

VERNUWING OF VERVANGING? GESKIEDENIS EN DIE HERSKIKKINGSPROSES IN DIE ONDERWYS

Prof. Pieter Kapp
Department of History
University of Stellenbosch
Private Bag XI
7602 Matieland

Renewal or retrenchment? History and reconstruction in Education.

Will History and Geography disappear as independent subjects and disciplines from school and university syllabi under the government's proposed new policy for reconstructing primary, secondary and tertiary education? This question is discussed against the background of the ideas and principles of Curriculum 2005 with its emphasis on an integrated approach to curriculum design and development. The proposed outcomes for the Human and Social Sciences and the probable negative impact on the position of History as a school subject is outlined. While the "outcomes based" approach, with its accompanying emphasis on the development of skills, is welcomed in principle, attention is drawn to the problematic nature of the latest set of outcomes drafted for grades one to nine. The programme based approach to tertiary education and how it could effect the position of History as an independent discipline at university level, is also discussed. Criteria that could be applied to evaluate proposed programmes are outlined. A number of issues and ideas for reinstating History's position within this new approach are developed. The article argues that the entire education system in South Africa, and South African society in general, needs more and not less history. The controversial nature of South Africa's past is not a liability but a challenge and an opportunity for constructive confrontation with the past. This constructive engagement could assist South Africa in developing the level of maturity and tolerance essential for a multicultural society in tomorrow's global village.

Sal Geskiedenis en Geografie onder die nuwe onderwysbedeling op primêre, sekondêre en tersiêre vlak as selfstandige vakke en dissiplines verdwyn? Hierdie vraag word bespreek teen die agtergrond van die idees en beginsels wat in Kurrikulum 2005, met sy klem op 'n geïntegreerde benadering tot sillabus ontwerp en ontwikkeling, vervat is. Die voorgestelde uitkomstevir die Menslike en Sosiale Wetenskappe en die moontlike negatiewe inslag wat dit op die posisie van Geskiedenis as skoolvak kan hê, word ondersoek. Terwyl die uitkomstevir benadering met sy geïntegreerde aksent op vaardigheidsontwikkeling, verwelkom word, word die aandag gevestig op die problematiese aard van die stel uitkomstevir in die jongste ontwerp vir grade 1 tot 9. Die programmebaseerde benadering vir tersiêre inrigtings en hoe dit die posisie van Geskiedenis as 'n onafhanklike dissipline aan universiteite kan

Historia 42(1), Mei 1997

beïnvloed, word bespreek. Kriteria vir die evaluering van programme word ontwikkel. Idees en gedagtes vir die herkonstituering van Geskiedenis in die konteks van die nuwe onderwysbenadering word aangebied. Die kern van die artikel is die standpunt dat Geskiedenis 'n onmisbare rol binne die hele onderwysstelsel, en in die Suid-Afrikaanse samelewing in die algemeen, te speel het, en dat meer en nie minder geskiedenis daarom nodig is. Die omstrede aard van die Suid-Afrikaanse verlede is nie 'n blote las nie, maar 'n uitdaging en 'n geleentheid vir konstruktiewe konfrontasie met die verlede. Konstruktiewe konfrontasie kan 'n belangrike rol speel om Suid-Afrika te help om daardie rypheid, volwassenheid en verdraagsaamheid te ontwikkel wat vir 'n multikulturele samelewing noodsaaklik is in môre se wêreldgemeenskap.

Die herskikkingsproses wat tans op alle vlakke in die onderwys aan die gang is, raak elke faset van die onderwys. Dit raak ook die posisie van sekere skoolvakke en tersiêre vakdissiplines meer as ander. Die uitgesproke standpunt dat leerlinge vir spesifieke beroepe voorberei moet word, het veral vir vakke met 'n meer algemeenvormende en gemeenskapsgerigte karakter belangrike implikasies. Terwyl toerusting vir 'n spesifieke werksituasie vooropgestel word, word ook beklemtoon dat die onderwys 'n sleutelrol moet speel in die ontwikkel van 'n nuwe samelewing waar die diskriminerende praktyke van die verlede moet verdwyn. Só 'n vernuwing van die samelewing is ten nouste verbind juis met daardie vakke/dissiplines wat van algemeenvormende aard is. Daarom is dit noodsaaklik dat die breë publiek en diegene wat met professionele of spesiale belangstelling in die tradisioneel goed gevestigde skoolvakke en geesteswetenskaplike dissiplines soos Geskiedenis en Geografie, hulle wel deeglik moet vergewis van die implikasies en komplikasies van die herstruktureringproses.

Konstruktiewe konfrontasie

Die rol van die verlede in 'n herskikkingsproses is van besondere belang. 'n Nuwe samelewing kan nie gebou word as die verlede nie effektief hanteer en verwerk word nie. Die feit dat daar uiteenlopende beskouinge oor, en interpretasies van, die verlede bestaan, is 'n werklikheid wat aanvaar en hanteer moet word, nie verswyg en geïgnoreer moet word nie. Die verantwoordelike en verantwoorde hantering van daardie verskille kan juis 'n groot rol in die herstruktureringproses speel. Op sy kenmerkende wyse het Pieter-Dirk Uys die situasie met 'n goeie stukkie ironie saamgevat: dit is nie Suid-Afrika se toekoms wat onseker is nie, dit is sy verlede. Politici is op 'n ewe kenmerkende wyse geneig om twee weersprekende standpunte oor hierdie konfrontasie met die verlede in te neem. Wanneer dit hulle pas, lê hulle klem op die noodsaaklikheid om die verlede van stryd en diskriminasie te vergeet en met 'n skoon lei te begin. By ander geleenthede wanneer die verlede vir hulle 'n ander doel kan dien, roep hulle weer die verlede van konflik op as motivering vir die standpunt: ons moet nie vergeet wat hulle (dit is gewoonlik die opponente) aan ons gedoen het nie. Diegene wat op 'n professionele wyse met die geskiedenis omgaan, kan nie op só 'n grondslag werk nie. Vir hulle is die geskiedenis 'n deurlopende gesprek; 'n gesprek nie net tussen verskillende sieninge nie, maar ook 'n gesprek tussen die hede as die ontvouende toekoms en die verlede as die versluierde vormgewer van die hede en die verlede.

Dit is duidelik dat 'n lang periode van diepe besinning op alle vlakke oor die geskiedenis van Suid-Afrika voorlê. Met groot stelligheid kan selfs gesê word dat dié besinning eintlik skering en inslag van die hele historiografiese ontwikkelingsproses in Suid-

Afrika vorm. Daar was nog altyd 'n intense debat oor die wese en betekenis van die Suid-Afrikaanse geskiedenis aan die gang, hoewel dit op bepaalde tye minder skerp en indringend was. Die opwindende van die vernuwende moontlikhede in die geskiedbeoefening lê juis op die breukvelde van botsende beskouinge. Daarom moet hierdie botsende beskouinge as intellektuele geleenthede tot konstruktiewe konfrontasie beskou word. Politieke sensitiwiteite en gebruike en misbruike sal daar altyd wees - dit is deel van die dissipline se dinamiese aard. Suid-Afrika het nie 'n weglug van die verlede of 'n opkommandering van die verlede nodig nie, maar 'n konstruktiewe konfrontasie met die verlede. Op die openbare en professionele vlak moet daarna gestreef word om die konstruktiewe konfrontasie vry van politieke agendas te hou.

In 'n oorgangstyd waarin baie dinge uit die verlede bevraagteken en veroordeel word, en na bepaalde vastighede en sekerhede gesoek word om die hede te anker en die toekoms te stabiliseer, het Geskiedenis as konstruktiewe konfrontasie 'n sleutelrol om te speel. In die debat op akademiese vlak tussen verskillende denkrigtings, en in die hantering van die verlede op skool en in die openbare besit, is daar bepaalde voorwaardes waaraan voldoen moet word om 'n konstruktiewe dialoog tussen hede, verlede en toekoms moontlik te maak. Daar is waardevolle lesse vir Suid-Afrika te leer uit die wyse waarop ander lande en samelewings dieselfde probleem hanteer. 'n Eerste voorwaarde is dieptekennis. Daarom moet navorsing 'n sleutelplek inneem om te verseker dat die onvolledige en/of onvoltooide verledeverhaal steeds met meer besonderhede ingevul word. 'n Tweede voorwaarde is dat daar, minstens by diegene wat professioneel met die vak omgaan, 'n volwassenheid en 'n rypheid ontwikkel wat deur die onderwys en openbare aktiwiteite uiteindelik na die breë gemeenskap uitgedra kan word. Dit is 'n besonder moeilike opgaaf in die Suid-Afrikaanse omstandighede en 'n doel wat nie binne een geslag bereik sal word nie. Dit mag egter nie verhinder dat die opdrag gestel en aanvaar word nie.

