
TEACHING OF HISTORY

The following article is the eighth in a series on the teaching of history commissioned by the CHA Council's Teaching of History Committee. In this issue Professor Stephen F. Foster, University of Groningen and Professor Bruce P. Flood, University of Wisconsin presents Problems and Issues in Teaching History at University: some suggestions and tips.

In part I of this paper the authors (an instructional psychologist and a medieval historian, respectively) present a set of issues concerning teaching and problems associated with each issue that involve the teaching of history, particularly at the undergraduate level. Largely these issues and problems emerge from the experiences of the authors. For this reason as well as considerations of space, no claims are made for inclusiveness or taxonomic organization. Rather, the points raised should be taken as illustrative of difficulties facing college teachers in general and teachers of history in particular. In part II a set of tentative suggestions is advanced to address the problems we identify. This is based both upon our experiences as teachers and researchers and in part on the growing literature on university teaching and its development. Our purpose is to stimulate thought and discussion on the subject in the interest of bettering the situation for teachers and students of history alike.

Readers' reactions and comments in this regard including suggestions for further topics and authors, should be directed to:

Professor Wendy L. Mitchinson
Chair, CHA Teaching of History Committee
Department of History
University of Waterloo
Waterloo, Ontario
N2L 3G1

PROBLEMS AND ISSUES IN TEACHING HISTORY AT UNIVERSITY: SOME SUGGESTIONS AND TIPS.

A major issue in teaching any subject, one which appears to present perennial problems for teachers of history is student motivation. Among the problems commonly associated with this issue is teachers' perceptions that history is notably absent from the interests of many students. Recreation, sex, pop music, drugs, money may characterise the interest patterns of many ancient Greeks and Romans and also our students, but like Thucydides writing the history of the wars in the Peloponnesis, we might wonder about anyone caring much less learning much from an account of it. Again, like the Athenian we push on convinced of the importance of our topic, even when few around us seem to be. When university students do exhibit academic (broadly defined) motives, they are often directed towards career goals (e.g. business and preprofessional subjects)

L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE

Voici le huitième article de cette série paraissant sous la responsabilité du Comité de l'enseignement de l'histoire de la SHC. Aujourd'hui, le professeur Stephen F. Foster de l'Université de Groningen et le professeur Bruce P. Flood, de l'Université du Wisconsin présentent les problèmes et points soulevés dans l'enseignement de l'histoire à l'université: quelques suggestions et tuyaux.

Les auteurs, spécialisés respectivement dans la psychologie de l'enseignement et l'histoire médiévale, présentent dans la première partie de cet article, une série de questions et les problèmes inhérents à l'enseignement de l'histoire, dans le contexte des études supérieures. Ces questions et ses problèmes découlent de l'expérience des auteurs. Pour cette raison, ainsi que pour des raisons d'espace, on n'a pas prétendu faire ici une étude exhaustive ou un arrangement systématique. Les points soulevés doivent plutôt être envisagés comme l'illustration des difficultés auxquelles font face les professeurs de collège en général et les professeurs d'histoire en particulier. Dans la deuxième partie, un ensemble de suggestions est avancé pour tenter de résoudre les problèmes perçus. Cette démarche est basée d'une part sur nos expériences de professeur et de chercheur et d'autre part, sur les documents de plus en plus nombreux au sujet de l'enseignement et de la pédagogie. Nous avons voulu stimuler la pensée et entreprendre une discussion en vue d'améliorer la situation et des professeurs et des étudiants d'histoire.

Veillez faire parvenir vos réactions, vos commentaires ou vos suggestions sur d'autres sujets à l'adresse suivante:

Professeure Wendy L. Mitchinson
Présidente du Comité d'enseignement de l'histoire
Département d'histoire
Université de Waterloo
Waterloo, Ontario
N2L 3G1

PROBLEMES ET POINTS SOULEVES DANS L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE A L'UNIVERSITE: QUELQUES SUGGESTIONS ET TUYAUX.

