken nie dat die opleidingsprogram op universiteit presies alle stof wat in die skoolprogram behandel word, moet dek nie. As selfstandige wetenskaplike behoort die sekondêre skoolonderwyser in staat te wees om self onderwerpe te bestudeer en die nodige kennis daarvan te vorm om onderwys daarin te kan gee.

skoolondersyser dan nog opleiding nodig in metodes van onderwys, en Geskiedenisonderwys in die besonder, in die beginsels en doeleindes van die Opvoedkunde in die algemeen, ook in die aard en vermoëns van sekondêre skoolleerlinge, en verder moet 'n algemene taakbesef by hom gevorm word. Dit is nie nodig dat 'n vakonderwyser ook 'n opvoedkundige moet wees, dit wil sê net so 'n uitgebreide opleiding in die Opvoedkunde as in die Geskiedenis moet ontvang nie. Hy hoef slags wetenskaplike in een vak te wees, maar moet tog goeie kennis van die Opvoedkunde hê wat betref die fasette vir hom van belang, en om insig in die opvoeding en sy taak as opvoeder te kry is meer nodig as bloot net studie van sake wat hom direk in sy beroep raak. 'n Ekstra opleidingsprogram is nodig. Hoe omvattend moet dit wees en in watter mate kan dit aansluit by die wetenskaplike opleidingsprogram? Om groter perspektief in hierdie verband te verkry, word die bestaande posisie in enkele Westerse lande eers in oënskou geneem.

In Suid-Afrika vind alle opleiding vir sekondêre skoolonderwys tans aan universiteite plaas. Die mees algemene patroon van opleiding is dat studente na voltooiing van die B.A.-graad, met Geskiedenis as een van die twee hoofvakke, of soms ook van die B.A.-Honours, verdere opleiding met die oog op verwerwing van 'n sekondêre onderwysdiploma aan die universiteit ondergaan. Sommige studente gaan, voltyds of deelyds, voort met Geskiedenisstudie na behaling van die diploma en verwerf uiteindelik die M.A.-graad. Die meerderheid sekondêre skoolonderwysers in Geskiedenis is egter slags in besit van 'n B.A.-graad. Die opleiding vir die sekondêre onderwysdiploma hou in studie van Teoretiese, Empiriese (of Psigologiese), Historiese en Praktiese (of Didaktiese) Opvoedkunde, en verder van metodes van Geskiedenisonderwys. Proeflesse word tydens hierdie opleiding

deur studente aan skole gegee.²¹⁾ Dit is hoofsaaklik opvoedkundiges wat vir hierdie opleiding verantwoordelik is, hoewel onderwys in metodes van Geskiedenisonderwys en beoordeling van proeflesse in die vak Geskiedenis meesal deur opgeleide historici, wat tewens sekondêre skoolervaring het, gedoen word.²²⁾

Aan enkele universiteite is dit moontlik om, in plaas van die B.A. met onderwysdiploma, 'n vierjarige graad te volg waarby onderwysvakke ingesluit is en die beroepsopleidingsprogram dus meer parallel met die wetenskaplike program loop.²³⁾ Aan die meeste universiteite is dit verder moontlik om in plaas van graadstudie te doen 'n vierjarige onderwysdiploma te volg waarby Geskiedenis net een van 'n aantal vakke is. Die diploma is veral bedoel vir persone wat nie aan die toelatingsvereistes vir graadstudie voldoen nie en verleen gewoonlik toegang tot onderwys in die laer klasse van die sekondêre skool.²⁴⁾ In

21) Vgl.: Potchefstroomse Universiteit vir C.H.O., Jaarboek 1974, pp. 366 - 372; Randse Afrikaanse Universiteit, Jaarboek 1974, pp. 306 - 308; Universiteit van Fort Hare, a.w., Bylae (Fakulteit Opvoedkunde), pp. 16 - 18; Universiteit van Port Elizabeth, a.w., Bylae, pp. 169 - 177; Universiteit van Stellenbosch, a.w., pp. 553 - 559; University of Cape Town, a.w., Supplement (Faculty of Education), pp. 21 - 22; University of Natal, a.w., pp. E13 - E14.

22) Vgl.: Potchefstroomse Universiteit vir C.H.O., Jaarboek 1974, p. 387; Universiteit van Stellenbosch, a.w., pp. 553 - 557; University of Cape Town, a.w., Supplement (Faculty of Education), p. 10.

23) Randse Afrikaanse Universiteit, a.w., pp. 143 - 176; Universiteit van Fort Hare, a.w., Bylae (Fakulteit Opvoedkunde) pp. 5 - 14; Universiteit van Port Elizabeth, a.w., pp. 122 - 128.

24) Vgl.: Potchefstroomse Universiteit vir C.H.O., Jaarboek 1974, pp. 372 - 383; Randse Afrikaanse Universiteit, Jaarboek 1974, pp. 308 - 310; Universiteit van Fort Hare, a.w., Bylae (Fakulteit Opvoedkunde), pp. 18 - 22; Universiteit van Port Elizabeth, a.w., Bylae, pp. 179 - 197; Universiteit van Stellenbosch, a.w., pp. 515 - 524; University of Cape Town, a.w., Supplement (Faculty of Education), pp. 10 - 14.

hierdie diplomaprogram word dus nie werklik vakonderwysers in Geskiedenis opgelei nie.²⁵⁾

In die V.S.A.²⁶⁾ is daar heelwat diversiteit in opleidingsprogramme. Die meeste universiteite het programme vir opleiding van sekondêre skoolonderwysers wat na die B.A., maar meesal na die M.A. en soms ook na die Ph.D., geneem kan word. Hierdie opleidingsprogramme is meesal gerig op die besondere vereistes wat deur die staat waarin die universiteit is aan sy onderwysers gestel word, en word aan 'n spesiale instituut van die universiteit aangebied. Naas kursusse in onderwysvakke moet studente ook enkele verdere kursusse in Geskiedenis volg, en so hulle wetenskaplike opleiding verder uitbrei. Aan baie universiteite kan na voltooiing van die B.A. in plaas van 'n onderwysdiploma of van verdere geskiedenisstudie vir die graad M.A.(Teaching) gestudeer word. Vir dié graad neem studente gevorderde kursusse in die vak Geskiedenis, wat veral van belang is vir skoolonderwys, benewens ook onderwysvakke. Aan enkele universiteite, onder andere Yale,²⁷⁾ kan studente reeds vir die B.A.-studie saam met die akademiese vakke onderwyskursusse volg en praktiese onderwysonderwysing opdoen. Dit is verder moontlik dat studente na universitêre studie hul onderwysdiploma aan 'n onderwyserskollege behaal. Universiteitsinstitute vir onderwysersopleiding en onderwyserskolleges het dikwels spesiale „laboratory schools” waar proefonderwys gegee word,

25) Vgl. in verband met beroepsopleiding deur middel van voorgraadse diplomas, p. 335 e.v. hieronder.

26) Vgl.: University of California. Berkeley, a.w., p. 69 e.v.; University of Pennsylvania, a.w., p. 65 e.v.; Rutgers University. The state university of New Jersey, Bulletin of the Graduate School 1972 - 1973, p. 36.

27) Yale University, Yale College programs of study. Fall and Spring terms 1972 - 1973, p. 41 e.v.

hoewel dit ook aan gewone skole kan plaasvind.²⁸⁾

In Groot-Brittanje geskied professionele opleiding vir onderwysers hoofsaaklik aan onderwyskolleges wat as institute van die universiteite fungeer. Uiteindelik bepaal en koördineer die universiteit dus tog die opleidingsprogramme. Sekondêre skoolonderwysers verwerf hul onderwysdiplomas nadat 'n graad, meesal die B.A.-graad, maar dikwels ook 'n verdere graad, aan die universiteit behaal is. Sommige universiteite het gekombineerde programme waar naas Geskiedenis ook Opvoedkunde as hoofvak geneem kan word. Eers na twee jaar van probasie, aanstelling op proef, aan die skool, volg 'n permanente aanstelling. Die eerste jare in die praktyk word dus as 'n verlengstuk van die professionele opleiding gesien.²⁹⁾

In Nederland studeer sekondêre skoolonderwysers òf aan kweekskole (sowat vyf tot ses jaar lank) òf aan universiteite. Dié wat aan die universiteit gestudeer het, word meesal „leraars” aan Gimnasia, waarvoor die doktoraaleksamen met onderwysbevoegdheid as vereistes geld. Aan universiteite kan studente wat nog vir die kandidaats- of doktoraaleksamen studeer hierdie onderwysbevoegdheid verwerf deur enkele klasse in Didaktiek van Geskiedenis te volg (aangebied deur 'n dosent in die vak Geskiedenis) asook in Algemene Didaktiek, Pedagogiek en Psigologie (aangebied deur dosente in die Opvoedkunde) en daarvoor 'n eksamen af te lê. 'n Ekstra jaar van studie en verworping van 'n onderwysdiploma is dus nie nodig nie. Drie tot

28) S.S. Dikshit, Teacher education in modern democracies, pp. 46, 54.

29) F.T. Willey en R.E. Maddison, An inquiry into teacher training, pp. 42, 80; J.H. Bekker, Onderwysersopleiding, met besondere verwysing na Brittanje (ongepubl.), p. 15; Moehلمان en Rouceck, a.w., pp. 141 - 142.

ses maande probasie aan 'n skool word egter vereis voordat 'n vaste aanstelling volg. Persone wat net 'n kandidaatseksamen afgelê het, word net tydelik aangestel aan Gimnasia tot tyd en wyl die doktoraaleksamen afgelê is.³⁰⁾

In Wes-Duitsland is daar nog minder sprake van onderwysersopleiding aan die universiteit as in Nederland. Beroepsopleiding word byna nie aan universiteite gedoen nie.³¹⁾ Nadat die student agt semesters aan 'n universiteit vertoef het en hom daar voorberei het vir aflegging van die staatsseksamen vir onderwysers in Geskiedenis en nadat hy agt weke lank by skole na lesse geluister het, kan hy die betrokke eksamen aflê. Hier word hy hoofsaaklik net wat sy akademiese kennis betref getoets, en nie wat professionele kennis en insig betref nie. Daarna moet die student twee jaar (sonder salaris) as student-onderwyser diens doen by twee skole agtereenvolgens en lesse gee. Hy woon ook byeenkomste van onderwysers by waar pedagogiese en psigologiese probleme bespreek word. Hierna kan hy 'n tweede staatsseksamen aflê waar sy kennis van besondere onderwysprobleme, onder andere, getoets word. Dan is die onderwyser gekwalifiseerd vir 'n permanente aanstelling aan 'n Gimnasium. Onderwysersopleiding word dus hoofsaaklik deur die staat gereël en vind in die praktyk plaas; aan universiteite word hoogstens enkele lesings en seminare in Pedagogiek as akademiese vak aangebied.³²⁾

30) J. Majault, Teacher training. Education in Europe, pp. 148 - 149; J.H. Bekker, a.w., p. 5; Vrije Universiteit Amsterdam, Gids 1969 - 1970. Letteren, p. 64.

31) Vgl. p. 30 hierbo.

32) Majault, a.w., pp. 151 - 154; J.H. Bekker, a.w., p. 7 - 8; Cramer en Browne, a.w., pp. 483 - 484.

In Frankryk geskied opleiding van sekondêre skoolonderwysers meesal aan universiteite of aan hoër normaalskole (onderwyserskolleges), en by die opleidingsprogram vir die historikus word reeds opleiding in onderwysmetodes ingesluit.³³⁾ Professionele opleiding bestaan verder vir 'n belangrike deel uit selfstandige studie, nadat die onderwyser reeds tydelik aangestel is, waarna 'n staatseksamen afgelê en 'n permanente pos verkry kan word.³⁴⁾

Dit blyk dus dat in elke land professionele opleiding bykomstig by die wetenskaplike opleiding gedoen word, soms self hoofsaaklik buite die universiteit. Dit is slegs in Frankryk waar 'n mate van opleiding in metodes van onderwys deel van die wetenskaplike program vorm. Verder is daar wel gekombineerde programme op voorgraadse en nagraadse vlak waar akademiese en professionele kursusse saam geneem word; maar daarby is, sover gesien kan word, geen besondere wisselwerking tussen die akademiese en die beroepsvakke nie. Slegs word by die studie vir die graad M.A. (Teaching) in die V.S.A. daarvoor voorsiening gemaak dat studente kursusse in die vak Geskiedenis, wat van besondere belang is vir die skoolonderwys, kan neem. Die belangrikste implikasie wat onderwysersopleiding op die wetenskaplike opleidingsprogram self het, is dus dat in laasgenoemde program voorsiening gemaak moet word vir studie in velde van direkte belang vir die onderwyser. Soos reeds aan die begin van die onderafdeling genoem, behoort 'n spesialisasierigting van gevorderde algemene studie van die geskiedenis (met miskien besondere aandag aan die geskiedenis van die eie land) in die behoeftes van die skool te voldoen.

33) Kyk p. 263 hierbo.

34) Cramer en Browne, a.w., p. 343 en Moehlan en Roucek, a.w., pp. 227 - 230.

Daar is tog ander aspekte van professionele opleiding wat 'n noue verhouding met die wetenskaplike program vereis. Om onderwysmetodes in die geskiedenis te kan begryp en gebruik, behoort die student reeds kennis van metodes van historiese ondersoek en van die geskiedbeoefening as sodanig te hê, eintlik van die hele geskiedwetenskaplike tradisie. Geskiedenisonderwys vorm deel van die geskiedbeoefening, en die onderwysmetodes kan alleen in die lig van die ontwikkeling van die geskiedbeoefening as sodanig begryp word. Ook het die student reeds 'n belangrike mate van wetenskaplike vorming en kennis van die geskiedenis nodig alvorens hy kan begin om proeflesse in Geskiedenis voor te berei en onderwysmetodes daarby toepas. Beroepsopleiding kan dus nie aan die begin van die wetenskaplike opleidingsprogram geskied nie; hoogstens kan enkele basiese vakke van opvoedkundige aard dan bestudeer word. Eers as 'n gevorderde vlak in die wetenskaplike opleiding bereik is, kan volle beroepsopleiding geskied.

In hierdie verband kom die vraag weer na vore of 'n sekondêre skoolonderwyser werklik 'n wetenskaplike in die Geskiedenis behoort te wees. Dit blyk dat in die meeste lande sommige onderwysers oor 'n gevorderde graad beskik en as opgeleide historici beskou kan word: in die V.S.A., Groot-Brittannië en Frankryk het hulle dikwels 'n meestersgraad; in Nederland word vir onderwysers in die Gimnasia die doktoraal vereis; in Duitsland beskik weinig sekondêre skoolonderwysers oor 'n doktorsgraad, maar hulle doen dikwels sowat ses jaar van akademiese studie voor die finale staatseksamen afgelê word. As na die taak van die Geskiedenisonderwyser in die algemeen gekyk word, blyk die besit van wetenskaplike kennis en insig van die grootste belang te wees. Dit is immers gesien dat om Geskiedenisonderwys só te gee dat dit aan sy doel beantwoord en

historiese perspektief by die leerling gevorm word, dit wetenskaplik en objektief gedoen moet word. Diepgaande historiese insig is nodig.³⁵⁾ Daar moet gekonkludeer word dat dit verkieslik is dat vakonderwysers opgeleide wetenskaplikes is, al is die ideaal in die praktyk nie altyd realiseerbaar nie. In elk geval behoort professionele opleiding nie só te geskied dat wetenskaplike opleiding ontmoedig word nie, maar eerder so dat ~~verdere opleiding tot historikus bevorder word.~~

Die stelsel waar 'n eenjarige diploma na die eerste graad geneem word, lei tot onderbreking en dikwels tot afbreking van die wetenskaplike opleiding. Dit is twyfelagtig of studente na drie jaar studie, veral in Suid-Afrika met sy voorgraadse studieprogram van 'n verskeidenheid vakke, al die nodige wetenskaplike peil bereik het en die nodige kennis van en insig in historiese metodes het om onderwysmetodes in Geskiedenis te kan beoordeel en gebruik. 'n Beter stelsel is dié waar onderwysersopleiding met nagraadse studie gekombineer word, soos in die M.A.(Teaching)-program van die V.S.A. Op dié wyse word die student gestimuleer om met nagraadse studie voort te gaan en kan hy dit tot 'n groot mate voltooi hê as hy aan professionele vereistes voldoen het. Indien sy praktiese omstandighede dit vereis, kan hy dan gaan onderwys gee en die laaste deel van sy wetenskaplike opleiding deur deeltydse studie doen. Verskillende kombinasieoortlikhede tussen wetenskaplike en beroepsopleiding, sodat professionele opleiding byvoorbeeld ook na afloop van wetenskaplike opleiding gedoen kan word, is in elk geval wenslik om met variasie in omstandighede en behoeftes van studente rekening te hou.

Moet professionele opleiding grotendeels aan die universiteit

35) Kyk pp. 163 - 171 hierbo.

geskied, of is die Duitse, Nederlandse en Franse stelsels waar studente 'n belangrike deel van dié opleiding in die praktyk ondergaan, meer voordelig? Dit is gesien dat onderwysersopleiding heelwat basiese studie van die Opvoedkunde vereis, en dit behoort op 'n akademiese wyse en daarom verkieslik aan die universiteit gedoen te word. Om praktiese redes is dit dan beter dat ook die res van die opleiding soveel moontlik aan die universiteit geskied. Wanneer die student proeflesse kan doen terwyl hy onderwys in onderwysmetodes ontvang, is 'n vrugbare wisselwerking tussen onderrig en praktiese oefening moontlik. Ook kan probleme wat die student dan ondervind met medestudente en dosente bespreek word, en kan hy in dié opsig leiding van wetenskaplikes in die Opvoedkunde ontvang. Dit neem natuurlik nie weg nie dat die beginner-onderwyser in die praktyk nog heelwat moet leer voordat hy sy beroep ten volle beheers.

Die programme vir onderwysersopleiding aan universiteite word meesal bepaal en in belangrike mate aangebied deur dosente van die fakulteit Opvoedkunde of van 'n spesiale instituut vir onderwysersopleiding. Aangesien 'n grotendeels gemeenskaplike program vir voornemende onderwysers in verskillende wetenskaprigtings aangebied word, kan dit nie alte nou verbonde wees aan een of meer van die verskillende vakrigtinge (soos Geskiedenis, Biologie, Wiskunde, ensovoorts) nie. Waar dit gaan om opleiding in onderwysmetodes van die vak self, is dosente wat opgelei is in die bepaalde vak egter nodig. 'n Program wat gerig is op opleiding van onderwysers in die vak Geskiedenis kan uiteraard die beste opgestel word in oorleg met die wetenskaplike opleiers in die vak Geskiedenis. Vir sover moontlik moet die program daarom gesamentlik deur opvoedkundiges en historici bepaal, beheer en uitgevoer word.

Ten slotte kan daarop gewys word dat opknappingskursusse vir onderwysers net soos vir historici nodig is. Onderwysers moet van tyd tot tyd in aanraking gebring word met nuwe ontwikkelinge in die gebruik van onderwysmetodes, hulpmiddels en skooladministrasie. Aangesien Geskiedenisonderwysers in die eerste plek wetenskaplikes in Geskiedenis is en nie in Opvoedkunde nie, kan nie verwag word dat hulle altyd in staat is om self tred te hou met ontwikkelinge in Opvoedkunde nie.³⁶⁾ Sulke kursusse word meesal aangebied deur onderwysdepartemente waaronder die skole ressorteer, maar universiteite het dikwels ook 'n aandeel in die aanbied van die kursusse. Aangesien dit aan die universiteit is dat sekondêre onderwysersopleiding hoofsaaklik geskied, is dit beslis noodsaaklik dat die universiteit ook in 'n belangrike mate verantwoordelik bly vir verdere opleiding deur middel van opknappingskursusse.

6.4.2 Dosente aan inrigtings vir tersiêre onderwys

Daar is verskillende inrigtings vir tersiêre onderwys waaraan onderwys in Geskiedenis gewoonlik gegee word: universiteite, voorgraadse colleges (veral in die V.S.A.), onderwyserskolleges en Kolleges vir Gevorderde Tegniese Onderwys. 'n Dosent aan sodanige inrigting behoort, soos die sekondêre skoolonderwyser, wetenskaplike kennis van en insig in die Geskiedenis, en in besonder in 'n spesialisasieveld, te hê asook kennis van en vaardigheid in die gebruik van historiese metodes. Hierdie dinge word reeds in die wetenskaplike opleidingsprogram as doelstelling nagestreef. Wat dosente verder nodig het, is opvoedkundige kennis en vaardigheid in die gebruik van onder-

36) Daar is ook onderwysers wat nie net in hul eie vak nie, maar ook in die Opvoedkunde 'n magistersgraad of selfs 'n doktorsgraad het. Dit is die ideale posisie wat in die praktyk seker net in geringe mate verwesenlik kan word.

wysmetodes in Geskiedenis, ook 'n besef van hulle taak as dosent, en eienskappe wat 'n goeie dosent kenmerk, vir sover sulke eienskappe deur opleiding bevorder kan word. 'n Opleidingsprogram vir dosente behoort dus in belangrike mate ooreen te kom met dié van die sekondêre skoolonderwyser; dit moet slegs in besonder op tersiêre onderwys toegespits word. In sekere opsigte sou 'n gemeenskaplike program vir voornemende onderwysers en dosente gevolg kan word, maar daar is tog heelwat differensiasie nodig: nie alleen die aard van onderwysmetodes nie, ook die eienskappe van die student, opvoedkundige probleme en die taak van die inrigting, verskil van dié van die skool.

Daar is reeds in die vorige hoofstuk aangedui ³⁷⁾ dat universiteite in die reël geen besondere opvoedkundige kwalifikasies van dosente vereis nie; dit geld ook vir ander inrigtings vir tersiêre onderwys. Dit is slegs die dosente aan onderwyskolleges (normaal- of kweekskole) wat byna deurgaans oor kwalifikasies in die Opvoedkunde beskik omdat hulle meesal vroeër onderwysers aan sekondêre of primêre skole was en dus onderwysersopleiding ondergaan het. Daar is dan ook weinig sprake van programme vir opleiding van dosente vir tersiêre onderwys in Geskiedenis.

In Suid-Afrika word aan sommige universiteite lesingsreekses aangebied vir (veral beginner-) dosente waardeur hulle opvoedkundige opleiding ontvang. Aan die Potchefstroomse Universiteit vir C.H.O. is daar byvoorbeeld 'n kursus in Tersiêre Onderwys wat vrywillig deur dosente bygewoon word en waar vir 'n jaar lank weeklikse lesings gegee word oor, onder meer, die aard en

37) Kyk pp. 280 - 287 Hierbo.

taak van die universiteit, eienskappe van die student, beginsels van didaktiek, en onderwysmetodes op tersiêre vlak.³⁸⁾

In die V.S.A. word tans heelwat aandag aan Tersiêre Opvoedkunde gegee en is daar soms ook kursusse of lesingreekse wat dosente kan bywoon. Universiteitsdosente word meesal slegs vir 'n bepaalde tydperk aangestel totdat hulle die status van volle professor bereik, en doseerbekwaamheid van dosente word bepaal deur na te gaan hoeveel studente vir hulle kursusse inskryf, watter kommentaar studente op hulle lesings het en watter indruk hulle op mededosente maak. Van so 'n evaluering hang dikwels aanstelling vir 'n verdere tyd en ook bevordering af.³⁹⁾

In Brittanje en Nederland word tans ook meer aandag aan tersiêre onderwys gegee as vroeër, maar daar is, sover bekend, nie veel sprake van opleidingsprogramme vir dosente nie. In Duitsland moet dosente benewens 'n doktorsgraad ook Habilitation aan 'n universiteit verwerf, wat, naas die aanbied van oorspronklike werk en deelname aan 'n colloquium saam met 'n aantal professore, die hou van 'n proeflesing insluit. Alleen as dié kwalifikasie verwerf is, kan uiteindelik 'n universiteitsaanstelling verkry word.⁴⁰⁾

38) Vgl. S.J. Preller (red.), Inleiding tot die Tersiêre Didaktiek.

39) Vgl.: *ibid.*, p. 71; Dressel, a.w., p. 94; L.S. Woodburne, *Principles of college and university administration*, pp. 55 - 56; Perkins en Snell, a.w., pp. 64, 168, 208 - 212. In laasgenoemde werk, wat die verslag van 'n komitee van die American Historical Association bevat, word aanbeveel dat reeds in die Ph.D.-opleiding ook opleiding in doseermetodes ingesluit moet word, en dat gevorderde studente, deur hulle seminare te te laat lei en lesings te laat gee, prakties geoefen word in doseerwerk.

40) F.A. Brockhaus (uitg.), *Der neue Brockhaus. Lexikon und Wörterbuch*, II (E - I), p. 464.

Soos in enige ander beroep moet dosente baie deur praktiese ondervinding leer. Praktiese ervaring is egter nie genoeg om insig in die aard van opvoeding en die taak van die universiteit en ook juiste perspektief op die beroepstaak te bied nie.⁴¹⁾ Dit is miskien nie nodig dat die opleidingsprogram vir dosente net so uitgebreid as dié vir onderwysers moet wees nie, aangesien by opleiding op gevorderde vlak indirekte onderwys, of selfstandige studie 'n belangrike plek in neem. Tog, om die hele opleidingsprogram te koördineer en hulp en leiding aan studente te bied, het die dosent opvoedkundige kennis en insig nodig. Aangesien in 'n land soos Suid-Afrika maar weinig na-graadse studente eventueel dosente aan inrigtings vir tersiêre onderwys word, en dan dikwels eers na enkele jare in 'n ander beroep, is dit nie prakties om 'n program in tersiêre opvoeding vir studente in te stel nie. Aangesien dit om dosente aan die universiteit self gaan, kan die universiteit voorsiening daarvoor maak dat dosente so 'n program eers na aanstelling volg, byvoorbeeld in die eerste twee jaar.⁴²⁾ In dié periode moet die dosent se doseerverpligtinge dan verminder word. Op hierdie wyse vind wisselwerking tussen onderwysopleiding en opdoen van praktiese onderwyserervaring vanself plaas. Historici aan die universiteit behoort 'n aandeel te hê in die opstel en aanbied van die program vir sover dit opleiding van dosente in die van Geskiedenis betref.

Dit is slegs aan die universiteit waar beroepsopleiding op akademiese wyse met indiensopleiding kan saamval. Aan ander inrigtings vir tersiêre onderwys mag so 'n program vir beginner-

41) Kyk p. 309 hierbo.

42) Dosente wat reeds 'n onderwytsdiploma het en onderwyserervaring opgedoen het, sou gedeeltelik van so 'n program vrygestel kon word.

dosente probleme oplewer omdat daar geen opleiers daarvoor beskikbaar is nie. Wanneer die inrigtings naby aan universiteite is, sou universiteite hulpdiens kon lewer en 'n program instel wat dosente aan ander inrigtings op deeltydse basis kan volg.

6.4.3 Navorers

Die vereistes vir navorser in Geskiedenis, soos hierbo aange-
stip,⁴³⁾ kom byna heeltemal ooreen met dié vir opleiding tot historikus. Die historikus is immers juis iemand wat selfstandig en op wetenskaplike wyse geskiedenisondersoek kan doen. Wetenskaplike opleiding van historici kan in soverre op die behoeftes van beroepsnavorsers gerig word dat voorsiening gemaak word vir spesialisasie in die rigtings waarvoor navorsers benodig word. Hiernaas moet die navorser egter ook gevorm word in algemene beroepsbesef en in juiste perspektief op sy taak as navorser aan die besondere inrigting waaraan hy verbonde is. Algemene beroepsbesef kan op die beste wyse in die opleiding vir besondere beroepe aangekweek word, maar as geen besondere beroepsopleiding nodig is nie, moet aparte voorsiening gemaak word. Die algemene opvoeding van studente vir hulle lewenstaak in die samelewing kan reeds in groot mate bydra tot die vorm van algemene beroepsbesef.⁴⁴⁾ Nadere kennis van die taak van die inrigting waaraan die navorser werk, kan hy die beste aan die inrigting self kry; dit behoort deel te wees van die indiensopleidingsprogramme wat deur sulke inrigtings ingestel word.

6.4.4 Vakbibliotekaris

Vakbibliotekaris in die Geskiedenis het hoofsaaklik 'n kombi-

43) Kyk pp. 309 - 310 hierbo.

44) Kyk p. 345 e.v. hieronder.

nasie van kennis van Geskiedenis en Biblioteekkunde nodig. Aan die historiese kennis en insig wat vereis word, kan in die wetenskaplike opleidingsprogram voldoen word. Aangesien bibliotekaris se veral 'n besondere kennis van die historiese literatuur benodig, sou dit as 'n besondere spesialisasierigting ingestel moet word (wanneer in die praktyk geregverdig). Die vakbibliotekaris kan dan aan die universiteit verder opleiding in die Biblioteekkunde ontvang. Aan die meeste universiteite in Suid-Afrika en die V.S.A. bestaan daar tans sulke programme,⁴⁵⁾ hoewel in Europese lande sulke opleiding dikwels aan ander inrigtings geskied. Dié programme kan meesal op verskillende wyses met die wetenskaplike opleidingsprogram gekoördineer word, onder andere na afloop daarvan as 'n jaarkursus en in 'n gekombineerde graad met opleiding in die twee rigtings parallel vanaf die eerste jaar.⁴⁶⁾ Net soos by onderwysersopleiding, behoort 'n student biblioteekkundige kennis wat hy verwerf vrugbaarder op sy vak te kan betrek as hy reeds 'n gevorderde stadium van wetenskaplike opleiding bereik het. Dit sou gewens wees as die biblioteekdiploma verwerf kon word deur studie van twee of drie jaar saam met nagraadse studie in die Geskiedenis. Praktiese ondervinding kan in dié tyd ook opgedoen word.

By opleiding van vakbibliotekaris in die Geskiedenis behoort dosente in die vak Geskiedenis, soos by onderwysersopleiding,

45) Potchefstroomse Universiteit vir C.H.O., Jaarboek 1964, pp. 139 - 145; Randse Afrikaanse Universiteit, Jaarboek 1974, pp. 158 - 161; University of Cape Town, a.w., Supplement (Faculty of Arts and Science), p. 91; University of Natal, a.w., pp. C75 - C76; University of California, Berkeley, a.w., pp. 338 - 341; Rutgers University. The state university of New Jersey, a.w., pp. 176 - 178.

46) Die blyk uit die programme wat weergegee word in die werke aangehaal in voetnoot 45 hierbo.

n rol te speel. Die studie van historiese werke, ensiklopedieë, indkseringstelsels, ensovoorts, vorm immers deel van die biblioteekkundige opleiding waarby historiese kennis nodig is.

6.4.5 Argivarisse en museumbeampies

In die wetenskaplike opleidingsprogram word reeds in sommige van die beroepsvereistes vir argivarisse en museumbeampies voldoen. As besondere vereistes by albei beroepe is verder gestel deeglike kennis van die veld waaroor die argief- of museumversameling handel; waar moontlik moet wetenskaplike programme dus vir spesialisasie in dié besondere rigtinge voorsiening maak. Aangesien opgeleide historici self hulle kennis van besondere onderwerpe moet kan uitbrei, is dit nie nodig dat sulke velde volledig in die opleiding gedek word nie, maar wel dat gespesialiseer kan word in die breë rigting waarin die spesialisasiegebied van die argief of museum val. Ten opsigte van historiese metodes het die argivaris in besonder kennis van die versameling, kritiek en interpretasie van dokumente in die geskiedbeoefening nodig, terwyl die museumbeampies veral kennis van historiese oorblyfsels as bronne vir die historikus moet hê. Hierdie kennis moet die argivaris of museumbeampies in sy algemene opleiding tot historikus verkry; waar sy kennis in dié besondere opsigte meer intensief as van die meeste historici moet wees, kan hy dit deur selfstandige studie en ook in die praktyk van sy beroepsbeoefening verder aanvul. Ook kan die argief of museum sorg vir indiensopleiding waarby aan dié aspekte aandag gegee word.

Die spesifieke argiefkundige en museumkundige kennis ontvang historici wat in argiewe of museums gaan werk meesal aan hierdie instansies self. Sover bekend is daar feitlik nie universiteite wat kursusse vir argivarisse en museumkundiges aanbied

nie.⁴⁷⁾ Aangesien baie aspekte van die opleiding die opdoen van praktiese ondervinding vereis, hou dit groot voordeel in om die hele opleiding aan die argief of museum te laat plaasvind. Wanneer daar in 'n land behoefte is vir universiteitsopleiding in Argief- en Museumkunde, is daar egter geen rede waarom universiteite dit nie dan doen nie. Soos wat die onderwys- en Biblioteekkundestudent tydens die opleiding praktiese ondervinding in 'n skool of biblioteek moet opdoen, kan hierdie studente dit dan in argiewe en museums verkry. Soos die onderwys- en Biblioteekkunde-opleiding kan die argief- en museumkundige studie waarskynlik die beste oor 'n paar jaar parallel met die nagraadse wetenskaplike opleiding geskied.

6.4.6 Gevolgtrekkings

Samevattend kan opgemerk word dat die wetenskaplike opleidingsprogram op die volgende wyses op beroepsopleiding gerig kan (en moet) word:

- (i) Voorsiening moet gemaak word vir spesialisasierigtings soos deur die verskillende beroepe vereis, waaronder vir onderwysers 'n algemene rigting en vir bibliotekarisse 'n historiografiese rigting,⁴⁸⁾ Aangesien feitlik al die historici een van die beroepe wat in hierdie hoofstuk bespreek is, moet beklee, sal die eise van beroepsvoorbereiding die keuse en aanbieding

47) Soos op p. 244 hierbo aangedui, bied die Universiteit van Stellenbosch Argiefkunde as Honneurs-vraestel aan.

48) Vir argivarisse en museumkundiges sou vir 'n aparte metodologiese spesialisasierigting voorsiening gemaak kan word. Dit is egter twyfelagtig of dit 'n eie spesialisasierigting kan uitmaak, en buitendien moet voornemende argivarisse en museumkundiges nog in 'n besondere periode of gebied van die geskiedenis spesialiseer. Soos reeds aangeveel, is dit dus beter dat hulle, naas gewone metodologiese opleiding, in die argief of museum of deur selfstandige studie hulle metodologiese kennis verder uitbrei, waar nodig.

van spesialisasierigtings sterk beïnvloed.

(ii) Die beroepsopleidingsprogram kan oor 'n paar jaar versprei, saam met nagraadse wetenskaplike opleiding gevolg word, en op dié wyse kan daar 'n wisselwerking tussen die metodologiese en historiografiese opleiding in die wetenskaplike program aan die een en die beroepsopleiding in onderwys-, biblioteekkundige, argiefkundige en museumkundige metodes aan die ander kant kom.

Met hierdie dinge word geen inbreuk gemaak op die doelgerigtheid van die wetenskaplike program nie; dit kan steeds die mees effektiewe weg tot opleiding van die historikus bly.

Wat die beroepsopleidingsprogramme self betref, is dit wenslik dat dosente in die vak Geskiedenis ook 'n aandeel het in die opstel en beheer van die programme. Hulle bevat meesal kursusse wat deur historici (met tewens kennis en ervaring van die betrokke beroepsrigting) aangebied behoort te word: metodes van onderwys in Geskiedenis op sekondêre en tersiêre vlak, indeksering en katalogisering van historiese werke en annotering van dokumente. Hierdie kursusse moet op basis en in samehang met die ander ontwerp en aangebied word; slags op basis van algemene opvoedkundige en didaktiese kennis kan 'n student byvoorbeeld vrugbaar onderwysmetodes in die vak Geskiedenis bestudeer. Om die hele program te koördineer, is dus gesamentlike beplanning deur alle opleiers, waaronder historici, nodig. Op hierdie wyse word dan tegelykertyd koördinasie tussen die wetenskaplike en die beroepsopleidingsprogram bewerkstellig.

6.5 Opleiers en opleidingsmiddels

Oor opleiers in die beroepsprogram is in die vorige afdeling reeds enkele opmerkings gemaak. Dit het na vore gekom dat hulle wetenskaplikes in bepaalde gebiede moet wees: opvoedkun-

diges, biblioteekkundiges, miskien ook, vir onderdele van bepaalde programme, sosioloë, psigoloë, wysgere, ensovoorts, en verder is vir sekere kursusse in byna elk van die betrokke programme historici nodig. Aangesien dit hier om beroepsopleiding gaan, moet die opleiers egter nie net wetenskaplikes wees nie, maar mense met kennis en ervaring van die besondere beroepe. Omdat 'n groot mate van beroepsopleiding net in die praktyk kan geskied, is dié ervaring onontbeerlik.⁴⁹⁾

Opmerkings wat gemaak is oor opleidingsmiddele in die wetenskaplike opleiding geld ook hier. Beroepsopleiding behoort immers eweneens op wetenskaplike wyse te geskied, en hou verbruwing en vorming van wetenskaplike kennis en insig in. Lesings, besprekingsklasse en werkopdragte is ook by beroepsopleiding van belang. Aangesien dit uiteindelik gaan om opleiding vir 'n beroep is daar tog 'n ander gerigtheid in die gebruik van die metodes as by wetenskaplike opleiding; daar hoef geen navorsingseminare gehou te word waar studente leer om wetenskaplike metodes te gebruik nie, maar eerder is besprekings van probleme wat in die beroepsuitoefening ondervind word van belang. Sulke besprekings sal veral vrugbaar kan geskied op grond van praktiese ondervinding wat deur proeflesse aan 'n skool of werk in 'n biblioteek, argief of museum opgedoen is. Verder moet in gedagte gehou word dat studente wat met beroepsopleiding begin reeds 'n bepaalde peil van wetenskaplike opleiding bereik het; al is dit nuwe vakke wat hul bestudeer, hoef dit nie meer op dieselfde wyse as by beginnerstudente gedoen te word nie. Daar sal waarskynlik minder algemene oriënterende lesings nodig wees, en selfstandige studie kan in groter mate as by eerstejaarstudente gedoen word. Soos by nagraadse wetenskaplike studie kan

49) Vgl. Marais, a.w. Historia, 16(4), p. 259.

besprekingsklasse die sentrale opleidingsmiddel wees.

In die plek van die verrig van navorsing onder leiding met die oog op 'n skripsie of verhandeling in die wetenskaplike program, kom in die beroepsprogram die opdoen van praktiese ondervinding aan skole, biblioteke, argiewe, museums en navorsingsinstitute. Soos reeds in die vorige afdeling opgemerk behoort die „praktiese werk” soveel moontlik saam met die onderwysprogram te geskied, hoewel 'n bepaalde mate van kennis reeds opgedoen moet wees voor beroepswerk op proefbasis gedoen kan word. Net soos by die skryf van verhandelings moet die student hier individuele leiding kry van een van sy opleiers, en hiervoor is dit juis weer belangrik dat laasgenoemde beroepservaring moet hê (en ook suksesvol in sy beroep moes gewees het). Die hoeveelheid en aard van die praktiese ondervinding wat opgedoen moet word, hang saam met die besondere aard van die beroep, met landsomstandighede, met die behoeftes en probleme van die student. By die bepaling van vereistes moet steeds in gedagte gehou word dat die doel daarvan is om die student so goed moontlik vir sy beroep op te lei en dat sulke „praktiese werk” slegs in soverre dit effektief tot bereiking van die doel bydra, van belang kan wees.

