

VAARDIGHEDE

DIE VERWERWING VAN HISTORIESE VAARDIGHEDE: 'N KURRIKULUMONTWIKKELINGSPERSPEKTIEF*

Dr. Maritz Broodryk
Universiteit van Port Elizabeth

Ten spyte van periodieke maar geïsoleerde pleidooie in hierdie verband, het weinig fundamentele veranderinge en ontwikkelinge op die gebied van sowel die inhoud van en die wyse van Geskiedenisonderrig sedert die einde van die Tweede Wêreldoorlog hier te lande voorgekom. Die groot belangstelling op die terrein van kurrikulumontwikkeling aan sekere universiteite en deur sommige onderwysdepartemente, het klaarblyklik nie die gewenste invloed op hierdie dissipline gehad nie. Vandag word die prys daarvoor betaal.

In die buiteland is dit egter heel anders gesteld. In interessante artikels verwys sowel Kapp¹ en Cuthbertson en Grundlingh² na die hewige debat oor die onderrig van Geskiedenis wat bykans deurlopend in die buiteland (en veral in Engeland en die VSA) aan die gang is en wat primêr handel oor twee kardinale aspekte: *wat* onderrig moet word (die leerinhoud) en *hoe* dit onderrig moet word (die metodologie). Terwyl dié stryd fel gewoed het, het ons hier in Suid-Afrika rustig op die ou, bekende weë voortgegaan. Daarom dat ons nou eers, nadat die vaardighedsbenadering wat twee dekades gelede in Engeland ingevoer is aldaar in onguns verval het, die debat daaroor voer. Volledigheidsalwe moet ons darem daarop wys dat daar wel enkele pogings, nie noodwendig uit die formele onderwyssektor nie, in hierdie opsig in Suid-Afrika was. Hier dink ons aan dié van die Natalse Onderwysdepartement³, die NECC⁴ en Mohammed⁵. In die algemeen is die vaardighedsbenadering hier te lande met groot skeptisisme bejeën.

1. DIE BEGRIP HISTORIESE VAARDIGHEDE

Die byvoeglike naamwoord *historiese* word deur die H.A.T. omskryf as geskiedkundig, wat oor die geskiedenis handel, wat hom met die geskiedenis besig hou, wat hom hou aan die geskiedenis, as betrekking hebbende op, in verband met die aard van en ooreenkomstig of volgens die geskiedenis. Die selfstandige naamwoord *vaardigheid*, op sy beurt, word deur dieselfde bron gedefinieer as 'n bekwaamheid, handigheid of bedrewendheid. Aan die hand van

hierdie verklarings kan historiese vaardighede dan omskryf word as daardie bekwaamhede of bedrewenhede wat betrekking het op wat in verband staan met die aard van die Geskiedenis as wetenskap.

Hiervolgens moet die onderrig van Geskiedenis, ok op skoolvlak, dan daarop afgestem wees om by die leerders daardie vaardighede wat eie is aan die Geskiedenis as dissipline aan te leer of te ontwikkel. Die voorstanders daarvan (soos die *New History*-skool in Brittanje) sien die aanleer van historiese vaardighede as 'n besondere *benaderingswyse*, dit wil sê 'n spesifieke manier waarop die onderrig van Geskiedenis aangepak word. Dit is 'n reaksie teen die tradisionele benadering ten opsigte van dié vak waarvolgens die klem val op die onderrig van (dikwels irrelevant en nuttelose) kennis, wat in elk geval gou vergeet word, en die ordening van dié kennis volgens die kronologiese ordeningswyse. Volgens die vaardighedsbenadering moet die fokus verskuif vanaf Geskiedenis as 'n liggaam van kennis na die historiese proses. **Die metodologiese struktuur en beginsels word as die waardevolste bestanddele van die vak beskou.**

