

'N VERTOLKING VAN DIE NASIONALE KERNLEERGANGE VIR GESKIEDENIS IN DIE MIDDELBARE SKOOL*

1. Inleiding

Die vraag is wat onder „vertolking” verstaan word. Is dit 'n vertolking van die leergange vanuit die kant van die professionele historikus wat daarna smag om 'n sodanige onderbou vir sy vak op hoërskoolvlak te sien dat die inskakeling van die eerstejaarstudent by die universitêre onderrig makliker sal kan geskied as wat onder die huidige leergange die geval is, of moet dit 'n vertolking wees vanuit die kant van die geskiedenisstryker wat daarmee worstel in sy proses van onderrig aan die leerling, of moet dit vertolk word vanuit die gesigspunt van die leerling self wat daardeur gevorm moet word, of ten slotte, vanuit die kant van die staat en volk wat verwag dat die geskiedenisonderrig die jongmense tot ingeligte patriotiese en lojale staatsburgers moet help vorm? Oor al hierdie aspekte kan veel gesê word, maar ons moet soek na *kriteria* waarmee die leergange beoordeel kan word, asook na die kriteria waarvolgens die leergange opgestel is — as daar so-iets op skrif bestaan.

Oor die vertolking van die nuwe leergange vanuit die kant van die onderwyser, is daar heelwat gesê¹; die houding het van skeptisme tot aanprysing of afwagting gesterk. Dit is egter die onderwyser wat die leergange in die praktyk moet toepas wat op die duur die meeste daaroor te sê sal hê. As die onderwysers van my verwag om hulle leiding te gee wat die praktiese toepassing van die leergange in die *klaskamer* betref, sal hulle moontlik teleurgesteld wees met my benadering en vertolking daarvan. Ek het wel leerstof verskaf wat as leidraad vir die klaskamerpraktyk kan dien, maar die werklike toepassing word bepaal deur sowel die „algemene opmerkings” wat die leergange self voorafgaan as die onderwyser se ervaring met die eksaminatore. Die nasionale kernleergang is op enigsins vanmekaar afwykende wyse deur die vier provinsies by hulle plaaslike behoeftes aangepas. Die Transvaalse leergangkomitee het bv. self 'n vertolking deur voorgeskrewe detaillering met die oog op leiding aan die eksaminatore en onderwysers gegee wat ten gevolge gehad het dat die vryheid wat in die „algemene opmerkings” in vooruitsig gestel is, aan bande gelê is — net soos dié van die skoolboekstryker wat die leergangdetaillering vir sts. IX en X van materiaal moet voorsien.

Aangesien die kernleergang vir sts. VI, VII en VIII vir al die provinsies naastenby dieselfde gebly het, kan 'n algemene interpretasie hier gegee word. Ek het my reeds oor hierdie leergange uitgelaat² sowel as oor die

*Voorlesing gehou in Windhoek op uitnodiging van die S.W.A.-onderwysdepartement voor die geskiedenisonderwysers op 4 Junie 1970.

1. Vgl. o.a. B. J. van der Merwe: *Die Nuwe Senior Leergang vir Geskiedenis: 'n Stap vooruit of 'n Sprong in die Duister?* in *Onderwysblad*, Mei 1968, p: 71, en Junie 1968, p. 136; Dr. S. J. Esterhuizen: *Die Implimentering van die nuwe Leergang in Geskiedenis in St. 9 en 10*; ook dr. M. Heyns in lesing nr. 3: *Referate gelewer tydens 'n Oriënteringskursus van die Transvaalse Onderwysdepartement op 16 April 1969.*
2. *Onderwysblad*, Jan. 1968, pp. 455-458.

sts. IX en X-leergang³ en sou nie graag wou herhaal wat ek reeds hieroor gesê het nie. Terwyl die sts. VI-VIII-leergange m.i. aan hul doel beantwoord, afgesien van die oorlaaiing van die st. VIII-leergang, kan dit nie van die hele kernleergang vir sts. IX en X gesê word nie. Die praktyk sal my verwagtings bewys.

II. *Kriteria vir die keuse van leerstof*

Voordat 'n leergang beoordeel kan word, moet rasionele maatstawwe gevind word. Wat is 'n leergang? 'n Konstatering van die inhoud van die onderwerpe wat bestudeer moet word sowel as die konstatering van die orde of gang waarin dit bestudeer sal word⁴. Hierin is die struktuur van die onderwerpe van belang sowel as die jeugpsigologiese voorwaardes waaraan die onderrig daarvan sal moet beantwoord. Daarby kom te pas 'n keuse uit die inhoud van die verlede sodanig dat dit die leerling kan oriënteer wat sy vaderland se besondere situasie betref, asook die plek van sy land in die wêreld. Daarby kom sekere waardes te pas wat betref die beskawingskring waartoe sy land behoort. Die temas kan nie willekeurig gekies word nie, hulle belangrikheid staan in verband met die gevolge wat hulle vir die huidige bestaan gehad het. Die eerste doel met 'n geskiedenisleergang is *selfbegrip* met die oog op staatsburgerlike verantwoordelikheid en begrip van die posisie van die eie land in die wêreld. Sommige waardes lê soos wortels diep terug in die verwyderde verlede, ander is gegrondves in die nog lewende verlede of die selfdeurleefde, eietydse geskiedenis. Daardie „nog lewende” waardes en kragte moet tot sigbaarheid gebring word, sodat die leerling leer verstaan wíé hy is en dát hy met ander groepe in dieselfde land sowel as volkere van die buiteland moet saamlewe.