Wat evaluering betref, geld eweneens die opmerkings van die vorige hoofstuk. Ook in hierdie verband behoort die beste stelsel te wees eenmalige toetsing na afhandeling van 'n stuk werk waaraan die student 'n kwartaal of semester gestudeer het, en dan 'n omvattende eindeksamen waarin in die eerste plek insig getoets word en gekyk word of die student bekwaam genoeg is om die diploma te ontvang wat hom in staat stel om sy beroep te gaan beoefen. By beroepsopleiding vorm evaluering van praktiese werk, proeflesse, proefwerk in die biblioteek, enso-

voorts, uiteraard 'n belangrike komponent; die feit dat 'n student prakties toon dat hy reeds sy beroep in allerlei situasies goed kan beoefen, en daarby sy verworwe kennis en insig in die praktyk toepas, behoort die deurslag te gee by die bepaling van sy beroepsbekwaamheid.

6.6 Geskiedenis as hulpvak in beroepsopleiding

By die opleiding van mense vir bepaalde beroepe, soos dié van onderwyser (nie spesifiek vakonderwyser in Geskiedenis nie), diplomaat, joernalis en administrateur, kan Geskiedenis as hulpvak van belang wees. In hierdie verband kan moeilik 'n onderskeid getrek word tussen Geskiedenis as byvak by wetenskaplike opleiding en as byvak by beroepsopleiding. Dit is byvoorbeeld moontlik dat die onderwyser 'n opgeleide opvoedkundige en die diplomaat 'n opgeleide staatkundige is en in dié akademiese opleidingsprogram Geskiedenis as byvak bestudeer het.⁵⁰⁾ Soos by die bespreking van Geskiedenis as hulpvak in wetenskaplike opleiding aangedui is,⁵¹⁾ het dit weinig waarde as die student net die kennis van die geskiedenis wat hy nodig het vir sy spesifieke program opdoen, aangesien dié kennis net betekenis het teen die agtergrond van omvattender kennis. Ook as hulpvak behoort Geskiedenis dus nog heelwat studie te behels. Aangesien beroepsopleiding slegs addisioneel by wetenskaplike opleiding geskied, is dit twyfelagtig of so 'n omvattende studie

50) Wanneer byvakke in 'n wetenskaplike opleidingsprogram gekies word, sou beroepsvereistes dus in gedagte gehou kan word. Die wetenskaplike opleidingsprogram behoort egter geheel en al op die doel van opleiding van die wetenskaplike in 'n bepaalde rigting gerig te wees, en slegs waar tussen kursusse gekies moet word wat ewer belangrik is vir die wetenskaplike opleiding sou dit geregverdig wees om beroepsvereistes die deurslag te laat gee.

51) Kyk p. 299 e.v. hierbo.

van die geskiedenis deel daarvan kan uitmaak. Dit is nie moontlik om in die kader van hierdie werk te bepaal watter historiese kennis vir elke beroep nodig is nie. Waar daar 'n besondere behoefte by opleiding vir 'n bepaalde beroep is, behoort 'n kursus in Geskiedenis deur historici in oorleg met die (ander) opleiers van die program opgestel te word. Omdat dit 'n kursus vir gevorderde studente is, sal 'n groot mate van selfstandige studie gedoen kan word.

By die opleiding van onderwysers speel Geskiedenis dikwels 'n belangrike rol. Dit is veral die geval aan Suid-Afrikaanse universiteite waar verskillende voorgraadse diplomakursusse vir onderwysers aangebied word. Aan enkele universiteite is daar spesiale grade wat voornemende primêre skoolonderwysers kan verwerf, byvoorbeeld die graad B.Primêre Onderwys aan die universiteit van Stellenbosch;⁵²⁾ sulke grade is dus eintlik beroepsgrade. Aangesien die universiteit se taak ten aansien van beroepsopleiding slegs addisioneel tot wetenskaplike opleiding is, en ook deels implisiet daarin begrepe is, kan dit eintlik nie tot die taak van die universiteit gereken word om mense tot 'n beroep op te lei sonder dat hulle tevens tot wetenskaplikes in 'n bepaalde gebied opgelei word nie. Dus slegs as onderwysers ook opgelei word tot wetenskaplikes in 'n bepaalde vak, wat ook Opvoedkunde kan wees, hoort onderwysersopleiding aan die universiteit tuis. Die opleidingsprogram vir 'n onderwyser behoort dus ten minste toegang te verleen tot verdere studie in die Opvoedkunde as dit aan 'n universiteit aangebied

52) Universiteit van Stellenbosch, a.w., pp. 524 - 535.

word.⁵³⁾ In so 'n program sou Geskiedenis as byvak van belang kan wees, aangesien dit meesal een van die vakke is wat op die primêre skool en ook die eerste jare van die sekondêre skool verpligtend vir alle leerlinge is en daar dus baie onderwysers moet wees wat onderrig daarin kan gee.

By die opstel van die opleidingsprogram vir so 'n byvak moet die doel waarvoor die student die kennis benodig steeds voor oë gehou word. Al die leerstof wat in die skole aangebied moet word, moet deel van die program vorm, aangesien die student nie opgelei word tot wetenskaplike in die Geskiedenis nie en hy moeilik self op wetenskaplike wyse dele van die geskiedenis sal kan bestudeer. Daar moet egter ook meer aangebied word as die leerstof van die skole sodat die besondere stof teen 'n wyer agtergrond en daarom in perspektief gesien kan word. Algemene historiese insig moet by die student gevorm word, sodat hy sy kennis met insig kan oordra aan sy leerlinge en by hulle historiese perspektief help vorm. As by die student self nie voldoende historiese insig gevorm word nie, sal sy hele skoolonderwys in die Geskiedenis van min betekenis wees, aangesien die doel daarvan juis is om historiese perspektief by die kinders te vorm. Oor die probleem van welke studie van die geskiedenis nodig is om algemene historiese insig in genoegsame mate by studente te vorm, word in die volgende hoofstuk gehandel. As

53) Hiermee word nie gesê dat alle onderwysers wetenskaplikes in een of ander rigting moet wees nie; veral vir primêre skoolonderwysers is dit nie nodig nie. Opleiding van sulke onderwysers behoort dan egter nie noodwendig aan die universiteit te geskied nie. Dit is egter tog nodig dat ook 'n primêre skool sommige onderwysers het wat opgeleide opvoedkundiges is en wat wetenskaplike leiding by opstel van sillabusse en by bereddering van probleme in die onderwys kan gee. Opleiding van dié onderwysers hoort wel aan die universiteit tuis.

die program wat daar bespreek word⁵⁴⁾ ook deur studente vir die onderwysdiploma of -graad gevolg word, het hulle daarby hoofsaaklik slegs besondere studie van dié dele waaroor die skoolsillabusse handel nodig. Aangesien die sillabusse van land tot land (en dikwels ook binne 'n land) verskil, kan nie nader bepaal word wat so 'n opleidingsprogram alles moet inhou nie.

54) Kyk pp. 363 - 375 hieronder.

HOOFSTUK 7

ALGEMENE STUDENTE-OPVOEDING

7.1 Inleiding

Wat hou algemene studente-opvoeding in? Hierdie vraag moet eers, in die eersvolgende afdeling hieronder, beantwoord word. Daarna moet vasgestel word aan watter vereistes 'n program in algemene opvoeding moet voldoen, wat met so 'n program bereik moet word. Vervolgens kan dan ingegaan word op opleidingsprogramme, opleiers en opleidingsmiddele vir algemene studente-opvoeding, vir sover dit die vak Geskiedenis raak. Hierby word gelet op bestaande programme en metodes, maar aangesien min universiteite omvattende programme vir algemene opvoeding het, sal die maak van eie afleidings op grond van die vereistes wat vir algemene opvoeding vasgestel word 'n groot deel van die behandeling van algemene opvoedingsprogramme en -metodes uitmaak.¹⁾

7.2 Algemene studente-opvoeding as universiteitstaak

Daar is getrag om in die algemene bespreking van opvoeding as verskynsel in hoofstuk 2 hierbo aan te toon dat opvoeding op alle terreine tussen mens en mens plaasvind. Aan die universiteit word studente spesifiek opgevoed om hulle as wetenskaplikes en ook beroepsmense te vorm en toe te rus. Daarbenewens is dosente en studente en studente onderling voortdurend met mekaar in kontak en vind beïnvloeding en vorming plaas na veel meer aspekte as wat deur die bogenoemde doeleindes van die universiteit omvat word. Die universiteit het dus, soos baie

1) Die vernaamste van hierdie gevolgtrekkings word saamgevat op pp. 371 - 375 hieronder.

ander instansies in die samelewing, 'n algemene opvoedingstaak. Die feit dat die meeste studente nog nie volkome volwassenheid bereik het nie, hou in dat hulle nog in baie opsigte opvoedbaar is en dat die universiteit 'n beslissende invloed op die vorming van hulle lewensuitkyk, algemene taakbesef, instelling teenoor besondere probleme van die samelewing, gekultiveerdheid en uiteindelik ook op die vorming van hulle hele persoonlikheid kan en moet uitoefen. Die algemene opvoedingstaak van die universiteit is daarom 'n baie belangrike een en die wyse waarop dit uitgevoer word, kan van ingrypende betekenis vir die hele samelewing wees.

Die algemene opvoedingstaak van die universiteit word, soos die van enige ander inrigting, deur sy besondere aard as universiteit bepaal. Aangesien die universiteit mense toerus en vorm tot wetenskaplikes en vir wetenskaplike beroepe, is die studente, diene tot wie die algemene opvoeding in die eerste plek gerig moet word,²⁾ mense wat leidende posisies in die samelewing sal vervul. As wetenskaplik gevormdes sal hulle nie net beroepe beklee waarin leiding gegee word aan ander nie, maar ook buite hulle beroep, in die staat, kerk en verenigingslewe, is hulle dikwels die aangewese mense om leiding te gee. Dit is die wetenskaplik gevormdes wat in 'n groot mate die hele samelewing lei en die rigting bepaal waarin die kultuur ontwikkel. Waar opvoeding toerusting en vorming van mense is om hulle lewenstaak te vervul, sal algemene opvoeding aan die uni-

2) Daar kan geredeneer word dat die algemene opvoedingstaak van die universiteit wyer as die studente strek en eintlik almal wat aan die universiteit verbonde is, raak. Ook volwassenes kan verder opgevoed word en het altyd bepaalde opvoeding nodig. Onderlinge opvoedingswerk tussen personelede is egter insidenteel van aard en daarop word nie ingegaan nie.

versiteit dus gerig moet wees op die besondere lewenstaak van sy studente as leiers in die samelewing.³⁾ Dat vorming van leiers in die samelewing 'n belangrike taak van die universiteit is, is onder andere deur Ortega y Gasset na vore gebring: „Today (1930), the societies in Europe are governed by the bourgeois classes, the majority of whom are composed of professional men. It is of the first importance to these societies, therefore, that these professional people, aside from their several professions, possess the power to make their lives a vital influence, in harmony with the height of their times. Hence it is imperative to set up once more, in the university, the teaching of the culture, the system of vital ideas, which the age has attained. This is the basic function of the university.”⁴⁾

Om sy taak op alle lewensterreine te kan vervul, en in die samelewing as geheel as leier te kan optree, moet die student wyer toegerus en gevorm word as net tot wetenskaplike en beroepsmens. Hy het kennis nodig van alle fasette van die samelewing waarin hy beweeg en moet insig hê in die hele kultuur en heersende denke van sy tyd. Ook moet hy 'n diepgaande lewensbeskouing hê, op grond waarvan hy sy houding in die samelewing kan bepaal en 'n duidelike besef van sy taak en verantwoordelikheid as leier in die samelewing kan verkry. Om dit te kan vermag, is 'n algemene opvoedingsprogram aan die universiteit nodig.⁵⁾

3) W.J. de Klerk, Studentevorming. Koers, 34(6), p. 93.

4) Ortega y Gasset, a.w., p. 46.

5) Gerlach, a.w., p. 62; S.J. Preller, Die opvoedingsstaak van die universiteit. Koers, 37(5), p. 350; Meland, a.w., p. 132; C.H. Faust en Jessica Feingold (reds.), Approaches to education for human character. Strategies for change in higher education.

Die algemene opvoedingstaak van die universiteit, waarvan universiteite hul vandag al meer bewus word, is 'n taak, soos in hoofstuk 2 getoon, wat universiteite van die begin af verrig het. Dit was veral die tradisionele Engelse universiteit wat klem gelê het op algemene opvoeding, dit eintlik sy hooftaak gemaak het. Die kontinentaal-Europese en Amerikaanse universiteite het dié taak egter verwaarloos, en hierdie verwaarloosing het duidelik sy invloed op die samelewing laat geld. Oorspesialisasie en professionalisme het van die mens iemand gemaak wat in een ding geleerd, maar onwetend in alle ander dinge is, wat daarom geen insig in die samelewing as geheel kan hê, nie kan sien waar dinge heengaan en self geen rigting kan bepaal en leiding kan gee nie.⁶⁾ Eers hierdie krisis-situasie het by universiteite pogings om tog algemene opvoeding te bied uitgelok.

Dit is eintlik nie net die feit dat universiteite algemene opvoeding verwaarloos het wat tot spesialisasie en professionalisme aanleiding gegee het nie, maar ook die eensydige wyse waarop wetenskaplike en beroepsopleiding gedoen is. Soos in die vorige twee hoofstukke aangetoon is, moet hierdie opleiding lei tot die vorming van 'n algemene wetenskaplike houding en van 'n algemene beroeps- en taakbesef; as dié dinge by die student aangekweek word, word oorspesialisasie en professionalisme reeds voorkom. Ook dra hierdie vorming by tot opvoeding van die student na sy hele persoonlikheid en uitkyk; hy word 'n wetenskaplike mens, wat oral in die lewe 'n wetenskaplike benadering tot sake het en ook iemand met 'n taakbesef, wat nie net sy beroep hoef te geld nie, maar sy optrede op alle terreine. Algemene studente-opvoeding kan dus aansluit by die opvoedings-

6) Ortega y Gasset, a.w., p. 48.

werk wat reeds met wetenskaplike en beroepsopleiding gedoen word.

Die algemene opvoedingstaak van die universiteit is eintlik 'n omvattende taak wat alle terreine van die universiteitslewe raak. Oral waar die universiteit die student (kan) beïnvloed, of dit in die klasse is wat die student volg, die eksamens wat hy skryf, die universiteitskoshuise waarin hy tuisgaan of die studentelewe waaraan hy deelneem, moet die universiteit algemene opvoeding doen. Algemene opvoeding geskied dus deur die gewone aktiwiteite heen,⁷⁾ maar daarbenewens kan en behoort die universiteit ook spesifieke opvoedingsprogramme in te stel, waar die student onderwys ontvang in alle sake vir sy lewens-taak van belang, en die insig by hom gevorm word wat kan lei tot 'n omvattende en diepgaande lewensvisie.

Die universiteit kan, deur sy opvoedingsprogramme en ander aktiwiteite, nie altyd sy studente presies so toerus en vorm as wat sy oogmerk is nie. Al is studente in belangrike mate opvoedbaar, is tog bepaalde persoonlikheidseienskappe en beskouinge reeds by hulle gevorm en dikwels so diep gewortel dat verandering beswaarlik moontlik is. Daar is onder die studente verder heelwat volwassenes, wat 'n vaste persoonlikheid en lewensuitkyk het en, soos alle mense, wel verder beïnvloedbaar is maar net tot 'n beperkte mate. Dit neem egter nie weg nie dat die universiteit 'n belangrike opvoedingstaak het, verwaarlosing waarvan nadelige gevolge vir die hele samelewing het.

Dit is in hoofstuk 2 aangetoon dat die opvoedingsdoel altyd deur

7) Vgl. Dressel, a.w., p. 70. Op hierdie algemene karakter van opvoeding is ook gewys op p. 57 hierbo.

die lewens- en wêreldbeskouing beïnvloed word;⁸⁾ dit is n bepaalde beskouing van wat die lewenstaak van mense, of wetenskaplik gevormdes in besonder behoort te wees, wat gaan bepaal wat werklik by die algemene opvoeding nagestreef gaan word. Die universiteit kan sy taak van algemene opvoeding dan ook nie behoorlik uitvoer as dit nie n eenheidsgrondslag, n aanvaarde grondliggende beskouing het in die lig waarvan hy sy taak uitvoer nie. Die gees en rigting van n universiteit kom in al sy werksaamhede na vore, maar besonder duidelik kom dit tot uiting in die algemene opvoeding wat hy aan studente gee, die stempel wat hy op hulle afdruk.⁹⁾ Dit is dus nodig dat die universiteit wat sy taak na behore wil uitvoer hom goed van sy grondslag en daarmee ook van die doel wat hy met die opvoeding van sy studente wil bereik, vergewis. Die universiteit met n Christelike uitgangspunt, wat al sy aktiwiteite in die lig van Gods Woord wil verrig, sal in sy opvoeding van studente hulle uiteindelik toerus en vorm om hulle Christelike roeping in die samelewing te vervul, om op alle terreine as Christene werksaam te wees en te werk vir die koms van Gods Koninkryk.¹⁰⁾

7.3 Wartoe moet die student opgevoed word?

In hierdie hoofstuk moet nagegaan word in hoeverre die vak Geskiedenis kan bydra tot algemene studente-opvoeding, maar om dit te kan bepaal, moet n algemene beeld van die doel(eindes) wartoe studente opgevoed moet word, eers gevorm word.

Aan watter algemene vereistes moet die universiteitsafgestu-

8) Kyk pp. 54 - 55 hierbo.

9) Vgl. S.J. Preller, Die opvoedingstaak van die universiteit. Koers, 37(5), p. 357 en Jaspers, a.w., p. 47.

10) J.C. Coetzee, Die Christelike universiteit. Koers, 21(5), p. 215.

deerde voldoen ten einde sy lewenstaak na behore te kan vervul? Hierdie vereistes kan nie so spesifiek afgebaken word soos by die wetenskaplike en beroepsvereistes nie, want dit gaan om optrede op alle terreine van die lewe. Uiteraard kan nie elkeen die vermoë hê om op alle terreine 'n leidende rol te speel en rigting aan te dui nie, maar tog beteken 'n volle lewe om oral, in alle lewensfasette op te tree en jou taak so goed moontlik te vervul. Vir sover moontlik moet elke mens gevorm word na al sy eienskappe en daarin op die uitvoering van sy lewenstaak gerig word.

Die mens se lewenstaak, vanuit 'n Christelike beskouing gesien, hou in om God te dien in sy hele optrede in die besondere situasie waarin hy geplaas is. Die periode en land waarin hy lewe, die staat waarvan hy burger en die kerk waarvan hy 'n lidmaat is, die gesin waartoe hy behoort, ook die beroepsituasie waarin hy is, bepaal dus almal saam wat die aard van sy besondere lewenstaak is. Geen twee persone het uiteindelik dieselfde taak om te vervul nie. Net so min as wat iemand opgelei kan word vir die besondere beroepsituasie waarin hy te staan kom, kan hy gevorm word vir sy lewenstaak na besondere aspekte. Die opvoeding moet so geskied dat hy self sal kan bepaal hoe hy sy roeping in sy eie besondere omstandighede sal vervul. Dit wil egter nie sê dat die opvoeding van so 'n aard moet wees dat dit op mense van alle periodes en tye betrek moet kan word nie; die universiteit staan ook in 'n besondere samelewing en tydperk en kan dus in sekere mate sy opvoeding op die spesifieke situasie waarin mense hulle lewenstaak moet uitvoer, rig.

Vir die doel van hierdie werk is dit nie nodig om die besondere lewenstaak van mense in 'n bepaalde land of samelewing vas te stel nie, maar moet net enkele algemene vereistes gevind word

wat die aard van die opvoedingsprogram bepaal en wat in die besonder aandui wat die taak van die vak Geskiedenis in so 'n program is.

As die twee basiese vereistes om 'n lewenstaak na behore te kan uitvoer, geld 'n perspektief op die aard van die taak, en kennis van die besondere omstandighede waarin iemand dit moet uitvoer. Geen mens kan immers 'n taak goed verrig as hy nie ten volle bewus is van die aard van die taak, weet wat dit inhoud en wat dit van hom eis in verskillende situasies nie. Om te weet hoe om in 'n bepaalde situasie op te tree, moet hy egter verder die situasie self ken en begryp. Vir die universiteits-afgestudeerde wat 'n leidende rol in die samelewing moet speel, is 'n diepgaande taakbesef, 'n besef van sy verantwoordelikheid om leiding te gee, en ook 'n diepgaande kennis van die omstandighede waarin hy leiding moet gee nodig.¹¹⁾

As nader op die vereiste taak- of roepingsbesef van die afgestudeerde gelet word, kan as twee hoofbestanddele daarvan 'n lewens- en wêreldvisie en 'n historiese besef onderskei word.¹²⁾ Alleen op grond van 'n bepaalde lewensbeskouing kan 'n mens sien wat sy lewenstaak is; alleen as hy die sin en betekenis van sy lewe ken, kan dit vir hom duidelik word op watter wyse hy sy lewe kan en moet inrig. Nie slegs 'n vae, oppervlakkige beskouing is nodig nie, maar een wat goed deurdink is en wat 'n persoon hom só sterk sy eie gemaak het dat dit hom in sy hele lewe rig en lei. Elke mens het 'n lewensbeskouing, 'n opvatting oor die oorsprong en bestemming van die mens en van die wêreld

11) Kyk pp. 339 - 340 hierbo.

12) Kyk pp. 155 - 160 hierbo.

en oor die sin van die lewe.¹³⁾ Is dit dan nodig dat so 'n beskouing aan die universiteit gevorm moet word? Dikwels is dit die algemeen aanvaarde beskouing van die gemeenskap waarvan hy deel vorm en wat iemand sonder veel nadenke aanvaar. As hy werklik deel van 'n gemeenskap is en die leefwyse van die gemeenskap dus ook sy leefwyse is, sal die lewensbeskouing van die gemeenskap waardeur die lewenswyse bepaal word, vanself ook tot op groot hoogte syne moet wees. Wanneer so iemand gaan woon in 'n ander land en gemeenskap, met 'n ander lewenswyse en lewensuitkyk, sal hy met probleme gekonfronteer word waaroor hy moontlik vroeër nie nagedink het nie en sal daar aspekte van sy lewensbeskouing wees wat hy bevraagteken, tot hy dit miskien uiteindelik oorboord gooi ten gunste van die aanvaarde beskouing in sy nuwe omgewing. So 'n beskouing wat net in 'n baie beperkte omgewing gehandhaaf kan word, is duidelik slegs 'n oppervlakkige beskouing wat nie diep deurdink is nie. Al word elke mens deur sy tydsomstandighede beïnvloed, kan 'n denkende, krities ingestelde mens tog in sy eie omgewing aanvaarde opvattinge bevraagteken, probleme daarin raaksien en uiteindelik 'n eie deurdagte beskouing vorm wat hy ook in 'n ander omgewing sal kan handhaaf en wat daarom rigting aan sy hele lewe sal gee.

'n Universiteitsgevoormde, dus iemand met 'n wetenskaplike en daarmee ook kritiese houding, sal uit die aard van sy instelling nie sonder meer aanvaarde beskouinge en praktyke, al het hy ook daarmee opgegroeï, sy eie maak nie. Hy sal geneig wees om oor dinge wat ander mense as vanselfsprekende beskou na te dink en vrae te stel. Slegs deur krities te staan en afstand te neem teenoor die bestaande situasie word dit immers

13) Vgl. Stoker, Beginsels en metodes in die wetenskap, pp. 113 - 114.

moontlik om dit in perspektief te sien en die probleme daarin wetenskaplik te benader. Wanneer die algemeen aanvaarde nooit krities benader word nie, maar as generasie na generasie hulle in alle opsigte daarby aanpas, bly die kultuur in 'n geslote sirkel en is daar geen werklike ontwikkeling moontlik nie; dié verskynsel kom dikwels voor by primitiewe kulture waar soms eeue lank dieselfde lewenspatroon voortbestaan.¹⁴⁾ Wetenskaplike denke is noodsaaklik om moontlikhede tot verbetering van die bestaande en tot die oplossing van nuwe probleme te sien, sodat kultuurontwikkeling kan geskied.

Dit is dus vir die wetenskaplike, om werklik wetenskaplike te kan wees, nodig om 'n eie deurdagte lewensbeskouing te vorm en dié beskouing uit te leef. Waar so 'n beskouing sterk van die algemeen aanvaarde verskil, word dit moeilik om 'n lewenswyse getrou aan die eie beskouing te volg wat oral indruis teen die bestaande praktyke. Iemand met so 'n sterk afwykende beskouing word meesal nie aanvaar deur die gemeenskap nie, en leef eensaam en verstote. So iemand kan nie werklik leiding gee, nuwe rigting aandui nie.¹⁵⁾ Die werklike kultuurleier is dus iemand wat nie sonder meer die tradisionele beskouinge

14) Dit kan seker aanvaar word dat die lewenswyse van enige gemeenskap, ook die mees tradisionalistiese, tog op die lange duur veranderinge sal ondergaan omdat daar in die loop van tyd altyd sekere omstandighede, byvoorbeeld in die natuur, verander, en hierby aangepas moet word. Dit beteken kultuurontwikkeling, maar nie noodwendig vooruitgang nie.

15) Hierdie verskynsel van selfstandige denkers, wysgere, kunstenaars en uitvinders, wat nie deur hulle tyd aanvaar word nie, kom dikwels voor. Soms word sulke mense in 'n latere periode weer „ontdek” en het hulle dan tog invloed op die kultuurontwikkeling, sodat hulle, al is dit na hul dood, tog in sekere mate leiding in die samelewing gee. Vgl. Kroeber, a.w., p. 14 e.v.

aanvaar nie, maar 'n eie beskouing vorm en die moed het om dit uit te leef en daarmee 'n voorbeeld vir andere te stel. Aangesien hy egter worstel met dieselfde probleme as ander in sy omgewing en uiteindelik in sy denke tog deur die omstandighede van sy eie tyd beïnvloed word, sal sy beskouing vanself nie radikaal afwyk van die aanvaarde nie en sal ander denkende mense in sy tyd en omgewing sy beskouing deel.

In die huidige wêreld met sy gevorderde kommunikasie-middele en groter mobiliteit van mense as ooit tevore, is daar nie meer, soos vroeër, betreklik geslote gemeenskappe met 'n aanvaarde lewenspatroon en -beskouing nie. Mense met verskillende oortuigings en afkomstig uit verskillende omgewings kom dikwels in aanraking met mekaar en lewe soms bymekaar in dieselfde omgewing. Baie mense word daarom met lewensbeskoulike probleme gekonfronteer wat hulle dwing om hulle bestaande opvattinge te hersien. Dikwels word tog met die gangbare lewenspatroon in 'n bepaalde gebied gekonformeer, terwyl die eie lewensbeskouing slegs as persoonlike oortuiging behou word. 'n Christelike lewensuitkyk is vandag in weinig gebiede die algemeen aanvaarde; die Westerse kultuur word tans nie meer hoofsaaklik deur 'n Christelike motief beheers nie.¹⁶⁾ Iemand wat 'n Christelike lewensbeskouing huldig, sal vanself sy lewenstaak in Christelike perspektief sien, sal daarom op alle terreine sy Christelike beskouing probeer uitleef, alhoewel dit in menige opsigte nie met die algemeen gangbare te versoen is nie.

Om as Christen jou lewenstaak te vervul, is dit dus 'n vereiste om 'n diepgaande Christelike lewensbeskouing te vorm, wat kan dien as dryfkrag vir die uitvoer van die lewenstaak, ook waar

16) Vgl. C.N. Venter, 'n Calvinistiese kultuurbeskouing (Potchefstroomse Universiteit vir C.H.O. Die atoom in u lig, pp. 314 - 317).

in botsing met gangbare opvattinge gekom word. Dit is die taak van 'n Christelike universiteit om sy studente te lei om tot so 'n beskouing te kom. Dit beteken nie net om 'n atmosfeer te skep waarin so 'n beskouing algemeen aanvaar is nie, want dan sal die student, wanneer hy in 'n ander omgewing kom, met probleme gekonfronteer word waarvoor hy nie 'n oplossing het nie. Die universiteit behoort egter ook nie net antwoorde te verskaf vir probleme waarmee die student eendag, buite die universiteit, te doen sal hê nie; as hy nie self die probleme ondervind nie, sal die antwoorde nie tot hom spreek nie en sal hy dit nie deel van sy beskouing kan maak nie. Die universiteit moet juis sorg dat op universiteit reeds probleme aan die student gestel word waaroor hy moet nadink, en wat hom dwing om 'n eie beskouing te vorm, waarby die universiteit hom dan in die rigting van 'n Christelike beskouing lei. Slegs mense wat só gevorm is, sal in verskillende omgewings en situasies getrou aan hulle beskouings kan bly en hulle lewenstaak konsekwent volgens die eenmaal aanvaarde oortuiging verrig.¹⁷⁾

Naas 'n lewensfilosofie het elke mens egter ook historiese besef nodig om perspektief op sy lewenstaak te kan hê. Sy lewensuitkyk bied hom algemene insig van wat sy taak behoort te wees, maar historiese besef help om nader te bepaal hoe hy sy taak in 'n bepaalde situasie moet verrig. By die bespreking van die aard van historiese perspektief in hoofstuk 3 hierbo, is aan-

17) Vir verdere behandeling van die lewens- en wêreldbeskouing kyk: Stoker, Beginnels en metodes in die wetenskap, p. 113 e.v.; Van der Merwe, Enkele gedagtes oor lewens- en wêreldbeskouing en die taak van die Christen-wetenskaplike. Perspektief, 5(4), pp. 3 - 20; De Klerk, Duvenage en Van Wyk, a.w., pp. 1 - 23; P. de Klerk, Die waarheid sal seëvier. Die besembos, 1967, pp. 21 - 23.

getoon dat taak- of roepingsbesef as 'n verdiepte, lewensbeskoulike gerigte, historiese besef gesien kan word. Alleen deur insig in die wyse waarop dinge in die geskiedenis ontwikkel en hoedat die bestaande uit die vroeëre voortgekom het, kan iemand begryp hoedat die huidige moontlik verder sal ontwikkel in die rigting van die toekomstige. Dan kan hy sy eie plek binne die voortgaande kultuurontwikkeling in perspektief sien en die betekenis van sy taak beter peil. In die geskiedenis kan lewens- en wêreldbekouings in werking gesien word,¹⁸⁾ en kan ook duidelikheid oor die plek en betekenis van die eie lewensbeskouing in die historiese ontwikkeling gekry word. Historiese perspektief stel iemand in staat om, vanuit sy lewensvisie, s6 op te tree dat ingegryp word op die tydsituasie en dat ontwikkeling in die gewenste rigting geïnisieer kan word. Die lewensbeskouing bring 'n algemene idee van die taak wat verrig moet word, maar historiese perspektief toon hoe die taak op die mees doeltreffende wyse uitgevoer kan word.

Naas begrip van wat die lewenstaak inhoud en hoe dit uitgevoer moet word, is insig in die besondere omstandighede en probleme van die tydsgewrig nodig, ten einde te kan bepaal hoe daarteenoor gestaan en op watter wyse opgetree behoort te word. Insig is nodig in:

- huidige politieke verhoudings en stelsels in die eie land, wat alleen moontlik is op grond van algemene kennis en begrip van byvoorbeeld die politiek, staatstelsels en volkeverhoudings;
- eietydse en eielandse ekonomiese verhoudings en praktyke, waarvoor meer wyer kennis van die ekonomie nodig is;
- kommunikasiemedie en -tegnieke van vandag, en daarmee in

18) Vgl. Fay, a.w. Education, 50(7), Mrt. 1930, p. 393.

probleme van kommunikasie as sodanig;

- die jongste ontwikkelinge in die Tegniek, watter ontwikkelinge binne afsienbare tyd moontlik kan volg en wat die implikasies daarvan kan wees;

- die stand van die wetenskap vandag, asook die heersende filosofiese denkrigtings;

- ontwikkelings op die vlak van die godsdienste en in die verskillende kerke;

- die hedendaagse letterkunde, beeldende kunste, musiek.

Kennis aangaande alle kultuurfasette is eintlik noodsaaklik.

Dit is nie moontlik dat iemand 'n deskundige op elke terrein kan wees nie, maar tog is daar geen rede waarom iemand heeltemal onkundig op terreine buite sy vakrigting moet wees nie; trouens, hy kan nie anders as om in sy lewe met elke faset te make te kry nie, en hoe beter sy insig in elk is, hoe beter kan hy weet hoe om daarin op te tree.¹⁹⁾

Om 'n lewenstaak uit te voer, is nie net kennis en insig nodig nie, maar ook persoonlikheidseienskappe, vaardighede en vermoëns. Die maksimum-ontplooiing van die hele mens na al sy vermoëns is nodig, en deur kennis en insig by mense aan te kweek, word hulle verder gevorm in 'n benadering tot sake, 'n lewenshouding en persoonlikheid. Al hierdie dinge moet by die algemene opvoeding nagestreef word.

19) Vgl. Bingle, a.w. Koers, 37(5), p. 342 en P.U. vir C.H.O., Verslag van die Sentrale Opnamekomitee..., p. 9, waar ses rigtings onderskei word waarin alle studente gevorm behoort te word, naamlik die fisiese, biologiese, historiese, sosiale, filosofiese en religieuse wetenskappe - egter nie noodwendig almal tot op universiteitsvlak nie.

7.4 Die opvoedingsprogram

7.4.1 Algemene vereistes

Wanneer aan die een kant die doel waartoe die student opgevoed moet word en aan die ander kant die eienskappe en opvoedingspeil van die beginnerstudent in gedagte gehou word, is dit duidelik dat daar baie is wat 'n algemene opvoedingsprogram aan die universiteit moet bereik.

Ten eerste moet so 'n program daarvoor voorsiening maak dat 'n wetenskaplike verdiepte lewens- en wêreldbeskouing by die student gevorm word. Die student wat op universiteit aankom, het wel reeds 'n lewensbeskouing, maar nog nie volledig gevorm nie; dit is juis in die adolessensie dat hy ernstig oor lewensprobleme begin nadink en 'n lewensvisie by hom gevorm word. Die program moet die student sover probeer bring om 'n diepgaande en omvattende beskouing te vorm deur filosofiese probleme te behandel en hom (aan 'n Christelike universiteit) na antwoorde vanuit 'n Christelike gesigspunt te lei.

Verder moet historiese perspektief gevorm word. Daar is gevind ²⁰⁾ dat dit slegs in baie beperkte mate by beginnerstudente aanwesig is en dat veral by die meerderheid wat nie Geskiedenis tot op gevorderde vlak op skool gehad het nie sulke besef baie onontwikkeld is.

Die program moet ook sorg vir vorming van insig by die student in huidige omstandighede en probleme in alle kultuurfasette. Die kennis en insig wat hy reeds besit, hang veral af van die

20) Kyk pp. 202 - 210 hierbo.

vakke wat in die laaste jare op skool geneem is. By alle skoolverlaters kan 'n mate van kennis van en begrip vir die vroeëre en huidige letterkunde in die eie taal, en een of enkele vreemde tale aangeneem word. Van die beeldende kunste en musiek sal die meeste studente weinig weet. Van die Filosofie weet beginnerstudente prakties niks; van die Ekonomie sal slegs dié wat in 'n handelsrigting gestudeer het miskien 'n redelike kennis hê. Die heersende politieke verhoudings en stelsels is aan baie studente vaagweg bekend; sommige sal heelwat insig daarin hê op grond van algemene belangstelling. Ook mag algemene kennis van die Tegniek by baie aanwesig wees, en veral studente in die natuurwetenskaplike rigting sal insig in die wetenskaplike agtergrond van sommige nuwe tegniese ontwikkelings hê. Om aan te sluit by verskillende opvoedingspeil en -rigting sal 'n mate van differensiasie in die algemene opvoedingsprogram waarskynlik nodig wees.

Die algemene opvoedingsprogram sal verder voorsiening moet maak vir leiding by die persoonlikheidsontwikkeling van die student. Veral die adolessente student gaan 'n belangrike fase in die persoonlikheidsontwikkeling deur, en die omstandighede en atmosfeer van die universiteit kan die ontwikkeling beïnvloed.

Daar is vroeër in hierdie hoofstuk aangedui dat die universiteit sy opvoedingswerk nie net deur bepaalde kursusse doen nie, maar deur invloed op alle aspekte van die student se lewe aan die universiteit uit te oefen. Die universiteit moet hom daarom goed vergewis van die faktore wat almal invloed op die persoonlikheid van die student kan hê en sorg dat dié faktore se invloed slegs in die gewenste rigtings plaasvind (vir sover dit uitvoerbaar is). Daar sou byvoorbeeld nagegaan moet word

watter invloed die toelating van studente van verskillende milieus, ouderdomme en opvoedingspeile ²¹⁾ op die vorming van die student het: die studentegemeenskap en heersende studentementaliteit is immers 'n sterk vormende invloed. ²²⁾ Die universiteit sou ook verder kon gaan as die blote daarstel van fasiliteite vir kulturele, sport- en ontspanningsaktiwiteite en dienste instel waardeur studente voorberei kan word om aan aktiwiteite deel te neem waar hulle nie dieselfde vaardigheid of geoefendheid as medestudente het nie. Ook die voorsiening van psigiatriese hulp en advies kan van belang wees. ²³⁾ In sy hele beplanning en in alle fasette van die universiteitsorganisasie en administrasie behoort die algemene opvoedingsdoel in gedagte gehou te word.

Hiernaas is 'n spesifieke opvoedingsprogram, waarby onderwys gegee word in die verskillende wetenskaprigtings waarin die student algemene kennis moet vorm, nodig. Filosofie, Geskiedenis, Staatskunde, Ekonomie, tegniese-toegepaste; natuur- en geesteswetenskappe is almal van belang. Dié wetenskappe moet egter nie as los eenhede gedoseer word nie, maar vir sover moontlik as 'n geïntegreerde geheel, sodat die student 'n geheelbeeld van die samelewing waarin hy lewe kan vorm. ²⁴⁾ Aangesien

21) Op p. 187 hierbo is daarop gewys dat die universiteite steeds meer studente met laer intelligensie en opvoedingspeil toelaat. Al kan sulke studente soms net beperkte kursusse volg, neem hulle deel aan die studentelewe en beïnvloed hulle die hele studentegees.

22) Hierop is op p. 188 e.v. hierbo nader ingegaan.

23) Vgl. W.J. de Klerk, Studentevorming. Koers, 34(6), p. 89 e.v.

24) Vgl.: ibid., p. 85 e.v.; J.C. Coetzee, Die Christelike universiteit. Koers, 21(5), p. 216; S.J. Preller, Die opvoedingstaak van die universiteit. Koers, 37(5), p. 359.

studente in elk geval sekere van die wetenskappe vir wetenskaplike en beroepsopleiding sal moet bestudeer, moet hierdie algemene program by die verskillende ander programme kan aansluit, sodat die student hier hoofsaaklik net die kennis bekom wat hy naas dié wat hy in wetenskaplike beroepsopleiding verkry nodig het. Aansluiting by die ander programme is ook noodsaaklik omdat die algemene wetenskaplike en beroeps(taak)-instelling wat daar by die student gevorm word 'n belangrike element in die vorming van 'n taakbesef inhou. As die algemene opvoedingsprogram van die begin af in verband met sy wetenskaplike opleidingsprogram staan, sal dit die student wat veral met die oog op opleiding in een of ander wetenskaplike beroep universiteit toe kom meer motiveer in sy studie vir die algemene program.

