

DIE ONDERWYS VAN GESKIEDENIS
IN DIE MIDDELBARE SKOOL.

deur:

JOHANNES FREDERIK ELOFF HAVINGA.

Voorgelê as gedeeltelike nakoming van die vereistes vir
die graad van:

M.Educ.

in die Fakulteit van Opvoedkunde, Universiteit van
PRETORIA.

PRETORIA
NOVEMBER, 1937.

DIE ONDERWYS VAN GESKIEDENIS
IN DIE MIDDELBARE SKOOL.

I N H O U D.

1.	Die doel by die Onderwys van Geskiedenis in die Middelbare Skool.	(1)
2.	Die Sielkunde van die Leerproses.	(14)
3.	Metodes.	(33)
4.	Hulpmiddels.	(68)
5.	Meting van Resultate.	(92)
6.	Bibliografie.	(109)

DIE DOEL BY DIE ONDERWYS VAN GESKIEDENIS.

Die lewens- en wêreldbeskouing van die mens het beslis 'n invloed op die definiëring van sy doel by die onderwys van geskiedenis. By die verskil van lewensbeskouing wissel ook grootliks die doel van die opvoeding en so van die geskiedenisonderwys.

Die Assiriërs en Babiloniërs, die Perse en Egiptenare se hoogste eer is aan hulle godheid gebring; daarom dra hulle opvoeding en dus ook hulle geskiedenis duidelik die stempel van dié lewensbeskouing. Die doel was religieus.

Die geïsoleerde Israëliete het hulle geskiedenis geleer en aan die volk voorgelees „in diens van die Here“. Die hoofinhoud van die onderwys was geskiedenis en die wet wat bestudeer was tot eer van God. Die doel was om God te verheerlik.

Die Goddelike waarheid vorm die opvoedkundige doel van die Christendom na die koms van Christus. Die wet en die profete word opnuut bestudeer, maar vanuit 'n ander standpunt. Elke eeu het sy eise en probleme en gevolglik sy eie vrae.

'n Sterk verval tree in met die Middeleeue; die doel van die geskiedenisonderwys is min of meer godsdienstig, maar dit was slap en inhoudsloos. Ongewyde geskiedenis is geïgnoreer en het gebly by wat uit die oorslewering vertel is.

In die vyftiende eeu kom die Humanisme op teen die slap gees van die vorige periode. Die doel is nie meer 'n soeke na waarheid in Jesus Christus nie, maar 'n volmaking van die mens. Erasmus plaas die mens op 'n verheewe voetstuk; die opvoedingsdoel word nou die liggaamlike en geestelike ontplooiing.

'n Voortsetting van die Humanisme is die Rasionalisme; dit voer egter die doelstelling van die mens

as /

as middelpunt veel verder deur. Bacon breek met die ou wetenskap en geloofsleer; hy verfoei die napratery van die ou boek; hy wil sonder boeke 'n nuwe aanvang maak deur selfstandige studie; alles moet uit die ervaring kom. Alles moet deur aanskouing geleer word en kennis uit vroeër boeke is verwerp. Die mens self was die middelpunt van die opvoeding.

Vir Luther en Calvyn met hulle volgelingen kon die waarneminge en ervarings van die verheerlikte mens nie bevredig nie, hulle stel weer as doel die godsvrug. Die doel word die beantwoording aan die eise van God. Die geskiedenis moet vorm: 'n mens wat toegerus is met kennis en bekwaamheid sodat hy tot eer van God kan lewe.

Eers met die nuwe rigting in die opvoedkunde kom geskiedenis enigsins tot sy reg. Comenius, Rousseau, Pestalozzi behou die idee dat die mens deur aanskouing en nadenking 'n selfstandige wese met ryk kennis en skoon deugde sal word. Steeds bly die mens sentrum en maatstaaf.⁽¹⁾

So word ook in die moderne tyd verskillende doeleindes vir die onderwys en gevolglik ook vir die geskiedenis in vooruitsig gestel. Die vernaamste doelwitte wat daar gestel word, sal ons ondersoek, en trag om te kom tot 'n uniforme doel wat die verskillende vertakkinge sal insluit.

Oor die vraag of geskiedenis wel onderrig moet word, word nie veel geredeneer nie; tog is daar oor die geskiedenis reeds kritiek uitgeoefen. Nietzsche⁽²⁾ beweer dat die kennis van die verlede die oordeel onselfstandig maak; kennis van die verlede beskryf toestande wat reeds verouderd is en omdat die mens voorbeelde van die verlede oorneem, word die vooruitgang grootliks gestrem. Hierdie rigting, gekenmerk deur die naam „Historismus“, wys op

stremminge /

(1) van Wyk, W.A.: Opvoeding en Onderwys, pp.17-20.

(2) Nietzsche: Vom Nutzen und Nachtheil der Historie für das Leben, Nietzsche's Werke, II, pp. 103-208.

stremminge in die kuns en politiek as gevolg van kennis van die verlede. Hierdie verkeerde kritiek is versprei en het baie mense daartoe gebring om byna sonder kennis van die geskiedenis te lewe. Sommige ken nie eers die geskiedenis van hulle eie familie en die groot gebeurtenisse uit hulle eie volk roer hulle nie eers nie. Die gevolge van so'n toestand lê voor die hand: die gebreke aan kennis van goeie daade uit die verlede, die gesag van gebeurtenisse word prysgegee, verkenningswerk word verontagsaam, die verlede se voorbeelde wat waardevol toegepas kan word in die toekoms, is onbekend.

Die beswaar dat geskiedenis teoretiese kennis gee en dat hierdie kennis nie moeilikhede soos groot wêreldoorloë voorkom nie, is nie gegrond nie, aangesien aan die anderkant aangevoer kan word dat die geskiedenis nog nie so doeltreffend geleer word as wat moontlik is nie. Baie volkere het min kennis van die toestande in ander lande en in baie gevalle word die toestande van ander nasies nie objektief beskou nie. Dat die beoefening van die geskiedenis nie 'n vak is om broodwins op te lewer nie, is 'n ander beswaar wat aangevoer word. Hierdie beswaar is ook van gewig ontbloot, as in aanmerking geneem word dat groot staatsmanne gedurende hulle lewe gedurig geskiedenis bestudeer het om rigting te kry en te hou, dat hulle hul op leerstellinge in die geskiedenis bercep het in politieke toesprake, dat die lewensrigting wat die geskiedenis kan gee, tot tasbare dinge lei. Die geskiedenis mag wel nie direk in tasbare dinge omgesit word nie, tog verryk dit die lewe met dinge wat nie deur 'n ander vak verskaf kan word nie. Net soos filosofie en kuns 'n sekere vorming aan die mens gee, so bring geskiedenis sy besondere vorming. Om geskiedenis van die jeug te onthou, sou net beteken dat die uitkyk in die lewe vereng en 'n oppervlakkige cordeel meegebring word. (1)

(1) Friedrich, F.: Stoffe und Probleme des Geschichts-
unterrichts - Dritte Auflage, 1925; Teubner, Leipzig &
Berlin.

By die behandeling van die doelstelling sal die noodsaaklikheid van geskiedenisonderrig duideliker navore kom.

Herodotus het hom waarskynlik nooit afgevra waarom geskiedenis goed is nie; Thucydides meen dat geskiedenis goeie lesse gee vir die staatsman en militêre bevelvoerder.⁽¹⁾ Die gewone doelwitte wat by die geskiedenisonderwys gestel word, is velerlei⁽²⁾: Om die geheue, verbeelding, oordeel te oefen⁽³⁾; om die aard van getuienisse in geskiedenis te bestudeer en die juistheid daarvan te oorweeg; om oefening te gee in die gebruik van boeke; navolging van patriotiese en sosiale dienste; om kennis wat van praktiese waarde in die alledaagse lewe sal wees, op te doen; om jouself deur die kennis van geskiedenis beter te leer ken⁽⁴⁾; om vakke soos aardrykskunde en letterkunde te belig; om 'n onderskeidingsvermoë vir die stof in die vak aan te kweek; om die menslikheid in die mens te verryk; om die menslike uitsig te verbreed; om die mens 'n liefde vir die waarheid te gee; om hom 'n geskikte burger van die wêreld te maak.

By die studie in geskiedenis onderskei ons tussen geskiedenis, poësie, en verhale wat handel oor persone. Hierdie doelstellings soos bo uiteengesit, is ook nie net van toepassing by geskiedenis nie, maar by byna enige vorm van studie. Om byvoorbeeld die geheue, verbeelding en oordeel te oefen, kan verskeie ander vakke gebruik word. „We no longer go to history for lessons

in /

(1) Johnson, H.: Teaching of History, p. 57.

(2) *ibid.* pp. 59-60.

(3) Happold, F.C.: The Approach to History, Preface.

(4) Consitt, F.: History Teaching in Schools, pp. 117, 169, 179.

in morals, nor for examples of conduct, nor yet for dramatic nor picturesque scenes. We understand that for all these purposes legend would be preferable to history, for it presents a chain of causes and effects more in accordance with our ideas of justice, more perfect and heroic characters, finer and more effecting scenes." (1)

'n Vak wat nou 'n ware verslag en verklaring van gebeurtenisse en toestande van die verlede is, dan weer verbeeldingslitteratuur en dan weer praktiese etiek of 'n oefening in die geheue, so'n vak se doelstelling kan nie duidelik omlyn word nie. Hierdie verskillende doelstellinge het die mens op die dwaalspoor gebring en hom vrae laat vra oor die waarde van geskiedenis as vak sonder om die juiste doel van geskiedenis vas te stel.⁽²⁾ Vandaar dat kritici beweer het: „You are spoiling those children for life in the present by making them think so much of the past.”⁽³⁾ Ook Luther wat onder die indruk was dat die kennis van die verlede nie altyd goed is nie, het beweer dat as God aan die swaar geskut gedink het, Hy die aarde nie sou geskape het nie. Dis hierdie gedagte aan die tasbare waarde van die geskiedenis wat Nietzsche daartoe gebring het om te beweer dat die dier, omdat hy nie oor die verlede kan nadink nie, geen geskiedenis het nie en ook nie aan bande gelê word in sy teenswoordige handelwyse nie. Die menslike lewe, so beweer hy, word aan bande gelê deur die kennis van die verlede; dié wat nie kan vergeet nie, kan nie gelukkig wees nie en kan nog minder daarin slaag om ander gelukkig te maak.

Geskiedenis is die enigste vak wat die kontinuïteit van die menslike handelinge aanwys; die leerling sien dat die tansbestaande toestande uit die vorige vloei

en /

(1) Langlois and Seignobos: Introduction to the Teaching of History, p. 331.

(2) Vgl. Board of Education: Handbook of Suggestions for Teachers 1937, p. 401.

(3) Johnson, H.: op.cit. p.65. Aangehaal.

en dat dit in die toekoms verdere gevolge sal hê. Die geskiedenis self is 'n beredeneerde verslag van die mens se ontwikkeling op aarde; hierdie verhaal van die menslike ontwikkeling is in die kern die storie van die mens se geestelike groei.

Wat moet dan die doel van die vak wees?

Die oogmerk, naamlik om geskiedenis te bestudeer met die doel om 'n ensiklopediese kennis op te doen, word oor die algemeen verwerp deur die geskiedeniswetenskap, tog bestaan die gevaar van 'n dergelike doel by ons skool met sy eksameneise. Vir hierdie eis in die vak is veral verantwoordelik Spengler in sy uiteensetting van geskiedenis-kultuur. Die studie van geskiedenis, soos in die geval van baie ander vakke, is 'n intelligente soeke na die waarheid.⁽¹⁾

Fritz Kaphahns pas bogenoemde beginsel in beperkte mate toe.⁽²⁾ Hy wil sekere dele uit die geskiedenis kies. Die geskiedenis moet beskou word as 'n groot planeet, as 'n geheel; hieruit word geleer die waardes van groot manne en gebeurtenisse, nie van jou eie nasie alleen nie, maar van die hele wêreld. Hierdie opvatting vervang wel die ou opvatting van die ensiklopediste, maar stel nie 'n doeltreffende doel in vooruitsig nie.

Aan die grens van die moderne tyd is die doel van nasionalisme gestel, hierdie doel word enigsins gewysig en tree weer sterk navore in die teenswoordige Duitsland en Italië. Nadler beweer dat die groot dade van mense bestudeer moet word; die leerling moet 'n liefde en heilige entoesiasme vir sy vaderland gevoel.⁽³⁾ Geskiedenis moet

wees /

(1) Bourne, H.E.: The Teaching of History, p. 90.

(2) Kaphahns, F.: Planetarische Geschtsunterricht. Aangehaal deur Friedrich, p. 4.

(3) Nadler, Fr.: Rathgeber für Volksschullehrer, pp.489-490. aangehaal deur Bourne, p.42.

wees 'n versterking van liefde vir jou volk en jou vaderland, meen die voorstanders wat hulle nasionalisme ten doel stel,

Hierteen het sommige geleerdes gegaan en internasionalisme as doel gestel.⁽¹⁾ Hierdie twee staan in nou verband met mekaar. By eersgenoemde is die politieke faktor egter meer in die midde as in die geval waar 'n wêreldgemeenskap opgebou word. As hoof- en enigste doel by die onderwys van geskiedenis kan ons egter die opwekking van vaderlandsliefde nie stel nie. Dit bots met die wese en aard van geskiedenis en werp die lig op die gebeurtenisse heeltemal eensydig. Die verheffing van patriotisme as hoofdoel by die geskiedenis bring ook 'n hele reeks gevare navore. Die gevolge van Chauvinisme en Jingoïsme het in die verlede nie uitgebly nie.

Die gedagte „...to arouse a wide and lively interest in the subject;...to give a firm grasp of essential turning-points in the process,”⁽²⁾ is veelal uit die oog verloor. Die geskiedenis is soos 'n groot drama wat afspeel en waarin 'n aantal deelnemers meedoen. Dit vorm 'n geheel, maar as ons net na een persoon oplet, dan mis ons die drama as geheel en ons uitkyk is eensydig.⁽³⁾ Hiermee word nie bedoel dat die aandag nie op die eie gevestig moet word nie.

Die eensydigheid lei tot vervalsing van die geskiedkundige waarheid,⁽⁴⁾ Die gevaar van eie helde hoër te stel as wat hulle werklik is en ander te minag, moet deur die doel voorkom word. Hierdie opheffing van eie besit bo wat dit verdien, die eie lof en roem kan nie tot enige
goed /

(1) Summary of Papers, pp. 5-22.

(2) Board of Education, Pamphlet No. 37. p. 48.

(3) Friedrich, op. cit. p. 5.

(4) Vgl. Board of Education: Suggestions, 1937, p. 403.

goed lei nie. Selfs beroemde geskiedskrywers het in die versoeking geval om eie besit te stel bo wat dit verdien; ons Afrikaners het ook in menige geval daarin gesondig om geskiedenis nie in die regte perspektief te sien nie deur ons eie verlede te hoog en in menige gevalle te gering te skat. Die vaderland is nie die middelpunt waaraan alle handelinge van die buiteland getoets moet word nie, hoewel die vaderland in sommige gevalle wel die maatstaf kan wees. Nasionalisme as doel in die geskiedenisonderwys het in baie gevalle sterk daartoe bygedra dat oorloë tussen nasies ontstaan. So moes Duitsland na die wêreldoorlog sy leerplanne in geskiedenis heeltemal verander sodat die volk 'n beter perspektief kan kry.

As die doel eng nasionaal is, hoe sal die geskiedenisonderwyser die ontstaan van die kompas, buskruit, stoomenjien, ens., behandel; hoe sal hy die oorsprong van die matesiswetenskap, die Griekse en Romeinse boustyl, die Renaissance-skilders, die beroemde komponiste waardeer?

In geskiedenis, soos in geen ander vak nie, leer die leerling om toestande soos dit daagliks voorkom, te beoordeel. Hy moet besit en aankweek 'n vermoë om getuienis te toets, om feite van gewone mededelings te onderskei, om toe te laat vir vooroordeel.⁽¹⁾ Oor die algemeen wêreldgeskiedenis belangstelling en stel dit die onderwyser in staat om die doelstelling duidelik voor te hou.⁽²⁾

'n Verdere opvatting is diè naamlik dat die geskiedenis ten doel het om die leiding van Gods hand en die uitvoering van Sy plan op aarde na te speur. Johan Gustav Dreusen⁽³⁾ het eenmaal gesê dat die geskiedeniswetenskap niks beter ken as dat Gods hand alle dinge klein en groot bestier; /

(1) Board of Education. Loc. cit. p. 52.

(2) Judd, C.H.: Psychology of High School Subjects, pp.370-373.

(3) Friedrich, op. cit. p. 6-8.

bestier; hierdie opvatting vind weerklank in die skole van Pruise in 1901. Die bestiering van die Hoërhand in die wording van dinge en gevolglik in die geskiedenis sal deur weinige ontken word; om egter die leiding te erken en om dit na te speur, is twee verskillende dinge. Dit sou onmoontlik wees om uit die gebeurtenisse die raadsplan vir die toekoms vas te stel. Hierdie opvatting veruiterlik die godsdiens en verwar dit met die geskiedenis as vak. Om die hand van God in die geskiedenis te herken of om Sy raadsplan te volg, sou nie die doel kan wees nie.

Lecky ⁽¹⁾ is die mening toegedaan dat die mens wat die aard en strekking van die eeue ken, nie ver verkeernd kan wees in sy skatting en beraming van die gang in die toekoms nie. As hierby aangevoer word dat groot staatsmanne soos Bismarck gedurig die geskiedenis bestudeer het, skyn hierdie doel van groot waarde te wees. Die gewone leerling maak die meeste van sy gevolgtrekkings egter uit boeke en interpretasies van die onderwyser; hierdeur is sy oordeel nie so suiwer dat hy die toekoms kan bepaal nie. Selfs groot staatsmanne kan nie deur hulle kennis uit die verlede die toekoms bepaal nie. Herbert Spencer meen dat die gewone geskiedenisonderwys waardeloos is as leiding. ⁽²⁾ Ook word beweer dat die omstandighede waaronder menslike handeling plaasvind, nie dieselfde is op verskillende oomblikke nie, en al sou dit dieselfde wees, sal die reaksie daarop nie noodwendig met die vorige ooreenkom nie. ⁽³⁾

Ook hierdie doel kan as hoofdoel nie gehandhaaf word nie. Die aanval op hierdie verskillende doelwitte was in die verlede reeds so sterk dat skeptici hierdie vak uit
 die /

(1) Leckey, W.E.H.: The Political Value of History, p.21.

(2) Spencer, H.: Education, p. 56.

(3) Langlois and Seignobos. op. cit. p. 319.

die kurrikulum wou laat.

„History cultivates the Judgment”,⁽¹⁾ en kweek 'n goeie karakter, beweer The Committee of Seven, „We may venture to suggest that character is of even greater value than culture.”⁽²⁾ Hierdie bewering sal seker nie betwis word nie, om egter die geskiedenis te gebruik om as karaktervormende vak te dien, sou die vak as geheel geweld aandoen. Geskiedenis wat omgeskep word om 'n sekere doel te verwesenlik, sal een soort geskiedenis wees; as dele uit die vak omgeskep word om 'n botsende doel te verwesenlik, sal dit weer 'n ander soort geskiedenis wees. In hierdie geval het ons egter te doen met 'n soort en nie met geskiedenis nie.

Die filosofiese doel wil dat die onderwys gedra word deur 'n bepaalde lewens- en vormingsideaal wat uit ervaring en denke 'n vaste rangorde van lewenswaardes steun en sodoende altyd die histories-politiese oordeel bepaal. Hoewel hierdie doel nie verontagsaam kan word nie, is dit nie die taak van die geskiedenis om die menslike geslag te lei nie. Dit sou filosofies-verdiepte geskiedenis en geen geskiedenis wees wat onderrig word nie.

Wat deur sommige skrywers as hoofdoel gestel word, is dus byoogmerke by die werklike en hoofdoel. As Prof. Walker⁽³⁾ sê: „In the school History more than any other subject should train a balanced and vital individual, one who is aware through knowledge of his fellow human beings of impending responsibilities and duties that will be expressed in hard work and profitable leisure. These responsibilities will arise in after life to himself, his neighbour, his country, his world, and his God”, dan sal niemand wat kennis van die vak het, dit betwis nie.⁽⁴⁾

Hier /

(1) Committee of Seven: The History in Schools, p. 21.

(2) Loc. cit. p. 25.

(3) Walker, E.C.: History Teaching for To-Day, p.150.

(4) Vgl. Board of Education: Suggestions, 1937, pp.411-412.

Hier het ons egter weer te doen met 'n deel uit die geskiedenis en nie met die vak as sulks nie.

Wat is dan die hoofdoel en allesomvattende oogmerk by die onderwys van geskiedenis?

Meer as enige ander vertakking van die skoolkurrikulum hou geskiedenis hom besig met die mensheid. Dit wil die aktiwiteit van die mens blootstel, uiteensit, verklaar en selfs verbeter; die geskiedenis hou hom dus met die kritiek sowel as die verklaring besig.

Die doel van die geskiedenisonderwys is om insig in die wording van die wêreld om ons, sover as wat dit die voortbrengsels van menslike geestelike lewe is, te kry.⁽¹⁾

Daarom is dit nodig dat die mens: (a) Oor blote feitekennis wat tog 'n noodsaaklikheid daarvoor is, beskik; (b) die tot so'n begrip leidende aard van histories-genetiese denke aanwakker en kweek; (c) die werkende kragte in die geskiedenis en hulle betekenis vir die individu in die algemeen gebruik; (d) die goeie wil wat strek tot eie samewerking aan die kultuurtake van die mensdom binne die natuurlike lewenskringe, sterk. Anders gesê, die mens het nodig: (a) 'n historiese begrip; (b) 'n historiese denke; (c) 'n historiese oordeel; (d) 'n historiese sin.⁽²⁾

By geskiedenis wat as wetenskap behandel word, sal die doel 'n verwantskap toon met die opvattinge van moderne historici. Geskiedenis van wetenskaplike aard word beheers deur 'n begrip van ontwikkeling;⁽³⁾ hiervolgens was of is niks, alles is of was in 'n kontinue proses van wording.⁽⁴⁾ Hierdie doel van geskiedenis is nie alleen

enig /

(1) Friedrich, op. cit.

(2) Der Internationalen Konferenz für Geschichtsunterricht, Zeitung, No.2. pp. 78-79.

(3) Jarviss, C.H.: The Teaching of History, pp. 8-30.

(4) Robinson, J.H. : Readings in European History.

enig nie, maar onmisbaar; dit verduidelik die presiese mikpunt, naamlik om die wêreld verstaanbaar te maak. Dis vanselfsprekend dat geskiedenis nie alles is nie: die letterkunde, natuurwetenskap en ander vakke is self vorms van ontwikkeling en as sulks nie verstaanbaar sonder hulle geskiedenis nie, so het die geskiedenis self 'n geskiedenis. Die hom-omringende-wêreld wat die leerling moet leer om te begryp, is die maatskaplike en politieke wêreld; die ontwikkeling van die onderdele tree alleen by die ontwikkeling van die wêreld in die algemeen en dien as hulp.⁽¹⁾

„The mode of procedure is obviously to exhibit successive society in action, to convey by means of concrete examples definite impressions of human beings living together, commanding one another, serving one another, reasoning with one another, joining to war together, making peace, organizing a church, constructing a government, demanding higher wages, protesting against laws, obeying or defying social conventions, seeking amusement - impressions, that is, of what society has been and is, how society works, and what the causes and consequences and social action are. Such may properly be the controlling aim of historical instruction, for it meets it in a way that only historical instruction can meet it.”⁽²⁾

By die hoofdoel moet gevoeg word dat die leerling sy feite histories gebruik en dit as sulks erken; verskillende mense, gewoontes, instellings moet benadruk word; die begrip van verandering moet duidelik wees.

By die onderwys van geskiedenis moet die onderwyser sy hoofdoel altyd in aanmerking neem; hiermee word egter nie bedoel dat die bykomstige oogmerke totaal geïgnoreer word nie.

Hierdie doel is gegroei uit die bekende stryd aan
die /

(1) Johnson, H. op. cit. p. 74.

(2) *ibid.* pp. 75-76.

die einde van die tagtiger jare van die vorige eeu. Die geskiedenis sluit geen werksaamheid van die mens uit nie; sy ruimtelike, tydelike en dus individuele werksaamheid, binne die grense van die samelewing, word bestudeer. Die geskiedenis neem in oënskoue die geestelike ontwikkeling van die mens, sy politieke en privaat lewe, sy staatkundige gemeenskap. Die maatskaplike geskiedenis sou dus net 'n deel uitmaak van die wetenskap as geheel en kan nie in die plek van die hele wetenskap gestel word nie.⁽¹⁾

Die geskiedenis maak nie aanspraak op die voorrang van alle wetenskappe nie, maar onder historiese dissiplines as gelykwaardige susterwetenskap. Hier word nie gehandel oor die individu nie, maar wel oor sy doen en late. Die ontstaan en ontwikkeling van die gemeenskap self; familie, stam, ras, volk, staat, kerk en hulle uitvloeisels soos die reg, die ekonomie, die sedes, die godsdiens, die kuns. Hoewel hierdie genoemde dele elk op sy eie gebied navors, word dit vir die geskiedvorsing nie uitgesluit nie.

Sekerlik word daar ook verskil gemaak tussen die wetenskap en onderwys van geskiedenis. Die wetenskap moet van die geheel van die historiese lewe opneem soveel as moontlik. Die onderwys kies dele uit die geskiedenis en vors dan op wetenskaplike wyse na soos die omstandighede hulle voordoen. Hierdeur ontwikkel die middelbare-skool-leerling 'n kritiese ondersoekingsvermoë en verbreed hy sy uitkyk op die lewe.⁽²⁾

„It has to be admitted that history is an art as well as a science, and the artistic side has a definite appeal at the elementary stage.“⁽³⁾

(1) Vgl. Robinson, J.H.: An Introduction to History, p.1.

(2) Hoy, A.: The Teaching of History and Civics in Victorian Secondary Schools, p.29.

(3) Adams, Sir John.: Modern Development in Educational Practice, p.306.

DIE SIELKUNDE VAN DIE LEERPROSES IN GESKIEDENIS.

Die sielkundige probleme van die onderwys in geskiedenis aan die Middelbare Skool is in die verlede, deur sielkundiges nie veel aangedurf nie.⁽¹⁾ Terwyl die meeste vakke in die skoolleerplan gretig deur sielkundiges ondersoek word, lyk dit of die geskiedenis deur die eksperimenteerdere konsekwent vermy word.⁽²⁾ Hierdie vermyding is moeilik te verklaar, aangesien die geleentheid sig openlik voordo.

Leer, sou ons kan noem: die psigiese proses waardeur die leerder voorstellinge vorm, waarneem, onthou, dink, en wat hy geleer het, bewus aanwend.

Die sielkundige probleme kan verdeel word in sekondêre en primêre probleme. Eersgenoemde is van algemene belang soos probleme van reaksie op intelligensie, geheue, assosiasie, algemene kennis, chronologiese gedagtes ens. Hierdie probleme is reeds deur talle van ondersoekers aangepak volgens die gewone eksperimentele metodes. Die resultate wat formeel vasgestel is, gee in die meeste gevalle 'n volledige basis vir die ondersoek na vakke soos tale, matesis, natuurwetenskappe, maar vir die onderwerp geskiedenis nie. Oor die sekondêre probleme van leer is talle van waardevolle bydraes gelewer deur Freeman in sy: How Children Learn, Pyle in sy: Psychology of Learning, e.a. Die sekondêre probleme is oor die algemeen volledig behandel, terwyl die primêre byna geheel en al geïgnoreer is.⁽³⁾ Behalwe geleentheidspogings soos die „Tyd- en Ruimtevragestukke“, is oor die sielkunde /

(1) Worts, F.R.: The Teaching of History in Schools, p.75.

(2) Mursell, J.L.: The Psychology of Secondary School Teaching, p.17.

(3) Sturt, M.: The Psychology of Time.

sielkunde van die leerproses in geskiedenis weinig gedoen. ⁽¹⁾

PRIMERE PROBLEME.

Onder die primere probleme kom die volgende te staan:

1. Die duidelike formulering van die ouderdomsgroep se belangstelling.
2. Die moontlikheid of onmoontlikheid om geskiedenis volgens die wetenskaplike metodes te leer.
3. Die verbeeldingsproses van hierdie ouderdomsgroep; prikkels wat vir so'n verbeelding aangewend moet word.
4. Die Tydsbegrip van die adolessent. ⁽²⁾
5. Historiese sin.
6. Geheue by die studie.

