

DIE ONDERWYSENDE HANTERING VAN INHOUDSTIPES IN GESKIEDENISVAKONDERWYS

DR. A.E. CARL

Departement Didaktiek Fakulteit Opvoedkunde
Universiteit Stellenbosch

"Die suksesvolle Geskiedenisonderwyser is dië een wat met soveel as moontlik van die variasie moontlikhede van die hantering van vakinhoud bekend is en wat, met sy doelstellings duidelik voor oë, dit benut om hierdie doelstellings te verwesenlik."

Bining en Bining

1. INLEIDING

In die hantering van Geskiedenisvakinhoud, kry die onderwyser met verskeie inhoudstipes te doen wat hy vroegtydig behoort te identifiseer aangesien dit sy hanteringswyse gaan beïnvloed. Daar behoort helderheid verkry te word oor die alternatiewe variasie moontlikhede vir elk van die geïdentifiseerde inhoudstipes.

Daar word vanuit die veronderstelling uitgegaan dat die kurrikuleerder of die onderwyser slegs kan hoop om vir besondere onderrig situasies optimale keuses te maak indien hy die alternatiewes ken en kan toepas. Met die onderwysende hantering van vakinhoud word aspekte soos die ordening, sistemativering en in-kleding van die vakinhoud deur die kurrikuleerder bedoel. Alhoewel hierdie aspekte moeilik in die

onderrigpraktyk van aangeleenthede soos die kommunikasiemedium, kommunikasiepatrone, didaktiese werkvorme, metodes en tegnieke onderskei kan word, word dit hier op teoretiese vlak ter wille van groter helderheid onderskei..

Dit handel oor 'n verskeidenheid alternatiewe (variasie moontlikhede) wat daar bestaan ten opsigte van die verduideliking, sistemativering en ordening van die vakinhoud in die breë asook van besondere inhoudstipes of besondere temas. Human (Human, 1982: 124 - 125 in Degenaar en McFarlane, Oktober 1982: 120 - 129) waarsku in hierdie verband dat dit hier nie slegs gaan om die herkenning van die beste hanteringsvorme vir die vakinhoud nie. Dit gaan eerder om 'n tipering of katalogisering van die variasie moontlikhede. Watter variasie moontlikheid die beste is, is in elk geval 'n aangeleentheid wat deur die

besondere omstandighede van elke unieke onderrig- en leersituasie bepaal word.

Hy is van mening dat die professionele vakonderwyser volkome op hoogte moet wees van die alternatiewe (variasiemoontlikhede) wat hy tot sy beskikking het. Hy behoort oor die oordeelsvermoë te beskik om in elke bepaalde situasie 'n doeltreffende keuse van onderwys- en leervorme te maak in ooreenstemming met besondere doelstellings, fasiliteite, beperkinge, voorkennis en ander soortgelyke faktore.

2. ONDERWYSENDE HANTERING VAN INHOUDSTIPES

2.1 Inleidende opmerkings

Daar behoort 'n didaktiese ontleding van vakinhoud te wees ten einde soorte inhoude of te wel inhoudstipes te identifiseer. Dit strek verder as dit deurdat toepassingsmoontlikhede, verbandleggingsmoontlikhede en sistematiseringsmoontlikhede, ook ingesluit moet word. Dit kan doeltreffende hantering van hierdie inhoude verseker.

Die onderskeide inhoudstipes wat hier aangeraak sal word, is:

- Konsepte
- Abstraksies
- Historiese figure
- Gebeurtenisse
- Tendense en verskynsels
- Inhoude wat persoonlik aan leerlinge gekoppel kan word.

2.2 Konsepte

2.2.1 Begripsverklaring

'n **Konsep** is 'n **term** wat gebruik word om onderwerpe, gebeurtenisse of prosesse wat dieselfde essensiële karaktereenskappe toon, te groepeer.

Konsepverwerwing is noodsaaklik ten einde die omgewing te beheer. Konsepte moet gekategoriseer of gegroepeer word volgens verskillende ooreenkomste. Dit help om die kompleksiteit van die omgewing te verminder en meer verstaanbaar te maak. Dit word in klasse geplaas en konsepte word dan aan hierdie eienskappe uitgeken en geïdentifiseer.