Van die vak Geskiedenis vereis algemene opvoeding aan die universiteit dus:

- (i) onderwys in Geskiedenis met die oog op vorming van historiese perspektief by alle studente as deel van 'n meer omvattende algemene opvoedingsprogram;
- (ii) deur ander aktiwiteite ten opsigte van die vak, in klas- en individuele ontmoetings tussen dosent en student, moet ook vir sover moontlik met die algemene opvoedingsdoel van die universiteit rekening gehou word.

Daar moet nou nagegaan word watter plek Geskiedenisonderwys in so 'n algemene opvoedingsprogram eintlik moet hê en wat die student van die geskiedenis behoort te leer om die vereiste historiese perspektief te vorm. Om dit te kan doen, word die bestaande posisie ten opsigte van algemene opvoeding, in besonder wat Geskiedenis betref, aan universiteite van verskillende lande in oënskou geneem.

7.4.2 Bestaande opvoedingsprogramme in verskillende lande

Uit die oorsig van die ontwikkeling van die universiteit en die verskillende universiteitsidees het na vore gekom dat onderwys in die hele veld van die wetenskap algemeen was voor die begin van die negentiende eeu. Aan die Middeleeuse universiteit het alle studente onderwys in die sewe Vrye Kunste ontvang, wat al die destydse wetenskappe omvat het, waarna dan spesialisasie in Teologie, Regte of Medisyne moontlik was.²⁵⁾ Aan die ou Engelse universiteite van Oxford en Cambridge is die universiteitsonderwys in besonder op algemene opvoeding van die „gentleman“, die leier in die samelewing, gerig; die idee van „liberal education“, vorming van die hele mens om in vryheid te ontplooi, het daar ontstaan, en sou in die Angelsaksiese lande steeds 'n rol speel. Tog was die opvoedingsprogram aan die tradisionele Engelse universiteite nie besonder omvattend nie. Die Klassieke tale en letterkunde is as die hoofdis wat nodig is vir so 'n algemene vorming beskou. Tans is, soos in 'n vorige hoofstuk aangedui,²⁶⁾ opleidingsprogramme aan 'n universiteit soos Oxford hoofsaaklik gerig op bemagtiging van wetenskaplike kennis in een of enkele vakke.

In die V.S.A. is daar verskillende universiteite, veral privaat-universiteite soos Harvard, Yale en Princeton, waar studente in hulle voorgraadse jare 'n algemene opvoedingsprogram volg. Aan Yale College (waaraan alle voorgraadse studente behoort) word byvoorbeeld vereis dat studente twee halfjaarkursusse of een jaarkursus in die volgende sewe velde volg: Engels; 'n vreemde taal (Klassiek of modern); Geskiedenis (Ou of Moderne geskiedenis of ook Kunstgeskiedenis, Musiekgeskiedenis en geskie-

25) Kyk p. 18 hierbo.

26) Kyk p. 251 e.v. hierbo.

denis van die wetenskappe kan bestudeer word); 'n sosiale wetenskap; 'n natuurwetenskap; Klassieke Beskawing; Filosofie en Godsdienst. Princeton vereis twee kwartaalkursusse in vier velde: natuurwetenskappe; sosiale wetenskappe; kuns en letterkunde; Geskiedenis, Filosofie en Godsdienstwetenskap. Aan die Universiteitskollege van Michigan word ook kursusse in vier verskillende velde van voorgraadse studente vereis: Amerikaanse denke, taal- en letterkunde; natuurwetenskappe; sosiale wetenskappe; en geesteswetenskappe, waarby 'n kursus „Roots of Western Tradition” (wat veral oor die Klassieke kultuur handel) asook kursusse in Middeleeuse kultuur en die moderne wêreldkultuur, ingesluit is.²⁷⁾ Verder kan studente ook aan die meeste ander universiteite 'n wye verskeidenheid voorgraadse kursusse volg, hoewel daar geen verpligting is om dit te doen nie en studente soms eerder aangemoedig word om hulle kursusse in een of enkele rigtings te kies.²⁸⁾

In Suid-Afrika het die huidige programme vir B.A.-studente eintlik ook ontwikkel uit die idee van „liberal education”. Studente kan kursusse uit 'n wye verskeidenheid van wetenskappe kies. Daar is egter weinig sprake daarvan dat studente verplig word om kursusse in verskillende rigtings te volg, en algemene opvoeding word nie daardeur verseker nie.²⁹⁾

Aan die kontinentaal-Europese universiteit met sy klem op wetenskapsbeoefening het die idee van algemene opvoeding in groot mate verlore gegaan. Dit is hoofsaaklik aan die skole oorgelaat om sulke vorming te bied, terwyl die student op uni-

27) A.R. Williams, General education in higher education, pp. 49 - 51, 58 en Yale University, a.w.

28) Kyk p. 245 e.v. hierbo.

29) Vgl. J.C. Coetzee, Die Christelike universiteit. Koers, 21(5), p. 210 e.v.

versiteit dan slegs gevorderde studie in 'n bepaalde rigting doen.³⁰⁾ Tog was dit, en is dit nog, aan die tipiese kontinentaal-Europese universiteit moontlik dat die student lesings in allerlei vakke volg en dat hy selfstandig enige wetenskappe van sy belangstelling gaan bestudeer. In die praktyk is dit vir weinig studente moontlik om so iets te doen en hulle moet van die begin af in een wetenskap begin spesialiseer as hulle die eindpunt van hulle opleiding binne redelike tyd wil bereik. Vakwetenskaplike spesialisasie en beroepsgerigtheid het 'n einde gemaak aan algemene opvoeding aan die universiteite.

Tans word op verskillende wyse gepoog om gebreke van die moderne universiteit te oorkom en word daar gestrewe om algemene opvoeding weer 'n plek aan die universiteit te gee. Die aanbod van periodieke interfakultêre lesings, oop vir alle dosente en studente en dikwels ook vir die algemene publiek, is 'n wyd verspreide gebruik by universiteite waarby gepoog word om die idee van die eenheid van die wetenskap tot sy reg te laat kom.³¹⁾ Sulke lesings kan uitersaad maar 'n klein bydrae lewer tot opvoeding van die student buite sy vakgebied. Aan Duitse universiteite is daar soms 'n omvattende Studium Generale-program wat 'n aantal dae per jaar duur en waartydens lesings, seminare en besoeke aan teaters onder meer vir studente gereël word. Nederlandse universiteite het soortgelyke programme.³²⁾

Aan alle Nederlandse universiteite bestaan sedert 1960 ook 'n sentrale interfakulteit waarin onder meer die filosofiese grondslae en historiese agtergrond van die wetenskappe bestudeer

30) Vgl. Huizinga, a.w., p. 36.

31) Vgl. P.G.W. du Plessis, *Gevraagde universiteit...*, pp. 12 - 26.

32) Vgl. Williams, a.w., pp. 112 - 113.

word. Hierdie interfakulteite moet dus die integrasie en eenheid van die wetenskappe bevorder. Aan die Vrije Universiteit van Amsterdam word in hierdie fakulteit 'n kursus, Wysgerige Propedeuse aangebied wat verpligtend vir alle voorgraadse studente is en waarin oorsigtelik die geskiedenis van die Filosofie en filosofiese probleme behandel word. Aan die Technische Hogeschool Twente word, in 'n poging om studente 'n breër as net tegniese opleiding te gee, van hulle ook studie in enkele „maatschappijwetenschappen“ vereis, waaronder Wysbegeerte, Regte en Ekonomie.³³⁾

Aan Russiese universiteite moet studente twee-en-n-half jaar lank hoofsaaklik algemene opvoedingsvakke neem, waarna dan twee-en-n-half jaar intensiewe spesialisasie volg. Die algemene opvoeding sluit hoofsaaklik in studie van kommunistiese ideologie, ook onderwys in die geskiedenis van die Russiese Rewolusie, in Historiese en Dialektiese Materialisme, Sowjet-letterkunde, en 'n vreemde taal.³⁴⁾ Hierdie besondere klem op algemene opvoeding in die Russiese stelsel, wat groter is as aan universiteite in enige ander land, spruit vanself voort uit die strewe van die Sowjet-regering om sy burgers, en veral die intellektueles, so deeglik as moontlik in die amptelike kommunistiese ideologie op te voed (en in hierdie geval ook te indoktrineer).

Daar is 'n aantal universiteite in verskillende lande waar gepoog word om, soos aan die Vrije Universiteit in Nederland, met 'n algemene verpligte kursus opvoeding van studente te doen. In die V.S.A., in besonder aan die staatsuniversiteite,

33) Vgl. P.G.W. du Plessis, *Gevraagde universiteit...*, p. 16.

34) Vgl. Williams, a.w., p. 111.

word 'n kursus in die Amerikaanse geskiedenis en staatsinstellings dikwels verpligtend vir alle studente gemaak.³⁵⁾ In Suid-Afrika word ook gepoog om op hierdie wyse algemene studentevorming te doen. Aan die Potchefstroomse Universiteit moet alle studente in hulle eerste drie studiejaar die vak Inter-fakultêre Wysbegeerte bestudeer, wat inhou die volg van een lesing per week daarin. In die eerste jaar word onder meer bestudeer: die aard van 'n lewens- en wêreldbeskouing, heersende lewens- en wêreldbeskouings van die eie tyd, lewens- en wêreldbeskouing en universiteit, en die plek van die taak van die universiteit. Die kursus omvat in die tweede jaar die Calvinistiese lewens- en wêreldbeskouing en enkele temas teties en antiteties belig, waaronder Christelike wetenskap. In die derde jaar word aandag gegee aan die kultuursituasie van vandag, enkele samelewingsverbande, die beroepslewe en beroepsetiek. In hierdie jaar is daar ook differensiasie volgens vakrigting.³⁶⁾

In Groot-Brittanje word soms sekere vakke vir alle studente verplig gestel. B.A.-studente aan die Universiteit van Durham moet byvoorbeeld enkele kursusse in Engels, 'n natuurwetenskap en Godsdienst volg en ook liggaamlike opvoeding ondergaan.³⁷⁾ Aan die Universiteit van Keele is 'n foundation year vir alle studente ingestel waarin hulle 'n gemeenskaplike algemene opvoedingsprogram volg, alvorens met die wetenskaplike opleiding in 'n besondere rigting begin word; studente moet hier dus 'n jaar langer as aan die ander universiteite studeer om 'n eerste graad te behaal. In die eerste jaar word 'n algemene program

35) Vgl. University of California. Berkeley, a.w., pp. 22 - 23.

36) Vgl. Potchefstroomse Universiteit vir C.H.O., Jaarboek 1974, pp. 167 - 168.

37) Vgl. Williams, a.w., pp. 87 - 102.

aangebied wat daarop gerig is om studente die prestasies en probleme van die Wes-Europese mens beter te laat besef, en om hul 'n begrip van die eenheid van die wetenskap by te bring. Daar is 'n hoofreeks lesings en tutorials wat oor die hele jaar strek en wat handel oor die geskiedenis vanaf die vroegste tye tot vandag toe. Binne dié reeks word, op plekke waar aansluiting moontlik is, korter reekse programme ingevoeg wat handel oor besondere onderwerpe en probleme van die samelewing. In die program word rekening gehou met die vakke wat die student op skool bestudeer het. As hy byvoorbeeld minder as 'n A-vlak in 'n natuurwetenskap behaal het, word 'n sessional in natuurwetenskappe vereis, dit wil sê 'n jaarkursus. In vakke wat glad nie op skool geneem is nie word 'n terminal, 'n kursus wat 'n semester duur, gedoen.

Om 'n nadere idee van die inhoud van die program te kry, word die verskillende lesings en lesingreekse kortliks genoem:

Die hoofreeks omvat: 'n groep lesings oor die aarde, sy plek in die ruimte, geografie; die ontwikkeling van lewe; die Antieke geskiedenis; die Middeleeue, Renaissance en Hervorming; die Aufklärung; rewolusies op ekonomiese, politieke en wetenskaplike gebied vanaf die agtiende eeu; die ontwikkeling van sosiale bewussyn in die jongste tyd; die bevolkingsontploffing en ander resente probleme. Hiertussen is gevoeg lesingreekse oor tale, mense en masjiene, die idee van die universiteit, die tragedie en die roman, tegnologie, wêreldarmoede, probleme in die filosofie, Engelse reg, Chemie, ensovoorts. Die geskiedenis, wat in die hoofreeks bestudeer word, vorm eintlik die bindmiddel tussen hierdie verskillende onderwerpe. Daar word gepoog om telkens een onderwerp met ander te verbind en 'n ge-

integreerde geheel van die program te maak.³⁸⁾

Benewens die verskillende pogings tot algemene opvoeding wat aan bestaande universiteite ingestel is, het verskeie skrywers voorstelle aan die hand gedoen van hoe so 'n algemene program daar moet uitsien. Ortega y Gasset bepleit die instelling van 'n fakulteit van Kultuur as kern van die universiteit, en wil hierdeur groter integrasie van die wetenskappe bewerkstellig en die wetenskap nouer aan die lewe verbind. Aan so 'n fakulteit moet nie Fisika, Filosofie of Godsdiens as abstrakte vakke bestudeer word nie, maar moet konkrete verskynsels en basiese probleme van ons eie kultuur aan die orde kom; die fisiese sisteem van die wêreld en die historiese proses van die mens moet byvoorbeeld bestudeer word. Op dié wyse kan die wetenskap ook as eenheid aangebied word.³⁹⁾ Jacques Maritain stel 'n vaste vierjarige program van voorgraadse studie vir alle studente voor. In hulle eerste jaar moet studente Wiskunde, Logika, digkuns, vreemde tale en beskawingsgeskiedenis bestudeer; in die tweede jaar moet die natuurwetenskappe, die skone kunste en die geskiedenis van die wetenskappe aan die orde kom; in die derde jaar word dan Filosofie, Psigologie, en verder natuurwetenskappe en letterkunde bestudeer, en in die vierde jaar Etiek, die politieke denke en Regswetenskap. Hy hoop dat mense van sestien tot negentien jaar oud reeds die program kan volg, sodat die eintlike vakwetenskaplike opleiding daarná kan begin.⁴⁰⁾

J. Stellingwerff, verbonde aan die Vrije Universiteit van

38) University of Keele, Calendar 1971 - 1972, p. 204 e.v.

39) Ortega y Gasset, a.w., p. 68 e.v.

40) Maritain, a.w., p. 67 e.v.

Amsterdam, wil graag sien dat die sentrale interfakulteite in Nederland uitbrei om Geskiedkunde, Biblioteekkunde en Opvoedkunde in die algemene opvoedingsprogram op te neem.⁴¹⁾ In Suid-Afrika bepleit E.G. Malherbe, as 'n poging om die hoë druipsyfer van eerstejaarstudente te verhoed, die instelling van 'n foundation year vir alle studente waar die algemene onderwys van die skool voortgesit word en waar studente georiënteer word in 'n algemene wetenskaplike denkhouding. Daarna kan studente met wetenskaplike opleiding begin en miskien in 'n tydperk van drie jaar die Honneurs-graad behaal.⁴²⁾

7.4.3 Gevolgtrekkings

Hoewel daar baie verdienstelike pogings tot algemene opvoeding aan die universiteite is, is daar tog eintlik geen program wat grotendeels aan die algemene vereistes wat hierbo bepaal is, voldoen nie. Die program van die Universiteit van Keele het die mees omvattende algemene opvoeding, maar bied weinig moontlikheid vir vorming van 'n verdiepte lewensbeskouing, iets wat van sentrale belang is. Die kursusse aan die P.U. vir C.H.O. en die Vrije Universiteit is weer in besonder lewensbeskoulik gerig, maar al te beknop, en van ander aspekte van algemene opvoeding, byvoorbeeld vorming van historiese besef, kom weinig tereg.

Uit die behandeling van bestaande pogings tot algemene opvoeding blyk duidelik dat so 'n program, as dit aan die vereistes hierbo gestel, wil voldoen, taamlik omvattend moet wees en een of twee jaar voltydse studie inhou. Dit mag moeilik realiseerbaar wees

41) Stellingwerff, a.w., p. 239.

42) E.G. Malherbe, The problem of the first year of university. Suid-Afrikaanse tydskrif vir wetenskap, 62(12), Des. 1966, pp. 391 - 397.

om ter wille van algemene opvoeding die studietydperk van studente met een of twee jaar te verleng. Die feit dat so iets vandag tog soms voorgestel en oorweeg word en dat dit moontlik was om so 'n ekstra jaar aan die Universiteit van Keele in te stel, dui egter daarop dat dit tog wel moontlik mag wees om so 'n program in te stel. In Rusland word groot waarde geheg aan algemene opvoeding om mense in die heersende ideologie te vorm; in Westerse lande is geen amptelike ideologie nie, maar tog wel lewensbeskoulike rigtings, en as daar enigsins gepoog wil word om 'n lewensbeskouing in die samelewing te laat deurwerk, is omvattende algemene opvoeding 'n vereiste.⁴³⁾ Slegs dán kan verseker word dat mense die lewe ingaan, gemotiveer tot uitvoering van 'n omvattender taak as die beroep, in staat om probleme van die eie tyd te begryp en leiding aan ander te gee. Al mag so 'n program verlies aan mannekrag en groot koste meebring, kan die positiewe gevolge vir die samelewing omvangryk wees.

Sou so 'n algemene opvoedingsprogram in dié jaar of twee voltooi moet word voor met wetenskaplike opleiding begin word, soos wat aan die Universiteit van Keele die geval is? As dit wel so gedoen word, mag die program help om 'n brug tussen skool en universiteit te vorm, soos Malherbe aandui, en sal dit ook beteken dat studente op grond van groter insig en duideliker taakbesef uiteindelik 'n bepaalde wetenskaplike rigting kies. Aangesien die student dan verdere vorming agter die rug het,

43) Hiermee word nie beweer dat studente in algemene opvoedingsprogramme ook in 'n bepaalde lewensbeskouing geïndoktrineer moet word nie. Dit is die wyse waarop opvoeding plaasvind, wat bepaal of daar van indoktrinasie gepraat kan word, nie die feit dat 'n algemene opvoedingsprogram bestaan en dat dit 'n lewensbeskoulike grondslag het nie. Kyk p. 55 hierbo.

mag hy die wetenskaplike opleidingsprogram in 'n korter tyd deurloop as wat anders die geval sou wees. Aan die ander kant moet egter onthou word dat die student vandag op skool al begin het om te spesialiseer in 'n breë rigting sodat 'n algemene opvoedingsprogram in die eerste universiteitsjare eintlik 'n terugkeer na vroeëre skooljare beteken. Ook is dit as gevolg van die keuse van 'n rigting op skool nie meer moontlik om nog enige wetenskaplike rigting op universiteit te kies nie, en 'n paar jaar van algemene opvoeding kan geen drastiese verskil in sy keuse bring nie. Verder moet onthou word dat studente dikwels na die universiteit kom met veral die wens om hulle voor te berei vir 'n beroep, en wanneer eers 'n tyd van studie deurgedaan moet word wat nie met die beroep in verband staan nie, mag dit hulle ontmoedig om verder te studeer (of om liever aan 'n universiteit waar nie so 'n algemene program bestaan nie te gaan studeer).

Die mees geskikte kombinasie van die wetenskaplike en algemene opvoedingsprogramme lyk daarom een waar beide programme in die eerste jare van voorgraadse studie gevolg word. 'n Student sou dan byvoorbeeld in sy eerste drie of vier jaar studie 'n bepaalde hoofvak deeglik kan bestudeer, daarnaas enkele byvakke wat vir sy wetenskaplike opleiding van belang is en daarby dan ook vakke behorende tot 'n algemene opvoedingsprogram. Na nog twee of drie jaar studie in die spesialisasievak kan sy wetenskaplike vorming dan voltooi word. So 'n stelsel sou weinig afwyk van die bestaande patroon in Suid-Afrika en die V.S.A. waar 'n wye groep vakke in die voorgraadse jare bestudeer word.⁴⁴⁾

44) Daar is wel by die behandeling van die wetenskaplike opleidingsprogram op p. 271 hierbo aanbeveel dat in die voorgraadse jare veel meer aandag aan die hoofvak gegee moet word as wat tans in Suid-Afrika die geval is en dat daarom minder byvakke geneem moet word, maar as die voorgraadse opleiding oor 'n langer tydperk versprei word, kan, naas omvattende studie van die hoofvak en byvakke daarvoor, nog 'n algemene opvoedingsprogram gevolg word.

Om aan te sluit by die nagraadse program sou die verhouding tussen die algemene en die (besondere) wetenskaplike opvoeding verder so kon wees dat die hoofvak elke jaar 'n groter deel van die aandag ontvang. Wanneer daar 'n stelsel van kwartaal- en semesterkursusse is, is daar ook variasie in die verhouding moontlik en kan studente tot op sekere hoogte self bepaal hoe hulle die twee programme wil kombineer. Die totale duur van die studietydperk behoort dieselfde te wees as wanneer studente eers die algemene program heeltemal voltooi, omdat wetenskaplike insig en werkwyse dan in die volg van albei programme gevorm kan word en dié gedeelte van albei programme wat ná die eerste paar jaar geneem word vinniger bemeester behoort te kan word as dié deel wat in die eerste jare geneem is.⁴⁵⁾

'n Algemene opvoedingsprogram wat parallel loop met die eerste jare van die wetenskaplike program kan verder só aangebied word dat telkens aangesluit word by die vakke wat in die wetenskaplike program bestudeer word. Dit beteken differensiasie volgens verskillende breedte wetenskapsrigtings. Ook is differensiasie nodig weens die variasie in kennis wat op skool opgedoen is; studente wat nie 'n natuurwetenskap op skool gehad het na standard 7 nie, sou byvoorbeeld 'n elementêre kursus daarin op universiteit kon volg, terwyl ander studente sonder genoegsame kennis van 'n derde taal in dieselfde tydperk 'n kursus in so 'n taal volg. Dit is nie nodig dat almal uiteindelik tot op dieselfde peil in alle rigtings gebring moet word nie, en ook

45) Verdere redes vir hierdie vorm van kombinasie tussen die twee programme word gegee op pp. 368 - 371 hieronder. Die vraag kan verder nog gestel word of algemene opvoeding nie ná die wetenskaplike opleiding en, deur gemeenskapsopvoeding, na universiteitsverlating kan geskied nie nie. Soos in die volgende hoofstuk sal blyk, is gemeenskapsopvoeding van meer informele aard en kan daardeur nie bereik word wat op universiteit self moontlik is nie.

eintlik nie moontlik nie weens onderlinge verskille in aanleg en belangstelling. Aangesien elke student in elk geval in 'n bepaalde wetenskap spesialiseer en 'n aantal byvakke daarvoor volg, sal sy kennis van dié groep wetenskappe groter wees as van ander; die spesialisasierigting kan die kern word waar- omheen die verdere algemene kennis opgebou word. Tog moet alle studente iets weet van alle kultuurfasette en 'n geheeloorsig oor die wetenskap en die hedendaagse kultuur verkry.

Daar sal vervolgens nader bepaal moet word hoeveel aandag aan Geskiedenis in so 'n algemene program gegee behoort te word. Aangesien historiese besef 'n belangrike deel van taak- of roepingsbesef uitmaak, behoort alle studente sover moontlik dieselfde peil in dié opsig te bereik. As studente wat nie Geskiedenis op skool op gevorderde vlak gehad het nie, nie 'n meer omvattende program as die ander volg nie, sal hulle waar- skynlik glad nie die peil bereik waar hulle werklik 'n diep- gaande historiese besef het nie. Aangesien hierdie studente in die meerderheid is, en sommige van die studente wat Geskiede- nis op gevorderde vlak gehad het 'n wetenskaplike program in Geskiedenis volg en dus nie ook nog Geskiedenis in die algemene program nodig het nie, word hier nader gelet op die inhoud van 'n algemene program ten opsigte van Geskiedenis wat bedoel is vir studente met slegs 'n elementêre kennis van Geskiedenis.

By die algemene bespreking van die doeleindes van die geskied- beoefening en van die vereistes waaraan 'n historikus moet beantwoord,⁴⁶⁾ is daarop gewys dat 'n algemene oorsigkennis van die hele wêreldgeskiedenis, 'n wye blik op die geskiedenis sodat die breë ontwikkelingslyne daarin gesien kan word, nodig is vir

46) Kyk pp. 146 - 171 en 225 - 233 hierbo.

die vorming van historiese perspektief. Insig van die geskiedenis moet verder ook gevorm word deur studie van die teorie van die geskiedenis en ook van enkele besondere gebeure of periodes om die werkinge van die geskiedenis meer van digby te kan sien. Omdat historiese perspektief op die eie tyd gevorm moet word, is dit verder veral van belang om die historiese ~~agtergrond~~ van bestaande instellings, opvattinge, gebruike, ensovoorts, na te gaan. Dit beteken weer dat baie aandag aan die jongste verlede gegee moet word, hoewel veel meer as dit nodig is om die eie tyd in historiese perspektief te sien.

Ten einde koördinasie met ander dele van die algemene opvoedingsprogram en met wetenskaplike programme te verseker, moet die program ten opsigte van Geskiedenis nog aan verdere vereistes voldoen. Volkome integrasie van die wetenskappe is nie bereikbaar nie, omdat elke vakwetenskap 'n eie aspek van die werklikheid ondersoek en op 'n besondere doel gerig is. Geskiedenis moet as aparte geheel bestudeer word ten einde die student insig te gee in die aard van die geskiedenis as sodanig en om historiese perspektief te bevorder. Tog is 'n mate van integrasie en koördinasie wel moontlik; die opvoedingsprogram kan ten minste ten opsigte van verskillende dele op mekaar afgestem wees, sodat wat in die Wysbegeerte van die Marxisme geleer word byvoorbeeld aansluit by wat in die Geskiedenis, Staatsleer en Ekonomie daaroor gesê word. 'n Mate van koördinasie tussen die program in Wysbegeerte en in Geskiedenis is veral gewens, aangesien albei uiteindelik op die vorming van taakbesef ingestel is. Veral kan die algemene geskiedenis met die geskiedenis van die Wysbegeerte gekorreleer word, sodat die verskillende wysgerige denkrigtinge teen die breë kultuur-agtergrond, wat in die Geskiedenisprogram gebied word, gesien word. Ook kan in die behandeling van die geskiedenis besondere aandag gegee word aan die ontwikkeling van die Christendom, aan

die vroeg- en Middeleeus-Christelike kulture en die rol van die Christelike denke in die latere geskiedenis, sodat studie van die Christelike lewensbeskouing en lewenswyse bevorder word. Sulke koördinasie kan net meehelp om die hele program so effektief as moontlik aan te bied.

Koördinasie met ander elemente van die algemene opvoedingsprogram, soos die politieke, ekonomiese, kuns- en letterkundige studie behoort ook moontlik te wees. In die Geskiedenisonderwys moet telkens aan al hierdie kultuurfasette aandag gegee word, en by die behandeling van die resente geskiedenis sal dit veral gaan om die jongste ontwikkelings op hierdie kultuurterreine. Dié onderwys in die resente geskiedenis behoort veral nou aan te sluit by die programme oor Politiek, Kuns, ensovoorts, omdat daarin veral die resente en huidige tendense in elk van die gebiede behandel word. Dit bring die vraag na die volgorde van die program na vore: moet studie van Geskiedenis (en moontlik ook Wysbegeerte) eers afgehandel word vóór met dié in die besondere kultuurfasette begin word? Aangesien dit by die studie van Ekonomie, Kuns, ensovoorts, weer van belang is om die geskiedenis te begryp, is dit miskien beter dat sommige van die vakke saam met Wysbegeerte en Geskiedenis, en laasgenoemde twee vakke oor twee jaar of meer versprei, geneem word. Die noodsaak van differensiasie volgens verskillende wetenskapsprogramme en verskil in tempo van studie bring verder mee dat 'n alte vaste program nie gevolg kan word nie en keuse van volgorde in sekere mate aan die studente oorgelaat moet word. Uiteindelik moet die hele program algemene insig by die student bevorder. Koördinasie hoef ook nie altyd soseer te lê in volgorde en gelyktydige behandeling van soortgelyke probleme as in oorleg tussen alle betrokke dosente in die opstel en aanbieding van die programme nie.

Koördinasie van die program in Geskiedenis met die wetenskaplike opleidingsprogram van die student is nodig omdat studente in baie rigtings 'n sekere kennis van die geskiedenis nodig het en aansluiting by, eerder as oorfleueling met, geskiedenisstudie in die wetenskaplike program bereik moet word. Hierdie wyse van koördinasie kan ook meebring dat studente bepaalde belangstellingsrigtings in die geskiedenisstudie kan volg. Studente in die natuurwetenskappe sou byvoorbeeld in hulle algemene geskiedenisstudie besondere aandag aan die geskiedenis van die natuurwetenskappe kon gee en Ekonomiese studente aan die ekonomiese geskiedenis. Om so iets moontlik te maak, sou aparte programme in Geskiedenis vir studente in verskillende wetenskapsrigtinge, dit wil sê vir Ekonomie-, Regs-, Teologie-, Wysbegeerte-, Opvoedkunde-, Natuurwetenskapstudente, aangebied moet word. Aangesien alle studente aan die universiteit die algemene program moet volg, is dit in elk geval prakties onuitvoerbaar om dieselfde lesings en besprekingsklasse aan almal aan te bied, en is verskillende opleiers in elk geval nodig wat aparte groepe studente behartig. Sulke groepe sou dan volgens wetenskapsrigtinge verdeel kon word en enigsins verskillende kursusse volg. Wanneer so iets nie moontlik is nie, kan dieselfde program in Geskiedenis aan almal aangebied word, maar daarnaas nog aparte programme in Ekonomiese, Regsgeskiedenis, ensovoorts, vir verskillende groepe studente. Waar studente verder nog, byvoorbeeld, Regsgeskiedenis as byvak vir hulle wetenskaplike studie moet volg, is dit gewens dat so 'n byvak nou aansluit by die algemene opvoedingsprogram in Geskiedenis. Dié program kan in belangrike mate die algemene kultuurgeskiedenisagtergrond bied wat nodig is vir die studie van ekonomiese en regsgeskiedenis in besonder.⁴⁷⁾ Om die programme in Ge-

47) Kyk pp. 299 - 301 hierbo.

skiedenis wat spesiaal bedoel is vir Ekonomie-, Opvoedkunde- en ander studente aan te bied, is historici nodig met besondere kennis van die betrokke rigtings. Ook is oorleg tussen historici en die dosente in die verskillende wetenskapsringtinge self van die grootste belang ten einde geskikte programme op te stel en aan te bied.

Die Program in Geskiedenis bedoel vir algemene opvoeding van studente en wat aan die vereistes wat hierbo behandel is voldoen, sal dus ongeveer die volgende inhoud moet hê:

- (i) Die Algemene inleiding in die geskiedenis waar probleme behandel word soos: wat is geskiedenis?; hoe kom historiese gebeure tot stand?; historiese periodes, beskawings en volke; die vernaamste beskawings in die geskiedenis; geskiedbeskouinge.
- (ii) Die Oorsig van die Christelike en Westerse beskawingsgeskiedenis waarby die ontwikkeling van die kultuur na al sy fasette behandel word en in besonder op die invloed van Christelike lewensbeskouing in die beskawingsontwikkeling gelet word.
- (iii) Hierna die meer uitgebreide studie van die jongste verlede, die negentiende- en twintigste-eeuse periode, waarby veral aangedui word hoedat huidige instellings, gebruike en probleme in die geskiedenis ontstaan en ontwikkel het. Sake soos die ontwikkeling van die moderne tegniek, moderne wapentuig, die Midde-Oosterse kwessie en verstedeliking kan hierby behandel word.
- (iv) Die Besondere studie van die eielandse geskiedenis waarby ook veral aangetoon word hoedat die eietydsonstandighede en -probleme in die verlede ontstaan het. In Suid-Afrika sou byvoorbeeld die verhouding tussen die verskillende volksgroepe in besonder belig moet word.
- (v) Die Meer intensiewe bestudering van enkele onderwerpe uit die vorige drie afdelings, om die student insig in besondere

werkinge van die geskiedenis te bied.⁴⁸⁾ By voorkeur moet dit onderwerpe van aktuele belang wees, byvoorbeeld die vroegste Christelike Kerk, die Russiese Rewolusie en die Tweede Wêreldoorlog.

(vi) By die behandeling van die afdelings moet dan vir verskillende groepe op besondere kultuurfasette klem gelê word. Vir Ekonomiesestudente sou byvoorbeeld die ekonomiese geskiedenis van die Westerse Beskawing besondere aandag ontvang: die feodale stelsel; die ontwikkeling van die wêreldhandel; die merkantiele stelsel; die Industriële Rewolusie; die ontwikkeling van die landbou en mynwese, en industrialisasie in Suid-Afrika.

Hierdie afdelings kan en moet in sekere opsigte parallel en soms ook verweef met mekaar aangebied word. Probleme in die eerste afdeling kan in die loop van die studie van historiese gebeure self aangeraak word. Ook kan die Suid-Afrikaanse geskiedenis parallel met die algemene geskiedenis van dieselfde tydperk behandel word, sodat dit teen hierdie breër agtergrond beter begryp kan word. Die besondere onderwerpe wat meer intensief bestudeer moet word, behoort behandel te word soos wat hulle in die algemene oorsigstudie aan die orde kom.

Vir studente wat 'n meer gevorderde kennis van die geskiedenis op skool opgedoen het, kan afdelings (iii) en (iv) hierbo moontlik baie beknopt aangebied word. Hierdie studente sal die program moontlik in sowat vier maande voltydse studie voltooi;

48) Na hierdie wyse van geskiedenisstudie word soms verwys as die Insel-benadering; eilande in die geskiedenis word bestudeer met die doel om die geskiedenis self te begryp. Vgl. Van Jaarsveld, Geskiedenisonderrig in Suid-Afrika vandag..., p. 18

die ander sal waarskynlik 'n halfjaar nodig hê.⁴⁹⁾ Aangesien ander vakke in die algemene en wetenskaplike programme daarmee saam geneem word, kan die studie vir die program oor 'n jaar of twee strek. Só gesien, sal die program vir Geskiedenis dus 'n groot deel van die algemene opvoedingsprogram in beslag neem, maar dit is onwaarskynlik dat die nodige historiese perspektief op grond van 'n minder omvattende program by studente gevorm sal kan word.

Waar daar geen omvattende algemene opvoedingsprogram aan universiteite bestaan nie (en daar is gesien dat dit tans by byna alle universiteite die geval is) kan 'n kursus in Geskiedenis, bedoel vir algemene opvoeding van studente, in elk geval aangebied word, wat studente dan vrywillig kan volg. Waar die doel van die kursus dan in die eerste plek is om historiese perspektief te vorm (en nie mense tot historici op te lei nie) behoort, vir sover prakties moontlik, 'n program op die basis van die een hierbo geskets, ingestel te word. Integrasie met ander vakke vir algemene opvoeding en gerigtheid op verskillende wetenskaplike studierigtings is dan nie nodig en waarskynlik ook nie moontlik nie.

Daar is by die algemene vereistes vir die opvoedingsprogram wat betrekking het op die vak Geskiedenis, opgemerk dat ook in die aktiwiteite wat gerig is op wetenskaplike en beroepsopleiding die algemene opvoedingsdoel voor oë gehou moet word.⁵⁰⁾ By die opleiding van historici word 'n algemene wetenskaplike instelling en ook historiese besef gevorm, wat bydra tot die

49) Dit beteken dus dat die program twee tot drie maal die omvang van 'n eerstejaarkursus in Geskiedenis vir die B.A.-graad aan 'n Suid-Afrikaanse universiteit sal hê.

50) Kyk pp. 353 - 355 hierbo.

algemene opvoeding van studente. Ook kom die student in sy opleiding tot wetenskaplike in die Geskiedenis in aanraking met wysgerige beskouings, politieke stelsels, ekonomiese verhoudings, ensovoorts, en hiermee word sy algemene kennis ten opsigte van die verskillende kultuurfasette bevorder. Die dosent wat besig is met opleiding van historici kan, as hy kennis dra van die student se algemene opvoedingsprogram, onderwerpe wat in die klas behandel word met hierdie algemene program in verband bring. Ook kan hy studente stimuleer om oor probleme na te dink wat in klasbesprekings opduik en so hulle algemene opvoeding bevorder. Deur die student se vermoë tot uitdrukking, taalgebruik, leesvermoë, ensovoorts, in die wetenskaplike opleiding te bevorder, word ook tot sy algemene opvoeding bygedra. In die kontak tussen dosent en student en ook tussen studente onderling, wanneer hulle dieselfde opleiding ondergaan, word die student verder gevorm na sy hele persoonlikheid. In sy optrede voor en met studente en die atmosfeer wat in klasse geskep word, moet die dosent steeds die algemene opvoedingsdoel in gedagte hou. Ook waar hy besig is met 'n lesing kan opmerkings oor een of ander gebeurtenis of historiese figuur 'n invloed hê op persoonlikheidsvorming van die student.⁵¹⁾ Dit is dus baie belangrik dat die dosent kennis van en insig in die algemene opvoedingstaak van die universiteit het en dat by die professionele opleiding wat hy moet ondergaan ook gepoog word om die dosent op te lei vir die algemene opvoedingswerk wat hy steeds deur die direkte opleidingswerk heen moet doen.⁵²⁾ Dit is uiteindelik nie net die

51) As hy die geskiedenis werklik wetenskaplik en vanuit 'n Christelike beskouing behandel, behoort eintlik vanself net die bes moontlike vormingsinvloed van sodanige behandeling uit te gaan.

52) S.J. Prellar, Die opvoedingstaak van die universiteit. Koers, 37(5), p. 359 en E.J. MacGrath, Liberal education in the professions, pp. 46 - 49.

dosent wat besig is met wetenskaplike opleiding nie, maar ook die een wat beroepsopleiding verskaf of algemene opvoeding in Geskiedenis, volgens die program hierbo bespreek, doen wat in en deur sy optrede tegelyk ook invloed het op die vorming van die persoonlikheid, lewensuitkyk en algemene kennis van die student.

7.5 Opvoeders en opvoedingsmiddele

Diegene wat algemene opvoeding in Geskiedenis moet doen, moet, net soos die wetenskaplike opleiers in Geskiedenis, historici wees. Hulle hoef nie soseer spesialiste in 'n bepaalde veld te wees nie, eerder in die teorie van die geskiedenis en die geskiedenis in groter geheel. Aangesien daar besondere aandag gegee moet word aan ekonomiese, opvoedings-, kuns- en intellektuele geskiedenis, volgens die rigtings van wetenskaplike opleiding, is tog historici nodig wat in sulke rigtings spesialiseer, of wat ten minste naas hul historiese kennis 'n besondere kennis het van een van die betrokke wetenskappe, dit wil sê die Ekonomie, Opvoedkunde, Wysbegeerte, ensovoorts. Aangesien alle dosente aan die universiteit, ook dié wat nie by die algemene opvoedingsprogramme betrokke is nie, tog algemene studente-opvoeding doen, moet hulle, soos reeds opgemerk, opgelei word om hierdie taak so goed as moontlik te kan vervul.⁵³⁾

Wat opleidingsmiddele betref, behoort alle middele wat effektief tot algemene opvoeding kan bydra, aangewend te word. Aangesien dit hier gaan om opvoeding van voorgraadse studente is heelwat direkte onderwys en persoonlike leiding nodig. Die-

53) By die behandeling van beroepsopleiding vir dosente op pp. 319 - 320 hierbo, is reeds gewys op insig in algemene opvoeding en eienskappe van studente as vereistes waaraan voldoen moet word.

selfde metodes as wat ten opsigte van beginnerstudente by die wetenskaplike opleiding gebruik word, behoort ook by die algemene opvoeding aangewend te word.⁵⁴⁾ Lesings met die doel om studente te oriënteer in hulle selfstandige studie, besprekingsklasse waar studente ook veral by hulle studie gehelp en gelei word en werkopdragte behoort n belangrike rol te speel. In die algemene opvoedingsprogram van die Universiteit van Keele word ook van hierdie metodes gebruik gemaak.⁵⁵⁾ By hierdie program, byna nog meer as by dié vir opleiding tot historici, is dit nodig dat studente geskikte handboeke het, wat, indien vereis, spesiaal vir die algemene opvoedingsprogram geskryf is. Aangesien dit hier nie gaan om van die student n historikus te maak nie en hy nie soseer met historiese metodes vertrouwd hoef te raak nie, is die vergelykende bestudering van verskillende wetenskaplike werke nie direk noodsaaklik nie, hoewel n kritiese houding teenoor geskiedwerke tog ook aangekweek moet word omdat dit nodig is vir die vorming van goeie historiese insig. Illustrasie-middele is verder van besondere belang. Daar moet onthou word dat die studente wat algemene opleiding in Geskiedenis moet ontvang n nog veel swakker kennis van die geskiedenis het as dié wat begin met n opleidingsprogram vir historici en dat die gebruik van hulpmiddels, waaronder veral ook kaarte, juis in meer elementêre onderrig van n vak n belangrike rol kan speel.