1. DIE OUDERDOMSGROEP.

Hier het ons te doen met die puberteitkind wat op een van die moeilikste trappe van sy ontwikkeling is. Dis nie meer die subjektiewe kind van drie jaar nie, ook nie meer die leerling van vyf tot tien jaar met sy versamel-drif en sy onderwerping aan sekere reëls van sy spel op skool nie; ons het te doen met die puberteitleerling. Onder invloed van lewenservaring, deur die eie lewenskurwe, deur die samelewing met sy veranderinge, deur eie sekse en ras, deur die tydperk waarin die persoonlikheid leef, deur ongetwyfeld baie faktore waarvan die invloede moeilik geskat kan word, word die karakter van hierdie persoonlikheid gewysig. So ontwikkel die persoonlikheid met sy eie indiwiduele geaardheid wat 'n mens karakter noem en wat in wese so subtiel en veranderlik is dat dit skaars omskryf kan word.

Oor die puberteit is daar 'n groot meningsverskil, veral tussen die vasteland van Europa en Amerika. ⁽³⁾

Die /

(1) Ogden, R.M.: Psychology and Education, Hoofst.14,15&16.

(2) Hierdie indeling is geneem uit Worts: The Teaching of History, p.76.

(3) Vgl. Bühler, C.: Kindheit und Jugend, Bolton: Adolescent Education, Bevindings van Baldwin en Wood.

Die Amerikane neem 'n groot aantal persone en ondersoek hulle; hierdeur kom hulle tot 'n gemiddelde en laat die tiperende eienskappe nie duidelik uitkom nie. Die vasteland van Europa het weer die neiging om individue te neem en as enkelinge te behandel, hierdeur word die gegewens weer eensydig. Die gegewens in hierdie afdeling sal dan meer 'n eie konklusie wees uit die verskillende opvattings asook uit 'n eie ondersoek van 'n aantal jare.

Die puberteit is 'n liggaamlike en geestelike rypwording; hierdie rypwording hoef nie gelyktydig te geskied nie. Sommige skrywers noem die ouderdom van ongeveer 12 tot 15 die puberteit en van 15 tot 25 die adolessensie. Ander weer noem die ouderdom van 9 tot 13 die vroeë puberteit en van 14 tot 19 die eintlike puberteit. Charlotte Bühler deel ook nog die laaste deel in twee fases in, naamlik die negatiewe en positiewe fases. Die laaste indeling is vir ons doel nie van besonder groot belang nie; wat wel van belang is, is die eienskappe van die puberteit wat in aanmerking geneem moet word by die onderwys van geskiedenis.⁽¹⁾

Sosiale en selfs super-sosiale neiginge en strewinge vra nou die aandag van die kind en versteur sy ewewigstoestand; die denkwysse wat tot dusver konkreet was, word vermeng deur meer abstrakte begripmatige denke; die fantasie verander; 'n nuwe oriëntasie, gepaard met 'n onsekere gevoel, doen sig voor. Die kinderlike selfvertroue is verswak of verklein; 'n skommeling tussen die selfoor-skating en -onderskating vind plaas. Die onsekerheid oor homself laat hom skommel tussen skugterheid en brutaliteit, oorgevoeligheid en pseudo-onverskilligheid, sagtheid naas ruwe optredé. Hierna volg 'n soeke om aan te pas by die buitewereld en die Self. Naas gevoelens van onsekerheid en mistroostigheid kom nou 'n groter volheid van belewing, die gedagtes is nou besig om te ondersoek en te bepeins. Die
kind /

(1) Vgl. Walker, E.C.: History and the Unemployed Adolescent; History (Sept. 1935).

kind is besig om die Ek te leer verstaan ten opsigte van die omgewing en hierin veral het die geskiedenis die geleentheid om 'n standhoudende vat op die kind te hê.

Die denkwysse het nou verander in vorm sowel as inhoud, die denkvorm word meer geneig na die abstrakte, na die gefantaseerde, die teoretiese. Sintuiglike ontwikkeling bereik sy hoogtepunt, terwyl die kind mik op die voorbereiding van die Ek om die Jy te word. Op hierdie ouderdom word biografieë nie alleen graag gelees nie, maar die leerling hou ook soms dagboeke aan wat waardevol aangewend kan word.

Op geen tyd ontwikkel geestesiektes op so'n groot skaal as in die puberteit nie.⁽¹⁾ Die vraag oor die ontstaan en bestaan van dinge word prominent, politieke gebeurtenisse trek die belangstelling en datums word chronologies gevolg. Die puberteitkind se insig in die geskiedenis is wyer en deur sy sterk verbeelding rol die geskiedenis voor hom verby soos 'n veelkleurige prent; hy verstaan dat die geskiedenis 'n verslag van die menslike bestaan is; sy tydsbegrip word suiwerder en die ruimtelike begrip meer betroubaar. Die avontuurlike wat hom na bendes dryf en wat 'n groot rol in hierdie ontwikkelingsfase speel,⁽²⁾ kan baie doeltreffend in die geskiedenis bestee word.⁽³⁾ Die puberteitseun neem graag 'n verslag van die werk van helde op en aanbid hulle in sy dwepery totdat hy op later leeftyd suiwerder in sy oordeel word.

Die vorm IV en V leerlinge is op 'n gevorderde stadium, die skaam gevoel is grootliks verdwyn, ongevoelheid is verminder; die skommeling tussen die oor- en onderskatting is nie meer so groot nie; dwepery met persone word

meer /

(1) Vgl. Carp, E.A.D.E. : De Psychopathieën.

(2) Furfey, D.H. : The Gang Age, p.143.

(3) Vgl. Thrasher, F. : The Gang, p.57.

meer gebalanseerd; die aanvullingsbehoefte is sterk. Die dwepery wat stadigaan verdwyn, verander in 'n doel wat direk nagestreef word; die leerling kry 'n lewensbeskouing.

Hoewel die puberteit 'n gevaarlike fase in die ontwikkelingsgang van die mens is, is dit 'n ideale fase om die kind wat in sy hom-omringende-wêreld nou prominent belangstel, in te lei in die waarhede van die mens en die storie van sy bestaan. Daar is min vakke in die skoolleerplan wat so'n vat op die puberteitleerling behoort te hê as die geskiedenis van die mens en tog word hierdie vak in baie gevalle as droog beskou. Die oorsaak lê vanselfsprekend nie by die leerling en sy bevattingsvermoë nie; daarom is dit noodsaaklik dat die stof so gerangskik moet word dat die leerling belang kan stel. (1)

Die puberteit bied 'n geleentheid aan die geskiedenisonderwyser soos dit aan geen ander onderwyser bied nie, tog bly die vak in die meeste gevalle vir die leerling 'n saai droë verslag van datums en name. Die leerling is geen ontvanger alleen nie, hy wil self kennis opdoen; daar is 'n behoefte om die feite te ontdek; die belangstelling moet geken word, die besondere belangstelling van die leerling word alleen geken deur die leerling te ken "...it implies the need of supplying the best conditions for fullest development of which each child is capable." (2)

Deur die middelbareskool-leerling te ken met sy verhoogde selfbewussyn as individu, sy sterk navoretredende selfontplooings-, selfverwesenlikings-, vryheidsbeginsel, kan die geskiedenis 'n belangrike plek in sy lewe inneem. Die geskiedenis help hom om probleme wat nou vir die eerste maal in sy lewe navoretree, raak te sien, antwoorde daarop te sien, die oorsprong daarvan te bepaal, die bestemming vas te stel. /

(1) Gates, A.I.: Psychological vs. Chronological Order in the Teaching of History. pp.227-230.

(2) Hildreth, C.H.: Psychological Service for School Problems, p.2.

stel. Deurdat die puberteitleerling 'n verhoogde aanvoeling aan die samelewing het, stel hy meer belang in sy omgewing en die samelewing waarin hy hom beweeg; ⁽¹⁾ hy ondersoek graag die oorsprong en ontwikkeling van hierdie maatskappy waarvan hy homself nou as burger voel. Deur die ontwikkeling van sy logiese denkvermoë versamel hy sy kennis wetenskaplik deur dit te bedenk, te klassifiseer, te verwerp of aan te neem, te definieer. Die verlange na aanvulling en die verlange na "iets vaags en iets vers" bring die belangstelling in helde uit die geskiedenis navore; hierdeur word die biografieë met groot liefde bestudeer. Die middelbareskoolkind wil bepeins en ondersoek. ⁽¹⁾ "The adolescent years are years of thought as well as of action, years in which the boy and the girl are striving not merely to come into contact with reality but to comprehend it." ⁽²⁾

2. DIE MOONTLIKHEID VAN LEER.

Die kind is meer geïnteresseerd in die verhoudings van verskynsels as in die verskynsels self; hy toon 'n verstand wat hom in staat stel om probleme raak te sien; hierdie moontlikheid om probleme raak te sien, is te wyte aan die nuuskierige element in die kind. Die middelbareskoolkind moet 'n filosofiese en bepeinsende houding teenoor die geskiedenisfeite aanneem; daarom word hy 'n soeker na die waarheid.

Erasmus het gesê: "Verstaan en herhaal"; hy het gelyk gehad: ons moet eers verstaan en dan herhaal en nie herhaal om te verstaan nie. Ook Thorndike se "Law of Effect", hoewel enigsins weerspreek deur Watson, toon aan dat leer deur herhaling alleen nie doeltreffend is nie. ⁽⁴⁾ As die geskiedenis vir die leerling nie die gevoel raak nie, sal hy

ook /

(1) Vgl. Wetton, J.: Principles and Methods of Education, pp.240-241.

(2) Vgl. Colvin, S.S.: An Introduction to High School Teaching, pp.22-36.

(3) *ibid.* p.78.

(4) *ibid.* aangehaal pp.183-185.

ook nie waarneem nie. Die mens se houding in die lewe het sy oorsprong in ondervinding: die geskiedenis is vir die kind iets anders as net te reproduseer wat aan hom gesê word; dit moet hom ondervinding laat opdoen, ondervinding wat dryf tot meer ondervinding. Van die bewuste houding wat hy inneem, hang die moontlikheid af om te onderskei; die begrippe kan nie van buite op hom afgedruk word nie, dit moet uit die innerlike subjektiewe lewe kom. Die rykdom van ons intellektuele lewe hang van die rykdom van interpretasie af. Dewey noem dit selfinterpreterende aktiwiteite. (1)

Die ware ondervinding moet drie grondbeginsels hê: (i) Kenner. (ii) Dinge wat geken moet word. (iii) Kennis - anders gesê: (i) Waarnemer, (ii) Dinge wat waargeneem moet word, (iii) Waarneming wat tot begrippe lei - nog anders gesê: (i) Handelende persoon, (ii) Dinge waarop gereageer moet word, (iii) Handeling. (2) By die gewone herhaling of les-opsê maak die leerling meer geïnteresseer in die herhaling as in die interpretasie van wat hy leer; deur selfstudie en eie ondersoek word die leerling in die geleentheid gestel om krities te bepeins, sodat wat hy geleer het, vir hom waarde kan hê. Deur die leerproses word die leerling gehelp om voordeel te trek uit resultate van sy ondervinding; hierdie proses hang dan ook saam met die gevoel van ontevredenheid of tevredenheid. Die werklike leerproses hang van die innerlike reaksies af wat die leerling maak as gevolg van prikkels wat aangewend word. Die leer self hang af van (a) die moontlikheid om innerlike reaksies te ondervind, en (b) die kapasiteit om die reaksies te behou. (3)

Die /

(1) Dewey: Activities.

(2) Bosman, Prof.J.C.: Lesings vir M.Ed.-Studente. 9.5.36.

(3) ibid.

Die rooster laat gewoonlik min tyd oor om in geskiedenis te herhaal, met die gevolg dat leerlinge alleen algemene indrukke as agtergrond vir die geskiedenis het. Deur die leerling egter te leer om te interpreteer, sodat hy ondervindings opdoen wat prikkel tot verdere ondervindings, sal herhaling in 'n groot mate uitgeskakel word. James Robinson noem vier maniere van dink: (i) „The reverie“, wat 'n vrye assosiasie van gedagtes is; (ii) „Practical devisions“, waarby die mens besluit om tot aksie oor te gaan; (iii) „Rationalizing“, waardeur die denker argumente soek om begrippe te staaf; en (iv) „Creative thought“, is 'n besondere soort denke wat daartoe lei dat die mens sy opinie oor sake kan verander en herskep. ⁽¹⁾

3. DIE VERBEELDINGSPROSES.

Hoewel dieselfde geestesproses aangewend word by die leer van verskillende vakke, is daar sekere prosesse wat beter aanpas by bepaalde vakke; so kan ons beweer dat geskiedenisstudie vir 'n groot deel op verbeelding berus. Die kind moet hom indink in die lewenswyse van die verlede. Die proses waarby hy in sy gedagte die verlede moet laat herleef, noem ons: verbeelding. ⁽²⁾ In die eenvoudigste vorm geskied die proses deur die geheue; die moeiliker vorm is om die verlede wat onbekend is, te laat herleef deur in die eeue terug te gaan en persepsie om te skep in verbeelding. Daar is 'n groot verskil tussen beeldevorming by verskillende mense, ⁽³⁾ asook by dieselfde mens op verskillende ouderdomme; sommige kan dinge wat hulle gesien het, goed onthou, ander weer dinge wat hulle gevoel het. Die mens kan sensoriese ondervindings beleef deur hom in sy verbeelding los te maak van die hede en materiaal wat oud is, op 'n nuwe wyse /

(1) Robinson, J.H.: The Mind in the Making. pp. 33-62.

(2) Freeman, F.N.: Psychology of the Common Branches. p.132.
Vgl. pp.132-143.

(3) Vgl. Stout, C.F.: A Manual of Psychology, p.p.529-530.

wyse verbind.

Die verbeelding kan die verlede laat herleef; dit skep dus nie iets nuuts nie, maar herskep die gebeurtenisse van die verlede sodat dit weer beleef word, soms met nuwe bevindings. Sommige besit 'n reprodktiewe verbeelding, ander weer 'n konstruktiewe verbeelding; dit bring vir die onderwyser 'n groot moeilikheid navore. Die oplossing blyk te wees in die prikkeling van die verbeelding om te ontwikkel na eie aard en aanleg; die taal is die vernaamste prikkel. Die kind hoor van "die goeie ou tyd" en in sy verbeelding beleef hy hierdie tyd, ook beleef hy die planne wat vir die volgende Kersfees gemaak word en verplaas hy hom uit die hede in die verlede of die toekoms.

Die idee dat die verbeelding van kinders van 12-16 jaar afneem, is deur sielkundiges as onjuis bewys;⁽¹⁾ deurdat die verbeelding van die kind enigsins belemmer is deur die natuurlike wette wat op hom gelê is, soos vryheid sonder perke wat in die kinderleuens mooi geïllustreer word, is sy verbeelding nie altyd suiwer nie. Verbeelding sou ons kan noem die werkzaamheid van die siel waardeur met behulp van dele, uit bekende voorstellinge, nuwe voorstellinge gemaak, geskep en gevorm word. Die verbeeldingsbeelde is dus nie alleen herinneringsbeelde nie.⁽²⁾

Daar is verskillende tipes van verbeelding soos die verbeelding van konkrete objekte, tydruimtelike verbeelding, rekonstruktiewe en skeppende verbeelding.⁽³⁾ Oor die tydruimtelike begrip handel ons in die volgende afdeling. Dit hang van die soort geskiedenis af wat bestudeer word, watter soort verbeelding prominent gebruik word. As ons aan die kind van persone uit die geskiedenis vertel, sal hy 'n
beeld /

(1) Downey, J.: Creative Imagination. pp. 15,16.

(2) Van Wyk, W.A.: op. cit. p.172.

(3) Stormzand, M.J.: Progressive Methods of Teaching. pp. 100-101.

beeld van so'n persoon of gebeurtenis vorm; die tyd en die omringende-wêreld is moeiliker om te begryp. Bekendheid met biografieë van persone berei die kind met 'n meer konkrete verbeelding voor om later die historiese verhoudings ook te appresieer. Dit loon die moeite om aan leerlinge stories oor persone te vertel, omdat die persoon gesien word in die raamwerk van sy omgewing, hierdie raamwerk is vir die leerling een van die grootste moeilikhede om te oorkom.

Die geestelike kwaliteit varieer in graad by verskillende kinders en by kinders op verskillende ouderdomme. Hierdie variasie moet by die onderwyser bekend wees as hy die regte prikkel wil aanbring. Die begrip dat die verbeelding tot by 16 jaar meer romanties en daarna meer wetenskaplik is, is nie heeltemal juis nie, tog het sielkundiges nog nie genoegsaam 'n antwoord op die vraag gegee nie.⁽¹⁾ Die ondersoek moet nog vasstel watter prikkels die doeltreffendste is by die verskillende verbeeldingsvorme. Van groot belang vir die geskiedenisonderwyser is die vraag hoe die beeld in die kind se geheue gevorm word. Is dit 'n beeld met kleure en omgewing soos dit werklik daar uitgesien het, of is die beeld standbeeldagtig en stroef? Hoe word die beeld by die leerling onder 16 en hoe by die leerling bo 16 gevorm? Wat is die beste metodes om die beelde kleurryk en lewendig te maak?

Die verbeelding in geskiedenis is nog nie volkome ondersoek nie en as ons die volgende aanneemlike definisie van Freeman⁽²⁾ neem, kom die moeilikheid meer navore:

«Imagination is the mental process by which experience is extended beyond the immediately present surroundings. This is done in the simplest form of memory. But imagination also extends experience much more broadly so as to bring within the scope of our thought objects or events which have never been experienced by the individual in the form in which they exist

in /

(1) Stout, G.F. op. cit. Hoofs. III, Boek III.

(2) Freeman, op. cit. p.133.

in his thought".

Almal is dit eens dat die verbeelding geprikkel moet word;⁽¹⁾ die vraag bly egter nog oop hoe die geskiedenis wat die meeste van die verbeelding gebruik maak, op die doeltreffendste wyse hierin hulp kan kry.

4. TYDSBEGRIP.

Geskiedenisonderwys noop die leerling om hom in ruimte en tyd na die gebeurtenis te verplaas. Die tydruimtelike verbeelding is een van die moeilikste probleme in geskiedenisonderwys; die tydsbegrip moet by die leerling tuisgebring word en in die meeste gevalle het hy 'n swak begrip van die „Eendag-was-daar-'n-man"-tyd. Deur nie 'n begrip te hê in watter tyd die storie van die mense afspeel nie, verkeer die leerling altyd in 'n onseker gevoel. „Thus, much work in history is nothing but going through a certain set of routines...Aimless instruction produces resultless learning." ⁽²⁾ Die tydsbegrip is by die kind nog swak ontwikkel;⁽³⁾ deur alledaagse ondervindings leer hy egter te onderskei en tot tydkennis te kom. Ons merk hoe ongeduldig 'n kind word oor 'n vername gebeurtenis wat oor 'n week sal geskied, omdat hy nie weet hoe lank 'n week is nie. Hy leer egter om te onderskei tussen die drie etenstye op 'n dag; die lengte van 'n dag; later op skool leer hy die lengte van 'n week ken; die periodes word groter as hy die tydperk tussen sy verskillende verjaarsdae kan onderskei.

Om egter 'n helder begrip van lang tydsperiodes te kry, is getalle nodig; so sal die leerling sien dat die maand uit 30 eenhede wat hy reeds ken, naamlik die dag, bestaan. Van 'n lang tydperk het die leerling 'n vae begrip;

hierdie /

(1) Raymond, T.: The Principles of Education, pp.95, 96.
Vgl. 75, 76.

(2) Mursell, J.L. op. cit. p.41.

(3) Memorandum on the Teaching of History in Scottish Schools,
p.5.

hierdie begrip word duideliker deur oefening. Die skatting van tyd berus op ondervinding; al die ontledings is noodsaaklik om sy tydsbegrip te oefen. Gaandeweg oefen die leerling om 'n suiwerder begrip van die tyd te kry sodat die abstrakte idee oor periodes op die duur in konkrete voorstelling gevorm word. Dit is van belang dat die leerling 'n suiwer begrip van die tyd waaroor hy werk, het en van die „cultivation of variety of alternative suggestions." (1)

Nie alleen die tydsbegrip is van belang nie, maar ook die ruimtelike begrip. Geskiedenis sluit ruimtevoorstellings in, aangesien die gebeurtenisse op verskillende plekke plaasvind. Daarom is dit nodig dat die leerling 'n geografiese begrip van die gebeurtenisse het.

Die vraag kom dan hoe hierdie tyds- en ruimtebegrippe geoefen kan word. Diagramme, getalle en woorde is die middels waardeur die begrip van ruimte en tyd aan die leerling duidelik gemaak word. Deur tydkaarte waarvan die samestelling en gebruik onder die Hulpmiddels behandel word, kan ruimtes afgebaken word sodat die leerling 'n duidelike begrip van die tyd kan vorm. Hierdeur word 'n goeie assosiasie en duidelike „Gestalt" van die tyd gevorm. Vol ingevulde diagramme of tydkaarte sal die leerling met te veel stof oorlaai sodat die tydsbegrip daardeur skadelikly. In die begin sal die leerling alleen die diagram in periodes van jare indeel en enkele gebeurtenisse invul; later, met meer ontwikkeling, sal sy tydkaarte met groter hoeveelhede gebeurtenisse belaa word. (2)

My persoonlike opinie is dat die tydsbegrip met en na adolessensie ten volle ontwikkel of in die meeste gevalle nooit ten volle ontwikkel nie, behalwe as daarop toegele word om die begrip suiwer te oefen. Sturt sê:

„Time /

(1) Dewey, J.: How we Think. p.75.

(2) Sien onder Hulpmiddels: Tydkaarte.

„Time is a concept, and this concept is constructed by each individual under the influence of society in which he lives.“ (1)

5. HISTORIESE SIN.

Die kind vind dit baie moeilik om hom in te dink in dinge van die verlede, omdat hy geneig is om dit te sien presies soos die wat hy nou sien en leer ken. Die leefwyse is vir hom soos die waarin hy leef en handelwyse word beskou in die lig van teenswoordige omstandighede. (2) Gevalle soos die waarin 'n vorm III leerling van my wil weet waarom sommige van die Engelse troepe in die Driejarige Oorlog gedink het dat die Afrikaners 'n sekere aapsoort is en waarom die Boere nie die troepe by die hawe met bomme uit vliegtuie bestook het nie, is nie 'n geïsoleerde geval nie. Dit bewys die swak historiese sin van beide kante.

Die leerling vorm eers 'n besef van die leefwyse van mense uit die tyd wat hy bestudeer; dan kom die verskil in fisiese omgewing in sy begrip deur kaarte, prente en portrette uit die historiese tydperk wat hy trag te verstaan. Die middeleeuer⁽³⁾ se historiese begrip was skraal, omdat hy nie die geleentheid gehad het om die duidelike begrip te vorm nie; daar is egter vir die moderne onderwyser in geskiedenis soveel hulpmiddels dat die leerling se historiese begrip veel makliker ontwikkel kan word.

Deur die leefwyse te leer verstaan, kan die leerling hom ook indink in die denkwyse van die verlede en so 'n historiese begrip van die vergange tyd vorm. Die historiese sin is alleen 'n uitbreiding van die proses wat

'n /

(1) Sturt, M. op. cit. p.141.

(2) Vgl. Bourner, H.E. op. cit. p.9.

(3) Robinson, J.H.: Readings in European History, V.1.
p.444.

'n volwassene deurgaan as hy insig kry in verskilpunte. Historiese sin help die mens om verdraagsaam te wees teenoor persone van die verlede en persone wat anders dink. As die mens 'n historiese sin het, sal hy nie probeer voorkom dat onderwys gegee moet word oor die konsentrasiekampe nie; 'n mens met 'n historiese sin, sien die gebeurtenisse as uitvloeisels van lewensopvattinge en deur die gebeurtenisse suiwer te bestudeer, kom die leerling tot 'n objektiewe insig oor die saak. Daar is egter nie ooreenstemming onder die sielkundiges oor die begrip nie.⁽¹⁾ Die begrip van geskiedenis-ontwikkeling is vir die leerling moeilik vatbaar⁽²⁾ totdat hy die omgewingsfaktore duidelik in sy verbeelding en geheuebeelde het. Om dus die verhoudings en besonderhede in die geskiedenis vir die klein kind te verduidelik, is nodeloos; voordat hy nie 'n historiese sin ontwikkel het nie, sal dit vae mededelings bly.⁽³⁾ Die eerste vorm van geskiedenis in die geheue van die kind is 'n serie gebeurtenisse wat van tyd tot tyd aan hom geleer is, daar is 'n vae idee van die verband tussen die gebeurtenisse. Hierdie verband word besef, nie omdat die geskiedenisboeke dit aangee nie, maar omdat die leerling 'n historiese besef ontwikkel het.⁽⁴⁾

Historiese sin sou ek wil omskryf as: die bevoegdheid om 'n suiwer denkbeeld van die eenheid en betekenis van 'n vervloë tydperk te vorm en om hierdie denkbeeld te interpreteer.

By die onderwys van geskiedenis is dit van besondere belang, soos by alle onderwys, dat die belangstelling gaande gehou word. Die prikkels tot die ontwikkeling van 'n historiese denkwys moet inwendig wees.⁽⁵⁾

(1) Vgl. Pyle, W.H.: The Psychology of Learning.

(2) Vgl. Stout, op. cit. pp. 390-393.

(3) Tryon, R.M.: The Teaching of History, pp. 94-116.

(4) Vgl. Freeman, op. cit. 143-158.

(5) Dewey, J.: Democracy and Education, p. 148.

6. GEHEUE BY DIE GESKIEDENISSTUDIE.

'n Persoon is altyd vaag by die oproep van situasies wat verby is, die geheue beeld net gedeeltelik uit. Die geheue is 'n middel waardeur die dinge wat verby is en wat ondervind is, weer navore geroep word. As ons egter staan en kyk hoe 'n huis aan brand raak en ons gaan luister die volgende more na die uiteenlopende verklarings oor die gebeurtenis, dan skyn dit of die mens se geheue of waarnemingsvermoë baie onbetroubaar is. Die moeilikhede van verslag te gee sowel as die herken en onthou van besonderhede is vir die mens steeds 'n groot moeilikheid, daarom streef die historikus daarna om leerlinge te weerhou van haastige oordeel oor persone en hulle handelwyse. Die historikus trag dan ook om die geskiedenis so te beskryf dat by die bestudering van sy werk 'n ware oordeel gevel kan word. (1)

Die moontlikheid van reproduksie is in die geheue geleë, of ons kan sê die wonderlike geskiktheid van die siel om bewussynsindrukke te bewaar en te reproduseer. (2) Herinnering en geheue skyn dieselfde te wees en tog is daar 'n graduele verskil: die herinnering reproduseer en herken die ou voorstellinge en dit gebeur opsetlik, terwyl dit met die geheuewerkzaamheid nie die geval is nie. In die laaste dertig jaar word die groot waarde van die geheue tot 'n sterk mate miskem; hierdie miskemning is waarskynlik te wyte aan die reaksie wat ingetree het op die periode van geheuewerk waarby alles uit-die-hoof geleer was. Tog is die geheue die grondslag van geestelike ontwikkeling; materieel is die waarde daarin geleë dat dit deur die be-

sit /

(1) Judd, C.H. op. cit. p.374.

(2) Van Wyk, W.A. op. cit. p.167.

sit van baie voorstellings en denkstof 'n voorraadskuur vir die denke aanhou; formeel kry ons deur die rangskikking steeds meer vaardigheid in die algemene werking van ons bewussyninhoud. (1)

Die geheue is afhanklik van subjektiewe en objektiewe voorwaardes. Onder die subjektiewe voorwaardes sou ons kan noem: die gesondheid van die liggaamlike en senuweestelsel; die ouderdom van die mens, verskillende soorte geheues by verskillende ouderdomme; die belangstelling as 'n baie sterk faktor; (2) die aanleg van die leerling. Onder die objektiewe voorwaardes vind ons die intensiteit van die gewaarwording; duidelikheid van „Gestalt“ wat gevorm word; die aantal assosiasies wat opgewek word; sistematiese volgorde van die oefening laat die geheue makliker werk. (3) Die geheue sou dus die bevoegdheid wees om assosiasie wat die verlede gevorm het, te reproduseer of om „Gestalten“ wat gevorm is, navore te roep. (4) 'n Reproductiewe voorstelling sou dan dieselfde wees as 'n geheue. Omdat die geheue egter nooit presies die verlede kan weergee nie, sal daar altyd 'n verskil in kwantiteit sowel as kwaliteit van reproduksie wees. Die geheue is soms net 'n nabeeld, soms 'n herkenning as gevolg van assosiasie, soms 'n vergestaltung van 'n „Gestalt“ wat gevorm word. Oor die vraag van assosiasie en gestalt is daar 'n groot meningsverskil onder die sielkundiges. (5)

Omdat die geheue by verskillende persone verskillende eienskappe het, kan vir die oefening daarvan nie vaste wette voorgeskryf word nie. Ons vind in die geheue

getrouheid /

(1) *ibid.* p.168.

(2) Gates, A.I. *op. cit.* pp. 227-230.

(3) Vgl. Koffka, K.: Principles of Gestalt.

(4) Hamaide, A.: The Decroly Class. p.74.

