GESKIEDENISONDERRIG IN AFRIKA

Mnr. F. Oosthuizen (B Ed-student)
Randse Afrikaanse Universiteit

INLEIDING

Sedert hul politieke onafhanklikheid, het baie Afrika-lande indrukwekkende pogings aangewend om hul onderwys te verbeter. In baie gevalle het dié pogings tot groter uitdagings gelei, wanneer die aspirasies wat geskep is 'n al hoe groter wordende kloof tussen die verwagtings van die samelewing en die nasionale prestasies veroorsaak het. Gevolglik is verreikende besluite oor onderwysbeleid geneem en daar word steeds gepoog om vernuwings in die onderwysstelsel deur te voer.

Alhoewel die hervormings en veranderings gemik is op die oplossing van min of meer dieselfde tipe probleem in die meeste lande, verskil dit tog in aard, patroon, omvang en veral detail. Die lande is ook op verskillende stadia van die implementering van 'n bepaalde beleid. Sommige lande, alhoewel hul die eis vir verandering besef, poog steeds om die beste rigting vir die verandering te bepaal. In hierdie studie word nie gepoog om die aard van die vernuwing van onderwysbeleid in die Afrika-lande na te speur nie, maar wel die neerslag van die veranderinge t.o.v. die onderrig van 'n enkele vak, naamlik Geskiedenis. Die onderrig van Geskiedenis op sekondêre vlak word ontleed teen die agtergrond van die problematiek van ontwikkelende lande, en daar word gelet op hoe die probleme die kwaliteit van die onderrig van die vak beïnvloed.

DOELSTELLINGS MET DIE ONDERRIG VAN GESKIEDENIS

Die doelstellings met die onderrig van die vak is in die meeste Afrika-lande nie eksplisiet uiteengesit en omskryf nie. Die doelstellings met die onderrig van Geskiedenis resorteer onder die algemene doelstellings met onderwys en behels oor die algemeen: "the training of the mind in the understanding of the world around us" en "the development and projection of culture [of a specific country], art, language as well as the world's cultural heritage" (Ihebuzor, 1984, p. 8). In Zambië is daar in die dekade vir die eerste maal beweeg in die rigting van die ontwikkeling van eksplisiete doelstellings vir die onderrig van Geskiedenis, veral weens die oorbelading van sillabusse en die klem op eksterne eksaminering. Die sillabusse toon wel 'n belangrike breuk met die opvatting dat die doel van Geskiedenisonderrig die oordrag van bloot feite-kennis van die land se imperiale verlede is, maar dit is eintlik slegs die aard van die historiese kennis of die inhoud wat in die praktyk verander het (Lampi, 1982, p. 28). Die ou imperiale Britse en Europees-gesentreerde inhoud is nou vervang met 'n meer nasionaal en Afrika-gesentreerde sillabus. Die opvatting dat die rol van Geskiedenis in die skool is om groot hoeveelhede kennis mee te deel, is steeds oorheersend en word verder versterk deur die eksaminering, waar feitelike herroeping-tipe vrae gestel word. Die klem is dus steeds op die laer kognitiewe vlakke van leer. Heather Fry is van mening dat meer aandag geskenk moet word aan die ontwikkeling van verskeie vaardighede waaronder analise, kritiese denke, begrip eerder as net blote memorisering (1987, p. 25).

Met die 1983 vergadering van die Historiese Vereniging van Nigerië is die volgende probleme m.b.t. die onderrig van Geskiedenis geïdentifiseer:

- vervelige aanbieding,
- oorbelading van sillabusse,
- irrelevansie van 'n groot deel van die sillabus,
- ekstreme eksamen-georiënteerdheid, en
- onvoldoende verwysingsmateriaal (Ihebuzor, 1984, p. 8).

Hierdie probleme is nie net beperk tot Nigerië nie, maar kom in die meeste van die Afrika-lande voor. Vervolgens word elk van die probleme verder bespreek.

(i) *Vervelige aanbieding*
Die onderrigwyse is grootliks onderwyser-gesentreerd met baie min leerlingaktiwiteite. Die onderwys doseer en verskaf aantekeninge wat van die skryfbord afgeskryf word. Die redes vir die afwesigheid van 'n leerling-gesentreerde onderrigwyse is velerlei:

Een belangrike rede is die gebrek aan genoegsame hoeveelhede handboeke. Dit is 'n aanvaarde feit dat die handboek 'n belangrike rol in die onderrig speel en die onderrig kan alleen sinvol wees indien elke leerling oor 'n handboek beskik. Uit Sean Morrow se ontleding van die Malawi-situasie blyk dit dat die verhouding tussen die hoeveelheid beskikbare handboeke en die hoeveelheid leerlinge wat Geskiedenis neem, ongebalanseerd is. Daar is min skole in Malawi waar daar nie 'n tekort in die voorsiening van handboeke is nie. Alhoewel die sillabus in die junior sekondêre fase 5 boeke aanbeveel vir die leerlinge, waarvan 2 verpligte werke is, is daar baie min skole waar leerlinge oor die 2 verpligte werke beskik. In dié omstandighede kan effektiewe onderrig nie plaasvind nie.