Met die oormaat aan leerstof moet „eilande,” „swaartepunte,” „temas,” „eksemplare” of „eras” gesoek word wat „relevant” is tot die behoeftes van 'n volk, nasie of staat. Hoe sterk die klem in sekere internasionale of ideologiese kringe ookal op „wêreldburgerskap,” „internasionalisme” of die proses van „gelykmaking” gelê word, in die praktyk het die *vaderland* as studie-eenheid nog steeds die basis van die geskiedenis-onderrig gebly. Die mens het 'n *heimat* en jy kan die „nasionale” of „vaderlandse” geskiedenis nie van hom wegneem sonder om hom van homself te vervreem, hom te onteien, te ontwortel of te ontwrig nie.

Wanneer *kriteria* aangelê word vir die stofkeuse met die oog op die opstelling van leergange vir st. VI tot X moet sekere vrae vooraf beantwoord word:

1. Die eerste vraag is of jeugpsigologiese voorwaardes wat alle geskiedenisonderrig vooraf behoort te gaan, in ag geneem is. Dit is noodsaaklik omdat die leerstof aangepas moet wees by die ouderdomsfases van die leerlinge. Hulle moet belangstelling hê en begrip toon vir dit wat aangebied word.

2. Die tweede vraag is of daar in al die leergange voldoende voorsiening gemaak word vir die onderrig van die „vaderlandse” of „nasionale”

3. *Onderwysblad*, Maart 1968, pp: 564-568.

4. Vgl. W. H. Burston: *Principles of History Teaching*, p. 109.

geskiedenis. Al lê die klem vandag ookal hoe sterk op „internasionalisme“ en „wêreldburgerskap“ ásóf die mens orals en altyd eenders en dieselfde is — bloot ’n eksemplaar van die *spesie* mens — kan daar nie by die feit verbygekyk word dat die mens ingebore word in ’n familie, stam, volk, kultuurgroep, nasie, staat of land nie, wat bindend werk op ’n gemeenskap, en daarom het die leerling aanspraak op ’n geskiedenis-kennis wat omgewing, taal, kultuur, tradisies, waardes, sedes, gewoontes, gebruike en instellings kan belig. Sou dít moet verval, sal die jongmens, soos gesê, van homself, sy gemeenskap, volk of staat vervreem raak. Hy kan alleen mense uit ander lande verstaan as hy weet wie hyself is. Hoe daar ookal in sekere ideologiese kringe gedink word, die mens bly nog steeds in ’n groep, volk of nasie veranker. Nasies *is* nog steeds ’n werklikheid, hulle bestáán en omdat die mens daarin veranker is, is dit sy reg om homself te begryp vanuit sy herkoms, agtergrond en natuurlike verbande.

Veral in die drie onderste standerds van die hoërskool behoort die „nasionale“ of „vaderlandse“ geskiedenis besondere aandag te geniet, behoort dit sentraal te staan, die wortels daarvan, die gang en wording mag nie ontbreek nie, maar ook nie die verbindingslyne met ander volke of gebeure wat daarop ingewerk het nie. Dit geld ook die twee boonste standerds van die hoërskool, maar náás die vaderlandse of nasionale geskiedenis kan hier meer aandag aan die „algemene,” geskiedenis van die Atlantiese beskawingskring asook aan aspekte van die „universele” of wêreldgeskiedenis gegee word, waarin die nasionale geskiedenis op ’n natuurlike wyse uitmond, veral waar dit deur eksterne strominge beïnvloed is, en waar dit die eietyd nader. Die nasionale geskiedenis neem hier ook nog ’n belangrike plek in, maar kry dan al groeiende met die „algemene” geskiedenis ’n breëre inhoud en betekenis.