La motivation des étudiants constitue une des plus grandes difficultés de l'enseignement de l'histoire, une question qui semble soulever des problèmes constants. On dénonce, parmi ceux-ci, le fait que les professeurs sont convaincus que les étudiants ne s'intéressent pas à l'histoire. Comme le loisir, la sexualité, la musique populaire, la drogue ou l'argent peuvent régir les intérêts de la Rome ou de la Grèce anciennes et de nos étudiants, on est en droit de douter que Thucydide, relatant son Histoire de la guerre du Péloponnèse, ait pu intéresser, voire même instruire quelqu'un. Nous insistons, tout comme cet Athénien, convaincus que nous sommes de l'importance de notre sujet, même si, dans notre entourage, ceux qui semblent s'y intéresser sont rares. Quand des étudiants d'université manifestent quelque aspiration académique, on les oriente alors souvent vers des objectifs de

among which history is notably absent. This is not to indict all students, or history professors for their stereotypes for that matter. We choose not to focus here on the situation facing the teacher where students present themselves well-prepared and motivated for the study of History, but where students enroll because of course program requirements or because they perceive history the lesser of evils among a list of options, or (not to be lamented greatly) out of curiosity.

A parallel issue raising problems involves teacher motivation. As noted above, teachers often believe students will be poorly oriented to the subject and such beliefs and perceptions, irrespective of their particular basis in fact, raise problems for teaching history (or any subject). We assume here that our colleagues are themselves well-prepared, interested in studying their subject further and in imparting the fruits of their studies (and those of others) to students. This, even though some appear to be more interested in communicating with colleagues at professional meetings or through journal publications. Or worse, some even seem to relish becoming bogged down in the memoranda, minutes and other "administrivia" of university or professional society internal affairs. Concerning teacher motivation, it is the (15 year) experience of the first author that historians are heavily underrepresented at seminars, workshops and consultations about university teaching development. If this suggests that they perceive that they are already pretty good teachers and such activities have little to offer them, they may well be right on both counts. More about this in Part II in the context of suggestions and tips.

One key problem subsumed by both of the issues noted above is an apparent frequent mismatch between student and faculty expectations for a history course. Either students expect history to be "useful" in some practical way and are disappointed, or they have already acquired the bias of history being a "waste of time" and are just "doing time" meeting minimal requirements. For the teacher's part, either disappointment or bitter resignation accompany the discovery that only a distinct minority of the class seems interested in or prepared for serious study. These states of affairs (singly or in combination) contribute to a degradation of the quality of life, at least academic life for students and teachers alike. This assumes, of course, that students wish to earn respectable grade averages and that teachers want to regard themselves (and want to be regarded) as reasonably good instructors.

There are, of course, administrative issues associated with problems in teaching university history courses. We will identify some of these before addressing our suggestions and offering a modest guide to the perplexed.

carrière (vers les affaires ou les sujets préparatoires aux professions libérales) parmi lesquels ne figure pas, on le remarquera bien, l'histoire. Il ne s'agit pas ici d'accuser tous les étudiants ou tous les professeurs d'histoire d'avoir des stéréotypes. Nous choisissons ici de ne pas retenir la situation où les étudiants se présentent bien préparés et motivés, mais plutôt celle où ils s'inscrivent contraints par les exigences de certains programmes ou parce qu'ils envisagent l'histoire comme un moindre mal parmi les choix qui s'offrent à eux, ou encore, et il ne faut pas s'en plaindre, parce qu'ils sont curieux.

La motivation chez les professeurs pose un autre problème. Comme on le notait plus haut, les professeurs pensent souvent que les étudiants sont peu orientés vers le sujet, et cette conviction, même si elle prend source dans la réalité, pose des problèmes à l'égard de l'enseignement de l'histoire. Nous présumons ici que nos collègues sont bien préparés, prêts à approfondir leur sujet et à transmettre les fruits de leur recherche et de celle des autres à leurs étudiants. Pourtant, certains professeurs semblent plus enclins à faire part de leur recherche dans les réunions professionnelles ou dans des publications savantes. Ou pire, d'autres semblent prendre plaisir à s'enterrer sous une montagne de notes de service, de procès-verbaux ou autre paperasserie ayant trait aux affaires internes de l'université ou de sociétés savantes. Pour en revenir à la motivation chez les professeurs, les quinze années d'expérience du premier auteur ont démontré que les historiens participent très peu aux séminaires, ateliers et séances de consultation sur le développement de l'enseignement dans les universités. Si cela suggère qu'ils se sentent déjà assez bons et que ce genre d'activité a peu à leur offrir, ils ont peut-être raison dans les deux cas. On y reviendra dans la deuxième partie de cet article dans le contexte des suggestions.