(5) Vgl. Colvin, S.S.: The Learning Process, en Köhler, W.: Gestalt Psychology.

getrouheid naas slordigheid, dit is die juistheid of onjuistheid van weergawe; gediensdigheid teenoor traagheid, dit is die vlugheid van geheue-inhoudweergawe; vlug teenoor stomp wat die tempo van opname weergee; duursaamheid teenoor vlugtigheid wat die duur van die geheue-bewaring aangee en sterkte teenoor swakte, waarby ons die suiwerheid van bewaring vasstel. (1)

Oor die tipes van geheue is reeds baie ondersoekingswerk gedoen en dit word nog daaglik ondersoek. Herbart begin om tipes van saakgeheues soos van sake, woorde, getalle, name, ens., vas te stel; Kant weer gebruik die meganisme, logiese en kunsmatige geheue vir 'n indeling.

Om die geheue in geskiedenis te oefen, is die vernaamste faktor om belangstelling in die geskiedenis op te wek. Die een leerling sal miskien die grusaamste gevalle uit die geskiedenis die beste onthou, 'n ander weer die mooie. Die aard en aanleg word in ag geneem, maar in alle gevalle is dit noodsaaklik dat die belangstelling gaande gemaak word, (2) Die waarde van geskiedenis lê nie in die massa van informasie wat opgedoen word nie, maar in die waarde daarvan om die mens te leer dat hy waarderend staan teenoor sosiale en morele probleme. Om die meganiese, logiese, kunsmatige geheue te oefen, moet dergelyke memoriseerprosesse plaasvind. Hiervoor word die wette toegepas soos by ander vakke, byvoorbeeld die leer deur herhaling, deelmetode, heelmetode en heel-deelmetode, ens.

7. CHRONOLOGIESE OORDEEL.

Twee tipes van oordeel wat in die geskiedenis veral benadruk moet word, is die chronologiese en kousale oordeel. By die studie van geskiedenis moet die leerling

'n /

(1) Van Wyk, W.A. op. cit. p.169.

(2) Charters, W.W.: Teaching The Common Branches, pp.283-285,

'n presiese oordeel kan vel oor die tyd en omstandighede waarin die gebeurtenis plaasgevind het. Vroeër is 'n prentestroom voor die kind gehang sodat hy die omvang van die geskiedenis kan begryp of 'n reeks datums is van buite geleer om die verband aan te toon. Hierdie proses het gedien om die geheue te oefen en te lei.⁽¹⁾ Deur tydkaarte en raamwerke word die leerling egter duideliker gebring tot 'n chronologiese verband.

Oor die kousale verband sê „The Committee of Five“, in sy ondersoek na die onderwys van Geskiedenis: „History cultivates the judgment by leading the pupil to see the relation between cause and effect appear in human affairs.“⁽²⁾ Hiermee word nie bedoel die filosofie van geskiedenis nie, maar dat geskiedenis te doen het met dinge uit die verlede; nie alleen wat en hoe dit was nie, „but with what came to be“. Om die oorsake van menslike hande-linge vas te stel, is vir die kind 'n baie moeilike werk,⁽³⁾ tog oefen hy met die loop van sy studie om 'n deeglike oordeel te vel.

Die sielkunde is besig met die willende, denkende, voelende mens, die vernaamste aspek egter, naamlik die waardeskattende mens, word nie ondersoek en verklaar nie. In die geskiedenis is die leerling sielkundig altyd besig met waardeskattinge en kritiese oordeel. Die waarde van onafhanklike studie deur die leerling word ten volle besef en vorm 'n reaksie teen die ou metode van kennis aanbring deur die onderwyser.⁽⁴⁾ Selfstudie wat die kind 'n geleentheid gee om sy moontlikhede self te ontplooi sodat dit vir hom waarde het, moet die rigting in die geskiedenisonderwys wees. Die klasonderwys gaan tot op 'n sekere hoogte nog voort; die klas is nie altyd 'n psigologiese eenheid nie, maar handel as individue met eie aard en aanleg.⁽⁵⁾

Dr. /

(1) Ogden, R.M. op. cit. Hoofs. 12 & 13.

(2) Committee of Five. p.21.

(3) Mursell. op. cit. pp. 314-315.

(4) Hattersley, History Teaching in Schools, pp.13,52,105.

(5) Adams, J. op. cit. p.130.

Dr. Starch se bevinding na 'n ondersoek oor hoe die moeilik-
hede van so'n studie oorkom kan word, is as volg.....

„.....sit down, take hold of book, paper, pencil, or what-
ever may be needed, and begin to write or read or...." (1)

(1) Starch, D.: Educational Psychology, p. 182.

DIE METODE BY DIE ONDERWYS VAN GESKIEDENIS OP DIE
MIDDELBARESKOOL.

Tereg kan ons begin met 'n aanhaling uit die pen van een van ons grootste outoriteite op die gebied van die onderwys van geskiedenis in Suid-Afrika: „Van al die skoolvakke waarin ek onderwys gegee het, het geeneen my soveel hoofbrekens gegee as die geskiedenis nie.”⁽¹⁾ In Engeland word dan ook in 1907 die eerste rapport uitgebring oor die mislukking van geskiedenis as vak op die skool en tot op die huidige datum word daar nog steeds gepoog om 'n doeltreffende metode of metodes voor te skryf.

Gaandeweg wil ons dan probeer om metodes voor te skryf wat geskiedenis as vak op die middelbare skool tegelykertyd interessant en suksesvol sal maak en dadelik wil ons uitgaan van die standpunt dat die probleem van die onderwyser in geskiedenis is om in alle erns toe te pas die woorde in Jakobus 1:13: „En word daders van die woord en nie net hoorders wat julleself bedrieg nie.” Die leerling baat deur alleen te hoor, nie veel nie, maar wel deur hoor en doen. By die onderwys van geskiedenis moet sekere handeling gevind word wat die leerling ware kennis laat opdoen, sodat hy hom nie „bedrieg” nie. Daar bestaan nie een volmaakte metode om geskiedenis te onderrig nie, maar wel sekere hoofmetodes wat toegepas kan word; selfs 'n metode wat vir die meerderheid ondoelmatig is, kan vir die individu heilsaam wees.

Korrelasie van geskiedenis met ander vakke is gebiedend noodsaaklik om aan die student 'n georganiseerde begrip van kennis te gee, en om hom die verskeie belange in die regte perspektief te laat sien; „the educational world has been almost satiated with schemes of correlation”⁽²⁾,

tog /

(1) Coetzee, Prof.Dr.J.Chr.: Middelbare Skoolblad, Junie 19, 1926, p.6.

(2) Hasluck, E.L.: The Teaching of History, p.89.

tog is dit nie nodig om die verhouding kunsmatig en geforseerd te maak nie. In Suid-Afrika sou geskiedenis gekorreleer met Afrikaans 'n ideale studie wees; daar word te min aandag gegee aan die ontstaan van Afrikaans, aan taalbeweginge en letterkundige ooste as geskiedenis van die land. S.J. du Toit, Totius, Celliers is onbekendes in die geskiedenisles, terwyl almal weet van die minder belangrike Van Nood.

Die metodes vir die behandeling van geskiedenis sal ons dan gerieflikheidshalwe onderverdeel in: A: Algemene metodes van onderrig, B: Besondere metodes van onderrig.

A. ALGEMENE METODES VAN ONDERRIG.

Hieronder sal ons behandel: (1) Die Globale Metode; (2) Die Konsentriese Metode; (3) Die Chronologiese Metode: (a) Progressief, (b) Degressief, (c) Regressief; (4) Die Biografiese Metode; (5) Die Saaklike Metode; (6) Die Genetiese Metode.

1. Die Globale Metode berus op die „Gestalt“-beginsel soos veral beskryf is deur Wertheimer, Koffka, Köhler en Lewin en toegepas is deur Decroly en ander. Volgens hierdie algemene metode wil ons die leerlin⁴neers 'n algemene beeld van die geskiedenis gee; hierdie voorstelling is dan 'n geheel wat georganiseer is in gehele of „Gestalten“ en word as sodanig maklik in die geheue vasgehou en bewaar. (1) Hiervolgens word beweer dat die opvatting naamlik dat die kind die dele makliker opneem as die geheel, alleen logies en nie psigologies waar is nie. Die geskiedenis word dus as geheel gesien en as geheel gevat en as die „Gestalt“ of globale begrip van die vak gesnap is, word die onderdele behandel en word ook daarvan „Gestalten“ gevorm. Volgens die globale beginsel bestaan die leer en memoriseer uit die vorming van indrukke wat gehele vorm, hierdie indrukke is van blywende aard en word makliker navore geroep as by assosiasie /

(1) Köhler, W.: Gestalt Psychology, p.220.

assosiasie. Die voordele skyn die volgende te wees: (i) Beter insig in die ruimtelike of kwalitatiewe verhouding wat daar tussen die dinge bestaan; (ii) Die „Gestalt“ wat gevorm is, kan maklik teruggebring word; (iii) Geen bewuste assosiasie is nodig vir die reproduksie van die stof nie, maar selfs subjektiewe geestesgesteldhede kan dit navore roep.

2. Die Konsentriese Metode wil dat die leerstof 'n paar maal elke jaar deurloop word, of selfs dat die hele geskiedenis elke jaar en in elke stand^erd deurgewerk word. Deur die groter bekendheid met die stof en die geestelike vordering van die leerling word daar elke jaar dieper op die stof ingegaan en word die leerstofkring wyer of word selfs verskillende aspekte van die geskiedenis behandel: die een jaar word politieke, die ander ekonomiese, die ander weer maatskaplike geskiedenis behandel. Hierdie metode het in sy guns: (i) dat die leerling 'n totale oorsig kry byna soos by die globale metode, (ii) dat die stof so gekies kan word, dat dit by die leeftyd van die leerling aanpas, (iii) dat deur gedurige herhaling die geskiedenis duidelik begryp en onthou word, (iv) dat dit die moontlikheid van die verstaan by diepere studie makliker maak.

Hierteen kan egter ook ernstige besware ingebring word: (i) Deur herhaling word die werk vervelig; (ii) deur die snelle behandeling, veral in die begin, kry die leerling 'n karikatuuragtige voorstelling van die gebeurtenisse; (iii) die snelle behandeling lei tot verwarring in die tydsbegrip van die kind; (iv) parallelle behandeling laat hom 'n skewe begrip van die geskiedenis kry; (v) die stof is vir die leerling nie meer nuut en belangwekkend na 'n paar jare van herhaling nie. Hierdie metode sou nie wenslik wees as die globale metode in die plek daarvan gebruik kan word nie. (1)

3. /

(1) Vgl. Arnold, M.: High Schools and Universities in Germany.

3. (a) Chronologiese-progressiewe Metode. Volgens hierdie metode volg ons die historiese gebeurtenisse in die volgorde waarin hulle gebeur het, stap vir stap van die vroegste eeue tot vandag toe. Hierdie metode word egter nooit konsekwent toegepas nie, maar wel die metode beskryf onder 3(b).⁽¹⁾

(b) Chronologiese-degressiewe Metode. Volgens die chronologiese-degressiewe metode word die geskiedenis progressief of regressief-progressief behandel, d.w.s. hierby word 'n stuk van die ouer geskiedenis oorgeslaan en by 'n nuwer deel begin of 'n stuk van die nuwer geskiedenis word oorgeslaan en by 'n ouer deel begin, hierdie geskiedenis word dan chronologies-regressief of -progressief behandel.

(i) Hierdie metode voorsien in die behoefte van die gewone leerplan wat sekere tydperke vir studie voorskryf; (ii) die stof is nie versprei oor so'n lang aantal jare waarby die leerling met ongeduld die lang eeue eers moet deurwerk om by die moderne tyd te kom nie; (iii) om die geskiedenis chronologies-progressief of -degressief te bestudeer, is nie om soos gewoonlik beweerd word, te sondig teen die beginsel van uit te gaan van die bekende na die onbekende, of, om presies te wees, van die bekende na die minder bekende nie. Omdat hierdie opvatting taamlik algemeen is, dien dit enigsins verduidelik te word: as ons, byvoorbeeld, met die geskiedenis in 1795 begin en ons neem aan dat die leerling niks weet van daardie tydperk nie, is dit tog vir hom nie onbekend nie. Vir die leerling is daar 'n bekende, naamlik, die mens. As hy opinies van verskillende outeurs gelees of gehoor het, leer hy eers die persone ken en uit die beskrywings, ook die verbande; hy doen ondervindinge op en kom hierdeur tot verdere ondervindinge, sodat hy uiteindelik die tydperk maklik begryp. Hy gaan uit van sy kennis van die mens en leer daaruit die mens van vroeër en sy verhoudinge.

3. c. /

(1) Vgl. Gates, A.I. op. cit. pp. 227-230.

3. (c) Die Chronologiesregressiewe Metode werk stap vir stap terug van die hede na die verlede om uiteindelik by die vroegste skakel te kom, naamlik die oorsprong van die dinge. Die enigste vername oorsaak van laasgenoemde metode se bestaan is die pedagogiese beginsel om van die bekende na die minder bekende te werk. Soos aangetoon, kan die beginsel ook toegepas word by die degressiewe metode en selfs met groter sukses en wel om die volgende redes: (i) Die hede is so ingewikkeld dat die volwassene dit skaars verstaan; daarom word geskiedenis eers later geskryf; (ii) die verlede word juis bestudeer om die hede te verstaan; (iii) uit die verlede moet die leerling juis leer hoe hy die hede kan ken; (iv) die storie van die mens word nie van die einde tot die begin vertel nie, maar wel van begin tot die einde.

4. Die Biografiese Metode vertel ook 'n storie; die storie wek nie soveel belangstelling as die gewone nie, maar dis meer intensief en opdringend.⁽¹⁾ Die menslikheid van die geskiedenis kom met die biografiese metode op die voorgrond, en die biografiese studie by geskiedenis is vir die student van enige ouderdom van onmisbare betekenis.

By die biografiese metode groepeer ons die geskiedenis om 'n aantal beroemde persone. Hoewel Carlyle se leerstelling dat geskiedenis niks anders is as die lewens en handelwyse van groot geeste, nie absoluut aangeneem kan word nie, is dit tog 'n halwe waarheid wat die moeite werd is om ernstig oorweeg te word. Seer seker kan ons beweer dat die biografiese metode by die behandeling van geskiedenis net so'n vername rol speel as die vertelmetode.

Die stof word hier nie as een groot samehangende geheel behandel nie, maar die aandag word gegee aan groot manne uit die verlede; in hulle lewe en werke kan die geskiedenis van die staat en wat daarmee saamhang, gesien word.

Die /

(1) Suggestions for Teachers of History, No.6, p.7.

Die adolessent toon 'n besondere belangstelling in die lewe en werke van geskiedkundige figure. Waar die kind die hoof-figure beskou as heldefigure wat wonderlike daade gedoen het, beskou die adolessent hierdie persone as menslike persoonlikhede wat gewaardeer kan word as mense wat groot take te verrig gehad het en wat dit goed of verkeerd gedoen het. Dis vir die adolessent nie helde en heldinne aan wie die noodlot genadig of ongenadig was nie, maar dis mense van historiese belang, omdat hulle hul onderskei het deur goeie of slegte werk. Die persoon word in die lig van sy tyd en omstandighede waargeneem en as sulks word die raamwerk waarin hy geplaas word, belig. Oor die waarde van die geografiese metode is daar groot meningsverskil. (1)

Die hoofwaarde van hierdie prosedure bly dus dat die eg menslike die objek van bestudering word; deur hierdie menslike element van die geskiedenis op die voorgrond te bring is dit vir die leerling aantrekliker en maak dit 'n dieper indruk op hom. (2) Om 'n periode soos die Industriële Rewolusie op biografiese manier te bestudeer, het vir die adolessent meer waarde en voordeel, aangestel die belangstelling meer is in die uitstaande persoonlikhede as die organisasie van die meganiese industrie van die moderne wêreld. Veral in die laer vorms van die middelbare skool is die onderliggende teorie en beweginge moeilik te begryp en word daar meer belang gestel in wat die mens bereik het. (3)

Hasluck is dan ook vas van mening dat die geskiedenis deur biografie van groot manne deur die middelbare skool behandel kan word. (4)

Die waarde van die biografiese metode sou ons dus as volg kan opsom:

(i) /

(1) Vgl. I.A.A.M.Mem. p.57; Hasluck. op.cit. p.7,42; Johnson. op.cit. p.347.

(2) Suggestions for Teachers of History, No.6, p.7.

(3) Worts, F.R. op. cit. pp. 36-37.

(4) Hasluck, E.L. op. cit. pp. 7,39, 42.

(i) Die menslike element word in die midde van die bestudering gestel; die leerling sien dat geskiedenis die storie is van mense wat was. (1)

(ii) Geskiedenis word vir die leerling nie 'n fabelagtige gebeure van die verlede nie, maar 'n werklikheid.

(iii) Hy leer die mens van die verlede ken as 'n gewone mens met sy voortreflikhede en gebreke.

(iv) Hierdie metode is baie aantreklik en hou die belangstelling gedurig gaande.

As wetenskaplike historiese metode en as belangrike algemene metode kan die biografiese metode egter nie as die enigste aangeneem word nie, aangesien die volgende beware die voordele oortref:

(i) Dit verontagsaam die twee belangrike beginsels van kontinuïteit en kousaliteit. (2)

(ii) Enkele persone word die middelpunt waarom alle gebeurtenisse draai asof hulle die enigste was wat die geskiedenis gemaak het.

(iii) Alle aspekte van die geskiedenis kan nie deur die biografiese metode gedek word nie.

Die vraag is dan: hoe gaan ons hierdie metode aanwend? Die metode het sy groot waarde deur sy aantreklike menslikheid wat hy besit en is vir die laerskool van besonder groot waarde, maar omdat dit belangrike beginsels nie in ag neem nie, kan dit by selfstandige studie alleen in beperkte mate gebruik word. By die behandeling van die Groot Trek sou die studie nie vrugbaar wees sonder die kennis van die biografie van Trichardt, Retief en Pretorius nie, tog is die voorstelling van die tydperk nog skeef, omdat Potgieter nie bestudeer is nie. Waar die biografiese metode in die laerskool, chronologies-progressief, -regressief, -degressief of willekeurig as hoofmetode aangewend kan word, kan dit in die

middelbare /

(1) Johnson, op. cit. p.165.

(2) Drummond, H.A.: History in Schools, p.45.

middelbare skool alleen as hulpmetode dien om die geskiedenis te belig, die mens in sy tydperk en omstandighede te begryp, die groot figuur as mens en nie as half-god te leer ken. Sekere lesse kan aan die hand van persone behandel word, soos byvoorbeeld die Transvaalse geskiedenis aan die hand van die biografie van Kruger, omdat sy figuur uitgekristalliseer het uit die Voortrekker en aan die hand van Rhodes, die teëvoeter van Kruger, wat weer simbool was van die Engelse politiek.

5. Die Saaklike Metode. Hiervolgens word die historiese gebeurtenisse geskets, sonder enige interpretasie en toelighting. Sommige handboeke in die geskiedenis is op die saaklike manier saamgestel, sodat die leerling die feite kan memoriseer en die beloop van die geskiedenis pragmaties kan aanskou. Hierdie prosedure het ten doel om die leerlinge in die geleentheid te stel om self na te dink, te redeneer, te oordeel, te interpreteer. Die voordele van die saaklike metode is geleë in die volgende: (i) dat die kousaliteit en kontinuïteit van die geskiedenis gehandhaaf word; (ii) dat leerlinge leer om hulle eie gevolgtrekkings te maak, veral in die hoër vorms van die middelbare skool; (iii) dat die metode geleentheid vir die essensiële pedagogiese beginsel gee, naamlik om die kind homself te laat ontwikkel, sodat hy ondervindinge kan opdoen wat vir hom waarde het, omdat hy nie napraat nie. Van die saaklike of pragmatiese metode word op skool nie veel gebruik gemaak nie; baie onderwysers en selfs onderwysers wat nie daartoe bekwaam is nie, is daartoe geneig om hulle eie interpretasie van die geskiedenis op die leerlinge af te dring. Op hierdie gebied word by die onderwys van geskiedenis veel gesondig. Die oorsaak skyn te wees, eerstens sielkundig, omdat 'n mens graag jou eie opinie wil laat hoor, en tweedens die dryf na eksamenresultate.

Die nadele van die saaklike metode is: (i) dat dit vir die leerlinge nie so aantreklik is as byvoorbeeld die biografiese metode nie; (ii) dat in die laer vorms van die
middelbare /

middelbare skool veral die oordeelkundigheid van die leerlinge nog so onjuis is dat hulle moeilik gevolgtrekkinge wat objektief is, kan maak; (iii) dat as leerlinge verskillende interpretasies van die saaklike geskiedenis lees, hulle makliker tot 'n eie gevolgtrekking sou kan geraak,

Die saaklike metode behoort op die middelbare skool veel meer gebruik te word en dit kan en sal tot groot voordeel van die leerlinge wees. Hierdie metode kan toegepas word en die vrees dat leerlinge besonder verkeerde gevolgtrekkinge maak, kan voorkom word deur die opinies van ander mense in te win. (1)

6. Die Genetiese Metode is 'n begrips-, bespiegelende, nadenkende metode. By hierdie metode wat in sy ware vorm die suksesvolle toepassing van die saaklike metode behoort te wees, word die leerling aktief en werksaam. Waar hy by die gewone saaklike metode die ontvanger is en nie veel nadenk en interpreteer nie, omdat sy vermoë nog nie so goed ontwikkel is nie, word hy nou die nadenkende, waardeskattende, redenerende, oordeelvellende student. Hy beskryf nie alleen toestande soos hulle was nie, hy interpreteer daarby volgens eie oordeel en ondervinding. Met hierdie algemene metode word die leerling nie alleen kousaal gedrewe nie, maar ook teleologies getrek.

Hier pas ons die beginsel toe dat die mens nie alleen leef by die grasie van sy ervaring nie, maar dat ervaring net die wakkermaak is van potensialiteite wat in ons sluimer. Die mens is nie alleen 'n waarnemende, denkende, voelende, strewende wese nie, maar hy is ook gedurig waardeskattend. Daarom moet hy deur die genetiese metode in die geleentheid gestel word om eie ondervindinge op te doen, ondervindinge wat by hom blywend en van blywende waarde sal wees. Die doel van die genetiese metode is om die leerling

te /

(1) Nunn, T.P.: Education, its Data and First Principles.

te prikkel tot aktiwiteit en selfwerkzaamheid,⁽¹⁾ sodat die ondervinding wat hy opgedoen het, waarde kan kry en hom prikkel tot nuwe ondervinding. Hierdie algemene metode in sy ware vorm toegepas, gebruik en sluit in alle voorheen beskrewes metodes en is dus die mees gevorderde algemene metode.

Of ons die stof dus van die globale, konsentriese, chronologiese, biografiese, saaklike standpunt benader, die geskiedenis moet oordenk, bepeins, beredeneer, geskat, beoordeel en geïnterpreteer word.

BESONDERE METODES VAN ONDERRIG.

Daar bestaan geen metode wat as die absoluut beste metode voorgeskryf kan word nie;⁽²⁾ ook bestaan daar nie een metode wat deur een persoon as enigste metode toegepas kan word nie. Verskillende metodes waarteen geen beginselbesware ingebring kan word nie, word deur elke onderwyser toegepas. Die tegniek van sy onderrig hang af van die beskikbare tyd vir die les, van die persoonlikheid en oortuiging van die onderwyser, van die bekwaamheid en goeie gesindheid van die leerlinge, van die aard van die stof wat hy gaan behandel, ens.

Die grootste funksie van die onderwys is om die belangstelling by die kind gaande te maak in die poging om in die benodigdhede van die kind te voorsien; die verskaffing van prikkels, sodat die leerling deur reaksie sy talente kan ontdek.

Elkeen van die metodes hieronder beskrywe, vereis professionele vaardigheid en ondervinding, en nog kan geen van die metodes as die enigste gebruik word nie. Sommige metodes is primer, ander ondersteunend, byna alle

metodes /

(1) Coetzee, Loc. cit. Genetiese metode.

(2) Vgl. Hattersley, A.F. op. cit. Hoofstuk VI.

metodes is gevaarlik soos 'n tweesnydende swaard in die hand van 'n onervare onderwyser en onrype leerlinge. Metodes soos hier beskryf, moet dan ook noukeurig na keuse toegepas word en kan nie as volmaakte resep voorgeskryf word nie.

Die kenner van die storie van die lewe moet dit oordra en aangee aan die jonger geslag en dit moet gedoen word op die doeltreffendste metode.

„You are painting a picture, and you must paint a picture because you cannot photograph the past".⁽¹⁾

Uit die groot aantal metodes wat daar bestaan, word hieronder net die mees gebruiklike en vernaamste metodes kortliks behandel.

1. DIE AANTEKENINGMETODE. Hierdie metode word baie algemeen gebruik en is seker een van die grootste oorsake dat leerlinge in baie gevalle Geskiedenis beskou as 'n vervelige vak. Die metode word hier genoem, nie omdat dit die waarde het om genoem te word nie, maar alleen omdat dit so baie gebruik word. As metode het dit geen blywende waarde nie en dien dit miskien net om te help dat leerlinge deur die eksamen kom, om dan gewoonlik 'n hekel in die vak te hê. Daar is seker weinig of geen metode wat so swak en waardeloos as die Aantekeningmetode is nie. Redes vir hierdie bewering is vanselfsprekend, daar dit bots met byna alle pedagogiese beginsels en gevolglik vir die leerling byna geen waarde het nie, maar vir hom 'n vervelige las op die skouers haal. As hulpmiddel is aantekeninge egter noodsaaklik in enkele gevalle, maar as metode kan dit seer seker geen plek in die onderwys inneem nie.

2. VERTELMETODE. Hierdeur kry die storieververteller ideale geleentheid om die stof interessant voor te dra, maar om die storie te dood, is makliker as om dit lewendig te hou. Tot

op /

(1) Woodworth, E.L. : "Bias", in the Teaching of History.
History, Des. 1934, p. 235.

op ongeveer 15 jaar is hierdie metode taamlik doeltreffend, mits dit nie alleen aangewend word nie, ⁽¹⁾ ook op 'n later stadium is dit soms noodsaaklik as daar op ander maniere nie voorsiening gemaak kan word nie. ⁽²⁾

Die voordele van hierdie metode is die volgende:

- (i) Dit bied meer en meer menslike belangstelling en aktiwiteit deur die lewende woord van die onderwyser.
- (ii) Hierdeur verstaan die leerling beter as wat hy dit in die geval van die geskrewe taal sou doen, daar die geskrewe taal in baie gevalle moeilik is om te verstaan.
- (iii) Vertelling bied 'n groot speling vir variasie van die aanbieding van stof.
- (iv) Hoewel dit nie so doeltreffend is vir die memorisering en insinking van die stof nie, kan deur vertelling baie meer behandel word as met 'n ander metode in dieselfde tyd.
- (v) Die lewende woord van die onderwyser inspireer die leerlinge, en dit is 'n noodsaaklike vereiste by die onderwys.

Hoewel hierdie metode op die laerskool en op Universiteite veral besonder baie gebruik word, val dit te betwyfele of dit vir die middelbare skool die beste metode is. Die volgende besware kan hierteen ingebring word: (i) Die selfwerksaamheid en inisiatief van die leerling word gestrem; hy is nie hier die aktiewe persoonlikheid nie, maar die luisteraar; hy luister, neem op, en onthou. ⁽³⁾ (ii) Hierdeur neem hy nie aktief deel in die opdoen van ondervindinge nie, gevolglik doen hy die ondervindinge nie op nie en word hy 'n naprater, 'n na-aper, 'n replika van sy onderwyser. (iii) Dit bots met die pedagogiese beginsel van groei en ontwikkel; dis 'n metode wat volstop, dit gooi van buite met 'n tregter in instede van te prikkel tot die groei uit die innerlike.

(iv) /

(1) Firth, C.B.: The Learning of History, p.11.

(2) Welton, J. op. cit. Pp. 268-269.

(3) Montessori, Maria: Zelfopvoeding, p.67 en 110.

(iv) Die vak word hiermee bo die proses van onderwys gestel; geskiedenis word dan as vak terwille van die geskiedenis en nie terwille van die kind aangebied nie. (v) Die aktiewe onderwyser word die middelpunt van die les en die leerling neem die klaar gevormde en geformuleerde stof op. Tyd wat deur die kind meer produktief gebruik kon word, word deur die onderwyser in beslag geneem. (vi) Die leerling leer nie om self te dink, te bepeins en dan proefondervindelik vas te stel nie; hy luister terwyl die onderwyser les opsê en omdat hy nie genoegsaam ondervinding opgedoen het nie, kan hy geen oordeel vel nie en neem hy blindelings die konklusies van sy onderwyser aan. (vii) Die onderwyser in geskiedenis is nie altyd 'n opgeleide historikus nie, en al is hy een, kan die persoonlike faktor in die verklaring van historiese feite soms onheilsaam wees.⁽¹⁾ (viii) Die leerling steun op sy geheue en gebruik nie 'n eie oordeel wat berus op veelsydige lees en ondersoek oor die onderwerp nie. Sy geheue is nie altyd betroubaar nie, en al sou dit wees, mis die oor tog sekere mededeling deur onoplettendheid, afgetrokkenheid, verveling, ens., en sodoende word die werk chronologies verbreek en kan geen oordeel daaroor gevorm word nie. As die onderwyser die ordelikheid en nodige sisteem van sy stof nie het nie, verswak die metode verder.