By konsepvorming word nuwe kategorieë gevorm (Taba et al, 1971: 65; Joyce and Well, 1980: 28 - 29).

Name word dus aan groepe items gegee. 'n Goeie didaktiese werkvorm is om 'n konsepwoord te gee, en dan 'n aantal voorbeelde te neem wat dit toelig (bv. 'n ideologie: nasionalisme, kommunisme, liberalisme, pan-Afrikanisme, Pan-Slawisme). Daarna kan 'n gemengde groep voorbeelde gegee word en 'n spesifieke konsep moet hierbinne geïdentifiseer word. By konsepverwerwing moet die leerling dus gemeenskaplike elemente opspoor. By konsepvorming is leerlinge reeds in beheer en groepeer hulle dit volgens hul persoonlike oordele (Taba et al, 1971: 67 - 72).

Wesley waarsku dat konsepverwerwing 'n stadige proses is en dat dit nie voorveronderstel moet word dat indien leerlinge 'n konsep se naam of definisie ken hulle dit ook noodwendig verstaan nie.

Daar is meningsverskil oor watter konsepte oorgedra moet word maar die essensiële is eerder

hoe konsepte en veralgemenings oorgedra moet word.

2.2.2 Hanteringswyses

● Vergelykings

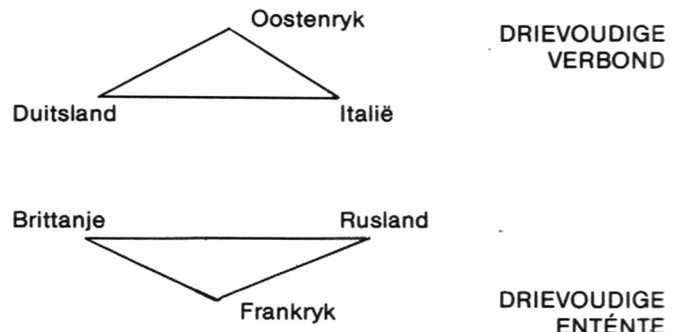
Vergelykings is 'n nuttige werkvorm om te gebruik. So kan daar 'n model gebruik word wat aan die leerling bekend is en die vergelyking kan dan hiermee gemaak word om te verseker dat die leerling die konsep of veralgemening sal verstaan.

Hoe kan die volgende veralgemenings oorgedra word: "Hoe langer 'n sekere land veg, hoe groter is die kans dat hy gaan verloor?" Vergelyk dit met 'n bokser wat moeg word, 'n toenemende gebrek aan spoed toon, maar nogtans in staat is om op sy voete te bly. Karel I en die Burgeroorlog kan as voorbeeld geneem word.

Hoe langer die oorlog geduur het, hoe skraler het sy kans geword om dit te wen. Onbekende materiaal met betrekking tot die Burgeroorlog word oorgedra deur sekere aspekte met die model te vergelyk. Karel I se gebrek aan inkomste, vlootkrag en onvermoë om belasting te kry, het, net soos die bokser se gebrek aan stamina, op 'n nederlaag afgestuur.

Getabuleer, lyk dit soos volg:

Bekende model	Onbekende materiaal
1. Bokseveg	Burgeroorlog
2. Ervare, moeë bokser	Karel I
3. Gebrek aan stamina	Gebrek aan reserwes, fondse, vlootkrag
4. Gebrek aan spoed	Reserwes raak al hoe minder
5. Ervaring	Opgeleide soldate, landhere en hul volgelinge



Normaalweg sal die leerlinge nie spontaan of uit sy eie uit 'n vergelyking probeer tref nie, want dit beteken dat hy die konsep of veralgemening dadelik begryp, en dit is nie noodwendig so nie. As die onderwyser vergelykings suksesvol wil aanwend, moet dit bestaan uit werklike ervaring of goedgevestigde/reeds bestaande kennis. Die voorwaardes is egter:

- Beweeg van die bekende na die onbekende.
- Die onderwyser moet besef dat die leerling egter ook die irrelevante sal leer (Burston and Thompson, 1967: 180 - 181).

Om 'n konsep soos **verandering** te verstaan, is vergelykings ook nuttig. Historiese data is nodig om die faktore te verstaan wat dit teweegbring. So kan kulture van Amerikaanse inboorlinggroepe vergelyk word, bv. die Hopi-Indiaan soos wat hy tans daaruitsien in vergelyking met 'n eeu gelede (Banks and Clegg, 1977: 115).