Deur die aktiewe deelname aan die historiese proses, dit wil sê deur self die taak van die historikus te onderneem, met die oorblyfsels en getuienis van die verlede om te gaan (bronne te hanteer, te ontdek, te analiseer, te vergelyk, ens.), so word beweer, doen leerlinge genoegsame historiese kennis op. Op hierdie wyse kom leerlinge veel nader aan dié ware wese van die vak, te wete die aktiewe bestudering van die verlede-werklikheid by wyse van ondersoek. So sal leerlinge die vaardighede ontwikkel om self bewyse op te weeg en selfstandige, kritiese oordele te vel, onder meer deur die vergelyking van inligting gevind in verskillende bronne. Uit hierdie filosofie het 'n bepaalde metodologie ontwikkel waarvolgens gepubliseerde historiese materiaal tot leerlinge se beskikking gestel word wat hulle kan gebruik om historiese vaardighede te beoefen.

*Referaat gelewer op die Konferensie van die SAHG, Stellenbosch, 20.1.1994.

2. 'N KURRIKULUMONTWIKKELINGS-PERSPEKTIEF OP HISTORIESE VAARDIGHEDE

Na aanleiding van die uiteensetting van die vaardigheidsbenadering in die vorige afdeling kan tereg gevra word wat hierdie benadering met die onderrig van Geskiedenis beoog. Is die doel daarvan om van alle leerlinge historici te maak? Of wat? Die kern van die saak is dus nie bloot die stel van die inhoudsbenadering teenoor die vaardigheidsbenadering nie. Dit gaan oor iets wat veel meer fundamenteel is, te wete wat die doel van Geskiedenisonderrig is en of die vaardigheidsbenadering 'n beduidende bydrae kan lewer om dié doel te verwesenlik.

Almal is terdeë daarvan bewus dat die vak Geskiedenis tans in hierdie oorgangstadium meer as ooit vantevore onder groot druk is. Sy leerinhoud, sy relatiewe (uiteenlopende interpretasies) en sy metodologie word ernstig bevraagteken. Die gevolg hiervan is dat dit glad nie 'n uitgemaakte saak is dat die vak in sy huidige vorm in 'n toekomstige skoolkurrikulum opgeneem sal word nie. Intendeel, die vak sal sy bestaansreg moet regverdig deur besluitnemers van sy waarde te oortuig. Deur 'n oortuigende rasionaal sal aangetoon moet word watter bydrae die vak in 'n kurrikulum kan lewer. Hierdie legitimering by wyse van 'n rasionaal "... moet logies en didakties-pedagogies stand-houdend wees en in 'n breë kurrikulumteorie veranker wees".⁶ Om die waarde van die vak Geskiedenis en die vaardigheidsbenadering se legitimitet te bepaal, sal dit dus deur daardie filter beskou moet word.

Enige dissipline wat daarop aanspraak maak om in die skoolkurrikulum opgeneem te word, moet sy staanplek aldaar teoreties en pedagogies verantwoord. Die gemeenskap eis hierdie legitimering⁷. Kurrikulumkundiges is dit eens dat die skool as instelling deur die gemeenskap geskep word en 'n besondere funksie vir dié gemeenskap wat hom geskep het, moet vervul. Hy moet naamlik in die geïdentifiseerde behoeftes van die gemeenskap voorsien. Uiteraard stel die samelewing eise oor die standarde wat in skole nagestreef moet word.⁸

In die algemeen gesproke bestaan daar twee basiese verwagtinge by die gemeenskap in hierdie verband, te wete

- dat die onderwys (skool) leerlinge moet voorberei om maksimum sosiale en ekonomiese sukses te behaal; of
- dat die onderwys die leerlinge moet ontwikkel tot goedgebalanseerde volwassenes.⁹

Watter van hierdie breë waardesisteme nagestreef word, sal afhang van die waardes van 'n spesifieke gemeenskap. Gemeeskaps-waardes verskil. So kan dit, onder meer, ingestel wees om die handhawing van die bestaande orde, goeie burgerskap, die voorbereiding vir 'n beroep en dies meer.¹⁰ Wat ookal die waardes is wat die samelewing deur die skool nastreef: dit is die taak van die skool om die kind te begelei tot die verwerwing van die nodige kennis, vaardighede en houdinge wat hom in staat sal stel om kontemporêre en samelewingseise te verwerk.¹¹ Steele stel dit treffend soos volg: "As the instrument of society for education of the young, the curriculum will reflect the ideals, knowledge and skills that are believed to be significant, or that are related to the common activities of the members of that society".¹²

Uiteraard moet vakdissiplines, soos Geskiedenis, by hierdie breër opvoedings-doelstellings inskakel. Daarom beweer Kapp¹³ tereg dat daar drie gebiede is waarop Geskiedenis se vormende nut en waarde geleë is, te wete die vakinhoudelike, vaardighede en vermoëns en gesindheidsvorming.

