

OMSTREDE SUID-AFRIKAANSE SKOOLGESKIEDENIS

F.A. van Jaarsveld

Contentious history for schools in South Africa

The crisis in present-day South African school history is investigated and it is pointed out that although the quest for the right kind of history at school in a multi-cultural society has been carried on since 1874, the matter is still controversial. The controversy has shifted from a Boer-Brit to a Black-White dichotomy, from which the alternative "people's history" movement has emerged. This is analysed by the author, after a comparison between the teaching of history in Europe and that in South Africa is provided. As a solution the author advises that consensus be reached between White, Black and Brown educationalists on a very broadly-based curriculum with a wide choice of topics and perspectives. The view is that this would satisfy the demands of historical consciousness, namely orientation and identity formation. As an alternative, decentralization or regionalization of syllabi is suggested with the same aims in mind.

Die krisis in die hedendaagse skoolgeskiedenis word ondersoek en daarop gewys dat sedert 1874 die vraag na die regte soort geskiedenis in ons multi-kulturele samelewing nog steeds omstrede is. Die omstredenheid het verskuif van 'n Boer-Brit na 'n Swart-Wit teenstelling waaruit die alternatiewe "people's history"-beweging tevoorskyn gekom het. Ná 'n ontleding hiervan en 'n vergelyking tussen geskiedenisonderrig in Europa en Suid-Afrika, word as oplossing aanbeveel dat konsensus tussen Wit, Swart en Bruin opvoedkundiges bereik word oor 'n uiters gerekte leergang met sulke wye keuse en multi-perspektiewiese benadering dat dit die eise van die historiese bewussyn kan bevredig nl. oriëntering en identiteitsvinding. As alternatief word aanbeveel desentralisasie of regionalisering van leergange met dieselfde doel voor oë.

Omstrede hedendaagse geskiedenisleerplanne

Geskiedenis op skool is in ons tyd geen vanselfsprekende saak meer soos in die verlede nie. Veranderinge in die samelewing en in die buitewêreld het daarmee te doen. Leerplanne het tot nou toe te maklik uit die bus gekom sonder dat akademiese historici dit sterk kon beïnvloed, gesien die feit dat hulle 'n aanvaarbare onderbou vir universiteitsopleiding nodig het. Te weinig van hulle het hulle met die geskiedenis-kultuur op skool bemoei en oor inhoudelike en didaktiese beginsels besin. Leerplanne vir geskiedenis het nie op konsensus van verskillende belangegroepes – wit en swart – berus nie, dit was en is nog altyd preskriptief. Hierby kom dat geskiedenisonderwysers wat met die opstelling gemoeid is nie belese is in die moderne geskiedskrywing en nuwe tematiese en metodologiese ontwikkelinge nie; sterk tradisiegebondenheid, staats- en groepsbelange en kulturele ideale het hulle visie beperk en by modernisering laat verbykyk.

Soos in die verlede is geskiedenis op skool nog steeds ingestel op 'n ensiklopediese oorsig van die staatkundige veranderings en politieke geskiedenis wat in verhaalvorm eksklusief deur die onderwyser gedoseer word, sonder dat daar rekening gehou is met die veranderinge in die geskiedwetenskap self¹. Dié het in ons tyd wegbeweeg van die staat, politiek, diplomatieke verhoudinge, groot manne en oorloë in die rigting van sosiaal-ekonomiese, kulturele en antropologiese verskynsels wat lig werp op die gemoderniseerde, tegnologies-

F.A. van Jaarsveld, *Moderne geskiedskrywing* (Durban, 1982); T.K. Rabb en R.I. Rotberg (reds), *The New History* (Princeton, 1982); J. Le Goff, *La Nouvelle Histoire* (Parys, 1978), en G. Iggers, *Neue Geschichtswissenschaft* (München, 1978).

industriële massasamelewing met sy ekonomiese belangegroepes. Daar het 'n verskuiwing van belangstelling in die verlede gekom: Geskiedenis het wegbeweeg van die personalistiese na strukturele verskynsels in die samelewing, van gebeurtenisgeskiedenis na sosiale geskiedenis en van die epiese vertelling na teoretiese verklaringsmodelle gebaseer op statistiese materiaal. Daar was ook 'n verskuiwing in die kulturbegrip, naamlik van die hoëre personalistiese kultuur na die kultuur van die alledaagse massamens, sy leefwêreld en die sosiale faktore wat dit beïnvloed. Geskiedenis het verander van 'n elitegeskiedenis van bo na 'n geskiedenis van gewone mense van onderaf bekyk, met ander woorde daar is wegbeweeg van 'n politiek-staatkundige tipe gebeurtenisgeskiedenis na sosiaal-ekonomiese samelewingstrukture en prosesse bowe-individueel van aard is en op die reële leefwêreld van groepe betrekking het.

Die industriële en verstedelike samelewing is meer op verandering as op behoud ingestel en hoewel dit 'n anti-historiese tendens bevat, was die hede nog nooit so verlede-betrokke as nou nie. Die moderne mens kyk eerder vorentoe as agtertoe en is vandag minder ingestel op verlede-nostalgie en sentimentaliteit. 'n Mens dink aan die opgang van die natuurwetenskappe en tegniek, botter-en-broodvakke, sekularisering, voortgaande demokratisering, sosiale en ekonomiese veranderinge en die verset, onrus en opstand van ons tyd. Hieruit het 'n nuwe, opposisionele geskiedenis-kultuur tevoorskyn gekom – “people’s history” – wat op 'n nuwe tipe historiese bewussyn en hede-verlede-toekomsvoorstelling, legitimering, oriëntering en identiteitsvinding dui. Teenoor 'n ver-linkse, futuristiese en utopiese voorstelling wat die ou verlede wil uitwis en die hede radikaal verander met die oog op 'n beter toekoms, vind ons vandag 'n archaïese *escapisme* wat uit ontevredenheid met die hede 'n onherroeplik-verbygegane verlede wil terugbring – ook met die oog op 'n beter en veilige toekoms. Hierby kom 'n skuldgevoel oor “1948” wat soos 'n las uit die verlede op die hede druk: Afrikanerpolitici wil ontsnap van “foute” sedertdien begaan, wat op uitwissing van die eie spore en op 'n hervertolking van die jongste verlede dui.

'n Mens kan van 'n veranderde waardering van geskiedenis in die opvoeding van die mens praat – vandaar die verwyte aan die bestaande leerplanne wat 'n krisis in die onderrig van geskiedenis beteken. Verskeie faktore het hiertoe bygedra. Eerstens moet verwys word na die langsame tempo waarmee die veranderende maatskaplike en ekonomiese posisie op 'n uiters konserwatiewe instelling soos die onderwys inwerk. In 'n tyd van 'n snelle tempo van die tegnologiese, ekonomiese, sosiale en politieke ontwikkeling moet die veranderinge eers op geestesvlak verwerk word en beslag kry voordat dit na die geskiedenis-onderrig kan deurwerk. Tweedens is daar die verval sedert ongeveer die vyftigerjare van die historiese bewussyn by veral die Afrikaners² wat onder andere weerspieël word in 'n afnemende belangstelling op matriekvlak in geskiedenis. Sy tradisionele vorm en waarde word toenemend in twyfel getrek terwyl geskiedenis op skool by teenstanders van die huidige staatsbestel en samelewingsorde in diskrediet gebring word juis vanweë 'n opkomende historiese bewussyn³ wat al meer leerlinge en studente na geskiedenis trek. Derdens is daar die opkoms van die sosiale wetenskappe wat meer rasioneel, analities en verklarend te werk gaan as die vak geskiedenis. Dit is ingestel op 'n ontleding van die samelewing, die funksionering van groepe of klasse en gerig op die opsporing van die meganismes wat die samelewing beheer. Dit alles het tot 'n veranderde waardering van en kritiek op skoolgeskiedenis gelei.

Kyk 'n mens na die nuwe leerplanne vir sowel wit as swart skole word elf bladsye afgestaan aan teoretiese bespiegeling oor didaktiese en metodiese beginsels wat in direkte teëstelling staan met die aangebode inhoud. Die belangrikste didaktiese beginsel van ons tyd word nie eens genoem nie, naamlik die kweking van historiese bewussyn in die leefwêreld

2. J.S. Bergh (red), *Herdenkingsjaar 1988* (Pretoria, 1988), pp. 119-120.

3. R.E. van der Ross, “The pen and the sword” (*Gister en Vandag*, 15.4.1988), p. 2.

van die mens. Waar die doel met geskiedenisonderrig omskryf word as die kweking van “verantwoordelike landsburgers” wat ’n “duidelike beeld” moet kry van die belangrikste kenmerke van ons “hedendaagse wêreld soos gevorm deur die verlede”, vra ’n mens jou af waarom eietydse geskiedenis vir blanke leerlinge uitgesluit is aangesien 1970 die einddatum vorm, terwyl vir swart leerlinge dit 1948 is. Die derde grondwet vir ’n Tweede Republiek val sommer uit die lug want die aanloop en wording word verswyg – kan dit wees omrede die politieke verdeeldheid onder die Afrikaners en dus vrees vir politisering in die klaskamer? En bestaan daar vrees dat swart en bruin leerlinge ingelig sal word oor hulle lotgevalle en posisie in die staat en samelewing ná 1948, wat dus liever van hulle weerhou moet word?

Van standerd ses tot matriek bly die beeld wat van die Suid-Afrikaanse geskiedenis voorgehou word tradisionalisties en stereotiep: Dit word nog steeds vanuit ’n blanke en spesifiek Afrikanerpolitieke standpunt ingedeel. Omdat ’n hoofstuk oor industrialisasie en verstedeliking vroeër by onderwysers onpopulêr was en as keuse-afdeling meestal uitgeval het ten gunste van politiek-konstitusionele geskiedenis, is dit gefraksioneer en onder die politieke tydperke heringedeel, wat geen duidelike beeld van die sosiaal-ekonomiese ontwikkeling bied nie. Vir die eerste keer is voorsiening gemaak vir ’n bietjie “buiteparlementêre bedrywighede” (swart en wit) en “verset” teen die Apartheidswetgewing wat hopeloos onderbektom word. Voorop staan nog steeds die Suid-Afrika soos dit teoreties uit die politiek van 1948 tot 1970 tevoorskyn gekom het.

In die swart leerplanne gebaseer op dié vir blankes, word vanaf standerd ses meer klem op die herkoms van die swart bevolkingsgroepe gelê, ’n bietjie Afrikageskiedenis vereis asook die inlywing van swart opperhoofde, opgevolg met ’n bietjie “arbeidsonrus” en “ontevredenheid” tot en met 1948 waar die geskiedenis kortgeknip word met “die verkiesing van 1948 en die val van die Smutsregering”. Dit beteken dat die tydperk 1948 tot hede wat vir die wording van die nie-blanke samelewing uiters belangrik was, van hulle weerhou word, wat tot selfverreëding en wanbegrip kan lei. Dit is nie in hulle leefwêreldlike omstandighede, aspirasies en politieke ontwikkeling veranker nie. ’n “Vreemde” geskiedenis vol weglatings word deur die staat aan hulle opgedring, en dit geld ook skoolboeke.