'n Derde voorwaarde is dat die breë samelewing se historiese bewussyn opgebou en ontwikkel moet word ten einde te werk aan die bereiking van die nodige graad van sofistikasie en verfyndheid. Op die vlak van die akademiese gesprek het die debat van die afgelope drie of vier dekades oor die relatiewe rol van faktore soos klas, etnisiteit, mag, interaksie deur kontak, konflik, kommunikasie en kontaminasie al in belangrike opsigte 'n bydrae tot meer gesofistikeerdheid van interpretasie gelei. Geskiedenis is egter nie die alleenbesit van vakkundiges en amateurs nie. Dit is die besit van die mense oor wie dit handel. Op daardie vlak is daar 'n dringende behoefte dat die geïsoleerde beelde wat in wedersydse verset opgebou is, deurbreek moet word. 'n Gebalanseerde insig in en genuanseerde begrip van die kompleksiteit van die Suid-Afrikaanse verlede is noodsaaklik. Die neiging om die verlede te wil simplifiseer deur in terme van die goeie en die slegte, die helde en die skurke, die een enkele waarheid wat alles verklaar, te wil dink, moet deurbreek word. 'n Eendimensionele historiese visie moet met 'n veeldimensionele een vervang word. Daar is faktore in ons samelewing wat hierdie proses kan bevorder. Daar is egter ook kragte aan die werk wat hierdie proses nie net kan vertraag nie, maar ernstig kan beneadeel.

As akademiese dissipline en as opvoedkundige en gemeenskapsvormende opgaaf staan Geskiedenis voor opwindende uitdagings wat besondere geleenthede tot vernuwing bied. Oor die proses van vernuwing is diepgaande besinning nodig want die basiese eienskappe van die dissipline is die voorwaarde vir sy suksesvolle antwoord op die uitdaging. Terselfdertyd moet hy sy rol en posisie binne die geesteswetenskappe duidelik bedink en definieër. Dit is noodsaaklik vir sy aanpassing binne die raamwerk van die nuwe benadering wat besig is om in sekondêre en tersiêre onderwys vorm aan te neem. In 'n kleinerwordende wêreld met sterk globaliserende faktore aan die werk, moet hy die middeveg vind tussen die unieke

eiesoortige historiese ervaring van elke kultuur, volk, gemeenskap, staat en die konvergerende en divergerende magte in die globale werklikheid. In 'n beroepsgerigte samelewing met sy klem op tegniese en burokratiese vaardighede, moet hy sy rol as ontwikkelaar van daardie vaardighede koppel met sy visie op 'n mikro- en 'n makrowêreld. Dit is daarom goed om herinner te word aan G.J. Renier se uitspraak: *History is not a subject amongst many others. It is a way of thinking.*¹

Hierdie rol moet Geskiedenis tans binne die nuwe raamwerke wat geskep word, verder ontwikkel. Die vraag wat in hierdie artikel aan die orde gestel word is of hierdie nuwe raamwerke geleentheid tot vernuwing skep wat die proses van konstruktiewe konfrontasie kan bevorder, of skep dit omstandighede wat dit kan benadeel en selfs vernietig? In die gees van positiewe maar kritiese deelname aan die gesprek om herstrukturering van die onderwys binne die vakgebied Geskiedenis te bevorder, word in hierdie artikel aan die volgende vier nuwe raamwerke aandag gegee wetende dat niks nog in 'n finale vorm gegiet is nie. Dit is juis die moontlikheid om nog betyds teen sekere tendense te waarsku en bepaalde moontlikhede, komplikasies en implikasies van dié raamwerke uit te wys, dat almal met 'n belang by die geskiedenis tot die gesprek behoort toe te tree. Dit moet 'n openbare gesprek word, nie een wat tot komitees en voorleggings aan komitees beperk is nie.

- Kurrikulum 2005 as die raamwerk waarbinne die maghebbers oor die toekoms van sekondêre onderwys dink en werk.
- Uitkomsgebaseerde onderwys en die moontlikhede en beperkinge wat dit bied binne die konteks van die besondere klem wat op vaardighede eerder as kennis en op beroepsgerigtheid eerder as vorming, gelê word.
- Die spesifieke uitkomst soos tot April vir die Menslike en Sosiale Wetenskappe gedefinieër en die moontlike implikasies daarvan vir Geskiedenis.
- Die voorskrifte vir 'n omskakeling van tersiêre onderrig van 'n kursusstruktuur na 'n programbenadering.

Kurrikulum 2005

Die basiese dokumente wat hier ter sprake is, is die volgende:

- *Ways of seeing the National Qualifications Framework. Human Sciences Research Council, September 1995.*
- *Lifelong learning Through a National Qualifications Framework — Report of the Ministerial Committee for Development Work on the NQF, Discussion Document. February 1996.*
- *White Paper on Education and Training, 1995.*
- *National Training Strategy Initiative, Discussion Document.*
- *Understanding the National Qualifications Framework. A Guide to Lifelong Learning. 1996.*
- *Curriculum 2005. Lifelong learning for the 21st century. 1997.*
- *Kurrikulum 2005. Inligtingsbrosjyre van die Wes-Kaap Onderwysdepartement, April 1997.*

G.J. Renier, *History. Its purpose and method* (George Allen and Unwin, London, 1961.)

Die doelstellings van die *Kurrikulum 2005* word in drie hoofkomponente saamgevat:

- Die noodsaaklikheid dat Suid-Afrika op ekonomiese gebied internasionaal mededingend moet wees.
- Die aandrang van veral vakbonde dat leerlinge vir 'n arbeidsmark opgelei moet word waar hulle kan meeding. Daarom moet onderwys en opleiding geïntegreer word en moet dit as 'n lewenslange proses gesien word en nie as een wat by skoolverlating ten einde loop nie.
- Die rekonstruksie van die Suid-Afrikaanse samelewing op grond van die volgende beginsels: billikheid; regstelling; nie-diskriminasie; demokrasie; toeganklikheid; geregtigheid.

Die nuwe Nasionale Kwalifikasie Raamwerk dien as basis vir die strukturering van die kurrikulum. Die Suid-Afrikaanse Kwalifikasie Owerheid het die opdrag om “te verseker dat standaarde in die onderwys gehandhaaf word”, dat 'n leerkultuur bevorder word en dat die kwalifikasies nasionaal en internasionaal erken en aanvaar word.

Die nuwe onderwysstelsel is nie net vir kinders nie — enigiemand kan enige tyd studeer. Daarom sal nie meer van leerlinge nie maar van leerders gepraat word. Die skool is ook nie meer die enigste leerplek nie. Leerders hoef nie ook meer 'n bepaalde aantal vakke per jaar te slaag om bevorder te word nie. Vir elke leerder word 'n eie leer tempo en peil voorsien. Vakke kan dus een vir een bymekaar gemaak word sodat die stadige en swak leerder uiteindelik oor dieselfde kwalifikasie kan beskik as die vlytige en intelligente leerling wat al sy matriekvakke in een jaar aflê.

Punte en persentasies as maatstawwe van voortreflikheid word minder belangrik. Bewese vaardighede word die norm om vordering en bekwaamheid te bepaal. Evalueeringskriteria word in die vorm van uitkomst wat bereik moet word, omskryf. 'n Uitkoms word gedefinieër as *anything you can show that you can do*. Dit wat jy kan doen, kan enige van die volgende wees: *having ideas, understanding things, knowing how to make decisions and how to solve problems. And having good personal skills, like being able to communicate well, and many more.*

Daar is 'n aantal belangrike positiewe kenmerke van die kurrikulum:

- Dit beoog om gelyke en beter toegang tot onderwys vir almal moontlik te maak.
- Dit wil veel groter beweeglikheid skep tussen leer en werk en wil erkenning verleen aan vaardighede wat in die werksituasie verwerf is.
- Dit lê die klem op deurlopende leer. Leer word 'n lewensproses wat nooit werklik ophou nie en mense nie net met 'n kwalifikasie toerus nie, maar vir die lewe.
- Dit kombineer leer en opleiding, kennisverwerwing en vaardigheidsontwikkeling in 'n strewende om mense te vorm wat kan dink en doen.

Die probleme met *Kurrikulum 2005* lê nie soseer in dit wat gesê word nie, maar in die aannames wat gemaak word en die basiese aspekte van onderwys, leer en opvoeding waarvoor niks gesê word nie. Enkele van hierdie sake is die volgende:

- Dit onderbektoon die waarde van basiese kennis, dissipline, sistematiese werk, die ontwikkeling van abstrakte begrip en die hantering van druk en kompetisie wat die werklike eienskappe van deursettingsvermoë, doelgerigtheid en taakoriëntering

uiteindelik toets.