Le problème principal dans les deux points cités plus haut, c'est souvent la différence qui semble exister entre les attentes des étudiants et celles des professeurs à l'égard d'un cours d'histoire. Ou bien les étudiants s'attendent à ce que le cours d'histoire soit "utile" sur le plan pratique et ils sont alors déçus, ou bien ils sont déjà convaincus qu'il s'agit d'une "perte de temps" et décident alors de "faire leur temps" pour satisfaire une exigence de base. Quant au professeur, il ressent une déception ou une résignation amère lorsqu'il s'aperçoit que seule une minorité notoire dans la classe s'intéresse ou est prête à entreprendre des études sérieuses. Cette situation fait diminuer la qualité de vie, tout au moins de la vie universitaire des professeurs et des étudiants (en présumant naturellement que les étudiants souhaitent obtenir des moyennes respectables et que les professeurs se considèrent ou veulent être considérés comme relativement bons).

Il existe, bien sûr, certaines questions d'ordre administratif. Nous en exposerons quelques-unes avant de passer aux suggestions et d'offrir un guide modeste à ceux qui restent perplexes. Chacun de ces points, encore une fois, pourrait faire l'objet d'un article, mais certains sont néanmoins

Again, each of these (and others not mentioned) might in itself form the subject of a paper, nonetheless some seem to be pressing enough to discuss here. In "developing" and carrying out teaching evaluation activities, faculty groups, history departments among these, have made a number of errors. Historians, not always known for their quantitative expertise, have ventured into the murky waters of educational testing and have set up faulty, often discouraging systems to evaluate courses and teaching. Often confusing (and mixing) formative procedures for teaching improvement and summative evaluation for personnel decisions in one, usually confusing, student questionnaire, and ignoring formative considerations altogether in a single harshly presented rank ordering of professors by "teaching score" are common errors made in this regard. The latter problem compounds the summative-formative distinction with a confusion between that which educational measurement specialists term "norm-referenced" and "criterion referenced" measurement, or comparing an individual's score with others in a group vs with predetermined standards of quality. Such abuses and misuses of teaching evaluations are often compounded with such dubious even harmful practices as distributing the rankings through the department or even wider as if the top-ranked instructors were "stars" and those at or near the bottom were to be considered unfit. Such procedures, even when well-intentioned, ignore the fact that the albeit imperfect questionnaires index but a few aspects of teaching, and moreover a different system would most likely produce different rankings. Too infrequently is the ranking system itself called into question. After all it bears striking resemblance to the again imperfect systems we use in marking the students so it has a basis in sound pedagogy, does it not?

It is perhaps understandable if historians (and others particularly in the Arts) are sceptical of the worth of advice or help originating in schools of education. After all, are not these people (education professors) responsible for "training" the teachers who botched the job with undergraduates when they were yet in high school. And do we not also see them strutting their Ed.Ds from Goodness-knows State University in faculty meetings voting proposals for "progressive" watering down the core curriculum (including history requirements), etc. The potential for fact and fancy-based stereotyping here is enormous. The trouble is that as Hacker (1986) says in reviewing Joseph Lowman's Mastering the Techniques of Teaching (1985), normal school pedagogy does have something to offer teachers beset by problems such as those mentioned above. Moreover, modern schools of education have engaged well-prepared scholars with disciplinary backgrounds in history, philosophy, psychology, physics, etc. who have advanced our knowledge of teaching methodology and evaluation and so have worthwhile