Geen wonder dat van verskeie kante kritiek teen die nuwe leergange en skoolgeskiedenisboeke uitgespreek is nie. In 1983 het J M du Preez in *Africana-Afrikaner* ’n ondersoek na bestaande geskiedenis-handboeke op skool gedoen en daarin stereotiepe Afrikaner-“meestersimbole” vir identifikasie en manipulasie gevind wat op emosionele polarisasie dui: Swartes word daarin “onnosele skepsels” en Engelssprekendes die “kakiegevaar” genoem, terwyl die Afrikaner-aandeel blink gepoets word, wat misleidend is vir die vorming en opvoeding van die kind⁴. Daar is in 1982 gewaarsku dat, indien modernisering nie in ag geneem word nie, die nuwe leerplanne “verouderd” sal wees nog voordat hulle in werking kom⁵. Met die polemiek om C J Joubert en J J Britz se boek vir matrikulante wat in 1987 vol “foute” en “steriel” bevind is⁶, het Janice Farquharson en M Trüpelmann geoordeel dat dit “eensydig” en “indoktrinerend” is: Die standpunte van die tradisionele Afrikaner word volledig aangebied terwyl die teenstanders soos die liberale Engelssprekende en die swartman se argumente en probleme nie behoorlik uitgebring word nie. Daardeur word die Afrikaners bevoordeel en die nie-Afrikaners benadeel. Omdat dit geskiedenis nie empaties, probleemgerig en in perspektief aanbied nie, kan die kind nie behoorlik vir die lewe voorberei word nie. Du Preez het die boek as “’n ernstige aanklag” teen die onderwysowerhede beskou, omdat hulle volhard met skoolhandboeke wat volgens wetenskaplike navorsing “uit tred is

4. Alberton, 1983, 108 pp.

5. F.A. van Jaarsveld, *Moderne geskiedskrywing*, p. 159.

6. *Pretoria News*, 4.6.1987, brief van dr Janice Farquharson. Vgl ook *The Star*, 3.6.1987. Vgl. ook haar artikels in *Business Day*, 18.9.1987: “History as she is still being wrote in the Transvaal” en 22.10.1987: “Whose past? the TED learns you ous history”.

met die huidige tydvak” en “geen betrekking” op die “huidige situasie” van mense het waardeur groepsverhoudinge benadeel word⁷. Rykie van Reenen was oortuig dat die geskiedenisvoorstelling wat Afrikanerkinders “met moedersmelk en Dingaansdag” inkry blanke geskiedenis uit ’n etniese hoek laat benader, en dat skoolboeke eerder verdeel as vernietig⁸.

Colin Bundy was van oordeel dat die huidige leerplanne nie betekenisvol en “demokraties” is nie: Skoolgeskiedenis soos tans aangebied, bewys ’n “ondiens” aan die opvoeding – “It not only distorts the past, but maims it. In content it is exclusive, elitist and shallow, it is silent or misleading on the historical experience of the majority of South Africans”. Dit moet meer relevant wees aan die agtergrond van die kind en ’n positiewe rol vervul in die toekoms van die land⁹. Thami April wil dat skoolgeskiedenis “be taught ... in the correct way ... in a fair manner” en nie elitisties nie. Die nie-blanke samelewing wil hoor van die geskiedenis van die ANC, die PAC, Sharpeville en die Soweto-opstande¹⁰. Geskiedenis moet dus “herskryf” en feit van fiksie geskei word¹¹. Daar is pleidooie gelewer vir ’n “volle perspektief” want “Boer wrote it from his point of view and Brit did the same. But few wrote from the black man’s point of view. It was ‘white man’s history’ ”¹².

B Bozzoli het in 1983 oor die skoolgeskiedenis gekla wat om die “bevoorregte” blankes sentreer met beelde van groot manne, abstrakte idees, lyste van oorsake en nimmereindigende “replays” van die Groot Trek, in kort dit bevat ’n “distorted and one-sided version” van die verlede waarin diskriminasie teenoor ander groepe as die Afrikaners voorkom¹³. Ook O van den Berg en P Buckland het kritiese bedenkinge oor die leerplanne uitgespreek¹⁴. Randall van den Heever het besware gelug teen die “wit-sentriese” leergange wat die geskiedenis van Suid-Afrika voorstel as ’n heroïese verhaal van die Afrikanervolk, waarin swartmense gedegradeer word tot “a subservient position of useless bystanders or at worst, marauding hordes of murderers and cattle thieves”. Die leerplanne is volgens hom ’n doelbewuste poging om swartmense te dwing om hulle status van tweedeklasburgers te aanvaar en om simpatieke begrip vir die strukture van die Suid-Afrikaanse regering te probeer skep. Vir hom is die geskiedenisleerplanne “a narrative of the Afrikaner’s heroic struggle against the threats of English imperialism and Black savagery”¹⁵.

Om saam te vat. Die bestaande leerplanne is beoordeel as tradisionalisties, konvensioneel, ouderwets en sonder relevansie vir die leerwêreld van die Suid-Afrikaanse leerlinge. Dit hou nie rekening met die nuwe werklikhede nie, verteenwoordig ’n mentaliteit uit ’n ou bedeling van veertig, vyftig jaar gelede en word gekenmerk deur starheid, ’n verouderde selfverstaan en ’n versandsuikerde geskiedbeeld. Dit is konserwatief, verbeeldingloos, antikwaries, Afrikanergesentreerd, veranker in ’n verlede-voorstelling van ’n verbygegane Boer-Brit-stryd, en voorsien ’n positiewe selfbeeld teenoor vyandbeelde, wat minder op begrip en vereniging as op vooroordeel en verdeling ingestel is. Die doel bly steeds om die Afrikaners se nasionale gevoel, vaderlandstrou, en kulturele kontinuiteit te waarborg. Dit moet burgers vorm wat lojaal aan die huidige staats- en samelewingsorde sal wees. ’n Mens kan geskiedenisonderrig tipeer as ’n bruikbare instrument van ’n heersende minderheidsgroep – asof dié nog steeds “staat” en “volk” alleen is – wat die staat en samelewingsorde moet legitimeer. Die eendimensionele oriëntering op ’n geslote geskiedbeeld, huidige belange en onderskraging van Afri-

7. *Beeld*, 11.9.1987, p. 11 – onderhoude met Sonette Lomnbard.

8. *The Star*, 8.12.1986, p. 10, artikel van S. Fleming oor “People’s Education”

10. *Ibid.*

11. *The Star*, 30.11.1986, p. 19, artikel van J. Qwelane.

12. *The Star*, 11.8.1986, p. 12, bespreking van N. Adlam.

13. *Town and countryside in the Transvaal* (Johannesburg, 1983), pp. 1, 2 en 6.

14. *Beyond the history syllabus* (Pietermaritzburg, 1983).

15. *Alternative education* (U.T.A.S.A. Publication, 1987), pp. 13 en 19.

kaneridentiteit laat nie reg geskied aan die res van die bevolking nie en is dus in wese on-Suid-Afrikaans.

Wat die Afrikaners van die verlede as doel gestel het vir die toekoms, het die uitleg van die verlede en die verstaan van die hede bepaal. Geen wonder nie dat geskiedenis in 'n moeilik-geworde vaderland al meer problematies en omstrede geword het. Daar bestaan meer as een historiese bewussyn in Suid-Afrika soos dit ook die geval met lewens-wêreldbeskouing is, en teenstrydige toekomsverwagtinge bring teenstellende verlede-vertolking en hede-uitleg te voorskyn, wat op 'n algemene identiteitskrisis neerkom. 'n Mens kan vra wat is Suid-Afrika en wat is Suid-Afrikaans? – 'n Vraag waaroor daar vandag nog onsekerheid en twyfel bestaan, wat op sy beurt verwarring bring.

Geskiedenisonderrig al sedert 1874 betwyfel en betwis

Die huidige krisis en omstredenheid van skoolgeskiedenis is nie nuut in die Suid-Afrikaanse geskiedenis-kultuur nie. Kritiek het telkens uit 'n veranderde hoek gekom. Dit gaan terug op 'n ingewikkelde verhouding in die historiese bewussyn van veranderende toekomsvoorstellings wat telkens na teenstrydige verlede-vertolking en hede-verstaan gelei het. Teen 1874 het C P Hoogenhout en S J du Toit, vroeë jong Kaaplandse Afrikanernasionaliste en intellektuele, in opstand gekom teen die heersende Brits-koloniale "Cape" en "British history" leerplanne en skoolboeke wat hulles-insiens Engels- en Engelandgesentreerd was, waarin Suid-Afrika nie as 'n vaderland vir Afrikaners voorgestel is nie, maar as 'n buitepos-aanhangsel van die Ryk waarteenoor die leerlinge se lojaliteit en begrip moes bygebring word. Britse konings en generaals was vir hulle nie Suid-Afrikaanse volkshelde nie soos byvoorbeeld "eie" Voortrekkers. Dwarsdeur die 19de eeu was daar klagtes oor "onjuisthede", "verdraaiinge" en "leuens" in skoolgeskiedenisboeke wat die Afrikanerkind moes denasionaliseer en van sy volk vervreem, wat op 'n vrees van identiteitsverlies neerkom. Eise is gestel vir 'n vaderlandsgerigte verlede-voorstelling wat nasionale trots, eiewaarde en patriotisme moet bevorder deur te fokus op die stryd van vryheid teen die Britse vervolging, onreg en onderdrukking. Uit skoolgeskiedenis moes nasionale bindinge en toekomsgeborgenheid voortkom¹⁶.

In die Boererepublieke waar aanvanklik Kaaplandse skoolboeke gebruik is, het soortgelyke klagtes gekom. Die Vrystaters wou hulle geskiedenis "suiwer", "korrek", "onvervals" en vry van "leuens" oor die Boere aangebied hê, naamlik 'n voorstelling waarin die stryd om die vryheid en verset teen Brittanje, wie se "skanddade" onthul moes word, in die middelpunt staan. Geskiedenis moes Gods Voorsieningheid bewys en nasionale trots en vaderlandsliefde wek¹⁷. Ook in die Zuid-Afrikaansche Republiek is op "eie" skoolgeskiedenis aangedring: Engelse verlede-voorstellings leer die Boere om hulle te skaam vir hulle afkoms, nasionaliteit en optrede, wat hulle "verneder" en tot "agterryers" in die eie land laat voel. Geskiedenisonderrig moes trots op die eie, liefde teenoor en trou aan die vaderland kweek, die staat wettig, en oriënteer op die stryd om vryheid (Groot Trek en Eerste Vryheidsoorlog), sodat die jeug kan weet wie hulle is en leer om vas te staan in die uur van gevaar. Dit getuig van 'n historiesgeoriënteerde nasionalisme en 'n sterk historiese bewussyn¹⁸.

Na die verowering van die twee Boererepublieke in 1902 en hulle inlywing by die Britse ryk, is geskiedenis aanvanklik uit die skole geweer. Britse amptenare was bevrees dat "vaderlandse" geskiedenis na "dislojaliteit" sou lei, en het derhalwe op "imperiale" geskiedenis

16. F.A. van Jaarsveld en J.I. Rademeyer, *Teorie en metodiek vir geskiedenisonderrig* (Johannesburg, 1960), pp. 92-97.

17. *Ibid.*, pp. 97-99.

18. *Ibid.*, pp. 99-102 en F.A. van Jaarsveld, *Die Afrikaner en sy geskiedenis* (Kaapstad, 1959), pp. 102-111.

gekonsentreer. Dit was in ooreenstemming met 'n toekomsdoel om die Boerejeug heroptevoed tot “English ways of thought and speech, and English ideas of truthfulness and loyalty”, dus denasionalisasie en verengelsing. Lord Milner het groot waarde aan skoolgeskiedenisboeke van die regte soort geheg: Alles wat die leerlinge buite Suid-Afrika kan laat Ryk sou die vrede bewaar, wat hulle sienswyse tot Suid-Afrika alleen beperk en hulle leeswerk byvoorbeeld om Slagtersnek, Dingaansdag, Boomplaats en Majuba laat wentel, sou “Afrikanerdom” en “verdere stryd” ontketen. In 1903 was inspekteur Corbett oortuig dat die toekoms van Transvaal “primarily English” sal wees. Geskiedenis op skool moet dus op liberale idees berus wat goeie burgerskap sou bevorder¹⁹.