3. ’n Derde vraag is of daar in die leergange voldoende voorsiening gemaak word vir kennis van die „algemene” geskiedenis en internasionale verhoudinge? Hier sal die leergange van land tot land van mekaar verskil afhange van sy nasionale en internasionale ligging, posisie of situasie. In ’n „eengeworde” wêreld kan geen volk of land vandag in isolasie verkeer nie. In die vyftiger jare van ons eeu het Suid-Afrika vir die eerste keer ontdek dat hy tot die vasteland van Afrika behoort en het hy die internasionale druk van die „eengeworde” wêreld ervaar; of dit nou uit die V.V.O., die Ooste, Rusland of Amerika en die Weste kom; Suid-Afrika is betrek in die internasionale verhoudinge, strategies, ekonomies of deur aanhoudende kritiek, dreigemente en bedreigings. Die „nuwe wêreld” van ná die Tweede Wêreldoorlog het sy uitwerking op ons laat voel. Met die oog op oriëntering in die nuwe wêreld is kennis oor die eietydse, maar ook die nog lewende verlede van die 19e eeu noodsaaklik. As Blankes wat ’n erfenis uit Wes-Europa gebring het, bestaan daar vir ons ook nog die vraag na ons herkoms en agtergrond uit die algemene geskiedenis: die erfenisse van ons Westerse waardes uit die land Kanaän, Griekeland, Rome, die Germanedom; die Middeleeue, die Renaissance en die Ontdekkings is steeds daar as ons eie erfenis — en dié moet geken word as ons onself wil begryp.

4. 'n Vierde vraag hang saam met die vorige twee, nl. in watter verhouding die vaderlandse en algemene geskiedenis tot mekaar staan: is die temas na inhoud sodanig gerangskik dat die tweede as agtergrond vir die eerste kan dien? En watter relatiewe belangrikheid word volgens lengte aan albei toegeken? Te veel van die een kan na 'n beperkte visie lei wat 'n ongebalanseerde uitkyk op die wêreld kan meebring.

5. 'n Vyfde vraag is hoe na aan ons eie tyd beide die nasionale en algemene geskiedenis gebring kan word? Daar hoef nie 'n besondere afdeling „eietydse geskiedenis” aan die leergange toegevoeg te word nie, want indien die grens so na as moontlik aan die hede strek, word dit vanselfsprekend behandel. Feitlik al die lande van die wêreld het na die Tweede Wêreldoorlog ingesien hoe noodsaaklik dit is om die geskiedenis so na as moontlik aan die hede te bring — daarin mond per slot van rekening alle geskiedenis uit, nasionaal of algemeen. Des te meer is dit noodsaaklik omdat die lande van die wêreld deur tegniese ontwikkelinge en wêreldorganisasies steeds nouer met mekaar in aanraking gebring word. Die nuwe situasie waarin ons land sedert die Tweede Wêreldoorlog beland het, het die geskiedenis van die afgelope 25 jaar vir ons so belangrik laat word dat dit byna kan opweeg teenoor al wat in die afgelope driehonderd jaar plaasgevind het. „'n Geskiedenisonderrig” so verklaar W. Kleinknecht in sy *Aufgabe und Gestaltung des Geschichtsunterrichts*, „wat nie tot die hede voer nie en die jongste verlede nie uitvoerig behandel nie, laat die leerling weerloos oor aan alle valse influisteringe en legendevorming wat hulle buite die skool aangebied word.” En in 'n wêreld van afbrekende propaganda weet ons wat dit beteken.

6. 'n Sesde vraag wat saam met die tweede hang, is of daar voldoende voorsiening gemaak word vir die insluiting van die historiese herkoms, ontwikkeling, bydrae, plek en posisie van die verskeidenheid en diversiteit van volks-, kultuur- of nasionale groepe binne die geheel van die staat, of gemeenskaplike woonegebied, wat in ons geval mense uit drie kontinente huisves? Onderlinge begrip is hier 'n noodsaaklikheid omdat die verskeidenheid groepe hulle tans gedeeltelik in 'n ekonomies-geïntegreerde samelewing bevind. Waar die ideaal, in die lig van die seksionele stryd tussen die Blankes vandag nasionale „eenheid” is, val die klem, waar dit die nie-banke landsinwoners raak, op die „verskeidenheid” en verskille in herkoms, kultuur en beskawing, met as ideaal uiteindelijke „skeiding” wat eventueel op die herverdeling van die land moet uitloop sodat dit uit verskeie „vaderlande” of „tuisgebiede” sal bestaan. 'n Kernbeginsel is dus eenheid, maar tegelyk ook verskeidenheid en skeiding wat dui op die gekompliseerde struktuur van die Suid-Afrikaanse samelewing.

7. Die sewende vraag is of daar voorsiening gemaak word vir die onderskeie deelgebiede of vertakkinge van die geskiedenis. Kan selfbegrip slegs uit die „politieke” geskiedenis verkry word, of is die intrekking van aspekte van die kulturele, sosiale, ekonomiese of geestesgeskiedenis noodsaaklik? Hierdie vraag hang saam met die vorige juis vanweë die verskeidenheid van die bevolkingsamestelling van Suid-Afrika. Sonder 'n behandeling van die industrialisasie van die land in die twintigste eeu

wat tot verstedeliking en daarmee tot veranderinge in die lewenswyse, aard, karakter, gebruike, omgangsvorme en kulturele aktiwiteite van sy mense gelei het, kan ons jongste geskiedenis nie begryp word nie, sal ons *onself* nie kan begryp nie. Gepaard met die ekonomiese faktor het 'n verandering in die demografiese opset van die land gekom, en daarmee het die „rassevraagstuk” aktueel, en, gesien die politieke veranderinge in Afrika en die Weste, van internasionale betekenis geword.