- Die oordrewe klem op leerlinge wat nuwe idees kan skep en wat kan *take control of their learning situation* wat nie rekening hou met wat die werklike situasie in die klaskamer is nie.
- Die veronderstelling dat mense asof vanself 'n leer- en boekkultuur ontwikkel is 'n aanname wat veral in 'n Derde Wêreldsituasie moeilik geldig is. Prof. Richard van der Ross het reeds daarop gewys dat só 'n benadering die ontwikkelde komponent van die Suid-Afrikaanse gemeenskap goed te pas kom, maar nie die onontwikkelde nie waar lees, akademiese gesprekvoering en 'n boekkultuur nie bestaan nie.
- Die aanname dat die essensiële uitkomst, wat vir die hele skoolsillabus geld, mense gaan oplei wat sonder meer probleme kan oplos en beslissings kan neem, is 'n onbewese aanname.
- Die skepping van 'n lewenshouding en gesindheid wat dui op erkenning van dissipline, op waardering vir die rol van mededinging om vermoëns te toets en te ontwikkel en erkenning van die waarde van beskawingsgeletterdheid ontbreek. Individualisme, kreatiwiteit, onafhanklike denke en die ontwikkeling van norme en standaarde ontbreek as uitkomst.
- Die gebrek aan standaardmeting en kompetisie wat beteken dat die resultate nie toon wie 'n taak die beste kan volvoer nie.

3. Uitkomsgebaseerde onderrig

Uitkomsgebaseerde leer- en onderrig word omskryf as “'n leergesentreerde benadering tot onderwys en opleiding” wat aan leerders “voldoende tyd, addisionele leerervarings en 'n ondersteunende (stimulerende) omgewing” bied sodat elkeen binne sy eie besondere tempo en teikens kan vorder. Dit is nie “wat jy leer nie, maar ook hoe jy leer” wat bepalend is. Dit kan 'n betekenisvolle en positiewe ontwikkeling wees as dit op die regte wyse aangewend word. Daarom word onderskei tussen **kritieke uitkomst** wat op alle leerareas van toepassing is en **spesifieke uitkomst** wat verwys na “spesifieke vaardighede, kennis, houdinge en begrip wat met die betrokke leerarea verbind word”. 'n Leerarea word gedefinieër as “'n geïntegreerde benadering tot leer, (veral tot graad 9) en spanonderrig om kennis en bronne saam te voeg”. Daar word voorsien dat daar in die toekoms “moontlik gespesialiseerde opvoeders vir een of meer leerarea [gaan] wees, eerder as beperkte, vakgerigte opvoeders”. Daar is agt leerareas en by een hiervan het Geskiedenis 'n duidelike sleutelrol en by ander 'n aanvullende rol. Eersgenoemde is die leerarea Menslike en Sosiale Wetenskappe en onder laasgenoemde kan Kunste en Kultuur en Ekonomiese en Bestuurswetenskappe gereken word.

Geskiedenis het 'n groot bydrae te lewer tot uitkomsgebaseerde leer- en onderrig. Geskiedenis is per slot van sake een van die mees geïntegreerde vakke/dissiplines omdat hy die totaliteit van die mens se verlede-ervaring betrek. Daarom is hy die laboratorium vir die sosiale, kultuur- en geesteswetenskappe en is hy vir alle mense ter sake. Elke mens is per slot van sake op een of ander wyse, bewustelik of onbewustelik, in 'n bepaalde relasie tot die verlede geplaas. Vindingrykheid is dus die wagwoord by die ontwikkeling van uitkomsgebaseerde leer- en onderrig in Geskiedenis. Goeie voorbeelde hiervan is reeds betreklik algemeen beskikbaar. Die tydskrif vir Geskiedenisonderrig *Gister en Vandag/Yesterday and Today* het hom tot hierdie benadering verbind en reeds waardevolle hulp in die ontwikkeling daarvan gelewer.

Dit geld ook die vaardighedsbenadering wat deel van die uitkomsgebaseerde onderrig

is. Die vaardighedsbenadering in geskiedenis het die afgelope twee dekades in Europa 'n positiewe ontwikkeling deurgemaak. Die aanvanklike betreklik irrelevante eksperimentering met 'n benadering waar historiese inhoud nie ter sake was nie, en op waarneming van byvoorbeeld motorongelukke en straatgebeure gekonsentreer is, het plek gemaak vir 'n veel meer gesofistikeerde inhoudgerigte konteks. Op hierdie wyse word gekonsentreer op die intellektuele vaardighede wat in geskiedenis werklik ter sake is. Die vernuftige wyse waarop onderwysers tegnieke en strategieë ontwikkel het om vaardigheidsoefeninge van hoogstaande gehalte ontwikkel, is 'n duidelike bewys dat die metode sigself behoorlik gevestig het.

Die uiteensetting van aspekte van die uitkomsgebaseerde leer- en onderrigstrategie in die Menslik en Sosiale Wetenskappe moet daarom krities ontleed word. Só 'n ontleding toon dat die huidige stel uitkomst nie aan die vereiste van hoë kwaliteit opvoedkundige en vakstandaarde voldoen nie. Die grense en beperkinge van vaardighede in akademiese rigtings moet onderstreep word. Daar is 'n groot verskil tussen die meganiese vaardighede wat in byvoorbeeld houtwerk aangeleer kan word, en die intellektuele vaardighede in die akademiese vakke. Daar word te weinig onderskeid tussen vaardighede en kundighede getref. In die tersaaklike dokumente word wel op bepaalde plekke “die klem op 'n balans tussen vaardighede en kennis” geplaas. Selfs die beklemtoning van balans is nie heeltemal gebalanseerd nie want vaardighede kan nie in 'n vak soos Geskiedenis 'n doel wees nie. Dit is 'n middel tot 'n doel. Daarom moet beklemtoon word dat die vaardigheid, veral in die laer grade waar leer-deur-speel belangrik is, 'n middel is om kundigheid te ontwikkel. Die kundigheid is nie die middel om vaardigheid te ontwikkel nie. Wat in 'n vak soos houtwerk wel die geval is. Dit sou veral verontrustend wees as op die hoër vlakke waar noukeurige lees, verstaan, interpreteer, deurdink en formuleer sleutelaspekte van die leer is, die opvatting posvat dat ander vaardighede as dié vaardighede wat deur intellektuele spierkrag geskep word, ontwikkel kan word. Dit sou ook 'n ernstige mistasting wees as die indruk gewek word dat 'n leerder aan die einde van matriek oor sekere vaardighede beskik waarop 'n handelswaarde geplaas kan word. Op hierdie vlak is die vaardighede volledig in die kundigheid opgeneem en is dit die vermoë om kennis te bekom, te verwerk en toe te pas wat tel, nie die aanwending van 'n vaardigheid om, by wyse van spreuke, “iets te maak” nie. Diepte van kennis word deur kennis self geskep, nie deur die blote aanwending van 'n vaardigheid nie. Daarom word so min mense wat kan skryf skrywers, en min mense wat in geskiedenis belangstel geskiedskrywers.

Die verantwoordelikheid om die sentrale rol van kennis en kundigheid te bly beklemtoon, word nog meer belangrik as die rol van houding en gesindhede as gegewe uitkomst in terme van vaardighede, eerder as kennis, waardes en norme gedefinieer word. Dit is op hierdie terrein waar die verskil tussen die operateur en manipuleerder vorm aanneem teenoor dié van die kundige en die denker en skeppende gees. Dit is hierdie punt wat ten grondslag lê van die kritiek wat in die volgende afdeling oor die spesifieke leeruitkomst vir die Menslike en Sosiale Wetenskappe gestel sal word.

4. Die spesifieke uitkomst vir die Menslike en Sosiale Wetenskappe

Die bronne wat in hierdie afdeling ter sprake is, is die vier weergawes van die spesifieke uitkomst vir die Menslike en Sosiale Wetenskappe soos vervat in dokumente wat in Oktober 1996, Desember 1996, Januarie 1997 en Maart 1997 beskikbaar gekom het.

Die agtergrond tot hierdie proses kan nie hier in besonderhede behandel word nie. Dit is voldoende om daarop te wys dat daar van twee kante sedert die laat tagtigerjare aan vernuwing in die sillabusse en onderrig van Geskiedenis gewerk is. Die RGN het 'n spesiale

projek oor Geskiedenis geloods wat deur intensiewe empiriese ondersoek, openbare kommentaar en debat tussen vakspecialiste en opvoedkundiges gekenmerk is.² Die Departement Nasionale Opvoeding se Sentrale Kurrikulumkomitee vir die Geesteswetenskappe, wat al die onderwysowerhede se vakleiers en vakspecialiste van universiteite verteenwoordig het, het 'n omvattende vernuwendesillabus vir Geskiedenis en Geografie opgestel. Dit is in hierdie dokument waarin veral 'n nuwe klem op die ontwikkeling van vaardighede gelê is. Hierdie werk is deur 'n nuwe rolspeeler binne die dampkring van die ANC, die History Task Team Committee, verwerp omdat die samestelling van die komitees vir hulle onaanvaarbaar was.