● Omskrywings

'n Ander werkvorm waarvolgens 'n konsep onderrig kan word, is d.m.v. 'n omskrywing.

'n Konsep kan mondeling aan die leerlinge verduidelik word. Die woord se oorsprong waarvan die konsep afgelei is, kan nagespoor word om dit duideliker te maak, bv. "Nasionalisme" wat van "nasie" afgelei word.

● Benutting en uitbouing van leerlinge se bestaande konsepte

Daar kan van leerlinge se bestaande kennis gebruik gemaak word, bv. wat hulle reeds van 'n bepaalde konsep weet en dan kan daarvan verder gewerk en uitgebou word. Dikwels gaan 'n onderwyser van die veronderstelling uit dat leerlinge nie 'n konsep of begrip sal verstaan voordat hy nie self die kennis aan hulle oorgedra het nie. Dit is 'n wanopvatting.

Dikwels beskik leerlinge oor 'n intuïtiewe aanvoeling oor die betekenis van 'n konsep en onderwysers behoort meer dikwels hiervan gebruik te maak.

2.3 Historiese Figure

2.3.1 Moontlike hanteringswyses

Moontlike variasie moontlikhede of alternatiewe hier is die volgende:

● Chronologies

Deur historiese figure te behandel soos wat hulle mekaar chronologies opgevolg het, kan daar 'n beeld verkry word van die gebeure, hoe persone van mekaar verskil het of ooreengestem het en ook hoe groot elkeen se bydrae was in die besondere tydsgewrig.

● Lewensverhaal

'n Historiese figuur se bydrae in sy besondere situasie kan oorgedra word in die vorm van 'n lewensverhaal. Die verhaalvorm kan 'n besondere inslag hê as dit korrek aangewend word, want die feite word in 'n verhaalvorm ingewef en leerlinge kan gelei word om die belangrike van die onbelangrike te skei.

● Sentrale figuur in gebeurtenisse

Meer lig kan op sekere gebeure gewerp word deur die kollig op sekere persone as sentrale figure binne daardie gebeurtenisse te hanteer. Groter perspektief kan verkry word deur 'n studie van hul rolle as kernfigure en wat hul bydraes was.

● Historiese figure se denke

Daar is heelwat voorbeelde in die geskiedenis waar persone se denke en idees 'n invloed op die verloop van gebeure gehad het, bv. dié van Rousseau, Voltaire, Montesque, e.a. Dikwels word daar net feite oorgedra, sonder om die idees uit te lig wat daartoe aanleiding gegee het. Deur die idees aan die persone te koppel by wie dit ontstaan het, kan dit sterk inslag by leerlinge vind.

● Evaluerende benadering

'n Evaluerende benadering van historiese figure se bydrae en rol, is 'n verdere variasie moontlikheid. Leerlinge kan bv. deur middel van projekte 'n evalueringswerkstuk doen of Piet Retief 'n held of martelaar was (of dalk beide?). Dit kan nuwe perspektiewe uitbring wat voorheen nie bestaan het nie.

● Trek van parallele

Die trek van parallele of die maak van 'n vergelyking tussen twee historiese figure is 'n verdere werkvorm om historiese figure te hanteer. Cavour en Bismarck kan teenoor mekaar gestel word en dan kan ooreenkomste en/of verskille t.o.v. hul hantering van die nasionale beweging in hul onderskeie lande uitgelig word.

Rhodes (as verteenwoordiger van Britse imperialisme) en Paul Kruger (as verteenwoordiger van Afrikaner-nasionalisme) kan ook dienooreenkomstig gehanteer word om die botsing tussen hierdie twee kragte duideliker te maak.

2.4 Abstraksies

Abstrakte begrippe is ook 'n inhoudstipe waarmee die Geskiedenisonderwyser deeglik rekening moet hou. Om abstraksies begrypbaar te maak, is dit noodsaaklik om die denke te stimuleer.

2.4.1 Hanteringswyses

● Konkretisering

Abstraksies moet eers meer spesifiek en **konkreet** gemaak word voordat dit verstaan kan word (Dickinson and Lee, 1978: 122; Gunning, 1978: 27).