assez pressants pour qu'on les aborde ici. Les départements universitaires, y compris ceux d'histoire, ont commis un certain nombre d'erreurs en "élaborant" et en entreprenant des "évaluations" d'enseignement. Les historiens, qui ne se sont pas fait remarquer pour leur expertise dans ce domaine, se sont lancés à l'aveuglette dans le "testing" et ont mis au point des systèmes défec-tueux et souvent décourageants pour évaluer les cours et l'enseignement. On fait ainsi souvent l'erreur de confondre ou de mélanger les procédés de formation et l'évaluation numérique du personnel enseignant sur un seul questionnaire d'ordinaire confus pour les étudiants, ou bien alors on ignore complètement les considérations de formation des professeurs en les présentant suivant un rang donné par les résultats. On ne fait plus ici la distinction entre les valeurs numériques et formatives car on confond ce que les spécialistes d'évaluation de l'enseignement appellent les mesures se référant aux "normes" et celles se référant aux "critères", c'est-à-dire comparer les résultats d'une personne soit par rapport à un groupe, soit à des normes prédéterminées. A de tels abus et mauvaises utilisations des méthodes d'évaluation viennent s'ajouter des pratiques susceptibles de nuire comme celle de "classer" les professeurs, comme si les "premiers" étaient les vedettes et les "derniers" jugés incompetents. De tels procédés, même s'ils proviennent de bonnes intentions, ignorent le fait que le questionnaire survole quelques aspects de l'enseignement seulement, et qu'il est fort probable qu'un système différent aboutisse à une classification différente. Il est rare, malheureusement, que le système lui-même soit mis en doute. Ce dernier ne ressemble-t-il pas de manière étonnante au système également imparfait, mais par lequel, dans des velléités de saine pédagogie, nous notons les étudiants?

Il est peut-être compréhensible que les historiens et autres professeurs dans le domaine des lettres soient sceptiques quant à la valeur des conseils ou de l'aide prodiguée par les facultés d'éducation. Après tout, ces pédagogues ne sont-ils pas responsables d'avoir "formé" les professeurs qui ont gâché le travail quand nos étudiants étaient encore au niveau secondaire? Et ne les voyons-nous pas se pavaner, dans les réunions de professeurs, avec leur diplôme en éducation provenant de dieu sait quelle université, et proposer la dilution "progressive" des programmes, autrement dit éliminer les prérequis d'histoire? La création de tels stéréotypes, réels ou imaginaires, est très facile. Le problème, c'est que comme Hacker l'indique dans sa critique (1986) de l'ouvrage de Lowman, Mastering the Techniques of Teaching (1985), la pédagogie scolaire ordinaire offre effectivement quelque chose aux professeurs. En outre, les facultés d'éducation modernes recrutent des chercheurs bien préparés versés dans les domaines de l'histoire, la philosophie, la psychologie, la physique, etc., qui ont su approfondir nos connaissances de la méthodologie et de l'évaluation de l'enseignement et qui ont en effet une contribution valable à faire. Ainsi en attestent les débats de douze années de conférences internationales sur l'amélioration de l'enseignement à

contributions to make. Twelve years of proceedings of the international conference on Improving University Teaching, numerous journals, books (e.g. the Jossey-Bass series) attest to this.

Concerning student motivation, Bausum (1981) writing in the Proceedings of the seventh IUT conference details suggestions for the teaching of more of the continuities of history in order to link students' concerns with those of individuals in other times and places including future times. Even if his analysis is only partly correct, it suggests the reevaluation of syllabus' for a number of history courses. In the same proceedings, Ritter (1981), a Frankfurt economist, describes restructuring for teaching students in more participative and anticipative (of future directions) as alternatives to strict reliance on lecture methods. It occurs to us to suggest that one thing most people, even our students, are interested in is themselves. Consider the surnames of our students, the German, Irish, Hungarian and Estonian families who deposited their progeny into our classes. Why does that black woman bear the Welsh name Williams? What cultural and religious confluence produced Patrick Wong? What contributions to civilization have been made by the Williamses and Wongs, male and female, of whatever race? The starting point for a project, discussion or a lecture could be the students' own names and sense of ethnicity whether the topic be colonial America or European events. If this sounds more like high school pedagogy, it is only recommended as a start with what is already interesting to students, in order to direct their interests in new ways.