Verset van Boerekant het spoedig gevolg²⁰. Die verowerde Afrikaners wat 'n nuwe toekoms binne die Britse ryk moes skeep, wou hulle identiteit as volk behou en het derhalwe die beginsels van nasionaliteit, taal, godsdiens en geskiedenis vooropgestel waaruit die aandrang op die herstel van vaderlandse geskiedenis voortgekom het. Vir die kultuurleiers was geskiedenis die “kern” van hulle volk se bestaan – dit moes vir hulle “heilig” wees náas die Bybel, want sonder 'n verledebeeld sou die volk sonder “ruggraat” wees: Ryksgeskiedenis sou geringskatting en minagting vir die voorouers inboesem. Derhalwe is 'n “suiwer”, “ware” en “onpartydige” geskiedenis van die landsverlede geëis waarvan bindinge op die volksliggaam kan uitgaan en eerbied vir die eie helde laat koester. Gustav Preller het vroeg in die 20ste eeu met sy *Piet Retief* die grondslag vir die toekomstige “volksgeskiedenis” gelê deur die diskontinuiteit wat met die oorlog ingetree het te oorbrug met 'n teruggryping na die verlede. In hierdie geskiedbeeld wat 'n produk van besondere omstandighede was, is die Groot Trek en Anglo-Boereoorlog as twee pole ingebou waaromheen Afrikanergeskiedenis sou wentel. Tot vandag toe dien dit as die grondslag vir Afrikanergeskiedenisonderrig.

Die stryd om die regte soort geskiedenisonderrig het ná Uniewording voortgeduur en vervleg geraak met liberale en nasionalistiese strewes. Toe E C Godée Molsbergen in 1910 sy *Geskiedenis van Zuid-Afrika voor schoolgebruik* wat ook in Engels vertaal is, uitbring, waarin hy gepoog het om 'n onpartydige en onbevooroordeelde beeld van die verlede te skeep, het 'n kreet van verontwaardiging in die Engelse pers opgegaan. Hy sou gepoog het “to keep the races apart”, op grond waarvan die Transvaalse direkteur van onderwys, J E Adamson, die boek op die verbodelys geplaas het. Skoolboeke wat afgewyk het van die geykte Engelse patroon is van “indoktrinasië” verwy²¹.

Met die opkoms van Afrikanernasionalisme na die Rebelle het geskiedenisonderrig al meer in die dampkring van volksnasionale beweeg en sterk Afrikanergesentreerd geword. Daarin is Britse liberalisme en imperialisme en die sendelinge en nie-blankes tot vyandbeeld verhef om byvoorbeeld aan Eric Stockenström se *Geskiedenis van Suid-Afrika* van 1922 te dink. In die Smelteryd ná 1934, het die owerheid sekere leerplanne met die oog op “nasionale eenheid” van Engelse en Afrikaners in die skaduwee gehou, onder andere die Anglo-Boereoorlog. Deur die “Gesuiwerde” NP-opposisie het geskiedenis op skool tot broeikas van Afrikanernasionalisme en volksseenheid geword wat tot vooroordeel en vyandbeelde gelei het, dit met die oog op regverdiging van 'n bewindsoorname deur middel van die stembus, oriëntering op die politieke stryd teen “imperialisme” en die behoud van 'n eie volksidentiteit bó Suid-Afrikanisme. Geskiedenis was tot ongeveer 1961 'n handperd van die politici en 'n arsenaal vir politieke ammunisie.

Ook ná 1948 het die toekomsdoelstelling die uitleg van die verlede en die verstaan van die hede in skoolboeke bepaal. Die “volk” het nou “staat” geword en die volksgeskiedenis-beginsel

19. F.A. van Jaarsveld, *Die Afrikaner en sy geskiedenis*, pp. 102-104.

20. *Ibid.*, pp. 104-105.

21. A.J. Boeseken, “Lewe en werk van prof E C Godée Molsbergen” (*T.G.W.* 17/1, April 1977) pp. 6-80.

deurslaggewend vir die leerplanne. Die “onreg” van die verlede moes “herstel” word. Die republikeinse idee is beklemtoon. In die politiek het dit in 1961 tot die likwidasië van die Unie – uitvloeisel van die oorlog van 1899–1902 – en die uittrede uit die Statebond gelei. Regverdiging vir die ideologie van Apartheid is in die historiese segregasiebeleid, veral by die Voortrekkers gevind²², wat as kennisbelang ook neerslag in skoolgeskiedenis gehad het: Die “foute” van die verlede soos begaan deur liberale integrasioniste moes herstel en deur sosiale ingenieursvernuw, uitgedruk in Apartheidswette, ’n “nuwe” hoewel kunsmatige samelewingssorde skep waarin gelykstelling, bloedvermenging uitgeskakel, en die veilige voortbestaan van die Afrikanervolk en ’n “blank” Suid-Afrika verseker kon word.

In die 1958-leergange is aspekte van Afrikageskiedenis vir die eerste keer ingebring en in 1966 het ’n afdeling bygekom wat die “eenheid” van Boer en Brit histories moes demonstreer in die belang van Verwoerd se “nasionale eenheidsbeleid”. Ook ’n afdeling oor Apartheid moes die “nuwe bedeling” vir die swartman verduidelik om die staatsideologie in die klaskamer te onderskraag en leerlinge te kondisioneer. Die bruin en swart gemeenskappe is steeds “afsonderlik” in die leerplanne en skoolboeke as “probleme” voorgestel wat slegs deur wit politiek “opgelos” kan word. Met die 1972-leerplanne is op aandrang van die Akademie oorgegaan tot die insluiting van eietydse en verstedelikingsgeskiedenis tot op datum, maar in die 1985-leerplanne is eietydse geskiedenis uit politieke oorweging tot 1970 beperk. Omdat industrialisasie en verstedeliking geïntegreer is by staatsgeskiedenis word dit nie na wense aangebied nie. Ook die reaksie van swartmense teenoor die Apartheidsbeleid is afgeskeep. Die basiese inhoud wentel om politiek-staatkundige gebeurtenisgeskiedenis uit ’n Afrikanerstandpunt ten koste van prosesse en strukture uit ’n totaliteitskou. Die nuwe leergange is basies ’n regverdiging van die bestaande politieke, sosiale en ekonomiese orde, ’n oriëntering op wit belange en ’n Afrikaneridentiteitsaanbieding in plaas van die grootste deel van die Suid-Afrikaanse bevolking benadeel, veral wat hulle ervaring sedert 1948 betref, waarvoor swart leerlinge doelbewus nie ingelig word nie.

Kritiek van Afrikanerkant was nie teen die inhoud van die owerheid-onderskragende leerplanne gerig nie maar teen die koms van geskiedenis as keusevak wat sedert 1954 tot ’n daling gelei het in die aantal wit matrikulante wat dit as vak geneem het. In die vyftigerjare is ’n agitatie gevoer om geskiedenis weer tot verpligte vak te maak. Politieke en kultuurleiers het in uitgerekte debatte ’n identiteitsverlies van die “volk” gevrees wat “’n magtige wapen” in hulle geskiedenis het. Daar was argumente soos, “dit versterk die nasionale gevoel”, kweek “patriotisme” en volkstrou aan en dien tot inspirasie vir “nasietrots” wat die volks- en politieke liggaam onderling kon saambind. Bly geskiedenis ’n keusevak, so is geredeneer, sal “nasionale selfmoord” gepleeg word: Naas godsdiens is geskiedenis een van die “magtigste” wapens in Afrikanerhand²³.

Hierteenoor was daar beswaar van Engelstalige opposisiekant teen die regering se tipe skoolgeskiedenis wat as “biased” en “twisted” erbaar is en waarin die Engelse as onderdrukkers en “foreigners” in hulle eie land voorgestel word. Daarin is “a powerful instrument of policy” gesien wat die twee blanke taalgroepe jaar na jaar uitmeekaardryf: Geskiedenisonderrig bring “disruptive forces” in werking want die Engelse aandeel in die opbou van die land word verkleineer en onvolledig en eensydig voorgestel. Die leerplanne bevorder “dualisme” en is ’n instrument ter manipulering en indoktrinasie van nasionalisme, groeps-patriotisme en eksklusiwiteit. Dit moet van “legendes” gereinig word. In 1955 het *The Star* in ’n hoofartikel onder die opskrif “Two Histories?”, die posisie só gestel: “One set of schools will be taught the struggles of the nation against wicked imperialists who tried to grab its country and dena-

22. H.B. Thom, “Die beginsels van die Voortrekkers se naturellebeleid” in *Die Geloofkerk* (Kaapstad, 1949), pp. 77–95.

23. F.A. van Jaarsveld, *Lewende verlede* (Johannesburg, 1962), pp. 56–58.

tionalize it. The other will learn about the struggles of enlightened pioneers and administrators against obscurantism and reaction in an effort to make South Africa the modern State it eventually became"²⁴. Dié kritiek kom daarop neer dat skoolgeskiedenis 'n "destruktiwe krag" in die samelewing geword het, wat eerder verdeel as verenig²⁵, 'n verskynsel waarteen A C Martin in 1953 in sy *History in our Schools*²⁶ gewaarsku het. Ook A Keppel-Jones het in "group pride and animosity against other racial groups" 'n gevaar gesien. In 1965 het F E Auerbach in *The power of prejudice in South African education*²⁷ die bestaan van vooroordeel in skoolgeskiedenisboeke onder die soeklig geplaas.

Die leerplanne tot vandag toe berus op 'n tipe plattelands-koloniale mentaliteit waarin die Boer-Brit-teëstelling die hoofdis vorm en waarin swart en bruin Suid-Afrikaners weggesegeer word as staande buite die historiese stroom in andermansland. Omdat die tradisionele geskiedbeeld die produk van besonderere historiese omstandighede was wat deur die voortgang van die tyd verander het, toon dit 'n oorleefdheid wat dit vandag aan oortuigingskrag, geldigheid en relevansie laat verloor, nie net vir die Afrikaners nie, maar ook vir ander groepe in die land wat tot die bewussyn gekom het dat die leerplanne nie reg aan hulle ontwikkeling, ervaring, bydrae en posisie in hulle huidige leefwêreld laat geskied nie.

'n Alternatiewe geskiedenis as reaksie: die "people's history"-beweging van ons tyd

Die stryd om die ware voorstelling van die verlede wat in die 19de eeu begin het, is nog aan die gang maar nou in verskerpte en sterk radikale vorm wat sedert 1986 as "people's history" of opposisionele geskiedenis bekend staan. Waar dit vroeër 'n styd tussen Boer en Brit was, is dit tans een tussen swart en wit, tussen radikalisme aan die een kant²⁸ en behoudendheid aan die ander kant. Daar moet onthou word dat sowat dertig-veertig jaar gelede Afrika-geskiedenis behandel is as 'n aspek van Europese uitbreiding waarin van die inheemse volke skaars notisie geneem is behalwe as die objek van wit politieke "probleme" en insoverre hulle wit geskiedenis gekruis het. Vandag is die bordjies verhang. Afrika-geskiedenis bestaan in eie reg omvattende sowel die voorkoloniale verlede as die ervaringe van swartes onder blanke oorheersing.

Die "people's history"-beweging staan in noue verband met die koms na Suid-Afrika van die radikale geskiedenisrigting sedert die jare sewentig²⁹, die anti-kolonialistiese geskiedenisopvatting van Frantz Fanon³⁰ en ander Marxistiese "Manifes"-skrywers uit die Derde Wêreld, onder andere Brazilië³¹ en Midde-Amerika asook die voorbeeld van Zimbabwe en Mosambiek³². Na 1980 byvoorbeeld, is die leerplanne vir geskiedenis sodanig in Zimbabwe verander dat die tradisionele "wit" geskiedbeeld gesnuwel en deur herskrywing met 'n

24. *The Star*, 7.9.1955.

25. F.A. van Jaarsveld, *Lewende verlede*, pp. 58-60.

26. Durban 1958.

27. Kaapstad 1965.

28. F.A. van Jaarsveld, *Omstrede Suid-Afrikaanse verlede: Geskiedenisideologie en die historiese skuldvraagstuk* (Johannesburg, 1984), pp. 72-170.