Lesings of vertellings is 'n goeie middel, maar as metode is dit nie doeltreffend genoeg nie. Dit kan egter op verskillende maniere aangewend word, asook in verskillende vorme, maar die na- en voordele hier aangehaal, geld vir alle vorme van toepassing; daarom sou ons hierdie metode as 'n waardige hulpmetode kan gebruik maar as hoofmetode sal dit nie opgaan nie.

3. /

^{Vgl.}

(1) / Judd, C.H.: Introduction to the Scientific Study of Education, pp.15-16.

3. RAAMWERKMETODE. Baie skrywers en onderwysers gee voorkeur aan hierdie metode en beskou dit as baie doeltreffend.⁽¹⁾ 'n Raamwerk wat inpas by die handboeke en aantekeninge word gegee; die hooftrekke is die kontinuïteit of die ontwikkeling van die lewe. Die hooftrekke en hooflyke moet ingedril en gememoriseer word, hierna word die raamwerk opgevul met wat uit die handboeke en andersins oor die onderwerp te kry is; waar daar geen genoegsame stof te kry is nie, word aantekeninge gegee.

Die waarde van so'n metode is in die volgende geleë : (i) Hierdie metode bied geleentheid om te eksperimenteer in die konsentriese, die gegradeerde en die gekulmineerde kursus.⁽²⁾ (ii) Deur die vlugge oorsig en kunsmatige hersiening word belangstelling gaande gehou en bly die belangrike periodes gedurig onder oë, hierdeur sal die leerling maklik die regte perspektief hou. (iii) 'n Perspektief wat so gevorm word, het 'n blywende waarde en sal nie maklik uit verband geruk word nie.

Die nadele hiervan is egter: (i) Die geheue word geoefen en opgehoop bo die bevattingsvermoë van die jonger leerlinge. (ii) Datums en feite moet aangemerk en gememoriseer word in hulle taamlik uitgerekte orde; dit gee die tydsbegrip nie sybvolle geleentheid nie. (iii) Die kleur van geskiedenis as storie van die lewe word beroof van sy lewenskrag en kleurrykheid deur 'n droë raamwerk. Die volgende kan dien as 'n voorbeeld van 'n raamwerk:



(1) Worts, op. cit. p. 38, 39.

(2) Vgl. Dewey, Evelyn: The Dalton Laboratory Plan, p.75.

TYDKAART VAN DIE ENGELESE GESKIEDENIS 1760 TOT 1937

JAARTALLE	1760	1780	1800	1820	1840	1860	1880	1900	1920	'40
KONINGS.	GEORGE II	GEORGE III	GEORGE III	GEORGE III	GEORGE WILLIAM IV	VICTORIA	VICTORIA	EDUARD GEORGE VII	ED. GEORGE VII	ED. GEORGE VI
BUITELANDSE AKTIWITEIT	SLAG VAN PLAF-SBY. 1757. KANADA ONDERWEP. (1759-60)	COOK IN NIEUW-ZEELAND en AUSTRALIE. 1769-70 AM. VRY (4-7-1776)	NEDERSÉT-TING. NIEU-SUIDWALLIS. (1789)	KAAP IN BESIT GENEEM. (1806)	KANADA KRY SELF-BESTUUR (1838)	ANNEKSASIE VAN NATAL. (1843)	ZOELOELAND (1879) RHODESIË (1889) SUDAN. (1898) TRANSVAAL (1877)	UNIE VAN SUID-AFRIKA (1910)	WEST-MINISTER STATUUT. (1926)	
OORLOË	SENE-JARIGE OORLOG.	AM. VRYHEIDSOORLOG.	NAPOLEONTIESE OORLOË				TRANSVAAL-SE 1 ^{STE} VRYHEIDSOORLOG.	TWEEDE VRYHEIDSOORLOG.		
SOS. EN POL. VERANDERINGE	STARTSKULD GEKONSOLIDEER	SEËLWET (1766) KORINGWET (1773)	FRANSE REVOLUSIE. (1789)	KINDERS IN FABRIEK. (1816)	REFORM ACT (1832) FABRIEKWET. (1833)	MISLUKKING VAN CHARTISTE. (1848)	2 ^{DE} REFORM ACT (1867) ONDERWYSWET (1870)	3 ^{DE} REFORM ACT. (1884) GLADSTONE VERSLAAN. (1886)	4 ^{DE} REFORM ACT (1919) VROUESTEM-REG (1919)	IERSE VRYSTAAT. (1922)
VERVOER.	KOETS	KANALE	PAARIE VERBETER TELFORDS MACADAM		SPOORWEG EN STOOM-SKEPE.	TREMSPORE	ELEKTRIESE TREINE, VLEGMASJINE			
LANDBOU	OOPVELDE	BETER BEESTE.	COKE SE INTENSIEWE BOERDERY	HOË KORINGPRYSE	DIEP PLOEG.	STOOM-PLOEG	INVOER VAN VLEIS	WET OP KLEIN BESITTINGS (1922)	KORINGRODUKSIEWET (1922)	INTENSIEWE BOERDERY.
MASJINE-RIE	WATT SE ENJIN (1769)	STOOM-	GASLICHT BLEIKMIDDELS	STEPHENSON SE LOKOMOTIEF (1814)	YSTER-SKEPE.	TELEGRAAF.	ELEKTRIESE LICHT	PETROL ENJIN	RADIO EN DRAADLOSE TELEGRAFIE	

4. SINTEETIESE METODE. Veral in die laer vorms is dit verkiesliker om op die sintetiese te mik as op die analitiese in die onderwys van geskiedenis. Deur die analitiese word die gebeurtenisse in brokkies opgedeel; met elke nuwe oefening vermeerder die brokkies totdat dit genoegsaam uitgebrei is. Die vraag kom of die leerlinge hierdie brokkies reg bymekaar sal sit.

Sielkundig is dit seker dat, al kan 'n saak baie bedrewe geanaliseer word, die sintese nie gewaarborg kan word nie. Inderdaad, hoe vollediger die analise, hoe minder volledig is die skoolkind in sy sintese.⁽¹⁾ Die gees mag hierdeur geoefen word, maar die geskiedenis gaan verlore; die onderwyser kan help met die analise, maar om met die sintese te help, sou onpedagogies wees. Om sintese deur analise te leer, is een van die grootste moeilikhede in die onderwys van geskiedenis, tog word hierdie metode baie gebruik en is dit meestal 'n mislukking.

Hoe moet ons die sintese dan gebruik? Dit is waar dat sintese van kennis deur die kind op natuurlike wyse, naamlik deur homself, gemaak word.⁽²⁾ Die bekwaamheid van sy gees om hierdie werk te doen, is een van sy misteries; daarom moet die onderwyser tevrede wees as die een of ander deel van die storie die leerling pak, al is dit nie juis 'n essensiële deel van die kompleete gebeurtenis nie. Die leerling sal in elk geval 'n poging aanwend om die analises bymekaar te sit en hierdie sintese wat hy alleen maak, sal vir hom 'n blywende besit wees. Hierdie gevolgtrekking mag reg, verkeerd of selfs dwaas wees, dit sal afhang van hoe hy die geheel gesnap het. Sy gevolgtrekking kan hy dan vergelyk met dié van ander leerlinge en van historici.

Veral vir buitelandse geskiedenis is hierdie metode doeltreffend; biografiese en chronologiese metodes

kan /

(1) Vgl. Mursell: op.cit. pp.178-207.

(2) Vgl. Parkhurst, H.: Education on the Dalton Plan, 47-78.

kan gebruik word en hieruit doen die leerling sy persoonlike gevolgtrekkings. Altyd moet egter in die oog gehou word dat as daar 'n sintese deur 'n adolessent gemaak word, dan moet die analise elementêr wees; alleen die breedste stroming moet as aparte eenhede behandel word, of as hulpstories van die hoofstorie.

5. BAKENMETODE. Volgens hierdie metode word die geskiedenis deur gebeurtenisse of datums afgebaken; tussen hierdie datums kom dan die verskillende vlakke wat oorbrug moet word. Neem bv. die konstitusionele geskiedenis aan die Kaap. Die bakens sal wees: 1807, 1825, 1828, 1834, 1854, 1872. Hierdie datums met die gebeurtenisse wat aan hulle verbonde is, word eers behandel. Die taak van die leerling is nou om te bepaal wat die oorsake hiervan was en wat daaruit gevloei het. Hierdie metode het baie gemeen met die saaklike metode, maar verskil daarin dat die bakens chronologies gegee word en die geskiedenis in tydperke opgedeel word. Hierdeur word die leerlinge geprikkel om te weet hoe die toestande of gebeurtenisse tot stand gekom het;⁽¹⁾ die leerlinge kry 'n globale oorsig van die werk en verstaan die toestande soveel beter; 'n derde voordeel is dat die chronologiese volgorde duideliker en klaarder word deur die kennis van die opeenvolgende bakens. Die hoofbeswaar teen hierdie metode is seker dat dit die leerling nie genoegsaam prikkel nie.

6. PROBLEEMMETODE. Leerstof word hiervolgens aangebied in die vorm van probleme wat die leerling deur eie ondersoek en nadenking moet oplos. Hulle lei self af en stel vas deur die verlede te behandel aan die hand van verskillende probleme,⁽²⁾ bv. die sendelinge se invloed moet bepaal word uit

die /

(1) Vgl. Thordike: Principles of Teaching. p.p.265-66.
(wet. metode).

(2) Vgl. Dewey, J. op. cit. Hoofst. VI.

die volgende gegewens:

(a) "They (o.a. die Bantoe-bendes) are rapidly improving in civilisation, partly by means of increased intercourse they hold with colonists, partly by the instruction of the many missionaries established among them." (Genl. Bourke aan Lord Goderich, 15 Okt. 1827).

(b) "Agriculture and gardening were also next to unknown among the Hottentots before the arrival of the missionaries." (Brief Sketch of the Origin, etc. of Mission of the United Brethren, 24 Nov. 1823).

(c) "Ons kla oor die onregverdigte blaam wat daar op ons gelê is deur belanghebbende en oneerlike persone (sendelinge) onder die dekmantel van godsdien, persone wat in Engeland geglo is tot uitsluiting van alle bewysmiddele in ons voordeel...." (Retief, Manifest, Art. 4).

(d) "...but the fact is, that they (Hottentots) would have been much better employed in the service of the colonists, providing for their wants by industry, than persuing, and abandoned to sloth." (H. Lichtenstein: Travels in Southern Africa, 1803-1806, p. 233).

(e) Dr. Philip beweer dat alle Hottentotte wat nie onderrig van die sendelinge ontvang het nie, losbandig en buitensporig is. Vgl. (Macmillan, W.M.: Cape Colour Question, 1927, pp. 138-139).

Die probleme wat hier gestel word, kan die volgende wees: 1. Met watter moeilikhede het die sendelinge te kampe gehad? 2. Hoe het die sendelinge die werkvolk van die boere beïnvloed? 3. Was die sending onder die Hottentotte in Suid-Afrika 'n sukses?

7. OORSAAK EN GEVOLG. Oor die kwessie van oorsaak en gevolg is daar meningsverskille en dit skyn werklik of daar 'n ware oorlogsfront ontstaan het. Dit skyn byna dat die geskiedenis gemoor en gedood word deur die leerlinge deskundiges in die vak te probeer maak.

Findlay /

Findlay beweer: „Teachers should cultivate in pupils the historic habit...the native instinct of curiosity which leads the child to seek for cause and effect should be nurtured by good teaching until it becomes a settled habit of handling events." (1)

„The discipline of History lies mainly in cause and effect, so that the sequence is here of first importance..."(2), is die mening van Madeley.

Jarvis beweer: „We must emphasize the great truth that every event in History was a development of preceding events, for it is only in this way that the children will come to understand History as a study of development."(3)

Mej. Drummond wat meer aan die metode van stro-
minge glo, sê: „This method is certainly more difficult than the story from biographies, for it involves the interaction of cause and effect, the weighing up of events, the discussion of evidence - all of great value in historical thinking, but certainly not easy as simple narrative, either for teacher or taught." (4)

Sover my bekend is, is die behandeling van oorsaak en gevolg, die hoofmetode wat deur die meeste onderwysers op hoërskole gevolg word, sy dit deur aantekening of andersins. Daar word tog deur verskillende opvoedkundiges teen hierdie opvatting te velde getrek. Freeman byvoorbeeld sê: „The higher type of historical sense, which deals with mental rather than with physical facts, is probably very slightly developed before adolescence; and then it has only a gradual growth...the degree to which the study of cause and effect /

(1) Findlay, J.J.: History and Its Place in Education, p.24.

(2) Madeley, H.M.: History as School of Citizenship, Hfst.VII.

(3) Jarvis, C.H. op. cit. p.17.

(4) Drummond. op. cit. p.45.

effect can be carried on in History is a question to which there is a division of opinion..."(1)

Freeman maak 'n geweldige aanval op die geskiedenisonderwys op sielkundige gronde en Jarvis meen: „History often gives us no adequate opportunity of studying causes of which we see the effect." (2)

Newton wat n breë kennis het, meen: „Still less can children, from their scanty knowledge of one set of historical conditions, find out for themselves the nature of a consequent set of conditions... In the great majority of cases we must state the effect as well as the cause, and trace the connection backwards as well as we can...so many great events have followed from small causes".(3)

Crump, die filosofiese historikus, sê: „History, viewed as a science, can only be regarded as an inverse science; its followers are continually employed in reasoning from what they know and see before them to what they have never known and never can see." (4)

Hierdie skrywers redeneer van die gevolge na die oorsake; ons doen die teenoorgestelde, ons sien naamlik die oorsake en soek die gevolge. Dis egter nog nie behandeling van oorsaak en gevolg nie; hierby word die saak van alle kante benader en daar word nie uitgegaan van die bekende na die minder bekende nie. In die hoër vorms van die middelbare skool is dit dan ook nodig dat die leerlinge ingelei word in die beginsels van die wetenskaplike metode. Vir die laerskool kan hierdie metode van oorsaak en gevolg nie toegepas word nie, omdat dit te moeilik is, dit verwring die storie van die geskiedenis en verswak die belangstelling. Die belangstelling

in /

(1) Freeman, F.N.: op. cit. p.156-158.

(2) Jarvis, C.H.

(3) Newton, A.W.: The English Elementary School, p.119.

(4) Crump, C.G.: The Logic of History, p.9.

in die storie in die geskiedenis is van groot belang om liefde vir die vak aan te kweek en gaande te hou. Menige leerling het as gevolg van die oorsaak-en-gevolg-metode 'n sug van verligting geslaak om na matriek ontslae te wees van geskiedenis as vak en daarna nooit weer in 'n geskiedenisboek te lees nie.

Baie onderwysers gebruik hierdie metode as wapen om die leerlinge deur die eksamen te kry en nie as middel om belangstelling by hom op te wek nie. Deur die groot persentasie leerlinge wat slaag as gevolg van hierdie metode wat aangewend word, skyn hierdie metode geregverdig te wees; die bevinding is egter dat die meeste geslaagde kandidate van die vak af wegvlug om op die Universiteit geen aandag daaraan te gee nie of tot ontnugtering te kom. As egter in die laer vorms goeie metodes gevolg is, word bogenoemde metode in hoër vorms met enorme genot en gemak gebruik. Dit gee die leerling 'n deeglike historiese insig en 'n selfstandige oordeel.

In plaas van wyd te lees en 'n deeglike perspektief van die historiese lewe te ontwikkel in die volgorde van tyd en ruimte, word die leerlinge in die meeste gevalle gedril om sekere periodes te analiseer in verskillende fases todat die oorweldigende hoeveelheid stof die leerling oormeester.

As hoof- of enigste metode in die middelbare skool is die „oorsaak-en-gevolg-metode“ egter nie doeltreffend genoeg nie. „It is the keenest and deadliest of blades, and only the expert historian can handle it efficiently.“⁽¹⁾

8, VERDELING IN TYDVAKKE. By hierdie metode word die geskiedenis opgedeel in verskillende tydvakke, bv. 1652-1795; 1803-1806; 1806-'36; 1836-'54, ens. Elke tydvak word dan ondersoek. Die verdeling kan ook gemaak word in eeuw, periodes, ryke, vorstehuse en wat meer is, en hierdie metode het seer seker baie voordele. Ons noem die volgende: (i) Klassifikasie is 'n basis van enige wetenskaplike metode. (ii) 'n Tydsbegrip /

(1) Worts. op. cit. p. 45.

begrip by die studie van geskiedenis is essensieel, om sodoende die storie van die ontvouing van die menslike kontinue lewe te sien. (iii) Onderwerpe soos die volgende kan net beskou' word as gebeurtenisse in hulle tyd en moet as sulks bestudeer word: (a) Staatskundige politiek, (b) Nasionale of imperiale worsteling om uitbreiding. (iv) Op gevorderde leeftyd onthou die leerling beter as hy geskiedenis gemaklikheidsalwe in periodes indeel; hy sien ook dat die periodes nie deur mure ingehok is nie, maar dat die een tydperk in die ander vloei.

Hierdie metode het egter ook sy nadele:

(i) Die tydsbegrip van die adolessent is nog nie sterk ontwikkel nie. (ii) Die tydsbegrip kan maklik die hoofmotief word en die aard en karakter ondergeskik. (iii) 'n Gevaar is dat te veel onderneem word; die leerling kan die verskillende ingedeelde blokke nie almal behartig nie. (iv) Daar word so maklik 'n etiket op 'n periode geplaas wat gekarakteriseer word as: demokratiese, outokratiese, godsdienstige periode, ens.

9. STROMINGE. Mej. Drummond ⁽¹⁾ meen dat dit moeilik is om leerlinge van puberteitsleeftyd strominge te leer, dog beskou dit nie as onmoontlik nie. Ook hierdie metode besit sy voor- en nadele. (i) As strominge noukeurig gekies word, kan die leerlinge ondervinding van blywende waarde opdoen ⁽²⁾ soos bv. by die bestudering van die opkoms van nasionalisme in Europa of die verval van die Rooms Katolieke Kerk. (ii) As 'n rigting onafgebroke bestudeer word, word dit duidelik begryp en verstaan. (iii) „Study movements rather than men is sound and should be followed, and...some such philosophical scheme underlie the treatment of the period, even if it is actually taught by the medium of biographies of great men, or by a more purely narrative and chronological method.“ ⁽³⁾

Die /

(1) Drummond. op. cit. p.45.

(2) Jeffreys, H.V.C.: History. Des. 1936. The Teaching of History by means of "Lines of Development."

(3) Worts, op. cit. p.40.

Die gevaar van die strominge is die volgende:

(i) Dit veronderstel sekere psigologiese magte in die student en hierdie magte is by die adolessent of onontwikkeld of ontwikkel. (ii) Dit veronderstel dat die leerling 'n geestelike konsepsie moet hê om te verstaan en te generaliseer. (iii) Dit veronderstel die bekwaamheid van 'n abstrakte begrip; hierdie begrip is in die laer vorms nog maar swak ontwikkel. (iv) Die strominge kan as paralelle verskynsels beskou word, terwyl die verband nie gesnap word nie. (v) Die bestudering van strominge en beweginge is doeltreffend vir 'n studie na die loopbaan aan die middelbare skool, maar in die middelbare skool is dit te moeilik en kan dit alleen in die hoogste vorms as hulpmetode gebruik word.

10. HANDBOEK- OF BOEKMETODE. Behalwe die sogenaamde Aantekeningmetode wat seker een van die swakste van die swak metodes is en wat derhalwe nie die moeite werd is om plek voor af te staan nie, is die boekmetode een van die gebruiklikste en beste metodes in die onderwys van geskiedenis.⁽¹⁾ Hierdie metode word deur verskillende onderwysers op verskillende maniere toegepas. Sommige onderwysers behandel 'n les en laat die leerlinge die behandelde stof vergelyk met boeke in hulle besit en in die biblioteek. Hiervolgens word die handboek op die agtergrond geskuif en is die metode meer 'n lesingmetode as 'n handboekmetode.

Die ou vervelende metode van die handboek deur die een leerling na die ander te laat lees en daarna verduideliking deur die onderwyser, is nie waardeloos nie. As die onderwyser op 'n intelligente wysé kan aanvul, is dit noodsaaklik dat veral in die begin van die studie, die kind hierdeur geleer word hoe om die boek te gebruik. As hoofmetode is hierdie lees van die boek meer tydverkwistend as voordelig en dit maak die belangstelling in geskiedenis by die kind dood.

Die /

(1) Johnson, H. op. cit. pp. 286-322.

Die hoof funksie van die handboek moet wees om die leerling te dien as 'n bron van feite.⁽¹⁾ Hierdie feite kan nie verander word nie, hoewel die gevolgtrekking van die feite van tyd tot tyd kan wissel en verskil. Die funksie van die onderwyser in hierdie opsig is drieledig: (a) Om feite by die leerling tuis te bring; (b) om dit duidelik en geregleerd in sy gees te rangskik; (c) om 'n milieu van belangstelling daarom te skep, sodat die leerling gedwing word tot verdere ondersoek. Hierin, maar veral in eersgenoemde (a), is die handboek onmisbaar.

In die laer vorms behoort die handboek besonder skilderend, beeldend en in die vorm van 'n storie te wees, om die leerlinge gewoon te maak aan die lees van geskiedenis, om hulle tuis te laat voel in die atmosfeer en belangstelling by hulle op te wek. Veral op hierdie stadium is dit baie maklik om deur 'n raamwerk- of aantekeningmetode die belangstelling dood te maak; dit kan ook gedoen word deur handboeke wat nie naastenby volledig is nie en te veel tyd verg vir aanvulling deur die leerling.

Die besware teen die handboek is: (i) dat die aangename en intelligente manier van vertelling van die onderwyser vir die leerling aantrekliker is as die vertelling in die boek. (ii) Die handboeke is gewoonlik te moeilik vir die leerlinge en gee te veel besonderhede oor spesiale periodes. (iii) Sommige kritici beveel aan dat die handboek net 'n pakkamer van feite moet wees.

Aan die ander kant kan egter aangevoer word: (i) Die leerlinge kan nie alleen feite saambind en konklusies trek nie. (ii) As die leerlinge verskillende gevolgtrekkings kan lees uit handboeke, kan hulle tot 'n eie gevolgtrekking kom. Eers later in sy studiejare kan die student tot 'n eie gevolgtrekking kom uit blote feite sonder dat daar enige toeligting is.

Dit /

(1) Hatterley, A.F. op. cit. p.44.

Dit is seker van besondere belang dat die leerling by sy handboek 'n ander boek wat alleen opsom om 'n oorsig te gee, sal hê hierby kom nog dat die leerling vir homself 'n oorsigtelike skema van gedane werk hou. Die handboek wat die geskiedenis chronologies behandel, moet deur die onderwyser met versigtigheid gehanteer word; daar bestaan die gevaar van opeenhoping van kennis sonder dat die verband duidelik gesien word. Met die handboek wat onderwerpe behandel, loop die leerling gevaar om verwar te raak in die stof en die chronologiese verband te verloor. In sommige gevalle kan die beweginge maklik behandel word sonder om die chronologiese verband te verloor. Die handboek moet genoeg feite bevat om die geskiedenis vir die leerling duidelik te maak en nie te veel sodat dit vervelig en te abstrak word nie; daarby kom dat die taal mooi, maar nie alleen mooi nie, dog ook verstaanbaar moet wees. Die handboek moet ryk geïllustreer wees met landkaarte, kaarte van historiese plekke, portrette van belangrike persone, lewensomstandighede en so meer. Oor die vraag of daar aanhalings uit groot skrywers in die handboek moet voorkom, is onder die outoriteite op die gebied van geskiedenisonderwys glad nie eenstemmigheid nie. Sommige meen dat aanhalings apart gegee moet word, ander meen weer dat aanhalings in die werk gegee moet word, Dit bly egter vanselfsprekend dat opinies van verskillende hante deur die leerlinge bestudeer moet word. Boekkennis is van belang vir die kind as hy sy eie ondervinding uit die boeke kan oplos; die boek is vir hom belangrik as hy in die eksamen liewers met die boek kan werk as om op sy geheue staat te maak. As die kind geleer het om die boek reg te hanteer, is hy verseker dat hy, wat hy vergeet het, weer maklik in die boek kan nagslaan. Daarom moet die handboek dien as gids om verdere kennis op te doen en nie om die leerling voor te praat nie.

Vooraanstaande opvoedkundiges staan die handboekmetode voor en hulle het seker genoegsame rede om dit te doen.

Prof. /

Prof. Coetzee⁽¹⁾ noem die volgende voordele: (a) Eenheid van werk, hierdeur het die leerling 'n leidraad en kan hy sistematies, noukeurig en konsekwent werk. (b) Deurdadig die leerlinge 'n gemeenskaplike boek het, is daar 'n gemeenskaplike agtergrond en kan klasbesprekings maklik gehou word. (c) Die onderwyser is ten minste seker van 'n sekere hoeveelheid stof wat ter beskikking van die leerlinge geplaas is. (d) Alleen in sulke gevalle kan daar gereelde sistematiese opdragte van werk wees. (e) Hierdie metode is ekonomies deurdadig die kinders nie onnodig baie moet skryf nie.

Die handboekmetode het seker sy groot waarde en is een van die metodes wat op verskillende maniere toegepas kan word, Hierdie metode kan baie interessant en doodvervelig wees na gelang dit toegepas word; tog skyn die voordele van hierdie metode veel meer te wees as die nadele. Om die handboek pedagogies toe te pas, is ongetwyfeld moeiliker as om dit onpedagogies te gebruik. By 'n kombinasie van onderwerpe in geskiedenis verryk die breë lees uit handboeke die begrip van die leerlinge.⁽²⁾

11. SELFWERKSAAMHEID. Al die reeds genoemde metodes word gebruik by die onderwys van geskiedenis en met uitsondering van die boekmetode is almal hulpmetodes en sou hulle nie vir die middelbare skool as 'n hoofmetode kan deurgaan nie, Die metode wat nou hier omskryf word, sou ook miskien 'n boekmetode genoem kan word, of 'n aantekening-maak-metode, maar hierdie benaminge sou alleen onderdele van die metode insluit. Die benaming Selfwerksaamheid is enigsins vaag, maar kom hoofsaaklik hierop neer dat die leerling sover dit enigsins moontlik is, deur eie ondersoek op verskillende metodes tot selfstandige gevolgtrekkings kom. In die loop van die behandeling van hierdie metode sal die waarde daarvan navore kom.

Opvoeding /

(1) Coetzee, Prof. Dr. J. Chr.: Middelbare Skoolblad, 1926.

(2) McMury, C.A.: Special Method in History, pp. 238-263.

Opvoeding tog is die skepping van 'n geoefende gees en 'n gekontroleerde liggaam; dit veronderstel 'n gees wat kan onderskei tussen waarheid en valsheid. Hier het ons ten doel om die leerling te help dat hy sy gees kan oefen en dat die vak vir hom aantreklik is. Om die geskiedenisles aantreklik te maak, sal afhang van twee faktore, naamlik: die leerstof en die metode van behandeling. Die keuse van die leerstof word hier nie behandel nie, maar wel die metode van behandeling. Alleen wanneer die leerling voel dat hy aktief deelneem, dat sy ondervinding waarde het, dat dit sy eie gemaak word, het hy belangstelling wat van waarde is.

Hierdie metode moet dan wees 'n selfwerkzaamheidsmetode. Ons begin deur te sê dat die leerling vir homself aantekening moet maak oor die werk wat hy bestudeer. Die aantekening wat die leerling maak, is bedoel om 'n kort verslag te wees oor die hele leerplan van werk; dit moet dien as 'n opsomming van sy ondervinding opgedoen uit verskillende bronne; dit moet wees kennis wat deur homself tot sy eie gemaak is, Deur hierdie aantekeninge word (a) die opgedane kennis maklik bestendig; (b) die kennis gekonsentreer en geplaas in woorde van sy eie gedagtegang; (c) eie inisiatief aangekweek en bevorder; (d) selfstandigheid en selfstandige oordeel aangebring en vasgelê.⁽¹⁾

Hierdie metode kan op verskillende maniere toegepas word en bied aan die vindingrykheid van die onderwyser 'n gulde geleentheid. Ons noem die volgende: (i) Met die sillabus voor hom kan die leerling sy informasie vir die kwartaal se werk uit handboeke of enige ander bron put en neerskryf. Alle werk wat gedoen is, word deur die onderwyser en leerlinge gekontroleer. (ii) Skemas van onderdele van die sillabus soos onderwerpe kan deur leerlinge uitgewerk word /

(1) Vgl. Herbert, J.W.: History, Maart 1934, Freedom in the Teaching of History.

word met hoofde van onderdele en bladsye van boeke waar die onderwerp behandel word. Hierdie raamwerk kan ter informasie van ander leerlinge aan die muur van die klaskamer geplak word en aanvullings kan bygebring word, (iii) Modelskemas wat deur die samewerking van leerlinge opgetrek is, kan vir die jaar altans aan die muur geheg bly, die volgende jaar kan leerlinge op daardie skema verdere verbeteringe aanbring. (iv) Die leerlinge bestudeer nou hulle werk aan die hand van die skemas wat nie noodwendig ooreen hoef te kom nie. (v) Voltooide werk word deur die onderwyser en leerlinge nagegaan en gekontroleer uit handboeke en ander bronne. Hierdie kontrole kan op verskillende wyses geskied. Leerlinge ruil boeke om en lees die bevindings van die ander oor; daarna skryf hulle hul kritiek op 'n stukkie papier. Oor geskilpunte word in die klas geredeneer en niemand word tot 'n gevolgtrekking gedwing nie. (vi) Oor sekere dele van die werk word deur enkele leerlinge by afwisseling opstelle uitgewerk, terwyl die ander dit vir kontroledoelindes en gevolglik vir eie informasie bestudeer. Die beste opstelle word na bespreking aan die muur geplak.