● Voorbeelde

Aansluitend hierby, word gemeld dat groter duidelikheid eers verkry word as abstraksies verduidelik word aan die hand van 'n hele reeks verskillende **voorbeelde** van 'n betrokke abstraksie. Dan eers kan leerlinge dit werklik begryp (Schools Council, 1976: 37). Ooreenkomste tussen hierdie voorbeelde kan aangetoon word en sodoende kan leerlinge tot 'n beter begrip daarvan kom omdat hulle dit beter verstaan.

● Herhaalde gebruik

Werklike begrip word verkry as leerlinge mettertyd self hierdie abstraksies kan gebruik. Daarom moet geleenthede m.b.v. oefeninge, geskrewe én mondeling, geskep word waarin leerlinge met abstrakte begrippe te doen kry en dit self gebruik. Dan vind inskerping plaas en kan leerlinge 'n werklike greep daarop kry.

● Semantiese analise

'n Ander hanteringswyse is natuurlik om die betrokke abstrakte begrip semanties te ontleed, want dikwels lê daar 'n duidelike verklaring in die oorspronklike woord opgesluit. Die begrip "Pan-Afrikanisme" kan so ondersoek word. Die verklaring lê opgesluit in "pan", wat in die oorspronklike Grieks "eenheid" beteken.

Onmiddellik is die verklaring duidelik en kan leerlinge besef dit gaan hier om die eenheid van state in Afrika.

Deur verdere ontleding van die "-isme" agtervoegsel kan nagespoor word dat dit op 'n sekere ideologie dui, m.a.w. 'n gedagtesistiem waarin daar 'n sekere idee sentrale gedagte op swart nasies in Afrika. Die hele verklaring, nl. dat dit hier gaan om die eenheid van swart nasies in Afrika, behoort duidelik te blyk.

Deur eers die spesifieke abstraksie te definieer, kan dit verder toegelig word deur hipoteses daar te stel. Die leerling sal grootliks passief wees hier, maar sy denke sal gestimuleer word en dit is van wesenlike belang by die hantering van abstraksies.

2.5 Gebeurtenisse

2.5.1 Inleiding

Gebeurtenisse is 'n verdere inhoudstipe waarmee die Geskiedenisonderwyser rekening moet hou. Hier is 'n aantal alternatiewe in die hantering van hierdie tipe.

2.5.2 Moontlike hanteringswyses

● Beskrywings

Gebeurtenisse kan modelings deur die onderwyser beskryf word in die vorm van 'n verhaal of lesing.

● Navorsingsprojekte

Die werkvorm wat tot dusver beskryf is, plaas 'n groot klem op die onderwyser se rol, terwyl die leerlinge passief is. Die verloop van gebeurtenisse kan ook in die vorm van **navorsingsprojekte** aangepak word sodat leerlinge 'n groter aandeel daaraan kan hê. Die onderwyser sal dit egter steeds moet kontroleer of die leerlinge kan aan die hele klas terugvoering gee. Sodoende kan die korrektheid en volledigheid daarvan bepaal word.

So 'n projek moet baie deeglik gestruktureer word bv. ten opsigte van

- vraagstelling
- bronnelys en tegniese versorging
- onderhoude
- groepwerk
- vorm van verslaggewing

● Simulasie

Deur **simulasie** kan die steeds verswakende betrekkinge tussen Rooi China en Rusland uitgebeeld word. Groepe leerlinge (5 spanne) kan vyf lande nl. Rusland, Rooi China, Taiwan, V.S.A. en Japan verteenwoordig en voorstel hoe elk hierdeur geraak word. Die historiese gebeure word nie net getoon t.o.v. oorsaak en gevolg nie, maar dit toon ook die kompleksiteit van menslike gedrag. Dit help ook 'n basis lê waardeur die leerling 'n deegliker greep op die werklikheid kan kry (Bhana, Mei 1977: 31).

Met inisiatief en entoesiasme, kan die Geskiedenis- onderwyser didaktiese werkvorme ontwerp waarin beide hy én die leerlinge 'n besondere rol kan speel.