Dit blyk dus dat gesien vanuit 'n kurrikulumperspektief daar beslis in die onderrig van Geskiedenis plek is vir die ontwikkeling van bepaalde vaardighede - soos ook vir leerinhoud en gesindheidsvorming. Die vaardigheidsbenadering kan dus volkome geregtig word vanuit die kurrikulumteorie. Trouens, volgens Trümpelmann¹⁴ was dit juis die proses van kurrikulumhernuwing in Engeland wat as stimulus gedien het vir die ontstaan van die *New History*-beweging.

3. WATTER VAARDIGHEDE?

Oor die vraag watter vaardighede as histories geklassifiseer moet word en dus ontwikkel moet word, bestaan daar 'n groot mate van eenstemmigheid, maar ook uiteenlopende aksente.

Dreyer¹⁵ onderskei tussen ses tipes vaardighede, waarvan sommige weer onderverdeel kan word:

■ Verbredingsvaardighede

- Lees en naslaan
- Memorisering

■ Uitdrukkingsvaardighede

- Taal en woordeskat
- Bespreking en luister

- Vaardighede met betrekking tot die manipulerings van leerinhoud

- Reproduksie
- Seleksie en rangskikking
- Skematisering
- Opsomming
- Beskrywing
- Verduideliking
- Vergelyking
- Sintese
- Kritiese evaluering

- Vaardighede van historiese denke
- Sosiale vaardighede
- Praktiese handvaardighede

Downey¹⁶ onderskei op sy beurt weer tussen drie tipes vaardighede:

- Basiese vaardighede
 - Lees
 - Skryf
 - Mondelinge taalgebruik
 - Naslaan
 - Memoriserings
 - Studie
- Spesifieke vaardighede
 - Die begrip van tydsverband
 - Ruimtelike verband
 - Analise en interpretasie
 - Gebruik van kennis (konsepte, die toepassing van logika, ens.)
- Die vermoë om krities te dink.

Hier ter plaatse het Matthews¹⁷ 'n vaardigheidswiel ontwikkel, waarin hy onderskei tussen sewe vaardighede wat elk verskeie aanvullende of ondergeskikte vaardighede omsluit:

- Begrip
- Analise
- Kommunikasie
- Empatie
- Sintese
- Vooruitskouing
- Evaluering

Alhoewel die klassifikasie van sommige van hierdie vaardighede as historiese vaardighede bevraagteken kan word, hou almal minstens verband met die Geskiedenis as Wetenskap. Voorts is dit duidelik dat, ten spyte van die uiteenlopende ordeningswyses, al hierdie skemas - met opvallende uitsonderings - tog min of meer dieselfde basiese vaardighede insluit. Die verskil lê dus eerder in die beklemtoning as in die beginsels.

4. DIE VOOR- EN NADELE VAN DIE VAARDIGHEIDSBENADERING

Dit spreek vanself dat die beperkte omvang van hierdie voordrag nie 'n volledige bespreking van hierdie aspek toelaat nie. Gevolglik sal daar met meer algemene opmerkings volstaan word.