Die onderwysers is verplig om vir eie gebruik aantekeninge en hulpmiddels te maak. Ten einde dit te kan doen is 'n toegeruste skoolbiblioteek en dupliseringsfasiliteite 'n vereiste. T.o.v. biblioteekfasiliteite stel Morrow dat die Nasionale Biblioteekdiens in Malawi tot 'n groot mate in die behoeftes voorsien. Die diens ruil die boeke van die skole periodiek om, terwyl die skoolbiblioteek op sy beurt weer boeke aan skoliere uitleen. Soms word boeke van die kulturele en inligtingsdienste van die buitelandse ambassades verkry, maar die publikasies het dikwels 'n swaar politieke en kulturele vooroordeel.

Boeke is egter nie die enigste hulpmiddels in die onderrig van Geskiedenis nie. Kaarte word deur die onderwysers self geteken of geleen van die geografie-departement, terwyl kaarte waarop historiese gegewens voorkom feitlik nie-bestaande is. Tru-projektors en skyfies word selde by skole aangetref. By sommige skole word wel dupliseringsfasiliteite aangetref, maar dit is nie vir algemene gebruik deur onderwysers beskikbaar nie. Slegs eksamenvraestelle word gedupliseer (S. Morrow, 1986, p. 16).

Die afwesigheid van media en die gebrek aan essensiële hulpmiddels byvoorbeeld handboeke dra grootliks by tot die vervelige en oninterressante geskiedenislesse. Waar handboeke wel beskikbaar is, weerspieël dit die tradisionele benadering tot Geskiedenisonderrig en bevat slegs enkele voorstelle vir leerlingaktiwiteite

en aanhalings uit geskrewe dokumente. Die probleem hier is dat die handboeke deur historici geskryf word wat op hoogte is met die land se geskiedenis, maar nie kennis dra van die Pedagogiek nie.

Die historiese ondersoek of bronne-studie het as metode van onderrig, veral in Geskiedenis, groot byval wêreldwyd gevind. In Zambië is die benadering gekonseptualiseer en geïmplimenteer op die onderwysersopleiding-vlak deur Garvey en Krug, outeurs van *Models of History Teaching in Secondary School*, in die middel 1970's. Dié benadering behels die voorsiening van geselekteerde bronnemateriaal aan leerlinge en die bespreking daarvan deur die onderwyser en leerlinge. Die doel met die benadering was om die klem in Geskiedenisonderrig te verskuif vanaf die memorisering van feite na die ontwikkeling van denkvaardighede en 'n rasionele oordeel wat met die bewyse verband hou om sodoende ware begrip aan te moedig (Lampi, 1982, p. 28). Hoë ideale is gekoester maar 7 jaar nadat die benadering geïmplementeer is, het dit nog nie van die grond gekom nie. 'n Ondersoek na die redes daarvoor het getoon dat die onderwysers graag die leerlinge wou leer dink, maar die omstandighede waarin die onderrig plaasvind het die verandering nie toegelaat nie. Die probleme wat geïdentifiseer was, was (i) 'n gebrek aan bronne. 'n Leerling-gesentreerde benadering soos die van bronne-studies hang saam met die beskikbaarheid van handboeke, werkkaarte, films en televisie. (ii) Die handboek, 'n basiese hulpmiddel, kon nie eers deur onderwysers in hul onderrig gebruik word nie, omdat alle leerlinge nie oor 'n handboek beskik het nie (Lampi, 1982, p. 28). Onder hierdie omstandighede, waar die onderwysers sekerlik gefrustreerd en sinies is, kan daar van niks anders as vervelige Geskiedenisonderrig gepraat word nie. Lampi is van mening dat selfs die mees realistiese teks vir Geskiedenisonderrig nl. die van Garvey en Krug veronderstel die toegang tot handboeke, 'n biblioteek, papier en bronne as 'n voorvereiste vir effektiewe onderrig. In baie Afrika-lande kan daar dus nie sprake wees van effektiewe en nog minder kreatiewe Geskiedenisonderrig nie.