Teacher motivation is a persisting problem in these days of alltime low mobility (Hacker, 1986), budget cuts and other disincentives to (academic) life quality. Things history teachers are interested in, recent developments in scholarship including the history of women, minorities and "ordinary" people need to find their ways out of our professional journals and into undergraduate classes. Students, particularly those of blue collar backgrounds who show up in increasing numbers in our enrollments, and faculty alike can develop new interest in the labourers whose toil constructed the pyramids and the Eiffel tower. A "Mayan" view of the conquistadors is possible now to teach with more accuracy than ever before. Teaching history backwards inductively starting with events closer to the students' lives and interests is not a new idea, but the traditional deductive approach likely dominates classrooms with the inevitability that there is little or no time to "cover" the most recent developments of a period. And why continue to dwell so exclusively on periods giving short shrift to the continuities Bausum (1981) so fervently argued for?

l'université (IUT), de nombreuses revues savantes, et des ouvrages (par ex.: la série Jossey-Bass).

Au sujet de la motivation chez les étudiants, Bausum (1981) dans les débats de la septième conférence IUT, fait des suggestions détaillées pour que l'histoire établisse des liens de continuité entre les préoccupations des étudiants et celles de personnages vivant ailleurs et à des périodes révolues ou futures. Même si son analyse n'est qu'en partie juste, cela suggère la réévaluation du programme de bon nombre de cours d'histoire. Dans les mêmes débats, Ritter (1981), un économiste de Francfort, prescrit une restructuration de l'enseignement afin que les étudiants puissent mieux participer et prévoir des orientations futures. Il nous semble judicieux de suggérer que tout individu, y compris l'étudiant, est intéressé avant tout par lui-même. Prenez par exemple les noms de nos étudiants, ces familles allemandes, irlandaises, hongroises, estoniennes qui nous ont envoyé leur progéniture. Pourquoi est-ce que cette femme noire porte le nom gallois de Williams? Quels rapprochements culturels et religieux ont créé le nom de Patrick Wong? Quelles sont les contributions des Williams et des Wong à la civilisation, qu'ils soient femmes ou hommes et quelle qu'en soit la race? Un projet, une discussion ou une conférence peut prendre comme point de départ le nom de l'étudiant, la perception qu'il a de son ethnité, que le sujet soit les colonies d'Amérique ou l'histoire européenne. Cela ressemble à de la pédagogie d'école secondaire, certainement, mais c'est un point de départ qui permet d'orienter les intérêts des étudiants vers de nouvelles directions.

La motivation des professeurs reste un problème en cette période de mobilité des plus faibles (Hacker, 1986), de coupures de budgets et autres facteurs préjudiciables à la qualité de la vie académique. Les sujets qui intéressent les professeurs d'histoire, certains développements récents du savoir dans les domaines comme l'histoire des femmes, des minorités et des gens "ordinaires", doivent maintenant s'exprimer en dehors des ouvrages savants et trouver leur place dans les salles de classe. Les étudiants, et en particulier ceux venant de milieux ouvriers et dont les inscriptions sont de plus en plus nombreuses, de même que les professeurs peuvent puiser un nouvel intérêt dans l'histoire des travailleurs qui ont construit les pyramides ou la tour Eiffel. Il est maintenant possible de présenter une vision plus complète de l'histoire, d'envisager, par exemple, les conquistadors selon une perspective maya. Prendre l'histoire à rebours et inclure des événements plus près de la vie des étudiants n'est pas une idée nouvelle, mais la méthode déductive traditionnelle subsiste et il est alors inévitable qu'il ne reste peu ou plus de temps pour "couvrir" les faits récents d'une période donnée. Et pourquoi continuer de s'éterniser exclusivement sur des périodes qui mettent de côté les liens de continuité dont Bausum parlait avec tant de ferveur?

We need to act within our professional associations as well as our departments to insure that teaching ideas receive space in agendas and publications. Cash and time grants for course development and renewal activities (such as have been available in Ontario universities for a number of years) need to be elevated in priority.

With all the "ground to cover" and the growing mountain of facts to dispense, where is the history teacher to find time to try out new ideas, these or others? Developments in (educational) learning theories suggest at least part of an answer. Although it is doubtless true that well-educated persons typically possess a wealth of factual information, the converse, having a lot of facts alone does not make one well-educated. Recent qualitative analyses of learning (Marton, Sjöljö, 1984) indicate that what kind of learning occurs may be considered to be as or more important than how much is learned. Other research, and experience, has shown that long term retention of concepts, attitudes and values is greater than for factual materials. Learning that is meaningful, that transfers to new situations and "sticks" is conceptual in nature, deeply processed by the learner (e.g. related to what she/he already knows) and is often value-laden. A few important concepts (taught and learned well are worth more (except for playing "Trivial Pursuit") than the names, dates and places of all the Hapsburgs that ever ruled. The discussion of which of these concepts to include in syllabus' and how they may be taught is fit subject matter for faculty and professional agendas we believe. Whatever defects in prior learnings our students bring to us, and they may be legion, they must also bring along (at least the potential for having) a set of organizing principles with which to begin to make sense out of history, if it is taught comprehensibly, with enthusiasm and a sense of continuity with events which interest people today and may well affect them tomorrow.