29. Volgens Rodney Davenport in *The Star*, 15.11.1988 (Patrick Laurence, "Facts and Fallacies of a people's history").

30. Kyk N.E.C.C.: *What is history?* (Johannesburg, 1987), p. 6 waarin o.a. Amilcar Cabral aangehaal word.

31. In Randall van den Heever se *Alternative education, vision of a democratic alternative* (U.T.A.S.A. Publication, 1987), pp. 5-9, o.a. word na Paulo Freire verwys.

32. In "History of the people, for the people and by the people" (*South Africa International* 15/2, Oct 1988, p. 94), word die Mosambiekse "people's history" as voorbeeld vir die R.S.A. voorgedra.

inheemse “swart” geskiedenisvoorstelling vervang is³³, – ’n “nuwe” geskiedenis wat goed in ’n skoolboek, *A truly new history of Zimbabwe*, weerspieël word³⁴. Daarin word getoon dat swartmense ook aktiewe “skeppers” van die geskiedenis en nie bloot passiewe “toeskouers” was nie. Sentraal staan die weerstand teen die “settlers” se koloniale tussenfasie en die bevrydingsbeweging: Dié geskiedenis is nie meer ’n witmensgeskiedenis van Rhodesië nie, maar ’n swartmensgeskiedenis van Zimbabwe met nuwe helde.

Vanweë klagtes dat swart onderwys die Suid-Afrikaanse geskiedenis ten gunste van wittes en ten nadele van swartes aanbied, is in 1981 ’n swart vereniging gestig met die doel om die landsgeskiedenis uit die standpunt van swartmense te herskryf³⁵, wat reeds die geval met swart banneling-skrywers buite Suid-Afrika was³⁶. Invloed op swart opvoedkundiges en politieke aktiviste het ook uitgegaan van die “people’s history”- en “history workshop”-beweging van die Ruskinkollege in Oxford³⁷ en die Amerikaanse “Radical Historian’s Organization” se “left-wing” historici wat in *Visions of History*³⁸ ’n tipe rewolusionêre geskiedenis “van onder af”, dit wil sê uit ’n werkerstandpunt aanbied, gebaseer op sosialistiese-“demokratiese” verset teen oorheersing en kapitalisme, dus ’n politiek-aktivistiese klassestryd-voorstelling van die eie landsverlede. Dié bewegings van die sestiger en sewentigerjare het in Johannesburg weerklank gevind. Daar is heelwat literatuur voortgebring onder andere Luli Callinicos se *People’s history of South Africa*³⁹ wat op bogenoemde tipe beginsels gebaseer is.

File 1e

Die Suid-Afrikaanse “people’s history”- en “history workshop”-idee het egter eers sedert 1986 tot ’n landswyse beweging uitgekring toe anti-apartheidsaktiviste die idee van ’n “people’s education for people’s power” begin propageer het. Dit was ’n verset en opstand teen die Apartheidsonderwys wat met “education for domination”, “gutter education”, en “education for domestication” gestigmatiseer is. Die slagkreet “liberation before education” is omgekeer tot “education for liberation”. Die “people’s history”-beweging het regstreeks voortgevoel uit die verrigtinge van die eerste en tweede “National Consultive Conference on the Crisis in Education” wat onderskeidelik in Desember 1985 en Maart 1986 op die kampus van die Universiteit van die Witwatersrand en in Durban gehou is⁴⁰. Daaruit het die “National Education Crisis Committee (NECC) tevoorskyn gekom wat ’n “People’s History Commission” aangestel het uit wie en ander se werksaamhede onder andere voortgekom het *What is History? A new approach*⁴¹, *Write your own History* van Leslie Witz⁴² en *Let us*

33. *The Star*, 2.11.1982, p. 20, artikel van Joseph Lelyveld.

34. *The Star*, 2.10.1983.

35. *The Star*, 3.6.1981, p. 3 en 5.6.1981, p. 14.

36. Onder andere W.M. Tsotsi, *From Chattel to wage slavery: a new approach to South African history* (Maseru, 1981); B.M. Magubane, *The Political Economy of Race and Class in South Africa* (New York, 1979); NO Siswe, *One Azania one nation* (Londen, 1979); A.N.C., *South Africa, a short history* (Londen, n.d.) en D. Dube, *The rise of Azania, the fall of South Africa* (Lusaka, 1983).

37. Hieroor by John Tosh, *The pursuit of history* (London, 1984), pp. 6-7.

38. Marho, Manchester, 1976¹, 1983⁸.

39. Deel I *Gold and workers 1886-1924* en II *Working life, 1886-1940* (Johannesburg, 1981 en 1986).

40. H.C. Bredenkamp, “People’s History – ’n herwaardering van die studie van politieke geskiedenis?” Ongepubliseerde voordrag, 7.9.1988, gehou op die Vaalrivierberaad van RAU. Vir besonderhede kyk ook Susan Fleming, “People’s education” (*The Star*, 8.12.1986, p. 10); Patrick Laurence, “Facts and fallacies of a people’s history” (*The Star*, 15.11.1988), en Leslie Witz, “History of the people, for the people and by the people, a brief examination of the development of people’s history in South Africa, 1977-1988” (*South Africa International* 19/2, Oct. 1988), pp. 90-95.

41. N.E.C.C. Johannesburg, 1987.

42. Ravan Press, Johannesburg, 1988 (for Sached and the History Workshop).

*speak of freedom*⁴³.

Uit voordragte en stukke van die NECC word dit duidelik dat nie langer dieselfde soort onderwys as vir blankes geëis word nie, maar 'n alternatiewe, naamlik "a free, democratic, compulsory and non-racial education" wat in verband staan met die beginsels van die "Freedom Charter" van 1955 en die stryd om "nasionale bevryding" waarin die "people's camp" teenoor die "enemy camp" gestel word⁴⁴. Die doel is om te wete te kom wat Suid-Afrika werklik is "rather than learning about Jan van Riebeeck landing at the Cape in 1652. We want to know what society is really about, how does it work, what is politics, what is economics, what is ideology, how do we challenge this society"⁴⁵. Geskiedenisonderrig moet die rol van "the people" in die "maak" van geskiedenis beklemtoon, die swart weerstand teen kolonialisme en die ontwikkeling van swart sosiale, politieke en vakuniebewegings behandel, met ander woorde hulle leefwêreldlike ervaring. Dit moet die verskynsel van onteiening, onderdrukking, eksploitasie en die verset daarteen ondersoek⁴⁶. In *Let us speak of freedom*⁴⁷ word die hede-ervaring in die verlede geprojekteer: "The struggle reaches back to the days of the first white settlement". Van Riebeeck het geplak op grond wat aan die Khoi-mense "behoort" het – die Hollanders het die land van hulle voorvaders "geroof", trouens die hoofstryd was weerstand teen landroof waarin heldhaftig om die behoud van onafhanklikheid geveg en menige nederlaag aan die blankes toegedien is. Sleutelbegrippe in die hervertolking van die landsverlede is kolonialisme, nasionale bevryding en kapitalisme wat in Marxistiese terme verstaan word.

Die tipe geskiedenis wat aangebied word is 'n griewe-geskiedenis waarin die blankes vir "misdade" teen die "onderdrukte" deel van die bevolking aangekla word. Die sug na "bevryding" in die hede het na 'n veroordelende geskiedenis gelei: die blankes se handeling en geskiedvoorstelling is voor die regbank van die hede gebring, pynlik bevraagteken en veroordeel. Die "verminking" en "verdraaiing" van die geskiedenis in leerplanne en skoolboeke word "reg" gestel vanuit 'n alternatiewe of kontrapersie. Die "people's history" is 'n breuk met die tradisionele geskiedenisvisie van blankesentreedheid wat vervang word deur 'n Afrika-verbondenheid gerig teen "gedienstigheid" en "minderwaardigheid". Dit herinner aan dieselfde tipe "volksgeskiedenis" wat ná 1902 deur die Afrikaners teenoor die Engelse gekoester is, 'n verskynsel waarin sommige skrywers 'n parallel en regverdiging vir die nuwe "people's history" vind⁴⁸.

Die "people's history"-voorstanders verwerp enige vorm van etnisiteit of multikulturalisme waarin regeringspropaganda vir wit oorheersing gesien word, is dus trans-etnies, gebaseer op "klas" waarteenoor 'n vyandbeeld van "onderdrukkers" teenoor "onderdrukte" gestel word. Basies berus die "people's history" op 'n rewolusionêre beginsel wat steun op die historiese materialisme en sosialisme⁴⁹. Omdat daar geen amptelike erkenning van die "people's history"-beweging bestaan nie, word dit privaat buite skoolverband om gepropageer en beoefen.

43. *U.W.C. Peoples History Series No. 1 (Booklet 1/6)*, n.d.

44. N.E.C.C., Second National Conference, Keynote Address, 29.3.1986 te Durban gehou (ongepubliseerd).

45. Ongepubliseerde pamflet van die N.E.C.C. "Building people's education: start now?" s.j.

46. Saspu National nr 14; Educating to build democracy s.j. en N.E.C.C.: *What is history* (Johannesburg, 1987), p. 11.

47. *U.W.C. People's History Series No. 1 (Booklet 1/6 – Let us speak of freedom)*, n.d., pp. 5, 10–11, 28, 31.

48. R. van den Heever, *Alternative Education*, U.T.A.S.A. Publication 1987, p. iii; *South Africa International* 19/2, Oct. 1988, p. 90 (Leslie Witz, "History of the people") en *The Star*, 15.11.1988 (P. Laurence, "Facts and fallacies of a people's history").

49. W.R.L. Gebhard, "Changing black perceptions of the Great Trek" (*Historia* 33/2, Nov. 1988), p. 50

Om saam te vat. Weerstand het nog altyd opgeborrel by diegene wie se geskiedenis verbode, uitgesluit, geringgeskat of in leerplanne verwaarloos is. Die kontra geskiedenis kom van diegene wat hulle as oorwonnes, onderdrukte, ekonomies uitgebuit, sosiaal ten agter gestel en histories beroof van hulle identiteit beleef. As geskiedenis op skool deur die staat van belang geag word om die heersende orde te wettig en te regverdig, is dit dikwels ook benut in die belang van ontevredenheid en verset. Omdat die sanksie van die verlede benut word deur diegene wat staatsgesag in stand wil hou, maar ook deur 'n buiteparlementêre opposisie wat dit wil ondermyn, neig geskiedenis om in 'n politieke slagveld te ontaard, soos dit die geval was in die Boer-Britstryd, en tans in 'n Swart-Witstryd om opperheerskappy. Ons het te doen met 'n swart geskiedenis van Suid-Afrika-in-wording wat teen die tradisionele blanke visie gerig is. Die swartes soek na 'n "eie" verlede van binne-uit, na 'n nuwe sosiale identiteit en 'n nuwe toekoms.

Wat nie altyd besef word nie, is dat daar in Suid-Afrika 'n naasmekaar en saambestaan van twee wêreld: 'n dominerende blanke en 'n passiewe swart wêreld. Laasgenoemde het tot ontwaking gekom en eis nou sy volle pond vleis, ook wat die verlede betref. Dit is vermeng met swart nasionalisme sowel binne as buite die landsgrense wat op 'n proletariese opstand en historiese wraakneming neerkom – in die geloof dat die geskiedenis aan swart kant is en teen dié van die blankes gedraai het – vandaar die opposisionele kyk op 'n gemeenskaplike verlede⁵⁰.

Die vraag is of daar nou, soos in die geval van die Boer-Britstryd, twee verledebeelde vir Suid-Afrika bestaan: een vir wittes en een vir swartes, wat dui op twee tipe geskiedbeskouings, een vir die bevoorregtes en een vir die minderbevoorregtes, 'n elitegeskiedenis van bó naas 'n gewone-mens of werkergeskiedenis van onderaf. Die "nuwe" soort geskiedenis is 'n internasionale verskynsel wat gekenmerk word deur die verskuiwing van die dominante "ou" politieke geskiedenis na 'n sosiaal-ekonomiese benadering van die verlede, wat op 'n klasestryd neerkom. Daarom dat die vraag na vore gekom het: Welke soort geskiedenis moet op skool geleer word – die konvensionele of die opposisionele kontra-geskiedenis?⁵¹ Is geskiedenis 'n helende, verdelende of 'n verenigende faktor in die samelewing?

