

DIE NUWE GESKIEDENIS — 'N TOESPITSING OP DIE GEBRUIK VAN OORSPRONKLIKE BRONNE?

Johan Olivier (Onderwyskollege Oudtshoorn)

One look is worth a thousand words
— ou Chinese spreekwoord

1. Van verhaal- tot handboekmetode

Vir die entoesiastiese en bekwame geskiedenis-
onderwyser van vandag wat ten volle gebruik maak
van al die moderne hulpmiddels kan dit sekerlik nie
verwag word om soos voorgangers (van selfs so kort
gelede as die jare vyftig) in dieselfde mate te bely
dat:

*History is a good story,
all it needs is good telling.*

Eintlik was die enge gebruik van die **verhaalmethode**
seker nooit 'n volslae bedreiging nie — immers van
die vroegste tye af al het die oermens op die grond
gekrap of op die rots geteken om sy storie doel-
treffend oor te dra. Lank voordat die skryfkuns
bemeester is, het die storie van die stam geslagte-
lank deur mondelinge vertellings behoue gebly —
juis ook omdat daar “**oudvisuele versterking**”
was!

Maar, toe kom die boekdrukkuns, en natuurlik ook
die skoolhandboek, en onafwendbaar ook — die
handboekmetode! En, vir hoeveel geslagte sou dié
metode nie die hele wese van die vak aantas nie?

2. Die handboek as oorheersende hulpmiddel

Geskiedenis handel grotendeels oor die optrede van
volwassenes van die verlede. Dit is dikwels moeilik
vir die jeug om die doen en late van volwassenes te
verstaan. Daarom is die geskiedenis deur die eeue
vir die jeug **aangepas** deur dit te **verkort** (slegs die
hooffeite uit te lig of net sekere aspekte te beklem-
toon), die **taal** by hul bevatlikheid aan te pas, die
leerstof te **skematiseer** ens. ens. — alles om die
verlede vir die opkomende geslag toegankliker te
maak. Verder moet in ag geneem word dat die
jongeling, met 'n eie kort verlede die verlede veel
anders beleef as die volwassene wat reeds 'n veel
langer deel van die pad afgelê het. In die proses is
die geskiedenis noodwendig geweld aangedoen, en
selfs **afgewater** soos dit uiteindelik in die skool-
handboek beslag gekry het.

Teen, onder andere, hierdie ontwikkeling het voor-
standers van die “**Nuwe Geskiedenis**” uiteindelik
in opstand gekom en gevra of dit werklik nodig is
om die geskiedenis so te verwerk. **Oorspronklike
bronne** is voorgehou as die redmiddel.¹⁾

Dit is so dat die “**Nuwe Geskiedenis**” nog nie daarin
kon slaag om die ou benadering volkome uit te
skakel nie.²⁾

Immers, die **handboek** was vir baie geslagte die
belangrikste hulpmiddel, en sal dit seker nog lank
bly, juis ook omdat dit ongetwyfeld opvoedkundige
en praktiese voordele het. Dink hier byvoorbeeld
daaraan dat die handboek 'n baie **nuttige opsom-**

ming van die feite bevat en as sodanig 'n noodsaak-
like funksie vervul vir die beginner wat tog eers die
ABC van die vak moet bemeester.

Die handboek is ongelukkig in baie onderwys-
stelsels verhef tot die **enigste, maklikste en beste**
hulpmiddel, en dit terwyl dit maar slegs een van die
baie maniere is waardeur leerlinge en studente met
die verlede vertrou kan raak. Keatinge het reeds
aan die begin van hierdie eeu hierdie dwaling en die
geneesmiddel soos volg uitgelig:

The textbook is but half the apparatus . . . To com-
plete it, and to give materials for exercises con-
temporary documents must be supplied, not mere-
ly brought into the class-room for illustrative pur-
poses, to be used as an expansion of the textbook,
but placed straight in the boy's hand for him to
use his wits upon.⁴⁾

Voorstanders van die “**Nuwe Geskiedenis**” wys dan
ook gereeld op die volgende **beperkinge en nadele**
van die **skoolhandboek**:

Die gemiddelde handboek doen self al die ontle-
dings vir die leerlinge, los al die probleme self op,
rangskik self oorsake, fases, gevolge, ens. So kry die
leerlinge dan 'n aanbieding van **kitsfeite** wat geen
denke van sy kant vereis nie. Feite word dus sum-
mier aanvaar, en dié **parate kennis** word bloot
gememoriseer. Die leerlinge kopieer dus bloot, al
skryf hul ook in hul “eie woorde”!⁴⁾ Uiteindelik er-
vaar baie leerlinge dan die verlede as 'n bloot wet-
matige opeenvolging van oorsake, gebeure en
gevolge.

Handboeke moet uit die aard van die saak 'n wye
veld dek, en dus is daar selde bv. plek om verskil-
lende gevolgtrekkings te vergelyk. Die handboek-
skrywer is dus genoodsaak om **weg te laat**, te
veralgemeen of slegs **kortliks** sy eie gevolgtrekkings
te noem of **op te som**.⁵⁾ So word bv. heel dikwels
goeie illustrasies, interessante dele, kultuurgeskie-
denis, genoegsame detail ens. (wat so nodig is om
ware insig en begrip te verseker) weggelaat.

Die handboek, geskryf in die **moderne idioom** slaag
nie altyd daarin om die leerling of student onder die
besef te bring van hoe die mens van die verlede bv.
sy probleme ervaar of daarop gereageer het.⁶⁾ So
kan die leerling nie opgevoed word om vanuit sy eie
beperkte eietydse lewe te beweeg om die mens van
die verlede te ontmoet — mense wat hul eie leef-
wyse gehad het, en nie geleef het met die oog op wat
vir die geslagte na hulle interessant of leersaam sou
wees nie.

Die geskiedenis wat deur die handboek aangebied
word, is verder reeds **vierdehands** — vyfdehands in-
dien die handboek in gebruik op 'n ander handboek

gebaseer is, en selfs sesde-hands wanneer die onderwyser bloot die "storie" uit die handboek oorvertel. Dus baie **ver van die outenieke**.⁷⁾

Die konvensionele handboek leen hom meestal ook nie tot die bemeestering van **noodsaaklike tegnieke** soos bv. die volgende nie.⁸⁾

om eenvoudige, eerlike en akkurate **kriteria** of norme toe te pas;
om versigtig te **lees**;
om uit oorspronklike bronne die nodige **inligting te verkry**;
botsende standpunte **te vergelyk**;
hoofteite uit verskillende bronne **saam te vat**.