Op die oog sou dit lyk of so'n metode tydrowend is; die ondervinding het gewys dat leerlinge volgens hierdie metode besonder vinnig werk en ander metodes oortref in tyd en sukses.

Hierdie metode word natuurlik nie slaafs nagevolg nie, daar is 'n gedurige afwisseling. Soms gee die onderwyser die hoofde waaronder gewerk moet word en die leerlinge gee verslag van werk uit bronne verkry; soms word die opskrifte van die handboek geneem; dan weer word 'n skema van 'n klasmaat of 'n groepie maats gebruik. Gou reeds kom die leerlinge onder die indruk dat dit hulle eie werk is wat gedoen is, die trots om 'n selfstandige opinie te handhaaf en om die opinie te verdedig, noop tot baie intensiewe ondersoek. Die gevoel van eie besit kom hier sterk navore en leerlinge hou die belangstelling in die vak. Dit is verrassend /

verrassend om te sien hoe sterk hierdie metode die belangstelling gaande maak en hoe diepgaande die ondersoek is. Besonder interessant is dit om te sien hoe maklik 'n leerling self na 'n paar maande van toepassing hiervan 'n vergete feit in 'n boek kan naslaan. Ontvangende persoonlikhede wat vir die eerste week of wat gekla het oor die moeilike werk, het na 'n bietjie aanmoediging en hulp, rigting gekry en is nou besig om 'n eie opinie maklik teen die onderwyser of ander leerling te verdedig as diè verskil van 'n ander.

By die metode is nodig om te onthou dat 'n sekerre hoeveelheid geskiedenis voorgeskrywe is en van hierdie geskiedenis eis die eksaminatore 'n bevredigende kennis. Die middelbare leerling moet oorsake en gevolge kan aantoon en verklaar, hy moet kan oordeel oor die bekwaamheid van 'n staatsman, hy moet rigtings aantoon en selfs tydperke karakteriseer. Die feite wat hy leer, is dus alleen 'n middel tot 'n doel.

Die mondelinge les het as hoofdoel die bybring van kennis, maar moet alleen gebruik word as metode ter aanvulling van ander metodes. Hierin moet die onderwyser eensins poog om die leerlinge tot sy sienswyse oor te haal nie. Hierdie onpedagogiese misdaad word algemeen gepleeg, hoewel in die middelbare skool nie soveel as in die laerskool nie, en dan wel deur persone wat nie eens bevoeg is om vir hulself 'n gesonde oordeel oor die geskiedenis te vel nie.

Die geheim van die sukses by die studie van geskiedenis lê seer seker daarin dat die belangstelling gaande gemaak moet word, sodat die leerling sy eie belangstelling kan opwek en sy gevolgtrëkkinge uit besonderhede uit die geskiedenis maak. Hiervoor is nodig selfstudie en selfkonklusie wat deur medeklaslede en onderwyser gekontroleer word. Laat hom rondspartel in die feite solank as diè sekuur is, as sy besluite verkeerd is, kan hy deur medeklasmaats oortuig word en daarby leer dat hy oortuig kan word en as hy dan nie oortuig kan word nie, dan huldig hy 'n standpunt

wat /

wat van ander verskil nes ons in die lewe oor baie dinge van ander mense verskil. Dis die metode wat die adolessent in sy soeke na homself help en ook rigting gee, dis 'n metode wat seker by geen leeftyd so goed aanpas as by die adolessent nie.

Die leerling moet sy eie opsomminge maak, nadat hy deur die onderwyser deeglik onderrig is oor die metodes van opsomming en die intelligente gebruik van 'n boek. Dis verrassend om te sien hoe min leerlinge gebruik kan maak van 'n inhoudsopgawe of 'n saakregister. Hierby kom die absolute noodsaaklikheid van onafhanklike lese uit die historiese romans en andersins. Die essensie van die saak is dat die leerling ondervinding moet opdoen, sodat die kennis wat hy besit, deur homself ontdek en te boek gestel is. Om geskiedenis in chronologiese volgorde en verband te bestudeer, sal die leerlinge in die laer vorms veral moeilik vind, gevolglik moet die werk gedurig onder strenge toesig van die onderwyser gedoen word. 'n Uniforme handboek wat as leidraad dien en aangevul word uit ander bronne van informasie, sal moeilikhede soos verwarring in die werk voorkom.

Vroeg reeds ondervind die leerling die aangename genot van aktiewe soeke na kennis en eie ondervinding. Hierdeur word nuwe kanale van belangstelling geopen en leer die leerling gou om selfstandig te ondersoek en objektief te oordeel. So baie hoor ons die klagtes van professore op Universiteite dat die gematrikuleerde student geen vermoë het om selfstandig te studeer nie; hierdie moeilikheid behoort nie te bestaan nie, omdat 'n gematrikuleerde reeds genoegsame kennis en vermoë tot selfstudie behoort te besit.

Werk van leerlinge word omgeruil en bespreek; deur mondelinge vrae kan die onderwyser gou sien of die konklusies berus op eie ondersoek en of die boek nagepraat word. Geskrewe werk word van tyd tot tyd ingeneem en dele daarvan word deur die onderwyser nagesien. Alle werk word deur ander leerlinge of die onderwyser nagegaan om te voorkom dat
daar /

daar miskien te perverse gevalle van gevolgtrekkings gemaak word. Sulke gevolgtrekkings sal in die reel daarop berus dat die leerling geen deeglike studie van sy onderwerp gemaak het nie.

Handboeke moet nie deur leerlinge geleer word nie, maar wel gebruik word, omdat die handboek gewoonlik 'n handige opsomming van die feite gee. Die leerling leer al gou om die kommentare wat op die feite volg, uit ander boeke te kry of van 'n bekwame onderwyser te hoor, sodat hy geleidelik daartoe kom om sy eie besluite te maak. Die bekwame onderwyser is geneig om die handboek te kies wat alleen 'n stoorkamer van feite is. In hierdie doodsbeendere sal hy lewe blaas en ander mense en boeke toelaat om hom te help met die vorming van die oordeel by sy leerlinge. Suggestiewe vrae is hierby onontbeerlik en prikkel tot nadenke. Die gevaar van so 'n handboek bly nog steeds dat dit die belangstelling by die kind kan doodmaak en die feite as waardeloos vir die kind voorkom.

Deur kennismaking met verskillende outeurs oor dieselfde onderwerp word die nuuskierigheid sodanig geprikkel dat die leerling sonder veel aanmoediging op die spore van belangstelling geweldig breed en diep ondersoek. In plek van sy opinie op die leerling af te druk, moet die onderwyser 'n kritiese uitkyk by sy leerling aanmoedig, sodat hy deur menigvuldige wik en weeg oor die stof tot 'n eie oordeel kom. Uit elke deel werk wat die leerling gedoen het, moet hy die vernaamste feite opskryf en kan dit desnoods in sy aantekeningboek vasplak, om te dien as 'n oorsigtelike samevatting. Hierdeur memoriseer hy makliker en kry hy 'n globale indruk van die bevindinge wat hy gehad het.

Om 'n gesonde oordeel in die geskiedenis te hê, moet die leerling feite ken; hierdie feite moet in logiese volgorde wees en belangstelling in die verloop van sake aanwakker. Alle kennis moet egter sover as wat dit moontlik is,

op /

op eie inisiatief berus en deur eie ondersoek opgedoen word. Die gevaar om vanweë die baie bome die bos nie raak te sien nie, kan verminder word deur byvoorbeeld in die eerste kwartaal 'n paar weke te gebruik om die hele grond vir die jaar te dek. By hierdie prosedure kom die gevaar egter nie veel voor nie.

Baie skrywers beveel aan dat die moeilikhede en moontlike dwalinge wat by die bestudering van geskiedenis voorkom, vooraf vermy moet word.⁽¹⁾ Die meeste beweer dat as die leerling eers 'n verkeerde begrip gevorm het, dit moeilik gaan om dit reg te kry. Hier bestaan daar egter 'n gevaar dat leerlinge verkeerde konklusies oor die feite kan hê, maar die feite wat hulle leer, is waar en getrou. Die besluite sal onder hulle verskil soos by verskillende mense en selfs by mense wat geskiedenis as vak vir baie jare bestudeer het. Die gevaar dat die leerling meer noprater as ondersoeker en vassteller sal word, is by die gewone metodes groter as wat by hierdie metode die gevaar bestaan dat hulle perverse opinies daarop sal nahou.

My hoofmetode is dus 'n selfstudiemetode, met 'n essensiële verskil teenoor die gewone metodes, naamlik dat die onderwyser nie die kos vir die kind fynmaal en hy slegs sluk nie, maar dat hy sy eie gevolgtrekkings maak en dan kom die onderwyser en probeer hom oortuig as die verskil van opinie te groot is.

In hierdie metode word 'n groot mate van vryheid gelaat, die onderwyser kan gewone lesse as modelle gee en as leidraad die leerlinge help in hulle werk. Hy kan byvoorbeeld 'n inleidende les oor die Renaissance as volg gee: (a) Verduideliking van die woord wat 'n verkeerde begrip inhou. (b) Wys op die verkeerde vertolkings van die beweging. (c) Dis 'n ontwikkeling uit die middel-
eeue. /

(1)

eeue. (d) Die oplewing op verskillende gebiede word deur die leerlinge ondersoek. (e) Portrette van verskillende vooraanstaande Renaissance-manne word getoon. (f) Prente van beelde, skilderye, geboue, ens., uit die ou tyd, die middeleeue en die Renaissance word vertoon. (g) Tiperende letterkundige produkte word voorgelees. (h) 'n Paar opinies van manne wat verskil oor die Renaissance soos J.A.Symonds en W.T.Waugh word voorgelees. (i) Die leerlinge tabuleer die algemene aspekte van die periode. (j) Elke leerling maak 'n studie van een van die vertakkinge in die periode, hy verdiep hom hierin en dra sy ondervindinge aan die klas voor, terwyl die onderwyser verantwoordelik bly vir die juistheid van sy bevindinge en die ander leerlinge aantekeninge afneem.

Of 'n biografiese les kan as volg behandel word: Neem Andries Pretorius. (a) Sy verhouding tot die geskiedenis (die Groot Trek) word behandel. (b) Die tydperk waarin hy geleef het word aangetoon op 'n tydkaart van die Suid-Afrikaanse geskiedenis. (c) Hoofdatums in sy loopbaan word vasgestel. (d) 'n Portret word getoon en daarop gewys dat dit nie die juiste portret is nie, maar waarskynlik goed nagmaak. (e) 'n Paar opinies van historici oor die persoon word voorgelees. (f) Vernaamste feite van sy loopbaan word deur die onderwyser gegee en prikkelende vrae daaroor word neergeskryf. (g) 'n Tydkaart van sy loopbaan word opgetrek. (h) Daar word gewys op artikels in Die Brandwag, en op die werk van Dr. G.Preller oor A.Pretorius, op 'n artikel van Prof. I.D.Bosman in Die Huisgenoot, Des.1936, ens. (i) Leerlinge ondersoek die loopbaan van Andries Pretorius en skryf dit neer in die vorm van 'n opstel.

Of, na die Hervorming klaar bestudeer is, kies die leerlinge elk of in groepies een van die volgende onderwerpe en ondersoek dit: (a) Toestande van die Kerk voor die Hervorming. (b) Sosiale en ekonomiese toestande in

Duitsland. /

Duitsland. (c) Martin Luther. (d) Calvyn. (e) Karakter en politiek van Karl V. (f) Boere-opstand. (g) Hoodverskille tussen Luther en Calvyn. (h) Kontra-Reformasie.

Die antwoorde kan wees: skriftelik soos in opstelle, kort aantekeninge of in hoofpunte, soms in die vorm van 'n mondelinge mededeling. In die matriekulasieklas is debatte baie gewild, dit leer die leerling om hom in die openbaar goed uit te druk, om sy argumente te rangskik voordat hy begin te praat, om sy kennis te organiseer en te sistematiseer.

HULPMIDDELS BY DIE ONDERWYS VAN GESKIEDENIS.

Die doel van geskiedenis om die leerling sy hom-omringende te leer verstaan en die vak te beskou as 'n lewende onderwerp wat sy wortels in die verlede het, kan in die skoollewe nie heeltemal bereik word nie, in sommige gevalle verstaan die leerlingdit selfs nie eens in die naskoolse lewe nie. Die primêre doel van die onderwyser moet dan wees om die leerling te prikkel tot selfstudie.

Die klaskamer waarin hy studeer, moet dan ook vir hom wees 'n laboratorium waarin hy ondersoek kan instel na sosiale, ekonomiese en politieke probleme. Die geskiedenis-klaskamer wat kompleet toegerus is met die nodige boeke, prente, kaarte, vertoonkaste, radio, projekte, help ont-eenseglik veel om die vak waardiger en bekoorliker te maak.⁽¹⁾ Die skepping van 'n milieu en die gemak van referensie sal die leerling en die onderwyser tot aangename gebruik van die hulpmiddels aanhelp. In die klas moet genoeg ruimte wees vir die opplak van kaarte en prente en in kaste bēre-plek vir dokumente wat nie onder glas of in 'n sterk raam gesit kan word nie.

Die hulpmiddels is nie bedoel om die metode te vervang nie, maar alleen om die metode te sterk.

"Sources can, nevertheless, suggest hypotheses; these can be accepted as established truths after they have been fully sanctioned by reference to other authorities and modern works. In investigating a problem in every-day life we go to all possible sources provided they are reliable, and in giving the children the opportunities for selecting and weighing evidence and coming to sound conclusions we must not deprive them of any readily accessible sources of evidence."⁽²⁾ Die /

(1) Johnson, op. cit. Hoofstuk VIII, pp. 212-213.

(2) Jarvis, C.H.: op. cit. pp. 182 et seq.

Die hulpmiddels sou ons gerieflikheidshalwe kan indeel in bronne soos: Handboeke, Illustrasies, Leesboeke, Biblioteek, resultate van ondersoek, ondersoekings deur leerlinge en ander.⁽¹⁾ By hierdie indeling dek die een die ander in sommige gevalle, want dis vanselfsprekend dat geskiedwerke van erkende skrywers wat onder bronne val, in die biblioteek sal voorkom; dis egter net gerieflikheidshalwe gedoen.

1. BRONNE. Onder historiese bronne wat gebruik word vir die Middelbare Skool, sou ons kan noem: Dokumente, biografieë en reisbeskrywings, standaardwerke, dagboeke, handboeke, briewe, versamelde argiefstukke, skoolmuseum, die geskiedenis-klaskamer, reëling van uitstappies, ens.

Om oorspronklike dokumente te bekom, is byna onmoontlik, tog kan in die behoefte voorsien word. Afgesien van enige oorspronklike dokumente, kan afdrukke, afskrifte of facsimilees⁽²⁾ van waardevolle dokumente soos die Petisie van die Vryburgers, 1657 Manifest van Retief en Traktaat van Retief met Dingaan, S.A.-Wet, ens., aangehou word. Biografieë⁽³⁾ en reisbeskrywings is besonder aantreklik en gewild by die leerlinge omdat hulle graag meer van die persoon wil weet as wat die geskiedenisboek hulle aanbied. Boeke soos oor Piet Retief en A. Pretorius deur G. Preller, Sarel Cilliers deur Gerdener, Pres. Steyn deur Van der Merwe, F.Burgers deur Engelbrecht, Genl. de Wet deur Ds. Kestell, Paul Kruger deur verskillende skrywers, word altyd besonder graag deur leerlinge gelees en gee 'n mooi insig, nie alleen in die karakter van die mens nie, maar 'n oorsig van die omstandighede waarin hy geleef het. Reisbeskrywinge soos Sparman se Reize naar de Kaap de Goede Hoop, Thompson se Travels and Adventures /

(1) Vgl. Naude, J.D.: Hulpmiddels by die onderwys van Geskiedenis op die Middelbare Skool, Middelbareblad (Sept. 1924).

(2) Bourne, H.E. op. cit. p.24.

(3) Vgl. Pollard, A.F.: Biographies and Historians. History. (Jan. 1929).

Adventures in South Africa, Lichtenstejn se Reizen in het zuidelijke gedeelte van Afrika....word deur leerlinge wat geskiedenis as vak liefhet, gelees soos 'n mooi roman.

Dagboeke en briewe soos dié van Adam Tas deur Fouche of van L.Trichardt deur Preller, die dagboek van Van Riebeek en briewe soos van Lady Anne Barnard is nog aantrekliker vir die leerlinge deurdat die persoonlike element wat daarin sterk behoue bly.

Geskiedeniswerke van erkende skrywers is onmisbaar en word graag by verskille van mening deur leerlinge geraadpleeg. Die werke van Cory, Theal en ander behoort in elke biblioteek van die geskiedenis-klaskamer te staan. Hierdie werke is nie bedoel om gedurig deur die leerlinge geraadpleeg te word nie, maar wel om nou en dan daaruit te werk. Hoeveel leerlinge verlaat die Middelbare Skool sonder om te weet waar hy meer van 'n onderwerp te wete kan kom, of met die gedagte dat sy slim geskiedenisonderwyser bepaald op die een of ander geheimsinnige manier aan al sy kennis moet kom.

Byna elke omgewing het die een of ander historiese plek⁽¹⁾ wat besoek moet word. Dis vir die leerling van meer waarde om die historiese plek in sy omgewing te ken en die geskiedenis daarvan te weet, as om 'n noukeurige beskrywing te lees van die „Black Hole of Calcutta“. Die plaaslike onderwyser kan, deur self die uitstappies te reël en dit persoonlik te vergesel, die beste gebruik hiervan maak. Leerlinge diep uit verskillende bronne hulle informasie op en deel dit mee aan die klas. Waar hulle tekortskiet, kan die onderwyser meehelp. Aan besoeke word in die reël min gedoen. Tyd ontbreek gewoonlik; verder is daar die moeilikheid van vervoerkoste en die onbereikbaarheid van afgeleë plekke. By die besoeke moet egter in aanmerking

geneem /

(1) Powicke, F.M.: History and Place Names, History.
(Okt. 1930).

geneem word: dat oorhaastige besoeke min waarde het; dat goeie voorbereiding voor die besoeke noodsaaklik is; dat die doel van die besoek duidelik begryp moet word; dat historiese plekke vir die besoeker alleen waarde het as hy bewus is van die historiese waarde van die plek. Hierby kan ons voeg die groot waarde wat historiese optogte het. Hierdie optogte moet egter kleurryk wees en eg dramaties, omdat die drama makliker verstaan word as dit so na moontlik aan die werklikheid voorgedra word.

Elke skool behoort 'n goeie museum te hê. Die museum behoort die besoeker in staat te stel om 'n voorstelling van die Suid-Afrikaanse geskiedenis te maak, van die vroegste eeue af, of van 'n ander land se geskiedenis. Hierdie museum moet grafies en chronologies die verlede blootstel. Daarvoor is nodig afdrukke van skilderye, tekeninge, graveerwerk, munte, medaljes, boeke, relieke van verskillende aard. Die moeilikheid van die versameling is gewoonlik dat daar meer geologiese as historiese dinge in die versameling voorkom; privaat museums het meestal 'n karikatuuragtige voorkome; leerlinge moet geleer word dat alle voorwerpe wat hulle bring, nie in die museum opgeneem kan word nie. Waardelose dinge moet nie in die versameling ingesluit word nie. Publieke museums is egter van groot belang. As leerlinge byvoorbeeld die Afrika-Museum besoek, kan daar ondervinding in een dag opgedoen word wat van veel meer waarde is as 'n paar dae se boekgeleerdheid.⁽¹⁾ By so'n besoek behoort 'n onderwyser egter nie meer as vyftien leerlinge onder sy toesig te hê nie; alleen enkele objekte moet die aandag geniet, aangesien die ronddwaal in die museum min voordeel het en 'n groot aantal nadele insluit. As dit moontlik is om periodieke besoeke aan die museum te bring, is dit van onberekenbare waarde; van elke periode kan bestudeer word die kleredrag, huislike kunsies en werk, handewerk, wapens, ens. Die puberteitkind stel veel belang

in /

(a) Vgl. Allen, J.W.: The Place of History in Education, p.101

in die ondersoek van oorspronklike dinge en waar die oorspronklike nie bekom kan word nie, kan in baie gevalle betroubare afdrucke gekry word.⁽¹⁾

Die waarde van die historiese kamer kan nie te veel beklemtoon word nie. Om die gaping wat die hede en die verlede skei, te oorbrug en sodoende die feite van die geskiedenis in die regte perspektief en atmosfeer te sien en om met hulle bekend te raak in konkrete werklikheid, is een van die onderwyser se grootste moeilikhede. Reise na historiese plekke is van onskatbare waarde, tog is dit onmoontlik om die leerling na die Griekse en Romeinse beelde te bring, hier in Suid-Afrika is geen kasteel nie, geen St. Pieterskerk nie, geen Kasteel van Wartburg nie. Tog kan ons die voorwerpe na die kind bring deur afbeeldings daarvan in die klaskamer te bring. In die lokaal of in die museum, as dit nie 'n deel van die lokaal kan wees nie, kan ons hê: wapens wat die Boesman gebruik het, sy tekeninge, 'n prent van 'n voortrekkerwa, die remskoen, 'n voorlaaier, klere van die Voortrekker, assegaai en skildvel van die naturel. Die kamer moet die lewende spore van die verlede aantoon, vandaar dan ook dat waardelose voorwerpe nie daarin geplaas moet word nie. In die ideale lokaal, met boeke, atlasse,⁽²⁾ kaarte, prente, uitstalkaste, word die geskiedenisstudie 'n plesier, So'n kamer besit iets van die informaliteit en individualiteit van die werkswinkel. Die egte atmosfeer en gemak van referensie sal die onderwyser sowel as die leerling prikkel tot meer belangstelling.

Die nuttige ruimte aan die muur kan gebruik word vir illustratiewe materiaal; groot kaarte en prente in groot rame, poskaarte en kleiner prente kan saam in een raam geplaas word. Byderhand moet bewaar word die projektor, sodat die illustrasies maklik gedoen kan word. Of

die /

(1) Vgl. Drummond, op. cit. p. IX.

(2) Vgl. Robinson: Readings, p.13.

die illustratiewe middels aan die mure moet hang en of dit telkens voorgebring moet word, is nog 'n ope vraag. Die nadeel van die gedurige sien van die middele is dat hulle naderhand nie meer raakgesien word nie, omdat dit nie meer prikkel nie; die voordeel deur die gedurige sien kan weer wees dat dit goed bekend word. Dit skyn asof die middele wel blootgestel moet word, maar so gou die leerlinge enig-sins belangstelling verloor, moet ander opgestel word, ter-wyl die verwyderdes weggebêre moet word vir 'n volgende geleentheid.

Die atmosfeer van die kamer moet histories wees, die rangskikking van die uitstallinge vrolik en lokkend, die kamer moet die belangstelling van die leerlinge stimuleer en lewendig hou, leerlinge moet werke aan die hand gee om die kamer aantrekliker en doeltreffender te maak.

Vanselfsprekend moet alle bronne betroubaar wees, sodat dit die werklike milieu skeep.⁽¹⁾ Afskrifte van dokumente moet onteenseglik getrou wees, hierdie werk word deur leerlinge gedoen onder streng toesig van ander leerlinge en die onderwyser. In die hoër vorms kan reeds 'n paar oorspronklike dokumente of afskrifte daarvan behandel word.

Die metode om historiese materiaal in skole te gebruik, is taamlik algemeen, dit word ook algemeen ondersteun deur die geskiedenisonderwyser. Keatinge het aan die begin van die eeu hiermee begin en sy werk wen nog steeds aan populariteit, Worts noem dit die blom van die plant, gekweek deur die jare. Hierdie materiaal word gebruik as stof om van uit te gaan en in enkele gevalle kan die stof gebruik word om lesse daarop te bou, sodat die geskiedenis aanskouliker kan wees, Daar is vandag 'n taamlik algemeen-geldende gedagte dat leerlinge van bronne hulle konklusies kan trek; hierdie konklusie het gegroei uit die wanvoor-
stelling /

(1) Newton, A.W. op. cit. p.116.

voorstellinge wat deur skrywers en onderwysers in die geskiedenis gemaak is,

2. HANDBOEKE. As gevolg van die Amerikaanse stelsel,⁽¹⁾ hoofsaaklik in California, waar die onderwyser onder eed moet verklaar dat hy die staatshandboek aan die leerlinge onderrig het, is 'n groot aantal onderwysers Handboekonderwysers. Die feit dat die handboek so algemeen gebruik word, is reeds 'n bewys dat daar wel groot waarde in moet wees. Die handboek het sy groot waarde vir die onervare onderwyser; hiermee word bedoel onderwysers wat deur aanleg of te min kennis nie ten volle bevoeg is om hulle werk te doen nie.

Die handboek sou ons noem 'n logiese of pedagogiese rangskikking van sommige erkende eenhede in die onderwerp van die skoolkurrikulum. Die handboek is 'n gekondenseerde boek of dit bevat alleen hoofteite, daarom dien die handboek hoofsaaklik as hulp vir die onderwyser en leerlinge.⁽²⁾ Daarom word by die samestelling van die meeste handboeke die volgende in ag geneem; (a) Opskrifte van Hoofstukke. (b) Inhoudsopgawes, tabelle van gebeurtenisse, raamwerk van gebeurtenisse. (c) Vrae aan die einde van elke hoofstuk. (d) Verdeling van werk, sodat dit in lesse gebruik kan word. (e) Aanvullende referensies vir onderwysers en leerlinge. (f) Inleiding vir die gebruik van die handboek. (g) Illustratiewe oefeninge. (h) Prente, kaarte en diagramme. (i) Probleme wat opgelos moet word. (j) Allerlei verdelinge van werk om die belangstelling gaande te hou. (k) Inligting aan leerlinge by die gebruik van die boek.⁽³⁾

Die feit dat die handboek in die meeste gevalle 'n individuele gesigspunt gee; alleen 'n inleiding tot onderwerpe is; gewoonlik as finale outoriteit beskou word; ge-

bruik /

(1) Johnson. op. cit. p.269.

(2) *ibid.* p.284.

(3) Vgl. Stormzand, M.L. op. cit. p.5.

bruik word as 'n boek om uit te drill - maak dat dit as metode nie gebruik kan word nie. Die vraag is dan hoe die handboek as hulpmiddel gebruik moet word? Die handboek moet soos 'n gewone boek gebruik word: dit moet vlug deurgelees word en die belangrikste is dat die leerling 'n goeie perspektief in die begin kry. Hy moet hê: die hoofgedagtegang en die verhoudings, die relatiewe plekke van die verskillende items in hulle verwante afdelings. Verder word die handboek gebruik om feite wat leerlinge moet opdoen, maklik op te soek en te memoriseer. Hulle leer om die inhoudsopgawe na te slaan en wat nodig is om te weet, gou te wete te kom. Die handboek bied 'n ideale geleentheid aan leerlinge en onderwyser om die inhoud daarvan in die klas te verduidelik, te interpreteer en te bespreek. Hierdie besprekings vereis dat die leerlinge die inhoud van die handboek moet ken, daarby vereis dit dat die leerlinge ten minste met die opinie van 'n ander persoon kennis moet maak, of 'n eie gevolgtrekking maak.

Die bibliografie vir geskiedenis veronderstel historiese literatuur, of dit boeke vir lees of vir studie is. Een ding bly egter seker: die middelbare skoolkind besit meer kennis van geskiedenis as wat sy kennis uit historiese literatuur is, omdat sy kennis van een of 'n paar handboeke en van die onderwyser verkry is. Gewoonlik maal die leerling vir 'n jaar lank rond in sy handboek, om sodoende die werk van die jaar klaar te kry. Van egte historiese bronne is daar by die gewone onderwys geen sprake nie; die handboek is hoofsaak, die opsommings van minder bekende skrywers word geblok vir eksamendoeleindes. In verreweg die meeste gevalle word in geskiedenis net soveel of minder gedoen as wat vir die eksamen vereis word en hierdie werk word dan ingedril (om sodoende die liefde vir geskiedenis dood te maak).