In die "nuwe" benadering bestaan 'n gevaar van hede-betrokkenheid wat dui op die identifisering van hede-bewegings met verlede-verskynsels, en dus terugprojeksie impliseer wat na vervalsing van die verlede kan lei omdat die verskille tussen hede en verlede bewustelik nie raakgesien word nie. Ook by die "people's history" kan verdraaiinge deur wanvertolking van getuies voorkom. Die probleem met "people's history" is dat dit ten nouste verbonde is aan die bevrydingsideologie van ons tyd. Dit gaan nie net om die ontmaskering van wat deur leerplanne "uitgesluit" of "weggesteek" word nie, maar ook om historiese ervaring te demonstreer wat vóóraf vasstaan, naamlik 'n onderdrukking-weerstand-bevrydingsindroom met uitsluiting van bewysmateriaal wat nie netjies by die vooroordeel van die skrywer inpas nie. Dit kan volgens John Tosh⁵² tot "slegte" geskiedenis lei, soos dit ook die geval was met die voorwetenskaplike Afrikaner-volksgeskiedenis.

'n Nuwe "klas"-gebaseerde mitologie word geskep wat weinig met die werklikheid uitstaande het. Dit val op dat uitsprake deur die "people's history"-voorstanders berus op 'n hede-verlede-toekoms-voorstelling: "The future depends on the past" en, "by understanding the past we can plan for the future"⁵³, wat op 'n kennisleidende belang dui, of: "If we do not

50. Vgl. R.L. Heilbroner, *The future of history* (New York, 1960) en J.H. Plumb, *The death of the past* (London, 1969).

51. Kyk Marc Ferro, *Hoe de geschiedenis aan kinderen wordt verteld* (Parys en Antwerpen, 1981), pp. 17-33 en V.R. Berghahn en H. Schissler, *Perceptions of history* (Oxford, 1987).

52. Tosh, pp. 7-8 en 123.

53. Leslie Witz, *Write your own History* (Johannesburg, 1988), pp. 16-17.

understand the past, it is more difficult to change the present or look ahead to the future”⁵⁴. Soos vroeër by Afrikaners, word geskiedenis tans as wapen vir politieke doeleindes misbruik en in diens van die bevrydingsbeweging gestel. Geskiedenis word dan as hulpmiddel en argument aangewend om ’n “alternatiewe” toekoms te bevorder. Waar geskiedenis utopies aangewend word, word die huidige ervaringswêreld gekritiseer. Ook by die “people’s history” vind ons verwringing en ’n politiek-propagandistiese manipulering van geskiedenis, met as doelstelling: emansipasie en bevryding. Die massamens word op ’n kunsmatige wyse gemobiliseer deur, op die geskiedenis terug te gryp, wat op konstruksie, onewewigtige voorstellinge en terugprojeksie vanuit die hede op die verlede neerkom.

Vir die “people’s history”-manne is geskiedenis toekomsgerig en ingestel op sosiale verandering in die hede. Dit het tot onderdeel van ’n kulturele rewolusie à la Gramsci geword wat ter ondersteuning van ’n verwagte politieke rewolusie moet dien. Dit bring die gevaar mee van ’n gefabriseerde, “nuwe” verlede, dit is, ’n verideologiseerde en verpolitiseerde geskiedenis wat kritiek op die verlede uitspreek met die oog op ’n beter toekoms. Die “people’s history”-voorstanders is daarop uit om ’n rewolusionêre historiese bewussyn te kweek: Wat as doel vir die toekoms gestel word, bepaal die uitleg van die verlede en die verstaan van die hede – in dié geval ’n swart meerderheidsregering, dus ’n “verswaring” van die ganse verlede asof blankes slegs ’n negatiewe en destruktiewe aandeel daaraan gehad het.

Opsommend kan gevra word of die hedendaagse “people’s history” ’n mode-verskynsel is wat spoedig sal verdwyn, of kan dit die ontsluiting van ’n nuwe deur tot die verlede word? As dit nie gesuiwer word van ideologiese besoedeling en nie op ’n rasonale en teoreties-aanvaarbare grondslag geplaas word wat teen indringende kritiek kan standhou nie, sal dit in ’n doodloopstraat beland, ondersteun slegs deur kaalvoet-“historici” of pseudo-wetenskaplikes wat ’n onwetenskaplike post-kritiese fase van die vak binnegegaan het.

Geskiedenisonderrig in Europa – ’n basis van vergelyking

Om te verstaan wat tans in Suid-Afrika ten opsigte van geskiedenis op skool aan die gang is, is vergelyking noodsaaklik. Omrede daar in Europa ’n “etnies-kulturele diversiteit” bestaan⁵⁵, wat algemeen met die begrip “multikulturalisme” getipeer word, verskaf dit ’n vergelykingsbasis vir die kulturele diversiteit van die Suid-Afrikaanse samelewing wat geskiedenisonderrig direk raak⁵⁶. Sowel die “people’s history”-beweging wat op ’n klassegrondslag berus as die Afrikaner-*establishment* se uitgediende leerplanne, moet ’n vergelykende toets kan deurstaan, wil dit aan die eise van die moderne Suid-Afrikaanse samelewing voldoen.

Die vraag is wat is Europa? – veral nou in ’n geestesklimaat van ’n Ekonomiese Gemeenskap en ’n Europese Parlement wat in 1992 met die wegval van ekonomiese grense nader aan die ideaal van ’n “Verenigde State van Europa” sal kom. Dit is ’n vraag waarop verskillende antwoorde gegee kan word. Daar word erken dat Europa ’n “plurale” of “multi-etniese” samelewing is, wat Karl Bosl as “’n natuurlike verskyningsvorm” van die menslike bestaan tipeer⁵⁷. Multikulturaliteit word as ’n oerverskynsel van Europa beskou wat ’n erkenning is van die “veelvoud” en “diversiteit” van kulture wat daar gelyktydig naasmekaar bestaan. Europa het dus ’n “plurale identiteit”, die staatsnadies is ingebedding in die raamwerk van Europa. Al sy mense is teen wil en dank daarin “ingebore”, wat van hom “’n bundel iden-

54. N.E.C.C.: *What is History?* (Johannesburg 1987), p. 1.

55. Vgl. byvoorbeeld *Institute for European studies — European civilization, ethnicity, culture, society* (Leuven, 1987), p. 5, waarin van “the ethnic-cultural diversity” van Europa gepraat word.

56. Vgl byvoorbeeld W. Mitter en J. Swift (reds), *Bildung und Erziehung*, Beiheft 2/1, *Education and the diversity of cultures* (Keulen, 1985), pp. 7, 15, 19, 42.

57. Karl Bosl, *Pluralismus und pluralistische Gesellschaft* (München, 1967), pp. 43 en 131. Kyk ook H. Gudrich en Stefan Fett, *Die pluralistische Gesellschaftstheorie* (Stuttgart, 1974), pp. 7-8.

titeite" maak. Maar die Europese nasies staan nog in die tradisie van die 19de eeuse nasionale staatsgedagte, wat 'n hindernis is in die weg van Europese vereniging en 'n gemeenskaplike "Europese" leerplan vir geskiedenis⁵⁸.

Daar is in die jongste tyd nagedink oor die voorwaardes vir die daarstelling van 'n "Europese geskiedenis" wat in alle skole gebruik kan word met die oog op die bevordering van 'n komende verenigde Europa. Dit mag nie bloot 'n "voorgeskiedenis" van die politieke eenhede van Europa wees nie, ook nie regionale en nasionale geskiedenisverdring nie, maar eerder aanvullend wees. Europa bly dus 'n "rassies-etnologiese veelvoudigheid" en die verskeidenheid "Europese" kultuurtradisies kan en mag nie verwerp word nie⁵⁹.

Karl-Ernst Jeismann het bevind dat daar "weerstand"⁶⁰ bestaan teen 'n "Europese" leerplan vir geskiedenis. Ná die Tweede Wêreldoorlog is geskiedenisonderrig weer op 'n nasionale staatsgrondslag geplaas, wat deur Walter Fürnrohr die "kerktoringperspektief"⁶¹ genoem word. Elke nasie binne sy historiese staatsgrense kyk soos vanuit 'n kerktoring op sy eie land na die geskiedenis van ander lande en die wêreld, wat 'n veelheid van nasionale gesigspunte beteken. Daarin ontbreek die breëre "Europese" dimensie. Jeismann kom tot die gevolgtrekking dat die "Europa-idee" in die geskiedenisonderrig "prakties nutteloos" en teoreties nog nie te begrend is nie. Dit kan slegs as politieke doel vir die toekoms nagestrew word, in sy generasie sal dit egter nie verwerklik word nie. Geskiedenisonderrig is dus 'n weinig deugsame middel om 'n toekomstige Europese vereniging of 'n "Europese" identiteit te help voorberei. Elke nasie is nog steeds op sy eie identiteit ingestel, en bowendien bestaan daar die probleem van verskillende tale – sowat 30 tale vir meer as 300 miljoen Europeërs.

'n Ondersoek in vyf Europese lande na die stand van die "Europa-idee" in hulle geskiedenisleerplanne en skoolboeke, het aan die lig gebring dat dit "erg verwaarloos" word en "onbevredigend" is. In 18 skoolboeke was daar slegs drie persent "Europese" temas, wat beteken dat die "Europese" politiek met betrekking tot vereniging tans nog "uiters geringe" betekenis het⁶². Wat aanbeveel word is 'n Europese vergelyk oor die onderrig van die verenigingsidee in die wete dat die "nasionale" geskiedenis nou iets is wat tot die verlede behoort. 'n "Europese" geskiedenis vir die ledestate is 'n vooronderstelling vir Europese samewerking. Dié is 'n groei-proses wat slegs "op die lange duur" die gestalte van die Europese landskap geestelik kan verander en ómstempel. Daar word besef dat ingryping van buite ook nie sal help nie, slegs "geduldige" oortuigingswerk is nodig wat miskien in 'n volgende geslag sukses kan behaal⁶³.

In 1988 het prof E H Kossmann teenoor die Verenigde State van Europa die Nederlandse nasionale bewussyn en vaderlandsliefde op skool aanbeveel. Daar moet "voorlopig" maar aan die gedagte van 'n Nederlandse identiteit vasgehou wat geaksentueer moet word⁶⁴. In dieselfde jaar het premier Margaret Thatcher die idee van 'n Verenigde State van Europa verwerp: "Europa sal sterker wees, juis omdat Frankryk as Frankryk deel daarvan is, Spanje as Spanje, Brittanje as Brittanje, elk met sy eie gebruike, tradisies en identiteite. Dit sal dwaas wees om

58. Karl Pellens, Siegfried Quandt en Hans Stüsmuth (reds), *Geschichte, Politik, Studien zur Didaktik* Band 3, *Geschichtskultur — Geschichtsdidaktik*, pp. 27-28, 29-30 en 42-43. Kyk ook Karl-Ernst Jeismann, *Geschichte als Horizont der Gegenwart* (Paderborn, 1985), pp. 259-260.

59. Karl Ernst Jeismann, *Geschichte Europas für den Unterricht der Europäer* (Braunschweig, 1980), pp. 7, 12, 14; Bundeszentrale für politische Bildung: Band 243, *Europa in der Schule* (Bonn, 1986).

60. Karl-Ernst Jeismann, *Geschichte Europas für den Unterricht der Europäer*, soos in voetnoot 59.

61. Walter Fürnrohr (red), *Geschichtsdidaktik im internationalen Vergleich* (Stuttgart, 1979), p. 10.

62. Bundeszentrale für politische Bildung, Band 243: *Europa in der Schule* (Bonn, 1986), pp. 9, 218, 224-25.

63. Karl Pellens, e.a. (reds), *Geschichte, Politik, Studien zur Didaktik* Band 3, *Geschichtskultur-Geschichtsdidaktik* (Paderborn, 1984), pp. 29-30.