Die *National Education Training Forum* (NETF) met sy *Committee for Social and Human Sciences* het hierna 'n oorheersende rol begin speel. Hulle het hulle self as meer verteenwoordigend van die bevolking beskou en minder waarde aan vakkundige deelname geheg. 'n *History Sub-Committee* van die NETF het tot stand gekom waarin 'n hele aantal nie-vakmense, onder andere studente-organisasies, verteenwoordiging gekry het. Hierdie komitee het hom ten doel gestel om die geskiedenisillabus te "suiwer" en het 'n reeks aanbeveling in hierdie verband voorgelê. Vanuit hierdie geleedere het 'n belangrike politiek-ideologiese drukfaktor tot die proses van kurrikulering toegetree.

In 1995 is 'n nasionale Kurrikulum Raamwerkkomitee saamgestel om die raamwerke te ontwikkel waarbinne kurrikula ontwikkel moes word. 'n Groot groep verteenwoordigers uit sektore wat 'n belang by onderwys en opleiding het, is betrek. Dit het onder meer beteken dat die georganiseerde bedryfswêreld en vakbonde 'n belangrike seggenskap verkry het oor sake wat voorheen as die terrein van die vaktetrokkes en vakkundiges beskou is. Agt leerareas is geïdentifiseer om kriteria vir nuwe geïntegreerde sillabusse te ontwikkel sodat sillabusse meer op die toerusting van leerlinge vir toetredes tot die arbeidsmark gerig kan wees. Die klem is gevolglik veel sterker op opleiding eerder as basiese opvoeding en onderwys geplaas. Daarom is dit nodig gevind om vir elkeen van hierdie leerareas uitkomst te ontwikkel wat daarop gerig is om leerlinge te lewer wat eerder dinge kan doen as dinge weet,³ omdat die huidige sillabusse "te veel irrelevante gegewens" van leerlinge verwag⁴ en dat die sillabus "meer erkenning [moet] gee aan wat mense kan doen en hoe hulle kennis toepas [want] vaardighede tel vandag alles".⁵ Geskiedenis is veral opgeneem in die leerarea Menslike en Sosiale Wetenskappe waar vakkundiges uit 'n verskeidenheid dissiplines saamgetrek is om uitkomst te definieër. Onder hulle was persone wat as didaktici eerder as historici by die vak betrokke is.

Die eerste ontwerp (Oktober 1996) van uitkomst toon duidelik dat die verteenwoordigers van Geskiedenis en Geografie nog 'n redelike mate van invloed op die ontwerp kon uitoefen. Uit die onderstaande tabel blyk duidelik hoe daardie invloed verdring en uiteindelik deur die tussenkoms van die Tegniese Komitee van die Departement Nasionale Opvoeding in die Maart ontwerp ingrypend verander het. Die tabel gee die uitkomst weer soos vervat in die vier dokumente. Dit word doelbewus in die Engels waarin dit hanteer is, gelys en nie vertaal nie om te verseker dat daar nie met vertaling nuanse veranderinge intree nie.

-
2. Dié verslag is gepubliseer as die RGN-Onderwysnavorsingsprogram 27, *Die onderrig van Geskiedenis in die RSA* (RGN, Pretoria, 1992).
 3. Die uitkomspektief van die kurrikulum 2005.
 4. Die dissiplinepektief.
 5. Die vaardigheidspektief.

CHANGING DEFINITIONS OF OUTCOMES FOR THE HUMAN AND SOCIAL SCIENCES

WORKSHOP OCTOBER 1996	DRAFT, DECEMBER 1996	DRAFT, JANUARY 1997	DRAFT, MARCH 1997
1. Develop an understanding of continuity and change.	1. Demonstrate an understanding of the inter-relationships between society and environments.	1. Participate actively in promoting a sustainable, just, democratic and equitable society.	1. Demonstrate a critical understanding of how South African society has changed and developed.
2. Demonstrate a critical understanding of the nature of sources and evidence.	2. Develop an understanding of continuity and change.	2. Analyse continuity and change in the South African context.	2. Demonstrate a critical understanding of patterns of social development.
3. Apply effective research methods and appropriate skills in a range of contexts.	3. Analyse social and environmental patterns in different times and places.	3. Analyse issues of commonality and diversity in society.	3. Participate actively in promoting a just, democratic and equitable society.
4. Contribute to society through problem solving.	4. Recognise the significance of diversity and commonality within the global community 4.6.1 Explore relationships between identity and gender, race, culture, class, age and ability.	4. Make sound judgments about the developments, utilisation and management of resources.	4. Make sound judgements about the developments, utilisation and management of resources.
5. Apply multiperspectives in the use of knowledge.	5. Appreciate the richness of cultural and natural heritages.	5. Critically understand the role of technology in development.	5. Critically understand the role of technology in social development.
6. Analyse patterns in different times and places.	6. Critically analyse and interpret past and contemporary issues.	6. Demonstrate an understanding of interrelationships between society and the natural environment.	6. Demonstrate an understanding of interrelationships between society and the natural environment.
7. Critically analyse and interpret past and contemporary issues.	7. Understand the role of structures, organisations and systems in society.	7. Address social and environmental issues in order to sustain development and promote social justice.	7. Address social and environmental issues in order to promote development and social justice.
8. Recognise the significance of diversity within the global community.	8. Participate actively in promoting a sustainable, just and equitable society.	8. Analyse socio-economic and political development.	8. Analyse forms and processes of organisations.

WORKSHOP OCTOBER 1996	DRAFT, DECEMBER 1996	DRAFT, JANUARY 1997	DRAFT, MARCH 1997
9. Participate actively in promoting a sustainable, just and equitable society.	9. Develop empathy for people.	9. Analyse forms and processes of political organisation.	9. Use a range of skills and techniques in the Human and Social Sciences context.
10. Develop empathy in people.	10. Develop a critical understanding of the role of technology in social development	10. Be able to construct knowledge through research and reflection in all preceding learning outcomes	
11. Appreciate the aesthetics of the human and natural environments.	11. Demonstrate a critical understanding of the nature and use of sources and evidence.		
12. Analyse the role of organisations and structures in society.	12. Draw on multiple perspectives in the making and use of knowledge.		
13. Demonstrate an understanding of the inter-relationships between society and the environment.	13. Contribute to society through solving social and environmental problems.		
14. Demonstrate an ability to use appropriate technology to contribute effectively to development.	14. Apply effective research methods and appropriate skills in a range of contexts.		
15. Identify and access career opportunities.	15. Communicate effectively within social environments.		
16. Analyse the role of organisations and structures in society.	16. Demonstrate independent and co-operative learning skills which promote critical understanding of social and environmental issues		

Gebrek aan ruimte laat nie toe dat hierdie uitkomstelkeen in besonderhede bespreek word nie. Daarom word 'n kritiese ontleding tot enkele belangrike aspekte en voorbeelde beperk:

- Die uitkomsteldek net die sillabus tot graad 9, m.a.w. die huidige standaard 7. Vir die ander drie grade moet uitkomstel nog ontwikkel word.
2. Die uitkomstel is nog nie in spesifieke inhoud gegiet nie sodat dit glad nie duidelik is watter rol die twee tradisionele skoolvakke Geskiedenis en Geografie daarin gaan speel nie. Daar is waarskynlik twee moontlikhede. Die een is dat 'n nuwe vrugteslaai vak ingestel gaan word wat alles gaan probeer dek sonder die ondersteuning van 'n spesifieke vakgerigte akademiese dissipline wat kan verseker dat die inhoud en die relevansie en betekenis daarvan aan die nodige akademiese kundighede (scholarly) -vereistes voldoen. Die ander moontlikheid is dat aan die wesenlike eienskappe van Geskiedenis en Geografie as integrerende vakke in eie reg, die taak opgedra sal word om die uitkomstel te realiseer. Dit sal die voordeel hê dat twee gevestigde dissiplines en wetenskappe 'n wakende oog oor die aanwending van die inhoud sou kan hou.
 3. Die eerste ontwerp van Oktober 1996, wat die naaste aan die twee basiese kundighedevelde van Geskiedenis en Geografie lê, was weliswaar baie vaag en wollerig maar dit het ten minste 'n duidelike verbintenis met twee basiese dissiplines getoon. Op hierdie basis kon voortgebou word en uitstekende onderrighoude en -materiaal ontwikkel word om die uitkomstel op 'n neutrale en kundighede wysel te ontwikkel. Van die 16 uitkomstel kan 12 regstreeks met die inhoud van geskiedenisgebeure verbind word en die res indirek.
 4. Die wysel waarop in die Maart-ontwerp van hierdie oorspronklike uitkomstel wegbeweeg word, is besonder opvallend. Net uitkomstel 1 en 9 toon 'n duidelike skakel met Geskiedenis en net 4, 6, en 9 met Geografie. 'n Mens moet egter nie die moontlikheid buite rekening laat dat daar met die uitkomstel dalk iets anders bedoel word as wat 'n letterlike interpretasie daarvan sou regverdig nie. Die volgende verdien spesiale vermelding:
 - Kontinuiteit en verandering in Ontwerp 1, twee uitstaande kenmerke van Geskiedenis, is in ontwerp 4 vervang deur verandering alleen.
 - Die rol van vertolking as 'n basiese menslike aktiwiteit wat in Ontwerp 1 (items 2,5,7) beklemtoon word, word in Ontwerp 4 glad nie erken nie.
 - Identiteit as 'n menslike verskynsel met sterk historiese grondslae (Ontwerp 1 items 8 en 10 en Ontwerp 2 items 4,5 en 6) word in Ontwerp 4 net terloops erken.
 - Feitekennis as die basis van verstaan en vertolk (Ontwerp 1 items 2 en 3) word glad nie in Ontwerp 4 vermeld nie.
 - Geskiedenis as die interaksie en dialoog tussen mense en tussen die mens en sy totale omgewing, nie net die natuuromgewing nie, word in Ontwerp 1 (items 11 en 13) erken, maar word in Ontwerp 4 glad nie vermeld nie.
 - Die globale perspektief op die mens en sy verlede in Ontwerp 1 (item 8) word in Ontwerp 4 glad nie vermeld nie.
 5. Om die voorgestelde uitkomstel te kan bereik en te kan evalueer, is dit nodig dat daar duidelikheid moet bestaan oor presies wat daarmee bedoel word. Waar Ontwerp 1 reeds aan ernstige vaaghede en wollerighede mank gegaan het, is dit veel meer die

geval met Ontwerp 4. Enkele voorbeelde ter illustrasie:

- Wat word bedoel met *patterns of social development*? Dalk die interpretasie wat binne bepaalde ideologiese teorieë daaraan geheg word?
 - Hoe ontwikkel 'n onderwyser *active participation in promoting a just, democratic and equitable society*? Daar moet trouens gevra word wat met 'n *just, democratic and equitable society* bedoel word. Die Amerikaanse model of die Sowjetmodel? Bestaan daar inderdaad êrens in die wêreld so 'n ideale samelewing?
 - Wat word bedoel met *promoting development and social justice of analysing forms and processes of organisation*?
6. Daar is 'n kommerwekkende breuk tussen die doelstellings wat vir uitkomsgebaseerde leer gestel word, en die substansie waarmee of waardeur dit bereik moet word. Een voorbeeld word ter illustrasie gekies, nl. Uitkoms 1 van Ontwerp 4 omdat dit 'n uitkoms is wat 'n besonder noue verband met Geskiedenis het. Die kriterium wat gestel word, en die stellings oor wat bereik behoort te word, (die *range statements*) vertoon ernstige verwringings. 'n Aantal sake word saamgegooi wat net nie behoorlik sin maak nie. Daar word daarop aanspraak gemaak dat dit die oogmerk met dié uitkoms is *to equip learners with the attitudes, skills, knowledge and critical understanding to locate themselves in their own society, history and country in a global context. The background will enable them to develop, meaningfully and critically, a sense of self-worth and identity; and help empower them to exercise their full rights and responsibilities as citizens. It is also intended to promote nation building.* Leerlinge moet 'n kennis van hulle geskiedenis ontwikkel maar Geskiedenis as sodanig word nie onderrig nie. Hulle moet hulle plek binne die globale konteks leer ken, maar die geskiedenis van ander omgewings as die Suid-Afrikaanse is glad nie in die beplanning opgeneem nie. Hulle moet 'n eie waarde en identiteit ontwikkel maar wie en wat hulle is en waar hulle in die menslike kaleidoskoop inpas mag nie onderrig word nie omdat daar nêrens vir so-iets in die uitkomst of doelwitte voorsiening gemaak word nie. Nasiebou moet bevorder word sonder enige begrip of kennis van hoe nasies tot stand kom en wat nasies is. Dit is onderwerpe waaroor 'n goeie Geskiedenisillabus veel groter helderheid kan bring.
7. Dit is duidelik dat die direktief en die uitkomst op verskillende vlakke beweeg wat nie met mekaar geskakel is nie. Hoe kan die globale konteks tot enkele strooptogte in die geskiedenis van ander samelewings, en dan net in soverre hulle met die Suid-Afrikaanse samelewing verband hou, beperk word en dan verweg word dat leerlinge 'n begrip en insig in dié prosesse moet ontwikkel? Die direktief maak aanspraak op uitkomst wat in werklikheid dié uitkoms van goeie Geskiedenisonderrig verteenwoordig. Die neiging om gebeure en voorbeelde uit hulle historiese omgewing en konteks te isoleer, is 'n gevaarlike en futiele manier om met dié kwessies om te gaan.
8. Die tweede kriteria wat vir evaluering van die uitkomst gestel word, is dat sekere *key features of change over time* ondersoek moet word in terme van die veranderingsproses. Hierdie proses, wat geen ruimte vir die ander historiese proses kontinuïteit laat nie, word geïdentifiseer as *dispossession; repression; resistance and*

struggle; liberation soos verteenwoordig in *colonialism, imperialism, decolonisation and liberation*. Daar moet onwillekeurig gevra word of dit al is waaroor verandering in die menslike samelewing in die algemeen en die Suid-Afrikaanse samelewing in die besonder gaan? Of word hierdie spesifieke items van verandering vir ander doeleindes as egte kundige verstaan gekies? By wyse van 'n nagedagtenis word dan gesê dat hierdie *four processes should provide a framework for dealing with all other processes. Including migration, settlement, co-operation and trade, colonialism, conflict over resources, exploitation of resources especially in relation to minerals and mining, imperialism, nationalism, different relations of productions, formation of states and change in forms of state*". Hoe meer gepoog word om uitkomst te omskrywe hoe meer beland dit in ideologiese en politieke vaarwaters wat 'n ernstige beperking plaas op die vermoë om nugter en onbevooroordeeld na egte historiese prosesse te kyk binne die raamwerk van ware historiese begrip en verstaan.

9. Die drastiese verskraling van die Suid-Afrikaanse geskiedenis blyk uit die wyse waarop dit in terme van vier periodes bestudeer moet word: pre-koloniaal, koloniaal, post-koloniaal, apartheid en post-apartheid. Daarmee word die rykdom van die Suid-Afrikaanse geskiedenis, wat in terme van eie inherente historiese ontwikkelinge ingedeel behoort te word, misken.

10. 'n Soortgelyke ernstige verskraling vind plaas ten opsigte van die bestudering van nie-Suid-Afrikaanse geskiedenis. Die derde evalueringskriterium is byvoorbeeld die *interrelationships between South Africa, Africa and the rest of the world net in terme van bogenoemde vier periodes*. Daarmee word nie-Suid-Afrikaanse geskiedenis, wat 'n buitengewone bestaansreg in eie reg en in terme van hulle **totale** betekenis vir Suid-Afrika het, verskraal tot hulle moontlike ideologiese verwantskap met die Suid-Afrikaanse geskiedenis. Die verskraling strek nog dieper. Hierdie *interrelationship* moet ten opsigte van die volgende aangetoon word: slawerny, kolonialisme, imperialisme, dekolonisasie, neo-kolonialisme; ideologieë, filosofieë en godsdiens, diplomatieke en internasionale ooreenkomste, verhoudinge tussen minder ontwikkelde en meer ontwikkelde nasies, globalisering (bv. Noord-Suid-verhoudinge, die inligtingsrewolusie, vermaak). Die voorbeelde van internasionale organisasie wat gelys word, is die Verenigde Nasie, die Suider-Afrikaanse Ontwikkelingsgemeenskap en die Organisasie Eenheid in Afrika. Dit is nog voorbeelde van hoe enersyds inhoud uit hulle historiese konteks gehaal word, met die wanbegrip en wanvoorstelling wat daarmee gepaard kan gaan, en die selektiewe wyse waarmee met belangrike historiese ontwikkelinge omgegaan word. Indien enigsins gepoog sou word om aan van hierdie sake 'n mate van reg te laat geskied, word die sillabus in alle geval totaal oorlaai. Hierdie een enkele kriterium illustreer duidelik die behoefte aan behoorlike basiese onderrig in Geskiedenis.