2.6 Tendense/Verskynsel

2.6.1 Inleiding

'n Tendens veronderstel 'n vaste verloopspatroom, m.a.w. wat gestruktureerd en universeel is (wat te eniger tyd op enige plek kan voorkom). Deur die spesifieke tendens of verskynsel op 'n sekere wyse te hanteer, kan **Geskiedenis meer interessant en werklik word vir leerlinge.**

2.6.2 Moontlike hanteringswyses

● Omskrywings en voorbeelde

'n Tendens soos **kolonialisme** kan soos volg aangepak word:

- Omskrywing van die begrip sodat leerlinge dit kan verstaan.
- Na hierdie inleiding, kan voorbeelde hiervan in die geskiedenis gesoek word. Leerlinge kan aktief hieraan deelneem.
- 'n Verdere projek kan wees om na te gaan wat die uitwerking en gevolge van elk van bogenoemde voorbeelde in die spesifieke situasies was.

- Laastens kan ondersoek ingestel word na oorblywende voorbeelde van kolonialisme in die wêreld vandag.

Dit gaan dus hier om die beskrywing van 'n betrokke verskynsel en die verdere verduideliking daarvan aan hand van voorbeelde wat in die geskiedenis plaasgevind het. Daar word dus van die algemene na die besondere beweeg.

Probleemstelling

Deur 'n sekere probleem aan leerling voor te hou waarbinne 'n besondere verskynsel 'n rol speel, word leerlinge gedwing om self daarvoor na te lees, na te dink en uit te pluig in watter mate dié verskynsel 'n rol speel in die probleem. Dit bevorder insig in die verskynsel en help om dit te verklaar.

2.7 Inhoude wat persoonlik aan leerlinge gekoppel kan word

Oor hierdie aspek is daar byna geen literatuur beskikbaar nie. Een bron sien dit egter as 'n wyse om groter belangstelling in Geskiedenis te verkry en die status van die vak te behou.

2.7.1 Moontlike hanteringswyses

● Ondersoek van sosiale agtergrond

Die Universiteit van Missouri wil leerlinge se formele historiese leer aan hul informele historiese ervaring koppel. Dit kan gedoen word deur die sosiale agtergrond van hul familie in verhouding met die groter gemeenskap te ondersoek met behulp van sensusdata, familiedokumente, boeke, mondelinge onderhoude.

Hierdie ervaring kan weekliks in 'n joernaal gepuliseer word of in 'n persoonlike self-analise (Bhana, Mei 1977: 29). Dit kan vir die leerling 'n groter werklikheid word as die inhoude aan hom persoonlik gekoppel kan word.

● Projek

Die volgende **projek** dien as voorbeeld hoe dit gedoen kan word:

(sien bladsy 16)

So iets sal normaalweg in 'n sillabus ingesluit word nie, maar by wyse van afwisseling kan dit van besondere waarde wees.

● Stamboom

'n Interessante variasiemoontlikheid sou wees om 'n bekende van soos Potgieter of Retief te neem en hul stamboom op te stel sodat leerlinge met soortgelyke **vanne kan bepaal of daar enige verbintenisse is met hierdie voorvaders.**