Evaluering is in die algemene opvoedingsprogram, soos by alle opvoeding en onderwys, noodsaaklik. Dit is hier n belangrike middel om vas te stel of die opvoeders hulle doel bereik en watter probleme studente veral ondervind. Meer nog as in

54) Kyk pp. 287 - 298 hierbo.

55) Kyk p. 361 hierbo en University of Keele, a.w., p. 204 e.v.

wetenskaplike en beroepsopleiding moet by hierdie program met verskille van aanleg, belangstelling, intelligensie en werks-tempo rekening gehou word aangesien dit alle studente aan die universiteit raak, en evaluering is hier 'n middel om differensiasie in die opvoeding te bring. Sulke evaluering kan met besprekingsklasse, werkopdragte en eksamens gedoen word. 'n Stelsel waarvolgens 'n student se kennis oor 'n bepaalde afdeling deur 'n eksamen en ook werkopdragte getoets word, waarna hy kan begin met 'n volgende afdeling, lyk hier ook wenslik. Waar moontlik moet die student die geleentheid hê om 'n afdeling te herhaal of hom na 'n maand of twee weer aan te meld vir toetsing. Aan die einde van die opvoedingsprogram moet die student se historiese insig in die algemeen getoets word, en slegs as die student werklik diepgaande historiese besef het, wat tog die doel van die opvoeding is, mag sy opvoeding in Geskiedenis as voltooi beskou word. By sulke eksaminering moet hierdie doel steeds in gedagte gehou word, en die besit van bepaalde feitekennis moet nooit op sigself 'n vereiste waaraan die student moet voldoen, gemaak word nie.

GEMEENSKAPSOOPVOEDING

8.1 Inleiding

Gemeenskapsopvoeding, as 'n verdere faset van die universiteits-taak, kom tans aan die orde. Ook ten opsigte van hierdie faset moet eers vasgestel word wat daarunder verstaan moet word en wat dit alles inhou. Op grond van so 'n algemene besinning oor gemeenskapsopvoeding as universiteitstaak, kan dan verder gelet word op die doel wat daarmee bereik moet word en, hierdeur, aan die vereistes waaraan dit moet voldoen. Deur uit te gaan van wat as die bestaande opvoedingspeil by die gemeenskap aanvaar kan word, kan enigsins bepaal word watter programme die universiteit moet instel om doeltreffende opvoeding van die gemeenskap te verseker, en watter metodes daarby gevolg moet word. Gemeenskapsopvoeding, soos dit in hierdie hoofstuk bespreek word, is iets wat, net so min as algemene studente-opvoeding, op omvattende wyse deur bestaande universiteite verrig word, en daarom sal die maak van eie afleidings op grond van teoretiese besinning ook hier op die voorgrond staan. In onderafdeling 8.5.3 word enkele van die belangrikste konklusies wat in die hoofstuk bereik word, saamgevat.

8.2 Gemeenskapsopvoeding as universiteitstaak

Die universiteit se opvoedingstaak is, soos in hoofstuk 2 gekonkludeer,¹⁾ wyer as die universiteitskampus self. Die opleiding van studente tot wetenskaplikes en vir wetenskaplike beroepe en ook algemene studente-opvoeding is natuurlik in 'n sekere sin reeds gemeenskapsopvoeding, want hierdeur word mense

1) Kyk p. 81 hierbo.

in die gemeenskap ingestuur wat in alle fasette van die gemeenskapslewe sal optree, 'n leidende rol vervul en ook op ander mense met wie hulle in aanraking kom 'n opvoedende invloed uitoefen. Deur sy wetenskaplike ondersoekwerk dra die universiteit eweneens by tot gemeenskapsopvoeding: kennis van samelewingsprobleme word hierdeur gevorm en aan die gemeenskap bekend gestel; leiding word gegee aan die gemeenskap en daarmee word mense in die gemeenskap opgevoed ten opsigte van hulle kennis van en benadering tot probleme waarmee hulle te make het.

Die universiteit kan egter ook op 'n meer direkte wyse gemeenskapsopvoeding doen deur opvoedingsprogramme aan te bied wat lede van die gemeenskap kan volg. Dit kan gedoen word met behulp van lesingreekse aan die universiteit, korrespondensiekursusse, lesings en besprekings oor die radio en televisie en ook deur werke te publiseer (of ook films en geluidsbande) wat spesiaal gerig is op gemeenskapsopvoeding.

In hoofstuk 2 is gevind dat die Amerikaanse universiteite 'n baanbrekende rol in gemeenskapsopvoeding gespeel het en dat die Amerikaanse patroon ook in ander lande navolging gevind het. Die Amerikaanse universiteite is en word dikwels aldaar gesien as diensorganisasies, en is daarop ingestel om aan alle behoeftes van die samelewing te voldoen wat vir 'n universiteit moontlik is.²⁾ Hierdie tendens het egter bygedra tot die krisis van die moderne universiteit, want bepaalde fasette van die universiteitstaak is daarmee oorbeklemtoon.³⁾ Wanneer die universiteitstaak in perspektief gesien word, kan gemeenskapsopvoeding net gesien word as 'n wyse van wetenskaplike leiding

2) Kyk pp. 38 - 40 hierbo.

3) Kyk p. 47 hierbo.

gee. Dit behoort nie tot die funksies van die universiteit om allerlei kursusse, byvoorbeeld in blommerangskikking, klere-makery en houtwerk aan die gemeenskap te bied nie.⁴⁾ Die universiteit kan slegs wetenskaplike onderwys op gevorderde vlak aanbied, en sy algemene opvoedingstaak in die gemeenskap kan daarom eintlik net strek tot diegene wat in staat is om sulke gevorderde onderwys te ontvang en wat dus ongeveer dieselfde opvoedingspeil as beginnerstudente bereik het.

Hiermee word ten dele reeds 'n antwoord gegee op die vraag: wie is die gemeenskap van die universiteit? Is dié gemeenskap beperk tot 'n enkele streek of land of is dit selfs wêreldwyd? Wanneer gelet word op die middele wat die universiteit vir sy gemeenskapsopvoeding kan gebruik, blyk dat verskillende middele verskillende trefwydtes het: lesings aan die universiteit is uiteraard slegs vir mense in die onmiddellike omgewing toeganklik; radio- en televisie-uitsendings kan landswyd wees, en gepubliseerde werke kan mense in alle dele van die wêreld bereik. Die gemeenskap van die universiteit is daarom nie in die eerste plek geografies begrens nie, maar begrens deur die aard van die universiteitsopvoeding self. Slegs diegene wat 'n bepaalde opvoedingspeil bereik het, wat die taal waarin die universiteit sy stof aanbied, kan lees, en wat kan baat vind by die programme van die universiteit, kan daarom as die gemeenskap beskou word waarop die algemene opvoedingswerk gerig kan word.

Wanneer die gemeenskap van die universiteit beperk word tot mense met 'n bepaalde opvoedingspeil beteken dit nie dat slegs diegene wat in alle opsigte aan universiteitstoelatingsvereistes

4) Vgl. Flexner, a.w., veral p. 21.

voldoen algemene opvoedingsprogramme van die universiteit kan volg nie. Mense met weinig skoolopleiding kan deur lewenservaring, selfstandige studie en die volg van programme van volwasse-onderwys van skole en onderwysdepartemente die peil bereik waar hulle bepaalde of alle opvoedingsprogramme op universitêre vlak kan volg. Tog is dit slegs 'n bepaalde laag in die samelewing, mense met 'n bepaalde skoling (of dit nou formeel in bepaalde instansies of informeel in die lewe self is) en 'n bepaalde intelligensie wat deur die universiteit bereik kan word. In hoog ontwikkelde lande van die Westerse wêreld sal hierdie laag veel breër wees as in die ontwikkelende lande van Asië en Afrika; nie alleen is daar in eersgenoemde lande groter geleentheid vir skoolonderwys nie, maar ook die algemene omgang met ontwikkelde mense in die samelewing en die nouer kontak met radio, koerante, ensovoorts, veroorsaak dat meer mense daar die gewenste opvoedingspeil bereik. Waar in die onderontwikkelde lande die taak van die gemeenskapsopvoeding dus veral op skoolvlak lê, kan aangeneem word dat in die ontwikkelde Westerse lande dit al meer die universiteit is op wie die hoofsaak van gemeenskapsopvoeding val.

Die vraag kom na vore of dit nodig is dat die universiteit in hoog ontwikkelde samelewings 'n nog hoër opvoedingspeil moet probeer bewerkstellig. Dit is tog nie nodig (en ook nie moontlik) dat almal wetenskaplikes en hoogsopgeleides moet wees nie. Hoe breër egter die laag van hoogsontwikkeldes in die bevolking, hoe meer ontwikkeling is daar op alle fasette van die samelewing moontlik, hoe hoër kan dus die algemene ontwikkelingspeil van die land styg en hoe groter algemene kultuurontwikkeling kan plaasvind.⁵⁾ Daarby kom dat die hoog ontwikkelde samele-

5) Vgl. Gerlach, a.w., p. 79.

wing veel kompleksier is as dié van byvoorbeeld volke wat nog in tradisionele stamverband lewe; veel meer kennis en insig is dus nodig vir mense om hulle lewe te rig en te weet hoe om in allerlei situasies op te tree. Buitendien, wanneer mense die behoefte het om hulself verder te ontwikkel, kennis te vorm wat hulle kan help om hulle probleme op te los, of slegs uit algemene belangstelling meer van sekere onderwerpe te weet, behoort daar geleenthede te wees waardeur hulle so 'n begeerte kan verwesenlik.

Omvat die universiteit se taak van gemeenskapsopvoeding slegs algemene opvoeding of ook wetenskaplike en beroepsopleiding? Vir wetenskaplike opleiding is 'n uitgebreide program nodig wat jare voltydse studie in beslag neem. Sulke intensiewe studie kan mense ook in hulle vrye tyd doen deur deeltyds by 'n universiteit in te skryf en dan oor 'n langer tyd dieselfde opleidingsprogram as voltydse studente te deurloop. Dan is daar nie werklik sprake van gemeenskapsopvoeding nie, maar gaan dit tog om opleiding van studente. Beroepsopleiding is, soos gesien, iets wat die universiteit slegs addisioneel tot wetenskaplike opleiding doen en kan daarom ook alleen ten opsigte van universiteitstudente geskied.⁶⁾ By gemeenskapsopvoeding moet gedink word aan die verdere opvoeding van mense wat reeds in 'n beroep staan, en ten volle daarvoor opgelei is, en wat in hulle vrye tyd hulle algemene kennis en insig wil verdiep. As sulke mense bepaalde opleiding wil ondergaan om van beroep te verander, is 'n meer formele opleidingsprogram nodig as wat deur

6) Die metode van korrespondensie-onderwys, soos aan die Universiteit van Suid-Afrika, om mense tot wetenskaplikes en vir beroepe op te lei, is eintlik een wat normaalweg vir gemeenskapsopvoeding geld. Hier sou ook van 'n vorm van gemeenskapsopvoeding gerig op wetenskaplike en beroepsopleiding gepraat kan word. Tog word hier 'n formele program gevolg soos dié vir gewone studente.

gemeenskapsopvoeding kan geskied.

Opknappingskursusse wat aangebied word vir mense wat vroeër as studente wetenskaplike en beroepsopleiding en ook algemene opvoeding aan die universiteit gekry het, kan as 'n vorm van gemeenskapsopvoeding gesien word. Aangesien dit tog ook om 'n voortsetting van wetenskaplike en beroepsopleiding gaan (n soort nasorgdiens is) is reeds in die betrokke hoofstukke n sulke kursusse verwys.⁷⁾ In die hoofstuk oor algemene opvoeding is nie van opknappingskursusse melding gemaak nie; dit gaan om 'n baie breë veld, wat die hele lewe raak, en waarvoor die student nie telkens deur kort kursusse opgeknip kan word nie. Die volg van universiteitsprogramme van gemeenskapsopvoeding kan egter as 'n soort opknapping dien vir universiteitsgevormdes wat so iets nodig het. Dit gaan immers daarby om algemene opvoeding wat gerig is op die aktuele probleme van die dag, en iemand wat etlike jare vroeër algemene opvoeding aan die universiteit ondergaan het, sal in so 'n program behandeling van nuwe probleme waarvoor hy nou te staan kom, vind.

Uit voorgaande opmerkings blyk dat die universiteit, om sy taak van gemeenskapsopvoeding doeltreffend uit te voer, sy aktiwiteite goed moet koördineer met dié van ander instansies. Ten eerste is koördinasie met ander universiteite wat dieselfde groep mense kan bereik nodig, en in landswye radio- en televisie-uitsendings behoort al die universiteite van die land saam te werk. Verder is samewerking met kommunikasie- en opvoedingsmedia soos die radio, televisie en koerante nodig; die universiteit kan moontlik sy eie media instel, maar dit is dikwels meer ekonomies en doeltreffend om bestaande media te

7) Kyk pp. 275, 323 hierbo.

gebruik. Die universiteit kan op versoek van diegene wat die radio en koerante beheer opvoedingsprogramme daardeur aanbied, maar verder ook sulke media stimuleer tot opvoedingswerk en advies verskaf waar hulle daarmee besig is. Uiteindelik is koördinasie met ander instansies wat gemeenskapsopvoeding doen, soos staatsonderwysdepartemente, skole en privaatverenigings, nodig. Ver al sulke instansies verantwoordelik is vir gemeenskapsopvoeding op die skoolvlak, behoort die universiteit te sorg dat hy met sy programme begin op die vlak waar hulle ophou en dus goed daarby aansluit.

In geheel gesien kan die universiteit se taak van gemeenskapsopvoeding as een van eksterne algemene opvoeding beskryf word, teenoor die taak van interne algemene opvoeding van die studente.⁸⁾ Omdat dit 'n taak is wat uitgevoer moet word teenoor mense met wie nie in direkte kontak gekom kan word nie en wat hierdie opvoeding net in hulle vrye tyd en uit algemene belangstelling ondergaan, het hierdie opvoeding 'n meer informele karakter en is daar nie so 'n vaste program nie, al sal gerieflikheidshalwe tog van 'n program van gemeenskapsopvoeding gepraat word.⁹⁾

8.3 Waar toe moet die gemeenskap opgevoed word?

As gemeenskapsopvoeding deur die universiteit algemene op-

8) Vgl. Gerlach, a.w., p. 41.

9) Gemeenskapsopvoeding omvat gedeeltelik dit wat dikwels met "volwasse-opvoeding" aangedui word, maar moet tog daarvan onderskei word. Op die keper beskou is alle universiteitsopvoeding, ook van studente, tot op groot hoogte volwasse-opvoeding. Die opvoeding van volwassenes op skoolvlak deur informele metodes val verder, soos gesien, buite die universiteit se taak van gemeenskapsopvoeding. Buitendien sou by die universiteit se gemeenskapsopvoedingswerk naas volwassenes ook adolessente wat direk na skool 'n beroep gaan beoefen, betrek kan word.

voeding op eksterne vlak is, volg daaruit dat die doeleindes wat vir algemene opvoeding op interne vlak, van die studente, bepaal is, ook in die gemeenskapsopvoeding nagestreef moet word. As mense in die gemeenskap opgevoed word, gaan dit immers tog ook daarom om hulle beter vir hul lewenstaak toe te rus, om hulle in staat te stel om hulle op alle kultuurterreine te kan uitleef en daarby aan ander mense met minder insig en vermoëns leiding te gee. Die vorming van 'n verdiepte lewens- en wêreld-beskouing, historiese besef en insig in die besondere probleme en tendense van ons tyd in alle kultuurfasette behoort dus nagestreef te word.

Is so 'n doel wel realiseerbaar? 'n Omvattende program is nodig vir studente-opvoeding en waar gemeenskapsopvoeding ander metodes moet gebruik, en eintlik nie 'n vaste, aaneenlopende program kan bied nie, sal dit nie 'n eenvoudige taak wees om deur gemeenskapsopvoeding mense op die vereiste peil te bring nie. Die doel moet gesien word as 'n einddoel waarop die opvoeding gerig word, hoewel dit by die meeste mense wat met die program bereik word waarskynlik net gedeeltelik verwesenlik kan word. As daartoe bygedra kan word om mense iets meer van die huidige ekonomiese verhoudinge te laat begryp, of te laat nadink oor lewensvraagstukke wat vroeër as vanselfsprekend aanvaar is, is tog reeds iets bereik en is sulke mense tog in 'n enkele opsig in staat gestel om hulle lewenstaak beter te kan vervul.

'n Belangrike verskil tussen studente- en gemeenskapsopvoeding wat die doeleindes raak, is dat studente nog voorberei moet word om 'n taak in die volle lewe uit te voer, terwyl die mense in die gemeenskap reeds in die volle lewe staan en daar 'n lewenstaak verrig. Hierdie mense het daarom dikwels reeds 'n beter besef van hulle taak, al is dit glad nie altyd 'n besef verdiep

deur 'n deurdagte lewens- en wêreldbeskouing en historiese perspektief nie. Dit gaan by gemeenskapsopvoeding dus nie souseer om toerusting en vorming vir 'n lewenstaak nie as om verdere hulp en leiding te verskaf aan mense wat reeds in 'n lewenstaak staan.

8.4 Eienskappe en opvoedingspeil van die gemeenskap

Daar is reeds aangedui dat om by gemeenskapsopvoeding van die universiteit te kan baat vind, mense ongeveer dieselfde opvoedingspeil as die beginnerstudent moet hê. Tog sal die algemene kennis en insig en ook die eienskappe van sulke mense aanmerklik van dié van die gemiddelde student, soos in hoofstuk 4 beskryf, verskil, en hiermee moet in die program van gemeenskapsopvoeding rekening gehou word.

Die gemeenskap tot wie die universiteit hom rig toon 'n veel wyer verskeidenheid as die studente; daar is mense van alle ouderdomme, in verskillende beroepe, mense in gesinne en alleenwonendes, mense met baie vrye tyd en ander wat minder tyd oor het vir verdere selfvorming. Tog kom hierdie mense daarin ooreen dat hulle prakties almal in die beroepslewe (of as voltyds werksaam in 'n gesinshuishouding) staan. Dit is mense wat, anders as die meeste studente, reeds ervaring in die beroepslewe opgedoen het en nie meer in 'n beskermde omgewing buite die normale lewensgang staan nie. Van 'n besondere studentementaliteit is daar nie sprake nie, en aangesien adolessente waarskynlik maar 'n baie klein deel van diegene wat van so 'n program van gemeenskapsopvoeding sal gebruik maak, sal vorm, kan ook nie slegs of selfs hoofsaaklik met die besondere eienskappe en probleme van die adolessent rekening gehou word nie. Dit is meesal diegene wat reeds 'n gevestigde lewensbestaan het en besondere probleme van die volwassene ondervind met wie

rekening gehou moet word. Werksprobleme, gesinsprobleme, frustrasie met 'n lewenspatroon waaruit nie weggekóm kan word nie, ook soms vrae oor die sin van die lewe, is van die sake wat by volwassenes sterker na vore kom en waarop die opvoedingsprogram gerig moet word.¹⁰⁾

Wat die opvoedingspeil van diegene tot wie die universiteit hom in gemeenskapsopvoeding rig ten opsigte van Geskiedenis betref, kan nie van aanmerklike verskille met die peil van beginnerstudente sprake wees nie. Dit is waarskynlik dat die meeste skoolverlaters wat nie voortgaan met universiteitsopleiding nie maar 'n elementêre kennis van die geskiedenis het, en as hulle Geskiedenis op skool tot op meer gevorderde vlak geneem het, het baie van die kennis moontlik weer deur die jare verlore gegaan. Deur lewenservaring en algemene kennis mag die historiese besef verruim wees, maar waar daar geen goeie kennis van die geskiedenis is nie, bly historiese perspektief maar in beperkte mate moontlik. Om historiese perspektief op bestaande dinge, byvoorbeeld die staatstelsel, die ekonomie en heersende denkrigtinge te verkry, moet doelbewuste en deeglike studie van die geskiedenis gedoen word.¹¹⁾ Mense wat midde-in die lewe staan se uitsig op die samelewing self is dikwels juis swakker as dié van 'n student wat sake nog redelik onverbonden en onbevooroordeeld kan beskou. Historiese perspektief is 'n perspektief op die eie tyd vanuit die geskiedenis, en daarvoor is ook afstandname van die eie omstandighede, ten einde 'n geheelbeeld te kan verkry, nodig. By die opvoedingsprogram in Geskiedenis behoort dus ongeveer dieselfde peil

10) Vgl. H.A. Wijngaarden, Hoofdproblemen der volwassenheid. De psychische ontwikkeling tussen twintig en veertig jaar.

11) Kyk pp. 153 - 155 hierbo.

as beginpunt aanvaar te word as wat by beginnerstudente aanwesig is.

In sekere opsigte het die gemeenskap van elke universiteit besondere eienskappe en probleme, omdat lands- of streeksomstandighede immers 'n stempel daarop kan afdruk. Elke universiteit sal goed moet besin oor die aard en behoeftes van sy gemeenskap en ook navorsing daaroor moet doen, ten einde 'n doeltreffende program van gemeenskapsopvoeding te kan aanbied.

8.5 Die opvoedingsprogram

8.5.1 Algemene vereistes

Daar is reeds aangedui dat vir gemeenskapsopvoeding nie 'n vaste program, soortgelyk aan dié vir algemene studente-opvoeding, ingestel kan word nie.¹²⁾ Die universiteit kan in die reël nie middele soos besprekingsklasse en werkopdragte vir gemeenskapsopvoeding aanwend nie, en ook evaluering kan moeilik gedoen word, sodat die vordering van studente moeilik gekontroleer en beheer kan word. Verder is dit 'n program vir mense wat dit slegs uit belangstelling volg en wat, as hulle 'n keer nie tyd of lus het nie, gereelde lesings of besprekings oor 'n nuusmedium sal oorslaan, terwyl sommige mense selfs net af en toe sal deelneem. Om die aandag van mense te behou, behoort dit daarom sover moontlik op aktuele probleme gerig te wees, op dinge wat mense direk ondervind. Dit is verder wenslik dat kort reekse of kursusse oor bepaalde onderwerpe aangebied word, sodat mense wat net 'n deel van 'n program volg ook baat daarby kan hê. Tog behoort die dele van die program aanmekeer te skakel en uiteindelik saam daartoe bydra om die verskillende

12) Kyk p. 384 hierbo.

doeleindes van algemene opvoeding te verwesenlik.

Vir die program ten opsigte van Geskiedenis behoort op dieselfde vlak as by die program vir studente begin te word, en, aangesien dieselfde doel bereik moet word, behoort die inhoud van die program in breë trekke met dié van die interne program ooreen te kom.¹³⁾ Die program moet nou egter in 'n aantal aparte onderwerpe verdeel word wat ná mekaar oor 'n tydperk van etlike jare aangebied word. Koördinasie met ander dele van die program is steeds nodig, maar daar kan nie so 'n noue integrasie en ook geen aansluiting by wetenskaplike programme plaasvind as wat by die program vir studente gedoen kan word nie. Vir sover prakties moontlik, is differensiasie vir mense met verskillende belangstellings en miskien ook verskillende beroepsrigtings egter nodig.

8.5.2 Bestaande opvoedingsprogramme in verskillende lande

Reeds aan die Middeleeuse universiteit was daar 'n mate van gemeenskapsopvoeding deurdat openbare lesings soms gegee is, en lede van die publiek het, vir sover bekend, geradelik van sulke geleenthede gebruik gemaak om hulle kennis te verruim.¹⁴⁾ Vandag word sulke algemene lesings nog dikwels aan universiteite gehou; veral die interfakultêre of Studium Generale-lesings word meesal oopgestel vir die publiek.¹⁵⁾ Dit is vandag verder 'n algemene gebruik dat universiteitsgeleerdes gereeld deur 'n vereniging of ander instansie uitgenooi word om 'n voordrag vir sy lede te lewer; ook op hierdie wyse verrig die universiteit

13) Op pp. 371 - 377 hierbo word die inhoud van so 'n program kortliks saamgevat.

14) Kyk p. 19 hierbo.

15) Vgl. pp. 358 - 359 hierbo en Cramer en Browne, a.w., p. 256.

n diens van gemeenskapsopvoeding. Dit hang grotendeels van die aard van die verenigings en die versoeke wat hul rig af waaroor sulke voordragte handel, en van n gekoördineerde program, gerig op gemeenskapsopvoeding, is hierby meesal nie sprake nie. Die posisie ten opsigte van tydskrifte en koerante wat universiteitspersoneel versoek om bepaalde artikels te skryf, is soortgelyk.

Die skryf van populêrwetenskaplike werke deur universiteitsdosente is n wyse van gemeenskapsopvoeding wat vanaf die uitvinding van die boekdrukkuns bestaan, hoewel dit eintlik in die jongste tyd eers n belangrike rol speel. n Eeu of meer gelede was nog slegs n klein deel van die publiek geletterd en in staat om wetenskaplike werke te lees. Die meeste werke het wetenskaplikes toe, en vandag ook nog, eintlik vir medegeleerdes geskrywe. In bepaalde vakke, soos ook die Geskiedenis, was werke egter soms van so n aard dat dit deur n betreklike groot groep mense geles kon word.¹⁶⁾ In hierdie opsig was daar eintlik n omgekeerde ontwikkeling: in die agtiende en negentiende eeu het heelwat mense uit algemene belangstelling geskiedwerke geles, maar vandag is wetenskaplike boeke oor historiese onderwerpe se leserskring hoofsaaklik tot ander historici (en dan eintlik nog net in dieselfde veld) beperk. Dit is die resultaat van groter vakspesialisasie en van die skryf van werke in n trant wat dit moeilik leesbaar maak vir die gewone publiek, maar ook daarvan dat die gewone mense se belangstelling in sulke literatuur afgeneem het, en dat die radio, die televisie en die films by hulle die plek van sulke leesstof ingeneem het. Daar word vandag tog meer as vroeër populêre en goed geïllustreerde boeke oor die geskiedenis geskryf; dit het dus n

16) Vgl. P.J. Bouman, a.w., p. 17.

aparte taak naas die skryf van gewone wetenskaplike werke geword.¹⁷⁾ Opmerklik is dat 'n groot deel van die populêre geskiedwerke vandag nie deur vakhistorici nie, maar deur joernaliste, beroepskrywers en amateur-historici geskryf word. Daar word ook tydskrifte uitgegee wat bedoel is vir algemene opvoeding in Geskiedenis.¹⁸⁾

Baie universiteite bied tans kursusse aan wat gerig is op gemeenskapsopvoeding. Veral Britse en Amerikaanse universiteite het dikwels 'n besondere departement vir „adult education” of „external studies”, wat dikwels net gewone na-uurse studente-opleiding koördineer. Daar word egter ook kursusse aangebied wat nie met die oog op verwerwing van 'n graad gerig is nie en waarin aktuele probleme dikwels behandel word. Besprekings-klasse vorm soms 'n belangrike bestanddeel daarin.¹⁹⁾ Die grootste gedeelte van die „adult education” wat Britse en Amerikaanse universiteite verskaf kan egter nie as gemeenskapsopvoeding beskou word nie, omdat dit om opleiding van na-uurse studente vir beroepe gaan of omdat kursusse aangebied word wat nie van

17) Wat die Suid-Afrikaanse geskiedenis betref, kan werke soos A.J. Boëseken, D.W. Krüger en A. Kieser (red.), Drie eeue: die verhaal van ons vaderland, as voorbeeld genoem word. Ook die werke van Johannes Meintjes, Marjorie Juta, T.V. Bulpin (nie een 'n vakhistorikus nie) en andere is bydraes van belang tot gemeenskapsopvoeding in Geskiedenis.

18) Byvoorbeeld History today, Londen (eerste uitgawe 1951), en in Suid-Afrika Historia. (Amptelike orgaan van die Historiese Genootskap van Suid-Afrika, eerste uitgawe 1955.)

19) Vgl. R. Peers, Adult education. A comparative study, veral pp. 123, 133, 215, 277 - 281, 306, 351 - 359 en ook Cramer en Browne, a.w., pp. 295, 339 en Moehlman en Rouceck, a.w., p. 237.

wetenskaplike aard is nie en eintlik op skoolvlak tuishoort.²⁰⁾ In die V.S.A. word dikwels nog korrespondensiekursusse in allerlei onderwerpe vir nie-studente aangebied,²¹⁾ hoewel die radio- en televisie nou al meer die plek van die korrespondensiemetode begin inneem. Spesiale T.V.-kolleges word selfs opgerig. In die meeste lande is dit tans die radio- en televisiedienste self wat die inisiatief neem in die aanbied van programme wat gerig is op algemene opvoeding op gevorderde vlak, hoewel universiteitsdosente dikwels versoek word om spesifieke lesings te lewer.

8.5.3 Gevolgtrekkings

Dit blyk dat, hoewel universiteite vandag op allerlei wyses bydra tot gemeenskapsopvoeding, daar nêrens veel sprake is van sentrale beplanning en koördinasie van die lesings, kursusse en populêrwetenskaplike boeke in 'n program waarmee bepaalde doeleindes nagestreef word nie. Daar is, vir sover bekend, ook geen universiteite wat kursusse in Geskiedenis aanbied wat opgestel is met die besondere doel om algemene historiese perspektief by mense te vorm nie.

As die universiteit werklik algemene opvoeding van die gemeenskap wil doen, is groter beplanning en koördinasie nodig. Daar kan van allerlei middele, soos boeke, televisie en radioprogramme of ook van die aanbied van vakansiekursusse aan die universiteit gebruik gemaak word, maar dan moet dit op so 'n

20) Ook die Duitse Volkshochschule wat somerkursusse in allerlei vakke aanbied se opvoedingswerk lê net gedeeltelik op die vlak van die universiteit. Vgl. Peers, a.w., p. 306 e.v.

21) In Suid-Afrika word dié soort kursusse meesal deur privaat-korrespondensiekolleges aangebied.

manier gedoen word dat dit vir iemand moontlik is om deur die verskillende middele wat vir hom toeganklik is verdere opvoeding ten opsigte van alle kultuurfasette te ontvang wat sal bydra tot verdieping van sy lewensbeskouing, groter taakbesef en groter begrip vir die probleme van sy samelewing. Om die program vir algemene opvoeding in Geskiedenis op hierdie wyse uit te voer, kan die universiteit byvoorbeeld sorg dat daar 'n reeks geskikte handboeke of populêrwetenskaplike werke geskryf word waarin al die leerstof gedek word en dat in televisie- of radioprogramme onderwerpe aansluitend by dié werke bespreek word. Vir mense wat nog verdere hulp verlang en belangstel in deegliker studie kan dan vakansiekursusse gereël word, waarby weer aangesluit word by wat in boeke en radioprogramme behandel is.

Hierby behoort dosente in Geskiedenis aan die universiteit, wanneer hulle daartoe versoek word, artikels te skryf, voordragte te lewer en advies te gee met die opstel van radioprogramme. Die inisiatief vir gemeenskapsopvoeding in Geskiedenis behoort egter nie aan instansies buite die universiteit oorge- laat te word nie, aangesien hierdeur nie verseker kan word dat die universiteit se taak om historiese perspektief deur gemeenskapsopvoeding te vorm doeltreffend verwesenlik word nie. Daar moet aan die universiteit programme opgestel en middele voorberei word waardeur dié doel verwesenlik kan word.

8.6 Opvoeders en opvoeringsmiddele

Die opvoeders in die gemeenskapsopvoedingsprogram moet dieselfde mense wees wat verantwoordelik is vir die algemene studenteopvoeding. Waar hier van besondere opvoedingsmiddele gebruik gemaak moet word, sal verder moontlik mense met besondere kennis van en vaardigheid in die gebruik van middele soos die radio en

televisie nodig wees. Wat die opvoeding in Geskiedenis betref, is opgeleide historici nodig met deeglike kennis van die Geskiedenis in groter geheel, wat tewens ook opleiding ontvang het om hulle in besonder vir hul opvoedingstaak voor te berei; dit moet opleiding in metodes van gemeenskapsopvoeding insluit.

Wat opvoedingsmiddele betref, is naas sommige van die tradisionele middele soos lesings en handboeke besondere hulpmiddele soos die televisie en die radio van belang. Dit is hierdie hulpmiddele wat veral verseker dat mense op 'n afstand opgevoed kan word, en dat, al is daar geen werklike ontmoeting tussen dosent en student moontlik nie (behalwe miskien met spesiale vakansiekursusse), die dosent tog sy „studente“ kan bereik. Vir die opvoedeling is dit oor die algemeen nie moontlik om met die opvoeder kontak te maak nie, sodat gemeenskapsopvoeding 'n meer sensydige handeling of proses as ander vorme van opvoeding is. Dit is tog belangrik dat die dosent, ten einde effektief op te voed, moet kan vasstel wat die resultaat van sy opvoedingswerk is. Al kan dit nie op so 'n direkte wyse as by opvoeding van studente aan die universiteit gedoen word nie, kan langs indirekte weg, byvoorbeeld deur opnames en steekproewe te doen, tog nagegaan word wat deur die opvoeding bereik word en in hoeverre aanpassings nodig is.²²⁾

By die gebruik van die verskillende middele moet die doel van

22) Afstandsonderwys val nie saam met indirekte onderwys nie. Met laasgenoemde word in hierdie werk bedoel onderwys deur die skrywer van 'n werk in plaas van direk deur die dosent self, sodat selfstandige studie van die student die weg is waarlangs hierdie onderwys gedoen word. By afstandsonderwys is daar geen ontmoeting tussen student en dosent nie, maar oor televisie en radio is daar tog nog direkte onderwys deur die dosent al is dit oor 'n groter afstand. Vgl. p. 58 hierbo.

gemeenskapsopvoeding steeds in gedagte gehou word, en die gebruik van die middele só gekombineer word dat hierdie doel op die bes moontlik wyse verwesenlik kan word. Presies wat die verhouding in die gebruik van die verskillende middele by opvoeding in Geskiedenis moet wees, kan moeilik sonder deeglike ondersoek bepaal word en dit sal waarskynlik verskil van gebied tot gebied. Dit is in elk geval duidelik dat spesiale handboeke altyd van groot belang sal wees, aangesien bestudering van geskrewe materiaal (of dit direkte getuienisse of verdere verwerkinge is) altyd die primêre middel tot kennisvorming van die verlede bly. Soos by die opleiding van studente sal selfstandige studie van 'n aantal werke waarskynlik steeds die vernaamste wyse wees waardeur iemand in die gemeenskap in Geskiedenis opgevoed kan word. Dit is daarom 'n eerste plig van die universiteit om geskikte werke te voorsien. Aan goeie populêre-wetenskaplike werke in die geskiedenis is daar tans in Suid-Afrika, en ook in die buiteland, 'n groot gebrek.²³⁾ Ander middele sal veral aangewend moet word om die opvoedeling te help met selfstandige studie, soos dit ook aan die universiteit die geval is. Naas die boek is die radio en televisie vandag seker die vernaamste hulpmiddel vir gemeenskapsopvoeding, aangesien direkte kontak van die dosent met die student hierdeur in sekere sin moontlik is.

By gemeenskapsopvoeding kan direkte evaluering, soos in ander vorms van opvoeding, moeilik gedoen word. Die universiteit kan standaardtoetse opstel waardeur mense hulself kan evalueer en hierdeur probleme by hulle studie nader kan bepaal en remedieer. Dit is verder moontlik dat die universiteit eksa-

23) Vgl. F.A. van Jaarsveld, Die historikus in die samelewing. Suid-Afrikaanse historiese joernaal, 3, Nov. 1971, p. 4.

mens reël waaraan mense vrywillig kan deelneem en op grond waarvan hulle miskien ook een of ander sertifikaat kan ontvang. Wanneer die doel van gemeenskapsopvoeding egter die verwerwing van 'n graad of diploma word wat toegang verleen tot bepaalde betrekkinge, begin dit sy karakter van gemeenskapsopvoeding verloor en word dit gewone universiteitsopleiding aan deeltydse studente.

9.1 Inleiding

By die behandeling van wetenskaplike ondersoek as faset van die universiteitstaak word die volgende stappe gevolg: ten eerste word wetenskaplike navorsing aan die universiteit in die algemeen, en vanuit die perspektief van die universiteits-taak as geheel, bespreek; daarna word gelet op navorsing in Geskiedenis in die besonder, die doeleindes wat nagestreef en die vereistes waaraan voldoen moet word; vervolgens word aandag gegee aan die bestaande posisie ten opsigte van navorsing in Geskiedenis in verskillende Westerse lande, en op grond daarvan word uiteindelik enkele gevolgtrekkings gemaak en gepoog om aan te dui hoedat die navorsingstaak van die universiteit in die vak Geskiedenis ten beste uitgevoer kan word.

9.2 Wetenskaplike ondersoek as universiteitstaak

Die verrig van wetenskaplike ondersoek is 'n essensiële funksie wat die universiteit vervul; tot hierdie gevolgtrekking is by die algemene bespreking van die universiteitstaak vroeër in die werk geraak.¹⁾ Wetenskaplike ondersoek behoort geensins die alleroorheersende taak van die universiteit te wees, soos aan die kontinentaal-Europese universiteite soms die geval was nie, en ook nie die basis van die universiteitstaak te vorm soos enkele skrywers dit nog wil hê nie.²⁾ Aan die ander kant moet dit nie, in reaksie teen oorbeklemtoning van die navorsingstaak, heeltemal verwaarloos word om alle aandag aan opvoeding te wy

1) Kyk pp. 75 - 79 hierbo.

2) Gerlach, a.w., p. 2.

soos Ortega y Gasset bepleit nie.³⁾ Daar is reeds aangedui dat wetenskaplike ondersoek, wat saam met wetenskaplike onderwys wetenskapsbeoefening uitmaak, 'n kardinale taak in die ontwikkeling van die kultuur en in alle fasette van die samelewing vervul, en dat die universiteit 'n sentrale rol het in die verrig van hierdie wetenskaplike ondersoek.⁴⁾ As die universiteit sy navorsingstaak nie na behore vervul nie, sal die wetenskap daaronder ly en sal dit al moeiliker word om die telkens nuwe probleme wat in die samelewing opduik die hoof te bied; uiteindelik moet verwaarlosing van wetenskapsbeoefening tot kulturele verval lei. Hierdie faset van die universiteitstaak is dus ten minste net so belangrik as die fasette wat reeds behandel is en mag net so min as die ander fasette verwaarloos word.⁵⁾

Wetenskaplike ondersoek aan die universiteit kan alleen in samehang met ander fasette van die universiteit se taakuitvoering verrig word. Soos hierbo reeds aangetoon,⁶⁾ moet wetenskaplike ondersoek en wetenskaplike onderwys op gevorderde vlak sover moontlik saam verrig word; slegs die historikus wat sy vak deur en deur ken en steeds besig is met navorsing kan op die hoogste vlak onderwys gee en ander oplei om self historiese navorsing te doen. Leiding deur 'n ervare ondersoeker by die navorsing van die student-historikus maak 'n belangrike deel van

3) Ortega y Gasset, a.w.; Van Riessen, a.w., p. 14.