11. Hierdie oorbelading word ook deur die vierde kriterium vir evaluering bevestig. Daarvolgens moet die uitwerking van apartheid op ontwikkeling geëvalueer word deur die essensiële kenmerke van apartheid te bespreek en die uitwerking wat dit op *crucial aspects of South African society* gehad het: *political system; sport and recreation; education; health; the economy; land ownership; homeland system; housing; the environment; spiritual and cultural life; family life and children; women; workers; resistance by individuals, communities and organisations*. Die ingewikkelde

problematiek van die totale hedendaagse Suid-Afrikaanse geskiedenis moet dus as 'n onderafdeling van een van die uitkomst hanteer word. Dit kan mos nie anders as om in die papegaaiaagtige herhaling van politieke slagspreuke en clichés te verval nie.

12. Kriteria 5 vereis 'n ontleding van die *patterns of continuity and change in post-Apartheid South Africa*. Om dit te bereik moet aan *patterns of redress and development* op die volgende vier terreine aandag gegee word: *education; housing; health; infrastructure, including electricity, water and transport; employment and careers; the legal system; strategies for redress and development (eg RDP); trade, aid and investment in Southern Africa*. Verder moet ook *problems and possibilities in relation to development* op twee van hierdie gebiede bespreek word soos dit op plaaslike, streeks- en nasionale vlak tot uitdrukking kom. 'n Mens moet tereg vra of dit hier om die ontwikkeling van kundighede en vaardighede gaan of om die ontwikkeling van programme en proselitering vir politieke partye? Die geleentheid wat vir politieke propaganda en twis binne 'n gemeenskap geskep word, is legio. En dit met kinders tot die ouderdom van 14 jaar.

Kriteria 6 vereis 'n kritiese begrip van die verhoudinge binne en tussen gemeenskappe. Om dit te kan bereik, moet die volgende aandag kry: *Issues of unity, diversity and nation building; policies, practices and attitudes which build identity, community and society, e.g. tolerance, equity, legislation, reconstruction, rehabilitation, etc.; policies which create division and conflict within and between communities; commonalities and diversities; groupings and alliances around interests and needs; finding diverse solutions to common problems*. In die bestudering van hierdie teoretiese vraagstukke en verskynsels moet die volgende verwantskappe bestudeer word: *power relations; socio-economic and class; religious and ideological; political; cultural; language; race relations; gender relations; sexuality; age and disability; close ties with neighbouring countries*. Dit klink meer na die opgaaf vir 'n universiteitskursus as vir die onderrig van kinders tot die ouderdom 14. Voeg daarby die voorskrif dat verskillende samelewings bestudeer moet word, spesifiek samelewings gebaseer op *ethnicity; common experience; location; belief system; work; interest; gender; families and clans; age and disability*. Klaarblyklik wil iemand die onderwys, en veral die kinders, gebruik om die werk van die totale gemeenskap te verrig en 'n ingrypende (rewolusionêre?) ingreep in die samelewing te maak.

14. Die laaste evalueringskriteria is nog 'n voorbeeld van die verwarrende denke in die dokumente oor wat 'n sillabus is en wat die funksie van kundige onderrig is. 'n Kritiese ondersoek van die verhouding tussen mense en sekere sleutelaspekte van die omgewing word vereis. Hierdie studie moet klaarblyklik ook histories wees want dit moet vir al vier periodes van die geskiedenis gedoen word. Spesiale aandag moet gegee word aan die *exploitation of resources; settlement; migration; co-operation and trade; transport; regional inequalities; organisation of production; and political systems*. In laasgenoemde geval moet die *pass laws, resettlement, Bantustan system* onderrig word.
15. Uitkoms nommer 2 word soos volg omskryf: *Demonstrate a critical understanding of patterns of social development met die oog daarop dat leerlinge will develop the ability to relate South African patterns of development with those they uncover [!!!]*

in a global context. Dit moet bereik word deur die bestudering van *contemporary as well as past societies*. Hoe dit moet geskied terwyl die *global context* nêrens behoorlik aandag kry nie, word nie uitgespel nie. Hoe selektief die proses van inhoudgewing waarskynlik kan verloop, word openbaar gemaak met die voorskrif dat twee spesifieke soorte samelewings bestudeer moet word: slawerny en feodalisme. Hier hang 'n bepaalde soort onderrok duidelik uit!

16. Al 9 spesifieke uitkomstes verdien deeglike ontleding. Dit is binne die ruimtebeperkings van hierdie artikel nie moontlik nie. Daarom word met nog net een voorbeeld volstaan. Uitkoms 3 skryf voor dat in die onderrig van die Menslike en Sosiale Wetenskappe leerlinge moet leer om te *Participate actively in promoting a just, democratic and equitable society*. Die voorskrif van hoe dit gedoen moet word is: *Knowledge of the Constitution, and how to apply that knowledge in relation to real issues*. Hoe moet geëvalueer word of leerlinge wel aktiewe demokrate geword het tydens hulle skoolonderrig? As evalueringskriteria word die volgende voorgeskryf: *a critical understanding of the South African constitution ... [by reviewing] other constitutions ... two from Africa ... [and] ... two from the rest of the world (at least one from Latin America or Asia)*. Is Afrika, Latyns-Amerika en Asië werklik die model voorbeelde van demokratiese grondwette? Maak die bestudering van grondwette van mense goeie demokrate en voorstanders van 'n regverdige en gelyke samelewing?

Die uitkomsgebaseerde leer- en onderrigstrategie het bepaalde moontlikhede. Die Maart-konsep van uitkomstes vir die Menslike en Sosiale Wetenskappe benut nie daardie moontlikhede ten beste nie, en wel om die volgende redes:

1. Dit probeer uitkomstes bereik wat buite die perke van die moontlike met kinders onder die ouderdom van 14 jaar lê. Dit vereis 'n volume werk en 'n graad van abstrahering waarvoor min kinders op daardie ouderdom beskik. Daar is ook heelwat onderwysers wat nie oor die kennisinhoude en die graad van konseptuele denke wat só 'n sillabus veronderstel, beskik nie. Om die sillabus met die ongelooftlike volume inhoud wat die uitkomstes veronderstel tog wel te hanteer, sal waarskynlik op die herhaal en memoriseer van slagspreuke en clichés teruggeval word. Dit gaan weer lei tot 'n proses van blote memorisering van die "regte" uitsprake en sogenaamde "bevindinge". Dit gaan ook lei tot die voorskryf van "politiek korrekte" handboeke.
2. Die moontlikhede vir ernstige verpolitisering van die onderrig van die vak(ke) wat hierdie leerarea moet hanteer, is legio. Die waarskynlikheid dat dit tot politieke twiste in die klaskamer en in gemeenskappe kan lei, moet ook nie verontagsaam word nie.
3. Indien op 'n vrugteslaai vak besluit sou word, beteken dit dat daar geen gevestigde akademiese dissiplinêre grondslag vir onderrig en opleiding bestaan nie. Dit gaan die terugval op slagspreuke en memorisering verder versterk.
4. Die vak Geskiedenis (en op sy eie terrein ook Geografie) bied 'n uitstekende geleentheid om die soort uitkomstes wat binne die konsep van 'n *just, democratic and equitable society* bereik kan en behoort te word, te verwesenlik. Dit kan verseker word deur vernuwende denke oor die wyse waarop Geskiedenis binne 'n goed-

beplande, kundig-verantwoorde en skeppend-vernuwende sillabusstrukturering dié ideaal kan bevorder. Die moontlikhede vir vaardigheidsontwikkeling is onbeperk, die geleenthede tot eie en selfstandige denke is daar en die ruimte vir inskakeling binne die basiese konsep van die Kurrikulum 2005 ideale bied geen probleme. Binne die basiese definisie van Geskiedenis as 'n studie van die proses van verandering en kontinuïteit oor tyd, kan veel meer bereik word as wat binne hierdie omstrede formulering van uitkomst moontlik is. Wat Kurrikulum 2005 nodig het, is meer Geskiedenis, nie minder nie. Geskiedenis en Geografie is by uitstek die twee integreerders van kennis aangaande die mens. Die een binne die tydskonsep, die ander binne die ruimtelike ordeningskonsep. Geskiedenis is juis daarom die laboratorium waarin die sosiale, geestes- en kultuurwetenskappe werk. 'n Basiese kennis van die geskiedenis is nodig voordat met die abstrakte kennisvelde wat die uitkomst in die oog het, gewerk kan word. Daarom is 'n vernuwing van die sillabusinhoud van hierdie twee basiese dissiplines dit wat Suid-Afrika nodig het vir die hantering van sy besondere omstandighede en problematiek.