Dis noodsaaklik dat daar veral vir die laer vorms 'n groot aantal ryk geïllustreerde goedkoop boekies moet /

moet wees wat op baie populere wyse oor afdelings in die geskiedenis handel.

Een handboek kan by die laer klasse as hoofwerk bestudeer word en die ander werke vir aanvulling gelees word. Erkende skrywers meen dat dit nodig is om die taal van die geskiedenisboeke so maklik te maak dat dit ten volle deur die leerlinge begryp word.⁽¹⁾ Op sielkundige gronde is dit dan ook duidelik dat die boeke so geskryf moet word dat dit maklik deur die betrokke vorms verstaan kan word. Die leerling is geneig om te haas oor dinge wat vir hom onverstaanbaar is en die reëls wat hy die maklikste verstaan, neem hy die maklikste op. Daar moet egter altyd in aanmerking geneem word dat dit vir die historikus baie moeiliker is om 'n maklike taal te skryf as in 'n erkende historiese styl wat hy sy eie gemaak het.

Die handboek is die waardevolste hulpmiddel by die onderwys van geskiedenis, omdat in die handboek opgeneem kan word byna alle hulpmiddels wat by die onderwys van geskiedenis gebruik kan word. Die leerlinge moet egter altyd ten volle beseft dat die handboek alleen 'n kort samevatting van groter werke is en dat daar meningsverskil oor sekere dinge wat in die handboek staan, kan bestaan.⁽²⁾ Daarom moet die handboek dien as 'n waardevolle werk om 'n oorsigtelike studie aan te help, sodat die terrein wat verder ondersoek moet word, in 'n kort rukkie uit die handboek gedek kan word. Die handboek moet beskou word as 'n handige boek om algemene feite te memoriseer of na te slaan en dus as 'n besondere waardevolle hulpmiddel.

3. ILLUSTRASIES. Onder die illustratiewe hulpmiddels sou ons kan noem: Kaarte en tydkaarte, prente, plate, portrette, die skryfbord, stereoskoop, teleskoop, radio, /

(1) Vgl. I.A.A.M. Mem., p. 28.

(2) Vgl. Wiechers, J.: Geskiedenis-handboek, M.S.B.
(Des. 1926).

radio, die film, tekeninge, debatte, lesings, dramas, ens.

Oor die groot waarde van die verskillende vorms van kaarte as hulpmiddels by die onderwys van geskiedenis is die meeste skrywers, indien nie almal nie, dit eens; daarom sal ons hier net wys op watter soorte kaarte gebruik kan word en hoe hulle gebruik moet word.

1. Die gewone aardrykskundekaart kan alleen gebruik word, maar het veels te veel gegewens wat vir die belang van die geskiedenis nie nodig is nie, daarom sou dit verkieslik wees om geskiedeniskaarte te hê. Die beswaar dat so'n kaart se koste hoog sal loop, kan nie geopper word as die waarde daarvan in ag geneem word nie. 2. 'n Groot kaart aan die muur bespaar veel tyd; dit verhoed dat leerlinge in atlasse rondblaai, terwyl hulle lank reeds die plek op die muurkaart aangewys het. 3. Sketskaarte wat snel deur die onderwyser op die skryfbord geteken word om byvoorbeeld die gebiedsuitbeelding van die Kaapkolonie in die agtiende eeu aan te toon, is baie waardevol. 4. Aan die muur moet kaarte wees wat die territoriale veranderinge in lande aantoon, byvoorbeeld die toestande voor en na die Napoleontiese oorloë. 5. Leerlinge moet oefen om sonder verkwisting van tyd die buitelyne van 'n land snel en duidelik te teken en tog die grenslyn nie foutief voor te stel nie. 6. Indien die leerling nie bekwaam daartoe is nie, kan hy die buitelyne uitsny uit 'n stuk karton en dit dan gou op sy papier aftrek, of die onderwyser kan leerlinge voorsien van presiese kaarte wat afgerol is. Dis noodsaaklik dat die kaarte so na moontlik presies is en dat die leerlinge 'n goeie begrip van die ligging van plekke het.

Hierdeur moet die leerlinge ontdekkers van kennis gemaak word; hulle moet meedoen in die teken van kaarte, ontdekkingsreise invul, trekke en trekkrigtings aantoon; uitbreidings van lande met die kaart meemaak. Die leerling van die middelbare skool het plesier in werk soos hierdie waar intellek en oordeel vereis word; hier is

baie /

baie geleentheid vir onderwerpe waarby intellektuele ondersoek nodig is.

Daar kan verskillende soorte kaarte gemaak word. 1. 'n Tydkaart waarin honderd jaar afgebaken word en onderverdeel word in tydperke van tien jare; hierin word die belangrikste gebeurtenisse ingevul. 2. Onder hoofde word oorsake en gevolge van die Groot Trek ingevul op 'n kaart. 3. Teken van kaarte wat die verskillende trekke aandui. 4. Kaarte wat die trappe van konstitusionele ontwikkeling aantoon. 5. Parallele kaarte wat die grens-politiek van die verskillende goewerneurs aandui. 6. Die indrukke wat die Britse Setlaars op die leerling gemaak het. 7. Oorsake vir die anneksasie van Transvaal, ens.

Hierdie kaarte van die leerlinge word in die klaskamer opgehang, sodat almal daar gebruik van kan maak.

Die Tydkaart word nie baie in skole gebruik nie, en dit is van besonder groot waarde vir die tydsbegrip van die leerling en om die verband tussen verskillende gebeurtenisse te sien. Hierdie kaarte kan in verskillende vorms gedoen word. As die volgende in aanmerking geneem word, sal die kaarte tot groot nut wees. 1. Die kaarte moet eenvoudig wees en nie oorlaai word nie. 2. Dit moet duidelik en stimulerend wees; met die eerste oogopslag moet die geskiedenis as geheel gesien kan word. 3. Absolute juistheid van gegewens op die kaarte is essensieel. 4. Die onderwyser kan in die begin, terwyl 'n les behandel word, so 'n kaart op die skryfbord as model teken. 5. Leerlinge moet individueel of in groepe hulle eie kaarte optrek onder toesig van die onderwyser. Hierdie kaarte word aangevul solank aan die geskiedenis behandel word en voltooi met die voltooiing van die deel geskiedenis. 6. Algemene en besondere kaarte kan aangehou word. Algemene kaarte soos dié wat die geskiedenis van Europa en daarnaas dié van Suid-Afrika behandel, of wat die hele geskiedenis van Suid-Afrika saamvat; besondere kaarte behandel weer alleen dele van die
algemene /

algemene kaart. ⁽¹⁾ Bygaande is 'n voorbeeld van so'n kaart. Groepies leerlinge kan saamwerk en die verskillende periodes uitwerk, terwyl ander dit weer deur kort aantekeninge aanvul; hierdie kaarte kan horisontaal in gebeurtenisse en vertikaal in datums ingedeel word.

Frente, plate en portrette gee aan die leerling 'n voorstelling hoe 'n persoon of plek daar uitgesien het, maar as hulle nie absoluut juis is nie, bring dit die leerling op die dwaalspoor en laat dit hom twyfel aan die fondament van die geskiedenis, naamlik: waarheid. Deurdat leerlinge baie met portrette en prente van persone in aanraking kom, raak hulle daarmee vertrouwd en studeer hulle met soveel meer belangstelling daarvoor. Van Molsbergen en Visser se Z.A. Geschiedenis in Beeld en Eerw. Dreyer se Monument-Album is vir die Suid-Afrikaanse geskiedenis van groot waarde. Die waarde van historiese portrette en prente lê daarin dat hulle die leerling tot die besef bring dat dit werklikhede is wat voorgestel word. Hieruit leer die leerling die omstandighede waarin die geskiedenis afgespeel is, hy dink hom in die milieu in en kry so die beeld in sy geheue. Vir die klas as geheel moet daar groot en duidelike prente wees, vir die leerlinge kleiner prente wat hulle in hul boeke kan plak, sodat dit 'n historiese album uitmaak.

Daar kan byvoorbeeld 'n versameling van die volgende gemaak word: 1. Portrette waaruit die leerlinge kennis maak met die voorkomste van groot manne soos Luther, Calvyn, Frederik die Grote, Bismarck, Kruger, ens. 2. Landskappe wat aantoon: kastele, huise, landerye, boerderye en lewenswyse van vroeër volke. 3. Afdrukke van die werk van groot skilders, beeldhouers, argitekte, uit die Middeleeue, die Renaissance, die Moderne Tyd. 4. Albums waarin saamgevat is: afdrukke van historiese persone, omstandighede /

(1) Vgl. Madeley, H.M.: Time Charts Leaflet, No.50.

standighede, slagvelde, lande, ens. 5. Publikasies van Kunsgalerye, museums, argiewe. 6. Versamelings uit tydskrifte, nuusblaaie en boeke, van artikels en afdrucke wat van historiese waarde is. Goeie atlasse soos die Atlas of English History deur Gardiner, of Putzer se Historical School Atlas, of S.A.Geskiedenis-Atlas, hoewel hulle nie volledig is nie, het 'n baie groot waarde. Hier is ook te veel plek opgeneem vir oorloë.

Die stereoskoop het sy groot waarde, maar neem veel tyd in beslag; van groter nut is die teleskoop en die radio,⁽¹⁾ oor die bioskoop handel ons later. As opvoedingsmiddel in geskiedenis is die uitsaaidiens nuttig: dit wekdadelyk belangstelling op. Daar kan op verjaarsdae van belangrike historiese gebeurtenisse deur die bekwaamste mense lesings uitgesaai word; die nut van sulke lesings kan ook verhoog word deur dit aanskoulik te maak met groot kaarte en prente wat gedurende die lesing vertoon word. Ook deur die verspreiding van pamflette wat by die les gebruik word, word die waarde nog meer verhoog. Die verskillende provinsies kan die Suid-Afrikaanse korporasies bystaan om deur hierdie hulpmiddel baie by te dra tot die bevordering van geskiedenisonderwys.⁽²⁾ Dit sal 'n waardevolle afwisseling wees om op vasgestelde tye lesings oor seker onderwerpe in geskiedenis te kry; hiervoor sal egter nie soveel tyd in beslag geneem word as deur die film nie. Die grootste moeilikheid van die radiolesse bly nog steeds dat dit nie kan aanpas by die rooster nie.

Die film is in geskiedenis seker een van die vernaamste hulpmiddels en hoewel hier nog min aan gedoen is, sal daar in die toekoms ongetwyfeld van hierdie uiters

belangrike /

(1) Dobson, Mrs. D.P.: Wireless Lessons in History, History.
(April 1930).

(2) Vgl. T.O.D. Omsendbrief Deel III No.8 pp. 172-174.

belangrike middel veel gebruik gemaak word.⁽¹⁾ Stil en klankfilms van 16 m.m. duur 10 tot 20 minute en die behandeling van die onderwerp moet sodanig wees dat dit die volle historiese gebeure laat leef. Die eerste vereiste is vanselfsprekend dat dit juis moet wees; historiese juistheid is gebiedend noodsaaklik. Die omgewing sowel as die persone moet noukeurig weergegee wees, en dan moet die leerlinge duidelik verstaan dat hierdie prent alleen 'n namaaksel van die werklikheid is om hulle 'n idee te gee van hoe toestande was en hoe dinge gebeur het.

Prente kan by verskillende skole sirkuleer soos vasgestel op 'n rooster, daarom is dit noodsaaklik dat uniforme projektore gebruik word. Oor die verskillende soorte projektore kan hier nie gehandel word nie; dis egter ook maklik om uit te vind watter vir skoolgebruik die doeltreffendste is. Van belang is dat die leerling graag prente en illustrasies van alle soorte wil sien en hiervoor bied die film 'n gulde geleentheid. Prente uit boeke of op doek, of van 'n film, klank- of stom, kan en moet vertoon word. Dr. Francis Consitt van Leeds-Universiteit het in opdrag van die „Historical Association" (1929-1930) advies ingewin van opvoedkundiges soos Prof. Strong, van historici soos Prof. H. Thompson en in 1931 in haar rapport verslag gegee van haar bevindinge van die gebruik van die film in die skole.⁽²⁾ Sy vind die film 'n besondere bydrae by die onderwys van alle ouderdomme, en hierdie ondersoek van haar is nie alleen gebaseer op eie ondersoek nie, maar ook op proewe en wye navraag op proewe. Sy begryp die waarde van die primere funksie van geskiedenis in die opvoeding van die jong karakter. Sy voer ook

aan /

(1) Vgl. D.E.J.: The Use of the Film in the Teaching of History, HISTORY. April, 1926.

(2) Consitt, F. op. cit. Hoofst. IX & X.

aan dat te veel geskiedenis geleer word en dat die meeste metodes foutief is. „The first was a depressing realisation of the number of girls who leave the Secondary School disliking History. It has never become a human subject to them, but is envisaged in words of one student, as a collection of dry-as-dust facts.“⁽¹⁾

Die hoofwaarde van die onderrig deur die film lê in die stimulering van die geheue deur die aanskouing van die geskiedenis in lewende beeld.⁽²⁾ As die prent korrek is, laat dit in die geheue van die kind meer beelde na as die handboek of selfs die gedramatiseerde les. Die aksie wat so moeilik deur die boek of onderwyser aan die kind gebring kan word, word hier maklik gevat en onthou. Deur proewe is reeds bewys dat leerlinge gebeurtenisse wat hulle op die doek gesien het, beter onthou as gebeurtenisse wat hulle geles het of wat aan hulle vertel is. Hierteen kan natuurlik aangevoer word dat die film iets nuuts was en dus meer belangstelling gewek het; dit neem egter nog nie weg dat die waarde van die film as hulpmiddel altyd aantreklik en prikkelend sal wees nie.

Besware teen die film as hulpmiddel is:

1. Die groot uitgawe aan die vervaardiging en vertoon van prente verbode. Op die duur word dit egter verminder en die moeite sal beloon word. 2. Alle dele van die geskiedenis sal nie op die doek vertoon kan word nie. Dit is egter ook nie nodig nie, aangesien 'n hulpmiddel nie bedoel is om die geskiedenis te onderwys nie, maar alleen om te help onderwys. 3. Die gevare van onjuiste voorstellings kan ook groteliks voorkom word. 4. Aan die beswaar dat die film nie 'n juiste weergawe is nie, maar alleen

'n /

(1) ibid. p.367.

Vgl. ook Beyers, C.P.de L.: Die Opvoedkundige Rolprent..
M.S.B. (Nov.1935, Maart, Junie, Sept. 1936).

(2) Waugh, W.T.: History in Moving Pictures, HISTORY.
(Jan.1937).

'n voorstelling, kan nie veel waarde geheg word nie, aangesien die leerlinge bewus gemaak sal word hiervan. 5. 'n Ander beswaar is dat leerlinge wat gewend is aan die sensasiewekkende films, geen belang in die geskiedenisfilm sal stel nie. Dis nie juis nie, aangesien die leerlinge bewus daarvan is dat dit in hierdie geval nie 'n ontspanningsuurtjie is nie, maar wel 'n leersame vertoning, 6. Elke skool het nie nodig om sy eie films aan te koop nie; dit kan deur die Departement van Onderwys aangekoop word en by die skole rondgestuur word.⁽¹⁾

Dit is dus duidelik dat die besware wat teen die film as hulpmiddel ingebring word, nie opgaan nie. Inteendeel leer die leerling baie meer as die roetine afgewissel word deur sulke vertonings. Hoewel die film as hulpmiddel by die onderwys nog in sy kinderskoene staan, word die waarde daarvan reeds ten volle besef en is dit noodsaaklik dat van hierdie hulpmiddel by die onderwys van geskiedenis veel gebruik gemaak moet word.

Verdere hulpmiddels wat meer bekend is, is historiese debatte, lesings, dramas en historiese verenigings. In skoolure word daar nie genoeg tyd aan die geskiedenis bestee nie; daarom is dit noodsaaklik om buite skool ook hieraan deel te neem en wel op so'n interessante wyse as moontlik. 'n Historiese vereniging kan in die skool gestig word met die doel om debatte te voer, geskiedkundige optogte en dramas te reël, gedigte waarin die geskiedenis behandel word, voor te dra, ens. So'n vereniging kan met groot vrug werk as, byvoorbeeld, die belangstelling deur goeie reëling gaande gehou word. Leerlinge kan na grondige ondersoek van 'n saak dit voordra in die vorm van 'n toneel, hulle kan byvoorbeeld ondersoek hoe die sitting van die parlement gereël word en dan

so'n /

(1) Vgl. Firth, Miss C.B.: The Use of Films in the Teaching of History, HISTORY, (Julie 1932).

so'n parlamentsitting hou en selfs wette aanneem. Hoeveel leerlinge, en nog erger, hoeveel onderwysers het 'n besef van die werk in die parlement?

Tekeninge en modelle kan gemaak word, soos van Van Riebeek se fort of van 'n remskoen deur die Voortrekkers gebruik. Leerlinge kan Voortrekkerrokke, kappies en allerlei soorte klere maak. Mooi modelle kan vergoed in die museum of die klaskamer gebêre word en dien as waardevolle illustratiewe hulpmiddel, met dien verstande dat die leerling altyd besef dat dit alleen modelle van die werklike is.

Van die skryfbord word in die reël te min gebruik gemaak; dis 'n handige middel om gou en klaar te illustreer sodat dit van blywende waarde sal wees. Sketskaarte word hierop gemaak, modelle van werkskemas, ens., hierop geïllustreer, moeilike woorde opgeskryf en so meer. (1)

IV. LEESBOEKE. HISTORIESE BIBLIOTEEK. Die geskiedenisbiblioteek is noodsaaklik en moet nie 'n deel van die ander biblioteke uitmaak nie, maar 'n deel van die geskiedenis-klaskamer. Dis noodsaaklik dat die boeke wat in die biblioteek opgeneem word, almal van waarde is vir die geskiedenis; boeke wat geen historiese waarde het nie, moet, hoe belangrik hulle andersins is, uitgesluit word. (2)

Oor die boeke wat in die biblioteek moet wees, kan ons hier nie handel nie, aangesien dit te veel plek in beslag sal neem - waardevolle wenke is gegee deur Hattersley. (3) Die biblioteek moet in elk geval besit: historiese romans wat op feite gebaseer is, omdat die lees hiervan die leerling prikkel tot verdere ondersoek. Alleen goeie boeke van letterkundige en historiese waarde moet ingesluit word. Boeke wat 'n droë en saaie weergawe van feite is, sal die

leerling /

(1) Vgl. Colvin, S.S.: An Introduction to High School Teaching, pp. 132-137. 408 & 411.

(2) Vgl. London County Council: Report, Teaching of History, pp. 47-48.

(3) Hattersley, A.F. op. cit.

leerling nie interesseer nie; hulle moet wees frisse uitbeeldinge van die gebeurtenisse.⁽¹⁾ Die moderne historiese roman voldoen ten volle aan hierdie eise; jammer dat daar in Afrikaans byna geen enkele goeie historiese roman bestaan nie. Verder moet in die biblioteek wees: i. Suiwer wetenskaplike boeke. ii. Die taal en styl moet aanpas by die leerlinge van die verskillende vorms. iii. Die boeke moet nie te duur wees nie. iv. Die inhoud van die boeke moet ooreenkom met die leerplan. v. Alle werke moet maklik ter beskikking van die leerlinge gestel word. vi. Die boeke moet van so'n aard wees dat hulle die leerling geleentheid gee om ondersoek in te stel na 'n saak soos hy dit verlang, daarom moet daar wees: Monografieë, biografieë, atlasse, briewe, reisbeskrywinge, historiese romans, gedigte, dramas, noukeurige werke oor beweginge en rigtinge in die geskiedenis, boeke oor ontdekkings en uitvindinge, ens.

Van belangrike boeke wat baie deur leerlinge gebruik word, moet meer as een eksemplaar aangehou word.

Die onderwyser moet die leerling help om die boek reg te gebruik, op hoogte te wees met die bladwyser en die inhoudsopgawe sowel as die bibliografie.⁽²⁾ Die leerling moet maklik toegang hê tot die biblioteek en alle leeswerk deur hom gedoen, moet deur die onderwyser gekontroleer word. Van alle leerlinge moet 'n minimum algemene lektuur vereis word.⁽³⁾

V. KATEGETIESE HULPMIDDEL. Hierdie hulpmiddels kan ook gebruik word by die meting van resultate. Volgens hierdie middel word 'n groot aantal vrae oor 'n
onderwerp /

(1) Schambaugh, C.G.: A Study of the Vocabulary of Ancient History Text, pp. 494-496.

(2) Stormzand. op. cit. Hoofstuk IV veral pp. 90-96.

(3) Vgl. Coetzee, Loc. cit. Historiese Biblioteek.

onderwerp gegee en die leerling gee kort antwoorde op die vrae; sodoende word die onderwerp uit verskillende bronne goed nagegaan en die leerling stel homself op hoogte. Hierdie hulpmiddel is waardevol, aangesien die vrae prikkel tot ondersoek en terselfdertyd oefen die leerling om na te slaan in boeke as hy iets te wete wil kom.

VI. AANTEKENING MAAK EN AFNEEM. Aan baie aantekeninge maak kom werklik nie 'n einde nie en die baie geskiedenisstudie is 'n vermoeding van die gees. Leerlinge wat geskiedenis lief gehad het en baie gelees het, word moeg daarvan as hulle te veel aantekeninge kry. Onderwysers behoort hulle leerlinge te spaar vir die gevaar van aantekeninge.

Skemas kan deur die onderwyser gedikteer word en bladsye waar die stof te kry is, aangegee word. Of aantekeninge self gemaak of gedikteer word, moet hulle noukeurig nagegaan word onder strenge toesig van die onderwyser. Nie alleen wil die leerling graag weet wat die onderwyser van sy werk dink nie, maar die onderwyser moet weet hoeveel die leerling van die werk gemaak het. Die aantekeningboek moet die privaatbesit van die leerling wees waarop hy trots is; dit moet wees 'n besondere hulp vir sy geheue. Die neiging om die handboek te vervang deur die aantekeningboek is nie aan te beveel nie, aangesien wye lees uiters gewens en noodsaaklik bly. Dikteer neem kosbare tyd in beslag en is uiters onaangenaam en van weinig waarde; as daar aantekening gegee moet word, omdat geen boek wat oor die onderwerp handel, ter beskikking is nie, moet dit alleen in 'n deel van 'n periode gegee word. Wyd lees versterk die krag tot uitdrukking, veral as dit gepaard gaan met mondelinge oefeninge. Die opinie dat opsommings deur leerlinge gemaak vervelend is, is nie juis nie; leerlinge, op die regte spoor gebring, ondersoek graag self en stel vas. Diktate moet dus alleen gegee word waar daar geen

ander /

ander uitweg is om die kennis aan te bring nie.

VII. NASIEN VAN WERK. Die nagmerrie van werk na te sien, is seker een van die grootste laste wat op die onderwyser druk en hierdie las sal hy hou totdat hy die professie verlaat. Formele nasien van werk is baie vermoeiend, soms uiters vervelig en soms baie waardeloos; tog is dit noodsaaklik.

Opsommings deur leerlinge gemaak, aantekeninge deur die onderwyser gedikteer, opstelle deur leerlinge uitgewerk, eksamenantwoorde, ens., moet deur die onderwyser onder kontrole gehou word, omdat historiese onjuisthede met die leerling bespreek en verbeter moet word, Om tuis pakke en pakke boeke na te sien, het meer moeite as waarde, omdat die onderwyser al die afwykings daar nie kan behandel of die volgende dag in die klas kan bespreek nie. Sover moontlik moet die werk nagegaan word in teenwoordigheid van die leerling, sodat al die vrae oor verskille onmiddellik onder sy aandag gebring kan word, Dis egter onmoontlik om alle werk in die skool na te sien en ook onmoontlik om hulle tuis na te gaan; aan die ander kant is dit noodsaaklik om te weet dat die leerling nie op 'n algehele dwaalspoor is nie.

Die volgende metode is deur my met veel vrug gebruik. Opstelle moet hoofsaaklik deur die onderwyser nagegaan word; sommige werk, soos wat volgens die kategetiese metode gedoen is, kan deur die leerling self of sy klasmaat nagesien word. Een leerling leer graag van 'n ander en neem ook gewillig die goeie voorbeeld van sy maat se werk oor; daarby kom dat hy graag beter as sy makker wil doen.

Werk soos opsommings uit handboeke kan ook deels deur leerlinge nagesien word, maar as daar enige meningsverskil in voorkom, word die saak met die onderwyser en die betrokke leerling bespreek. Ook met weeklikse, maandelikse of kwartaallikse toetse, soos die geval mag wees, kan leerlinge help om sekere antwoorde na te sien. Hierdie metode het die groot voordeel dat dit min tyd in beslag neem /

neem en vir die leerling 'n aangename manier van herhaling van werk is, en dit wel miskien van 'n ander gesigspunt as syne. Leerlinge ken punte toe alleen vir vrae wat 'n direkte kort antwoord bevat, maar nie vir opstelle nie, omdat hulle nie altyd bevoeg is nie. As die nasien van geskrewe werk egter so gereël word dat dit die onderwyser nie ooreis nie, is dit 'n groot plesier om die werk na te sien, veral diè van deeglike leerlinge.⁽¹⁾

Daar kan verskillende ander hulpmiddels aangewend word, soos staaltjies, anekdotes en verhaaltjies uit die geskiedenis, voorlesings van uittreksels uit boeke van waarde, geslagsregisters, ens.

Verder is van groot belang natuurlik die werkskemas van onderwysers; hierdie skemas moet noodwendig opgetrek word volgens voorskrifte van die Departement van Onderwys; verder is die eksamen ook 'n hulpmiddel by die onderwys van die vak. Oor hierdie onderwerp word egter in 'n aparte hoofstuk gehandel. Die onderwyser moet toesien dat die leerling se aandag by die aanvang van die werk op die werk self is.⁽²⁾

VIII. DIE GESKIEDENISONDERWYSER. Behalwe miskien in die geval van religie, hang die sukses van geen vak soveel van die onderwyser af as in die geval van geskiedenis nie. Die rede is omdat geskiedenis, as dit reg onderrig word, vanself 'n rigting in die lewe aangee: 'n vorm van gedrag teenoor die menslike dinge met hulle kwalitatiewe waarde. Aangesien die onderwys van geskiedenis die verbinding met die weg van die lewe is, moet die onderwyser wat dit onderrig, die lewe gelewe het om die springare in sy leerlinge te raak en te prikkel. Die afwesigheid daarvan lei sommige onderwysers daartoe om bv. die oorsaak van die

Renaissance /

(1) Hildreth, C.H. op. cit.

(2) Colvin, S.S.: The Learning Process, p.65.

Renaissance te sien in die val van Konstantinopel of die oorsaak van die Groot Trek in die vrylating van die slawe of die ekspansiedrang van die boer.⁽¹⁾

Die onderwyser moet die geskiedenis deurleef en deurvoel om onderwys van blywende waarde te gee; die onderwyser van middelbare leeftyd wat meer deurleef het in sy eie lewe van die omstandighede waarin die geskiedenis gebeur het, sal ook beter onderwys kan gee in geskiedenis. Hy moet egter self 'n historiese sin besit, hy moet 'n opgeleide vakman wees, met 'n besef dat geskiedenis meer is as kennis wat opgedoen is uit boeke; dit moet vir hom wees 'n veld vir navrae en antwoorde in verleenthede en verwarring.⁽²⁾ Hy behandel die geskiedenis vanuit die standpunt van die mens as geheel en nie vanuit die standpunt van die individu of nasie nie. Die vraag hoe hierdie of daardie volk tot stand gekom het of tot so'n toestand geraak het, word ondersoek.

Die inspirerende en ondersteunende woord van die onderwyser is egter nie genoeg nie; die ondervinding waartoe hy aanspoor, moet reflekerend wees.⁽³⁾ Om die leerling nie alleen te help om te verstaan wat in 'n boek staan nie, maar om hom geskiedenis te leer, moet die onderwyser aktief, weetgierig en nuuskierig wees omtrent sy sosiale ondervinding; gretig om dieper oorsake van dinge wat gebeur het, te sien; krities oor dinge wat hy ondersoek en wat bespreek word. Hy moet 'n kennis besit om 'n gesonde uitkyk op sake te hê, want die rigting van 'n land word nie aangegee deur die groot leier nie, maar wel deur die groot leier se vermoë om 'n vergestaltung te wees van

die /

(1) Clark, F.: Foundations of History Teaching, Hoofs.XI.

(2) Melton: op. cit. pp.221-224.

(3) Educational Pamphlet, No.37. Loc. cit. p.10.

die volk se groot ideale.