While we consider teacher motivation, we might also mention the situation of instructional consultants or development specialists whether sited in schools of education or elsewhere. It is good to ask ourselves why we do not see more historians in our workshops. We have been kept busy with requests for instructional and evaluation support and services from engineering, dentistry, forestry, agriculture and medical faculties. The odd participant from Asian Studies or Creative Writing departments should not lull us into a false sense of security about our ability to aid colleagues in the liberal arts. It is time to take a more active stance in repairing our reputations. History teachers likely realise that alternatives to the lecture method have been developed and guidelines for improving a very bad course evaluation system probably exist somewhere. Perhaps one way to start is to find a friendly colleague in history and suggest coauthoring an article on teaching

Nous devons nous efforcer dans nos associations professionnelles, dans nos facultés et dans les publications savantes de faire place aux idées pédagogiques. On doit consacrer plus d'argent et de temps à l'élaboration et au renouvellement des cours (comme cela se fait depuis quelques années dans les universités de l'Ontario).

Comment, avec tous les sujets à "couvrir" et l'accumulation des faits à dispenser, le professeur d'histoire va-t-il trouver le temps d'essayer de nouvelles idées? Les récentes théories d'apprentissage suggèrent au moins une partie de la réponse. S'il est vrai qu'une personne cultivée est richement informée sur les faits, le contraire, c'est-à-dire une personne qui ne connaît que les faits, n'est pas nécessairement bien éduquée. De récentes analyses qualitatives sur l'apprentissage (Marton, Sjöljö, 1984) indiquent que la forme d'apprentissage importe plus que la quantité de choses apprises. D'autres recherches et d'autres expériences ont démontré que l'on retient mieux à long terme des concepts, des attitudes et des valeurs que des faits. L'apprentissage qui a un sens, qui se transpose dans de nouvelles situations et qui "colle" est de nature conceptuelle, profondément intégré chez l'étudiant (dans le cas par exemple où l'on fait un lien avec ce qu'il ou elle sait déjà) et possède une valeur certaine à bien des égards. Quelques concepts importants bien enseignés ou bien appris ont beaucoup plus de valeur (sauf si l'on veut jouer à "Quelques arpens de pièges") que les noms, les dates et les lieux de résidence de tous les Habsbourg. Décider quels sujets inclure au programme et comment les enseigner revient, nous semble-t-il, aux professeurs et aux départements. Malgré les défauts d'apprentissage que les étudiants peuvent apporter avec eux à l'université, ils doivent aussi posséder un ensemble (ou un potentiel) de principes par lesquels commencer à comprendre l'histoire, si cette dernière est enseignée de manière intelligible, enthousiaste et qu'elle est reliée aux événements intéressants nos contemporains et susceptibles d'avoir une influence dans l'avenir.

Puisque nous parlons de la motivation des professeurs, nous pouvons également mentionner la situation des experts en instruction et des spécialistes du développement dans les facultés d'éducation ou ailleurs. Pourquoi ne voyons-nous pas beaucoup d'historiens dans ces ateliers? Nous avons su donner suite aux demandes d'aide à l'enseignement et à l'évaluation provenant des facultés de génie, des sciences dentaires, d'agriculture et de médecine. S'il y a parfois eu un représentant d'études asiatiques ou d'écriture créatrice, nous ne pouvons cependant prétendre avoir été capables d'aider nos collègues des facultés de lettres. Il est temps d'agir pour rehausser notre réputation. Les professeurs d'histoire se rendent peut-être compte qu'il existe d'autres choix que celui du cours magistral et que des lignes directrices permettant d'améliorer un mauvais système d'évaluation doit probablement exister quelque part. Le moyen de commencer, c'est peut-être de trouver un collègue avenant et de collaborer à la rédaction d'un article destiné à paraître dans un bulletin

for a professional newsletter. Rather than trying to solve all problems at once, why not just identify a few and try to make a few helpful or provocative suggestions about them? It might generate responses.