5. Programbaseerde tersiêre onderrig

In die *Draft White Paper on Higher Education* word 'n nuwe bedeling ook vir onderrig op tersiêre vlak in die vooruitsig gestel. Hierdie artikel konsentreer uitsluitlik op die wyse waarop dit die onderrig van Geskiedenis kan raak. Die Witskrif munt uit deur die vaagheid van sy omskrywings. Alle hoër opvoedkundige inrigtings werk tans aan pogings om dié vaagheide te interpreteer en om die inrigtings voor te berei en te posisioneer met die oog op dat wat hulle verwag moontlik kan gebeur. Gevolglik is in hierdie artikel ruimskoots gebruik gemaak van 'n dokument oor onderrigprogramme wat deur prof. R.P. Botha vir die Fakulteit Lettere en Wysbegeerte aan die Universiteit van Stellenbosch ontwikkel is. Dié dokument is aanvaar as die fakulteit se werksdokument en van elke departement word verwag om sy eie kursusse en aanbiedinge binne die konteks van onderrigprogramme te oorweeg. Wat hier aangebied word is 'n aantal **algemene beginsels en voorlopige idees** wat met die oog op hierdie proses ontwikkel is. Vanweë die bepaalde verband wat dit met die posisie van Geskiedenis op sekondêre en tersiêre vlak inhou, word met meer waagmoed as wysheid gepoog om die gesprek oor hierdie aangeleenthede tussen vakbelange en belangstellendes te bevorder. Dit verteenwoordig 'n persoonlike benadering en nie dié van die Departement Geskiedenis aan die Universiteit van Stellenbosch nie. Hierdie artikel is trouens geskryf voordat die dokument oor onderrigprogramme aan die Universiteit Stellenbosch bespreek is omdat die artikel voor einde Mei ter perse moes gaan.

Netsoos in die geval van sekondêre onderwys is die doel van die programbenadering om die grense van dissiplines af te breek of minstens te laat vervaag. Dit wil dissiplines dwing om veel meer interdisiplinêr in terme van behoeftes van die land, beroepsoriëntering van studente en toepassings- en gebruiksmoontlikhede vir die samelewing te dink. Wanneer dit in die konteks van die finansiële voorskrifte aan en beheer oor universiteite geplaas word, is dit 'n benadering wat op markgerigtheid, en nie op akademiese ideale en vereistes nie, gegrond is. Dit gaan dus om mededinging om studente te werf vir kursusse, fakulteite en vakke ten einde subsidie van die staat te verseker. 'n Grondmotief vir 'n nuwe benadering is om tersiêre inrigtings ook te verplig om *equity and redress* as een van hulle uitgangspunte, ook in kursusebeplanning, te verseker.

Die Witskrif moet saamgelees word met die Verslag van die Nasionale Kommissie op

Hoër Onderwys,⁶ hulle diskussiedokument⁷ en die Groenskrif oor Hoëronderwystransformasie wat op hierdie verslag gebaseer is.⁸ Daarby moet ook die nuwe kwalifikasieraamwerk van die Suid-Afrikaanse Kwalifikasieraad in aanmerking geneem word.⁹ Die SAKR stel drie kriteria waaraan kwalifikasies, en dus ook die inrigtings wat daardie kwalifikasies toeken, moet voldoen. Eerstens moet verseker word dat onderwys vir alle leerders in Suid-Afrika toeganklik is Tweedens dat mededingendheid nasionaal en internasionaal bevorder word. Dertens dat teorie en praktyk geïntegreer word. Dit is veral laasgenoemde wat vir die geesteswetenskappe besondere probleme oplewer.

Nóg die Witskrif nóg die Groenskrif gee 'n definisie van wat 'n program is. In die twee dokumente van die Kommissie vir Hoër Onderwys word wel na sekere waarskynlike kenmerke van 'n program verwys. Dit kan saamgevat word in die volgende: 'n program moet 'n koherente eenheid vorm, daar moet 'n duidelik veld van spesialisasie wees wat op meer as een vlak aangebied kan word en dit moet tot standaard kwalifikasies lei.

In terme van wat hierbo oor die uitkomsbenadering vir sekondêre onderwys gesê is, is dit redelik om aan te neem dat ook van tersiêre inrigtings verwag sou word dat hulle programme duidelike doelstellings moet hê, dat daar daar identifiseerbare spesialisasiegebiede ter sprake moet wees en dat die programme binne 'n goedgekose formele struktuur gehuisves moet word. Die kwalifikasies wat met só 'n program verwerf kan word, moet gespesifiseer word en die wyse waarop dit aangebied gaan word, moet uiteengesit word.

Wat doelstellings betref, is dit veral die teikenmark en die uitkomste wat deur die program bereik kan word, wat duidelik uiteengesit moet word. Indiensneming en beroepsgerigtheid speel 'n belangrike rol, hoewel dit beklemtoon word dat all forms of knowledge and scholarship, in keeping with the international standards of academic quality asook *critical discourse and creative thinking, cultural tolerance and common commitment to a humane, non-racist and non-sexist order*¹⁰ as doelstellings erken word. Volgens die Witskrif sou vier soorte programme in terme van die doelstellings moontlik kon wees:

- algemeen-vormende programme,
- streng beroepsgerigte programme,
- akademiese ontwikkelingsprogramme, en
- programme wat navorsingskapasiteit of besondere intellektuele vermoëns ontwikkel.

Die Witskrif gee geen duidelikheid oor wat met 'n spesialisasiegebied bedoel word nie. Dit impliseer wel dat daar binne 'n program leer en onderrig binne 'n erkende kennisgebied en aktiwiteit moet plaasvind, en dat navorsingsaktiwiteite 'n inherente deel van die program moet vorm. Prof. R.P. Botha oordeel dat die volgende tipes programme binne hierdie vereiste geakkommodeer sou kon word:

- dissiplinêre programme,
- multi-dissiplinêre programme,

6. *A framework for transformation. The report of the National Commission on Higher Education* (Departement Onderwys, Pretoria, Augustus 1996).

A framework for transformation. The NCHD Discussion Document (Departement Onderwys, Pretoria, April 1996).

8. *Green Paper on Higher Education Transformation* (Departement Onderwys, Pretoria Desember 1996).

9. *Understanding the National Qualifications Framework. A guide to lifelong learning.*

10. Witskrif, p. 12.

- interdisiplinêre programme, en
- transdisiplinêre programme.

Koherensie van die programme binne die gespesialiseerde gebiede, 'n sterk interdisiplinêre gerigtheid en 'n navorsingstradisie en -dimensie sou besonder belangrik wees.

Wat struktuur betref sal die wyse waarop studente tot die programme kan toetree, o.a. op verskillende toetrepunte, en die ordening binne vakkursusse of vakmodules, belangrik wees. Die waarde van vakmodules eerder as vakke vir akkommodering binne programme, is 'n aspek wat waarskynlik goeie ontvangs sal geniet.

Die toekenning van kwalifikasies gebaseer op die suksesvolle voltooiing van 'n program, kan volgens prof. Botha op twee moontlike maniere vertolk word: in een program kan meer as een kwalifikasie verwerf word; of 'n bepaalde program kan tot net een enkele kwalifikasie lei. Laasgenoemde sou die tradisionele graadstrukture van BA, Honneurs, MA en DPhil kon huisves waar elke graad dus 'n program verteenwoordig. Die weg word ook geopen vir inrigtings om nie net grade aan te bied nie, maar ook modulêre programme gerig op 'n spesifieke mark op grond waarvan sertifikate of diplomas verwerf kan word.

Die programme moet uiteindelik intern binne die universiteit, en uiteindelik ook deur die Nasionale Kwalifikasie Raad, goedgekeur word ten einde plekke toegeken te kry wat inrigtings se subsidie sal bepaal. Daar sal dus inderdaad aktief op elke kampus asook nasionaal meegeding moet word om erkenning van programme en dus plekke te verwerf. Dit impliseer 'n gesentraliseerde beheer oor hoër onderwys tot op die vlak van die aantal studente wat waar toegelaat word.

Die kriteria wat deur prof. Botha geïdentifiseer word aan die hand waarvan programme beoordeel sou kon word, is die volgende:

Watter bydrae lewer die program tot die opvoedkundige, ekonomiese, sosiale of ander behoeftes van Suid-Afrika?

Rus die program studente voldoende toe om mededingend in die arbeidsmark te wees?

Bevorder die program 'n gees van kulturele/politieke/godsdienstige en algemene verdraagsaamheid in die land?

4. Is die program vir alle leerders toeganklik?
5. Dra die program by tot die uitwissing van agterstande op onderwysgebied?
6. Is daar voldoende akademiese ondersteuning vir onderwysbenadeelde studente?
7. Dra die program by tot die uitwissing van diskriminasie op grond van ras en geslag?
8. Pas die program in by die karakter van 'n besondere tersiêre inrigting?
9. Is die program voldoende Afrika gerig?