4) Kyk pp. 81 - 82 hierbo.

5) S. du Toit, Die navorsingstaak van die universiteit. Koers, 37(5), Apr. 1970, p. 368 en Potchefstroomse Universiteit vir C.H.O., Verslag van die Sentrale Opnamekomitee..., p. 8.

6) Kyk p. 273 hierbo.

die opleiding van geskiedwetenskaplikes uit. Ook gemeenskapsopvoeding staan in noue verband met wetenskaplike ondersoek: deur wetenskaplike ondersoekresultate aan die gemeenskap bekend te stel en op grond van ondersoek advies te verleen en kritiek uit te spreek ten opsigte van tendense in die samelewing, word opvoedingswerk in die gemeenskap gedoen.

Wetenskaplike ondersoek kan dus self 'n opvoedingsdoel hê; deur meer kennis by mense tuis te bring, word hulle opgevoed en beter bekwaam vir hulle taak. Daar is aangetoon dat wetenskapsbeoefening egter uiteindelik van belang is in alle taakverrigting van die mens, of dit nou die maak van 'n kunswerk, die organisasie van 'n bedryf, regspraak of godsdiensbeoefening is.⁷⁾ Dié doeleindes van wetenskapsbeoefening en die plek van wetenskaplike ondersoek in die geheel van die taakuitvoering van die universiteit moet steeds in gedagte gehou word wanneer nagegaan word hoe hierdie ondersoek aan die universiteit behoort te geskied.

Ten eerste moet navorsingswerk, as dit sy plek in die geheel van menslike lewenswerk na behore wil inneem, gerig wees op die probleme wat mense in die samelewing ondervind. Dit is steeds die wetenskaplike se taak om op grond van sy wetenskaplike kennis van en insig in 'n probleem advies te gee, rigtinge aan te dui wat by die oplossing daarvan gevolg behoort te word. Die wetenskaplike mag nie sy vak bloot om die wetenskap self beoefen en kennis vergaar sonder om op die probleme en behoeftes van die samelewing te let nie. Aan die ander kant weer moet wetenskaplike ondersoek nie bloot dienslewering, 'n voldoen aan alle moontlike behoeftes van die gemeenskap wees nie. Om weten-

7) Kyk pp. 67 - 70 hierbo.

skaplike leiding te kan gee, moet die wetenskaplike 'n selfstandige posisie inneem. Toegepaste navorsing is ook nie moontlik as dit nie op grond van basiese ondersoek kan geskied nie. Waar wetenskaplike institute buite die universiteite dikwels gerig word op die verrig van toegepaste ondersoekwerk, is dit alleen aan die universiteit waar steeds verdere basiese wetenskaplike navorsing gedoen kan word, waar ook steeds perspektief op die wetenskap as geheel behou kan word.⁸⁾ Dit beteken nie dat die universiteit altyd alle wetenskappe ewe uitgebreid moet beoefen nie; daar kan in bepaalde rigtings gespesialiseer word by die ondersoekwerk van die universiteit. Tog moet die universiteit, om universiteit te kan bly, wetenskaplikes in die hele spektrum van die wetenskappe in sy diens hê en wetenskaplike leiding in alle kultuurfasette gee. Om 'n selfstandige posisie in die samelewing te kan inneem, moet afstand van die probleme geneem word, nie om hulle daardeur te ignoreer nie, maar juis om hulle in beter perspektief te kan sien en dieper insig in hulle te kan hê. Die wetenskaplike kan uiteindelik alleen in afstand tot, maar tegelykertyd in noue voeling met, die samelewing sy ondersoekwerk goed doen. 'n Tweerigtingverkeer tussen samelewing en wetenskap is nodig,

8) Institute moet en kan ook wel aandag gee aan basiese navorsing, en universiteite, aan die ander kant, is soms van geld uit die samelewing afhanklik wat hulle in die rigting van toegepaste navorsing dwing. Wanneer die universiteit hom by sy navorsingsbeplanning geheel en al deur finansiële oorwegings laat lei, bestaan die gevaar dat verhoudinge skeef getref word en die universiteit nie meer sy hele taak goed kan verrig nie. Vgl.: S.J. Preller, Die wese en funksies van die universiteit en van die P.U. vir C.H.O. in besonder (S.J. Preller (red.), Inleiding tot die Tersiêre Didaktiek, p. 21); S.M. Naudé, Role of research organizations and the universities. Suid-Afrikaanse tydskrif vir wetenskap, 58(5), Mei 1962, p. 137; American Council on Education, Sponsored research policies of colleges and universities, p. 42.

waarby die wetenskap steeds op die probleme van die samelewing betrek word en die samelewing steeds op grond van wetenskaplike advies en leiding ontwikkel en verander.⁹⁾

Aangesien wetenskapsbeoefening deel van 'n mens se lewenstaak vorm en alle ander faesette van die taak daarop inwerk, sal in die keuse van die onderwerp vir ondersoek en in die wyse waarop dit ondersoek word die taakbesef en lewens- en wêreldbeskouing van die wetenskaplike, en van die universiteit waaraan hy verbonde is, deurwerk. Op die wyse waarop lewens- en wêreldbeskouing die wetenskapsbeoefening kan beïnvloed, is reeds getoet,¹⁰⁾ en daar is gepoog om aan te toon dat die universiteit - om sy taak na behore te kan vervul - 'n eenheidsvisie, 'n geloofsgrondslag moet hê. In die jongste tyd het die noodsaak daarvan aan baie Westerse universiteite duideliker geword toe probleme opgeduik het, soos byvoorbeeld die probleem of die universiteit navorsing behoort te doen wat lei tot die vervaardiging van vernietigende wapens. Die universiteit kan nóg ten opsigte van die uitgangspunte nóg ten opsigte van die doel van sy wetenskapsbeoefening neutraal staan - en om dié rede ook nie net 'n diensorganisasie van die samelewing wees nie. Die Christelike universiteit moet sy wetenskapsbeoefening steeds só inklee en rig dat dit in diens staan van die taakvervulling van die Christen in die wêreld van vandag.

Uit bostaande kom reeds na vore dat die universiteit sy taak van wetenskaplike ondersoek langs verskillende weë kan uitvoer. In die eerste plek moet die universiteit op verskillende gebiede

9) Vgl.: Potchefstroomse Universiteit vir C.H.O., Verslag van die Sentrale Opnamekomitee..., p. 14; Gerlach, a.w., p. 22; T.J. Hugo, Die Afrikaanse universiteit en sy plek in die volkslewe, p. 46.

10) Kyk pp. 64 - 67 hierbo.

van die wetenskap navorsingsprojekte loods, waarby besondere probleme in die samelewing veral aandag ontvang, en dan die navorsingsresultate bekend stel. Verder kan die universiteit ook op versoek van instansies in die samelewing, waaronder kultuurverenigings en liggame wat hulle beywer vir bewaring van historiese monumente, wetenskaplike advies verskaf. Universiteitspersoneellede kan soms as amptelike adviseurs van sulke liggame dien en lid wees van regeringsadviesrade. Dit is egter nie net die plig van die universiteit om advies te gee op versoek nie; ook wanneer universiteitsgeleerdes, op grond van hulle wetenskaplike insig, probleme in beleidsmaatreëls van die regering en die optrede van bepaalde organisasies sien, moet hulle op wetenskaplike wyse kritiek uitspreek. Die universiteit is geroepe om wetenskaplike leiding te gee, en dit beteken nie altyd om te wag tot volgelinge leiding vra nie. Dit sou egter oorskryding van die bevoegdheid van die universiteit wees as akademici nie by wetenskaplike kritiek bly nie, maar hulle aktief in die praktyk gaan beywer om bepaalde veranderinge te bewerkstellig en 'n bepaalde beleid uit te voer.¹¹⁾

Waar die universiteit ten opsigte van probleme wat telkens na vore kom advies en kritiek moet verskaf, word sy navorsingstaak

-
- 11) In hierdie verband moet onderskei word tussen die taak van die akademikus as wetenskaplike aan die universiteit en sy algemene lewensstaak. Net soos mense in enige ander beroep is die taak van die akademikus omvattender as sy beroep; hy moet nie net wetenskaplike ondersoek doen nie, maar het ook 'n plig as lid van 'n gesin, lidmaat van 'n kerk, burger van 'n staat, ensovoorts. As wetenskaplike mens het hy, net soos 'n advokaat, predikant of bedryfsleier, verder in die hele samelewing 'n leidende rol te vervul (vgl. pp. 346 - 348 hierbo) en moet hy daar volgens sy eie wetenskaplike insigte aktief optree. As universiteitspersoneellid behoort hy egter slegs wetenskaplike advies en kritiek te gee en dan ook net waar dit sy besondere vakgebied raak.

dus in sekere opsigte deur wisselende omstandighede bepaal. Dit beteken nie dat daar nie beplanning in die universiteit se navorsingswerk kan wees nie, want dit behels tog meer as om net op 'n ad hoc-basis wetenskaplike leiding te gee. Ook kan in besondere gevalle net leiding gegee word op grond van omvattende ondersoek wat in die loop van jare gedoen is en om sulke ondersoek steeds voort te sit, is langtermyn-beplanning nodig. Ten einde in sy wetenskaplike ondersoekwerk sy taak na behore te vervul, soos dit vanuit sy lewens- en wêreldbeskoulike basis gesien word, moet die universiteit dus steeds nagaan watter navorsing in besonder nodig is en beplan om sulke navorsing te bevorder. Om só te kan beplan, is koördinasie nodig van die ondersoekwerk in die verskillende vakgebiede, want alleen deur koördinasie kan 'n ondersoek wat, soos dikwels die geval is, verskillende vakke raak, doeltreffend uitgevoer word. Koördinasie is verder nodig tussen die wetenskaplikes wat aan dieselfde projek werk, of hulle nou tot dieselfde of tot verskillende vakgebiede behoort. Navorsing kan net tot op sekere hoogte in gemeenskap met mekaar gedoen word want uiteindelik is dit tog individuele wetenskaplikes wat elk 'n bepaalde aspek van die projek moet behartig. Koördinasie is egter nodig sodat wetenskaplikes in hulle besondere ondersoeke saam 'n groter veld dek en dat hulle werk op mekaar afgestem is, waarvoor gereelde onderlinge diskussie van gemeenskaplike probleme noodsaaklik is. Koördinasie is verder ook van belang ten opsigte van navorsingswerk aan verskillende universiteite en institute, nie net in die eie land nie, maar oor die hele wêreld; daar is immers baie probleme wat 'n groot gebied, en dikwels die hele wêreld, raak en daarom deur navorsers in verskeie lande ondersoek word. Uiteindelik dra elke navorsingsinstansie in die wêreld by om die wetenskaplike kennis in die algemeen uit te brei. Uitrui van inligting oor navorsingswerk,

deur nasionale en internasionale bulletins en konferensies, is in hierdie verband van belang.

Beplanning van navorsingswerk aan die universiteit hoef nie te beteken dat elke wetenskaplike wat aan die universiteit verbonde is gedwing word om bepaalde projekte te onderneem nie. Om ondersoekwerk vrugbaar te kan doen, en produktiwiteit en oorspronklikheid te bevorder, behoort 'n wetenskaplike sy onderwerpe sover moontlik uit eie belangstelling te kies. Die roepingsbewuste onderzoeker sal hom by die keuse van sy onderwerp vanself laat lei deur probleme en behoeftes van die samelewing.¹²⁾ Die universiteit kan tog sorg dat navorsing in 'n bepaalde veld bevorder word deur by die aanstelling van wetenskaplikes rekening te hou met hulle belangstellingsveld en in sommige gevalle mense aan te stel om 'n spesiale navorsingsopdrag uit te voer. Verder kan toekennings aan navorsers wat 'n bepaalde projek aanpak beskikbaar gestel word of 'n personeel-lid geheel of gedeeltelik losgemaak word van ander verpligtinge om 'n bepaalde onderwerp te gaan ondersoek. Daarby moet in gedagte gehou word dat dit nie net personeellede is wat navorsing aan 'n universiteit doen nie, maar ook gevorderde studente wat, onder leiding van dosente, daarmee hulle opleiding afrond; hulle behoort eweneens 'n belangrike mate van vryheid van keuse van onderwerp te hê, maar kan ook deur toekennings en ander voordele in bepaalde rigtings aangemoedig word.

9.3 Doeleindes van en vereistes vir geskiedenisondersoek aan die universiteit

In hoofstuk 3 is reeds aangedui watter algemene doeleindes met

12) Vgl. Randse Afrikaanse Universiteit (Onderrigkomitee), *Universiteitsnavorsing: diens of leiding aan die gemeenskap?* (ongepubl.), p. 11.

historiese ondersoek nagestreef moet word, en daar is gekonkludeer dat die primêre doel van sulke ondersoek is om historiese perspektief te bied en by mense te vorm. Hierdie perspektief is essensieel om diepgaande insig in huidige omstandighede, tendense en probleme te kan hê en om te kan bepaal watter houding teenoor hierdie dinge ingeneem word en watter wyse van optrede die gewenste is.¹³⁾ Historiese insig vorm deel van insig in die eie lewensstaak. Die beëftiging van die werklikheid vanuit historiese gesigspunt, en daarmee perspektief op die kultuur in sy ontwikkeling én as geheel, is verder noodsaaklik vir ander wetenskappe ten einde besondere kultuurfasette te kan ondersoek.¹⁴⁾

Dit is daarom die taak van die historikus aan die universiteit om die geskiedenis in alle opsigte te ondersoek vir sover dit van belang is vir die vorming van historiese perspektief. Hy moet besondere periodes en gebeurtenisse in die verlede ondersoek; veral waar hulle lig kan werp op eietydse sake, en ook die algemene gang van die geskiedenis, en die ontwikkeling van beskawings in groter geheel, steeds onder 'n wetenskaplike soeklig plaas. Daarby moet hy besin oor die aard van die geskiedenis, van historiese ontwikkeling en historiese verskynsels as sodanig.¹⁵⁾ In ons tyd mag die studie van besondere onderwerpe soos die geskiedenis van die universiteit, die Euromark of die Ierse probleem van besondere belang wees, maar daar moet steeds in gedagte gehou word dat hierdie onderwerpe alleen teen 'n breër agtergrond, van die hele Europese beskawingsontwikkeling en die hele Middeleeuse samelewing gesien kan word. Daarom

13) Kyk pp. 146 - 161 hierbo.

14) Kyk p. 161 hierbo.

15) Kyk pp. 225 - 233 hierbo.

moet die ondersoekwerk van die historikus steeds sowel op besondere probleme van vandag as op die vorming van historiese kennis as sodanig en van algemene historiese insig gerig wees. Alleen as aan beide aandag gegee word, kan die historikus daartoe bydra om historiese perspektief op die eie tyd en wetenskaplike leiding te gee ten opsigte van besondere probleme van vandag. Die twintigste-eeuse krisis in die Geskiedwetenskap is, soos hoër op aangedui,¹⁶⁾ in belangrike mate juis daardeur veroorsaak dat historici te dikwels slags aandag gegee het aan die studie van besondere onderwerpe in die geskiedenis, maar daarby nie eietydse probleme in die oog gehou het nie, en verder te weinig gepoog het om sintese van historiese kennis te bring en so historiese perspektief op die eie tyd te bied.

Die historikus behoort in sy ondersoekwerk steeds die doel van sy ondersoek en die plek daarvan binne die geheel van wetenskaplike ondersoek voor oë te hou en sy werk daarop af te stem. Hy moet daarby erkende wetenskaplike metodes volg, maar ook telkens opnuut besin of 'n bepaalde metode, of kombinasie van metodes, die mees geskikte is om sy doel te bereik. Hy moet verder steeds in gedagte hou vir wie hy sy ondersoek doen; want ondersoek behels nie net die bestudeer van 'n probleem om tot 'n bepaalde konklusie te kom nie, maar ook die weergawe en bekendstelling van hierdie konklusies in 'n wetenskaplike geskrif. Skryf die historikus in die eerste plek vir sy mede-historici, vir studente in 'n besondere veld of vir mense in die samelewing by wie historiese perspektief gevorm moet word? Dit hang van die aard van die onderwerp af wie die werk gaan lees: 'n Studie van die handelsverhoudinge tussen Engeland en Skandinawië in die vyftiende eeu mag net deur 'n klein groepie geleerdes gelees

16) Kyk p. 120 e.v. hierbo.

word, maar een oor Engeland in die Middeleeue of die Middeleeuse universiteit mag n breër leserspubliek hê. Die historikus moet sy resultate só bekend stel dat dit vir die lesers met hulle besondere kennisveld begryplik is, en nie te veel verduidelik as dit nie nodig is nie of te onduidelik wees vir die grootste deel van die mense wat in die werk belangstel nie. Alleen deur hierdie dinge in ag te neem, kan die historikus sy werk so doeltreffend moontlik verrig.¹⁷⁾

Met die algemene doeleindes van en vereistes vir geskiedenisondersoek in die oog, kan nou nader bepaal word hoe hierdie navorsingswerk aan die universiteit ingeklee en georganiseer moet word om aan die verskillende vereistes te voldoen. Dit is nie moontlik om vas te stel hoeveel navorsing n bepaalde universiteit behoort te doen nie, omdat die hoeveelheid wat gedoen kan word onbeperk is en dit dus van die kapasiteit van die besondere universiteit afhang wat gedoen kan word. Dit is voor-die-hand-liggend dat elke universiteit egter steeds prioriteit moet gee aan dié ondersoek wat in sy besondere milieu en op grond van sy grondliggende beskouing die belangrikste is. By die bepaling van prioriteite moet die universiteit ook daarop let vir watter projekte hy beter as ander universiteite toegerus is en wat dus as sy besondere verantwoordelikheid beskou kan word; ondersoek van onderwerpe wat die direkte landstreek raak waar-in die universiteit geleë is, kan byvoorbeeld as sy besondere plig beskou word. Koördinasie tussen historici aan verskillende universiteite is verder nodig om te verseker dat onderwerpe van algemene lands- en wêreldbelang nagevors word.

Vir die verrigting van navorsing in die Geskiedenis is sekere

17) Vgl. P. de Klerk, Die beginsels van geskiedskrywing. Perspektief, 12(4), pp. 12 - 13.

fasiliteite aan die universiteit uiteraard onontbeerlik. Daar moet 'n goed toegeruste biblioteek ten opsigte van die historikus se veld van ondersoek wees, of ten minste die moontlikheid om boeke gereedlik vanaf ander biblioteke te bekom. Verder is vir die meeste onderwerpe studie van historiese dokumente wat slegs in argiefbewaarplekke toeganklik is nodig; daarom moet die historikus aan die universiteit die geleentheid hê om van tyd tot tyd sulke plekke te kan besoek sonder alte veel persoonlike finansiële opofferings. Die aktiwiteite van historici aan die universiteit, en ook die opleidingsprogram van nagraadse studente, moet dus so gereël word dat periodieke afwesigheid moontlik is. Verder moet die universiteit middels hê om die resultate van wetenskaplik ondersoek wat aan die universiteit verrig is te publiseer. Die verskaffing van administratiewe en tegniese hulp (byvoorbeeld vir skryf van briewe in verband met die ondersoek en tik van manuskripte) kan verder verseker dat die historikus sy tyd op die mees doeltreffende wyse bestee.

9.4 Geskiedenisondersoek aan universiteite in verskillende lande

Om nader te kan bepaal watter probleme in geskiedenisondersoek aan universiteite oorkom moet word, word kortliks op die bestaande posisie aan universiteite in verskillende lande gelet. In hierdie verband moet gekyk word na die moontlikhede vir historiese navorsing aan universiteite, die fasiliteite wat universiteite daarstel en of universiteite navorsing in besondere rigtings inisieer en stimuleer. Weinig gegewens is hiervoor beskikbaar en daar is verder groot variasie van universiteit tot universiteit. Slegs die hooftrekke van die situasie in sommige lande word daarom aangetuig.

In die historiese oorsig oor die universiteit in hoofstuk 2, hierbo, is daarop gewys dat wetenskaplike ondersoek reeds aan die oudste universiteite beoefen is. In die Middeleeue het wetenskapsbeoefening hoofsaaklik beperk gebly tot die bewaar en verwerking van vroeër verkreeë kennis. Vanaf die sestiende eeu eers het navorsing as vorm van nuwe kennis begin ingang vind, hoewel hoofsaaklik nog buite die universiteit, waar dit eintlik eers in die negentiende eeu 'n belangrike plek begin inneem het. In die universiteite op die Europese vasteland is wetenskaplike ondersoek in dié eeu selfs as hooftaak van die universiteit gesien. Vandag nog beklee navorsing 'n belangrike plek aan die universiteite van Wes-Europa.¹⁸⁾ In Duitsland, Nederland, Frankryk en Groot-Brittanje vorm wetenskaplike ondersoek 'n groot deel van die universiteitsprofessor se werk. Hy gee gereeld lesings, maar dikwels hoofsaaklik oor sy besondere navorsingsveld, en lei seminare oor die terrein van sy navorsingsgebied; dikwels doen gevorderde studente ook ondersoekwerk wat aansluit by die professor se ondersoekprojek. Van wetenskaplike medewerkers en assistente, wat daar naas die hoogleraars is, word soms ook verwag om die professor in sy besondere projek by te staan. Daar is oor die algemeen slags 'n beperkte getal professore aan 'n universiteit (meestal net een in elke breë spesialisasieveld) maar die besondere gerigtheid van alle werk op navorsing lei daartoe dat heelwat belangrike ondersoekwerk gedoen word.¹⁹⁾ Professore is meestal heeltemal vry in hul keuse van 'n onderwerp binne die spesialisasierigting waarvoor hulle aan die universiteit aangestel is, terwyl assistente en studente se keuses soms (maar nie altyd nie) aan dié van die

18) Vgl. Du Toit, a.w. Koers, 37(5), pp. 361 - 362 en Ortega y Gasset, a.w., p. 43.

19) Vgl. J. Ben-David, Fundamental research and the universities, p. 46.

hoogleraar gebonde is. Vakbiblioteke is oor die algemeen goed toegerus. Ook is daar soms die moontlikheid om periodiek van die universiteit afwesig te wees. Finansiële toekennings is oor die algemeen nie maklik verkrygbaar nie, maar wel word heelwat administratiewe hulp dikwels aan navorsers beskikbaar gestel. Die posisie aan groter universiteite is ten opsigte van biblioteke, geld en ander fasiliteite in die reël beter as aan kleiner universiteite. Koördinasie tussen historici vind hoofsaaklik plaas deur landswye akademiese verenigings en soms deur staatsondersteunde liggame soos die Deutsche Forschungsgemeinschaft waarvan alle inrigtings vir hoër onderwys lede is.²⁰⁾ Dié liggaam pak gesamentlik sekere projekte aan, help om projekte aan universiteite te finansier en bedien die regering van advies. In Frankryk bied die Centre National de la Recherche Scientifique (CNRS) soortgelyke hulp.²¹⁾ In die algemeen vind navorsing in Europa egter op 'n minder georganiseerde en beplande wyse as in die V.S.A. plaas.²²⁾

In die Verenigde State het navorsing vanaf die helfte van die vorige eeu 'n belangrike plek aan universiteite begin inneem.²³⁾ Die gerigtheid op toegepaste navorsing is dikwels nog 'n besondere kenmerk van 'n Amerikaanse universiteit, maar dit geld nie soseer vir geskiedenisonderzoek, wat nooit heeltemal 'n „toegepaste“ karakter kan hê nie. Aan groter universiteite is daar dikwels 'n groot aantal historici – aan universiteite soos Harvard, Yale en Berkeley sowat vyftig – wat almal spesialiste in bepaalde velde van die geskiedenis is. Van hulle word ver-

20) Deutsche Forschungsgemeinschaft, Aufbau und Aufgaben.

21) Shafer, a.w., p. 50.

22) Ben-David, a.w., p. 14.

23) Perkins en Snell, a.w., p. 133.

wag om, meesal net vir ses of nege maande van die jaar, een of twee kursusse in hulle spesialisasieveld vir studente aan te bied. Aan kleiner universiteite het historici dikwels 'n groter doseerlas en is daar minder geleentheid vir spesialisasie.²⁴⁾ Ook vakbiblioteke is daar nie so goed toegegerus soos aan die groot universiteite nie. Aan alle universiteite word egter groot waarde aan navorsing geheg, en publikasies van een of ander aard wat die resultate van wetenskaplike ondersoek bevat, is aan 93% van die universiteite 'n vereiste vir permanente aanstelling of bevordering tot „associate professor" of (daarna) tot „full professor". Navorsing word verder aangemoedig deur historici wat met 'n besondere projek besig is se doseerlas te verlig en deur administratiewe hulp beskikbaar te stel en geld vir studieverlof, studiereise en publikasie van werke geradelik bekombaar te maak.²⁵⁾ Students wat hulle Ph.D. voltooi het word voorts finansieel gesteun om hulle navorsing aan universiteite voort te sit as deel van hulle na-doktorale opleiding.²⁶⁾ Historici is meesal vry om oor enige onderwerp in hulle spesialisasieveld navorsing te doen. Waar 'n universiteit navorsing in 'n besondere veld wil bevorder, word 'n aparte instituut soms aan die universiteit opgerig waaraan dan dikwels ook personeel lede aangestel word om navorsing in die betrokke veld te doen. So 'n instituut kan ook dien om navorsing van wetenskaplikes in verskillende rigtings te koördineer. Sommige universiteite het 'n instituut vir Afrika-studies waaraan, byvoorbeeld, historici, volkekundiges, sosioloë, en taalkundiges saam verbonde is wie se spesialisasieveld almal op Afrika betrekking het. Daar is

24) Ibid.

25) Ibid., pp. 132 - 134.

26) National Research Council, a.w.

verskillende landswye akademiese verenigings vir historici, waarvan die vernaamste is die American Historical Association. Dié vereniging stel dikwels komitees aan om bepaalde probleme of nuwe rigtings in die Geskiedwetenskap te ondersoek en lewer n bydrae tot die koördinering van wetenskaplike ondersoek.

Die V.S.A. is tans ongetwyfeld die land waar die meeste navorsing in byna alle velde van die geskiedenis gedoen word (soos ook in die meeste ander wetenskappe). Hiervoor is verantwoordelik die groot aantal universiteite, meer as in die hele Wes-Europa, en die beskikbaarheid van voldoende geld, wat dikwels van private ondernemings en individue kom, om navorsing op allerlei wyses te bevorder. Ook die feit dat navorsing n vereiste vir aanstelling en bevordering van personeel is, lei waarskynlik tot groot produktiwiteit - hoewel nie altyd tot goeie kwaliteit van die navorsing nie.²⁷⁾

In Suid-Afrika met sy klein aantal universiteite en historici is die hoeveelheid navorsing wat verrig word gering in vergelyking met dié in die V.S.A. Die Suid-Afrikaanse universiteite is gestig na die model van die tradisionele Britse universiteit waar opvoeding in die sentrum gestaan het en navorsing op die agtergrond was.²⁸⁾ Soos in Brittanje self het navorsing n al belangriker rol aan die universiteite begin speel; maar dikwels word onderwys en opvoeding nog as die vernaamste universiteits-taak gesien. Daar is meesal maar n klein getal historici aan elke universiteit (gemiddeld sowat vyf of ses) en hulle het

27) Du Toit, a.w. Koers, 37(5), p. 375; Ben-David, a.w., p. 19 e.v.; S.I. Nagi en R.G. Corwin, The social contexts of research, p. 51.

28) Kyk p. 26 hierbo.

deurgaans 'n groot doseerlas.²⁹⁾ Anders as in die V.S.A. en Europa is daar min sprake van spesifieke spesialisasievelde waarin historici se navorsings- en doseerwerk val. Vakbiblioteke is oor die algemeen nie baie uitgebreid nie en dikwels ontoereikend. Geld vir navorsingsprojekte is, al is dit in beperkte mate, beskikbaar, veral deur die staatsgefinansiëerde Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing. Historici aan universiteite kan gedurende die akademiese jaar nie maklik van hulle universiteite afwesig wees nie, en daar is oor die algemeen slegs voorsiening vir onbetaalde studieverlof waarby beurse moontlik toegestaan kan word om 'n navorsingsprojek te finansier (benewens vakansieverlof wat in die reël sowat ses maande is na elke ses jaar diens). Oor die algemeen geniet dosente en nagraadse studente groot vryheid in die keuse van studieonderwerpe. In enkele gevalle is institute aan universiteite opgerig, met voltydse navorsers daaraan verbonde, om onderzoekwerk in besondere afdelings van die Geskiedenis te doen. Daar is weinig spesifieke koördinasie van die navorsingswerk in die verskillende universiteite en navorsingsinstitute. Die Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing doen egter tog werk in hierdie rigting, asook die Suid-Afrikaanse Historiese Vereniging, die akademiese vereniging van historici in Suid-Afrika.³⁰⁾

Internasionale koördinasie van historiese navorsing vind hoofsaaklik plaas deur internasionale tydskrifte in besondere velde van die geskiedenis,³¹⁾ asook deur internasionale bibliografieë

29) Gegewens oor die aantal dosente en studente in Geskiedenis aan Suid-Afrikaanse universiteite word verstrekk deur De Villiers, a.w. Historia, 18(4), pp. 224 - 230.

30) Du Toit, a.w. Koers, 37(5), p. 364; Van Jaarsveld, Oor die opleiding van geskiedkundiges. Historia, 16(2 en 3), pp. 74 - 91, 146 - 160.

31) Bv.: History and theory; Journal of contemporary history; Journal of economic history; Journal of social history.

en indekse. Verder is daar soms internasionale konferensies wat deur historici in 'n bepaalde veld van oor die hele wêreld bygewoon word. Koördinasie in die sin van ondersoek na leemtes in die ondersoekwerk en besondere behoeftes waaraan historici moet voldoen, is daar eintlik nie.

9.5 Gevolgtrekkings

Dit blyk dat die omvang en aard van die navorsing in die geskiedenis wat aan universiteite in verskillende lande verrig word in belangrike mate bepaal word deur die universiteitsorganisasie. Die aantal personeellede, hoeveelheid doseerwerk, moontlikheid van spesialisasie, administratiewe hulp, verlofreëlings van dosente en geld om uitgawes vir navorsing te bestry, is almal faktore wat invloed op die navorsing aan 'n universiteit uitoefen.³²⁾ Vrae soos hoeveel historici aan 'n universiteit verbonde behoort te wees en of almal doseerwerk of sommiges net navorsing moet doen, word in die volgende hoofstuk in verband met die organisasie van die universiteitstaak in die vak Geskiedenis bespreek.

In die algemeen kan net beklemtoon word dat navorsing net so 'n belangrike deel van die universiteitstaak is as opvoedingswerk en dat die universiteit nie sonder die verskaffing van bepaalde basiese fasiliteite kan verseker dat hy hierdie taak na behore uitvoer nie. Kleiner universiteite sal uiteraard 'n kleiner hoeveelheid navorsing as groter universiteite kan doen, maar hulle behoort só georganiseer te wees dat navorsing net soveel aandag as die ander fasette van die universiteitstaak ontvang.

32) Uiteindelik kan al hierdie faktore natuurlik na die beskikbaarheid van geld gereduseer word.

As sekere fasette ten koste van ander afgeskeep word, vertoon die universiteit 'n oneweswigtige karakter en kan hy sy hele taak nie na behore vervul nie.

Beplanning van navorsingswerk vind eintlik nêrens in groot mate plaas nie, al word navorsing in besondere rigtings soms gestimuleer. As die universiteit sy navorsingstaak doeltreffend wil uitvoer, behoort elke paar jaar besin te word oor historiese ondersoek wat in besonder nodig is en watter projekte die universiteit behoort uit te voer. Dan moet deur, onder meer, bestaande of nuwe institute, beskikbaarstelling van fondse, nuwe aanstellings en aanmoediging van nagraadse studente in 'n bepaalde rigting gesorg word dat die betrokke ondersoek gedoen word. Alleen op hierdie wyse kan verseker word dat die Geskiedwetenskap sy funksie in die samelewing steeds kan vervul.

Koördinasie van die navorsingswerk aan verskillende universiteite en ander instansies is verder ook noodsaaklik. Op hierdie wyse kan op wyer vlak as dié van 'n enkele universiteit nagegaan word watter ondersoekwerk van groot belang is en stappe in die werk gestel word om dit uit te voer. Historici kan op hierdie wyse onder mekaar bepaalde onderwerpe en velde verdeel en so sorg dat geskiedenisondersoek in 'n bepaalde land op die mees doeltreffende wyse verrig word.³³⁾ Op internasionale vlak sal koördinasie waarskynlik slegs op lossere basis kan geskied, maar tog bly dit van die grootste belang om te verseker dat die Geskiedwetenskap harmonies ontwikkel en steeds sy plek in die geheel van wetenskapsbeoefening en in die hele kultuur na be-

33) Sulke werkverdeling kan verder meebring dat vakbiblioteke aan universiteite in aparte rigtings kan spesialiseer en gesamentlik alle literatuur van belang vir die historikus versamel.

P416

HOOFSTUK 10

DIE INTEGRASIE EN ORGANISASIE VAN DIE UNIVERSITEITSTAAK IN DIE VAK GESKIEDENIS

10.1 Inleiding

In die voorgaande vyf hoofstukke is die verskillende fasette van die universiteitstaak en die implikasies daarvan vir die Geskiedenis nagegaan. Soos aangetoon is, hang die verskillende fasette op allerlei wyses nou saam, en elke faset kan net in juiste perspektief gesien word wanneer dit binne die geheel van die universiteitstaak gedoen word. Alleen wanneer die verskillende fasette van die universiteitstaak in hul juiste verhouding tot mekaar bly, kan die universiteit sy volle taak doeltreffend uitvoer. Die universiteitskrisis van die twintigste eeu is veral die gevolg van oorbeklemtoning van sekere fasette ten koste van ander waardeur die hele funksionering en organisasie van die universiteit verwring is.¹⁾

In hoofstuk 2, hierbo, is reeds gepoog om 'n algemene beeld van die universiteitstaak as geïntegreerde geheel te gee. Teen die agtergrond hiervan moet nou gepoog word om die universiteitstaak in die vak Geskiedenis in sy geheel te oorsien en vas te stel hoedat die verskillende universiteitsaktiwiteite waarby die vak Geskiedenis betrek word geïntegreer en binne 'n gemeenskaplike organisasiepatroon gebring moet word. Dit hou in 'n ondersoek na die moontlikheid om die verskillende opleidingsprogramme in Geskiedenis wat in die voorgaande hoofstukke bespreek is, gedeeltelik of ten volle met mekaar te integreer.

1) Kyk pp. 47 - 48 hierbo.

Aangesien dit in die praktyk veral aan die kleiner universiteite nie moontlik is om verskillende programme naas mekaar aan te bied nie, sal die mate waarin integrasie moontlik is die praktiese uitvoerbaarheid van die aanbevelinge wat uit hierdie studie voortspruit sterk beïnvloed.

Die universiteitstaak in die vak Geskiedenis kan nie losgemaak word van die res van die universiteit se taakuitvoering nie, want dit is net 'n fragment, 'n enkele stuk wat in die legkaart van die universiteitstaak as geheel moet inpas. 'n Geheelbeeld van die wyse waarop die universiteit sy taak in die vak Geskiedenis uitvoer, kan slegs gevorm word as dit teen die agtergrond van die funksionering van die universiteit as geheel gesien word. Binne die bestek van hierdie hoofstuk kan slegs telkens aangetoon word hoedat sekere aspekte van universiteitswerk ten opsigte van Geskiedenis inskakel by ander fasette van die werk van universiteite. Dit is verder nie moontlik om die organisasie van die universiteitstaak in die vak Geskiedenis uitgebreid te behandel nie, omdat dit deel is van die geheel-organisasie van die universiteit en daarom die patroon van dié groter organisasie vertoon. 'n Algemene behandeling van universiteitsorganisasie sou dus nodig wees, wat buite die veld van hierdie werk val. Daar sal slegs gepoog word om aan te dui watter organisasievorme as die mees geskikte beshou moet word vir doeltreffende geskiedbeoefening en taakuitvoering van die universiteit in Geskiedenis.

In die eerste afdeling van hierdie hoofstuk word die gevolgtrekkings wat in die vorige vyf hoofstukke gemaak is nagegaan in soverre dit betrekking het op die integrasie en organisasie van die universiteitstaak in Geskiedenis. Daarna word ondersoek watter mate van integrasie en watter vorme van organisasie ten

opsigte van Geskiedenis aan universiteite in die vernaamste Westerse lande bestaan. Op grond daarvan kan dan enkele gevolgtrekkings gemaak word wat betref veranderinge wat in die bestaande posisie nodig is om die mees doeltreffende taakuitvoering te verseker.

10.2 Algemene vereistes

In die eerste plek word hier gelet op die integrasie van die verskillende programme wat in die vorige hoofstukke behandel is sover dit die student raak en vir sover dit die universiteitspersoneel raak. Daarna word dan aan die implikasies van sodanige integrasie op die organisasie van die aktiwiteite ten opsigte van die Geskiedenis aan die universiteit aandag gegee. Die gevolgtrekkings wat in die hoofstukke hierbo gemaak is, word op hierdie wyse saamgevat om die algemene vereistes vir integrasie en organisasie ten opsigte van die vak Geskiedenis te bepaal.

Daar is drie programme onderskei wat die student aan die universiteit behoort te volg, naamlik programme van wetenskaplike opleiding, beroepsopleiding en algemene opvoeding. Daar is gevind dat die wetenskaplike opleidingsprogram studie in die Geskiedenis en van 'n aantal byvakke saam met mekaar vir etlike jare, afhangende van die vermoëns en werktempo van die student, vereis.²⁾ Beroepsopleiding word addisioneel by wetenskaplike opleiding verskaf, en daar is bevind dat dit op die mees geskikte wyse parallel met gevorderde (nagreadse) opleiding, oor een of twee jaar versprei, gedoen kan word; 'n jaar, of moontlik minder, van ekstra studie word so in totaal by die studie vir opleiding tot wetenskaplike gevoeg.³⁾ Wat die algemene opvoe-

2) Kyk p. 264 e.v. hierbo.

3) Kyk pp. 330 - 331 hierbo.

dingsprogram betref, is gevind dat dit in die eerste studiejare, saam met die beginjare van wetenskaplike opleiding, gevolg behoort te word; die totale studietydperk sal daardeur met 'n jaar tot twee jaar verleng word.⁴⁾ Die gekombineerde opleidingsprogram van die student moet dus ongeveer s6 daaruit sien: in die eerste drie tot vier jaar word die wetenskaplike opleidingsprogram gevolg (hoofvak plus byvakke) saam met die algemene opvoedingsprogram, waarby moontlik elke jaar steeds meer aan die wetenskaplike program aandag gegee word; daarna vind nog drie of vier jaar studie plaas waarby die res van die wetenskaplike opleidingsprogram gevolg word (hoofvak plus byvakke) en, daarnaas, in die eerste twee jaar van gevorderde studie ook die beroepsopleidingsprogram.⁵⁾ By die bespreking van die programme

4) Kyk pp. 363 - 375 hierbo.