Die geskiedenisonderwyser moet deelnemer wees aan die gesamentlike pogings in die maatskaplike lewe. Hierdeur kom hy maklik tot insig hoe stadig toestande verander, hoe gekompliseerd die inwendige medewerkende kragte is, hoeveel dryfkrag, moed en geduld nodig is om dinge gedoen te kry - ook hoeveel vooroordeel en teenkating 'n saak ondervind. Sonder hierdie ondervinding van die aktuele lewensproses van geskiedenis kan die onderwyser nie met sukses geskiedenis onderrig nie.⁽¹⁾

In Suid-Afrika is die onderwyser tot 'n groot mate aan bande gelê deurdat hy nie 'n politieke opinie mag uitspreek nie, sodat hy selfs minder as 'n staatsburger is, juis omdat hy onderwyser is. Wanneer deur 'n onderwyser partypolitieke opinies uitgespreek word, moet dit in ons land noodwendig onheilsame gevolge hê. Om egter objektief, eerlik en reguit te wees, is dit onmoontlik om by die behandeling van die Suid-Afrikaanse geskiedenis nie gevoelens te kwes nie. Die gevolg is dat onderwysers nie aan politieke aktief deelneem nie en belangeloos word of op indirekte manier skerp reageer. „The Teacher of History has always carried political implications; but so long as the classes to which it is taught remained the same as those from which the teachers were drawn, the political trend was less apparent”, en „Nothing in the use of history has been more political than this particular kind of refusal to allow it to become a political weapon.”⁽²⁾

Naas sy eerlikheid en werksaamheid moet die onderwyser 'n deeglike kennis van sy vak besit; hierdie kennis moet gedurig opgefris word deur gereelde studie. Geskiedenis is ongetwyfeld die vak wat die meeste voorbereiding verg; die onderwyser wat op die klasboek steun, kan nie sukses /

(1) Vgl. Tryon: op. cit. p. 2-12.

(2) A Committee, p.74.

sukses behaal nie en pleeg ongetwyfeld 'n pedagogiese misdaad. Die onderwyser moet wyd lees om 'n algemeen menslike standpunt te kry en om 'n objektiewe oordeel oor sy uitgebreide stof te erlang.

Deur lees en lewe verdiep en versterk hy sy begrip van wat geskiedenis werklik is, en hierdeur speel die metode van behandeling 'n minder prominente rol. Die verbeelding van die leerlinge wat so nodig is vir alle historiese werk, moet deur die onderwyser, nuusblaaie en boeke op intelligente wyse ontwikkel word.

Die leerling moet geleer word om ander se sienswyse te respekteer; dit is die handhawing van die neutraliteitsbegrip.

D I E M E T I N G V A N R E S U L T A T E .

Oor die vraag of resultate in geskiedenis wel gemeet kan word, sal in die loop van hierdie hoofstuk gehandel word.⁽¹⁾ Oor die eksamenvraagstuk is daar egter oral groot meningsverskil; nie alleen is daar verskil by verskillende persone nie, maar selfs dieselfde persoon weet nie altyd of hy vir of teen eksamens is nie.⁽²⁾ Engeland, Frankryk en Suid-Afrika is op die gebied van die eksamens die konserwatiefste, hoewel in die later jare ook in hierdie lande 'n sterkerwordende verset teen die eksterne eksamens kom.

Die menings van die verskillende lande oor die eksamenkwessie is taamlik duidelik uitgespreek in die konferensie van die Nuwe Onderwysbond wat in 1929 in Elsinore, Denemarke, gesit het en daar verslag laat doen het deur 'n kommissie wat reeds in 1927 opdrag ontvang het om oor die eksamenstelsel te rapporteer.

Mevr. S. Platt van Engeland meen dat die doeltreffendheid van 'n skool gemeet word deur die eksamenuitslae en dat hiervolgens vergelykings tussen skole gemaak word. Sy pleit egter sterk vir die geroep wat opgaan oor die hervorming in die stelsel van eksamens en meen dat meer ag geslaan moet word op die opinies van onderwysers en op intelligensie toetse.

Die Franse wys daarop dat die eksamen nie 'n werklike toets van bekwaamheid is nie en dat die gejaagdheid van herhaling sommige kandidate ontstel, ook berus dit te veel op kansse. Verder dui hulle aan dat die vakke waarin geen eksamens gedoen word nie, hierdeur verwaarloos word.

In Suid-Afrika sondig ons in hierdie opsig veel: vakke waarin geen eksterne eksamens gedoen word nie, soos sang, kuns, liggaamsoefening, ens., word skreiend verwaarloos.

(1) Vgl. Phillips, T.W. The System of School Examinations etc. History (Jan. 1933)

(2) Liaison: Are Examinations Doomed. Midd. Skoolblad. (Maart

(2) Eels, W.C. Essay Type of Examinations pp. 48-52. 1922)

Volgens die rapport van die sitting van 1928 blyk verder dat in Hongarye net die matrikulasie-eksamen van belang is; hierdie eksamen word afgeneem deur 'n komitee bestaande uit die hoof van die skool en die onderwysers wat die verskillende vakke onderrig. In Oostenryk weer is daar twee toetse wat ook meer prakties van aard is as die gewone eksterne eksamen.⁽¹⁾

Hoewel die Duitsers oor hulle laer eksamen nie veel kla nie, omdat hulle hulpmiddels by die skrywe daarvan mag gebruik, is daar groot ontevredenheid oor die matrikulasie-eksamens, nie soseer oor die metode van eksamen afneem nie, as oor die vakke wat daarvoor bestudeer moet word. So word verskillende opinies uitgespreek oor die eksamens, tog kom die komitee tot die besluit dat die persoon wat in nouste verbinding met die leerling is, naamlik die onderwyser, 'n aktiewe aandeel moet neem aan die afneem van eksamens.⁽²⁾

Uit Engeland, Frankryk, Duitsland, Skotland, Switserland en die Verenigde State kom in 1931 manne soos Burt, Hartog, Spearman, Sadler, Ballard, Cope, Becker, Ulrich, Rusk, Bovett, Judd, Thorndike, Monroe, e.a., byeen te Eastbourne en rapporteer ook oor die eksamenkwessie. Dit blyk dat die eksamen nie 'n doeltreffende toets is nie en dat niemand kan vasstel hoeveel 'n leerling van 'n vak ken as hy net in die eksamen slaag nie. Ek sou ook kan vra: as 'n leerling 50% vir 'n antwoord op 'n geskiedenisvraag kry, hoeveel weet hy van die onderwerp? Of om dit duideliker te stel, as hy uit ses aftreksomme drie reg het, hoeveel weet hy van aftreksomme?

Intussen is ons omring deur inspekteurs en eksaminatore en ons moet antwoorde gee op hulle vrae. Prof. Boyd ^(&) meen dat die resultate wel self sal regruk as die onderwys-stelsel in orde is. Die mening dat eksamens 'n noodsaaklike euwel is, is egter onredelik, want as die eksamen nodig is, sal dit nie 'n euwel wees nie, en as dit 'n euwel is, sal dit nie nodig wees nie. Dat die eksamen egter 'n betroubare meting van die waarde/

(1) Vgl. White, J.A. The Board of Education Report..History - (Jan.1928).

(2) Rapport van die Nuwe Onderwysbond. 1928.

(&) Boyd, Dr.W.: Rapport van Nuwe Onderwysbond, 1934. uitgegee in 1937, p. 237.

waarde van 'n kandidaat is, is nie juis nie; wie sou kan sê dat 'n opstel 60% of 65% werd is, en dan is daar gevalle waar gesê word dat nie die opstel nie maar die kandidaat 53.6% werd is. Hoofsaaklik kan teen die eksamen vier hoofbesware ingebring word: (i) Geen mens kan 'n vraestel opstel met vrae wat ewe moeilik is nie, en veral in die geval van geskiedenis is dit noodsaaklik dat vrae altans in elke afdeling ewe moeilik moet wees, aangesien daar altyd 'n keuse by ons vrae ⁽¹⁾ is. Die leerling wat die bevoegste is om die maklikste vrae te kies, doen vanselfsprekend beter as sy makker met dieselfde kennis wat nie die maklikste vrae antwoord nie.

(ii) Die kandidaat self is die tweede faktor wat in aanmerking geneem moet word. Die een wat kalm en op sy gemak die vraestel neem en bekwaam is om dit te beantwoord, doen beter as 'n bekwamer kandidaat wat senuweeagtig en terneergedruk die vraestel aandurf. So 'n uitslag kan nie betroubaar wees nie.

(iii) Die jag op eksamen effek dryf die onderwyser na minderwaardige metodes. ⁽²⁾

(iv) 'n Vierde punt vir oorweging is die misterieuse persoon na wie die antwoorde weggestuur word, naamlik die eksaminator die bedrieglikste persoon in die spel, nie omdat hy wil bedrieg nie, maar omdat dit vir hom onmoontlik is om soos 'n termometer die hitte aan te toon. As dieselfde eksaminator 'n vraestel op verskillende tye nasien, verskil sy punte ⁽³⁾ en as die vraestel deur verskillende eksaminatore nagesien word, is die verskil nog groter. Hierdie onbetroubaarheid word geïllustreer in die geval van ses Amerikaanse professore wat 'n aantal vraestelle in geskiedenis moes nasien. Die druippunt was 60 uit die honderd. Een eksaminator het vir eie leiding modelvrae uitgewerk en dit

per ongeluk/.....

(1) Keatinge, M.W. Teaching of History p.175

(2) Hoy p.24.

(3) Turberville, a.s. History Maart 1936: An Examination of Examinations.

per ongeluk met die van die kandidate laat sirkuleer. Die punte wat aan sy antwoorde toegeken is, het gevarieer van 40 tot 80. Hy het dus gevaar geloop om in sy eie eksamen te drui⁽¹⁾p.

Die dieper senuweligheid in die eksamen is eerder die demoraliserende invloed wat dit op die skoolwerk en die metodes van onderrig het. Omdat alle dinge nie deur die eksamen gemeet kan word nie, konsentreer die eksaminator op dinge wat wel gemeet kan word, en so doen die onderwyser. Hierdie dinge is uitwendig en meganies en kan nie in antwoorde gegee word nie.

Omdat gedurende die onderwys deur almal in die skool aan eksamens gedink word, word die werk op so 'n doel gerig en bly die eksamen nie alleen 'n hulpmiddel nie. Die standaard wat ook gedurig verhoog word, verhoog die drywery deur onderwysers met lat en andersins om beter eksamenresultate te kry.

Hiermee wil ek nie te kenne gee dat eksamens afgeskaf moet word nie; as hulpmiddel het dit steeds sy groot waarde. Die leerling skraap sy kennis bymekaar en besef as gevolg van die toets, dat hy wel kennis besit, maar ook dat hy nog meer kan verkry. Aan die waarde van verstandige toetse, opgestel deur onderwysers, kan nie getwyfel word nie, maar die gedurige praat oor die eksamen en die jag op eksameneffek kan alleen die onderwys stuur in die rigting van 'n drywery.⁽²⁾

Ook is dit in 'n uitgestrekte land soos Suid-Afrika moeilik om 'n gemiddelde standaard te handhaaf anders as deur die een of ander eksterne eksamen. Die staat wil die versekering hê dat hy uit die onderwys waarde vir sy geld kry en so verwag die publiek om te weet in hoeverre van hulle kinders 'n sukses gemaak word. Ons wil die versekering hê dat ons dokter, ons advokaat, ons onderwyser, 'n man van bekwaamheid is, en die bekwaamheid moet eers getoets word alvorens ons ons in sy hande/.....

(1) Galbraith, W.J.: Examinations. p.7.

(2) Happold, F.C.: A New Type of Question in History Papers - History (Julie 1928)

in sy hande toevertrou. So moet die polisie-agent die staatsamptenaar, die bankklerk, 'n eksamen aflê voordat hy tot sy werk toegelaat word. Hierdie dinge wys daarop dat die eksamen tog 'n plek in die lewe het.

Ons taak is om 'n goeie staatsburger te kweek, sodat hy aan sekere eise kan voldoen en aan die ander kant mag ons hom nie in 'n groef lei nie, maar oplei as 'n persoonlikheid met 'n vrye gesigskring. Die eksamen vervul 'n belangrike publieke en persoonlike funksie en as ons die teenswoordige eksamenmetodes veroordeel, is dit ons plig om 'n doeltreffende substituu⁽¹⁾t te verkry.

Hoe sou ons hierdie metode van meting verkry? Dis duidelik dat niemand die bekwaamheid van 'n leerling in 'n vak beter ken en kan meet as die onderwyser wat die vak onderrig nie. Bo die onderwyser is die hoof van die skool, die inspekteurs, die eksaminstore wat die leerling se bekwaamheid toets; hierdeur juis kom die euwel in die eksamen. Die Universiteitsprofessor stel sy eksamens en promoveer sy studente sonder dat iemand bo hom staan of dat iemand 'n wantroue in sy uitspraak het. Die rede hiervoor is dat dit 'n man is wat sy vak ken en in wie die mense vertrou het. Die vraag kom: waarom kan die bekwame onderwyser nie met dieselfde reg bedeel word nie? Dit bring navore die eis dat die onderwyser wat aangestel word, bekwaam en opgelei moet wees; hy moet wees vakman en opvoedkundige. Voordat die onderwyser bekwaam is vir die werk, kan die eksterne eksamen nie afgeskaf word nie.

(2)

Daar moet dus wel 'n toets vir die bekwaamheid wees. Die vraag is dan hoe hierdie bekwaamheid getoets kan word. Die werklike resultaat van geskiedenisonderwys kan deur 'n gewone eksamen nie gemeet word nie. Die lewenshouding wat

die/

- (1) Hope, C.D.: A Proposed Reform in Methods in Examination. M.S.B. (Junie 1924)
- (1) Ook Redaksie: Proposed Alterations in Matriculation Examinations. M.S.B. (Maart 1924).
- (2) Cocks, A.W.: The Pedagogical Value of the True-Fals Examinations. p.2-3

die kind ontwikkel as gevolg van die onderwys in geskiedenis en ander vakke, die werklike mate van kennis van sy omgewing, maatskappy en wêreld waarin hy beweeg, kan nie gemeet word deur 'n eksaminator daar uit die misterieuse onbekende nie.

Ek sou voorstel dat die volgende prosedure gevolg word. Daar sal een publieke eksamen wees aan die einde van die laerskool-loopbaan en een publieke eksamen aan die einde van die middelbareskool-loopbaan, verder word alle eksamens deur die onderwyser onder toesig van die hoof en die inspekteur afge- neem. Die eindeksamen sal bestaan uit twee dele; een uit 'n eksterne eksamen wat voldoen aan die eise wat later in hierdie hoofstuk behandel word, en een deur die onderwyser onder toesig van die hoof en inspekteur. Die eksterne eksamen is bedoel om die staat tevrede te stel en om 'n gemiddelde peil deur die land te waarborg en die interne eksamen wat meer betroubaar is, om die werklike bekwaamheid van die leerling te toets. Hierdie eksamen kan bestaan uit 'n aantal vrae wat mondeling beantwoord word, en 'n aantal wat skriftelik beantwoord kan word. Die jaarrekord van die leerling moet sy volle aandeel hê in die puntetoekenning en so ook die werk deur die leerling op skool gedoen.

Dit kan nie genoeg benadruk word dat die eksamen nie die doel van die onderwys is nie, maar wel 'n hulpmiddel tot 'n doel. Die kind word deur die eksamen bevredig, omdat hy kan sien wat hy weet en ook dat hy nog meer te wete kan kom. Die eksamen of toets word nie alleen gegee aan die einde van die jaar nie, maar as hulpmiddel word dit gedurig toegepas. Elke vraag in die klas is 'n toets vir die leerling en onderstaande toetse kan gebruik word vir die publieke sowel as die interne eksamen en die gewone toetse.

EKSAMENTIPES.

1. DIE MONDELINGE EKSAMEN. Om vrae bont en sonder verband te vra, het waarde as herhalingsoefening, maar as toets nie veel nie. Vir die mondelinge eksamen is dit noodsaaklik dat vrae sistematies voorberei word en die leerling van stap

tot/....

tot stap oor die hele terrein Mei. Aan die leerling moet sy sulke vrae die volle geleentheid gegee word om alles wat hy van die onderwerp weet, weer te gee, terwyl aan datums en gebeurtenisse nie veel aandag gegee word nie; hiervoor bied die skriftelike eksamen genoegsaam geleentheid. Hier moet gelet word op individuele karakters in die geskiedenis, verklaring van handelwyses by besondere geleenthede, verduideliking en bewys van sekere neweringe deur die leerling gemaak. VOORBEELDE: (1) Was Mosjes 'n goeie diplomaat? (2) Hoe kan jy dit bewys uit sy handelwyse teenoor die boere; Cathcart; Naturellestamme; Harry Smith se onderhandeling by Winburg; in 1858 met die Eerste Basoeto-Oorlog; 1865-66 met die Tweede Basoeto-Oorlog? ens.

Die mondelinge eksamen bied die beste geleentheid om die werklike bekwaamheid van die leerling in sy vak te bemaat en dit kan toegepas word in alle vorme waarin vrae gevrae kan word. Hier moet natuurlik op gelet word dat sommige leerlinge moeilik 'n mondelinge eksamen kan aflê en daarom moet die skriftelike deel sy regmatige aandeel hê.

2. SKRIFTELIKE EKSAMEN.

Met die skriftelike eksamen word bedoel: formeel geskrewe oefening in antwoorde op spesifieke vrae deur die onderwyser of eksaminator gevra. Die eksamen verskyn op vasgestelde tyd, of verkieslik, aan die einde van 'n stuk afgehandelde werk. Deur die teenstanders van die eksamen in geskiedenis is veral te velde getrek teen hierdie formele eksamen en nadat bewys is dat vrae wel gestel kan word om taamlik betroubare weergawe van die leerling se bekwaamheid te gee, het verskeie minne vorms van vrae voorgestel.

Prof. Johnson stel voor: die interpretasie van 'n kaart of prent; analisering van 'n bladsy of bladsye uit die geskiedenis; die herkenning en die gee van feite; oordeel oor die beskrywing van 'n historiese karakter of gebeurtenis; ontdekking van verhoudings en strekkings wat 'n teenswoordige moeilikheid voorafgegaan het; die organisasie van 'n gegewe aan-

tal feite. Verder meen hy dat nie meer as een-derde of 'n kwart van die eksamen op die geheue moet berus nie.

Mej. Osgood van die Hoërskool Julia Richmond in Nieu-York laat die leerlinge in haar klas 'n lys neerskryf met die name van bronne wat bestudeer is, met outeurs en onderwerpe en 'n kort verhandeling oor die onderwerpe; hiermee verseker sy dat sy goeie resultate behaal. Prof. Foster wat leerlinge moes toets vir die toelating tot die Universiteit, het gevind dat die meeste leerlinge die geskiedenisvrae wat op geheue berus ⁽¹⁾gedoen het; hy skryf dit toe aan die metode van onderrig.

Gestandaardiseerde toetse maak in die laaste tyd veel opgang. Dit is toetse wat wetenskaplik uitgedink is, d.i. wat meer bevat as 'n blote opinie; dat verskillende onderwysers vrae van dieselfde gehalte sal stel; dat die punte wat behaal word, 'n definitiewe betekenis het; die inhoud daarvan is sodanig dat hulle oor en oor gebruik kan word sonder dat die geldigheid daarvan verlore gaan. Hoewel geen geskiedenisstoets die criteria kan bereik nie, kan toetse tog na daaraan opgestel word.

Prof. L. W. Sackett van Texas-Universiteit stel sy toetse onder die volgende hoofde op: 1. Waarvoor is die volgende beroem? 2. Noem 'n bekende uit die ou geskiedenis vir elk van die volgende. Digter? ens. 3. Gee die historiese waarde van elk van die volgende. 4. Tussen wie was die volgende gevegte? 5. Gee by benadering die datum wanneer die volgende gebeur het. 6. Wat beskou u as die belangrikste bydraes tot die beskawing deur die volgende persone? 7. Van watter nasie was die volgende persone? 8. Noem en merk op die bygaande kaart die plekke wat u beskou as die belangrikste vir die ou Geskiedenis. ⁽²⁾

Die besware teen sulke gestandaardiseerde toetse is. Deur 'n paar uur drill kan alle antwoorde gememoriseer word;

veel/

(1) Vgl. Tryon, R.M. op. cit....pp. 154-164

(2) Journal of Educational Psychology VIII, 288

veel nadruk word op die geheuetoetsing gelê; dit is nie oortuigend dat die feite wat hierdeur navore gebring word, die belangrikste is nie; daar is te min uniformiteit in die gradering; vir die geskiedenisonderwyser is hulle van min praktiese nut.

Die potensiële waarde hiervan skyn te wees in moontlike inspirerende effek; deur die gestandaardiseerde toetse word meer werk verrig as wat verwag is.

Ook Prof. Starch maak beswaar teen die lang antwoorde in geskiedenis en stel kort toetse op en verdeel dit in vier hoofafdelings, terwyl Davis tien verskillende toetse opstel. Tryon meen dat by gestandaardiseerde toetse iets anders as informasie of geheue geaksentueer word. Algemeen gespreek, moet getoets word wat die student werklik weet van die geskiedenis, sowel as sy bekwaamheid om te herken, te reproduseer en te oordeel oor die onderwerp. Hy moet 'n paraagraaf of 'n blad uit die geskiedenis kan ontleed; feite op 'n sosiale situasie kan toepas; feite kan rangskik en die moontlikheid daarvan erken. Hy moet plekke en gebeurtenisse lewend kan oproep en voorstel, m.a.w. hy moet histories kan dink.

Daar is verder verskillende tafels vir die meting van resultate opgestel. Die Pressey-Richard-toets gaan oor:

1. Karakteroordeel.
2. Historiese woordelys.
3. Volgorde en gebeurtenisse.
4. Oorsake en gevolge van verhoudings.

So doen Kepner weer sy toetse op die volgende gronde: Assosiasie van die mens en die gebeurtenis; literêre agtergrond; geografiese konsepsie; sosiale en ekonomiese woordelys; datums; omstandighede. Barr se vyf toetse berus op die volgende beginsels: Begrip, chronologiese oordeel; historiese omstandighede; ontruiming van feite; kousale verband. So trek Gregory en Van Wageningen ook toetse op; laasgenoemde/.

(1) Starch, D.: op. cit. pp. 433-34.

(2) Tryon. op.cit. pp. 166-166.

laasgenoemde het twee stelle opgetrek. Die bevindinge van outoriteite wat die toetse aan twee skole gegee het, was as volg:-

	GREGORY	BARR	PRESSEY- RICHARDS	VAN WA- GENEN S.3	KEP- NER	VAN WA- GENEN. S.2
r	.79	.89	.89	.76	.79	.57
N	290	279	296	225	215	217
Mean. (1) ³	38.7	47.5	56.2	75.5	48.3	82.1
Mean, (1) ²	41.8	48.8	-	-	50.5	82.3
S.D. (1) ³	16	12	14	8	8	7
S.D. (2) ³	16	12	-	-	8	7

(1)

Dit blyk of die doeltreffendste eksamen in geskiedenis sou bestaan uit 'n eksamen, skriftelik en mondeling, deur die onderwyser afgeneem wat die vak onderwys. Verder moet die eksamen bevat skriftelike vrae van verskillende aard. Onder hierdie vrae sal eerstens wees gestandaardiseerde toetse; toetse in die vorm van kort vragies wat die leerling nie alleen toets ten aansien van sy memoriseervermoë nie, maar ook sy bekwaamheid om die geleerde feite toe te pas.

KORT VRAGIES.

1. Kategetiese Vrae kan ten aansien van verskillende voorbeelde gevra word. Die geskiedenis word bv. in die vorm van chronologiese vrae aan die leerling gestel en die antwoorde hierop vorm kortweg die geskiedenis. Wat is die kwalifikasies van 'n kieser? Wat word sy verteenwoordiger in die Volksraad genoem? Deur watter stadia moet 'n wetsontwerp gaan voor dit wet word? ens. Hierdie vrae neem 'n paar minute in beslag en vorm na behandeling van die

stof /

(1) Ruch, G.M. & Stoddard, G.D. Tests and Measurements in High School Instruction, p.177-186.

stof 'n ideale hersiening van die werk.⁽¹⁾

2. Die geskiedenis word in die vorm van 'n storie vertel, dele daarvan word uitgelaat en moet deur die leerlinge ingevul word. Voorbeeld: Met die tweede inbesitneming van die Kaap in.....was daar tydelik 'n.....bestuur. Vanaf 1807 kom goewerneur....om 'n.....bestuur in te voer, en.....neem veral leiding in hulle hande om die pers vry te veg. In 1825, met die instelling van die....het die burgers die reg gehad om hulle stemme te laat hoor, hoewel die goewerneur nie verplig was om daarna te luister nie. Met die vrymaking van die geregshof was die goewerneur enigsins gebind, omdat..... In 1834, met die instelling van die.....bestaande uit.....lede het die koloniste meer seggenskap gekry. Die lede is as volg gekies..... Die jaar 1836, met die instelling van munisipaliteite, is die volgende mylpaal in die konstitusionele ontwikkeling aan die Kaap, omdat..... In 1854 kry die Kolonie.....bestaande uit.....lede gekies deur..... Hulle pligte was..... Verantwoordelike bestuur is aan die Kaap vertraag, omdat 1.....2.....3..... Uiteindelik word verantwoordelike Bestuur toegestaan en.....vorm die eerste ministerie in Suid-Afrika.

3. Merk op die sketskaart die volgende plekke aan en sê (in vyf reëls elk) wat by die plekke gebeur het.

1. Muisenberg.
2. Visrivier.
3. Hlomo Amaboeta.
4. Thaba Bosigo.
5. Boomplaas.

4. Waar-vals toetse vra die beslissing of 'n antwoord reg of verkeerd is.⁽²⁾ As die leerling die antwoord reg het, kry hy 'n punt daarvoor; kan hy die vraag nie besluis nie, moet hy dit ooplaat; word dit wel geantwoord en

die /

(1) Starch, D. op.cit. pp.156-158.

(2) Cocks, A.W.: Value of the True-False Examination, p.56, 57, 100.

die antwoord is verkeerd, word 'n punt daarvoor afgetrek. Voorbeeld: Karel die Grote was keiser van die H.R. Keiser-ryk. Ant. Ja. Hy is gekroon deur Johannes XII. Ant. Nee. Hoewel die leerling deur hierdie manier van punttoekenning verplig word om geen raaiwerk te doen nie, doen hy dit tog, omdat die geleentheid hom so goed voordoen; daarom moet hierdie toetse liewers vermy word of baie versigtig toegepas word.

5. Voltooiingstoetse bestaan uit beweringe waarby sekere dele weggelaat word. Hierdie toetse laat ons dink aan diè genoem onder 2. of een-woord-antwoorde-toetse, maar dit verskil daarin dat dit soms lang en ingewikkelde sinne bevat. Hierin lê juis die nadeel van die toetse: as hierdie toetse nie versigtig toegepas word nie, kan die leerling as gevolg van een antwoord wat hy nie weet nie, die kluts kwyd raak, met die gevolg dat hy die res van die sin nie kan voltooi nie.

6. Die herkenningsstoets is ook na verwant aan die voltooiingstoets. Voorbeeld: In 1756 was Engeland met Frankryk in oorlog. Die oorlog is genoem.... In die jaarmet die vrede van.....eindig die oorlog in.....

So kan nog verskillende kort toetse opgestel word onder die volgende benaminge: Opeenvolging van gebeurtenisse; Klassifikasie van motiewe; Opsommings van gebeurtenisse gedurende oorloë, oorsake daarvan, gevolge, ens.; Assosiasie, ens.⁽¹⁾

In die kort vragies doen die leerling wat net feite geleer het, goed,⁽²⁾ terwyl die leerling wat „geskiedenis“ geleer het, nie so goed doen nie, daarom moet daar ook langer vrae gevra word, Feite op sigself en
alleen /

(1) Vgl. Stormzand, op. cit. pp. 310)316.

(2) Krey, A.C.: What Does the New-Type Examination Measure in History. pp.159-162.

alleen is nie geskiedenis nie, maar vorm geskiedenis. Die waarde van hierdie toetse lê egter daarin dat hulle nie alleen korreleer met die intelligensie nie, maar dat hulle in 'n hoë mate didaktiese waarde het; deur herhaling van hierdie toetse word feite in 'n akkurate vorm gekry. Dit moet egter gedurig voor oë gehou word dat feitetoetsing nie die doel van eksamens en nog minder van geskiedenis is nie. Nie die feite wat die leerling ken alleen nie, maar ook sy vermoë om die kennis wat hy opgedoen het, te organiseer en in 'n nuwe vorm te giet.⁽¹⁾ Die feite moet alleen wees die rou materiaal vir die boustof van kennis wat weer op 'n intelligente manier aan ander meegedeel kan word.⁽²⁾

TOETSE WAAROP OPSTELLE AS ANTWOORDE VERWAG WORD.