Die toepassing van die vaardigheds-benadering in die onderrig van Geskiedenis, waarvan die beste voorbeeld sekerlik die *Schools Council Project: History 13-16* in Engeland was, was lofwaardige pogings wat nuwe lewende in die vak geblaas het en gunstig deur kenners geëvalueer is. As alternatiewe strategie het dit die klem verskuif van die blote memorisering van parate kennis na die aktiewe deelname aan die onderrigleerproses deur die leerders. So is die leerlinge se aktiwiteitsdrang bevredig. In die geheel gesien is dit meer betekenisvolle onderrig, omdat die aanleer van vaardighede van meer blywende waarde as die blote memoriseer van feitekennis is. Dit het eweneens die verwerwing van kreatiwiteit en vaardighede soos redeneervermoë, analitiese vermoë en 'n kritiese ingesteldheid meegebring. Die feit dat die historiese proses, as wyse van doen, die middelpunt van dié strategie vorm, leer die leerlinge om gebalanseerde oordele te vel. Deur die vak te begrond in die eie aard van metode en logika, word die relevansie daarvan vir die leerlinge verhoog. Die beklemtoning van sy vormende waarde het die vak beslis ten goede gestrek.

Aan die ander kant het "skillology" beslis ook sy beperkinge. Waarskynlik was die aanvanklike verwagtinge dat dit die vak sou "red" hopeloos onrealisties. Die grootste beswaar teen hierdie benadering is dat dit te eng is; dat dit die verwerwing van vaardighede oorbeklemtoon as 'n doel op sigself en leerinhoud negeer. Dit lei dikwels tot waardeverlies, neutrale onderrig - "the quasi-technological language of skills" - wat die wese van die vak aantast en dit in belangrike opsigte irrelevant maak.¹⁸ Die leerinhoud wat wel gekies word, bestaan dikwels uit obskure onderwerpe wat geen verband met die kind se leefwêreld het nie. Die gebruikmaking van temas lei dikwels tot 'n gebrek aan kronologiese begrip. Die oormatige klem op bronnehantering, bring nie noodwendig historiese begrip mee nie, omdat dit 'n meganiese proses word. Voorts lê hierdie benadering meer klem op die ontwikkeling van vaardighede van 'n algemene aard as op vaardighede wat eie is aan Geskiedenis. In die proses gaan 'n wesenskenmerk van die vak, die beginsel "... that history was about debate, controversy, uncertainty and the use of limited and debatable sources ..." verlore.¹⁹

Anders as wat aangevoer word, lei hierdie benadering nie noodwendig tot objektiwiteit nie, soos duidelik geïllustreer word deur die NECC se poging in hierdie

verband, *What is history?* Verder is dit uiters moeilik om in hierdie benadering doelwitte te formuleer en skep die evaluering van die leeruitkomstes ook probleme. Waar dié benadering geïmplementeer is, word die effektiwiteit daarvan bevraagteken. Die hoë persentasie geslaagdes wat dit oplewer, word toegeskryf daaraan dat dit gedeeltelik intern geëksamineer word. Dit lei tot vermoedens dat daar in baie gevalle valse motiewe vir die invoer van dié stelsel bestaan.²⁰

5. GEVOLGTREKKING

Uit voorafgaande behoort dit duidelik te blyk dat die vaardighedsbenadering in die onderrig van Geskiedenis meriete inhou en bepaalde moontlikhede het, soos aangetoon deur onder meer Matthews. Sonder twyfel staan dié benadering volgens die beginsels van die kurrikulumteorie op vaste grondslae.

Tog moet ek my haas om by te voeg dat volgens die aanvaarde kurrikulumteorie daar eweneens plek moet

wees vir geselekteerde leerinhoude. Tereg beweer Rosemary Mulholland in hierdie verband: "School history should provide a method of enquiry as well as content and this method should make future citizens more discerning consumers of the products of the mass-media and the promises of politicians".²¹ Jenkins en Brickley sluit hierby aan in hulle pleidooi dat vaardighede deel uitmaak van die vak se metodologie wat innig verbonde is aan die leerstof want "... content and method are not alternatives but inseparable facets of the same phenomenon - the shifting discourses of histories".²² Matthews bevestig dit as hy die belangrikheid uitwys "... to balance the implementation of skills with factual information".²³

Die debat oor die aanleer van inhoud versus die ontwikkeling van vaardighede kan afgesluit word met die eeuouë wysheid: doen die een, maar moet nie die ander nalaat nie. En, laat ek saam met Kapp²⁴ die waarskuwing rig dat ons uit die ervaring van ander moet leer om sodoende die slaggate waarin hulle getrap het te vermy.