Die handboek is 'n baie **duur hulpmiddel** veral as in ag geneem word dat dit wat daarmee bereik kan word uiteindelik baie beperk is, en nie voldoende is om aan leerlinge 'n duidelike beeld te gee van die werklikheid van die verlede.

Min handboekskrywers is so daarop ingestel om die materiaal so te verwerk dat dit sal lei tot **vraagstelling** in plaas van net definitiewe antwoorde te gee.⁹⁾

Skriftelike vrae waarvan die antwoorde nie direk in die handboek voorkom nie, kom ook selde voor. So ook **vrae oor dokumente** waaroor die handboek die nodige agtergrond verstrek sodat leerlinge aan die hand van die teks van die handboek tot eie gevolgtrekkings kan kom.

Ten spyte van bovermelde, en ander voor die handliggende nadele van die handboek, floreer die **handboekbedryf** steeds — veral omdat die aanvraag groot is vir 'n handboek wat aan die onderwyser 'n veilige grondslag vir sy onderrig bied.

3. Die gebruik van oorspronklike bronne as 'n teenvoeter teen die tradisionele skoolhandboek.

Die **redes** waarom voorstanders van die "Nuwe Geskiedenis" steeds in hulle **stryd** teen die handboek volhard kom kortliks op die volgende neer:-

In teenstelling met die handboek (ten minste vierdehandse stof) kan 'n groot deel van enige sillabus gedek word deur dokumente wat behoue gebly het (tweedehandse stof) bv:

getuieniss van tydgenote in briewe;
dagboeke, reisjoernale;
verdrae en ooreenkomste;
wette en ander bepalings van owerhede;
kronieke en beskrywings.¹⁰⁾

Hierdie bronne is beslis nader aan die oorspronklike, en dus meer outentiek. In Brittanje het die Department of Education and Science dan ook reeds in 1968 verklaar:

The original document is in a sense more true than any textbook can hope to be; for the writer though he may have been mistaken. . . at least lived through the events of which he speaks and whatever his shortcomings he was in certain respects better informed about the times and conditions in which he lived than is the interpreter writing two or three hundred years afterwards.¹¹⁾

Oorspronklike bronne bevat verder meer **realistiese besonderhede**, en het ook 'n **groter emosionele impak** op leerling en student, veral omdat eersgenoemde:

meer **persoonlik** van aard is;
in die hitte van die stryd geskryf is;
meer **subjektief** is;
nie die **perspektief** adem wat alleen met die verloop van tyd kom;
oorsaak en gevolg nie so op die voorgrond staan nie.

Dit alles lei daartoe dat dit vir die leser makliker is om betrokke te raak by die verlede.¹²⁾

In teenstelling hiermee boet die **handboek** baie in, veral omdat:

dit lank na die gebeure beskryf en al die gegewens moontlik nie meer beskikbaar was nie;

dit **meer objektief**, en dus meer "vaal" is;

dit gebruik maak van meer **kleurlose veralgemenings**;¹³⁾

die intiem **persoonlike vermy** word;

dit meestal net belangstel in die aard van die oorsaak en gevolg van menslike optredes.¹⁴⁾

Die gebruik van oorspronklike bronne is 'n doeltreffende metode om **afwisseling** in, en leerlingdeelname aan **klaskameraktiwiteite** te verseker. Teenoor die stereotiepe handboek gerigte leer, word leerlinge **aktief betrek** deur praktiese aktiwiteite wat gepaard gaan met die toepassing van die bronnemethode, word hul **verbeelding** geprikkel en stimuleer dit selfs die onderwyser wat moontlik reeds van sy eie inisiatief ontnem is weens die oordrewe gebruik van die verhaal- en handboekmetode.¹⁵⁾

Ten slotte is daar duidelike aanduidings dat wanneer leerlinge en studente eers gemotiveer is om deur die bronnemethode selfstandig feite te bekom, die plek en rol van die **handboek** in die regte perspektief gestel word.¹⁶⁾

Uit voorafgaande blyk dit reeds dat die bronnemethode in die "Nuwe Geskiedenis" 'n uiters belangrike rol speel. 'n **Kort oorsig** van die **nut en voordele** van die metode behoort vervolgens duidelik aan te toon waarom juis dié metode so 'n integrale faset van die "Nuwe Geskiedenis" geword het:-

4. Nut en voordele van die bronnemethode

. . . source materials are an important resource for effective teaching. . .

— C Oosthuizen

4.1 Leerlinge beleef die geskiedenis eerstehands en natuurlik soos 'n Historikus.¹⁷⁾

By die onderrig van vakke soos bv. Wetenskap of Biologie is dit "vanselfsprekend" dat die onderwyser of dosent 'n **spesiale lokaal** (laboratorium of vaklokaal) en sekere **apparaat** gebruik. Net so het die geskiedenisonderwyser ook apparaat, nl. primêre historiese bronne nodig wat die leerlinge of studente eerstehands, en met die wese van die vak in aanraking kan bring.

Anders egter, as in die geval van gemelde vakke (en sekere vele ander ook), word eie **gebruik** van die **ware apparaat** van Geskiedenis steeds wyd **bevraagteken**, en kom **argumente** soos die volgende dikwels voor:

- * leerlinge/studente is nie in staat of ryp genoeg om dokumente soos 'n historikus of navorsers te hanteer nie, want dit is 'n te **moeilike taak** wat verder bemoeilik word deur argaïese taal . . . ;
- * Dit is 'n **nuttelose oefening** want min leerlinge/studente gaan tog uiteindelik geskiedskrywers word . . . ;
- * dokumente bied gewoonlik nie genoeg feite om ekonomiese **tydsbenutting** te verseker en wetenskaplike veralgemenings moontlik te maak.

Die verweer van **voorstanders** van die bronne-metode kom o.a. kortliks op die volgende neer:

- * Ook die leerling/student in die Biologie (of watter dissipline ookal) is nie by magte om presies soos die bioloog te werk te gaan nie, maar dit is geen rede om die aanleer van die basiese van hul te weerhou nie. En, watter wetenskaplike sal tog die waarde van sy eie basiese opleiding wil misken bloot omdat dit kwansuis te **moeilik** was tydens sy skooljare?