5) Vir navorsers en universiteitsdosente is, soos gesien op pp. 323 - 327 hierbo, nie so 'n omvattende program vir beroepsopleiding nodig nie, en dit moet gedeeltelik aan die instansie self (universiteit of instituut) in die eerste beroepsjare gevolg word. Verder moet voorsiening vir variasie in kombinasies van wetenskaplike en beroepsopleiding gemaak word. In hierdie verband kom ook weer die vraag van graad-toekenning ter sprake. Vir die voltooiing van die program van beroepsopleiding word meesal 'n diploma toegeken, naas die graad wat hoofsaaklik 'n aanduiding van wetenskaplike opleiding is. Moet vir die voltooiing van die algemene opvoedingsprogram ook 'n aparte graad toegeken word? Aangesien die eerste graad meesal tog ook as 'n teken van bereiking van 'n algemene opvoedingspeil gesien word, kan dit (byvoorbeeld die B.A.) na voltooiing van die algemene opvoeding plus die eerste deel van die wetenskaplike opleiding toegeken word. Slegs een verdere graad behoort dan voldoende te wees om die voltooidheid van die hele wetenskaplike opleiding aan te dui, soos in die V.S.A., waar na die B.A. direk vir die Ph.D. gestudeer kan word. Vir studente wat net dele van die nagraadse program kan voltooi, kan moontlik 'n ekstra kwalifikasie, byvoorbeeld 'n M.A. of B.A.-Honours toegeken word; as alle studente die tussengrade verwerf, sou dit hulle egter kon beïnvloed om nie hulle opleiding te voltooi nie, en die normale posisie behoort te wees om direk vir die finale graad te studeer.

afsonderlik is reeds aangedui hoedat hulle by mekaar kan aansluit en só opgestel kan word dat hulle mekaar nie oorvleuel nie.⁶⁾ Vir studente wat die program vir opleiding tot historici volg, val die gedeelte van die algemene opvoedingsprogram wat die Geskiedenis raak heeltemal weg (en ander gedeeltes waarin die student verdere opvoeding nodig het, kom in die plek daarvan). Vir die integrasie van die programme vanuit die oogpunt van die student is daar dus eintlik geen verdere vereistes as dié wat reeds ten opsigte van elke program apart aangedui is nie.

Hoe kan en behoort die verskillende programme, insluitende die navorsingswerk, vanuit die oogpunt van die universiteitspersoneel, en in besonder van die historici aan die universiteit, met mekaar geïntegreer te word? Om dié vraag te beantwoord, is dit nodig om die vereistes wat elke program aan universiteitspersoneel stel kortliks saam te vat:

Vir die wetenskaplike opleidingsprogram is opgeleide historici, gespesialiseer in verskillende rigtings, wat ook opgelei is vir opleidingswerk aan die universiteit, nodig. Hulle moet gereelde lesings aanbied (sowel algemeen oriënterende lesings vir beginners as lesings oor gespesialiseerde onderwerpe vir gevorderde studente), besprekingsklasse lei, leiding gee aan studente wat self navorsing doen en verder evaluering van studente doen deur verskillende metodes. Ook moet hulle sorg dat geskikte handboeke vir beginnerstudente beskikbaar is. Verder moet hulle soms opknappingskursusse vir historici in die praktyk reël. Aparte programme vir studente wat Geskiedenis as byvak moet neem, waarby spesiale handboeke, lesings en besprekingsklasse

6) Kyk pp. 363 - 375 hierbo.

eweneens nodig is,⁷⁾ moet verder - waar nodig - aangebied word deur historici, wat spesialiste is in die veld wat dié studente in besonder moet bestudeer.

Vir die opleiding vir wetenskaplike beroepe is naas wetenskaplikes in verskillende rigtings ook historici nodig, veral in opleiding van onderwysmetodes in Geskiedenis (vir skool en universiteit), metodes van katalogisering van historiese werke, ensovoorts. Lesings, maar veral besprekingsklasse en praktiese werk (byvoorbeeld proeflesse) is belangrike opleidingsmiddele. Historici wat met beroepsopleiding help, het ervaring in die besondere beroepe nodig. Hierbenewens is opleidingsprogramme in Geskiedenis soms nodig as hulpvak in opleiding vir 'n bepaalde beroep, byvoorbeeld die beroep van primêre skoolonderwyser; dié programme kan spesiale handboeke, lesings en besprekingsklasse inhou. Opgeleide historici (ook opgelei as dosente) met goeie algemene kennis van die geskiedenis is hiervoor nodig.

Vir algemene studente-opvoeding word 'n program vereis wat in besonder daarop gerig is om historiese insig by studente te bevorder en wat spesiale handboeke, algemene oriënterende lesings en besprekingsklasse insluit. Differensiasie in aanbieding vir studente wat opleiding in verskillende wetenskapsrigtings ontvang, is nodig. Opleiers moet historici, ook opgelei om algemene opvoeding van studente te doen, wees, waarvan sommige met besondere kennis van die velde wat betrekking het op die verskeie wetenskapsrigtings. Hierby vereis algemene opvoeding dat historici in alle aktiwiteite waar met studente in aanraking gekom word die algemene opvoedingsdoel van die universiteit nastreef.

7) Vir studente op gevorderde vlak wat byvakke neem, is spesiale handboeke en lesings nie altyd nodig nie. Kyk p. 300 hierbo.

Gemeenskapsopvoeding vereis van die vak Geskiedenis 'n soortgelyke program as dié vir algemene opvoeding van studente. In hierdie geval moet egter gebruik gemaak word van massamedia soos die radio en televisie, asook van spesiale handboeke en moontlike reekse lesings en besprekingsklasse in jaarlikse vakansieperiodes. Verder moet gemeenskapsopvoeding gedoen word deur aktiwiteite soos die skryf van artikels, hou van voordragte, deelname aan konferensies en radioprogramme, met die doel om mense verder in die Geskiedenis te vorm.

Wetenskaplike ondersoek as universiteitstaak verg van historici aan die universiteit dat hulle steeds navorsing op verskillende terreine van die geskiedenis moet onderneem. Dit vereis dat bepaalde projekte wat van belang is vir die universiteit en vir die samelewing wat hy bedien op beplande wyse uitgevoer word. Ook hou hierdie faset van die universiteitstaak die verskaf van advies en van kritiek, waar nodig, in. Koördinasie met ander universiteite en instansies wat historiese ondersoek doen, is verder nodig om wetenskaplike ondersoek doeltreffend te verrig.

Daar is dus 'n hele aantal opleidingsprogramme wat deur historici aangebied moet word, en wat almal in bepaalde opsigte verskil. Tog is daar ook heelwat ooreenstemming: byna alle programme bevat immers studie van die geskiedenis in groter verband en van besondere periodes, al is die wyse van inleiding verskillend as dit gaan om opleiding van historici, die bied van algemene historiese perspektief of die aanbied van 'n byvak vir opleiding van mense in ander rigtings.⁸⁾ Verder word soortgelyke metodes steeds gebruik: lesings, besprekingsklasse, handboeke. Slegs die metodes in die program van gemeenskapsopvoeding wyk in

8) Kyk pp. 264 - 278, 299 - 301, 363 - 375 hierbo.

sekere mate van die ander af. Dit sou dus moontlik wees om gemeenskaplike lesings, besprekingsklasse en handboeke vir gedeeltes van sommige programme te gebruik, en op so 'n wyse die verskillende programme gedeeltelik met mekaar te integreer. Hierby moet egter in gedagte gehou word dat die peil wat studente bereik het, die vordering wat hulle reeds op universiteit gemaak het, gaan medebepaal op watter wyse die handboeke, lesings en besprekingsklasse aangewend kan word. As die verskillende groepe studente almal beginners is of almal nagraadse studente is, is daar groter moontlikheid om hulle saam te voeg by die gebruik van bepaalde metodes as wanneer daar heelwat onderlinge verskille is. Dit is onmoontlik om te bepaal in watter mate integrasie presies bereikbaar is; die ideale toestand is dat al die programme apart aangebied word, al beteken dit dat byna dieselfde handboeke, byna dieselfde lesings en byna dieselfde soort besprekingsklasse soms vir twee of meer groepe aangewend word; op hierdie wyse kan ten beste verseker word dat die doel van elke program so goed as moontlik nagestreef word. Die feit dat daar 'n oorvleueling in leerstof en metodes is, beteken reeds 'n besparing in die voorbereidingswerk van die dosent.

In die praktyk is dit tog dikwels nodig om die programme verder te integreer, aangesien daar nie genoeg historici beskikbaar is om so 'n verskeidenheid programme aan te bied nie. In sulke gevalle is integrasie deur gebruik van gemeenskaplike handboeke die eerste voor-die-hand-liggende stap, aangesien dit 'n groot taak is om vir elke groep 'n eie handboek te skryf en groterdeels dieselfde stof tog dikwels behandel word. Eers dan sou begin kan word met gemeenskaplike lesings as dit nodig is, terwyl gemeenskaplike besprekingsklasse as laaste stap beskou kan word. Aangesien hiervoor klein groepies studente bymekaar

moet wees, kan in elk geval gedifferensieer word. Hierdie wyse van integrasie kan eers net ten opsigte van 'n gedeelte van die program gedoen word, sodat studente in verskillende rigtings dus vir 'n bepaalde periode dieselfde program volg en daarná aparte programme. Wanneer van kwartaal- en semesterkursusse gebruik gemaak word, kan dit, byvoorbeeld, so gereël word dat studente wat Geskiedenis as hoofvak en ander wat dit as byvak tot Sosiologie of Ekonomie neem, dieselfde kwartaal-kursus in Middeleeuse geskiedenis volg, maar dat elke groep daarna 'n aparte kursus in die Moderne geskiedenis volg, waarby onderskeidelik op algemene, sosiale en ekonomiese geskiedenis gekonsentreer word. Hierdie stelsel word, soos aangetoon,⁹⁾ in die V.S.A. toegepas; daar is 'n groot aantal kort kursusse wat op allerlei wyses gekombineer kan word om 'n opleidings-program in 'n bepaalde rigting uit te maak. Die nadeel hiervan is egter gebrek aan kontinuïteit by die aanbieding van die program, en hierdie integrasiemiddel moet spaarsaam gebruik word.

Uiteindelik mag volledige integrasie van enkele programme nodig wees, byvoorbeeld dat mense wat opgelei word tot sosioloog, ekonome en ook dié wat algemene opvoeding in Geskiedenis kry, almal die eerste gedeelte van die opleidingsprogram vir historici volg. So 'n stelsel bestaan tans aan die meeste Suid-Afrikaanse universiteite. So 'n stap behoort egter net 'n laaste uitweg te wees, aangesien dan beslis nie al die doeleindes van opleiding ewe goed bereik kan word nie. Wanneer daar 'n baie groot groep studente is wat so 'n gesamentlike program volg, is dit in elk geval om opvoedkundige redes gewens om hulle in kleiner groepe te verdeel vir lesings en besprekingsklasse, en dan sou tege-

9) Kyk p. 244 e.v. hierbo.

lykertyd tussen studente wat vir verskillende doeleindes opgelei word gedifferensieer kon word. Dit is veral belangrik dat die twee vernaamste programme, naamlik dié vir opleiding van wetenskaplikes en dié vir algemene studente-opvoeding afsonderlik aangebied word. Aangesien die doeleindes van programme vir mense wat Geskiedenis as byvak neem in groot mate deur die program vir algemene opvoeding bereik word, sou sulke mense dan heeltemal of grotendeels by dié program ingeskakel kon word.

Vir beroepsopleiding van historici is uiteraard aparte programme nodig omdat die leerstof wat daar aangebied word, byvoorbeeld metodes van Geskiedenisonderwys, glad nie ooreenkom met die leerstof vir wetenskaplike opleiding en algemene opvoeding nie.¹⁰⁾ Die program van gemeenskapsopvoeding verskil weer, veral wat metodes betref, grotendeels van die ander programme, en integrasie is hier eintlik slegs moontlik wat handboeke betref.

Wetenskaplike ondersoek is 'n faset van die universiteitstaak wat heeltemal ander aktiwiteite as wat nodig is vir die opleiding van studente verg. Integrasie met die opleidingsprogramme is slegs moontlik deurdat dieselfde onderwerpe sowel in die ondersoek as in onderwys van studente behandel word. So iets is by uitstek by die opleiding van gevorderde studente moontlik.¹¹⁾ Tog kan die ondersoek van 'n historikus ook gerig word op die vorm van perspektief op 'n groter periode in die geskiedenis en uitloop op die skryf van 'n werk wat vir gemeen-

10) Wanneer Geskiedenis 'n byvak vir opleiding vir 'n ander beroep as dié van historikus, byvoorbeeld van primêre skoolonderwyser is, mag integrasie wel moontlik wees met die algemene opvoedings- en wetenskaplike programme. Vgl. p. 331 hierbo.

11) Kyk pp. 282 - 283 hierbo.

skapsopvoeding of studente-opvoeding gebruik kan word.

Daar is reeds daarop gewys dat wanneer dieselfde dosent verskillende programme met oorspronkele inhoud aanbied, daar reeds integrasie in die vorm van gemeenskaplike voorbereidingswerk plaasvind; die aanbied van verskillende programme deur dieselfde dosent kan dus ook reeds as 'n vorm van integrasie van die verskillende fasette van die universiteitstaak in die vak Geskiedenis beskou word. Wanneer almal wat opleiding gee of navorsing in die Geskiedenis doen in 'n bepaalde organisasievorm, byvoorbeeld 'n komitee of departement saamgegroepeer is, word integrasie nog verder bevorder.

In hoeverre is dit moontlik dat dieselfde historici by verskillende fasette van die universiteitstaak betrokke is? Vir alle opleidingswerk is mense nodig wat wetenskaplikes in die Geskiedenis is en wat teweens opgelei is om self mense aan die universiteit op te lei. Maar historici wat gespesialiseer is in verskillende rigtings is nodig vir gevorderde wetenskaplike opleiding en ook by aanbieding van Geskiedenis as byvak. Vir beroepsopleiding is mense met ervaring in die betrokke beroepe nodig. Vir wetenskaplike navorsing word weer historici met verskillende spesialisasievelde vereis, maar geen opleiding in die opvoedkundige rigting of beroepservaring is essensieel nie. Dit is onmoontlik vir een historikus om aan al die vereistes te voldoen - in elk geval kan hy net in een of enkele rigtings spesialiseer. Om sy taak goed te kan vervul, moet die universiteit dus verskillende historici in diens neem. Praktiese omstandighede sal bepaal hoeveel spesialisasierigtings die historici aan 'n universiteit kan verteenwoordig en hoeveel spesialisasierigtings die universiteit dus kan aanbied.

Hoe behoort die verskillende historici aan die universiteit hul take te verdeel? Die beste verdeling is duidelik een waar elk die werk doen waartoe hy volgens sy kwalifikasies die beste geskik is. Die historikus met spesialisasierigting Middeleeuse geskiedenis behoort sover moontlik alle opleidings- en navorsingswerk wat op dié veld betrekking het te doen. Historici met beroepservaring behoort weer verantwoordelik te wees vir die toepaslike beroepsopleiding. Vir sover moontlik moet slegs diegene met opvoedkundige opleiding en kwalifikasies opleidingswerk doen. Die beste taakverdeling is dus geensins een waar sommige historici net navorsing doen en ander net algemene studente-opvoeding of wetenskaplike opleiding doen nie. Soos reeds aangetoon is, kan 'n vrugbare wisselwerking tussen wetenskaplike ondersoek en onderwys plaasvind, en 'n geleerde in 'n bepaalde veld is meesal die beste persoon om sowel 'n ondersoek 'n onderwys ten opsigte van die veld te doen; dit is dan ook een van die vernaamste redes waarom die universiteit altyd 'n gekombineerde ondersoek- en onderwystaak het.¹²⁾ Dit is egter soms moontlik dat een historikus besonder bekwaam is as navorsers, 'n ander as skrywer van handboeke, en nog 'n ander as semi-naarleier. In sulke gevalle kan dit goed wees dat iemand hoofsaaklik die soort aktiwiteit verrig waarvoor hy die bekwaamste is, hoewel nie uitsluitend nie, aangesien 'n bepaalde verskeidenheid van aktiwiteite tog nodig is om eensydigheid te vermy; iemand wat handboeke skryf, sal dit byvoorbeeld net goed kan doen as hy ook ondervinding het van doseerwerk, waarby sulke

12) Vgl. Du Toit, a.w. Koers, 37(5), p. 366 en Jaspers, a.w., p. 55. Kyk ook pp. 76 - 77 hierbo.

boeke gebruik word.¹³⁾

Naas opgeleide historici kan ander personeel by die uitvoering van die universiteitstaak in die vak Geskiedenis gebruik word vir die verrig van sekere hulpdienste: administratiewe helpers, tegniese personeel om te help by die voorbereiding van hulpmiddele soos televisieprogramme en soms ook gevorderde studente om te help met 'n navorsingsprojek, nasienwerk, besprekingsklasse of lesings. Sulke mense kan nie die historici vervang nie, aangesien reeds vasgestel is dat slegs opgeleide historici bekwaam kan wees om die opleidings- en navorsingswerk te doen.¹⁴⁾ Hierdie assistente kan egter addisionele dienste verrig waardeur die tyd van die historici meer effektief benut word. Dit is vir die universiteit ekonomies om soveel moontlik van sulke (laer besoldigde) hulppersoneel gebruik te maak, sodat historici kan konsentreer op die werk wat net hulle kan doen en in totaal dus minder historici nodig is om 'n bepaalde hoeveelheid werk te verrig.

Die feit dat effektiewe taakverdeling meebring dat verskillende historici saam by dieselfde program betrokke behoort te wees, beklemtoon die belang van koördinasie deur organisasiestrukture.

13) Dit beteken nie dat historici die verskillende aktiwiteite almal saam in dieselfde periode moet doen nie. Wanneer daar byvoorbeeld 'n halfjaar lank gekonsentreer word op opleidingswerk en dan 'n halfjaar net navorsing gedoen word, bly die wisselwerking tussen die verskillende aktiwiteite nog behoue en mag doeltreffende taakverrigting bevorder word. Dit hang grotendeels van praktiese omstandighede, en deels ook van die dosent se eie tydsindeling af, op watter wyse die aandag oor verskillende aktiwiteite verdeel kan word.

14) Kyk p. 309 hierbo.

Historici wat dieselfde studente oplei, behoort samesprekings te voer oor hulle vordering en probleme, en saam te besluit wanneer 'n student se opleiding as voltooi beskou kan word. Vir doeltreffende koördinasie is dit verder nodig dat een of meer historici gesagsposisies beklee en die leiding neem.

Koördinasie met personeel buite die vak Geskiedenis is egter eweneens van groot belang. Die opleiding van historici behels, soos aangedui, dat studente ook byvakke vir Geskiedenis moet neem en programme in dié vakke moet deur historici in oorleg met opleiers in die vakke self opgestel word. Op hulle beurt moet historici weer in oorleg met wetenskaplikes in ander vakke programme opstel vir mense wat Geskiedenis as byvak moet neem. In die beroepsopleidingsprogramme vir historici behartig die historici-dosente net 'n klein deel van die opleiding, en oorleg met ander opleiers is hier nêr so noodsaaklik as tussen historici wat saam dieselfde program behartig. Ook in die algemene opvoedingsprogram behels die program in Geskiedenis net 'n deel van 'n groter geheel, en koördinasie van alle opvoeders watwat by die program betrokke is, is gewens. 'n Soortgelyke posisie geld vir die program vir gemeenskapsopvoeding. By wetenskaplike ondersoek moet dikwels projekte aangepak word wat meer as een vak raak, en gereelde kontak tussen die verskillende navorsers is nodig.

Daar is dus eintlik 'n netwerk van organisasies nodig: elke program vereis eintlik 'n komitee van alle opleiers wat daarby betrokke is; vir die opstel van kursusse in 'n byvak moet ook mense buite die eintlike opleiers betrek word; vir elke inter-dissiplinêre navorsingsprojek is 'n organisasievorm gewens. Deur sulke organisasies word die vak Geskiedenis op allerlei wyses met ander vakke verbind en betrek in die organisasie-

struktuur van die universiteit. Daar is nie altyd vaste organisasies nodig nie; vir elke program word moontlik 'n vaste komitee vereis, terwyl daar vir opstel van programme in byvalke of navorsingsprojekte van ad hoc-kommissies gebruik gemaak word. Meer intensiewe ondersoek na die bestaande posisie as wat in hierdie verhandeling moontlik was, is nodig om groter duidelikheid oor die gewenste organisasiestruktuur te verkry. Dié organisasiestruktuur sal ook by die omstandighede en behoeftes van spesifieke universiteite moet aanpas en daarom waarskynlik in belangrike mate van universiteit tot universiteit verskil.¹⁵⁾

Koördinasie met instansies buite die universiteit is nodig. Dit is aangedui dat veral gemeenskapsopvoeding en wetenskaplike navorsing samewerking met, onder meer, ander universiteite, massamedia en akademiese verenigings vereis. Om dié koördinasie te bereik, is verdere organisasievorme, sommige met 'n meer vaste en ander met 'n meer losse struktuur, nodig.

10.3 Bestaande wyses van integrasie en organisasie in verskillende lande

By die behandeling van opleidingsprogramme, opleidingsmiddele

-
- 15) In hierdie verband kom die vraag na vore in hoeverre studente by sulke organisasies ingeskakel of in aparte organisasies betrek moet word. Behoort hulle seggenskap te hê in die opstel van die programme waarin hulle opgelei word, of 'n eie vereniging te hê om hulle probleme saam te bespreek en dan aan die opleiers voor te lê? In hierdie werk word uitgegaan van die gedagte dat studente nie in staat is om self oor hulle opleiding te besluit (behalwe om bepaalde keuses te doen nie) en dat die kontak tussen dosent en student in die opleiding self voldoende is om die behoeftes en probleme van die student te leer ken. Akademiese studenteverenigings kan egter tog verder bydra om studente-belange by opleidingsprogramme na vore te bring.

en navorsingsaktiwiteite van universiteite in sommige Westerse lande het reeds sekere aspekte van die integrasie en organisasie van die werk wat in die vak Geskiedenis aan dié universiteite verrig word na vore gekom.¹⁶⁾ In hierdie afdeling word verdere opmerkings gemaak, sonder om 'n volledige beeld te probeer gee. Hierdie opmerkings oor die praktiese posisie in verskillende lande moet in aansluiting by dié in vorige hoofstukke gesien word ten einde 'n goeie oorsig van bestaande universiteitstelsels te bekom.

Wanneer na die integrasie van die verskillende programme aan bestaande universiteite gekyk word, moet in gedagte gehou word dat die verskillende fasette van die universiteitstaak wat hier onderskei word nie presies so aan bestaande universiteite onderskei word nie en dat daar daarom nie dieselfde verskeidenheid van programme aanwesig is as wat hier voorgestaan word nie. Bykans alle universiteite het opleidingsprogramme vir historici, maar aparte kursusse in byvakke vir verskillende wetenskaplike programme bestaan nie altyd nie. In die V.S.A. word eintlik die meeste voorsiening hiervoor gemaak deur die groot aantal kort kursusse wat op allerlei wyses gekombineer kan word. Beroepsopleidingsprogramme bestaan aan universiteite in die meeste lande, hoewel aan die kontinentaal-Europese universiteite net in geringe mate. Daar is egter nie vir alle beroepe wat vir historici van belang is programme aan dié universiteit nie. Daar is verder, soos aangedui, maar weinig sprake van algemene opvoedingsprogramme waarin Geskiedenis 'n plek het. Ook in gemeenskapsoopvoeding, waar dit gedoen word, geniet die Geskiedenis nie veel aandag nie. Wetenskaplike ondersoek word aan die

16) Kyk pp. 238 - 263, 280 - 287, 313 - 319, 356 - 363, 388 - 392, 408 - 414 hierbo.

meeste universiteite gedoen. Wanneer na integrasie van programme aan bestaande universiteite gekyk word, gaan dit dus hoofsaaklik om integrasie van die wetenskaplike en beroepsopleidingsprogramme met mekaar en van beide met navorsingswerk.

In Suid-Afrika ¹⁷⁾ is daar aan alle universiteite historici verbonde wat doseer- sowel as navorsingswerk doen. Hulle opleidingswerk raak hoofsaaklik die opleiding van historici, waarby studente wat Geskiedenis as byvak neem, meesal ingeskakel word. Vir voornemende onderwysers wat diplomakursusse volg, word dikwels aparte programme aangebied. Historici help soms verder met beroepsopleiding deur onderwys in die metodiek van Geskiedenisonderrig op skoolvlak te gee. Benewens historici wat doseerwerk doen, is daar soms in navorsingsinstitute historici wat hulle uitsluitend besig hou met ondersoekwerk. Die dosente in die vak Geskiedenis is georganiseer in 'n departement, soms genoem vakkomitee, waarby een as departementshoof of voorsitter optree; aan die meeste universiteite word hy permanent in die pos benoem. Daar is status- (of rang)verskille tussen historici aan die universiteit: hulle kan die poste van junior lektor, lektor, senior lektor, soms medeprofessor (of reader aan Engelstalige universiteite) en professor beklee. Bevordering na hoër poste geskied oor die algemeen geredelik op grond van kwalifikasies, prestasies en diensjare. Daar word soms van student-assistente gebruik gemaak, en daar is meesal ook administratiewe hulp beskikbaar; soms het 'n departement sy eie sekretaresse of administratiewe amptenaar. Die voorskryf van handboeke en taakverdeling by opleidingswerk - wat hoofsaaklik op grond van spesialisasierigtings geskied - word

17) Gegewens is ontleen aan die universiteitsjaarboeke, soos aangedui op p. 239, vt.nt. 42 hierbo, en aan Van Jaarsveld, Oor die opleiding van geskiedkundiges. Historia, 16(2 en 3), pp. 74 - 91, 146 - 160, asook eie ondervinding.

meesal deur die departement gedoen, waarby die departements-
hoof dikwels finale seggenskap het. Die opstel van sillabusse
is meesal onderworpe aan goedkeuring van die Senaat of fakul-
teitsraad. Kontak met personeellede wat saam met historici
beroepsopleiding doen of byvakke vir Geskiedenis doseer, vind
slegs op losse basis plaas. In die fakulteitsrade is die ver-
skillende vakke, saam met ander vakke in die fakulteit, ver-
teenwoordig. Op koördinasie van navorsingsaktiwiteite met
ander instansies is reeds gewys.¹⁸⁾

In die Verenigde State ¹⁹⁾ doen historici wat aan universiteite
verbonde is meesal sowel doseer- as navorsingswerk op die ge-
bied van hulle spesialisasieveld. 'n Groot verskeidenheid kur-
susse word aangebied wat geneem kan word vir opleiding in ver-
skillende rigtings. By kursusse vir beroepsopleiding, waarvan
opleiding tot onderwysers die verneamste is, is historici ook
betrokke; soms is enkele historici heeltemal aan die instituut
vir onderwysersopleiding verbonde. Die dosente in die vak
Geskiedenis - wat aan groter universiteite 'n groot aantal be-
loop - is georganiseer in 'n departement of seksie, waarvan die
voorsitter gewoonlik vir 'n termyn van enkele jare deur die
lede verkies of deur die president van die universiteit benoem
word. Personeellede het die titel van „assistent professor”,
„associate professor” en „full professor”. Hoewel poste vir
„full professors” gewoonlik beperk is, is daar heelwat moont-
likhede vir bevordering, en daar is meesal groot wisseling in
personeel tussen universiteite. Elke dosent is verplig om een

18) Kyk p. 413 hierbo.

19) Gegewens verkry uit: University of California, a.w.,
pp. 35 - 37; Parkins en Snell, a.w.; J.D. Brown, a.w.;
persoonlike waarneming en gesprekke met verskillende
Amerikaanse universiteitsdosente.

of enkele kursusse in sy spesialisasieveld te gee; 'n dosent kan self 'n kursus opstel, maar dit moet goedgekeur word deur die departement en hoër universiteitsowerhede. Hierby kan bepaalde take deur die departementshoof aan personeellede opgedra word. Daar is soms deeltydse student-assistente en, aan groter universiteite, etlike administratiewe personeellede aan die departement verbonde. Skakeling met dosente in ander vakgebiede geskied slegs in geringe mate. Interdisiplinêre skole of institute dien soms om dosente in 'n bepaalde rigting, wat meer as een vak raak, te koördineer. Die Universiteitsenaat is die vernaamste liggaam vir koördinering van verskillende departemente. Met historici van ander universiteite word slegs op losse basis, veral in akademiese verenigings, geskakel. Elke universiteit sorg meesal vir sy eie program van gemeenskapsopvoeding.

In die Wes-Europese lande ²⁰⁾ is dosente oor die algemeen tegelykertyd navorsers, hoewel daar soms ook institute aan die universiteit met voltydse navorsers is. Opleidingsprogramme is hoofsaaklik bedoel vir opleiding van historici, en studente in ander rigtings wat Geskiedenis as byvak neem, volg dele van dieselfde program. By die gekombineerde programme aan Britse universiteite is daar soms aparte schools met aparte programme en historici kan dan aan meer as een school verbonde wees. Beroepsopleiding vir onderwysers aan sekondêre skole word in Nederland meesal gedeeltelik deur historici gedoen, en in Brittanje meesal deur aparte dosente, verbonde aan institute vir

20) Gegewens ontleen aan: University of Oxford, a.w.; University of Keele, a.w.; Vrije Universiteit Amsterdam, Gids 1969 - 1970; Universität Heidelberg, a.w.; Eberhard-Karls Universität Tübingen, a.w.; persoonlike waarneming en gesprekke met universiteitsdosente van die betrokke lande.

onderwyersopleiding. Historici in Nederland en Brittanje is in departemente of seksies georganiseer en in Duitsland in seminare of institute wat net 'n afdeling van die Geskiedenis omvat. Daar is aan hierdie universiteite meesal net 'n klein aantal leerstoel- of professorate, en die ander historici beklee die rang van readers, senior lektore en lektore (Brittanje), lektore en wetenskaplike medewerkers graad I en II (Nederland) en Privatdozente (Duitsland). Weens die beperkte getal leerstoel- is bevordering tot professor iets wat net 'n deel van die ander dosente hulle in die vooruitsig kan stel. Daar is verder student-assistente, dikwels persoonlike assistente van hooglaraars, en in Brittanje ook tutors, soms woonagtig in colleges. Verder het 'n departement meesal een of enkele administratiewe personeellede. Een van die professore, by rotasie of deur keuse van die ander professore, tree meesal vir enkele jare na mekaar as departementshoof op. In Duitsland is daar meesal net een professor aan 'n seminaar verbonde wat dan as direkteur daarvan optree. Die werk wat elke personeel- lid moet doseer, is redelik permanent afgebaken, aangesien elkeen 'n spesifieke leeropdrag het wat sy spesialisasieveld omvat. Die hooglaraar in 'n bepaalde veld besluit gewoonlik watter werk ander dosente in die veld moet doen. Kontak met dosente buite die vakgebied vind op losse basis plaas. Soms is dosente wie se werk deels op die terrein van Geskiedenis val aan die Geskiedenisdepartement verbonde, en, andersom, is historici soms lede van 'n verwante departement. In Nederland word daar deur 'n stelsel van subfakulteite, waarin verwante vakke in 'n fakulteit gegroepeer word, en interfakulteite, waar- by samehangende vakke in verskillende fakulteite betrokke is, koördinasie tussen dosente van verskillende vakke bewerkstellig. In die Senaat van die universiteit is verteenwoordigers van alle vakke in een liggaam verenig. Skakeling met ander univer-

siteite vind, wat die vak Geskiedenis betref, nie op vaste basis plaas nie.

10.4 Gevolgtrekkings

Wat betref integrasie van programme kan weinig verdere gevolgtrekkings na aanleiding van die oorsig van bestaande stelsels gemaak word. Dit blyk dat daar oor die algemeen weinig differensiasie in verskillende programme is, hoewel in die V.S.A. 'n verskeidenheid van kursusse aangebied word en daar in Brittanje beperkte moontlikhede ten opsigte van gekoördineerde programme is. Groter differensiasie en nie groter integrasie nie is dus in die algemeen nodig. Wat die taakverdeling van historici betref, kom die bestaande posisie grotendeels ooreen met dié wat as die mees gewenste aangedui is. Dit blyk dat taakverdeling op 'n taamlike permanente basis, volgens die spesialisasievelde of leeropdragte van dosente, in die V.S.A. en in Europa algemeen is. Op die wenslikheid dat dosente 'n verskeidenheid spesialisasierigtings verteenwoordig, en elk dus 'n spesifieke leeropdrag, hoofsaaklik beperk tot sy veld het (wat ook die geskiedenis in groter verband kan wees), is reeds verskillende male gewys. Vir Suid-Afrika sou 'n stelsel van meer spesifieke werksverdeling tussen dosente as wat tans meesal die geval is, dus aan te beveel wees. Ook sou Suid-Afrikaanse universiteite in groter mate van hulppersoneel kon gebruik maak, in ooreenstemming met die bestaande posisie in lande soos die V.S.A. en Duitsland.

'n Vaste organisasie van historici in 'n departement of komitee kom algemeen voor, hoewel die posisie in Duitsland ietwat afwykend is. Die Wes-Europese stelsel van aparte leerstoel bring mee dat naas die professor soms ook medewerkers en assistente aan die bepaalde leerstoel verbonde is en dit die belang-

rikste organisasievorm word. Aan groter universiteite met verskillende dosente in een veld kan so 'n kleiner organisasie wenslik wees, maar dit moet nie ten koste van die breër organisasie van alle historici geskied nie, aangesien die meeste opleidingsprogramme studie in verskillende velde omvat en alle dosente wat by dieselfde program betrokke is in noue kontak moet wees om te verseker dat die hele program aaneenlopend en so doeltreffend as moontlik aangebied word.

Wat die gesagstruktuur in 'n departement betref, kom aanstelling of verkiesing van die voorsitter vir 'n bepaalde termyn in die meeste lande voor. Waar daar verskillende senior personeellede in die departement is, is hierdie stelsel ongetwyfeld die beste. Daardeur hoef 'n dosent net vir 'n kort tyd die ekstra administratiewe pligte wat so 'n voorsitterskap meebring te verrig. - Wat statusverskille tussen historici aan die universiteit betref, is die posisie in die V.S.A. die mees demokratiese; al is daar rangverskille het elke dosent seggenskap op sy eie gebied, en verder is daar wye bevorderingsmoontlikhede. In Wes-Europa is daar 'n groot verskil tussen die pos van professor en dié van 'n lektor of medewerker (al is daar in die afgelope tyd gepoog om die kloof te oorbrug), en bevorderingsmoontlikhede tot professor is klein. Wanneer in gedagte gehou word dat alle dosente opgeleide historici is en met dieselfde soort opvoedingswerk besig is, lyk dit of die Amerikaanse stelsel die meeste laat reggeskied aan hierdie gelyke posisie van alle historici aan die universiteit. Die hoogleraar aan die Europese universiteit, en ook die volle professor aan die Amerikaanse universiteit, is natuurlik meer as net 'n opgeleide historikus; hy is meesal iemand wat reeds 'n belangrike bydrae tot die geskiedenisondersoek gemaak het, dus 'n uitstaande historikus. Dit behoort egter moontlik te wees dat elke historikus op sy gebied

die hoogste titel in sy professie kan verwerf. 'n Stelsel van 'n beperkte getal vaste professorate bring mee dat wanneer daar nie iemand beter is nie 'n middelmatige historikus so 'n pos kan kry en verder dat daar vir 'n goeie historikus soms nie so 'n pos beskikbaar is nie en daardeur moontlik ontmoedig sal word om verdere hoogstaande prestasies te lewer. Om die hoogste titel in 'n professie te verwerf, behoort te dien as stimulus tot lewer van harde en goeie werk. Daarnaas kan verskille in ervaring en senioriteit deur middel van verskille in gradering en salariering van poste tot uiting kom. In die algemeen is 'n stelsel wat maksimumproduktiwiteit en goeie verhoudinge tussen historici verseker beslis die gewenste.

Koördinasie tussen historici en ander personeellede op terreine van gemeenskaplike aktiwiteite en belange is oor die algemeen nie baie groot nie. Dit is begryplik as in gedagte gehou word dat baie van die programme wat in vroeëre hoofstukke as wenslik na vore gebring is, soos 'n program vir algemene opvoeding en aparte kursusse waar Geskiedenis 'n byvak is, nie aan universiteite bestaan nie. Tog is groter koördinasie nodig tussen, byvoorbeeld, die dosente wat gemoeid is met dieselfde program van onderwysersopleiding as wat tans meesal die geval is. In vergelyking met die organisasiepatroon vir sover dit dosente binne én buite die vak Geskiedenis raak, is die struktuur van die Geskiedenisdepartement in die algemeen besonder stewig. Die gevaar bestaan dat hierdeur die grense tussen die vak Geskiedenis en ander vakke te skerp getrek word. Alhoewel verskillende wetenskappe met 'n eie veld van ondersoek onderskei kan word, hang hulle tog ook nou saam: daar is nie net verskeidenheid nie, maar ook eenheid in die wetenskap. Die universiteit behoort verder 'n gemeenskap van wetenskaplikes te wees waar die die wetenskap beoefen word en die universiteitstaak in sy ge-

heel uitgevoer word. Verder is gesien dat elke opleidingsprogram, ook dié vir opleiding tot wetenskaplikes in 'n bepaalde rigting, studie van meer as een wetenskap behels. Daar is dus geen rede vir 'n rigiede verdeling in wetenskapsgebiede aan die universiteit nie, en organisasiepatrone waardeur samewerking van wetenskaplikes op verskillende wetenskapsgebiede soveel moontlik bevorder word, moet nagestreef word.

Dit blyk verder dat die departement Geskiedenis oral ingeskakel is in 'n groter organisasiestruktuur. Sommige interne sake soos die opstel van sillabusse en aanstel van personeellede in die departement is dan ook onderworpe aan die goedkeuring van hoër gesagsliggame. Uiteindelik moet die universiteit immers sorg dat sy taak so goed moontlik uitgevoer word, en daarvoor is sentrale beplanning en beheer nodig. Die Geskiedenisdepartement moet nie gesien word as 'n outonome eenheid binne die universiteitsgeheel nie, maar bloot as 'n onderdeel van die universiteitsorganisasie waarin die aktiwiteite ten opsigte van die vak Geskiedenis gekoördineer word. Daar is steeds gepoog om in hierdie werk aan te toon dat Geskiedenis op verskillende wyses 'n rol speel in die uitvoering van die universiteitstaak en dat die aard van hierdie taak in alle opsigte bepaal wát ten opsigte van Geskiedenis aan die universiteit gedoen moet word. Die noodsaak van sentrale beheer en beplanning hou egter nie in dat die universiteit 'n burokratiese struktuur moet wees waar elke personeellid se werk gereguleer is en hy slegs 'n opdrag ontvang wat uitgevoer moet word nie. Die universiteit is 'n gemeenskap van wetenskaplikes, en, al is daar verskille in status en bekwaamheid, moet daar essensieel tog gelykheid tussen personeellede as wetenskaplikes wees. 'n Demokratiese struktuur is nodig om die gemeenskapskarakter te behou. Saam behoort die wetenskaplikes aan die universiteit daarom die universiteit se

beleid te bepaal én uit te voer.²¹⁾ Dit is die verantwoordelikheid van die historici aan die universiteit in besonder om aktiwiteite ten opsigte van die Geskiedenis (binne die raamwerk van die groter geheel van die universiteitstaak) te bepaal en so goed moontlik te verrig.