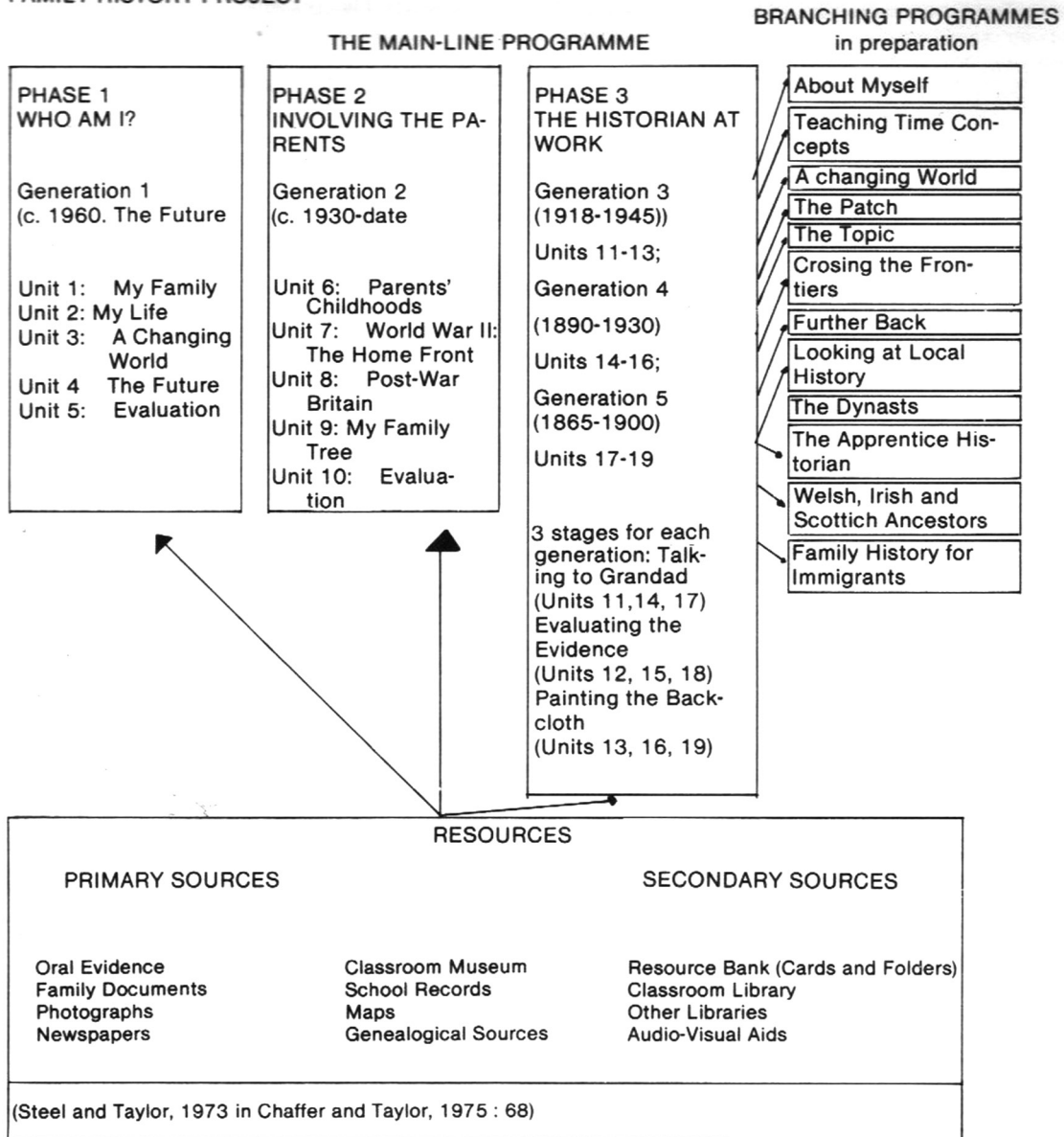
3. FAKTORE WAT DIE KEUSE VAN VARIASIEMOONTLIKHEDE KAN BEPAAL

Wat is die bepalende faktore wat 'n rol speel of behoort te speel in die seleksie van 'n besondere hanteringswyse? Vervolgens sal daar 'n aantal faktore uitgelig word.

3.1 Situasieanalise van leerervaringe

Dit is noodsaaklik dat leerlinge se bestaande leerervaringe in aanmerking geneem moet word om te bepaal hoe ontvanklik hulle is. Die besondere hanteringswyse sal hierby aangepas moet word sodat drastiese

FAMILY HISTORY PROJECT



variasies dit nie sal versteur en leerlinge benadeel word nie (Watts, 1972: 83; Kissock, 1981: 79). Leerlinge se bestaande kennispeil sal dus deeglik en aanmerking geneem moet word.

3.2 Behoeftes en vermoëns van leerlinge

Die besondere hanteringswyse sal ook individuele en groepe leerlinge se besondere vermoëns en behoeftes in aanmerking moet neem. So sal daar bv. met stadige leerders eerder 'n eenvoudige voorbeeld gedoen word, terwyl sterker leerlinge eerder projekte kan aanpak.

Ander faktore wat hieronder geplaas word, is:

- leerlinge se ingesteldheid teenoor die vak;
- leerprobleme van leerlinge;
- hul intelligensiepeil;
- hul vlak van selfstandigheid;
- hul kreatiwiteit en
- hul motivering.

3.3 Aard van vakinhoud

Die karakter en aard van die vakinhoud sal ook 'n

besondere rol speel tydens die voorafbeplanning om 'n hanteringswyse te kies.