Verder is dit ongetwyfeld in die praktyk bewys dat hoërskoolleerlinge dit oor die algemeen relatief maklik vind om dokumente te verstaan, en wel om die volgende redes:

Amptelike dokumente in (diplomatieke taal) is gewoonlik **duidelik** en behandel gewoonlik 'n **enkele aspek**. Die meeste ander tipes dokumente (verslae, briewe, ens) is ook meestal maklik om te interpreteer omdat dit nie opgestel is met die doel om klinies ontleed te word nie, maar om doelgerig feite oor te dra.

Teenoor die tradisionele skoolhandboek wat tog 'n sintese is van verskeie getuies, interpretasies van verskeie kommentare, die produk van 'n gesofistikeerde dinkproses is, is primêre bronne gewoonlik konkreet en **blote beskrywing** uit een boek.

Ook die **argaïese taal** en skrif, wat tog selde voorkom, is geen onoorkomelike hindernis nie. Leerlinge bemeester dit gewoonlik gou en geniet dit dan om die taal en skrif te lees.

Al mag dit wees dat die opleiding in die historiese metode 'n te groot taak vir die klas-kamer mag wees, moet darem onthou word dat die historiese metode elementêre (basiese) aspekte en **eenvoudige tegnieke** het wat toegepas kan word op relatief eenvoudige probleme.¹⁸⁾

Die historikus het verder **roetine vrae** soos bv die volgende wat maklik deur beginners toegepas kan word wanneer hul 'n dokument bestudeer:

- Is die dokument wat dit voorgee om te wees?
- Is dit volledig?
- Was die skrywer self teenwoordig?
- Indien nie 'n ooggetuie, vanwaar die inligting?
- Is daar stawende getuies?
- Was die skrywer direk betrokke?
- Probeer die skrywer die leser oortuig tot 'n sekere standpunt?

Is die detail nie dalk daar met die doel om die leser om die bos te lei nie?

Die toepassing van die historiese-wetenskaplike metode, waarvan die bestudering van basiese bronne die grondstof is, is dus soos in die geval van ander dissiplines **nie te moeilik** nie. Dit word immers gestaaf deur die **uitstekende werk** wat gelewer word deur selfs gemiddelde leerlinge. Die Britse Dept of Education and Science, noem bv. in hul pamflet van 1968, ARCHIVES AND EDUCATION (p.11) die voorbeeld van leerlinge in Essex wat werk van so 'n hoë gehalte deur selfstandige navorsing gelewer het, dat volwasse studente selfs hul navorsingsresultate benut het in hul tersiêre studies . . . Die skrywer sluit soos volg af in die verband:

In terms of persistence, organisation, and presentation of material and the mastery of earlier forms of handwriting, the results are remarkable.

In dié verband erken die vereniging van Assistant Masters ten slotte dan ook:¹⁹⁾

Using primary sources is not easy, but once you have had some practice in the techniques you will find it rewarding and you will enjoy tackling the historical detective work that is truly the most exciting part of the work of the historian.

- * Tweedens is baie van die opvoedkundige aktiwiteite wat leerlinge en studente uitvoer ook nie met gerig op 'n **spesifieke beroep nie**. Waarom dan nou diskrimineer teen Geskiedenis terwyl hul bv, in die tale 'n persoon leer om 'n opstel te kan skryf en tog nie leer om eendag letterkundiges of skrywers te word nie.

Die oogmerke met die beoefening van basiese historiese tegnieke is beslis nie uitsluitlik om historici of **geskiedskrywers op te lei nie**, net so min as wat daar gepoog word om van leerlinge en studente in die laboratorium wetenskaplikes te maak!

- * Die gebruik van oorspronklike bronne word ook gebaseer op veel **hoër doelwitte**. Deur die bronnemetode word bv. nie net gepoog om te voorsien in die behoefte van die leerlinge om feitekennis op te doen nie, maar ook om vertrouwd te raak met die **struktuur en aard van die vakgebied**. Geskiedenis het nie soos die meeste ander vakke 'n duidelike of konkrete afgebakende kennisveld nie, en dus het dit 'n eiesoortige feite-inhoud. Verder het die vak (soos ander dissiplines ook) 'n eie denkpatroon.²⁰⁾ Dié patroon kan slegs aangeleer word deur dit te beoefen. Deur 'n handboek (wat minstens derdehandse kennis bevat) te gebruik kan leerlinge en studente nie vertrouwd raak met die denkpatrone van 'n historikus nie — denkpatrone wat ontwikkel is om 'n besondere kennisgebied te orden. Wanneer hul aan die ander kant op 'n vereenvoudigde wyse 'n primêre bron ondersoek, soos 'n leerling wat 'n proefbuis met chemikalië hanteer, is hul besig om met dié wesentlike struktuur van die vak vertrouwd te raak.

* Verder is dit waar dat **ekonomiese tydsbenutting** nooit uit die oog verloor mag word nie, en dat leerlinge wat 'n eksterne eksamen moet aflê darem in 'n bepaalde tyd 'n sekere hoeveelheid feite moet bemeester. Dié "dwangbuis" behoort egter nie die sinvolle en doeltreffende benutting van dokumente uit te skakel nie, want daar is tog baie gebeure wat 'n klas in 'n kort tydtye eerstehands soos 'n historikus kan bestudeer, juis omdat daar **slegs enkele** of selfs net **een** relevante bron bestaan. In hierdie beperkte veld kan hul dan in 'n beperkte tyd die beperkte aantal feite isoleer, logies dink, realisties skat, verbeelding gebruik en uiteindelik **blywende kennis** van die aspek verwerf. Die **gehalte van die kennis** sal ook gewoonlik van hoogstaande aard wees want waar die aantal feite beperk is, is die kans goed dat die leerlinge of studente in 'n groot mate met die siening van die historikus sal ooreenstem.

Daar kan tereg gevra word of **tyd** wel so 'n groot rol moet speel, veral gesien in die lig van die groot voordele wat leerlinge put uit die bestudering van oorspronklike bronne. In dié verband verklaar C. Oosthuizen o.a.²¹⁾

By making use of source material one brings the past to life and trains one's pupils in the historical discipline.