In Canada, Foster & Nelson (1980) have conducted surveys of teachers at universities in terms of their reported needs for teaching improvement and the means they see for addressing those needs. Most are unhappy with the status quo and would like to see some forms of assistance in this area. It is time to open lines of communication on the subject between historians and, where possible with instructional developers. It should be noted that when new courses (in History) are designed for Britain's Open University, Canada's Athabaska University or other "distance learning" institutions, there is no question about need for subject matter specialists to work together with instructional developers. We need to establish this idea at our more traditional universities too.

professionnel. Au lieu de tenter de résoudre tous les problèmes en même temps, pourquoi ne pas s'en tenir à un petit nombre et proposer quelques solutions utiles et d'avant-garde. Cela pourrait engendrer des réponses.

Au Canada, Foster et Nelson (1980) ont mené des enquêtes sur les professeurs d'université en termes des besoins qu'ils avaient exprimés au sujet d'une amélioration de l'enseignement et les moyens qu'ils envisageaient pour satisfaire ces besoins. La plupart rejetaient le statu quo et revendiquaient une certaine forme d'assistance à cet égard. Il est temps d'établir la communication entre historiens et planificateurs. Il est à remarquer que lorsque de nouveaux cours d'histoire sont élaborés pour la "Open University" de Grande-Bretagne, l'Université d'Athabaska (Canada) et pour d'autres institutions offrant des cours à longue distance, on ne conteste point le besoin de faire travailler les spécialistes d'un domaine donné avec les concepteurs de programme. Il est nécessaire de faire accepter également cette idée dans nos universités plus traditionnelles.

References/Références

- Bausum, H.S. "Teaching history in a pluralistic age", Proceedings, Seventh International Conference - IUT, Tsukuba, Japan, 1981, pp. 519-526.
- Foster, S.F. & Nelson, J.G. "Teaching improvement in Canada: Data concerning what and how", The Canadian Journal of Higher Education, X, 1980, pp. 120-125.
- Hacker, A. "The decline of higher learning", The New York Review of Books, 23(2), 1986, pp. 35-42
- Lowman, J. Mastering the techniques of teaching, San Francisco, Jossey-Bass, 1985, 245 pp.
- Marton, F., & Säljö, R. "Approaches to learning" in F. Marton, D. Housell & N. Entwistle, (eds) The Experience of Learning, Edinburgh, Scottish Academic Press, 1984, pp. 36-55.
- Ritter, U.P. "Participative and anticipative learning: some theoretical observations and practical experiences", Proceedings, Seventh International Conference - IUT, Tsukuba, Japan, 1981, pp. 255-263.

*Stephen F. Foster, Ph.D.
University of Groningen - The Netherlands

Bruce P. Flood, Jr., Ph.D.
University of Wisconsin-Whitewater

* * * * *

* * * * *

SHOULD THE CANADIAN HISTORICAL ASSOCIATION SPONSOR A NEW JOURNAL?

The 1987 CHA convention at McMaster University will feature a round-table discussion on the subject "Should the Canadian Historical Association Sponsor a New Journal?" The motive for organizing this session is simple: to determine if CHA members believe that this would be an appropriate and desirable means of broadening the base of our organization and better serving all who belong to it, Canadian and non-Canadian historians alike.

LA SOCIÉTÉ HISTORIQUE DU CANADA DOIT-ELLE PARRAINER UNE NOUVELLE REVUE?

La réunion annuelle de la SHC prévue pour 1987 à l'Université McMaster mettra notamment l'accent, dans un débat autour d'une table ronde, sur le thème "La Société historique du Canada doit-elle parrainer une nouvelle revue"? Il s'agit simplement de savoir si les membres de la SHC estiment que cette mesure constituerait le moyen le plus approprié et le plus souhaitable d'élargir les fondements de notre organisation et de mieux servir tous ceux/celles qui en font partie: les historiens/riennes canadiens/nes et non-canadiens/nes pareillement.