64. *Nederlandse Post*, Jan. 1989, p. 9.

hulle in 'n Europese patroon-persoonlikheid te dwing"⁶⁵.

Na die Tweede Wêreldoorlog het daar geleidelik verandering in die geskiedenisonderrig in die verskillende nasionale state van Europa gekom. In die meeste lande was daar betwyfeling van die tradisionele tipe skoolgeskiedenis en het krisisse ingetree. Die opkoms van sosiale en ekonomiese geskiedenis het die lang oorheersing van politieke geskiedenis teen die sewentigerjare ondermyn en kollektiewe handeling en interaksie is by uiteenlopende sosiale groepe onderstreep. Omdat nasionalisme as 'n veroorsakende faktor van oorloë bejeën is, kry dit nie meer aftrek nie en is die didaktiese doelstelling van die kweking van lojale en patriotiese staatsburgers vandag uit die mode. Nie alle politici was simpatiek teenoor die "nuwe" soort sosiaal-ekonomiesgerigte geskiedenis wat tot internasionale verskynsel geword het nie, en daar heers twis oor watter tipe geskiedenis op skool geleer moet word. Sir Keith Joseph, die Britse konserwatiewe Minister van Opvoeding, het hom teen die "geskiedenis-van-onder"-idee uitgespreek en 'n "nasionale" geskiedenis van Brittanje geregverdig⁶⁶. Die Oxfordse "people's history", die "history workshop"-beweging en die Amerikaanse "New Left radical history from below"-beweging het nagenoeg in al die sosialisties-georiënteerde lande van Europa ingang gevind en tot 'n "alternatiewe" geskiedskrywing "van onder" geword wat om uitgeslotenes, onderdrukte en oorheerstes handel en mikrogeskiedenis in opposisie teen professionele historici beoefen, in Hannover alleen meer as honderd. Agitasies is op tou gesit om "gewone mens"-temas in die geskiedenisleerplanne ingang te laat vind⁶⁷. In die VSA is sulke tipe temas reeds teen die later sewentigerjare opgeneem.

Debate oor die didaktiek gee insig in die nuwe denke oor die vormingswaarde van geskiedenis. Die sentrale kategorie van die nuwe didaktiek is die kweking van historiese bewussyn in die samelewing wat gereken word as bestaande uit 'n diversiteit van groepe. 'n Voorvereiste daarvoor is rasionaliteit en humaniteit. Karl-Ernst Jeismann het die grondslag vir 'n vakwetenskaplike didaktiek gelê en sedert die middel van die sewentigerjare het dit in Wes-Duitsland tot 'n aparte universiteitsvak in eie reg geword, ontkoppel van die Opvoedkunde en ingeskakel by Geskiedenis⁶⁸, waaruit 'n gesaghebbende handboek tevoorskyn gekom het⁶⁹, asook 'n tydskrif sedert 1976⁷⁰. Geskiedenisbewussyn beteken die blywende bestaan van die wete dat die mens en alles wat deur hom geskep is soos byvoorbeeld instellings en samelewingsvorme in die tyd bestaan, dus 'n herkoms en 'n toekoms het, en dat daar niks is wat stabiel en onveranderlik is nie. Die historiese bewussyn verskil van mens tot mens, van groep tot groep en van volk tot volk. Daar bestaan dus kwalik 'n "Europese" historiese bewussyn, dit is eerder 'n "bundeling" van historiese bewussyne, net so min as wat daar 'n enkele "Europese" identiteit bestaan, want ook dít is 'n "bundeling" van identiteite. Tussen historiese bewussyn en groepsidentiteit bestaan 'n noue samehang. Vroeër was historiese bewussyn identies met nasionale bewussyn, maar tans het dit meervoudig geword en hang dit saam met die heterogeniteit van die sosiale samestelling van 'n samelewing.

Historiese bewussyn het ook te doen met die historiese selfverstaan van 'n groep, sy selfdefinisie en identiteit. Dit is 'n komplekse samehang tussen toekomsvoorstelling, verlede-uitleg en hede-verstaan. Die funksie van die historiese bewussyn is drieërlei van aard,

65. *Beeld*, 2.12.1988, p. 11, onderhoud met W.J. Wepener.

66. V.R. Berghahn en Hanna Schissler (reds), *Perceptions of History — International Textbook Research on Britain, Germany and the United States* (Oxford, 1987), pp. 1-16.

67. *D.A.A.D.-Mitteilungen* 11/1988, pp. 22-23.

68. Klaus Bergmann en Gerhard Schneider (reds), *Gesellschaft, Staat und Geschichtsunterricht* (Düsseldorf, 1982), pp. 431-434.

69. Klaus Bergmann, Anette Kuhn, Jörn Rüsen en Gerhard Schneider (reds), *Handbuch der Geschichtsdidaktik* (Düsseldorf, 1985), 844 pp.

70. *Geschichtsdidaktik, Probleme, Projekte, Perspektiven*. Dit is in 1988 gestaak en vervang deur *Geschichte Lernen, Geschichtsunterricht Heute*.

naamlik legitimering van die bestaande staats- en samelewingsorde, oriëntering vir die lewe en identiteitsvinding. Daarom dat 'n geskiedbeeld eng vervleg is met identiteit, wat die resultaat van die geskiedenis is en te doen het met leefwêreld en historiese kollektiwiteit. By die diversiteit van historiese bewussyn en identiteite in dieselfde samelewing, aldus Jeismann, is 'n multiperspektiewiese geskiedenisonderrig wenslik sodat die leerling 'n gebeurtenis wat vir verskillende groepe nie dieselfde vertolking of betekenis het nie, gelyktydig uit verskillende hoeke kan betrag, wat redelikheid en menslikheid in sy oordeel sal bring⁷¹.

Kyk ons na geskiedenisonderrig in verskillende lande van Europa, vind ons 'n wyd geskaakte beeld. Ná 1945 het Duitsland 'n politieke struktuurverandering ondergaan asook 'n funksieverlies van nasionalisme. Die nasionale staat is opgebreek en slegs 'n Duitse spraakgebied of kultuursamehang het oorgebly. Die Bondsrepubliek is 'n pluralistiese samelewing waar geskiedenisonderrig geregionaliseer is. Elk van die elf Bondstate het sy eie leerplan vir geskiedenis wat hemelsbreed van mekaar verskil. Dié van Beiere is totaal anders as dié van Hesse. Die doel met geskiedenisonderrig is tans om leerlinge in te lig sodat hulle op verantwoordelike wyse as staatsburgers aan die openbare lewe kan deelneem en tot begrip van die hedendaagse samelewing kom. Waar daar ná die oorlog 'n vlug van die geskiedenis was, het daar in die tagtigerjare 'n toeloop plaasgevind wat op 'n herleefde historiese bewussyn dui⁷².

In Frankryk⁷³ is geskiedenis en geografie eng vervleg en word deur een onderwyser gedoseer, verpligtend vir alle skooljare. Die leerplanne en riglyne is ooreenkomstig 'n sentralistiese tradisie opgestel hoewel ook plaaslike en streekshistoriese temas toegelaat word. Die nuwe Annales-geskiedenis is in ag geneem.

In die drietalige Switserland is die draers van die algemeen vormende skoolwese die kantons waarop die Bondsregering weinig invloed het. Elke kanton stel sy eie leerplan vir geskiedenis op, wat dus van kanton tot kanton verskil. Op die laerskole word geskiedenis en geografie gekoördineer. Beide gaan uit van die engere *Heimat* en kring dan na Europa en die wêreld uit. Die alledaagse lewe geniet groot opmerklikheid asook museumbesoeke. Dit gaan by die middelbare skool om 'n eksemplariese geskiedenisonderrig, nie net om kennis nie, maar ook om kunde, naamlik 'n kritiese wete van vakwetenskaplike vaardighede, terwyl van die onderwysers verwag word om kontak met die vakwetenskap te behou⁷⁴.

In België vind ons 'n taalverdeling tussen die Nederlandssprekendes en die Franssprekendes. In 1973 is die onderwys geregionaliseer en onder twee ministers geplaas, elk verantwoordelik vir 'n taalgebied. Die leerplanne vir geskiedenis van die Nederlandse en Franse taalgebiede verskil omdat beide kultuurgemeenskappe outonoom is en wêreldbeskoulik verskil. Tot 1968 is die geskiedenisonderrig nie bevraagteken nie en bedoel om 'n ensiklopediese kennis van die Belgiese geskiedenis met die politiek-institusionele in die sentrum by te bring, met as doel die kweking van "goeie staatsburgers". In 1970 is die tradisionele onderwysstruk-

71. Oor Jeismann kyk *Geschichte als Horizont der Gegenwart* (Paderborn, 1985), pp. 13-17 en 59, 69, 161, 184, 193, 200 en 243. Oor die historiese bewussyn kyk Oswald Hauser (red), *Geschichte und Geschichtsbewusstsein* (Göttingen, 1982); Werner Weidenfeld (red), *Geschichtsbewusstsein der Deutschen* (Bielefeld, 1987); Friedrich Schweitzer, *Identität und Erziehung* (Weinheim, 1985) en Werner Weidenfeld, *Die Identität der Deutschen* (Bonn, 1983).

72. Oor die Duitse geskiedenisonderrig onder andere G.C. Bergmann, K-E. Jeismann en H. Süßmuth, *Geschichte und Politik, didaktische Grundlegung eines kooperativen Unterrichts* (Paderborn, 1978); J.B. Metzler, *Bestandsaufnahme Geschichtsunterricht* (Stuttgart, 1973); Walter Fürnrohr (red), *Geschichtsdidaktik im internationalen Vergleich* (Stuttgart, 1979), pp. 159-167 en Ursula Becher en Klaus Bergmann (reds), *Geschichte — Nutzen oder Nachteil für das Leben* (Düsseldorf, 1986), p. 7.

73. Fürnrohr, pp. 85-91; Karl Pellens, Siegfried Quandt en Hans Süßmuth, pp. 145-160 en *Geschichtsdidaktik* 8/1, 1983 (Rolf Wittenbrock, "Die Situation des Geschichtsunterrichts in Frankreich"), p. 63.

74. Pellens, Quandt en Süßmuth, pp. 234-237; Fürnrohr, pp. 27-33.

tuur met 'n nuwe vervang wat op demokratisering neerkom: Vir die elitegeskiedenis van bo is daar byna geen plek meer nie. In die staatsonderrig is gepoog om geskiedenis met 'n nuwe vak "Maatskappyvorming" te vervang, wat nader aan die sosiale wetenskappe staan⁷⁵.

In Oostenryk het geskiedenis op skool 'n besondere politieke aksent. Die beginsel van geskiedenis as 'n "historiese sosiale wetenskap" het aanklank gevind. In 1962 is die leerplanne hervorm wat op 'n herstel van "lewensnabyheid", maatskaplike relevansie en 'n verandering van die ou tipe historiese bewussyn neerkom. Die vak is herbenaam tot "Geskiedenis en Sosiale Kunde" en die leerplanne aangevul met burgerkunde, sosiale en eietydse geskiedenis wat voorrang geniet. Daar was 'n heftige stryd oor die moontlike gevolge van leerplan-sosialisasie met sy idee van lewensnabyheid en betrokkenheid, wat die gevaar van verpolitiseringsinhoud. Daar bestaan slegs een leerplan vir die etniese diversiteit van die land⁷⁶.