* Oor die groot waarde van die "oopmaak" van die verlede vir die leerling is daar seker by min enige twyfel. As ons verder vlugtig kyk na die onderstaande uiters **nuttige intellektuele vaardighede, norme en houdings** wat hul kan aankweek of bemeester (deur hul kennismaking met die historiese metode, onverwerkte gegewens, en die werkswyse en apparaat van die historikus), dan is dit duidelik dat die tyd daaraan bestee goed bestee was:²²⁾

hoe om inligting te verkry uit primêre (en ook sekondêre) bronne — dus doeltreffend **na te slaan**;

hoe om relevante materiaal te **selekteer**; watter prosedures gevolg moet word om historiese **kritiek** toe te pas; die probleme van bv **subjektiwiteit**, hoe om getuies teen mekaar **op te weeg** en **vooordeel** te ontmasker;

die gewoonte om **botsende getuies** simpatiek en onbevooroordeeld te ondersoek en te vergelyk om uiteindelik 'n eie oordeel te kan vel;

die betroubaarheid en volledigheid van **getuies te evalueer**;

hantering van feite wat in onsekerheid gehul is en te **onderskei** tussen die moontlike en die onmoontlike.²³⁾

Ten slotte, die uitsprake van onderskeidelik Bereson, Bamford en Mays wat tiperend is van die waarde wat voorstanders van die "Nuwe Geskiedenis" heg aan hierdie kennismaking met die wetenskaplike werkswyse van die historikus deur leerlinge:²⁴⁾

... unless a pupil can master the methods of historical interpretation, he is not really learning history at all. . .

They can achieve a deeper understanding of some of their history and a new dimen-

sion may have been added to their studies by their being made to do the job of real historians. For a change, instead of — as is all too often the case — their being the unwilling recipients of — material which is already dead before it enters their experience. . .

The spirit of enquiry is an excellent thing. It is the essence of historical research, and by introducing children to original material we can at once answer their questions and begin to teach them what history is about.

4.2 Ontwikkel die vermoë om feite wetenskaplik te evalueer en te interpreteer.²⁵⁾

Die gebruik van oorspronklike bronne (bronne-metode) moet beslis nie gesien word as net 'n inleiding tot die tegnieke van die historikus nie, of om te kyk of, en hoe die leerlinge/studente se bevindinge ooreenstem met die van historici nie. Dié metode bied immers steeds verdere moontlikhede bv t.o.v. die soeke na verdere **verduidelikings** of verdere logiese **afleidings**.

So bv. kan die leerling/student gekonfronteer word met die probleem van **botsende getuies** (wanneer meer as een weergawe van 'n gebeurtenis bestudeer word) met die oog op **interpretasie**. Hul sal dan die weergawes teen mekaar moet **opweeg** en bv. moet vasstel of **vooordeel** of **inkonsekwentheid** 'n rol gespeel het. So kan leerlinge voorberei word om krities na veral sekondêre bronne te kyk en te besef dat korrekte feite die produk is van raadpleging van meer as een bron — dus beslis meer as net die handboek!

Ten einde 'n **wetenskaplike evaluering** te verseker sal leerlinge en studente o.a. die volgende **tegnieke** moet baasraak:

hoe om te **onderskei** tussen feite en menings; die vasstelling van die **egtheid, relevantheid** en die volledigheid van die bronne;

die uitkies van die **hooffeite** en die vermoë om **aantekeninge** te maak;

om dinge in **wyer verband** te sien;

versigtig te wees vir dogmatiese stellings;

'n eie **hipotese** te formuleer op grond van die beskikbare feite;

die besef dat so 'n hipotese slegs 'n mening is;

om uiteindelik tot 'n realistiese **gevolgtrekking** te raak.

Leerlinge wat hierdie vaardighede bemeester het moet noodwendig **waardering** ontwikkel vir die wyse waarop die geskiedenis ontwikkel het, en gemotiveer word om self hul talente in dié verband verder te ontwikkel. Immers, om op die wyse soos 'n historikus self te sien, self tot eie gevolgtrekking te geraak is mos baie **interessante** as om kits en klaar bewyse in 'n handboek te momoriseer.

Hierdie instelling, om krities en wetenskaplik te beoordeel, hou egter verdere voordele in want kennis so verwerf, word maklik oorgedra op die **allegaagse lewe**. Die moderne mens word tog daagliks gekonfronteer met onbetroubare, verdraaide of partydige beriggewing in die massa-

media (T.V., radio, koerante, verslae, ens) wat deur hom krities geïnterpreteer moet word. In dié verband het Keatings dan ook reeds in die eerste dekade van hierdie eeu verklaar:²⁶⁾

A pupil's success in life will almost certainly depend on the ease with which he observes words and draws inferences from them; he will on countless occasions need to analyse documents . . . and compare them; he will seldom be freed from the necessity of inferring motives from actions and character from deed. . .

Hoewel die bronnemetode meer **tyd** van leerling en onderwyser verg behoort die aankweek en bemeestering van dié vaardighede wat reeds gemeld is genoeg beloning te wees.

Ten slotte die mening van Gunning, wat 'n verdere interessante gesigspunt in die verband na vore bring:²⁷⁾

We must try to respect the student's interpretation and it is vital that we try, because dealing with source material is one of the few places that the school student can easily meet two vital ideas, namely, the idea of what Bruner calls "the tentativeness of knowledge" and the specific idea that history knowledge is largely "tentative" — is interpretation, not "facts" handed out by teachers.

4.3 Die beoefening van wetenskaplike tegnieke verskaf intellektuele prikkeling en ontwikkel die kritiese denke²⁸⁾

Wanneer 'n leerling of student 'n probleem moet oplos deur versigtige versameling, seleksie en doelgerigte lees van oorspronklike bronne word daar in die proses, wat uiteindelik moet uitloop op 'n sinvolle ordening en 'n logiese gevolgtrekking, 'n sterk appél op sy **kritiese dinkvermoë** gemaak.

Die "Nuwe Geskiedenis" is by uitstek daarop ingestel om die leerling se kritiese **denke te ontwikkel** deur die effektiewe gebruik van veral primêre bronne — die basis van alle historiese werke. Hierdie oefening ontwikkel verder ook:

- die vermoë tot **analitiese denke** en vertolking; werklike individuele denke;
- die vermoë om histories, **logies en objektief** te dink, te redeneer en gevolgtrekkings te maak;
- die vra van indringende **vrae**;
- formulering van **verklarings** en oplossings;
- evaluering** van getuienisse.

Wanneer bronne so aangewend word gee dit aan geskiedenisonderrig, selfs in die laerskool, interessante nuwe dimensies. Reeves stel dit o.a. soos volg:²⁹⁾

To see the young at work, examining objects and pictures, searching the indices of books, consulting encyclopedias, making notes and drawings in answer to their own questions, brings home the sense that the "insetiable curiosity" of the human animal can early become a driving force of intellectual development. And the first intellectual discoveries can be the critical distinction between primary and secondary sources.