Die kort toetse kan gebruik word aan die einde van 'n deel geskiedenis wat behandel is en kan deur die onderwyser sowel as die leerlinge opgetrek word, ook behoort van hierdie toetse gebruik gemaak te word by die eksterne eksamens. Daar moet egter ook langer geskrewe toetse wees: die antwoorde in die vorm van opstelle soos nou hoofsaaklik in die middelbareskool-eksamen gevra word. In die laer vorms het die leerling nog nie die bekwaamheid om formele opstelle met groot sukses te skryf nie, maar in die hoër vorms wel, daarom moet alle leerlinge daartoe geoefen word. In die hoër vorms is die opstel ongetwyfeld 'n toets vir die historiese konstruktiewe vermoë van die leerling; dit bied die geleentheid om versamelde feite tot 'n samegestelde eenheid om te werk; hierdeur word nie alleen kennis, maar ook oordeelkundigheid getoets; dit toets die bevatlikheid van leerlinge in

die /

(1) Vgl. Monroe, W.S. en Carter, R.E.: The Use of Different Types of Thought Questions, etc. pp.6-7.

(2) Vgl. Stainer. op. cit. pp.27-52.

die samevatting van gelyktydige gebeurtenisse.⁽¹⁾

Hierdie opstelle wat geskryf word, moet aan sekere eise voldoen, maar daar word ook eise gestel vir die opstel van die vrae waarop antwoorde gegee moet word. Oor die vrae in geskiedenis word jaarliks gekla, daarom is dit nodig vir ons om antwoord te gee op die vraag: Wat is die eienskappe van 'n goeie vraag? Dit is makliker om 'n fout in 'n vraag te kry as om te sê wat die eienskappe van 'n goeie vraag behoort te wees; tog is dit seker dat daar in geskiedenis veral met vrae baie gesondig word en wel omdat die vraag wat vir die een leerling begryplik is, deur die ander weer glad nie verstaan word nie. Hoe moet die vraag dan wees? Negatief sou ons kan sê: Die vraag moet nie gekunsteld wees nie; dit moet geen strikke bevat nie; dit moet nie dubbelsinnig of onduidelik wees nie; 'n vraag behoort nie in twee of meer dele te wees waarin die een deel van die antwoord van die ander afhanklik is nie.

Positief sou ons kan sê dat die vraag aan die volgende eise moet voldoen: 1. Sover moontlik moet die vraag so gestel word dat die opgedane feitekennis in 'n nuwe verhouding saamgestel kan word, sodat die feite deur 'n nuwe gesigspunt belig word. Dit voorkom reproduksie van die handboek of aantekening en toon dat die leerling kennis opgedoen het. 2. Elke vraag behoort net een tema te bevat, behalwe waar verskillende onderwerpe vir vergelyking behandel word. 3. Die vraag moet meer gaan oor breë prinsipes as oor besonderhede. 4. Dit moet gaan oor 'n onderwerp uit die sillabus en nie oor 'n onderwerp op en oor die grense daarvan nie. 5. Dit behoort verstaanbaar te wees vir die leerlinge en moet meer oor konkrete as oor abstrakte dinge handel. 6. Die vraag

moet /

(1) Vgl. Memorandum on the Teaching of History, pp.49-54.

moet ondubbelsinnig en grammatikaal korrek wees en van-selfsprekend in die moedertaal gestel wees.

By 'n wye keuse van vrae is dit uiters moeilik om die parallelisme goed te bewaar, daarom sou dit verkieslik wees om vrae so te vra dat van alle soorte in die vraestel voorkom en dat geen keuse gelaat word nie.

Oor die eksterne eksamen word daar dan ook gewoonlik teræg en soms ten onregte baie gekla. Omdat die Middelbare skool nie ten doel het om aan die leerling alleen feite te leer nie, kan die vraestelle ook nie opgestel word om feitekennis te toets nie. Die leerling moet uit gegewe feite of bestudeerde feite sekere gevolgtrekkings kan maak; hy moet nie bepaalde oorsake en gevolge soos 'n resitasie kan opsê nie, maar hy moet kan konkludeer. Omdat die geskiedenisillabus so wyd is, omdat daar nie maklik 'n hoë persentasie punte in die eksamen behaal kan word nie, omdat feite, oorsake en gevolge soms uit die hoof geleer moet word, is geskiedenis op die middelbare skool in menige geval nie so populêr as in die laerskool nie. Die leerling probeer dan sekere vrae vir die eksamen uitsoek en leer dit van buite en die eksaminator probeer om dit te voorkom. As die eksterne eksamen gestel word met inagneming van bogenoemde wenke by die opstel van vrae, sal hierdie moeilikheid tot 'n groot mate voorkom word. Ons vat saam: Die eksterne eksamen moet vrae bevat uit opgestelde gestandaardiseerde toetse; voorkoming van strikvrae waarin getoets moet word wat die leerling nie ken nie en nie wat hy ken nie; duidelike vrae wat so gestel word dat geen leerling nul punte behaal nie en net die allerbestes die maksimum benader; die taal en omvang van die vraag moet begryplik wees vir die adolessent; daar moet 'n afwisseling van soorte vrae wees, sodat die leerlinge met verskillende geestesstrukture gelyke kanse het; die
vraestelle /

vraestelle moet van so'n aard wees dat die leerling wat sy werk ken, in 'n kort tyd sy feite kan rangskik en die antwoorde neerskryf.

By die onderwys van geskiedenis kan ons meer as by enige ander vak op skool sê dat kultuur nie 'n geforseerde broeikasproduk kan wees nie, maar 'n natuurlike uitwas. Daarom moet die leerling intelligent en verfynd kan gesels oor die ekonomiese en politieke toestande van die wereld. Uit skriftelike antwoorde kan dit nie volkome getoets word nie, daarom is die mondelinge eksamen 'n groot hulp in hierdie opsig. Dit is nodig dat die eksamen opgestel moet word om te toets: (a) Die bekwaamheid in die algemeen en in die besonder van die kandidaat; (b) Sy uitdrukkingsvermoë en eie taal; (c) Die omvang van sy kennis in geskiedenis.

Op die vraag hoe die punte toegeken moet word, is nog geen bevredigende antwoord gegee nie. Die onderwyser moet egter op hoogte wees met die minimum wat vir die eksamen vereis word. Die minimum mag wees: aantekening deur leerling oor opstelle deur hom geskryf gedurende die jaar; toetse op vasgestelde tye of na behandeling van sekere periodes, ens. Daar moet in elk geval 'n bepaalde minimum wees, hiervan moet die onderwyser en leerling kennis dra. Op die vraag wat die maksimum moet wees, is nog minder bevredigende antwoorde gegee. Dit hang miskien af van die krag waarmee die onderwyser dryf en die mate waartoe die leerling gedryf kan word. Gewoonlik het die middelbareskool-leerling egter meer geskrewe formele werk as wat hy kan behartig. Dit skyn in elk geval of dit in geskiedenis moeilik sal wees om 'n maksimum van punte vas te stel, net so moeilik as wat dit is om te sê of die antwoorde 50% of 55% is. Om 100% te kry, is onmoontlik en tog, as die eksamen 'n toets is om te sien of die leerling bekwaam is om 'n sekere standaard te bereik,

moet /

moet daar ook 'n vereiste gestel word wat die leerling wat bo daardie vereiste presteer, in staat stel om 'n maksimum te kry, al is dit ook bo 100%.

Toetse en eksamens, soos die woorde self aandui, dien twee doele. Eerstens moet dit die waarde van die leerling se werk of vordering bepaal; hierdie doel word die meeste nagestreef. 'n Tweede gebruik van die eksamen is as hulpmiddel en hierdie doel moet seer seker benadruk word, aangesien hierdie doel ook dele van die eerste, soos belangstelling opwek, waardebeplanning, ens., dek. Die eksamen moet meer geld as instrument dan as inspirasie.

BIBLIOGRAFIE.

- Acton, Lord: The Study of History, (MacMillan), 1895.
- Adams, Sir John: Modern Developments in Educational Practice. (Univ. London), 1931.
- A.E.C. & N.U.T. Eastborne: Examinations, 1927.
- Allen, J.W.: The Place of History in Education, (Blackwood).
- Archer, R.L.: The Teaching of History (Black.), 1916.
- Arnold, M.: High Schools and Universities in Germany, (MacMillan), 1892.
- Averill, L.A.: Elements of Educational Psychology. (Harrap.)
- Ballard, P.B.: Mental Tests. (H. & S.), 1926.
- Ballard, P.B.: The Changing School. (H. & S.), 1926.
- Ballard, P.R.: The New Examiner. (H. & S.), 1924.
- Baker, E.A.: The Uses of Libraries.
- Bartlett, F.C.: Remembering. (C.U.P.), 1932.
- Bavinck, H.: De Opvoeding der Rypere Jeugd. (Kok), 1932.
- Bazuin, A.R.J.: Daltoniseren op de Christelyke School, (Spruyt).
- Board of Education: The Teaching of History. (No. 37), 1923.
- Board of Education: Suggestions for the consideration of Teachers and others concerned in the work of the Public Elementary Schools (No. 6), 1914.
- Board of Education: Handbook of Suggestions for Teachers (London, 1937).
- Bolton, F.E.: Adolescent Education. (MacMillan), 1931.
- Bourne, H.E.: The Teaching of History and Civics in the Elementary and Secondary School. (Longmans.), 1910.
- Brooks, S.S.: Improving Schools by Standardized Tests. (Harrap).
- Burt, C.: Mental and Scholastic Tests. (King), 1921.
- Carlyle, T.: The Folk High Schools of Denmark. (O.U.P.), 1926.
- Carp, E.A.D.E.: De Psychopathieën.
- Charters, W.W.: Teaching the Common Branches. (Houghton), 1924.

/ Clark, F.

- Clark, F.: Foundations of History Teaching. (Oxford), 1929.
- Cocks, A.W.: The Pedagogical Value of The True-False Examination. (Warwick and York), 1929.
- Coetzee, J. Chr.: Vraagstukke van die Opvoedkundige Politiek. (Die Weste), 1930.
- Collected: The Folk High Schools of Denmark. (O.U.P.), 1926.
- Colvin, S.S.: Introduction to High School Teaching. (MacMillan), 1919.
- Colvin, S.S.: The Learning Process. (MacMillan), 1918.
- Commission: The Film in National Life. (A. & U.), 1932.
- Committee of the Scot. Council of Research in Education: The Prognostic Value of Univ. Entrance Examinations in Scotland.
- A Committee: Memo. on the Teaching of History.
- Committee: The Committee of Five. Report.
- Committee of Seven: (Report) The Study of History in Schools.
- Conference: Report of Conference on the Teaching of History in London Elementary Schools.
- Conference: Conference on Examinations. (Columbia University), 1931.
- Consitt, F.: Value of Films in History Teaching. (1930).
- Crump, A.G.: The Logic of History. (S.P.C.K.)
- Davis, H.M.: The Uses of State High School Examinations as an Instrument for Judging the Work of Teachers. (Bureau of Publications), 1934.
- De Boer en Hetteema: Historische Platenboek der Algemene Geschiedenis. (Sythoffs), 1925.
- Dewey, J.: The School and Society. (Walters), 1929.
- Dewey, J.: How we Think. 1910.
- Dewey, E. & J.: The Dalton Laboratory Plan.
- Dewey, J.: Democracy and Education. (MacMillan), 1916.
- Downey, J.: Creative Imagination. (Kegan Paul).
- Drever, J.: An Introduction to the Psychology of Education. (Arnold), 1925.
- Drummond, M.A.: History in School. (Harrap), 1929.
- Eels, W.C.: Reliability of Repeated Grading of Essay

/ Type

Type Examinations Journal of Educ.
 Psychology, 1930. Vol. 21, p.p. 48-52.

- Findlay, J.J.: History and its Place in Education
 (Univ. of London Press), 1923.
- Firth, C.B.: The Learning of History in Elementary
 Schools (Routledge), 1932.
- Firfey, Paul H.: The Gang Age; A Study of the Pre-
 Adolescent Boy. 1926.
- Fletcher, A.W.: Education in Germany. (Heffer), 1934.
- Foester, F.W.: Opvoeding en Zelfopvoeding. (Ploegsman,
 Zeist), 1926.
- Fortescue, J.: The Writing of History (W. & N.), 1926.
- Freeman, F.W.: Psychology of the Common Branches
 (Harrap), 1916.
- Friedrich, F.: Stoffe und Probleme des Geschichts-
 unterrichts (Dritte Auflage, 1925; Teubner,
 Leipzig & Berlin).
- Galbraith, W.J.: Examinations. (John Bale London) 1936.
- Gates, Arthur I.: Psychological vs. the Chronological
 Order in the Teaching of History.
 Historical Outlook. 1920. Vol. II
 pp. 227-230.
- George, W.H.: The Cinema in School.
- Gilliland, Jordan and Freeman: Educational Measurement
 and the Classroom Teacher. (Century), 1931.
- Goldenweiss, A.: History, Psychology and Culture.
 (Routledge), 1933.
- Hamaide, A.: The Decroly Class. (Dent), 1931.
- Happold, F.C.: The Approach to History. (Christophers),
 1931.
- Happold, F.C.: Citizens in Making. (Christophers), 1935.
- Hasluck, E.L.: The Teaching of History. (C.U.P.), 1926.
- Hasluck, E.L.: The Teaching of History. (Cambridge
 Univ. Press), 1917.
- Hattersley, A.F.: History Teaching in Schools. (London),
 1935.
- Henderson, E.N.: A Text-Book on the Principles of
 Education. (MacMillan), 1910.
- Hildreth, G.H.: Psychological Service for School
 Problems. (World Book Co. New York).
- Hollingworth, H.L.: Mental Growth and Decline.
 (Appleton), 1927.

/ Hollingworth

- Hollingworth, L.S.: The Psychology of the Adolescent. (King), 1930.
- Hoy, A.: The Teaching of History and Civics in Victorian Secondary Schools. (M.U.P. Australia), 1934.
- Hume and Foster: Theatre and School. (French), 1932.
- Humphrey, G.: The Nature of Learning. (Routledge), 1933.
- I.A.A.M.: The Incorporated Association of Assistant Masters in Secondary Schools. Memorandum on the Teaching of History (2nd. Edit.), 1931.
- I.M.E.C.: Summary on Papers Presented on
(a) History Teaching
(b) Social Service.
1922.
- International Conference: Quarterly Bulletin of I.C. for the Teaching of History.
- Jarvis, C.H.: The Teaching of History. (O.U.P.), 1917.
- Johnson, C.H.: The Teaching of History (Appleton), 1926.
- Johnson, H.J.: The Teaching of History in Elementary and Secondary Schools. (MacMillan), 1933.
- Judd, C.H.: Introduction to the Scientific Study of Education.
- Judd, C.H.: Psychology of High School Subjects. (Genin), 1915.
- Kandel, I.L.: Reform of Secondary Education in France.
- Keatinge, M.W.: Studies in the Teaching of History. (Black), 1913.
- Kilpatrick, W.H.: Foundations of Method. (MacMillan), 1926.
- Koffka : The Growth of the Mind. (Kegan Paul), 1924.
- Koffka, K.: Principles of Gestalt Psychology. (Kegan Paul), 1935.
- Köhler, W.: Gestalt Psychology. (Bele), 1930.
- Kohnstamm, Ph.: De Nieuwe School. (Noordhoff), 1925.
- Krey, A.C.: What does the New-Type Examination Measure in History? Historical Outlook, 1928. Vol. 19.
- Lang, A.R.: Modern Methods in Written Examinations. (Mefften), 1930.
- Langlois, Ch. V. and Seignobosch: (Vertaal uit Frans): Introduction to the Study of History. (New York), 1903.

/ Lauwerys

- Lauwerys, J.A.: The Film in the School.
(Christophers), 1935.
- Leckey, W.E.H.: The Political Value of History.
(New York), 1893.
- Logasa, H.: The High School Library. (Appleton), 1928.
- Los, S.O.: Moderne Paedagogen en Richtingen.
(Amsterdam), 1933.
- Mace, C.A.: The Psychology of Study. (Methuen), 1932.
- Madeley, H.M.: History as a School of Citizenship.
(O.U.P.), 1920.
- Madeley, H.M.: Time Charts. (Historical Association,
Leaflet, No. 50).
- Malherbe, E.G.: Educational Adaptations in Changing
Society. The New Education Fellowship.
(W.E.F.) S.A., 1937.
- Marchant, J.: The Cinema in Education. (A. & U.), 1925.
- Marcault, J.E.: The Psychological Bases of Individual
Work Methods. (Dalton Association), 1931.
- Marvin, F.: The Living Past. (O.U.P.), 1931.
- Marvin, F.S.: Old and New Thoughts on the Modern
Study of History. (London, Ivor Nicholson
and Watson).
- McMurry, C.A.: Special Method in History. (MacMillan),
1904.
- Memorandum on the Study of History in Scottish Schools,
1907.
- Mueller, A.D.: Teaching in Secondary Schools.
- Mursell, J.L.: The Psychology of Secondary School
Teaching.
- Montessori, Maria: The Montessori Method. (Vertaling),
(London), 1931.
- Montessori, Maria: Zelfopvoeding. (Vertaling).
- Monroe, W.S., and Carter, R.E.: The Use of Different
Types of Thought Questions in Secondary
Schools and Their Relative Difficulty for
Students. (Educational Research. Illinois),
1923.
- New Education Fellowship: Reports 1928, 1933, 1937.
- Newton, A.W.: The English Elementary School. (Longmans).
- Nunn, T. Percy: Education: Its Data and First
Principles.
- Odel, C.W.: Educational Measurement in High School
Century. 1930.

/ Ogden

- Ogden, R.M.: Psychology and Education. (New York), 1926.
- Parker, F.E.: History and Handwork. (George Philip - London).
- Parkhurst, H.: Education on the Dalton Plan. (Bell), 1931.
- Petermann, B.: The Gestalt Theory and the Problem of Configuration (Routledge), 1932.
- Pringle, R.W.: Adolescence and High School Problems. (Heath), 1922.
- Pyle, W.H.: The Psychology of Learning. (Baltimore), 1928.
- Randall, H.J.: History in the Open Air. (A. & U.), 1936.
- Raymont, T.: Modern Education: Its Aims and Methods. (Longmans), 1934.
- Raymont, T.: The Principles of Education. (Longmans), 1922 & 1930.
- Rignano, E.: The Psychology of Reasoning. (Routledge), 1923.
- Robinson, J.H.: Readings in European History. (Vol. I) (Genn), 1904.
- Robinson, J.H.: An Introduction to the History of Western Europe. (Guin & Co. Boston).
- Robinson, J.H.H.: The Mind in the Making. "On Various kinds of Thinking."
- Rombouts, P.S.: Nieuwe Banen. (R.K. Boek Centrale), 1926.
- Rosse, W.: Blairs Chronological Tables. (Bell), 1882.
- Rusk, R.R.: The Doctrine of the Great Educators.
- Ruch, G.M., and Stoddard, G.: Tests and Measurements in High School Instruction. (World Book Co.), 1927.
- Sandeford, P.: Educational Psychology. (Longmans), 1929.
- Swabb and Veeder: Adolescence.
- Schumbaugh, C.G.: A Study of the Vocabulary of Ancient History Texts, School and Society. 1928. Vol. 28.
- Spencer, F. (Edit.): Chapters on the Aims and Practice of Teaching. (Comb.), 1899. by J.E.Lloyd.
- Stainer, W.J.: The Measurement of Progress. (Harrap), 1929.
- Starch, D.: Educational Psychology. (MacMillan), 1920.

/ Stern

- Stern, W.: The Psychology of Early Childhood. (Mac-Millan), 1924.
- Stormzand, M.J.: Progressive Methods of Teaching. (Houghton), 1927.
- Stout, G.F.: A Manual of Psychology. (U.T.P.), 1921.
- Sturt, M.: Psychology of Time. (Kegan Paul), 1925.
- Thrasher, F.M.: "The Gang" a Study of 1,313 Gangs in Chicago. 1929.
- Thorndike, E.L.: Educational Psychology. (New York), 1914.
- Thorndike, E.L.: Educational Psychology. (Kegan Paul), 1910.
- Thorndike, E.L.: Principles of Teaching.
- Tryon, R.M.: The Teaching of History in Junior and Senior High Schools. (Boston), 1921.
- Valks, J.A.: Klassikaal en Individueel Volksonderwys. (Paris), 1925.
- Van der Walt, A.J.: Afrikaner, Wees Usself! (Höveker en Wormser), 1897.
- Van der Zweep, L.: De Paedagogiek van Bavinck.
- Van Hoesen and Walter: Bibliography, Enumerative and Historical.
- Van Wyk, W.A.: Opvoeding en Onderwys. (Goes), 1923.
- Various: Essays on the Teaching of History. (C.U.P.), 1901.
- Various: The Study of History in Schools. (American Historical Association)(MacMillan), 1929.
- Walker, E.C.: History Teaching for Today. (Nisbet), 1935.
- Wallis, B.C.: The Technique of Examining.
- Waples, D.: Procedures in High School Teaching. (Mac-Millan), 1924.
- Welton, J.: Principles and Methods of Teaching. (U.T.P.), 1907.
- White, E.: The Adolescent Problem.
- White, E.M.: The Teaching of Modern Civics. (Harrap), 1923.
- Wilson, M.: School Library Management. (Wilson), 1931.
- Windram, R.F.: History and Civics. (De Bussy), 1935.
- Wood, H.G.: History Time Charts. (Nisbet).
- Worts, M.A.E.R.: The Teaching of History in Schools. A New Approach. (London), 1935.

TYDSKRIF : (HISTORY).

THE QUARTERLY JOURNAL OF THE HISTORICAL ASSOCIATION.

1. Adams, E.W.: The Nature of History Repetition.
(Jan. 1928).
- Corbett, Julian and Hodges, H.W.: The Teaching of Naval
and Military History. (April, 1916).
- Council of Historical Association: The Scope and Aims
of History Teaching where the Learning Age
is as a rule under Sixteen. (Okt. 1926).
- Cox, C.M. and Greene, C.H.: The Teaching of History in
Schools. 1. Berkhamsted. (Jan. 1921).
- D., E.J.: The Use of the Film in the Teaching of
History. A Discussion. (April, 1926).
- Dobson, Mrs. D.P.: Wireless Lessons in History.
(April, 1930).
- Firth, Prof. C.H.: How to Mitigate the Evils of Examina-
tions. (Julie, 1919).
- Firth D. Litt., Miss C.B.: The Use of Films in the
Teaching of History. Some Comments on
two Reports. (Julie, 1932).
- Fisher, Mary: The School Certificate Examination Paper:
A Suggested Modification. (Junie, 1935).
- Fox, Prof. Dixon, Ryan: Americanising American
History. (Jan. 1929).
- Fulton, E.A.: (i) Some Stages in History Under-
standing. (Julie, 1927).
(ii) The Teaching of Contemporary
History. (Julie, 1928).
- Gould, F.J.: Transformations in History Teaching.
(Okt. 1928).
- Goulton, G.G.: The Ways of History. (April, 1924).
- Hall, D.G.E.: The Teaching of History in Schools.
(ii) Bedales. (Julie, 1921).
- Hankin, G.T.: The International Study of the Problems
of History Teaching. (Junie, 1934).
- Happold, F.C.: A New Type of Question in History Papers.
(Julie, 1928).
- Hattersley, Alan F.: The Teaching of History in South
African Schools. (Okt. 1918).
- Headlam, J.W.; Mantoux, Prof. Paul; Toyne, Miss Nookes
and S.M.: The Effect of the War on the
Teaching of History. (April,
1918).

/ Headmaster

- Headmaster, The: The Teaching of History in Schools.
(iii) Sherborne. (Okt. 1923).
- Herbert, J.W.: Freedom in the Teaching of History.
A Discussion. (Maart, 1934).
(Opinies van verskillende vooraanstaandes oor die onderwerp word hier saamgevat).
- Higgs-Walker, J.A.: The Teaching of History in Schools.
(iv) Oundle. (Okt. 1925).
- Higham, Mrs. C.S.: The First School Examinations and
the Teaching of History. (April, 1928).
- Jeffreys, H.V.C.: The Teaching of History by means of
"Lines of Development". (Des. 1936).
Stromingegesek. As die vereistes vir
eksamens geïgnoreer word, is dit maklik
om strominge te bestudeer.
- Langlois, Prof. Ch. V.: The Teaching of History in
France. (Julie, 1927, en Okt., 1925).
- Lucas, Sir Charles: On the Teaching of Imperial
History. (April, 1926).
- Marten, C.H.K.: (i) The Board of Education Report on the
Teaching of History. (April, 1924).
(ii) The Ideal History Syllabus.
A Discussion. (April, 1932).
- Oliver, Prof. Dr. J.W.: The Study of Local History in
U.S.A. (April, 1927).
- Phillips, T.W.: The System of School Examinations: With
special reference to the position of
History in the Higher Certificate Examinations.
(Jan. 1933).
- Pollard, Prof. A.F.: Biographies and Historians.
(Jan. 1929).
- Powicke, Prof. F.M.: History and Place Names. (Okt. 1930).
- Reed, Rev. B.D.: Philately and the Teaching of Modern
History. (Jan. 1933).
- Reid, Miss R.R.: The Exeter Exhibition of Handwork
illustrative of History. (Julie, 1923).
- Seton-Watson, Prof. R.W.: A Plea for the Study of
Contemporary History. (April, 1929).
- Somervell, D.C. and Martin, C.H.K.: The Symposium of
History Examinations. (Jan. 1918).
- Tubberville, Prof. A.S.: History Objective and
Subjective. (Jan. 1933).
- Tubberville, A.S. and Routledge, F.J.: An Examination
of Examinations. (Maart, 1936).
(15 antwoorde aan 15 eksaminatore gestuur

/ en

en 14 van hulle het weer na 12-19 maande daarna die antwoorde nagesien. Die foute het gevarieer van 21-70 uit 96. In een geval het dieselfde eksaminator se punte 30 verskil).
History. p. 322.

- Waugh, Prof. W.T.: History in Moving Pictures. (Jan. 1937).
Walker, Eric C.: History and the Unemployed Adolescent. (Sept. 1935).
White, J.A.: The Board of Education Report on the Teaching of History in London. (Jan. 1928).
Wilkins, Mr. & Mrs. Vaughan: The Teaching of History. (Okt. 1917).
Williams, A.J. (Headmaster): The Teaching of History in Schools. V The Secondary School, Bedlington. (Julie 1931 en Okt. 1931).
Woodward, E.L.: "Bias" In the Teaching of History. (Des. 1934).

KWARTAALBLAD VIR MIDDELBARE-SKOLE.

- Beyers, C.P. de L.: Nov. 1935 } Die Opvoedkundige Rol-
Maart 1936 } prent op Suid-Afrikaanse
Junie 1936 } Universiteite en Skole.
Sept. 1936 }
- Bosman, Prof. J.C.: Des. 1921. Eksamens.
- Bosman, Prof. J.C.: Maart, 1931. 'n Paar Gedagtes oor die Project Metode.
- Burger, Ds. J.F.: Des. 1929. Examinations in Secondary Schools with Special reference to South Africa.
- Coetzee, J.Chr.: Maart, 1922. Eksamens.
- Coetzee, J.Chr.: Junie, 1926 } Die Onderwys van Ge-
Sept. 1926 } skiedenis op die Middel-
Des. 1926 } bare Skool. - Metode.
- Coetzee, J.Chr.: Sept. 1924. Doel van die Geskiedenis op die Middelbare Skool.
- De Waal, P.W.: Nov. 1934. Iets oor die Opvoedkundige Waarde van die Radio.
- du Toit, A.E.: Des. 1924. Die Metode van die Geskiedenis op die Middelbareskole.
- du Toit, A.E. (M.A.): Sept. 1927 } Die Rolprent in
Des. 1927 } Europese en Ameri-
kaanse Skole.

/Geen

- Geen, M.S. (M.A.): Junie 1932. An Interpretation of the New History Syllabus for Forms II and III.
- "History Club", Johannesburg: To Teachers of History.
- Hope, C.D.: Sept. 1925. "History and Public Opinion".
- Hope, C.D.: Junie 1924. "A Proposed Reform in Methods in Examination".
- Liaison : Maart 1922. "Are Examinations Doomed?"
- Marvin, F.S.: Sept. 1931. The Ideal Teaching of History.
- Moore, M.M.: Maart, 1928. History Syllabus.
- Naude, A.S. (B.A.): Junie 1929. Is Ons Geskiedenis Onderwys wat dit Behoort te Wees?
- Naude, J.D.: Sept. 1924. Middels vir die Geskiedenis op die Middelbare Skole.
- Nitch, St. J.B.: Sept. 1936. That History Syllabus.
- Redaksie: Maart 1924. Proposed Alterations in Matriculation Examinations.
- Redaksie: Sept. 1934. Opvoeding deur Middel van die Draadloos.
- Redaksie: Sept. 1935. "The Controlled Test". Examination Substitute.
- Robbertze, G.E. (M.A.): Des. 1930. Geskiedenis op die Skool en die Noodsaaklikheid en Doel van die Onderwys daarvan.
- Roux, P.E. (M.A.): Sept. 1924. Die Leerplan van die Geskiedenis op die Middelbare Skool.
- Schmidt, Ds. F. (Berlyn): The place to be allotted for the purpose of present day education, to the history of civilization and to its various branches in history syllabus of primary and secondary schools.
- Van Oostrum, L.J.: Nov. 1935. Die Geskiedenis Leerplan.
- Wiechers, J.: Des. 1926. Geskiedenis-Handboeke.