8. 'n Agste vraag is of die geskiedenis wat aangebied word, hetsy in die vorm van temas of eras, sodanig is dat dit geneties behandel kan word, d.w.s. in chronologiese volgorde wat 'n ontwikkeling toon, waardeur die leerling in staat gestel word om 'n begrip van tyd — die basis van geskiedenis — te verkry en van oorsaak en gevolg? Hy moet immers „histories” leer dink.

9. 'n Negende vraag raak die metodes wat aangewend is om die oormaat van leerstof wat met die insluiting van die „eietydse” geskiedenis bygekome het te beperk. Is daar gewaak teen bv. herhaling wat na verveling en 'n oordosis aan sekere kennisgebiede kan lei? Is daar temas gekies wat as „tipies” van ander kan dien of voorbeelde wat as „eksemplare” vir soortgelykes kan geld?

10. 'n Tiende vraag is of die stofkeuse op die seniorvlak van die hoërskole rekening hou met die heersende leergange van die universiteite wat betref sowel die inhoud as metode van kennisoordraging sodat die leerlinge met die oog op voortgesette studie maklik aan universitêre vereistes sal kan aanpas en 'n soort „onderbou” met hulle meebring?

Hierdie vrae behoort myns insiens steeds as kriteria voor oë gehou te word by die opstelling van ons hoërskoolleergange.⁵ Ons huidige kernleergange word voorafgegaan deur „algemene doelstellings” en „opmerkings” waarin die ideale i.v.m. die onderrig van geskiedenis uiteengesit word. Die leergangkomitees van die verskillende provinsies het egter nog meer bygevoeg. Die „doelstellinge” het waarskynlik die stofkeuse bepaal, maar wanneer lg. aan eg. getoets word, skiet die stofkeuse myns insiens te kort om aan dié „ideale” of „doelstellings” te beantwoord. Hierop het ek reeds gewys.⁶ Die vraag is of die kernleergange-komitee die materiaal werklik ooreenkomstig die „doelstellings” gekies het, en of hy vóóraf algemene *kriteria* ontwerp het waarvolgens 'n stofkeuse moontlik is? Sou kriteria soos bo (náás die „doelstellings”) gebruik word, mag 'n mens in die toekoms 'n meer rasonale benadering verwag. Ons gaan die bestaande leergange nou sistematies aan bogenoemde kriteria toets.

III. Toetsing van die leergange aan hierdie kriteria

(a) Sts. VI, VII en VIII

Wat die st. VI-leergang betref, word myns insiens aan die bogenoemde kriteria voldoen. Dis kultuurhistories van aard en van die waardes van ons Westerse beskawing word in die vergelykende aspekte van die ou geskiedenis belig. Dit sou 'n misdaad teenoor die leerling van die R.S.A.

5. Kriteria verskil van land tot land. Vgl. bv. W. Kleinknecht e.a.: *Aufgabe und Gestaltung des Geschichtsunterrichts*, pp. 32-55.

6. *Onderwysblad*, Maart 1968, pp. 564-568.

wees as aspekte van die Antieke-, Middeleeuse geskiedenis en die Renaissance nie in ons leergange opgeneem sou word nie. Daardeur leer ons ons eie agtergrond en herkoms ken. Dit gee diepte aan ons geskiedenisbeeld wat wyer strek as net Suid-Afrika. 'n Mens vertrou dat hierdie gedeeltes nooit uit ons leergange verwyder sal word nie.

Wat die vaderlandse geskiedenis betref, ook dit voldoen m.i. aan die bogestelde kriteria: hierin kom allerlei sosiaal-ekonomiese en kulture aspekte voor náás die chronologiese ontwikkeling van die blanke beskawing vanaf 1652 tot 1795. Die biografiese benadering staan hier in die middelpunt en die leerling leer sy land sien in die lig van die verskeidenhede van sy bevolking. Begrip van historiese ontwikkeling, tyd en oorsaaklikheid kom hier ook ter sprake. Die leergang is geensins te lank nie. Die behandeling van die bevolkingsgroepe bring ons tot in ons eie tyd. Die balans tussen „vaderlandse” en „algemene” geskiedenis en jeugpsigologiese voorwaardes kom tot hul reg.