4.4 Begrip en waardering vir die verlede en die vakgebied.³⁰⁾

. . . for more than is generally imagined the original document, letter or journal is the best door to the past.

— Dept. of Education and Science

Deur die gebruik van oorspronklike bronne word mense en plekke van die **verlede meer reëel**, lewendig en konkreet vir leerlinge en studente. Dit help hul om te besef dat Geskiedenis handel oor **werklike mense** van vlees en bloed. So word die verwyderde verlede (in tyd en atmosfeer) nader aan die leerling gebring, en word die geskiedenis meer realisties, **lewenswaar, kleurvol** en **verstaanbaar**. Oosthuizen bevestig hierdie belangrike voordeel:

The problem of the remoteness of time and place can be overcome by the use of original source materials.

Die bestudering van primêre bronne lei ook daartoe dat leerlinge die **waarheid** van die verlede ontdek en onder die besef kom dat die verlede **anders was**. Die volgende **eienskappe** van sulke **bronne** dra grootliks hiertoe by:

die **intimiteit** van 'n persoonlike verslag;

fyn besonderhede wat leerlinge in staat stel om sy vrae self te beantwoord, en ook lewe gee aan die studie van die verlede;

die ware **atmosfeer** van die tydperk adem en so dit moontlik maak om in die verbeelding weer die verlede te beleef;

Ten opsigte van eersgenoemde sê Fontaine o.a.:³²⁾

Als geschiedenis vormend wil zijn. . . dan is die wezentlijke ontmoeting met die mensen van toen onontbeerlijk. . . de historie uit de eerste hand, d.i. van die mensen zelf leren kennen.

Kontemporêre verslae is dus uiters geskik om die atmosfeer en realiteit van die verlede oor te dra, sodat ons dit weer in die **verbeelding** kan ervaar.

In die woorde van Hales (inleiding van THEY SAW IT HAPPEN):

Whatever the meaning of history may be, there was once a time when it was not history. It was experience. . . Upon these happenings the historians write their gloss, but the first thing is that they happened again in our imagination. Before we (interpret,) we experience; before we judge, we feel. . .

Primêre bronne wat versigtig gekies is, relevant aan die spesifieke onderwerp is en aanpas by die ontwikkeling en vermoë van die leerling/student voorsien inderdaad in, soos Mackinoly dit stel:

. . . a real sense of the past, an impetus to imaginative and analytical thinking and a respect for the craftsmanship and ingenuity. . . those things which can be handled can provide a link with those who handled them in the past. The glowing patina of age comes not from neglect but from interested and loving handling. . .

Omgang met sulke stof kan beslis 'n uiters interessante en **verrykende ervaring** wees wat daartoe sal meewerk dat die leerling/student 'n beter begrip vir die vak Geskiedenis verwerf — so 'n duidelike idee kry van die wese en die eienskappe van die vak, want sê Mays:

... they (bronne- J.O.) are the raw materials of history. Every historian has to use them, and it follows that children cannot really understand the nature of history unless they too, have this experience.³³⁾

4.5 Doelgerigte en sinvolle klaskamerpraktyke

The teacher who uses them properly will find that he has at his command a most valuable asset.

— Assistant Masters Association

Opvoedkundiges aanvaar dat die kind wat ons moet opvoed vir die 21ste eeu nie meer die woord van ouers en onderwysers so geredelik wil (hoef te?) aanvaar nie. Hul wil bv. in al hoe groter mate weet “hoe” en “waarom”, al gaan dit ook oor 'n dinosaurus! Die bronnemetode bied in dié verband mooi moontlikhede om **kindsentriese onderrig** te bevorder. Vervolgens 'n **kort oorsig** van enkele fasette van **klaskameronderrig** wat **bevoordeel** word deur die gebruik van die bronnemetode.

4.5.1 Individualisering kom tot sy reg.³⁴⁾

Wanneer leerlinge en onderwyser oorspronklike bronne hanteer, verkeer hul in 'n **intieme situasie** waarin beide partye in nouer kontak met mekaar is. In teenstelling met klassikale onderrig deur die verhaal- of handboekmetode het die onderwyser nou die geleentheid om voortdurend **individuele hulp**, leiding en aanmoediging te gee.

Hierdie “**nuwe rol**” van die **onderwyser** beteken dat hy in staat is om vrylik tussen die leerlinge rond te beweeg, hulp te verleen waar nodig, voorstelle te maak, materiaal te verskaf, probleme te bespreek, foute dadelik reg te stel, te kritiseer waar nodig ens.

4.5.2 Belangstelling en verbeelding word geprikkel.³⁵⁾

Seker een van die belangrikste uitkomstes van hierdie “nuwe” leerling-onderwyser verhouding is die uitskakeling van **verveeldheid** wat al so deel van die ou klassikale en vaksentriese onderwys geword het. In dié verband verklaar S. Healy bv:

Why should teachers go on accepting this boredom when, by feeding children a few ideas of method rather than content, they can persuade them to reveal some of their stores of originality, humour and intelligence.³⁶⁾

Met die belangstelling en verbeelding eers geprikkel is die stryd in 'n groot mate gewonne — dit word gestaaf deur die **hoë gehalte van oorspronklike werk** wat deur sulke gemotiveerde leerlinge en studente gelewer word.

Ook die nouer kontak met die **konkrete oorblyfsels** van die verlede bevorder en stimuleer leerlingbelangstelling. Hierdie kontak kan selfs net bestaan uit 'n blote **voorlesing** uit bv. die dagboek van 'n historiese figuur (soos Adam Tas of Jan van Riebeeck), en sal beslis meer belangstelling opwek as wanneer die onderwyser/dosent self 'n insident daaruit beskryf. Wanneer die onderwyser bv. begin met: “hier is 'n beskrywing van 'n man wat dit sien gebeur het”

of

“ek haal die persoon(e) se werklike, presiese woorde aan;”

of

“so lui die brief wat hy geskryf het,”

sal die belangstelling beslis makliker toeneem, want 'n beskrywing deur 'n tydgenoot of ooggetuie het die voordeel dat dit die geskiedenis makliker kan **laat lewe** as die gewone skoolhandboek.³⁷⁾ In die verband verklaar die Britse Dept. of Education and Science:

It is one of the paradoxes of teaching that it is often the old and seemingly dead that breathes³⁸⁾ new life into the process.