(ii) *Oorbelading van sillabusse en die irrelevansie van die inhoud.*

Die oorbelading van sillabusse en die irrelevansie van sillabus-inhoud is volgens Noel Ihebuzor 'n indirekte gevolg van wat hy betrokke of "committed" historiografie noem. Die doel met die tipe historiografie is die bestryding en vernietiging van wat as doelbewuste distorsies van die geskiedenis van Afrika beskou is, en soos dit deur die Euro-sentriese koloniale historiografie oorgedra is. Die sg. betrokke historici wou die verlede van Afrika herontdek want "the more they could discover, the less the validity of the views that denied the African past" (Ihebuzor, 1984, p. 9). Dit was dus bloot natuurlik dat die historici sou wou hê dat alle swartes, ook sekondêre skoliere, moes deel in hul geesdrif en by implikasie in hul ontdekkings. Die leerlinge moes alles leer van vroeëre ryke, konings ens. Die gevolg hiervan was 'n oorbelaaide sillabus. Dit was dus alles die gevolg van 'n verkeerde aanname dat om die leerlinge sy verlede te laat waardeer moes hy alles van die vroeëre beskawings in sy gebied leer. 'n Lang en onveranderlike sillabus wat in 3 jaar deurgewerk moes word, het hierdie foutiewe aanname bevestig. Ihebuzor meld in 'n artikel die voorbeeld van die sillabus van 'n bepaalde openbare eksamen waar daar van leerlinge verwag is om 33 antieke Wes-Afrika-state se geskiedenis te bestudeer, die name van die state te ken asook die suksesse van die leiers (1984, p. 9). Dit blyk duidelik dat leerlinge irrelevante inhoud bestudeer wat geen vormingswaarde het nie. Volgens Ihebuzor sal 'n "well-guided exposure to a few instances of the past" baie meer waardevol wees (1984, p. 9).

(iii) *Onvoldoende en ontoepaslike verwysingsmateriaal*

Daar is reeds melding gemaak van die negatiewe effek wat 'n tekort aan handboeke, kaarte, prente ens. op die kwaliteit van Geskiedenisonderrig het. Fry lê in haar artikel *History at the Crossroads* veral klem op die soort bronne wat bestudeer kan word in die studie en beoefening van Afrika-geskiedenis en meer spesifiek in Nigerië.

Geskrewe dokumente of primêre bronne word wêreldwyd as 'n belangrike bron van inligting beskou in die bestudering van die geskiedenis. Geskrewe dokumente is egter baie skaars oor veral die pre-koloniale periode in Nigerië. Waar daar wel dokumente bestaan, bly die vraag steeds in hoe 'n mate dit eerstehands is. Mondelinge oorlewering is egter 'n belangrike bron van inligting vir die rekonstruksie van die verlede en in die skool word dit as deel van die Geskiedenis-sillabus onderrig.

Fry lê veral klem op die vormende waarde wat die argeologie en die studie van oorblyfsels in die onderrig van Geskiedenis kan hê. In die praktyk speel dit egter 'n klein rol. Volgens Fry kan die studie van oorblyfsels bydra tot die ontwikkeling van sekere kognitiewe vaardighede van 'n hoër orde waar onder deduksie, analise, waarneming en ekstrapolasie. Die tipe benadering rig ook 'n affektiewe appèl tot die leerling in die dat dit die nuuskierigheid prikkel, belangstelling aanwakker en so bydra tot empatie en historiese verbeelding (Fry, 1987, p. 26). Baie van die sillabusse sluit 'n inleidende kursus van bronne in, maar benewens dit is daar geen verdere bestudering daarvan nie. Dit is belangrik dat so 'n bron-gebaseerde benadering in verhouding tot die inhoud en metodes van onderrig beskou moet word.

(iv) *Ander probleme*

'n Verdere aspek wat probleme kan meebring is taal. Heel dikwels gebruik onderwysers terme sonder om dit te verklaar, bv. 'n term soos aristokrasie wat vreemd is aan hul kultuur. Die probleem word verder vererger deurdat die onderrigmedium heel dikwels Engels is, wat die leerlinge se tweede en soms derde taal is.. Daar moet dus klem gelê word op die verklaring van bepaalde konsepte en terme. In die tweede taal-opset moet onderwysers meer let op die vaardighede by die skryf van Geskiedenis.

Ihebuzor lê klem op die gevaar wat betrokke geskiedskrywing inhou vir die onderrig van Geskiedenis. Die tipe geskiedskrywing het ten doel die ondersteuning van 'n bepaalde ideologie of kultuur. Gebeure word so gerangskik, geanaliseer en geïnterpreteer om die ideologiese oriëntasie van die historikus te pas. Alle pogings tot 'n objektiewe weergawe van gebeure word oorboord gegooi. Ihebuzor onderskei nasionalistiese en ideologies-gemotiveerde historiografie. In die eersgenoemde word die suksesse van die swartes beklemtoon en word koloniale historiografie, wat die Afrikaan 'n verlede ontsê het, ontmasker. In die handboeke vind jy 'n neiging om gunstige beoordelings van swart ryke en negatiewe kommentaar op blanke ryke te kry. Nasionale gevoelens triomfeer oor die rasionele. Die gevaar van so 'n benadering lê in die negatiewe effek

wat dit op die leerling se ontwikkeling van 'n objektiewe oordeel sal hê (Ihebuzor, 1984, p. 9). Die leerling kan dalk aanneem dat dit normaal is om partydig te wees as jy iets beoordeel wat tot jou groep, volk, staat of nasie behoort en kan volgens Ihebuzor daartoe lei dat "foul play" aangemoedig word onder leerlinge (1984, p. 9).