Wat die st. VII-leergang betref: ook hier bestaan nie redes tot klagte nie. Die vaderlandse geskiedenis kry die hoofklem en met reg ook. Ons kerklike en godsdienstige agtergrond word volgens biografiese benadering vereis — dus jeugpsigologies verantwoord. Die eeu van ontdekkings is uiters belangrik want dit verskaf agtergrond i.v.m. ons herkoms uit Europa, nog meer, dit toon die uitbreiding van ons Wes-Europese kultuur en beskawing oor die aardbol — die tydperk van uitswerming. Ons kan die huidige fase van dekolonisasie (in st. VIII en IX en X) slegs teen hierdie agtergrond verstaan. Dit laat ook die verspreiding van die Blankes oor die aardbol sien en handel oor die vestiging en ontstaan van die Verenigde State wat vandag so 'n belangrike rol in die wêreld speel.

Die vaderlandse geskiedenis behandel die 19de eeu en laat náás die nie-blankes ook die Britse setlaars en die vestiging van die Republikeinse Noorde sien. Aanduidings soos „die tydperk van die presidente” en „Kruger, Steyn, Rhodes en Milner” is egter vaag en kan tot veëly interpretasie lei. Die benadering is tematies, maar die chronologiese kom ook tot sy reg. Hier kon duideliker aanwysings gedien het. Die 19de eeu is uiters belangrike agtergrond vir 'n begrip van ons 20ste eeuse bestaan.

Wat die st. VIII-leergang betref: ook hier voldoen die leerganginhoud myns insiens aan bogenoemde kriteria, hoewel nie heeltemal nie. Die tematiese benadering is hier van belang, maar die temas is sodanig gekies dat die chronologiese verloop en die idee van ontwikkeling tot hul reg kom. Die balans tussen vaderlandse en algemene geskiedenis is goed deurdrag en die leerling kry 'n breë agtergrond wat tot selfbegrip en begrip van ander kan lei. Die Franse en industriële omwentelings gee agtergrond vir die verstaan van ons huidige wêreld. 'n Groot wins is die nywerheidsomwenteling in Suid-Afrika na 1910, hoewel nie aangedui word hoe ver daarmee gegaan kan word, of wat dit alles moet behels nie. Om 'n begrip te kry van ons veranderde lewensomstandighede — maatskaplik, ekonomies en politiek — is hierdie afdeling onontbeerlik. Afrika kan moeilik vermy word: Die ontstaan van die onafhanklike swart state kan nie begryp word

sonder om terug te verwys na die verdeling van Afrika nie. En die V.V.O. is ook van belang vir 'n begrip van ons probleme en plek in die wêreld. Hierdie temas staan ietwat los van mekaar, maar bewaar 'n wyere verband: Afrika en die V.V.O. hang tog saam wat die rassevraagstuk betref: myns insiens moet Suid-Afrika se betrekking tot die V.V.O. hierby ingesluit word. Ook ons betrekking met die swart state dien hier 'n nuttige doel — en dit alles bring ons binne die sfeer van die eietydse geskiedenis.

Wat die vaderlandse geskiedenis betref — ook tematies benader — dié strek tot in die veld van die jongste verlede. Daar is ons posisie binne die Britse ryk en Statebond en republiekwording in 1961; daar is die vroeë federasie- en verenigingspogings tot Unie — 'n pragtige tema, die grondwet van die R.S.A.; die R.S.A. en die betrekking tot sy buurstate. In 'n veranderde wêreld waarin die Republiek so nou op Afrika betrek is, is die verhouding tot sy aangrensende buurstate (die Blanke Suide) vir ons leerlinge van belang: Ons het hier te doen met 'n verandering van visie en met die verbreding van ons tradisionele geskiedbeeld. Ook vir die Bantoe en die nuwe bedeling vir hom na 1948 (die tema hang in die lug) en vir sy plek in die stede, reservate en op plase word voorsiening gemaak, maar nog meer, ook hul bydrae tesame met die bydrae van die kleurlinge en Indiërs tot die vooruitgang van ons land, word in die leergang opgeneem. Die leerling kan daardeur 'n beeld van die ingewikkeldheid van ons diverse samelewing kry en begrip vir die bydrae van elke groep. Les bes: ook die blanke eenwording word vereis (al was die verlede deur seksionele stryd — horisontaal en vertikaal gekenmerk), 'n tema wat 'n lang aanloop en ontwikkeling het en wat tot in ons tyd voer.

Hier is egter heelwat probleme: elke geskiedenisonderwyser is daarvan bewus dat die st. VIII-leergang uitermate *oorlaai* is, selfs al sou 'n mens die temas hoe beperk ookal aanbied. Dit gaan moeilik om alles in een jaar te behandel, en die onderwyser sal noodwendig 'n *keuse* moet doen — sekere temas of dele daarvan sal waarskynlik in die slag bly. Hier behoort keuses toegelaat te word. Moontlik kan die tema oor die verdeling van Afrika na die st. VII-leergang verskuif word, want dit kom tog weer in st. IX en X voor. Die motief vir die oorlaaiing is moontlik daarin geleë dat geskiedenis 'n verpligte vak tot st. VIII is, en dat die grootste aantal leerlinge dan die skool verlaat. Vandaar die eietydse aard van die meeste temas: 'n begrip vir die huidige Suid-Afrika en wêreld is immers nodig. Na st. VIII is geskiedenis 'n keusevak en nie al die leerlinge wat tot st. X gaan, neem dit as vak nie.