Ook wanneer leerlinge/studente sulke bronne **self** moet **ontleed**, evalueer of afleidings daaruit moet maak sal dit tot meerdere belangstelling vir die vak lei, want in die proses kry hul die gevoel dat hul 'n deel van hul eie **verlede rekonstrueer**.

Baie onderwysers ondervind dat as leerlinge eers hierdie “basiese” belangstelling verwerf het, hul verder geprikkel word om self verdere bronne oor die behandelde onderwerp **na te slaan** ten einde nog meer kennis op te doen. As hierdie “sneubal” eers begin te groei verdwyn alle bedenkinge oor die praktiese waarde van Geskiedenis.

'n Aspek wat nie uit die oog verloor mag word nie, is dat die toepassing van die bronnemetode dit vir die onderwyser/dosent moontlik maak om met 'n **groter verskeidenheid aktiwiteite** die leerlinge se verbeelding aan te gryp, die vak lewendig te hou en belangstelling daarvoor te behou.³⁹⁾

Ten slotte moet onthou word dat veral in die tersiêre onderwys, oorspronklike bronne 'n lewenslange belangstelling vir die verlede by die student kan opwek omdat dit gepaard gaan met die **bevrediging van daardie behoeftes** wat deel is van die **ware student**:

... No one who has worked with adult students, whatever academic backgrounds they may possess, can ignore the manifest, concentration and even excitement, that confrontation with an original document produces. The printed version, clear and impeccable may be at hand on a nearby shelf; but

the sight and savour of the original archive or record will not be readily forgone.⁴⁰⁾

4.5.3 Klasatmosfeer⁴¹⁾

Oorspronklike bronne wat bv. **persoonlike** standpunte of **emosies** wat tot optrede gelei het, weergee, skeep dikwels 'n besondere atmosfeer tydens die lesgebeure — selfs al word sulke dele net vir illustrasiedoeleindes voorgelees. Vergelyk maar of 'n opsomming uit die handboek dieselfde kan vermag.

Wanneer bv. 'n gedeelte uit Adam Tas se dagboek gekies word wat die invloed van die V.O.C. se beleid op die Kaapse burgers weergee (bv. een van die talle, intiem persoonlike dele wat in die geskrif voorkom) sal dit help om dié deel van die geskiedenis **meer aktueel** te maak. So word die **insig** van die leerlinge **verdiep**, nie net omdat hul die griewe van die burgers beter kon verstaan nie, maar ook persoonlik kon **aanvoel**, en hul in die situasie kon **inleef**. In die besondere atmosfeer sal hul dus deel hê aan die werklike gevoelens van die mens van die verlede.

4.5.4 Verwerf blywende kennis⁴²⁾

The contemporary example speaks across the centuries in a way that no generalised account can.

— Assistant Masters Association

Die oorspronklike dokument is, soos reeds aangetoon, dikwels gelaai met emosie, 'n **dringendheid** en **aktualiteit** wat die gedrukte verslag (handboek) nooit kan ewenaar nie. Leerlinge of studente wat bv. die laaste inskrywings in Louis Trichardt en Robert Scott se dagboeke lees sal dit sekerlik **lank onthou**.

Wanneer leerlinge verder oorspronklike dokumente bestudeer (Selfs al is dit net 'n faksimile van 'n ou dokument in 'n moeilik verstaanbare taal of handskrif) wat net vir illustratiewe doeleindes gebruik word, word bv. sekere konsepte, **meer verstaanbaar**. Kennis wat so verwerf word is altyd van meer blywende waarde want die leerling/student se retensievermoë word deur begrip en insig gesteun.

Ook die **fisiese hantering** van historiese oorblyfsels bv. 'n byl uit die Steentydperk, 'n geweer van 'n Voortrekker of 'n gasmasker uit die Wêreldoorlog kan binne 'n **kort rukkie** kennis by die leerlinge vaslê wat hul lank sal bybly.

4.5.5 Bevorder selfwerkzaamheid

Wat ek hoor vergeet ek.

Wat ek sien onthou ek.

Wat ek doen verstaan ek.

— Ou Chinese gesegde

Terwyl leerlinge/studente oorspronklike bronne hanteer raak hul **betrokke** by hul **eie leerproses**. So word hul dus **aktief** betrokke by die verlede. Dit is dus in kon-

tras met klassikale onderrig waar gegewens bloot meegedeel word aan passiewe waarnemers. Deur aan leerlinge gegewens te gee en hul te stimuleer om self verder uit te vind, verwerf hul op 'n aktiewe wyse kennis. So kan passiewe onderrig en blote memorisering bekamp word.

4.5.6 Korrellasie tussen vakke word bevorder.⁴³⁾

Sonder om in besonderhede te tree, word hier net kortliks 'n enkele aspek aangeraak.

Die gebruik van bronne leen hom by uitstek tot die toepassing van korrelasie tussen vakke, veral in die laerskoolkurrikulum. Oorspronklike bronne is beslis nie die alleenreg van Geskiedenis nie! Hul belig immers elke sfeer van menslike belange en aktiwiteite. Deur so die kunsmatige mure tussen vakke af te breek kan die onderwys **meer lewensgetrou** gemaak word. Baie taalonderwysers gebruik reeds historiese materiaal vir die sg. begripstoetse. Die vindingryke onderwyser sal self weet hoe om op die wyse "twee vlieë met een klap" te slaan.

4.5.7 Sinvoller gebruik van die handboek.⁴⁴⁾

Die elementêre gebruik van oorspronklike bronne kan selfs waar dit bloot gebruik word om die handboek aan te vul tot groot nut wees o.a. om:

bewyse te verskaf vir die leerstof van die handboek;

gebeure in die handboek **te illustreer**; veralgemenings in die handboek toegankliker te maak deur spesifieke **voorbeelde**.

Wanneer leerlinge of studente dan vorder tot die **verwerking van gegewens** in dokumente en dit dan **vergeelyk** met hul handboekweergawe, sal dit hul 'n goeie idee gee van **hoe** hul **handboek** oorspronklik **saamgestel** is. As leerlinge eers beseft dat Geskiedenis nie net dit is wat tussen die buiteblaai van 'n skoolhandboek gedruk is nie, sal hul met ander oë na die handboek kyk, sy beperkinge beseft en uiteindelik hierdie hulpmiddel meer sinvol kan gebruik om hul historiese agtergrond te verruim.