Prof. Botha onderskei twee denkrigtings oor hoe daar te werk gegaan kan word om programme op te stel. Daar is diegene wat oordeel dat alle programme *de novo* opgestel moet word. Dit impliseer dat met 'n skoon lei gewerk moet word wat beteken dat alle bestaande kundigheid en vermoëns aan tersiêre inrigtings bevraagteken of herwaardeer moet word. Dit werp 'n negatiewe refleksie op suksesse en prestasies wat reeds behaal is en is in alle geval nie prakties haalbaar nie. Die

tweede opsie is om bestaande kursusse en strukture in terme van programme te herbedink. Dit impliseer onder andere dat vir elke graad wat toegeken moet word, basies 'n nuwe program ontwerp moet word. Daarom is dit belangrik dat fakulteite Lettere en Wysbegeerte nie hulle gevestigde basiese departemente moet afbreek nie. Die bestaande moet gebruik word om swak en sterk punte te identifiseer wat as basis vir die vestiging van programme gebruik kan word. Die dilemma is egter dat die hele stelsel swak en sterk in terme van net een kriterium beoordeel, nl. die vermoë om voldoende getalle studente te trek. Dit hou weer die moontlikheid in dat op sogenaamde populêre temas en aanbiedings gekonsentreer word waardeur die harde kern van egte wetenskaplikheid in dissiplines ernstig benadeel kan word. Samewerking tussen dissiplines om programme in 'n gemeenskaplike veld van kundigheid te ontwikkel, is daarom noodsaaklik. Een manier waarop dit gedoen sou kon word, is om in die fakulteit 'n spesiale programkomitee(s) tot stand te bring om inisiatiewe te ontgin.

Alvorens hierdie gedagtes ter illustrasie op Geskiedenis toegepas word, is dit eers nodig om 'n aantal ernstige beginselprobleme met die programgebaseerde benadering te stel:

Die feit dat *equity and redress* die hele grondslag van die benadering vorm, is problematies. Akademiese programme moet immers akademiese oorweginge as uitgangspunt hê. 'n Universiteit is per definisie 'n elitistiese instelling omdat hy bestaan vir mens wat oor bepaalde intellektuele begaafdhede beskik. Hy kan nie vir almal toeganklik wees nie. Die waarskynlikheid dat hierdie toeganklikheidsbeginsel gebruik kan word om byvoorbeeld op ander gronde soos taal teen 'n instelling te diskrimineer, is 'n wesenlike moontlikheid. Die ideaal van *equity and redress* is as uitgangspunt nie aanvaarbaar nie. Dit is wel as produk van die akademiese proses aanvaarbaar.

2. Die feit dat markkragte die allesbepalende faktor in die finansiering van hoër onderwys word, en dat sukses slegs in terme van die aantal studente wat inskryf gemeet word, druis in teen die wese van 'n universiteit as 'n inrigting vir intellektuele voortreflikheid en algemene vorming.
3. Belangstelling as 'n kriteria vir die keuse van bepaalde vakke of vakkombinasies word in hierdie benadering as onaanvaarbaar beskou. Dit impliseer 'n ernstige verskraling van 'n basiese karaktertrek van 'n universiteit as 'n plek wat vrye intellektuele verkeer bevorder.
4. Die nuwe benadering sentraliseer buitengewone magte in die hande van die sentrale regering. Deur hierdie instrument kan die sentrale regering voortaan beheer uitoefen oor wat aan universiteite aangebied word en hoeveel studente tot watter inrigtings toegelaat gaan word. Daar bly weinig van universitêre outonomie oor.
5. Om hierdie stelsel te kan toepas, vereis 'n groot afdeling vir hoër onderwys binne die Departement Onderwys. Gaan daar staatsfondse beskikbaar wees om soveel hoog opgeleide werkkragte aan te stel? Beskik Suid-Afrika oor voldoende besonder kundige mense om só 'n vae en uiters ingewikkelde stelsel doeltreffend te administreer? Onderwysstelsels behoort so eenvoudig moontlik gemaak te word om die doeltreffendste en koste-effektiefste administrasie te

verseker. Die voorgestelde stelsel gaan waarskynlik 'n baie lomp en minder doeltreffende burokratiese stelsel skep.

Enkele opmerkings oor hoe Departemente Geskiedenis die proses van aanpassing sou kon hanteer:

- 'n Keuse waarvolgens elke graad 'n program verteenwoordig, sou kon verseker dat op bestaande strukture en inhoude voortgebou kan word.
2. Sou die programstruktuur impliseer dat studente voortaan net geskiedenisverwante inhoude mag hanteer? Vir 'n vak wat soveel kennisgebiede integreer, en dus goed met die meeste vakke in Lettere en Wysbegeerte kan kombineer, kan dit ernstige komplikasies inhou. Indien die antwoord op bogenoemde vraag ja is, sal Geskiedenisdepartemente inskakeling van ander historiese-verwante dissiplines soos Argeologie, Klassieke Kultuur en Ekonomiese Geskiedenis ernstig moet bedink. Omdat die historiese komponent van alle sosiale en kultuurverskynsels van deurslaggewende belang is in die bestudering van daardie verskynsels sal Geskiedenisdepartemente moet aandag gee aan hoe hulle met die aanverwante dissiplines soos Politieke Wetenskap, Sosiologie, Ekonomie en die tale kan saamwerk aan die ontwikkeling van programme.
 5. Die kritiese oorweging van huidige kursusse binne die raamwerk van die kriteria wat uit die programbenadering mag voortvloei, lê op die weg van alle Geskiedenisdepartemente. As departemente byvoorbeeld die opleiding van historici as hulle groot taak sien, is daar verwante vrae waaraan hulle aandag sal moet gee. Hoe skakel die program met die opleiding van joernaliste, onderwysers, staatsamptenare, argivarisse en mense wat kultuurhistoriese bevordering en bewaring kan behartig?
 6. Sou die aanbod van 'n goed oorwoë program oor die geskiedenis van die Westerse beskawing, die Oosterse beskawings, Afrika en Suid-Afrika met 'n verantwoorde balans tussen die twee, aanvaarbaar wees?
 7. Hoe sou departemente van verskillende inrigtings mekaar met die aanbod van programme behulpsaam kan wees? Veral die norm van streeksamewerking vir die optimum benutting van kundigheid, sou 'n invloed by die goedkeuring van programme kon uitoefen.
 8. Hoe sou departemente geskiedenis by programme met streekstudies, byvoorbeeld Amerikaanse of Asië Studies kon inskakel? En programme soos Interkulturele Studies, Europese Studies, Suid-Afrikaanse Studies, Internasionale Betrekkinge ens.?
 9. Sou departemente programme kon ontwikkel wat deur middel van afstandsonderrig vir die verlening van diplomas en sertifikate aan mense wat gewoon kennis wil opdoen omdat hulle daarin belangstel, kon aanbied? Sou byvoorbeeld 'n program van enkele weke wat 'n historiese agtergrond tot Europa bied, nie vir mense wat graag reis besonder aantreklik wees nie? Sou 'n program oor die geskiedenis van die Oosterse wêreld nie vir sake-ondernemings wat mense in die Ooste moet vestig, nuttig wees nie?
 10. Die groot vraag is natuurlik of departemente binne die werklikhede van die huidige prosesse van personeelvermindering nie op net enkele programme, byvoorbeeld dié binne hulle huidige graadstrukture, moet konsentreer nie? Sou

departemente nie dalk heel eerste vir hulleself moet afvra, gegewe huidige personeelvoorsiening, wat hulle vakspesifieke sterk punte is en wat maak 'n bepaalde departement se aanbieding uniek binne die universitêre opset in Suid-Afrika nie?

- 11 Wat is die posisie van die tradisionele MA- en D.Phil.-studie waar studente hulle kom aanmeld om navorsing te doen oor 'n onderwerp waarin hulle 'n persoonlike belangstelling het? Gaan departemente nog toegelaat word om in hierdie noodsaaklike en waarlik eg akademiese behoefte te voorsien?

Geskiedenis vorm een van die vyf pilare waarop die studie van die mens en sy werksaamhede berus. Die ander vier het hom nodig. Die mens is 'n historiese wese en sonder sy historiese ervaringe kan die sosiale wetenskappe, die tale, die skeppende kunste en die wysgerige rigtings nie die mens na behore bestudeer nie. Die natuurwetenskaplikes, tegnoloë, regsgeleerdes en sakelui het 'n basiese kennis van die verlede eweseer nodig. Is dit nie dalk die besondere geleentheid tot vernuwing wat die nuwe programbenadering nie net op die weg van die dissipline Geskiedenis lê nie, maar ook op die weg van al vier die ander pilare, en trouens die hele akademia? Die geskiedenis is per slot van sake die laboratorium waarbinne hulle moet werk. Dit is 'n geleentheid vir geskiedkundiges om die laboratorium meer toeganklik te maak.