VERWYSINGS

1. P.H. Kapp: Doelstellings, doelwitte en kriteria. Gister en Vandag 24, Oktober 1992, pp. 3-7; Implikasies vir Suid-Afrika van die internasionale debat. Gister en Vandag 23, Mei 1992, pp. 71-80.
2. G. Cuthbertson en A. Grundlingh: Some problematical issues in the restructuring of history education in South African schools. Suid-Afrikaanse Historiese Joernaal 26, Mei 1992, pp. 154-171.
3. I.A. Adendorff: Die *Schools Council History 13-16 Project*. (M.H. Trümpelmann (red.): Kreatiewe Geskiedenisonderrig, pp. 117-130. Butterworth, Durban, 1983.)
4. NECC: What is History? Skotaville Publishers, Braamfontein, 1987.
5. B.C. Mohammed: Alternative History as a response to multiculturalism in history teaching. Yesterday and Today 21, April 1991, pp. 24-27.
6. M.H. Trümpelmann: Kurrikuleringsvernuwing en die kreatiewe onderrig van geskiedenis. (M.H. Trümpelmann (red.): Kreatiewe Geskiedenisonderrig, pp. 33. Butterworth, Durban, 1983.)
7. Ibid. p. 27.
8. R.A. Krüger: Beginsels en kriteria vir kurrikulumontwerp, pp. 42-43. HAUM, Pretoria, 1980.
9. G.G. Posner en A.N. Rudnitsky: Course design. A guide to curriculum development for teachers, p. 41. Longman, Londen, 1978.
10. Ibid.
11. J.M. Mostert: Situasie-analise en die bepaling van vakdoelstellings vir vakkurikula, p. 440. RGN (Verslag 0-285), Pretoria, 1985.
12. I. Steele: Developments in History Teaching, p. 7. Open Books, Londen, 1976.
13. P.H. Kapp: Doelstellings, doelwitte en kriteria. Gister en Vandag 24, Oktober 1992, p. 4.
14. M.H. Trümpelmann. Op. cit., pp. 29-31.
15. N. Dreyer (red.): ABC vir Geskiedenisonderrig vir senior primêr en junior sekondêr, pp. 16-24. Academica, Pretoria, 1984.
16. M. Bosch: De stand van zaken in het onderwys in geschiedenis in staatsinrichtingen in het buitenland, bylae 4. Insti-

tuut voor Leerplanontwikkeling, Einchede, 1989.

17. J. Matthews: The riddle of the Mfecane. Yesterday and Today 24, October 1992, pp. 23-24.

18. Die plek en toekoms van Geskiedenis as skoolvak binne blanke skole in die RSA. Die Unie 90 (3), 1993, pp. 78-82.

19. M.B. Booth: The assessment of school History in England, Wales and Northern Ireland. Information 13 (1), 1992, p. 4.

20. M. Bosch: Op. cit., pp. 16-17; M. Trümpelmann: Op. cit., p. 35; K. Jenkins en P. Brickley: From "skillology" to methodology. Teaching History 46, October 1986, pp. 3-5; K. Jenkins en P. Brickley: What sort of history for the core? Teaching History 50, January, 1988, pp. 36-37; N. Williams: The Schools Council Project:

History 13-16. The first ten years of examination. Teaching History 46, October 1986, pp. 8-12; J. Plowright: Watching the detectives. Teaching History 35, February 1983, pp. 6-9.

21. R.B. Mulholland: Political influences upon and social results of teaching History to Whites in South African Schools. Compare 13 (2), 1983, p. 153.

22. K. Jenkins en P. Brickley: From "skillology" to methodology. Teaching History 46, October 1986, p. 7. Vergelyk ook aangehaalde artikel van B. Mohamed.

23. J. Matthews: The riddle of the Mfecane. Yesterday and Today 24, October 1992, p. 24.

24. P.H. Kapp: Doelstellings, doelwitte en kriteria. Gister en Vandag 24, Oktober 1992, p. 5.