Historici aan die universiteit is nie net besig om die universiteitstaak uit te voer nie; hulle is tegelykertyd ook besig om die doeleindes van die geskiedbeoefening te probeer verwesenlik. In hierdie opsig is die departement Geskiedenis aan die universiteit die sentrale koördinerende eenheid en ook 'n outonome liggaam. Ten einde hierdie taak goed uit te voer, is koördinasie met Geskiedenisdepartemente van ander universiteite en met ander instansies waar geskiedenisbeoefening plaasvind op nasionale sowel as internasionale vlak noodsaaklik. Dit is veral akademiese verenigings wat verantwoordelik is vir hierdie kontak, en hulle het 'n belangrike taak om te verseker dat, deur goeie samewerking en taakverdeling tussen die verskillende organisasie-eenhede betrokke by die vak Geskiedenis, die doeleindes van die geskiedbeoefening in 'n bepaalde gebied so goed as moontlik bevorder word.

21) Die administratiewe en tegniese personeel moet gesien word as 'n groep wat hulpdiens by die universiteit se werk van opvoeding en ondersoek lewer.

SAMEVATTING

11.1 Inleiding

Die universiteit en die geskiedbeoefening verkeer, soos in vroeëre hoofstukke aangetoon,¹⁾ albei in 'n krisis. Die krisis in die universiteit is veral daardeur veroorsaak dat die universiteitstaak nie meer in juiste perspektief gesien en daarom nie meer op die juiste wyse uitgevoer word nie. Die oorsaak van die krisis in die geskiedbeoefening lê weer hoofsaaklik daarin dat die doeleindes van die geskiedbeoefening nie goed gesien en in die geskiedenisondersoek en die onderwys van Geskiedenis nagestreef word nie. In hierdie werk is gepoog om 'n duidelike beeld van sowel die taak van die universiteit as die doeleindes van die geskiedbeoefening te verkry en nader te bepaal wat die implikasies van doeltreffende taakuitvoering en geskiedbeoefening vir die verskillende aktiwiteite in verband met Geskiedenis aan die universiteit is. Daar is verder nagegaan watter veranderinge in die bestaande situasie in Westerse lande gewens is om doeltreffende taakuitvoering van die universiteit in die vak Geskiedenis te verseker. In hierdie slothoofstuk word die vernaamste gevolgtrekkings wat in vorige hoofstukke in dié verband gemaak is kortliks saamgevat om 'n geheelbeeld te probeer vorm van die hervorminge wat aan die universiteit van vandag nodig is om sy taak in die Geskiedenis goed uit te voer. Op hierdie wyse word dus 'n aantal aanbevelings gemaak ten opsigte van maatreëls wat sou kan bydra om die krisis in die universiteit en in die geskiedbeoefening te oorkom.

Om so min as moontlik van vroeëre bespreking te herhaal, word

1) Kyk pp. 41 - 44, 120 - 124 hierbo.

gevolgtrekkings slegs kortliks weergegee en telkens na die bladsye waar breëre uiteensetting gedoen is terugverwys. Aangesien daar heelwat variasie in omstandighede aan kontemporêre universiteite in verskillende lande bestaan, word aanbevelings hoofsaaklik net in hulle betrekking op die Suid-Afrikaanse situasie aangedui.

In die eerste afdeling hieronder word die gevolgtrekkings wat ten opsigte van elke faset van die universiteitstaak gemaak is, saamgevat. In die volgende twee afdelings word dan, by wyse van 'n slotbeskouing, op die implikasies van die gevolgtrekkings vir die universiteit en vir die geskiedbeoefening as geheel gewys.

11.2 Samevatting van gevolgtrekkings

11.2.1 Die eienskappe en opvoedingspeil van die universiteitstudent

Alvorens die implikasies van die uitvoering van die universiteitstaak na sy verskillende fasette in die vak Geskiedenis nader ondersoek kon word, moes eers vasgestel word wat die algemene eienskappe en die opvoedingspeil van die student is en ook wat dit op grond van algemene perspektief op die universiteitstaak behoort te wees. Daar is gevind dat die universiteit nie eenzijdig kan bepaal watter eienskappe en opvoedingspeil sy studente sal en moet besit nie, maar dat 'n sekere minimum- algemene opvoedingspeil tog nodig is om te verseker dat die universiteit se taak beperk bly tot die wesenlike taak van 'n universiteit.²⁾ Slegs deur goeie koördinasie tussen universiteite en skole in dieselfde land, waarby die algemene peil waartoe die skool sy

2) Kyk pp. 178 - 179 hierbo.

leerlinge moet bring, bepaal word, kan die universiteit sy taak ten opsigte van sy studente uitvoer. Sulke koördinasie vind wel in Suid-Afrika plaas, maar tog voldoen studente nog nie in alle opsigte aan minimumvereistes nie; ten opsigte van kennis van 'n tweede en derde taal, woordeskat, uitdrukkingsvermoë en leesvermoë is daar dikwels gebreke.³⁾ Aangesien die skool nie vooropleiding kan gee in alle vakrigtings wat aan die universiteit aangebied word nie, kan nie aangeneem word dat studente op skool reeds 'n bepaalde minimumpeil in historiese kennis bereik het nie; in hierdie opsig moet die bestaande situasie aanvaar en met die verskille in kennispeil van studente rekening gehou word.⁴⁾

11.2.2 Opleiding van wetenskaplikes

Wat betref die opleiding van historici is met betrekking tot die Suid-Afrikaanse situasie gekonkludeer: In die opleidingsprogram sover dit vir geskiedenisstudie self voorsiening maak, is wysigings nodig, sodat in die eerste jare van opleiding aan die student algemene oorsig oor en insig in die geskiedenis gegee word. Dit behels groter aandag aan die Ou en nie-Westerse beskawings, ten einde 'n beeld van die eenheid van die geskiedenis te gee, en meer klem op die teorie van die geskiedenis. Verder moet by die student in hierdie jare reeds 'n begrip vir die tradisie van die Geskiedwetenskap gevorm word deur aandag aan metodologie en historiografie;⁵⁾ hy moet só opgelei word tot wetenskaplike, en tot historikus in besonder. In die meer gevorderde fase van die opleidingsprogram is groter voorsiening nodig vir spesialisasie in 'n besondere veld of in studie

3) Kyk pp. 198 - 202 hierbo.

4) Kyk p. 210 hierbo.

5) Kyk p. 276 hierbo.

van die geskiedenis in groter verband; meer intensiewe geskiedenisstudie as wat tans moontlik is, is daarvoor nodig, asook groter keusemoontlikhede. Ook hier moet die algemene vorming van die historikus deur, onder meer, studie van metodologie, historiografie en teorie egter behoue bly. Minder tyd as wat tans die geval is, kan aan selfstandige navorsing onder leiding gegee word, en een verhandeling is voldoende om die opleiding af te rond.⁶⁾ In die geheel gesien, moet geskiedenisstudie op voor- en nagraadse vlak meer tyd in beslag neem as wat die huidige posisie is.⁷⁾ Wat byvakke betref, is dit gewens dat hulle oor die hele opleidingstydperk versprei word, sodat byvakke van basiese belang in die eerste jare en byvakke wat nodig is vir spesialisasierigtings in latere jare geneem kan word. Waar moontlik moet byvakke spesiaal met die oog op behoeftes van historici aangebied word. Studente se keusemoontlikheid moet in hierdie verband beperk word om gerigtheid van hulle hele studie op opleiding van historici te verseker.⁸⁾ Hierdie aanbevelings behels dus wysiging van die bestaande B.A.-program meer in die rigting van 'n vaste program in Geskiedenis; verdeel in 'n aantal opeenvolgende kwartaal- en semesterkursusse, met die moontlikheid van herhaling en beperkte keuses tussen onderwerpe wat intensief bestudeer word.⁹⁾ Daarop moet dan die nagraadse program volg wat eindig by volledige opgeleidheid van die historikus (of dit nou ooreenkom met die huidige magisters- of met die huidige doktorsgraad).¹⁰⁾

6) Kyk p. 277 hierbo.

7) Kyk pp. 275 - 277 hierbo.

8) Kyk p. 276 hierbo.

9) Ibid. Die kombinasie van hierdie program met dié vir algemene studente-opvoeding sal die hele studie tog 'n meer algemene karakter gee.

10) Kyk pp. 276 - 277 hierbo.

Die universiteit moet verder voorsiening maak vir periodieke opknappingskursusse in Geskiedenis om historici in die beroepslewe op hoogte met die jongste ontwikkelings te bring en hulle te motiveer tot verdere wetenskapsbeoefening.¹¹⁾

Ten opsigte van diegene wat vir die opleiding verantwoordelik is, is gekonkludeer dat dit historici moet wees wat ook toegevoegde is vir hulle opleidingstaak, en dat groter aandag aan opleiding van universiteitsdosente in hierdie verband gegee moet word.¹²⁾ Wat opleidingsmiddele betref, is onder meer gevind dat spesiale handboeke vir voorgraadse studente geskryf moet word, dat voorgraadse lesings net moet help om studente in hulle selfstandige studie te oriënteer en te motiveer en dat op nagraadse vlak meer lesings oor besondere onderwerpe wat die dosent se eie navorsing betref, gegee kan word.¹³⁾ Besprekingsklasse behoort sowel op voor- as nagraadse vlak 'n groter rol te speel as wat tans meesal die geval is; voorgraadse besprekings behoort veral gerig te wees op die verleen van algemene leiding en hulp aan die student by sy studie, en nagraadse klasse op bespreking van probleme wat spruit uit navorsing in 'n beperkte studieveld. Evaluering van studente se kennis en insig behoort op alle moontlike wyses te geskied. Sodra 'n student sy studie in 'n beperkte afdeling voltooi het, behoort hy daarvoor getoets te word, sodat 'n afdeling elke kwartaal of semester afgehandel kan word en daar geleentheid vir herhaling in 'n volgende kwartaal bestaan. Na voltooiing van die eerste deel van die program, die voorgraadse studie, moet die student omtrent ten aansien van insig in die geskiedenis getoets word,

11) Kyk p. 275 hierbo.

12) Kyk p. 287 hierbo.

13) Kyk pp. 297 - 298 hierbo.

en slegs tot verdere studie toegelaat word as die gewenste peil bereik is. Aan die einde van die hele opleiding is omvattende toetsing ook gewens.¹⁴⁾ Op hierdie wyse, en deur ander middele, moet vir tempoverskille tussen studente en vir besondere probleme van sommige studente by die opleiding voorsiening gemaak word.

Vir die opleiding van wetenskaplikes in ander rigtings, waar Geskiedenis as byvak vereis word, moet sover moontlik spesiale kursusse ingestel word wat aan die behoeftes van dié besondere rigtings beantwoord, maar wat tog die nodige algemene historiese insig bied.¹⁵⁾

11.2.3 Beroepsopleiding

Om aan die vereistes vir beroepsopleiding te voldoen, moet in die opleidingsprogram vir historici voorsiening gemaak word vir spesialisasierigtings wat vir bepaalde beroepe nodig is, waaronder 'n algemene rigting vir onderwysers.¹⁶⁾ Aparte programme vir opleiding van Geskiedenisonderwysers, vakbibliotekaris, argivarisse en museumbeampes moet, waar die behoefte bestaan, addisioneel by die wetenskaplike opleidingsprogramme aangebied word en moet verkieslik parallel loop met die eerste jare van gevorderde (nagraadse) opleiding.¹⁷⁾ Vir universiteitsdosente is 'n program wat in die eerste beroepsjare aan die universiteit gevolg kan word, gewens.¹⁸⁾ Vir die aanbod van hierdie programme is naas opvoedkundiges, biblioteekkundiges, ensovoorts,

14) Kyk p. 298 hierbo.

15) Kyk pp. 299 - 301 hierbo.

16) Kyk pp. 330 - 331 hierbo.

17) Kyk p. 331 hierbo.

18) Kyk pp. 326 - 327 hierbo.

ook opgeleide historici nodig wat ervaring en kennis van die betrokke beroepe het.¹⁹⁾ Die opleidingsmiddele moet aanpas by die gevorderde vlak wat studente reeds bereik het; baie algemene lesings is nie nodig nie, maar eerder besprekingsklasse en verder die verrig van selfstandige beroepswerk onder leiding.²⁰⁾

11.2.4 Algemene studente-opvoeding

Om aan die universiteit se taak ten opsigte van algemene studente-opvoeding te voldoen, moet 'n omvattende opvoedingsprogram vir alle studente ingestel word wat altesaam een tot twee jaar voltydse studie in beslag kan neem en wat saam met die beginfase van die wetenskaplike opleidingsprogram in die eerste drie of vier studiejare gevolg moet word.²¹⁾ So 'n program moet, onder meer, daarop ingestel wees om studente perspektief op en besef van hulle lewenstaak te gee, en studie van die geskiedenis is - naas wysgerige, politieke, ekonomiese, algemeen kulturele studie - nodig. Die program moet, sover dit die vak Geskiedenis raak, ingestel wees op die vorming van diepgaande historiese besef by studente en moet verder, sover moontlik, met ander dele van die opvoedingsprogram gekoördineer word en ook besondere aandag gee aan aspekte van die geskiedenis wat van belang is vir die verskillende wetenskapsrigtings waarin studente studeer.²²⁾ Die program moet daarom inhou 'n inleiding in die geskiedenis, 'n algemene oorsig oor die geskiedenis, veral van die Christendom en die Westerse Beskawing, en dan 'n meer uitgebreide studie van die jongste verlede, gerig op probleme van

19) Kyk pp. 331 - 332 hierbo.

20) Kyk pp. 332 - 333 hierbo.

21) Kyk pp. 364 - 365 hierbo.

22) Kyk pp. 369 - 371 hierbo.

die eie tyd. Ook van die Suid-Afrikaanse geskiedenis is meer besondere studie nodig, en verder van spesifieke onderwerpe; hierby moet ook aktuele belang in die oog gehou word.²³⁾ Diferensiasie in die program vir studente in verskillende rigtings is verder gewens, waarby dan, afhangende van die rigting, besondere aandag aan, onder meer, sosiale, ekonomiese en politieke geskiedenis gegee kan word en waarin aangesluit word by meer besondere historiese studie wat die student in sy wetenskapsrigting nodig mag hê.²⁴⁾ Studente wat Geskiedenis op skool op 'n gevorderde vlak geneem het, kan dié studie in 'n korter tyd voltooi of van 'n gedeelte van die program vrygestel word.²⁵⁾

Opleiers moet opgeleide historici wees, en soms 'n besondere kennis hê van valde waarop met die oog op spesialisasierigtings dieper ingegaan moet word. Hulle moet ook opgelei wees om opvoedingswerk te kan doen.²⁶⁾ Opvoedingsmiddele moet dieselfde wees as dié wat in die eerste jare van wetenskaplike opleiding gebruik word.²⁷⁾

Verder moet dosente in alle klasse en oral waar hulle met studente in kontak kom die algemene opvoedingsdoel van die universiteit verwesenlik, onder meer deur studente te stimuleer tot belangstelling in wyer studie as van die geskiedenis en deur hulle te help in die ontwikkeling van 'n wetenskaplike houding, uitdrukkingsvermoë, taakbesef, en ook van 'n lewensbeskouing.²⁸⁾

23) Kyk pp. 371 - 372 hierbo.

24) Kyk p. 372 hierbo.

25) Kyk pp. 372 - 373 hierbo.

26) Kyk p. 375 hierbo.

27) Kyk pp. 375 - 376 hierbo.

28) Kyk pp. 373 - 375 hierbo.

11.2.5 Gemeenskapsopvoeding

Hoewel alle universiteite tans wel een of ander bydrae tot gemeenskapsopvoeding lewer, moet die universiteit tog op 'n meer omvattende en beplande wyse sy taak van gemeenskapsopvoeding-uitvoer as wat vandag meesal die geval is.²⁹⁾ In die gemeenskapsprogram moet dieselfde doeleindes as in die program vir algemene studente-opvoeding nagestreef word, hoewel dit nie in so 'n geïntegreerde geheel en in 'n vaste kader aangebied kan word nie. Wat die program vir Geskiedenis betref, kan die leerstof van die algemene opvoedingsprogram verdeel word in korter kursusse, veral op aktuele probleme gerig, wat aangebied word deur middel van spesiale handboeke (of populêrwetenskaplike werke), radio- en televisieprogramme en moontlik ook vakansieskole. Verskillende middele moet saam gebruik word in die aanbidding van dieselfde kursus ten einde dit so goed as moontlik te kan doen. Koördinasie met ander universiteite en instansies soos die radio, die pers, die skole en verenigings vir volwasse-onderwys is nodig ten einde doeltreffende taak-uitvoering te verseker.³⁰⁾ Hierbenewens bly dit die taak van historici aan die universiteit om (op versoek) voordragte te hou en artikels te skryf en só verder tot gemeenskapsopvoeding by te dra.³¹⁾ In die opleidingsprogram vir universiteitsdosente moet voorsiening gemaak word vir besondere opleiding om hierdie taak te kan vervul.³²⁾

11.2.6 Wetenskaplike ondersoek

Om die universiteitstaak van wetenskaplike ondersoek in die

29) Kyk pp. 392 - 393 hierbo.

30) Kyk pp. 383 - 384, 394 - 396 hierbo.

31) Kyk p. 393 hierbo.

32) Kyk p. 394 hierbo.

geskiedenis doeltreffend te kan uitvoer, is meer sentrale beplanning en koördinasie van die navorsingsaktiwiteite aan die universiteit nodig as wat tans aan die meeste universiteite bestaan. Steeds moet 'n universiteit besin oor navorsingswerk wat in sy besondere samelewing, en op grond van sy eenheidsbeskouing, nodig is, en hy moet sorg dra dat dit uitgevoer word, sonder om daarmee historici te forseer om bepaalde projekte te onderneem.³³⁾ Hierbenewens moet advies op versoek verskaf word, en waar nodig moet wetenskaplike kritiek ten opsigte van beleidsmaatreëls, tendense en probleme in die samelewing gelewer word.³⁴⁾ Om te verseker dat ondersoekwerk in Geskiedenis in alle opsigte ewewigtig geskied en voldoen aan die eise van die tyd, is koördinasie tussen universiteite in nasionale en internasionale verband nodig, in die vorm van verenigings, periodieke konferensies en vaktydskrifte.³⁵⁾ Die verskaffing van voldoende fasiliteite, en veral geld, om te vergoed vir onkoste in navorsing, asook die moontlikheid om by geleentheid van die universiteit afwesig te wees, en verder administratiewe hulp en biblioteekgeriewe, is essensieel om goeie ondersoekwerk in Geskiedenis te verseker.³⁶⁾

11.2.7 Die integrasie en organisasie van die universiteitstaak in die vak Geskiedenis

Integrasie van die verskillende programme wat studente aan die universiteit moet volg, kan die beste s6 geskied dat die algemene opvoedingsprogram in die eerste jare parallel en die

33) Kyk p. 415 hierbo.

34) Kyk pp. 401 - 402 hierbo.

35) Kyk pp. 415 - 416 hierbo.

36) Kyk pp. 414 - 415 hierbo.

beroepsopleidingsprogram in die beginjare van gevorderde studie parallel met die wetenskaplike opleidingsprogram aangebied word.³⁷⁾ Van die kant van die dosent gesien, is integrasie van verskillende programme in Geskiedenis eintlik net in beperkte mate moontlik; dosente wat dieselfde program aanbied, moet hulle aktiwiteite in 'n komitee koördineer, en dieselfde dosent moet verantwoordelik wees vir gedeeltes van alle programme wat op sy spesialisasieveld val en waartoe hy op grond van sy kwalifikasies in besonder in staat is.³⁸⁾ Verdere integrasie kan plaasvind deurdat dieselfde handboeke, lesings en besprekingsklasse vir verskillende programme gevolg word, of deurdat 'n gesamentlike program vir 'n gedeelte of vir die hele opleiding in verskillende rigtings, byvoorbeeld vir wetenskaplike opleiding van historici, sosioloë en ekonome, aangebied word.³⁹⁾ In hierdie opsig is in Suid-Afrika eerder groter differensiasie as groter integrasie nodig.⁴⁰⁾ Daar kan egter wel gepoog word om historici aan 'n universiteit te hê wat 'n groter verskeidenheid spesialisasierigtings verteenwoordig, sodat elk net opleiding wat sy veld raak, behartig.⁴¹⁾ Dit is wenslik dat historici, sover moontlik, opleidingswerk van allerlei aard en ook navorsingswerk in hulle gebied doen.⁴²⁾ Om die kragte van historici meer effektief te benut, moet in 'n groter mate van hulppersoneel, administratiewe en tegniese assistente, gebruik gemaak word.⁴³⁾

37) Kyk pp. 419 - 420 hierbo.

38) Kyk pp. 428 - 429 hierbo.

39) Kyk pp. 423 - 427 hierbo.

40) Kyk p. 437 hierbo.

41) Kyk pp. 428 - 429 hierbo.

42) Kyk p. 437 hierbo.

43) Ibid.

Alle historici aan die universiteit moet saam in 'n Geskiedenis-departement of -komitee georganiseer word, met, waar moontlik, 'n voorsitter wat vir 'n bepaalde periode verkies is. Status-verskille moet sover moontlik nie in die weg staan van optimum-produktiwiteit en goeie verhoudings nie, en die lewer van uitstaande prestasies moet spesifiek erken word.⁴⁴⁾ Koördinasie met ander vakke is, weens die gemeenskaplike opleidingsprogramme en navorsingswerk, van die uiterste belang en vaste en ad hoc-komitees moet, waar nodig, ingestel word. Die aktiwiteite ten opsigte van die vak Geskiedenis moet onderworpe wees aan sentrale beheer en beplanning ten einde dit op die universiteitstaak gerig te hou, maar alle wetenskaplikes aan die universiteit moet aan die sentrale beheer en beplanning van die universiteit deel hê, om só inderdaad 'n gemeenskap van wetenskaplikes te vorm.⁴⁵⁾

11.3 Die implikasies vir die universiteit in die algemeen

In die inleidingshoofstuk is gestel ⁴⁶⁾ dat die vak Geskiedenis gekies is as een van verskillende vakke waarin die universiteit sy taak uitvoer, en dat deur so 'n studie ook perspektief op die taakuitvoering van die universiteit in ander vakke en as sodanig verkry kan word. In die loop van hierdie werk moes die verskillende fasette van die universiteitstaak telkens in die algemeen bespreek word en 'n wyer veld as net dié van Geskiedenis gedek word. Baie dinge wat ten opsigte van die vak Geskiedenis gekonkludeer is, geld dan ook vir ander vakke: ook ander vakke behoort 'n deurlopende opleidingsprogram vir wetenskaplikes aan te bied en dien soms as byvakke vir opleiding in

44) Kyk pp. 438 - 439 hierbo.

45) Kyk pp. 439 - 444 hierbo.

46) Kyk pp. 1 - 2 hierbo.

ander rigtings, en moet ook vir beroepsopleiding addisionele voorsiening maak. Verskillende ander vakke is by die voorgestelde algemene opvoedingsprogram betrek. Die konklusies ten opsigte van gemeenskapsopvoeding, wetenskaplike ondersoek en die integrasie en organisasie van die universiteitstaak geld byna net so vir ander vakke as die Geskiedenis. Mense met kennis van ander vakke sal uit die studie self nader kan bepaal watter konklusies ook op hulle vakke betrekking het.

In hoofstuk 2 is 'n algemene perspektief op die universiteitstaak gevorm. In die lig hiervan, en op grond van bevindings in daaropvolgende hoofstukke, kan as die vernaamste implikasies vir die universiteit in geheel, in besonder die Christelike universiteit in die huidige tyd, gestel word:

(i) By die opleiding van wetenskaplikes moet dit gaan om vorming van mense met algemene wetenskaplike insig en insig in die tradisie van die bepaalde wetenskap én met kennis van 'n spesialisasieveld. Die vorming van vakspecialiste moet nie in die eerste plek nagestreef word nie, en beroepsopleiding moet net addisioneel tot die wetenskaplike opleiding bly. So kan werklik Christelike wetenskaplikes, in staat om wetenskaplik in die praktyk te werk, gevorm word.

(ii) Die programme vir wetenskaplike en beroepsopleiding moet direk op die doel wat met die opleiding bereik moet word, ingestel word en aansluit by die peil van die beginnerstudent. Daar moet vir differensiasie volgens eienskappe en probleme van studente voorsiening gemaak word, en daarvoor is, onder andere, 'n stelsel van evaluering soos hierbo geskets ⁴⁷⁾ gewens.

(iii) 'n Omvattende algemene opvoedingsprogram vir alle studente,

47) Kyk pp. 446 - 447 hierbo.

soos voorgestel, is verder nodig om te verseker dat mense gevorm word met 'n Christelike lewensbeskouing en in staat om vanuit hierdie beskouing leiding en rigting aan die kultuurontwikkeling te gee.

(iv) Die universiteit moet ook 'n goed beplande program van gemeenskapsopvoeding instel, waardeur mense in die gemeenskap uiteindelik ook gevorm kan word om as roepingsbewuste Christene 'n leidende taak in die samelewing te vervul.

(v) Ten opsigte van navorsingswerk is eweneens sentrale beplanning nodig, ten einde te verseker dat Christelik-wetenskaplike leiding op alle terreine van die samelewing en in alle probleme van ons tyd gegee kan word.

(vi) Alle wetenskaplikes wat aan die universiteit verbonde is, moet opleiding ontvang om self opvoedingswerk te kan doen en daarby die universiteitstaak so goed as moontlik en in alle opsigte uit te voer.

(vii) Koördinasie en samewerking met ander instansies, in besonder die skool, ander universiteite, massamedia en navorsingsinstitute, is van die grootste belang om te verseker dat die universiteit sy taak in sy besondere gemeenskap doeltreffend kan uitvoer.

(viii) Voldoende geld is nodig vir ruimer personeeltoekenning, diversifikasie van personeel, periodieke losmaking van dosente vir navorsing, benoeming van navorsingsassistenten en klerklike personeel, differensiasie van kursusse, ensovoorts.

11.4 Die implikasies vir die geskiedbeoefening in die algemeen

Soos reeds in die inleidingshoofstuk aangedui,⁴⁸⁾ speel die universiteit 'n sentrale rol in die geskiedbeoefening na al sy fasette. Waar konklusies ten opsigte van die geskiedbeoefening

48) Kyk pp. 4 - 5 hierbo.

aan die universiteit gemaak is, raak dit dus steeds ook die geskiedbeoefening in die algemeen.

In hoofstuk 3 is nader bepaal dat die omvattende doel van die geskiedbeoefening die vorming van historiese perspektief by mense is, wat essensieel is om probleme van die eie tyd te begryp en funksionele oplossings te vind. Historiese perspektief is 'n belangrike element van Christelike roepingsbesef en bepaal die uitvoering van die mens se lewensstaak uiteindelik in alle opsigte.

In die lig van die gevolgtrekkings wat in hierdie hoofstuk saamgevat is, kan kortliks gestel word dat, in die Suid-Afrikaanse situasie in besonder, die volgende nodig is om die doeleindes van die geskiedbeoefening te vervul en historiese perspektief in die samelewing te bevorder:

- (i) Meer mense moet as wetenskaplike beoefenaars van die geskiedenis opgelei word ten einde hulle te bekwaam om aan skole en universiteite sodanige onderwys in Geskiedenis te gee dat historiese perspektief by mense gevorm word, en ook om wetenskaplike ondersoek te doen waarby insig in die geskiedenis en in die probleme van ons tyd verruim word. Hiervoor is 'n aaneenlopende, doeltreffende opleidingsprogram vir historici aan universiteite nodig waarby nie vakspesialiste in die eerste plek nie, maar veral mense met 'n wetenskaplike benadering tot en insig in die geskiedenis gevorm word.
- (ii) Genoegsame beroepsopleiding moet hierbenewens aan historici gegee word, sodat hulle hul taak in hulle beroepsituasie so goed as moontlik kan uitvoer, goeie opleiers en opvoeders van mense in Geskiedenis kan word, asook goeie navorsers, bibliotekaris, ensovoorts.
- (iii) Aangesien studente leiers in die samelewing word, is dit

van besondere belang dat diepgaande historiese besef by hulle gevorm word, en daarom moet almal 'n omvattende algemene opvoedingsprogram deurloop waarby sulke besef by hulle aangekweek word.

(iv) Verder moet by mense buite die universiteit, sover moontlik, 'n meer diepgaande historiese perspektief gevorm word, en daarvoor moet die universiteit in 'n omvattende program van gemeenskapsopvoeding, asook deur, onder meer, die voorsiening van goeie werke vir selfstandige studie, artikels en voordragte, sorg dat historiese insig in breë kring bevorder word.

(v) Die universiteit moet wetenskaplike ondersoek in die geskiedenis doen, en om te verseker dat die Geskiedkunde in alle fasette uitgebou word en dat steeds wetenskaplike leiding in vraagstukke van die dag gegee kan word, is goeie beplanning en koördinasie met die ondersoek wat aan ander instansies gedoen word nodig.

(vi) Uiteindelik is doeltreffende koördinasie van al hierdie aktiwiteite in die geskiedbeoefening aan die universiteit en ook aan verskillende universiteite en ander instansies saam nodig om te verseker dat die doeleindes so goed as moontlik verwesenlik word.

SUMMARY

The present crisis which universities are facing emphasizes the need for a true perspective on the purpose of the university and its place in society, and shows that it is of the utmost importance that the teaching and research activities of the university are effectively guided by this purpose. This work is an attempt to give such a perspective on the purpose of the university and to ascertain its implications for the teaching and the research-work at the university in the discipline of history. This discipline is selected especially because it also is facing a crisis today; its relevance for everyday life and for present society being questioned by many people, among others, leaders of society. A correct view of the aims of historical study is called for, as also for the pursuit of these aims in the best possible manner by historians and history teachers. In this work it is hoped, therefore, to contribute towards the solution of some important contemporary problems of the university as well as of the discipline of history.

In order to get a clear view of the function of the university, a short historical survey of the different views held about the purpose and function of the university in the past is made. Four dominant ideas about the university are discerned. According to the original Medieval idea the purpose of the university is mainly to provide general and advanced education in arts and sciences. On the other hand the traditional English idea stresses general education in the sense of character building, and preparation for leadership in society. According to the rationalist view, which was dominant on the European continent during the nineteenth century, devotion to pure science, and

therefore scientific research, became the central function of the university; while the American pragmatic idea, which still carries much weight today, puts the main accent on professional education and service to society. The rationalist and pragmatic ideas encouraged ever increasing specialization and professionalism in university education and largely contributed to the present crisis in the university. The different aims of the university, as pointed out above, should be seen as several aspects of the true function of the university, and these again should be in the correct relation to one another for the university to fulfil its aim in society properly. The relative importance of the different aspects of the task of the university is further investigated by means of a discussion of certain general concepts such as education, training, teaching, science, profession, vocation and calling. It is found that education and research are of equal importance, and that, as far as education is concerned, the education of scientists, which means the education of people with a general scientific approach as well as with a specialized knowledge of a particular field, is of cardinal importance. Professional training should only be general and supplementary to education in the sciences, thereby enabling scientists to engage in professions which are directly related to their disciplines. A further important additional function of the university is the general education of students, aimed at equipping them with a thorough understanding of contemporary problems as well as preparing them for leadership in society. Moreover, the university has a responsibility to the community in which it is situated and should offer programs of community education, directed at the formation of more advanced general knowledge of and insight into present problems, and also at a better understanding of one's own place and task in society.

A survey is also made of the aims (past and present) of the study of history as well as of the teaching of history. Also the cause of the present crisis in history is examined. On the basis of a comparison and general discussion of the different aims of history it is concluded that the attainment of historical perspective on the present, by society in general and by each of its members, should be regarded as the main purpose of the study and teaching of history. It is pointed out that such a perspective is essential for the solution of present problems, for effective leadership in the political, economic and other spheres of society, and for gaining insight into one's own task and place in society. All other aims of the study and teaching of history are secondary, leading to and being directed by the higher and more removed aim of formation and development of historical perspective and consciousness. When researchers and teachers of history clearly direct their work at this aim, it should be possible to eliminate many present problems of history as a discipline.

In order to determine the full implications of the above mentioned views of the university and of the study of history for history teaching and research-work at the university, the characteristics of the university student and also the level of education he had attained when entering the university are briefly discussed. It is found, inter alia, that university entrants only have limited historical knowledge and consciousness, because in South Africa, as in most other countries, history is a compulsory subject only in the first seven years of schooling. Generally less than half the university students in South Africa have passed history as a subject for matriculation.

A chapter is devoted to the education of historians. The main

requirements of a good historian are discussed, from which the chief aims of a university program for the education of historians are deduced. In the light of present history programs at universities in South Africa, the U.S.A., Great Britain, Germany, the Netherlands and France and of the general requirements for a program of education of historians, it is concluded that in South African universities, students majoring in history should be enabled to spend more time in their undergraduate study, at the cost of auxiliary subjects, on history. History syllabuses at undergraduate level should be aimed at providing the student with a general survey of history - and should therefore include Ancient and non-Western history - as well as supplying him with an idea of the essence of history, of historical change, of historical sequences, etc. This means that some historical periods or subjects should be studied more intensively and that the theory and philosophy of history should receive some attention. At this level the student should furthermore be acquainted with historical methods and historiography. Graduate education should, to a greater extent than at present, aim at specialization in a particular field; and less time should be spent on independent research-work by the student. Only one thesis or dissertation should be demanded from the student in order to gain full recognition as a qualified historian. In his undergraduate curriculum the student should include some basic subjects of primary importance to the historian, viz. philosophy, political science and economy. During the student's graduate program disciplines and languages that are of special importance for his field of specialization should be studied.

With regard to teaching methods it is concluded that textbooks which are directed at the needs of undergraduates should be

available, and that, during undergraduate study, lectures should be aimed at equipping the student for independent study from publications. Advanced students should receive lectures which are of a more specialized nature and which are based on research-work of the lecturer himself or of other contemporary researchers. Discussion classes are important at both undergraduate and advanced levels of study. Evaluation should be done by lecturers during the whole course on the basis of the general performance of the student, study papers and an examination. The student should be examined only once on a particular topic or course, and, if his knowledge is satisfactory, he should proceed to the next phase or course of study. A general examination should only be taken at the end of each of the undergraduate and graduate courses. In these examinations the insight of the student in the whole field he has covered and into history in general should be tested.

In a chapter on professional education the requirements for the professions which only historians are qualified to occupy, are examined, namely the professions of lecturer and teacher of history, archivist, historical librarian and curator of an historical museum. It is pointed out that students preparing for entry into the above mentioned professions should be enabled to specialize in fields which are of cardinal importance for these professions. For secondary school teachers intensive study of history in general, at the graduate level, should be made possible, while archivists, librarians and museum curators need, inter alia, special knowledge of historical methods and techniques. In addition, professional programs for teachers, archivists, etc., should be introduced, according to the demand for them, and students should be enabled to follow these programs as part of their graduate study. This should motivate

students to complete their scientific education before leaving the university and should also promote meaningful integration of professional and scientific education at advanced level. University teachers should also be educated for their profession, and preferably follow a program for one or two years after their appointment in academic posts. Historians with professional experience should take an important part in the professional education of student historians.

Examination of the requirements for a general education-program and of existing general programs at universities in a number of Western countries leads to the following conclusions: In order to be effective the general education-program should require at least a year of full-time study, which, when taken in combination with the undergraduate program of education in the sciences, can be spread over three years. History should occupy a central place in this program, and roughly a quarter of the program should be devoted to the study of history. The history course(s) in the general education-program must be aimed at the development of historical consciousness and should therefore include a general survey of history, especially of the history of Christianity and of Western Civilization, a more comprehensive study of nineteenth and twentieth century history, a study of the history of the mother country, and a study of a few special topics, if possible directed at important contemporary problems. History should be effectively integrated with other subjects in the general education-program, and also with history courses taken as part of scientific education programs, viz. economic history and history of law.

It is found that a community education-program has the same aim as the general education program and should therefore

include practically the same subject-matter. This program, however, is directed at people with heterogeneous characteristics and with a background which is different from that of university students. Different methods and media should be stressed, eg. radio and television programs, public lectures, summer schools and semi-scientific books. By using and effectively combining these more informal educational methods and techniques, the historians at the university should contribute to the deepening and widening of historical perspective among all members of society.

The university's responsibility regarding scientific research is examined in the light of the present situation regarding historical research by universities in Western countries. In this connection it is concluded that present planning and co-ordination are not conducive to effective implementation of this function. The university should specifically direct its research-work at contemporary problems in its own society and should contrive to give advice and constructive criticism on present tendencies of society; it should also evaluate the policies of political, economic and cultural leaders. Co-ordination with other universities and research institutes, especially within the same country, is of the utmost importance for the harmonious development and prevailing relevance of historical study.

In a chapter devoted to the integration of the different tasks in the history departments of universities, it is concluded that each historian on the staff of the university should be engaged in all education and research-work which concerns his field of specialization, thus integrating the work done in all education and research programs; integration of programs should also be

achieved by using the same textbooks and lectures for the scientific education-program and the general education-program, wherever and whenever possible. In order to direct each program directly at its objectives, as much differentiation as possible is imperative. Historians should regularly confer within the department, but also with staff members in other departments engaged in the same programs - especially those engaged in the general education-program and the various professional education-programs.

Gepubliceerde werke

- 1 Allen, J.W., The place of history in education. Londen, Blackwood, 1909.
- 2 American Council on Education, Sponsored research and the university. A report of the Committee on Institutional Research Policy. Washington D.C., American Council of Education, 1954.
- 3 Anger, H., Probleme der deutschen Universität. Tübingen, Mohr, 1960.
- 4 Anrich, E., Die Idee der deutschen Universität und die Reform der deutschen Universitäten. Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1960.
- 5 Armytage, W.H.G., Civic universities. Aspects of a British tradition. Londen, Benn, 1959.
- 6 Ashby, E., Community of universities. An informal portrait of the Association of Universities of the British Commonwealth 1913 - 1963. Cambridge, University Press, 1963.
- 7 Aydelotte, W.D., Quantification in history. Reading (Mass.), Addison-Wesley, 1971.
- 8 Bagby, P., Culture and history. Prolegomena to the comparative study of civilizations. Londen, Longmans & Green, 1958.
- 9 Bakker, D.M. (eerste skrywer), Reflexies. Amsterdam, Buijten & Schipperheijn, 1968.
- 10 Ballard, M. (red.), New movements in the study and teaching of history. Londen, Temple Smith, 1970.
- 11 Barlow, G. en Harrison, E., History at the universities. Londen, Historical Association, 1966.
- 12 Barnes, H.E., A history of historical writing. New York, Dover, 1963 (eerste uitgawe 1937).