In Nederland wat 'n kultuurteëstelling tussen Protestant en Katoliek ervaar, het die tradisionele benadering wat om die Tagtigjarige Oorlog en Oranje as oriënteringspunte gewentel het met die doel om "vaderlandsliefde" by "goeie staatsburgers" te kweek, deur sekularisasie en ontmitologisering in gedrang gekom. In 1958 is die leerstof beperk en het 'n geroep na "wêreldoriëntering" na vore gekom waarin eietydse geskiedenis sterk beklemtoon is. Vanaf 1968 het dit op die sekondêre fase tot 'n verpligte vak geword wat die geskiedenis van die laaste vyftig jaar 'n oorwig bo ander tydperke laat verkry het. In 1968 is ook "Staatkunde" as vak ingevoer teen proteste in, maar dit is mettertyd met geskiedenis verenig. Binne die eietydse geskiedenis word klem op die aktualiteit gelê. Hierbenewens is ook "Maatskappy-leer" ingevoer wat hom op politieke en samelewingsopvoeding toelê, verpligtend is, maar sonder dat 'n eksamen daarin vereis word. Daar word klem gelê op demokratisering wat politieke en maatskaplike betrokkenheid veronderstel. Ook in Nederland het radikale teorieë na vore getree wat die leerlinge op 'n beter samelewing moet voorberei⁷⁷.

Samevattend: Die skok van die Tweede Wêreldoorlog het akademiërs laat besin oor die rol wat nasionalistiese geskiedenisonderrig met positiewe "eie" selfbeelde naas negatiewe "vyandbeelde" bygedra het tot die onvrede in Europa. 'n Man met visie wat oorlog wou uitkakel en beter onderlinge begrip tussen die nasies van Europa skep, was Georg Eckert (1912-1974) wat in 1951 in Braunschweig, 'n instituut aan die Kant-Hochschule in die lewe geroep het, naamlik 'n "Internasionale Instituut vir Teksboekverbetering" herbenaam in 1975 tot "Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung". Tans bevat dit 'n navorsingsentrum waarin 35 000 bande, 300 tydskrifte en 100 000 skoolboeke uit 70 lande byeengebring is⁷⁸. Deur navorsing oor leerplanne en geskiedenis-tekste boeke en voordragte en publikasies het die Instituut die aandag gevestig op feitlike onjuisthede, wanvertolking, stereotipes, en verdraaiings, en geskiedenisonderwysers en geleerdes uit verskillende lande in gesprek met mekaar laat tree. Sy doel was teksboekverbetering en hersiening, metodiese rasionaliteit, waarheidsoeke en die uitkakeling van vooroordele. Dit het tot internasionale ooreenkomste gelei. Die pluraliteit van beskouinge is erken en oorgelewerde voorstellings is aan 'n vergelykende toets onderwerp wat historiese perspektiewe laat verbreed het. Dit het 'n seënryke invloed uitgeoefen en geskiedenisonderrig van gebreke gesuiwer, wat die kwaliteit verbeter het. Advies ná ondersoek van en diskussies oor skoolgeskiedenisboeke is gepubliseer en lande se regerings is vrygelaat om daarvoor te besluit, met ander woorde, die aanbevelings

75. Raphael de Keyser, "Geschichtskultur und Entwicklung der Geschichtsdidaktik in Belgien", in Pellens, Quandt en Süßmuth, pp. 55-74.

76. Pellens, Quandt en Süßmuth, pp. 201-216; Fürnrohr, pp. 34-48.

77. Pellens, Quandt en Süßmuth, pp. 179-200; Fürnrohr, pp. 105-122 en L.G. Dalhuisen, J.G. Toebes en D.H. Verhagen, *Geskiedenis op School* deel I, *Grondslagen* (Groningen, 1982), pp. 18-52.

78. Kyk Karl-Ernst Jeismann, *Geschichte als Horizont der Gegenwart* (Paderborn, 1985), pp. 181-194; Pellens, Quandt en Süßmuth, pp. 27-51.

was nie afdwingbaar nie⁷⁹.

In die RSA het die radikale “people’s history”-beweging die idee van skoolboekhersiening van die hand gewys en etniese pluralisme en multikulturalisme as “regeringspropaganda” verwerp ásof slegs ’n trans-etniese klassebenadering van die geskiedenisonderrig soos in die Oosbloklande sin en waarde het.

Waarheen met skoolgeskiedenis in ons onbenaamde en onvoltooide Afrikastaat?

Wat kan die RSA van Europa leer? Dat die hoofdoel van geskiedenisonderrig die kweking by leerlinge is van ’n historiese bewussyn wat leefwêreldlik in die samelewing wortel, en dat geskiedenisonderrig wat hier nog grootliks in tradisionele bane vloei, bevry moet word van ’n kerktoeringperspektief en mure van vooroordeel, stereotipes en vertekening. Ook dat ’n identiteitskrisis in verband met geskiedenisonderrig hier ingetree het, want tussen historiese bewussyn en identiteitstrewes bestaan ’n noue samehang. Dit sal hier seker net so moeilik wees om leerplanne op ’n toekomstige verenigde Suid-Afrikaanse nasiestaat wat alle volke insluit, te heroriënteer as in Europa met sy strewes na Europese leerplanne vir ’n toekomstige Verenigde State. Soos politieke geskiedenis daar gekwyn het en sosiale, kulturele en ekonomiese geskiedenis wat oor gewone mense handel, sy weg in leerplanne gevind het, so behoort laasgenoemde hier sterker in ag geneem te word. Die opsetlike prysgawe van eietydse geskiedenis sal in die lig van die sterk beklemtoning daarvan in Europese geskiedenisleerplanne hier in heroorweging geneem moet word vanweë sy praktiese oriënteringsnut.

Die verval van ’n nasionalistiese skoolgeskiedenis met verheerlikende selfbeelde en vyandbeelde, was die gevolg van die strewes na uitskakeling van groepkonflik, deur verdraagsaamheid en wedersydse begrip, waaruit ons konfliktsamelewing kan leer. Die beginsel van ’n multiperspektiwiese geskiedenisonderrig spruit uit hierdie strewes. Uit dié hoek het ook die skoolboekhersieningsbeweging van die “Instituut vir Internasionale Skoolboeknavorsing” voortgekom wat feitlike onjuisthede in wedersydse voorstellings, en vooroordele, stereotipes en vyandbeelde tot ’n groot mate uitgeskakel het. Dit kan vir ons as voorbeeld dien, omrede dit dissiplinerend op skrywers kan inwerk. Om aan sentralisme en voorskrytelikheid te ontkom, is daar in verskeie lande tot desentralisasie of regionalisering van geskiedenisleerplanne oorgegaan wat reg aan plaaslike en streeksbelange met eie tradisies laat geskied. Dit val op dat lewendige diskussie die lewensbloed van die geskiedenisonderrig in Europa is soos weerspieël word in boeke en tydskrifartikels oor die didaktiek. Hier is geskiedenisonderwysers en geleerdes veels te oningelig en passief oor leerplanne, handboeke en teoretiese grondslae. Die kritiek waarvan die publiek gewoonlik kennis neem, kom uit koerantpolemieke, dikwels op grond van politieke eerder as opvoedkundige oorwegings. Ons sal ook kan leer van die eksemplariese benadering tot geskiedenisonderrig wat oorlaaiing van leerplanne beperk, want hier is die belading uiters swaar en onewewigtig. Van belang is dat dit in die Europese geskiedenisonderrig minder om pappegaaiaagtige herhaling van historiese kennis gaan as om *kunde*, naamlik die beoefening van elementêre historiese kritiek deur kennis te neem van die vaardighede van die vakkundige.

79. Voorbeelde is onder andere die volgende: *Deutschland und Frankreich im Spiegel ihrer Schulbücher* (Braunschweig, 1954); Hanna Schissler (red), *Schulbuchverbesserung durch internationale Schulbuchforschung* (Braunschweig, 1985); W. Jacobmeyer (red), *National Geschichte als Problem der deutschen und der polnischen Geschichtsschreibung* (Braunschweig, 1983); W. Jacobmeyer (red), *Die Deutsch-Polnischen Schulbuchempfehlungen in der Öffentliche Diskussion der Bundesrepublik Deutschland* (Braunschweig, 1979); Georg-Eckert-Institut, *Studien zur internationalen Schulbuchforschung — Die Bundesrepublik Deutschland und die Vereinigten Staaten von Amerika — Empfehlungen zur Behandlung ihrer Geschichte nach dem Zweiten Weltkrieg* (Braunschweig, 1983) en Georg-Eckert-Institut, *Deutsch-Israelische Schulbuchempfehlungen* (Braunschweig, 1985).

Op die vraag wát Suid-Afrika onder veranderde omstandighede is, kan soos in die geval van Europa ook verskillende antwoorde gegee word, afhangede van die hoek waaruit gekyk word. Die RSA is nie 'n volksnasiestaat soos die Afrikaners baie jare lank gedink het nie; ook nie 'n kultuurnasiestaat nie, want dit huisves 'n diversiteit van kulture en ook nie 'n klassenasiestaat soos die radikale glo dit is en amptelik moet word nie. Dit is 'n staatsburgerlike staat waarvan die grondwet belangriker as etniese grense geag word, maar wat onbenaamd en onvoltooid is, nog sonder gemeenskaplike simbole en oop na die toekoms. Daar wag deur onderhandeling met die “ander” Suid-Afrika deur 'n beloofde “Indaba” 'n vierde grondwet vir die Derde Republiek – die ophandesynde “nuwe” Suid-Afrika.

In 1986 het die NP Suid-Afrika amptelik as 'n “veelvolkige samelewing” teenoor die radikale denkrigting se “nie-rassige demokrasie” gedefinieer en 'n “samewerkende saambestaan” van heterogene groepe in die vooruitsig gestel, waarin politieke magsdeling in 'n onverdeelde land beoefen sal word op sodanige wyse dat geen groep die ander kan oorheers nie. Alle staatsburgers sal “ten volle” in die regeringsproses kan deelneem op die basis van selfbeskikking oor “eie” en “medebesikking” oor “algemene” sake, maar binne nog te skepte strukture waarbinne elke volk of groep deur algemene stemreg sy “eie” magsbasis sal hê⁸⁰. In 1986 het dr Denis Worrall verklaar: “We are not really one nation and do not have a single received history or one single set of heroes”⁸¹. Vir die radikale is dié standpunte onaanvaarbaar want vir hulle staan etnisiteit gelyk aan Apartheid, is dus “rassisme” en derhalwe propaganda vir “Wit oorheersing”. Hierteenoor word 'n klassenasie gestel berustende op 'n breë demokratiese meerderheidsregering van werkers wat hulle ter legitimering, oriëntering en identiteit soos in die Oosbloklande op 'n alternatiewe wyse op die geskiedenis beroep.

As geskiedenisonderrig hom in 'n moeilike oorgangskrisis na 'n nuwe staatkundige bedeling bevind, nog moeiliker gaan dit vir die toekomstige staat wees om die verlede te bemagtig. Wat uit die leerplanbus sal kom, sal afhang van wie Suid-Afrika sal regeer, want wat as toekomspektief gestel word bepaal die vertolking en beeld van die verlede. Vir die huidige kom die verskil daarby in dat die geskiedenisleerplanne vir homogene nasies van Europa binne eie staatsgrense opgestel word, terwyl deur verstedeliking hier geen internasionaal-erkende grense die etniese diversiteit skei nie. Wat “Suid-Afrika” wel met “Europa” in gemeen het, maar ook met Nigerië en Kanada, is 'n teëstellende bundel identiteite en 'n blywende etnies-kulturele veelvoudigheid. Hy is dus 'n multikulturele samelewing wat van heterogeniteit, diversiteit en taalpluraliteit getuig. Die land huisves mense uit drie kontinente. Sy groepsgestruktureerde samelewing is ingebed in 'n “Suid-Afrikaanse” raamwerk soos die etnies-kulturele identiteite van Europa in 'n “Europese”.