Voordat die Geskiedenisonderwyser hierdie keuse maak, moet hy tog eers weet watter inhoude hy moet oordra (Incorporated Association of Assistant Masters in Secondary Schools, 1965: 36). Sodoende kan hy bepaal of die inhoude hulle leen tot 'n verhalende, chronologiese of biografiese hantering daarvan (Lewis, 1960: 19).

Sommige inhoude sal hul leen tot 'n groter variasie t.o.v. hanteringswyses, terwyl ander hul weer tot minder sal leen.

Dit is ook noodsaaklik om die tipe bron (bv. dokument) in aanmerking te neem. Omdat tipes bronne verskil en nie net literêr van aard is nie, behoort dit georden en gestruktureer te word. Hierdie bronne bly dooie materiaal totdat die onderwyser dit laat "lewe". In dié verband ag die Schools Council dit noodsaaklik dat daar 'n verbeeldingryke benadering van dié bronne moet wees (Schools Council, 1976: 36-37).

Die ideaal is natuurlik om met so 'n wye veld as moontlik kennis te maak en verbande tussen inhoudstipes te lê.

3.4 Doelstellings

Alle geskiedenisonderwysers het nie altyd bewuste voorafopgestelde doelstellings nie, alhoewel 'n hanteringswyse onderliggende doelstellings kan impliseer. Indien 'n onderwyser sekere opvoedkundige uitkomstes verlang, sal hy dit beslis in aanmerking moet neem wanneer hy oor hanteringswyses besin (Schools Council, 1976: 37).

3.5 Ander

Daar is enkele ander faktore wat ook bepalend is by die kies van 'n besondere hanteringswyse(s):

- die onderwyser se eie talente, **belangstelling**, entoesiasme en toegewydheid (Lewis, 1960: 19);
- die onderwyser se **persoonlike styl** en voorkeure wat hy goed bemeester het en waaraan hy reeds sy eie interpretasie en "kleur" gegee het (Burston, 1972: 193; Kentworthy, 1967: 80);
- die **fisiese geriewe** wat beskikbaar is (Incorporated Association of Assistant Masters, 1965: 35);
- die moontlikheid om **maksimale leerlingdeelname** daardeur te verseker (Kissock, 1981: 69-80).

Dit blyk duidelik dat daar verskeie faktore is wat uiteindelik gaan bepaal op watter strategie en didaktiese werkvorm die Geskiedenisonderwyser gaan besluit. Hierdie faktore kan individueel 'n rol speel, maar verskeie kan gesamentlik invloed uitoefen op die finale keuse van 'n hanteringswyse.

Alvorens 'n Geskiedenisonderwyser sekere inhoude wil oordra, is dit uiters noodsaaklik dat hy eers deeglik oor hierdie faktore (en moontlik ander) sal besin alvorens hy sy finale keuse maak t.o.v. 'n besondere hanteringswyse.

4. SINTESE

Suksesvolle onderwys berus op die doeltreffende hantering van vakinhoud en dit impliseer dat 'n stewige greep op die vak en die vermoë om die kennisinhoud oor te dra, nodig is.

Dit is noodsaaklik dat daar gevarieer moet word t.o.v. die hantering van die vakinhoud sodat dit in diens kan staan van die verwesenliking van die doelstellings (indien enige). Kennis van vakinhoud veronderstel nie 'n goeie kennis van hantering nie, en voordat die onderwyser nie hierdie onderskeid besef nie, kan hy nie veel sukses verwag nie.

Uit die voorafgaande blyk duidelik dat die Geskiedenisonderwyser bewus moet wees van die inhoudstipes wat in vakinhoud voorkom, en dat hy ten opsigte daarvan alternatiewe hanteringswyses behoort te oorweeg. Sodoende kan leerlinge ook bewus gemaak word van die uniekheid van die vak en dat dit nie net blote feite is waarmee hy te doen kry nie.

Die onderwyser het 'n groot verantwoordelikheid, want die leerling sien die geskiedenis deur sy oë. Is dit 'n verwronge of goed gebalanseerde beeld wat hulle sien? Dit sal grootliks die sukses van Geskiedenisonderwys bepaal. In dié verband sê Bhana (May 1977: 31): "Success depends a great deal on the effort and imagination we put in our teaching!"

Die besondere gees en waarde van die hantering van inhoudstipes d.m.v. 'n variasie van moontlikhede, word goed in die volgende aanhaling saamgevat.