Oor die algemeen, afgesien van die oorlaaiing, kan 'n mens waarlik nie besware inbring teen die st. VIII-leergang nie.

(b) *Die Sts. IX en X-leergang*

Die senior leergang vir geskiedenis bied probleme. In die *Onderwysblad* van Maart 1968 het ek reeds daarop gewys, asook in 'n lesing oor die *Eietydse Geskiedenis in die Klaskamerpraktyk* wat in Mei 1970 in Johannesburg voor geskiedenisonderwysers gelewer is.⁷ Anders as met die st.

7. *Kyk Onderwysblad.*

VI-VIII-leergange voldoen die senior leergang nie aan al die bogestelde kriteria nie en beantwoord dit selfs nie aan sy eie vooropgestelde „algemene doelstelling” en „opmerkings” nie. Vir Transvaal is die grootste probleem — en swakheid — die detaillering daarvan deur die Transvaalse leergang-komitee self, wie se interpretasie daarvan nie in ooreenstemming is met die „opmerkings” van die kernleergang van die Gemeenskaplike Matrikulasieraad se „stroming”-idee nie, en wat uitgewerk is met die oog op die *eksaminator* en *eksamendoeleindes*. Dit het te veel detailstudies meegebring wat die reeds oorlaaide leergang nog verder verswaar. Daar sit ook oorleuelings en onlogiese indelings in.

Soos ons weet kan elke provinsiale onderwysdepartement sy eie leergang opstel mits drie van die vier onderwerpe uit die nasionale kernleergang uit elke afdeling onveranderd in sy leergang verskyn of, indien daar nie drie onderwerpe uit elke afdeling onveranderd opgeneem word nie, kan, volgens dr. M. Heyns, onderdele van al vier hoofonderwerpe of temas ingesluit word, maar op so ’n wyse dat die onderdele saam naastenby dieselfde gewig sal dra as drie onveranderde onderwerpe. Daar is dus ’n speling gelaat vir provinsiale behoeftes en beklemtoninge.

Die leergang kom kortliks hierop neer: Daar is twee hoofafdelings nl. A: algemene geskiedenis, en B: Suid-Afrikaanse (vaderlandse?) geskiedenis. Afdelings A en B bevat vier temas elk wat weer in (baie oneweredige) onderafdelings verdeel is.

Wat A betref: Die vier hooftemas is

1. die verspreiding van nasionalisme en liberalisme in Europa tot die Eerste Wêreldoorlog;
2. die demokratiese ontwikkeling as ’n uitvloeisel van industrialisering, en die ontwikkeling van die Britse Ryk en Statebond tot na die Tweede Wêreldoorlog;
3. die opkoms van nuwe wêreldmoondhede (V.S.A., Japan, U.S.S.R.), en
4. die internasionale bewegings sedert die Eerste Wêreldoorlog, die V.V.O., en Afrika (noord van die Zambesi sedert die Tweede Wêreldoorlog).

Wat B betref: Dit omvat

1. blanke immigrasie en uitbreiding in Suidelike Afrika: Kaapkolonie, Natal (sonder die Groot Trek!), Suidwes-Afrika en Rhodesië;
2. die betrekkinge tussen die Britse regering en die Boere-republieke tot die Tweede Vryheidsoorlog;
3. die ontwikkeling van ons landsbestuur vanaf 1902 tot 1910, waar die 20ste eeuse geskiedenis *eindig*, want na die „beweging in die rigting van staatkundige eenwording” en die daaropvolgende „Nasionale Konvensie” word slegs vermeld: „die Uniegrondwet en sy belangrikste wysigings tot Republiekwording (dus slegs „sy belangrikste wysigings!”) en dan volg die drie protektorate „in terme van” die grondwet van die R.S.A.(!), en
4. die nie-blanke bevolking van Suid-Afrika wat behels die herkoms,

verspreiding in etniese groepe en die lange 19de eeuse (l.w. slegs 19de eeuse!), „aanraking” en „botsings,” en die blankes se beleid en administrasie teenoor hulle; die herkoms van die kleurlinge en Indiërs, en dan slegs hulle „plek in die ekonomiese lewe van Suid-Afrika” (nie politiek nie).