In Nigerië⁸² bepleit prof M O A Durojaiye multikulturalisme as oplossing vir die land se kulturele diversiteit van taal, godsdiens en etniese verskeidenheid: Dit moet op skool help om sin vir 'n gemeenskaplike nasieskap te skep. In Kanada word sedert 1971 'n “multikulturele” politiek binne 'n tweetalige raamwerk gevolg wat “nasionale eenheid” moet bevorder. Dit blyk uit die aanstelling van 'n “Minister of State for Multi-culturalism” en 'n “Canadian Consultative Council on Multi-culturalism”⁸³. Binne die provinsie-beheerde onderwys heers daar groot speling. Die Franse Kanadese en ander minderhede probeer om hulle eie identiteite teen

80. Dr. Stoffel van der Merwe, *Standpuntstelling oor magsdeling* (Goodwood, 1986), pp. 1, 2 en 4.

81. *Sunday Times*, 6.7.1986, p. 27.

82. Vgl. Wolfgang Mitter en James Swift (reds.), *Bildung und Erziehung* Beiheft 2/1.– *Education and the Diversity of Cultures* (Prof M.O.A. Durojaiye, “Multi-culturalism – Challenge for African Education”), pp. 55-75, waarin hy sê dat in Suid-Afrika “racial differences” gekompliseer word deur “cultural differences”.

83. Wolfgang Mitter en James Swift, pp. 193, 234-35 en 189-204.

die identiteit van die meerderheid (40 persent Engelse en 27 persent Franse e.a. minderhede) deur 'n teruggryping op die "eie" geskiedenis te handhaaf⁸⁴. Die Amerikaanse "meltingpot"-idee van die samelewing word in Kanada verwerp, dit vertoon veelmeer 'n "mosaïek" van blywende kulturele tradisies binne 'n eenheidstaat wat ook "onvoltooid" en "oop" na die toekoms is⁸⁵.

Of daar in die toekomstige Suid-Afrika 'n enkele onderwysdepartement vir die hele land sal wees, weet ons nie; tans bestaan daar verskillende onderwysdepartemente vir die verskillende groepe, provinsies, en onafhanklike en selfregerende swart gebiede wat almal van die Gemeenskaplike Matrikulasieraad se nuwe kernleerplanne vir geskiedenis gebruik maak, en onder nege eksaminerende liggame ressorteer. Die Departement Onderwys en Opleiding huisves nagenoeg 76 persent van alle Suid-Afrikaanse skoolgaande kinders wat teen die jaar 2000 tot so hoog as 85 persent kan styg. In 1988 het die RSA 35 miljoen inwoners gehad waarvan 40 persent onder 15 jaar. Teen 2000 word 47 miljoen verwag waarvan 5,5 miljoen blankes. In 1988 was die swart stedelike bevolking 8,5 miljoen en teen 2000 sal dit tot 20,7 miljoen styg. In 1987 was daar 1,47 miljoen swart leerlinge op die sekondêre skool wat teen 2000 tot 2,63 miljoen kan klim. Die getal swart leerlinge in matriekklasse het van 11 000 in 1979 tot 113 862 in 1987 gegroei en is tans veel hoër. Daar heers 'n gevoel in die swart en bruin samelewing dat hulle kinders se onderwys en veral die leerplanne te min in hul eie leefwêreldlike omstandighede veranker is en nog te veel wit of "koloniale" kenmerke vertoon⁸⁶.

Hierdie statistiek en kritiek onderstreep die dringendheid van leerplanhersiening. Geskiedenisillabusse was lank 'n heerskappy-instrument: Regering na regering het sy geskiedbeeld op ander groepe afgedwing. In die lig van 'n radikaal veranderde situasie is nuwe historiese perspektiewe en 'n nuwe oriëntering nodig. Die basis van die huidige voorstelling van die verlede wat om die Boer-Brit- en Afrikaner-Engelsman-stryd om identiteit en oriëntering wentel, behoort nou tot 'n verbygegane tydperk en het aan relevansie verloor. Die Afrikanerdom as struktureringskern vir leerplanne het nou weggeval; sy posisie het verander tot 'n gewone onderdeel van 'n groter samelewingsgeheel. Ook die legitimeringsituasie van wit oorheersing het sy waarde verloor. Dit het na 'n identiteitskrisis gelei, byvoorbeeld die 1988-feesvierings, die toekomsprospektiewe van magsdeling of partisie, 'n Afrikanervolkstaat aan die dorre weskus en die herstel van die ou Boererepublieke. Onsekerheid oor die toekoms het tot omstredende verledevertolking en verwarring in die verstaan van die hede gelei. Die jaar 1948 druk soos 'n aanklag, afrekening en sware las op Afrikanerskouers waarvan baie liever sou wou wegvlug. Die sekerheid wat dit vroeër oor die toekoms ingehou het, het verdwyn. Van die ou verlede moet nou afskeid geneem word ten gunste van 'n nuwe wat sommige as pynlik ervaar. Basies bestaan daar vir alle Suid-Afrikaners 'n identiteitskrisis, 'n legitimeringskrisis en 'n oriënteringskrisis in 'n wêreld wat as gevolg van historiese grondverskuiwings aan die wankel geraak het. Soos die Afrikaners hulle nasionale besef, historiese bewussyn, identiteit en geskiedbeeld in hulle "vryheidstryd" teen die Engelse gevorm het, só die "ander" Suid-Afrika in hulle "bevrydingstryd" teen die Afrikaners se Apartheidstaat en samelewingsordening. Soos daar vroeër pogings was om "nasionale eenheid" tussen Engelsman en Afrikaner te

84. *Geschiedsdidaktik* 9/4, 1984 (I. Hantsche, "Geschichtsbewusstsein und Identität"), pp. 437-438.

85. *The Canadian Historical Review* 51/3, Sept. 1970. (Allan Smith, "Metaphor and Nationality in North America"), pp. 248-49.

86. In *The Star*, 15.7.1987, p. 3 is gerapporteer dat min G. van N. Viljoen erken dat insoverre "people's education" strewe "towards greater community participation, it certainly has merits. Education should, after all, be in step with the values and traditions of the community it served. Education authorities will be prepared to negotiate about, and correct, shortcomings in these respects. Alternative choices which kept the interests and aspirations of all communities in mind could possibly be offered".

bewerkstellig, só gaan pleidooie gelewer word in die belang van versoening en “nasionale eenheid” tussen swart en wit groepe in ’n waarlik Suid-Afrikaanse eenheidstaat en gesamentlike nasieskap.

Moontlik sal met hierdie nuwe toestand rekening gehou word in toekomstige geskiedenisleerplanne. By leerplanhersiëning sal meer ruimte afgestaan moet word vir swart geskiedenis in eie reg, en ewewig gevind moet word tussen swart en wit geskiedenis met inkorting van die tradisioneel oorbeklemtoonde Boer-Britstryd. ’n Hersiene selfbeeld en ’n meer positiewe beeld van ander groepe is gewens sodat die leerplan ’n nasionaal saambindende faktor kan word wat eerder verenig as skei en verdeel. Ou vanselfsprekende sekerhede sal gerelativeer moet word en versoening, verdraagsaamheid en begrip deur geskiedenisonderrig tussen groepe geskep word. Die insig moet kom dat binne die historiese eenheid van die samelewing ’n spektrum van onderskeidelike en teëstellende posisies van groepe histories ontstaan het, en dat in dié onderskeidelikheid en spanning die kriteria vir die identiteit van ons samelewing as geheel gevind moet word. As ons die posisie van die eie binne die verskeidenheid raaksien, sal die ander se posisie ook verstaanbaar word. Die leerplanne moet so aangebied word dat die klem op eenheid in verskeidenheid lê. Die oriënteringsfunksie moet steeds oop bly sodat kennis geneem kan word van meer as een vertolking van die verlede. Dit sal ’n multiperspektiwiese dimensie en ’n gedifferensieerde historiese bewussyn bevorder. Klem op gemeenskaplike waardes, universaliteit, redelikheid en menslikheid is voorvereistes vir ’n begrip van die verlede en van mekaar.

Waar die leerplanne tot nou toe voorskriftelik was, sal die nuwe op die konsensus van die belanghebbende groepe moet berus, swart, bruin en wit. Dit kan op ’n intergroepskonferensie oor inhoude bereik word. Voorsiening sal in die leerplanne vir ’n multiperspektiwiese benadering tot die geskiedenis gemaak moet word sodat rondom ’n gebeurtenis verskillende vertolkings en standpunte tegelyk sigbaar word wat reg aan die verskeidenheid kan laat geskied. Om ’n voorbeeld te noem. Vir dr Z K Matthews, ’n swart geleerde, word geskiedenis deur ’n volk gedra soos ’n deel van sy nasionale kleding. Waar twee of meer volke ’n gemeenskaplike reeks gebeurtenisse meegemaak het, is hulle onderskeie weergawes daarvan dikwels verskillend in snit, kleur en patroon. As geskiedenis (soos byvoorbeeld die Oosgrensoorloë) nie sonder vooroordeel weergegee kan word nie, dan moet *alle* voordele tegelyk aangebied word sodat die leerling self kan oordeel en standpunt inneem⁸⁷. Kennis van die etnieskulturele diversiteit sal hydra om die veelkleurige kleed van nasieskap te weef, wat die rykdom en verskeidenheid van groepe en kulture tevoorskyn kan laat tree.

’n Intergroepskonferensie oor leerplanne sal ook historiese kontinuïteit moet beklemtoon. Die radikale “people’s history”-beweging neig om soos in ’n beeldestorm van wat blankes tot die opbou van die land gelewer het af te breek en as onderwerping, onderdrukking en verslawing voor te stel, wat die geskiedbeeld “ontblank” en die blankes as uitlanders in andermansland voorhou. Die rewolusionêr wil alles van vooraf laat begin en die geskiedenis tot die werkerklasoorname as vóórgeskiedenis voorstel wat uitgelaat kan word ten gunste van die eietydse “bevrydingstryd”. Daar sal ook teen terugprojeksie uit die hede gewaak moet word wat die verlede kan vervals. ’n Probleem wat sal voorkom is “1948”. Dit kan verskillende betekenis en emosies voortbring. Hier sal eerlikheid aan die dag gelê moet word en historiese vergissinge en foute wat deels uit idealisme gespruit het, erken word, anders kan sake in ’n afrekening ontaard.

Oor regionalisering is reeds gehandel. Indien die komende “nuwe” Suid-Afrika federatief herbou word, sal dit desentralisasie van geskiedenisonderrig vergemaklik. Regionalisering hou voordele in wat identiteitsvinding en oriëntering vir ’n leerling kan bybring. Sou dit nie

87. Z.K. Matthews, *Freedom for my people* (London, 1981), pp. 58-59. Kyk ook Van Jaarsveld, *Omstrede Suid-Afrikaanse verlede*, pp. 136-137.

prakties wees nie, kan gedink word aan 'n uiters gerekte leergang met sulke wye keuses dat voldoen kan word aan die historiese bewussyn se funksie van identiteitsvinding en oriëntering op Suid-Afrika, Afrika en die wêreld. Trouens hersiene leerplanne sal 'n veel groter Afrikabetrokkenheid moet hê as die bestaande, want dié kontinent huisves die RSA wat ook sy buurstate moet leer ken.

Hier word ten slotte herhaal wat ek in 1982 oor geskiedenisonderrig geskryf het: “As Suid-Afrikaners het ons behoefte aan 'n geskiedbeeld wat kleurskeidslyne transendeer. Naas 'n individuele geskiedbeeld wat die eie bestaan en die identiteit van 'n kultuur- of volksgroep kan verantwoord, het ons behoefte aan 'n algemene Suid-Afrikaanse geskiedbeeld wat reg aan die totaliteit van die bevolking, ongeag kleur of klas, laat geskied, en almal sal laat voel dat hulle tot één nasie – 'n Suid-Afrikaanse, en aan één vaderland, die RSA, behoort. Miskien moet so 'n tipe historiese bewussyn en sy resulterende geskiedbeeld nog gebore word. Dit moet 'n geskiedbeeld wees wat nie skei of verdeel nie, maar wat verenig, sodat 'n gemeenskaplike trou aan en trots op ons deel van die Afrika-kontinent in die hand gewerk kan word”⁸⁸.

88. F.A. van Jaarsveld, *Moderne geskiedskrywing*, Voorwoord, p. 3.