Ideologies-gemotiveerde historiografie verskaf die antwoord op die vraag: Waarom is ons dan so arm en ondoeltreffend as ons dan so 'n glorieryke verlede het? In hierdie tipe historiografie word 'n vooruitstrewende en konflikvrye samelewing in Afrika geskets voor die koms van die blanke. Met die koms van die blanke is die vooruitgang en rus versteur deur eksploitasie, degradasie, stryd en oorlog. Dus: "by the time the historians have finished with him, the white man is shown up as an out and out ruffian and cut-throat with no sense of decency or respect for human values" (Ihebuzor, 1984, p. 10). Dié historiografie word gemotiveer deur wraaksug. Die benadering kan daartoe lei dat die leerling slegs na eksterne oorsake en agente soek vir die probleme waarin hul hul bevind. Dit kan volgens Ihebuzor verhoed dat die leerling 'n hoë vlak van emosionele en morele ontwikkeling bereik (1984, p. 10).

Dit is belangrik dat ons die verlede moet verstaan, maar die verdraaide weergawes van die verlede, soos vervat in dié twee tipes geskiedskrywing, is 'n wesenlike bedreiging vir die onderrig van Geskiedenis.

'n Probleem wat ook verband hou met handboeke blyk uit Morrow se ontleding van die Geskiedenisonderrig in Malawi. Die meeste van die handboeke wat gebruik word is 1968 of 1969 uitgawes van die bepaalde tekste, waarvan daar intussen hersiene uitgawes verskyn het. Die boeke, bv. Snellgrove se *The Modern World since 1870* en Tindall se *History of Central Africa*, is Eurosentries en hou nie rekening met die snelle ontwikkeling in die geskiedenis van Sentraal-Afrika in die laaste twee dekades nie. In dié opsig is die boeke nie geskik as basiese tekste nie. Weens die klein mark is alternatiewe tekste nie beskikbaar nie, en selfs al sou daar alternatiewe tekste wees, sou die ekonomiese beperkinge die aankoop daarvan verhinder (Morrow, 1986, p. 15).

SLOTBESKOUING

Uit die studie van die onderrig van Geskiedenis in sekere Afrika-lande nl. Malawi, Zambië en Nigerië, blyk dit dat 'n radikale wysiging van die ou benaderings nie prakties uitvoerbaar sal wees nie. Oral in Afrika kom die eise vir toenemende onderwysvoorsiening te staan teen die moeilike ekonomiese omstandighede. Benewens die ekonomiese probleme en die gebrek aan finansiering vir vernuwing in die onderwys in Afrika moet daar ook rekening gehou word met die teenkanting teen enige verandering aan die kant van die leerlinge. Lampi is dus korrek as hy verklaar dat die verandering nie eensklaps bewerkstellig kan word nie, maar dat die tradisionele metodes stelselmatig gewysig moet word (1982, p. 28). Onderrig en leer van Geskiedenis sal in Afrika voordeel trek uit 'n meer kritiese benadering tot alle onderrig. Daar sal 'n her-evaluasie moet plaasvind van die rol van die onderwyser en dié van die leerling en metodes sal ontwikkel moet word wat pas by die aard en bronne van die Afrika-lande se geskiedenis. Morrow is van mening dat internasionale skenkers wat so graag imposante geboue verskaf aan Afrika-lande eerder oorgehaal moet word om die onderwys te bevorder, wat saam met die imposante strukture gaan (1986, p. 18).

BIBLIOGRAFIE

D'Aeth, R. 1975: **Education and Development in the Third World.** Westmead: Saxon House/Lexington books.

Fry, H. 1987: History at the Crossroads. **Teaching History**, 49, 1987: pp. 25 – 28.

Ihebuzor, N.A. 1984: Committed Historiography and History teaching in Nigerian Secondary Schools. **Teaching History**, 40, pp. 8 – 10.

Lampi, F. 1982: Problems of enquiry teaching in history in Zambian secondary schools. **Teaching History**, 34, p. 28.

Morrow, S. 1986: Teaching History in Malawi's secondary schools. **Teaching History**, 45, pp. 14 – 18.

UNESCO. 1978: **Educational reforms and innovations in Africa.** Unesco, Parys.