"History-teaching in schools has sometimes been condemned as dull and irrelevant to life, and this is not

surprising when one recalls the weary round of talk (unrelieved even by chalk), and of dictated notes to be learned and then tested. Such methods almost guarantee boredom, particularly as much of the subject matter is incomprehensible to the young in the form in which it is presented.

"History as a mature study is probably more popular than it has ever been. Adult classes flourish, radio and television programmes abound; but as a school subject, history remains on the defensive. Those who are convinced that it has an essential place in the curriculum will wish to see its inclusion justified by successful teaching.

"This does not mean that its standards should be lowered, or that entertainment should replace learning. Indeed it is vital that history should not be regarded as a soft option ... Unfortunately, history-teaching does not stretch pupils intellectually ... History should be an area of challenging exploration. It is the history teacher's task to experiment, to vary and adjust his methods to ensure that this area is mapped, walked over, climbed and conquered. It is all too easy to make it a no-man's land that no man cares about." (Boyce, 1968: 91-92).

Hoe word Geskiedenis in u klas onderrig? Word daar net feite oorgedra of poog u om u leerlinge bewus te maak van die uniekheid van u vak deur op die interessante variasie-moontlikhede waarop feite saamgestel is en voorkom, klem te lê?

BRONNELYS

Banks, J.A. 1977. **Teaching strategies for the Social Studies: Inquiry, valuing and decision-making**. California: Addison - Wesley Publishing Company.

Bhana, S. May 1977. New American ways of teaching History. **Historia**, vol. 22, 27 - 31.

Bining, A.C. & D.H. Bining. 1952. **Teaching the Social Studies in Secondary Schools**. New York: McGraw-Hill Book Company Inc.

Boyce, A.N. 1968. **Teaching History in South African Schools**. Cape Town: Juta and Company Ltd., Second Impression.

Burston, W.H. et al. 1972. **Handbook for History Teachers**. London: Methuen Educational Ltd., Second Edition.

Burston, W.H. & D. Thompson (Editors). 1967. **Studies in the nature and teaching of History**. London: Northumberland Press Ltd.

Carl, A.E. 1982. Vakperspektief, doelstellings en onderwysende hantering van inhoude as dimensies van Geskiedenisdidaktiek. Ongepubliseerde M.Ed.-verhandeling, Universiteit van Stellenbosch.

Chaffer, J. and Taylor, L. 1975. **History and the History Teacher**. London: George Allen and Unwin Ltd.

Dickinson, A.K. & P.J. Lee. 1978. **History and historical understanding**. London: Heineman.

Gunning, D. 1978. **The teaching of History**. London: Croom Helm.

Human, P.G. 1982. Moontlike kerntemas vir 'n eerste kursus in vakdidaktiek in J.P. Degenaar & L.R. McFarlane (Reds.). **Opleiding in vakdidaktiek**. Pretoria: Unisa.

Incorporated Association of Assistant Master in Secondary Schools. 1965. **The teaching of History in Secondary Schools**. London: Cambridge University Press, 4th Edition.

Joyce, B. & M. Weil. 1980. **Models of teaching.** New Jersey: Prentice-Hall Inc.

Kentworthy, L.S. 1967. **Guide to Social Studies teaching in Secondary Schools.** Belmont: Wadsworth Publishing Company Inc.

Kissock, C. 1981. **Curriculum Planning for Social Studies Teaching.** New York: John Wiley and Sons.

Lewis, E.M. 1960. **Teaching History in Secondary Schools.** London: Evans Brothers Ltd.

Mehlinger, H.D. 1981. **Unesco Handbook for the teaching of Social Studies.** London: Croom Helm.

Schools Council History 13 - 16 Project. 1976. **A New look at History.** Edinburgh: Holmes Mc Doughall.

Steel, D.J. and Taylor, L. 1973. **Family History in Schools:** Phillimore: Chicester in J. Chaffer and L. Taylor. **History and the History teacher.** London: George Allen and Unwin, 1975.

Taba, H. et al. 1971. **A teacher's handbook to elementary Social Studies : An inductive approach.** Massachusetts: Addison Wesley Publishing Company.

Watts, D.G. 1972. **The learning of History.** London: Routledge and Kegan Paul.