Tot sover die inhoud van die leergang. Ons bespreek eers afdeling A: algemene geskiedenis. Hierdie temas is soos dr. M. Heyns dit gestel het, besonder „uitgebreid” — in vergelyking met die kernleergang was die reeds uitgebreide ou leergang „kinderspeletjies”! Die Matrikulasieraad het, met die doel om die leerstof te beperk, ’n keuse van drie uit die vier temas vir eksamendoeleindes toegelaat, wat leerlinge tog van sommige temas gaan uitsluit — ’n soort straf vir sy oorlaaiing? ’n Keuse is myns insiens normaal en gewens, maar dan slegs wat die *algemene* geskiedenis betref. Hierdie temas is almal belangrik vir ’n begrip van die huidige wêreld en Suid-Afrika se plek daarin, en voldoende eietydse geskiedenis is daarin opgeneem. Daar is sosiale en ekonomiese naas politieke en konstitusionele aspekte; die chronologie en ontwikkelingsbeginsels, dus van oorsaak en gevolg kom tot hul reg. As die skoolboekskrywer dit reg interpreteer, kan iets goeds daaruit voortkom, maar as gevolg van die detaillering daarvan deur die Transvaalse leergangkomitee, wat met die oog op die eksamen ’n eie vertolking aan die aanduidings gegee het, het probleme ontstaan wat die „gang” van sake vir die skrywer bemoeilik het. Groter vryheid van interpretasie moes m.i. aan die skoolboekskrywer gelaat gewees het. Hier kom oorfleuelings voor met die st. VIII-leergang: die Franse Rewolusie en Napoleon word herhaal, ook die Britse Industriële Rewolusie, die V.V.O. en Afrika noord van die Zambesi na 1939. As van dié temas in st. VIII handel is (slegs met die oog op ’n „agtergrond” en „voorbereiding” vir IX en X?) waarom soveel van hulle weer herhaal? Groter oorleg en meer logiese tema-aanduidings was myns insiens wenslik. Die keuse van drie uit die vier afdelings vir eksamendoeleindes los nie die probleme van leergangoorlaaiing op nie. En hoe breed (of beperk) moet ’n „stroming” handel word? Bots die opkoms van die drie wêreldmoondhede in afdeling drie nie met die „internasionale bewegings” (politiek?) sedert die Tweede Wêreldoorlog in afdeling vier nie? Hier is sprake van onduidelikhede en innerlike botsings wat die inhoud betref.

Wat afdeling B, die „Suid-Afrikaanse” geskiedenis (vaderlandse?) betref, hier het ons m.i. met moeilike probleme te doen.

Eerstens moet ons stel dat, wat die balans tussen „algemene” en „vaderlandse” geskiedenis betref, daar ’n oorgewig aan die kant van die algemene geskiedenis lê — dié is te sterk oorlaai. Die vierde afdeling onder B handel oor ’n kort tema: slegs die konstitusionele veranderinge van die Uniegrondwet insluitende sy ontstaan en die drie protektorate, „in terme van die grondwet.”

Tweedens is daar ook herhaling wat die st. VIII-leergang betref om maar aan die Republikeinse grondwet en Afrika te dink.

Derdens is daar nie in afdeling B voorsiening gemaak vir sosiale, en ekonomiese geskiedenis van die Blankes nie: die leerlinge leer niks

oor die groot veranderinge wat op die proses van industrialisasie na 1926 gevolg het nie, nl. die veranderinge wat die demografiese opset van ons land raak, die verhoudings tussen Blank en Bantoe na 1902, die armblanke vraagstuk en die verstedeliking van Suid-Afrika, of oor die opkoms van ons stede, tog 'n uiters belangrike tema! Slegs die ekonomiese (maar nie die politieke posisie nie) van die Kleurlinge en Indiërs word vereis.

Vierdens word een van die sentrale gebeurtenisse in ons volks- of nasionale wording, nl. die Groot Trek in terme van „uitbreiding” in Suidelike Afrika behandel; ook word die Kaaplandse veeboerbeweging nie as nasionale vorming waarin die Afrikaner sy beslag as aparte volk gekry het, vereis nie, maar slegs as „uitbreiding” en les bes, Natal word ingetrek, asook S.W.A. en Rhodesië. Die bedoeling mag wees om die leerlinge te laat sien *hoe* die Blankes die land deur uitbreiding beset het, maar dan is dit nog onvolledig, want Angola en Portugees-Oos-Afrika kom nie hierin voor nie! Ons word vandag as „bloom” „White Settlers” in die buiteland gesien, mense wat die land kom „afneem” het van die „ware”, „inheemse besitters” van die land; die nie-blankes. Waarom die „nasionale” dan uitlaat en 'n soort geografiese verbreiding (net die gang daarvan) vereis wat tog nie op 'n eenheidsnoemer gebring kan word nie (Natal, S.W.A. en Rhodesië daarby). Hierdie eerste tema bring ook oorfleuelings mee met die tweede tema wat handel oor die verhouding tussen die Britse regering en die Boererepublieke tot 1902. Die basis vir 'n eenheidsbeeld ontbreek in die eerste afdeling.