- 13 Berracclough, G., History in a changing world. Oxford, Blackwell, 1955.
- 14 Bauer, W., Einführung in das Studium der Geschichte. Frankfurt a.M., Minerva, 1961 (eerste uitgawe 1921).
- 15 Bavinck, H., Geleerdheid en wetenschap. Amsterdam, HÖveker & Worms, 1905.
- 16 Beck, L.W. (red.), Eighteenth century philosophy. New York, Free Press, 1966.
- 17 Becker, C.H., Vom Wesen der deutschen Universität. Leipzig, Quelle & Meyer, 1925.
- 18 Ben-David, J., Fundamental research and the universities. Some comments on international differences. Parys, Organization for Economic Co-operation and Development, 1968.
- 19 Bernheim, E., Lehrbuch der historischen Methode. Leipzig, Duncker & Humblot, 1908 (eerste uitgawe 1889).
- 20 Bloch, M., The historian's craft. Manchester, University Press, s.d. (vert. uit Frans).
- 21 Bober, M., Karl Marx's interpretation of history. Cambridge (Mass.), Harvard University Press, 1962.
- 22 Boekhandel de Jong (uitg.), Waarheid en werkelijkheid. Wysgerige perspektiewe op die werklikheid opgedra aan prof. dr. H.G. Stoker. Braamfontein, 1971.
- 23 Boucher, M., The examining boards and the examining university. Some observations upon the establishment and development of the University of the Cape of Good Hope to 1885. Pretoria, Universiteit van Suid-Afrika, 1969 (Mededelings van die Universiteit van Suid-Afrika C70).
- 24 Bouman, H., Universiteit zonder muren. Betekenis van televisie voor onderwijs en volksoontwikkeling. Assen, Van Gorcum, 1963.
- 25 Bouman, P.J., In de ban der geschiedenis. Utrecht, Prisma, 1962.

- 26 Brockhaus, F.A. (uitg.), Der neue Brockhaus, Lexikon und Wörterbuch, II (E - I). Wiesbaden, 1968 (vierde uitgawe).
- 27 Brook, G.L., The modern university. Londen, Deutsch, 1965.
- 28 Brooks, A.P.C., Research in the archives. The use of unpublished primary sources. Chicago, University of Chicago Press, 1969.
- 29 Brown, J.D., The liberal university. An institutional analysis. New York, MacGraw Hill, 1969.
- 30 Brüning, W., Geschichtsphilosophie der Gegenwart. Stuttgart, Klett, 1961.
- 31 Burston, W.H. en Thomson, D. (reds.), Studies in the nature and teaching of history. Londen, Routledge & Kegan Paul, 1967.
- 32 Butts, R.F., A cultural history of education. Reassessing our educational traditions. New York, MacGraw Hill, 1947.
- 33 Carr, E.H., What is history? Londen, MacMillan, 1962.
- 34 Clapp, Margaret, The modern university. Ithaca (New York), Cornell, University Press, 1950.
- 35 Coetzee, J.C., Inleiding tot die Historiese Opvoedkunde. Johannesburg, Voortrekkerpers, 1970 (vierde uitgawe).
- 36 Coetzee, J.C., Verstandsmeting. Pretoria, Van Schaik, 1931.
- 37 Coetzee, J.C. en Van Rooy, D.J. (reds.), Beginsels en metodes van die hoër onderwys. Pretoria, Van Schaik, 1949.
- 38 Cohen, M.R. en Nagel, E., An introduction to logic and scientific method. Londen, Routledge & Kegan Paul, 1966 (eerste uitgawe 1939).
- 39 Committee of Seven, The study of history in schools. Report to the American Historical Association. New York, MacMillan, 1899 (herdruk 1915).

- 40 Comte, A., The positive philosophy of Auguste Comte. London, Bell, 1896 (vert. uit Frans, eerste oorspr. uitgawe 1830).
- 41 Conant, J.B., The citadel of learning. New Haven, Yale University Press, 1956.
- 42 Coulborn, R., The origin of civilized societies. Princeton, University Press, 1959.
- 43 Cramer, J.F. en Browne, G.S., Contemporary education. New York, Harcourt & Brace, 1965 (tweede uitgawe).
- 44 Crigg, C.M., Graduate education. New York, Center for Applied Research, 1965.
- 45 Cubberley, E.P., Syllabus of lectures on the history of education. Totowa (New Jersey), Rowman & Littlefield, 1971.
- 46 De Graaff, A.H., The educational ministry of the church - a perspective. Delft, Judel & Brinkman, 1966.
- 47 De Klerk, P., Geskiedenisvergelyking. Die gebruik van vergelykende metodes wat gerig is op generalisasie in die Geskiedkunde. Potchefstroom, Pro Rege, 1973.
- 48 De Klerk, W.J., Duvenage, B. en Van Wyk, J.H., Roeping en werklikheid. Potchefstroom, Potchefstroom Herald, 1972.
- 49 Den Boer, W., Hugenholtz, F.W.N. en Locher, T.J.G., Gestalten der geschiedenis in de Oudheid, Middeleeuwen en Nieuwe Tijd. Den Haag, Bakker, 1960.
- 50 Deutsche Forschungsgemeinschaft, Aufbau und Aufgaben. Wiesbaden, Steiner, 1966.
- 51 Diepenhorst, I.A., De geprangde universiteit. Utrecht, Kemink, s.d.
- 52 Dikshit, S.S., Teacher education in modern democracies. Delhi, Sterling, 1969.
- 53 Dooyeweerd, H., A new critique of theoretical thought, 3 vols. Amsterdam, Paris, 1953 - 1957.
- 54 Draper, E.G., Principles and techniques of curriculum making. New York, Appleton, 1936.

- 55 Dressel, P.L., The undergraduate curriculum in higher education. Washington D.C., Center for Applied Research in Education, 1963.
- 56 Duminy, P.A., African pupils and teaching them. Pretoria, Van Schaik, 1968.
- 57 Duminy, P.A., Learning and the African child. Fort Hare (Kaapprov.), University Press, 1965.
- 58 Du Plessis, P.G.W., Gevraagde universiteit. Eenheid van die wetenskap in spesialisasie en beroepsvoorbereiding aan die huidige universiteit. Port Elizabeth, Universiteit van Port Elizabeth, 1967 (U.P.E.-publikasiereeks A3).
- 59 Duvenage, S.C.W., Die opstandige student. 'n Analise en evaluering van studenteaktivisme in die V.S.A. Potchefstroom, Pro Rege, 1973.
- 60 Eberhard-Karls Universität Tübingen, Namens und Vorlesungsverzeichnis. Sommersemester 1973. Tübingen, Mohr (Paul Siebeck), 1973.
- 61 Elton, G.R., The practice of history. Sydney, University Press, 1967.
- 62 Esterhuyse, W.P., Filosofie van die revolusie. Johannesburg, Boekhandel de Jong, 1971.
- 63 Faust, C.H. en Feingold, Jessica (reds.), Approaches to education for human character. Strategies for change in higher education. New York, Columbia University Press, 1969.
- 64 Fischer, D.H., Historians' fallacies. Toward a logic of historical thought. New York, Harper Torch Books, 1970.
- 65 Fisher, Margaret E. en Noble, Jeanne L., College education as personal development. Englewood Cliffs (New Jersey), Prentice-Hall, 1960.
- 66 Fleming, C.M., Research and the curriculum. A brief guide to the findings of research in their relevance to the teaching of the basic subjects. London, University Press, 1946.

- 67 Flexner, A., Universities. American, English, German. New York, Columbia University Teachers College Press, 1930 (herdruk 1967).
- 68 Frederick, R.W., Kitchen, P.C. en MacElwee, Agnes R., A guide to college study. s.p., Appleton-Century, 1947.
- 69 Freeman, K.J., Schools of Hellas. An essay on the practice and theory of Ancient Greek education from 600 to 300 B.C. Londen, MacMillan, 1922 (derde uitgawe).
- 70 Freie Universität Berlin, Namens- und Vorlesungsverzeichnis. Sommersemester 1972. Berlyn, Freie Universität Berlin, 1972.
- 71 Fueter, E., Geschichte der neueren Historiographie. München, Oldenbourg, 1925.
- 72 Gardiner, P. (red.), Theories of history. New York, Free Press, 1959.
- 73 Garraghan, G.J., A guide to historical method. New York, Fordham University Press, 1946.
- 74 Gawronski, D.V., History: meaning and method. Glenview (Illinois), Scotts Foreman, 1967 (hersiense uitgawe).
- 75 Gemeenskaplike Matrikulasieraad, Handboek vir die aflegging van die matrikulasie-eksamen. Pretoria, Gemeenskaplike Matrikulasieraad, 1973.
- 76 Gemeenskaplike Matrikulasieraad, Samevatting van besluite in verband met gedifferensieerde toelatingsvereistes soos goedgekeur deur die Gemeenskaplike Matrikulasieraad by sy vergaderings gehou in Jul. 1970, Jan. 1971 en Jan. 1972. Pretoria, Gemeenskaplike Matrikulasieraad, 1972.
- 77 Gerlach, W., Forschung und Erziehung als Aufgaben der Hochschule. Göttingen, Otto Schwarz, 1953.
- 78 Gibbs, C.W.M., School method for African teachers. For use in schools and training colleges. Kaapstad, Nasionale Boekhandel, 1945.
- 79 Goldthorpe, J.E., An African elite. Makerere College students 1922 - 1960. Nairobi, Oxford University Press, 1965.

- 80 Gooch, G.P., History and historians in the nineteenth century. Londen, Longmans, 1952 (eerste uitgawe 1913).
- 81 Goodenough, F.L., Mental testing. New York, Rinehart, 1960.
- 82 Gorham, C.T., The gospel of rationalism. Londen, Watts, 1942.
- 83 Gottschalk, L., Understanding history. A primer of historical method. New York, Knopf, 1950.
- 84 Gouws, D.J., Die akademiese vordering en aanpassing van eerstejaarstudente. Pretoria, Van Schaik, 1961.
- 85 Graves, F.P., A history of education before the Middle Ages. New York, MacMillan, 1915.
- 86 Groen van Prinksterer, G., Ongeloof en revolusie, eene reeks van historiese voorlezingen. Amsterdam, Battenburg, 1904 (derde uitgawe).
- 87 Gustavson, C.G., A preface to history. New York, MacGraw-Hill, 1955.
- 88 Harris, M., The rise of anthropological theory. New York, Coowell, 1958.
- 89 Harris, S.E., Higher education: resources and finance. New York, MacGraw Hill, 1962.
- 90 Hasluck, E.L., The teaching of history. Cambridge, University Press, 1926.
- 91 Hattersley, A.E., History teaching in schools. A handbook for teachers in South Africa. Londen, Longmans & Green, 1935.
- 92 Henderson, N.K., University teaching. Hong Kong, University Press, 1969.
- 93 Hook, S. (red.), Philosophy and history. New York, University Press, 1963.
- 94 Hopke, W.E. (red.), Encyclopedia of careers and vocational guidance, II. Chicago, Ferguson, 1972 (eerste uitgawe 1967).

- 95 Hugo, T.J., Die Afrikaanse universiteit en sy taak in die volkslewe. Kaapstad, Nasionale Pers, 1941.
- 96 Huizinga, J., Verzamelde werken, VIII (Universiteit, wetenschap en kunst). Haarlem, Tjeenk Willink, 1951.
- 97 Jarvis, C.H., The teaching of history. Oxford, Clarendon, 1917.
- 98 Jaspers, K., Die Idee der Universität. Berlyn, Springer, 1961. (heruitgawe).
- 99 Jeffreys, M.V.C., History in schools. The study of development. Londen, Pitman, 1939.
- 100 Johnson, H., The teaching of history (in elementary schools with applications to allied studies). New York, MacMillan, 1940.
- 101 Katholieke Universiteit Nijmegen, Gids 1967/68. Nijmegen, Katholieke Universiteit, 1967.
- 102 Kaufmann, G., Geschichte der deutschen Universitäten, 2 vols. Graz, Akademische Druck- und Verlagsanstalt, 1958.
- 103 Keatinge, M.W., Studies in the teaching of history. Londen, Black, s.d.
- 104 Kent, C.D., British libraries, art and historical museums. Londen (Kanada), Public Library and Art Museum, 1943.
- 105 Kertész, S.D. (red.), The task of universities in a changing world. Londen, University of Notre Dame Press, 1971.
- 106 Kibre, P., The nations in the Medieval universities. Cambridge (Mass.), Medieval Academy of America, 1948.
- 107 Klapwijk, J., Tussen Historisme en Relativisme. Een studie over de dynamiek van het Historisme en de wijsgerige ontwikkelingsgang van Ernst Troeltsch. Assen, Van Gorcum, 1970.
- 108 Knowles, M.S., Informal adult education. A complete step-by-step guide for leaders and teachers. New York, Association Press, 1951.

- 109 Kok, J.H. (uitg.), Philosophy and Christianity. Philosophical essays dedicated to prof. dr. Herman Dooyeweerd. Kampen, 1965.
- 110 Kroeber, A.L., Configurations of culture growth. Berkeley, University of California Press, 1944.
- 111 Kuypers, K., Theorie der geschiedenis voornamelijk met betrekking tot de cultuur. Amsterdam, Paris, 1931.
- 112 Lane, F.C. en Riemersma, J.C. (reds.), Enterprise and secular change. Readings in economic history. Londen, Allen & Unwin, 1953.
- 113 Langeveld, M.J., Verkenning en verdieping. Purmerend, Muusses, 1950.
- 114 Langlois, C.V. en Seignobos, C., Introduction to the study of history. Londen, Duckworth, 1898 (hardruk 1915; vert. uit Frans).
- 115 Lauwerys, J.A., History textbooks and international understanding. Parys, Unesco, 1953.
- 116 Lewis, E.M., Teaching history in secondary schools. Londen, Evans Brothers, 1960.
- 117 Lyall, Alethea, History syllabuses and a world perspective. Londen, Longmans & Parliamentary Group for World Government, 1967 (tweede uitgawe).
- 118 MacGrath, E.J., Liberal education in the professions. New York, Columbia University Teachers College Press, 1959.
- 119 Majault, J., Teacher training. Education in Europe. Straatsburg, Council for Cultural Co-operation of the Council of Europe, 1965.
- 120 Maritain, J., Education at the crossroads. New Haven, Yale University Press, 1943.
- 121 Marrou, H.I., A history of education in Antiquity. s.p., Steed & Ward, 1956 (vert. uit Frans).
- 122 Meland, B.E., Higher education and the human spirit. Chicago, University Press, 1953.

- 123 Meyerhoff, H. (red.), The philosophy of history in our time. An anthology. Garden City (New York), Doubleday, 1959.
- 124 Moberley, W., The crisis in the university. Londen, Student Christian Movement, 1949.
- 125 Moehlman, A.H. en Roucek, J.S., Comparative education. New York, Holt, Rinehart & Winston, 1951.
- 126 Moulin Eckart, Richard, Graf du, Geschichte der deutschen Universitäten. Stuttgart, Ferdinand Enke, 1929.
- 127 Mussen, P.H., Conger, J.J. en Kegan, J., Child development and personality. New York, Harper & Row, 1969 (derde uitgawe).
- 128 Muther, D.T., Aus dem Gelehrtenleben im Zeit der Reformation. Amsterdam, Schippers, 1966.
- 129 Nadel, G.H., Studies in the philosophy of history. New York, Harper & Row, 1965.
- 130 Nagi, S.Z. en Corwin, R.G., The social contexts of research. Londen, Wiley-Interscience, 1972.
- 131 National Research Council, The invisible university. Postdoctoral education in the United States. Report under the auspices of the National Research Council. Washington D.C., National Academy of the Sciences, 1969.
- 132 Newman, J.H., The idea of a university. New York, Doubleday (Image Books), 1959 (eerste uitgawe 1852).
- 133 Noordenbos, O. (red.), Wetenschap en leven. Haarlem, Bohn, 1959.
- 134 Olubummo, A. en Ferguson, J., The emergent university. Londen, Longmans, 1960.
- 135 Ortega y Gasset, J., Mission of the university. Londen, Kegan Paul, Trench & Trubner, 1946 (vert. uit Spaans).
- 136 Paulsen, F., German education. Londen, Fisher Unwin, 1908.

- 137 Peers, K., Adult education. A comparative study. Londen, Routledge & Kegan Paul, 1972 (derde uitgawe).
- 138 Perkins, D. en Snell, J., The education of historians in the United States. New York, MacGraw Hill, 1962.
- 139 Pitcher, R.W. en Blauschild, Babette, Why college students fail. New York, Funk & Wagnalls, 1970.
- 140 Popma, K.J., Calvinistiese geskiedenisbeskouing. Franeker, Wever, 1945.
- 141 Popma, K.J., Evangelie en geskiedenis. Amsterdam, Buijten & Schipperheijn, 1972.
- 142 Popma, K.J., De universiteit. Idee en praktyk. Amsterdam, Buijten & Schipperheijn, 1969.
- 143 Potchefstroomse Universiteit vir C.H.O. (Instituut vir die Bevordering van Calvinisme), Die atomeeu in u lig. Potchefstroom, Universiteit vir C.H.O., 1969.
- 144 Potchefstroomse Universiteit vir C.H.O., Handleiding by die samestelling van verhandelinge en proefskrifte. Potchefstroom, Universiteit vir C.H.O., 1968.
- 145 Potchefstroomse Universiteit vir C.H.O., Jaarboek 1974. Potchefstroom, Universiteit vir C.H.O., 1974.
- 146 Potchefstroomse Universiteit vir C.H.O. (Instituut vir die Bevordering van Calvinisme), Reformasie en revolusie. Potchefstroom, Universiteit vir C.H.O., 1974.
- 147 Preller, H., Geschichte der Historiographie, I. Aalen, Scientia, 1967.
- 148 Preller, S.J. (red.), Inleiding tot die Tersiêre Didaktiek. Potchefstroom, Universiteit vir C.H.O., 1971.
- 149 Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing, Verslag van die komitee vir gedifferensieerde onderwys en voorligting insake 'n nasionale onderwysstelsel op primêre en sekondêre vlak met verwysing na skoolvoortligting as 'n geïntegreerde diens van die onderwysstelsel vir die Republiek van Suid-Afrika en vir Suidwes-Afrika, I. Pretoria, Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing, 1970.

- 150 Randse Afrikaanse Universiteit, Jaarboek 1974.
 Johannesburg, Randse Afrikaanse Universiteit, 1974.
- 151 Randse Afrikaanse Universiteit, Universiteit en onder-
 rig. Johannesburg, Randse Afrikaanse Universiteit,
 1967 (R.A.U.-publikasiereeks A1).
- 152 Rashdall, H., The universities in the Middle Ages,
 3 vols. Oxford, Clarendon, 1936 (hersiene uitgawe).
- 153 Renier, G.J., History; its purpose and method.
 Londen, Allen & Unwin, 1950.
- 154 Rhodes University, Calendar 1974. Grahamstad, Rhodes
 University, 1974.
- 155 Rickert, H., Die Grenzen der naturwissenschaftlichen
 Begriffsbildung. Eine logische Einleitung in die
 historischen Wissenschaften. Tübingen, Mohr, 1902.
- 156 Ritter, G., Geschichte als Bildungsmacht. Eine Beitrag
 zur historisch-politischen Neubesinnung. Stuttgart,
 Deutsche Verlags-Anstalt, 1946.
- 157 Robinson, J.H., The new history. New York, Free Press,
 1965 (eerste uitgawe 1911).
- 158 Romein, J., Tussen vrees en vryheid. Amsterdam,
 Querido, 1950.
- 159 Rose, J. en Ziman, J., Camford observed. An investi-
 gation of the ancient English universities in the
 modern world. Londen, Gollancz, 1964.
- 160 Rowney, D.K. en Graham, J.Q. (reds.), Quantitative
 history. Selected readings in quantitative analysis
 of historical data. Homewood (Illinois), 1969.
- 161 Rowse, A.L., The use of history. Londen, English
 University Press, 1963 (eerste uitgawe 1946).
- 162 Rutgers University. The state university of New
 Jersey, Bulletin of the graduate school 1972 -
 1973. Rutgers University, Brunswick (New Jersey),
 1972.
- 163 Salmon, Lucy M., Some principles in the teaching of
 history. Chicago, University Press, 1902.

- 164 Schoonees, P.C.(hoofred.), Woordboek van die Afrikaanse taal, IV (H - I). Pretoria, Staatsdrukker, 1961.
- 165 Schotel, G.D.J., De academie te Leiden in de 16e, 17e en 18e eeuw. Haarlem, Keuseman & Tjeenk Willink, 1875.
- 166 Shafer, B.C., Historical study in the West. New York, Appleton-Century-Crofts, 1968.
- 167 Shotwell, J.T., The history of history. New York, Columbia University Press, 1939.
- 168 Smit, M.C., Het goddelijk geheim in de geschiedenis. Kampen, Kok, 1959.
- 169 Smit, M.C., De verhouding Christendom en historie in de huidige Rooms-Katholieke geschiedbeschouwing. Kampen, Kok, 1950.
- 170 Smith, H., The purposes of higher education. New York, Harper, 1955.
- 171 Spengler, O., Die Untergang des Abendlandes. Umrisse einer Morphologie der Weltgeschichte, 2 vols. München, Beksche, 1921 - 1922.
- 172 Spier, H.J. en J.M. (reds.), Wijsbegeerte en levenspraktijk. De betekenis van de Wijsbegeerte der Wetsidee voor velerlei levensgebied. Kampen, Kok, 1948.
- 173 Spier, J.M., Van Thales tot Sartre. Wijsgeren uit Oude en Nieuwe Tijd. Kampen, Kok, 1959.
- 174 Stellingwerff, J., Inleiding tot de universiteit. De samenhang der wetenschappen en de wetenschappelijke bibliotheek. Amsterdam, Buijten & Schipperheijn, 1971.
- 175 Stoker, H.G., Beginsels en metodes in die wetenskap. Potchefstroom, Pro Rege, 1961.
- 176 Stoker, H.G., Oorsprong en rigting, 2 vols. Kaapstad, Tafelberg, 1967 - 1970.
- 177 Stoker, H.G., Praktiese Calvinisme. Potchefstroom, Pro Rege, 1956.

- 178 Strong, C.F., History in the secondary school.
Londen, University Press, 1964 (tweede uitgawe).
- 179 Swanepoel, F. en de Villiers, J.J.R., Beroepe vir die
Suid-Afrikaanse jeug. n Alfabetiese gids. Kaapstad,
Nasionale Boekhandel, 1960.
- 180 Taylor, H., Students without teachers. The crisis in
the university. New York, MacGraw Hill, 1969.
- 181 Thomson, D., The aims of history. Values of the
historical attitude. Londen, Thames & Hudson, 1969.
- 182 Thompson, J.W. en Holm, B.J., History of historical
writing, 2 vols. New York, MacMillan, 1954.
- 183 Thucydides, The Peloponnesian War. s.p., Penguin Books,
1968 (vert. uit Grieks).
- 184 Toynbee, A.J., A study of history, 12 vols. Londen,
Oxford University Press, 1934 - 1961.
- 185 Transvaal Education Department, English higher grade.
— Syllabus for standards 8, 9 and 10. Pretoria,
Transvaalse Onderwysdepartement, 1972.
- 186 Transvaalse Onderwysdepartement, Finale leergang vir
Geskiedenis. Standaard 6 - 8. Pretoria, Transvaalse
Onderwysdepartement, 1967.
- 187 Transvaalse Onderwysdepartement, Finale leergang vir
Geskiedenis. Standerds 9 en 10. Pretoria, Trans-
vaalse Onderwysdepartement, 1967.
- 188 Transvaalse Onderwysdepartement, Leergang vir Geskie-
denis in die laerskool. Pretoria, Transvaalse
Onderwysdepartement, 1966.
- 189 Transvaalse Onderwysdepartement, Praktiese kursus:
sillabus vir Geskiedenis. Standerds 6, 7 en 8.
Pretoria, Transvaalse Onderwysdepartement, 1972.
- 190 Transvaalse Onderwysdepartement, Sillabus vir Afri-
kaans hoër graad. Standaard 8, 9 en 10. Pretoria,
Transvaalse Onderwysdepartement, 1972.
- 191 Transvaalse Onderwysdepartement, Sillabus vir Geskie-
denis. Standaard 5, 6 en 7. Pretoria, Transvaalse
Onderwysdepartement, 1972.

- 192 Transvaalse Onderwysdepartement, Sillabus vir Geskiedenis hoër en standaard graad. Standaard 8, 9 en 10. Pretoria, Transvaalse Onderwysdepartement, 1972.
- 193 Truscot, B., Red brick university. Londen, Faber & Faber, 1943.
- 194 Universität Heidelberg, Handbuch der Universität Heidelberg. Personal- und Vorlesungsverzeichnis. Sommersemester 1973. Heidelberg, Universität, 1973.
- 195 Universiteit van Fort Hare, Jaarboek 1974. Fort Hare (Kaapprov.), Universiteit, 1974.
- 196 Universiteit van die Noorde, Jaarboek 1974. Sovenga (Tvl.), Universiteit van die Noorde, 1974.
- 197 Universiteit van die Oranje-Vrystaat, Jaarboek 1974. Bloemfontein, Universiteit van die Oranje-Vrystaat, 1974.
- 198 Universiteit van Port Elizabeth, Jaarboek 1974. Port Elizabeth, Universiteit, 1974.
- 199 Universiteit van Pretoria, Jaarboek 1974/75. Pretoria, Universiteit, 1974.
- 200 Universiteit van Stellenbosch, Jaarboek 1974. Stellenbosch, Universiteit, 1974.
- 201 Universiteit van Suid-Afrika, Jaarboek 1974. Pretoria, Universiteit van Suid-Afrika, 1974.
- 202 Universiteit van Wes-Kaapland, Jaarboek 1971-72. Bellville-Suid (Kaapprov.), Universiteit van Wes-Kaapland, 1971.
- 203 University of California, Berkeley, General catalogue 1972-3. Berkeley, University of California. Berkeley, 1972 (University of California. Berkeley, Bulletin, 66(9), 1972).
- 204 University of Cape Town, 1973 calendar of the committee meetings of Council and Senate. Kaapstad, University of Cape Town, 1973.
- 205 University of Durban-Westville, Calendar 1974. Durban, University of Durban-Westville, 1974

- 206 University of Keele, Calendar 1971-72. Keele, University of Keele, 1971.
- 207 University of Natal, Calendar 1974. Pietermaritzburg, University of Natal, 1974.
- 208 University of Newcastle upon Tyne, Calendar 1972-1973. Newcastle upon Tyne, University, 1972.
- 209 University of Oxford, Handbook to the University of Oxford. Oxford, University Press, 1969.
- 210 University of Pennsylvania, Graduate studies 1972-1973. Philadelphia, University of Pennsylvania, 1972 (University of Pennsylvania, Bulletin, 72(4), Mrt. 1972).
- 211 University of Witwatersrand, Calendar 1974. Johannesburg, University of Witwatersrand, 1974.
- 212 University of Zululand, Calendar 1974. Empangeni (Natal), University of Zululand, 1974.
- 213 Van der Vyver, G.C.P., My erfenis is vir my mooi. Potchefstroom, Kalvyn Jubileum Boekefonds, 1969.
- 214 Van Jaarsveld, F.A., Geskiedenisonderrig in Suid-Afrika vandag. Enkele probleme en wenke. Johannesburg, Randse Afrikaanse Universiteit, 1969 (R.A.U.-publikasiereeks A26).
- 215 Van Jaarsveld, F.A., Lewende verlede. Pretoria, Afrikaanse Pers, 1961.
- 216 Van Jaarsveld, F.A. en Rademeyer, J.I., Teorie en metodiek vir geskiedenisonderrig. Johannesburg, Voortrekkerpers, 1960.
- 217 Van Riessen, H., The university and its basis. St. Catharines (Kanada), Association for Reformed Scientific Studies, 1962.
- 218 Van Roesbroeck, R., De geschiedenis in de normaalschool. Antwerpen, De Sikkels, 1934.
- 219 Veb Deutscher Verlag der Wissenschaften (uitg.), Die Humboldt-Universität. Gestern-heute-morgen. Berlin, 1960.

- 220 Vrije Universiteit Amsterdam, Gids 1969-1970.
Letteren. Amsterdam, Vrije Universiteit, 1969.
- 221 Vrije Universiteit Amsterdam, Studie informatie.
Amsterdam, Vrije Universiteit, 1969.
- 222 Wagner, F., Geschichtswissenschaft. München,
Freiburg, 1951.
- 223 Wagner, F., Moderne Geschichtschreibung. Berlyn,
Duncker & Humblot, 1960.
- 224 Walden, J.W.H., The universities of Ancient Greece.
New York, Freeport, 1909 (hardruk 1970).
- 225 Waterink, J., Theorie der opvoeding. Kampen, Kok,
1951.
- 226 Weniger, E., Neue Wege in Geschichtsunterricht.
Frankfurt am Main, Schulte-Bulmke, 1957 (tweede
uitgawe).
- 227 White, R.J., Cambridge life. Londen, Eyre & Spottis-
woode, 1960.
- 228 Willey, F.T. en Maddison, R.E., An inquiry into teacher
training. Londen, University Press, 1971.
- 229 Williams, A.R., General education in higher education.
New York, Columbia University Teachers College Press,
1968.
- 230 Woodburne, L.S., Principles of college and university
administration. Stanford (Calif.), University
Press, 1958.
- 231 Wijngaarden, H.R., Hoofdproblemen der volwassenheid.
De psychische ontwikkeling tussen twintig en
veertig jaar. Utrecht, Bijleveld, 1952 (tweede
uitgawe).
- 232 Yale University, Yale College programs of study.
Fall and spring terms 1972 - 1973. New Haven, Yale
University, 1972 (Yale University, Bulletin 68(16),
Aug. 1972).

Tydskrifartikels

- 1 Anderle, O., Theoretische Geschichte. Historische Zeitschrift, 185, 1958, pp. 1 - 54.
- 2 Bekker, J., Die eindooel van die opvoeding as omstrede grondvraag. Tydskrif vir geesteswetenskappe, 5(1), Mrt. 1965, pp. 48 - 63.
- 3 Berlin, I., History and theory. The concept of scientific history. History and theory, 1, 1961, pp. 1 - 31.
- 4 Bingle, H.J.J., Die beroepstaak van die universiteit. Koers (Potchefstroom), 37(5), Apr. 1970, pp. 332 - 348.
- 5 Bogue, A.G., U.S.A.: The "new" political history. Journal of contemporary history, 3(1), Jan. 1968, pp. 5 - 28.
- 6 Brune, L.H. en Simmons, C.E.P., Reviving the dinosaur: a new history department. Journal of general education, 22, Jul. 1970, pp. 93 - 104.
- 7 Coetzee, A.G., Snyman, J.J. en du Plessis, J.S., Memorandum aangaande die plek van Geskiedenis in die onderwysprogram. Historia, 11(1), Mrt. 1966, pp. 36 - 39.
- 8 Coetzee, J.C., Die Christelike universiteit. Koers, 21(5), Apr. 1954, pp. 193 - 226.
- 9 De Klerk, P., Die beginsels van geskiedskrywing. Perspektief (Potchefstroom), 12(4), Sept. 1973, pp. 3 - 15.
- 10 De Klerk, P., Die waarheid sal seëvier. Die besembos. (Potchefstroom), 1967, pp. 21 - 23.
- 11 De Klerk, W.J., Studentevorming. Koers, 34(6), Jun. 1967, pp. 79 - 103.
- 12 De Villiers, J., 'n Analise van Geskiedenis op universiteitsvlak in Suid-Afrika, 1971 tot 1973. Historia, 18(4), Des. 1973, pp. 224 - 230.
- 13 Du Plessis, P.G.W., Universiteit in aanvraag. Koers, 31(7 en 8), Jan. - Feb. 1964, pp. 449 - 463.

- 14 Du Toit, S., Die navorsingstaak van die universiteit.
Koers, 37(5), Apr. 1970, pp. 361 - 372.
- 15 Elton, G.R., Second thoughts on history at the universities. History, 54, Feb. 1969, pp. 60 - 67.
- 16 Fay, P.J., The objectives of history teaching in the university. Education, 50(7), Mrt. 1930, pp. 389 - 397.
- 17 Hart, H., The idea of a christian university. Bulletin van die Suid-Afrikaanse Vereniging vir die Bevordering van Christelike Wetenskap, 31, Jan. 1972, pp. 2 - 17.
- 18 Haywood, C.R., Teacher-historian and the library-teacher. Liberal education, 55, Mei 1969, pp. 288 - 295.
- 19 Jackson, L.F., A single aim in history teaching. History teacher's magazine, Okt. 1914, pp. 245 - 248.
- 20 Jones, G.E., Towards a theory of history teaching. History, 55, Feb. 1970, pp. 54 - 64.
- 21 MacCrone, I.D., Universities; the challenge of rapid social change. Suid-Afrikaanse tydskrif vir wetenskap, 66(7), Jul. 1970, pp. 201 - 207.
- 22 Malherbe, E.G., The problem of the first year at university. Suid-Afrikaanse tydskrif vir wetenskap, 62(12), Des. 1966, pp. 391 - 397.
- 23 Mandelbaum, M., Historical explanation: the problem of "covering" laws. History and theory, 1, 1961, pp. 229 - 242.
- 24 Marais, A.H., Aansluitingsprobleme tussen skool en universiteit met spesiale verwysing na Geskiedenis. Historia, 16(4), Des. 1971, pp. 253 - 260.
- 25 Naudé, S.M., Role of research organizations and the university. Suid-Afrikaanse tydskrif vir wetenskap, 58(5), Mei 1962, pp. 131 - 137.
- 26 Oberholster, J.J., Vernuwning in onderwysmetodes. Historia, 10(2), Jun. 1965, pp. 88 - 90.

- 27 Preller, S.J., Die opvoedingstaak van die universiteit.
Koers, 37(5), Apr. 1970, pp. 349 - 360.
- 28 Spoelstra, J., Selfstudie. Fokus (Potchefstroom), 2(2),
Mei 1974, pp. 105 - 110.
- 29 Stoker, H.G., Die Christelike universiteit en akade-
miese vorming. Koers, 36(6), Jun. 1969, pp. 456 -
476.
- 30 Taljaard, J.A.L., Teorie en praktyk. Perspektief,
1(3), Des. 1962, pp. 28 - 41.
- 31 Van der Merwe, N.T., Enkele gedagtes oor lewens- en
wêreldbeskouing en die taak van die wetenskaplike.
Perspektief, 5(4), Mrt. 1967, pp. 3 - 20.
- 32 Van der Merwe, N.T., Enkele opmerkings oor wetenskap
vanuit 'n wysgerige gesigspunt. Perspektief, 10(2 en
3), Sept. 1971, pp. 109 - 115.
- 33 Van der Walt, B.J., Wat is Christelike wetenskap?
Perspektief, 4(4), Mrt. 1966, pp. 3 - 13 en 5(1),
Jun. 1966, pp. 2 - 13.
- 34 Van Jaarsveld, F.A., Die Afrikaner en Geskiedenis op
skool. Historia, 12(3), 1967, pp. 150 - 167.
- 35 Van Jaarsveld, F.A., Die historikus in die samelewing.
Suid-Afrikaanse historiese joernaal, 3, Nov. 1971,
pp. 13 - 29.
- 36 Van Jaarsveld, F.A., Oor die opleiding van geskiedkundi-
ges. Historia, 6(2, 3), Jun. en Sept. 1971, pp.
74 - 91, 146 - 160.
- 37 Van Jaarsveld, F.A., Studieleiding aan studentenvor-
sers. Suid-Afrikaanse historiese joernaal, 1, Nov.
1969, pp. 101 - 113.
- 38 Van Rensburg, A.P.J., Die probleme van evaluering en
eksaminering by geskiedenisonderrig. Historia,
10(2), Jun. 1966, pp. 108 - 116.
- 39 Van Tonder, J.J., Geskiedenis op die drumpel: in of
uit. Historia, 14(2), Jun. 1969, pp. 93 - 97.

- 40 Van Wyk, T., Universiteit-demokrasie-Christendom.
Bulletin van die Suid-Afrikaanse Vereniging vir die
Bevordering van Christelike Wetenskap, 34, Okt. 1972,
pp. 42 - 55.

Ongepubliseerde manuskripte

- 1 Arnold, N., Die natuurwetenskaplike gesindheid.
'n Ontleding van die begrip en die tentatiewe evaluering daarvan by senior middelbare skoolleerlinge en universiteitstudente wat Chemie as vak bestudeer. (D.Ed.-proefskrif, P.U. vir C.H.O., 1960.)
- 2 Bekker, J.H., Onderwysersopleiding, met besondere verwysing na Brittanje. Verslag van navorsing tydens 'n besoek aan verskeie lande. (Beskikbaar in Ferdinand Postma-biblioteek, P.U. vir C.H.O., s.d.)
- 3 Bruwer, W.J., Motivering, houding en studiemetode as bepalende faktore in akademiese prestasie. (D.Ed.-proefskrif, P.U. vir C.H.O., 1973.)
- 4 Coetsee, A.G., Die leerplan in Geskiedenis as leervak op die Kaaplantse middelbare skole. (D.Phil.-proefskrif, Unisa, 1950.)
- 5 Combrink, J.C., 'n Onderzoek na die verband tussen sekere aspekte van die verhoudingslewe en akademiese prestasie van universiteitstudente. (M.A.-verhandeling, P.U. vir C.H.O., 1970.)
- 6 Kruger, H.B., Gedifferensieerde onderwys vanaf 1973. (Diktaat, Departement Voorligting en Besondere Onderwys, P.U. vir C.H.O., s.d.)
- 7 Potchefstroomse Universiteit vir C.H.O., Toelatingsvereistes van 1976. (Pamflet, Departement Ontwikkeling, P.U. vir C.H.O., s.d.)
- 8 Potchefstroomse Universiteit vir C.H.O., Verslag van die Sentrale Opnamekomitee van die Senaat 1966. Akademiese en aanverwante aangeleenthede aan die P.U. vir C.H.O. (Beskikbaar in Ferdinand Postma-biblioteek, P.U. vir C.H.O., 1966.)

- 9 Pretorius, W.G., Die taak van die skool ten opsigte van opvoeding en onderwys. n Poging tot waardeperspektief. (D.Ed.-proefskrif, P.U. vir C.H.O., 1964.)
- 10 Randse Afrikaanse Universiteit (Onderrigkomitee), Universiteitsnavorsing: diens of leiding aan die gemeenskap? Simposium 5.8.1970. (Beskikbaar in Ferdinand Postma-biblioteek, P.U. vir C.H.O.)
- 11 Rossouw, J.A., Die implikasie van die bepaling van Goewernementskennisgewing R2029 ten opsigte van differensiasie met besondere verwysing na veral die kleiner sekondêre skole in die Oranje-Vrystaat. (D.Ed.-proefskrif, P.U. vir C.H.O., 1974.)
- 12 Smit, P.C., n Histories-kritiese studie van die Geskiedenisleergang van die Transvaalse middelbare onderwys 1859 - 1967. (D.Ed.-proefskrif, P.U. vir C.H.O., 1971.)
- 13 Sonnekus, M.C.H., Die standaardisering van n battery akademiese prestasietoets as prognostiese hulpmiddel by die vakkeuse van universiteitstudente. (D.Ed.-proefskrif, P.U. vir C.H.O., 1957.)
- 14 Van Wyk, J.H., Christelike en nasionale onderwys na aanleiding van Wet 39 en die implementering daarvan. (Diktaat, Departement Teoretiese Opvoedkunde, P.U. vir C.H.O., s.d.)
- 15 Vrey, J.D., Die natuurwetenskaplike houding. Die standaardisering van n toets by Afrikaanssprekende standaard X-leerlinge en n vergelyking van die mate waarin verskillende tipes naskoolse opleiding die ontwikkeling van die houding bevorder. (D.Ed.-proefskrif, P.U. vir C.H.O., 1963.)
- 16 Wright, C.P., Toetsing, eksaminering en evaluering. (Transvaalse Onderwysdepartement, Oriënteringskursus in Geskiedenis, no. 13, s.d. (1974.)
-