5. Verryking en voorbereiding vir verdere studie⁴⁵⁾

Die gebruik van bronnemateriaal bevorder laastens ook die toepassing van die beginsel van **differensiasie**, die behoeftes van **skrandere leerlinge** word bv. beter bevredig. So kan bronne as addisionele **leesstof en selfwerkzaamheidsprojekte** vir leerlinge in die Hoërgraad gebruik word.

Leerlinge en studente wat hierdie oefening op skool en voorgraadse vlak gehad het is noodwendig **beter voorberei** vir latere tersiêre studie.

Voorstanders van die "Nuwe Geskiedenis" pleit dan ook al baie jare dat studentonderwysers in hul opleiding geskool moet word in die didaktiek van

die bronnemetode. Die Britse Dept. of Education and Science stel dit soos volg:

... no student should complete a course of education without being made aware of what sources exist and being given at least a limited opportunity of using them. The original document is in a sense more true. . .

6. Slotsom

Hopelik is die dae toe goeie onderwys net uit "chalk and talk" bestaan het darem verby.

Met die koms van die "Nuwe Geskiedenis" het 'n benadering gekom wat Edwards o.a. soos volg formuleer:

... the subject (Geskiedenis — J O) in full of open questions and tentative explanations, and to teach it as cut and dried narrative is to lose much of its value and of its fascination. There are times when the past should speak with its own voices.⁴⁶⁾

Al is geskiedenis, en daaroor twyfel seker geen ware vakman nie, dan ook 'n "goeie storie" kan die onderrig van die vak vir die geskiedenisonderwyser 'n probleem bly as hy of sy deur slegs 'n **blote vertelling**, hoe vernuftig ookal, nie daarin kan slaag om die geskiedenis tot lewende werklikheid te herskep nie. Die meerdere **gebruik van oorspronklike bronne** in die "Nuwe Geskiedenis" dui daarop dat besef word dat die verhaalm metode net nie as enigste (genoegsame) metode aanvaarbaar is nie.

Sonder om egter die belangrike rol van die gesproke en geskrewe woord te misken, lê die "Nuwe Geskiedenis" veral besondere **klem** op die gebruik van oorspronklike bronnemateriaal wat deur allerlei oudiovisuele hulpmiddels toegankliker gemaak word — 'n wegbreek van die "chalk and talk" benadering en 'n **toespitsing** op die grondstof van die vak. Die noodsaaklikheid word uiteindelik soos volg deur Keith Randell beklemtoon:

A well told story... illustrated with effective visuals **and appropriate passages** of text, tends to be well appreciated and is worth a place in history teaching at all levels if only because it improves teacher morale. In reality, of course it also helps to strengthen pupil motivation, and if properly designed to develop a whole range of aural skills.⁴⁷⁾

VERWYSINGS:

1. **Vide** L G Dalhuisen, GESCHIEDENIS OP SCHOOL, p.200.
2. **Vide** J Olivier, "Die Stryd om Vernuwung — Vordering of Stagnasie?" "Geskiedenisonderrig — Ook vernuwung in Suid-Afrika." DIE UNIE, Februarie 1983, p.201; Dalhuisen, **op.cit.**, pp.199-200.
3. M W Keatinge, STUDIES IN THE TEACHING OF HISTORY, p.60. **Vide** R B Jones, PRACTICAL APPROACHES TO THE NEW HISTORY, p.235; J H Senekal. "Die 'Liewe' Skoolboeke". HANDHAAF, Januarie 1983.
4. **Vide** M Reeves, WHY HISTORY, p.68; Dalhuisen, **op.cit.**, pp.199-200.
5. M A Burston, HANDBOOK FOR HISTORY TEACHERS, p.210.
6. Dalhuisen, **op.cit.**, pp.199-200.
7. **Vide** J Olivier, "Kom ons vertel dit eerstehands! — Enkele aspekte in verband met die gebruik van die bronnemetode in Geskiedenisonderrig." DIE UNIE, Januarie 1983, p.173.
8. **Vide** Keatinge, **op.cit.**, p.39.
9. **Vide** Reeves, **op.cit.**, p.68.
10. **Vide** Dalhuisen, **op.cit.**, p.200.
11. Department of Education and Science, ARCHIEVES AND EDUCATION, p.2.
12. Vergelyk bv. in dié verband die laaste inskrywing in Louis Trichardt se dagboek met enige handboek. In die oorspronklike en volledige teks kom ons in aanraking met die besondere mens en die verhouding wat geheers het tussen hom en sy vrou. Ook A de Mist se reisjoernaal gee 'n interessante beeld van destydse toestande in die binneland met sy inheemse rasse wat selde in handboeke so direk tot ons spreek.
13. Plaaslike getuies weerspreek bv. dikwels die handboek se veralgemenings terwyl private versamelings ook met verloop van tyd beskikbaar raak en dan nuwe lig werp op gebeure. **Vide**, Dept. of Educ. and Science, **op.cit.**, p.2.
14. **Vide** P Mays, WHY TEACH HISTORY, pp.63-64.
15. **Vide** 45.2 en 45.5 waar dié aspek weer aangeraak word.
16. **Vide** 4.5.7 waar die aspek ook ter sprake is.
17. Aspekte wat in hierdie deel vermeld word, word o.a. aangeraak deur: F A van Jaarsveld, TEORIE EN METODIEK VAN GESKIEDENISONDERRIG, p.138; Assistant Masters Association, THE TEACHING OF HISTORY IN SECONDARY SCHOOLS, p.84; A N Boyce, TEACHING HISTORY IN SOUTH AFRICAN SCHOOLS, p.78; M A Burston, HANDBOOK FOR HISTORY TEACHERS, pp.207, 208, 211; B Garvey, MODELS OF HISTORY TEACHING IN THE SECONDARY SCHOOL, p.40.
18. **Vide** M E Bryant in TEACHING HISTORY, NO 3, May, 1970; no. 4, Nov. 1970; no. 5, May 1971.
19. Assistant Masters Association, **op.cit.** p.82.
20. So bv. sal 'n letterkundige, politikus en historikus dieselfde toespraak verskillend beoordeel omdat elkeen gebruik maak van 'n verskillende denkpatroon.
21. C Oosthuizen, UNDERSTANDING HISTORY METHOD, p.215.
22. Vir meer inligting in die verband **vide**, Boyce, **op.cit.**, p.78; Burston, **op.cit.**, p.219; Collham and Fines, EDUCATIONAL OBJECTIVES FOR THE STUDY OF HISTORY; A F Hattersley, HISTORY TEACHING IN SCHOOLS, pp.57-58; H D Longland, DIE DIDAKTIEK VAN GESKIEDENIS VIR DIE SEKONDERE SKOOL, p.28; Oosthuizen, **op.cit.**, p.215.
23. Verdere vaardighede word onder 4.2 bespreek.

24. **Vide** I. Bereson and W Lamb, HISTORY ALIVE SOURCE BOOK; P Mays, **op.cit.**, p.53.
25. Vir verdere gesigspunte oor hierdie aspek, **vide** Assistant Masters, **op.cit.**, p.86; Burston, **op.cit.**, pp.212, 220; D. Gunning, THE TEACHING OF HISTORY, p.51; Hattersley, **op.cit.**, p.57.
26. Soos aangehaal in Burston, **op.cit.**, p.220.
27. Gunning, **op.cit.**, p.5.
28. Vir meer besonderhede oor die aspek, **vide** Assistant Masters Association, **op.cit.**, p.80; Hattersley, **op.cit.**, p.57; Keatinge, **op.cit.**, p.44; Reeves, **op.cit.**, pp.62-63; Longland, **op.cit.**, p.282; Oosthuizen, **op.cit.**, p.129; N J Strydom, HISTORY TEACHING IN SIMPLE PRACTICE, p.44.
29. Reeves, **op.cit.**, pp.62-63.
30. Hierdie aspek word ook belig deur:
Assistant Masters Association, **op.cit.**, p.86; Bamford, **op.cit.**, p.212; Burston, **op.cit.**, pp.207, 219; Dalhuisen, **op.cit.**, p.200; Dept. of Educ. and Science, **op.cit.** p.2; Longland, **op.cit.**, p.28; Mays, **op.cit.**, pp.52-53; P J van Zyl (red), INSTRUCTA 80, pp.54-55.
31. Oosthuizen, **op.cit.**, p.129.
32. Dalhuisen, **op.cit.**, p.200.
33. Mays, **op.cit.** p.55.
34. **Vide** Boyce, **op.cit.**, p.78; S. Healy, IDEAS FOR TEACHING HISTORY, p.29.
35. Vir meer besonderhede in dié verband, **vide**: Assistant Masters . . . , **op.cit.**, p.86; Dept. of Educ. . . . , **op.cit.**, pp.2, 14; Boyce, **op.cit.**, p.74; Garvey, **op.cit.**, p.40; Longland, **op.cit.**, p.28; Oosthuizen, **op.cit.**, p.129; Strydom, **op.cit.**, p.44.
36. S Healy, **op.cit.**, p.29.
37. **Vide** Boyce, **op.cit.**, p.74.
38. Dept. of Educ. and Science, **op.cit.**, p.14.
39. **Vide** Oosthuizen, **op.cit.**, p.129.
40. Dept. of Educ. . . . , **op.cit.**, p.2.
41. **Vide** Hattersley, **op.cit.**, p.59.
42. Vir verdere gesigspunte in die verband **vide**: Dept. of Educ. . . . , **op.cit.**, p.2; Assistant Masters . . . , **op.cit.**, pp.83, 86, 88; Boyce, **op.cit.**, p.78; Oosthuizen, **op.cit.**, p.215.
43. **Vide** Dept. of Educ. . . . , **op.cit.** p.12.
44. **Vide** Assistant Masters . . . , **op.cit.**, p.83; Hattersley, **op.cit.**, p.57; Longland, **op.cit.**, p.28.
45. **Vide** Longland, **op.cit.**, p.28; Dept. of Educ. . . . , **op.cit.**, p.2.
46. Burston, **op.cit.**, p.218.
47. K Randell, RESOURCES FOR THE TEACHING OF HISTORY IN SECONDARY SCHOOLS, p.27.

Bronne

Assistant Masters Association:
THE TEACHING OF HISTORY IN SECONDARY SCHOOLS.
Cambridge University Press, Cambridge 1975.

Boyce, A N:
TEACHING HISTORY IN SOUTH AFRICAN SCHOOLS.
Juta, Cape Town, 1968.

Burston, M A:
HANDBOOK FOR HISTORY TEACHERS.
Methuen, London, 1972.

Dalhuisen, L G:
GESCHIEDENIS OP SCHOOL.
Wolters-Noordhoff, Groningen, 1977.

Department of Education and Science:
ARCHIVES AND EDUCATION.
Educ. Pamphlet no. 54, 1968.

Garvey, B:
MODELS OF HISTORY TEACHING IN THE SECONDARY SCHOOL.
Oxford University Press, Oxford, 1977.

Gunning, D:
THE TEACHING OF HISTORY.
Croom Helm, London, 1978.

Hattersley, A F:
HISTORY TEACHING IN SCHOOLS
Longmans, London, 1935.

Healy, S:
IDEAS FOR TEACHING HISTORY.
B T Batsford, London, 1974.

Jones, R B:
PRACTICAL APPROACHES TO THE NEW HISTORY.
Hutchinson Educational, London, 1973.

Keatinge, M W:
STUDIES IN THE TEACHING OF HISTORY.
A + C. Black, London, 1921.

Longland, H D:
DIE DIDAKTIEK VAN GESKIEDENIS VIR DIE SEKONDÊRE SKOOL.
Lex Patria, Johannesburg, 1980.

Mays, P:
WHY TEACH HISTORY.
University of London, London, 1974.

Olivier, J:
"Kom ons vertel dit eerstehands!
Enkele aspekte in verband met die gebruik van die bronnemetode in geskiedenisonderrig."
DIE UNIE, Januarie 1983.
"Geskiedenisonderrig — Ook vernuwing in Suid-Afrika-
DIE UNIE, Februarie 1983.

Oosthuizen, C:
UNDERSTANDING HISTORY METHOD.
Educum, Johannesburg, 1981.

Randell, K:
RESOURCES FOR THE TEACHING OF HISTORY IN SECONDARY SCHOOLS.
Historical Association, London, 1976.

Reeves, M:
WHY HISTORY.
Longman, London, 1980.

Strydom, N J:
HISTORY TEACHING IN SIMPLE PRACTICE.
Shuter and Shuter, Pietermaritzburg, 1958.

Van Jaarsveld en Rademeyer, J I:
TEORIE EN METODIEK VAN GESKIEDENIS-
ONDERRIG.
Perskor, Johannesburg, 1973.

Van Zyl, P J (red):
INSTRUCTA 80.
Butterworth, Durban, 1981.