Die kwessie van eietydse Suid-Afrikaanse geskiedenis 1910—1961

Maar daar is meer. In die vyfde plek, in stryd met die doelstellings van die kernleergang, maak afdeling B van die sts. IX en X-leergang *nie* voorsiening vir die studie van die eietydse geskiedenis nie. Dit is baie duidelik dat die *politieke* geskiedenis van ons vaderland by 1910 afgesluit word. Die blote „belangrikste wysigings” van die Uniegrondwet tot republiekwording in 1961 is tog nie politieke geskiedenis nie! Waarom hierdie vrees vir die eietydse nasionale geskiedenis? Myns insiens het politieke motiewe hulle hier laat geld. Was die opstellers van die kernleergang so begaan oor „nasionale eenheid” dat hulle gevrees het dat die behandeling van die politieke geskiedenis van die Unie vanaf 1910 tot 1961 politieke „skeiding” sou bring, of *wou* hulle die behandeling van die bydraes van ons eerste ministers tot die opbou van ons land (politiek, sosiaal, ekonomies) tussen 1910 en 1961 doelbewus verswyg as gevolg van wantrou teen ons geskiedenisonderwysers, en uit vrees vir „indoktrinasië,” „propaganda” of „politiekery” in die klaskamer — beskuldigings en verwyte uit die verlede en jongste verlede vanuit sekere onnasionaalvoelende kringe? Het dit ons sodanig gekondisioneer dat ons bevrees geword het om die waarheid aangaande ons jongste verlede onbeskroomd aan ons jongmense mee te deel? Só sal 'n nasie nie gebou word nie. Hy sal slegs gebou kan word op die fundamente van die waarheid en dekking van ook ons jongste verlede — aangenaam of nie, en ons geskiedenisonderwysers behoort as sulke verantwoordelike mense gesien te word dat hierdie uiters belangrike

tydvak van ons geskiedenis aan hulle toevertrou word om dit onbeskroomd aan ons jongmense uit albei blanke taalgroepe mee te deel. Lê die sleutels tot „eenwording” nie juis daarin opgesluit nie?

As dit waar is wat dr. M. Heyns⁸ in 'n voorlesing aan geskiedenis-onderwysers in April 1969 in Pretoria meegedeel het, nl. dat „sekere professore op die kernleergangkomitee” die invoering van „kontemporêre geskiedenis” (ek aanvaar slegs vir afdeling B: Suid-Afrikaanse geskiedenis, want vir die eietydse geskiedenis is wel deeglik in afdeling A: algemene geskiedenis, voorsiening gemaak!) „oor hulle dooie liggame gesien het,” gaan daar vir my lig op, wat my bewerings hierbo bevestig, maar wat my laat wanhoop in die toekoms van „nasionale eenheid”: ons eietydse geskiedenis tussen 1910 en 1961 is juis noodsaaklik om onderlinge begrip tussen die bevolkingsgroepe te bevorder. Waarom moet ons jongmense op matriekvlak en wel in 'n ouderdomsfase waarin hulle juis ryp is om die „nasionale” of vaderlandse geskiedenis krities te waardeer, weerhou word van insig in ons politieke, nasionale, ekonomiese, sosiale of jongste volkswording? Geen groter onreg kan aan ons jongmense gepleeg word as om hierdie ontwikkelingsfase te verswyg nie. Nie sonder rede nie het W. Kleinknecht, waarna ons reeds verwys het, beweer dat, as ons die eietydse geskiedenis in die klaskamer verswyg, hulle dit op 'n vervalste wyse in die vorm van politieke of ideologiese propaganda *buite* die klaskamer sal hoor, en moet ons nie juis ons jongmense geestelik teen die aanslae wat teen ons geloofs word, bewapen nie? Daar kan aangevoer word, soos dit trouens reeds gedoen is, dat die st. VIII-leergang „voldoende” voorsiening maak vir die eietydse geskiedenis tussen 1910 en 1961, maar dit los nie die probleem vir my op nie, en buitendien word daar selfs binne die st. VIII-leergang nie vir alles voorsiening gemaak wat bo beoog word nie.

Maar daar bly nog die laaste afdeling oor nl. „die nie-blanke bevolking van Suid-Afrika” waarby die oorgewig gelê word op die *19de eeuse blanke* beleid en administrasie van die Bantoe — die 20ste eeuse naturellebeleid, die verskuiwing van die Bantoes van die reservate na die stede, die verkryging van grond vir hulle ooreenkomstig die segregasiebeginsel, die kwessie van stemreg, die historiese ontwikkeling van hulle posisie in ons ekonomiese lewe, word *weggelaat* en slegs die Kleurlinge en Indiërs se ekonomiese (nie politiek nie) posisie word vereis! Dit is inkonsekwent, maar weer eens: is hierdie 20ste eeuse „kontemporêre” geskiedenis m.b.t. die Bantoe en Bantoe-Blanke verhoudinge verswyg uit vrees vir die „dooie liggame” van die betrokke professore wat met die kernleergang te doen gehad het? In st. VIII word slegs die „nuwe bedeling” vir die Bantoe na 1948 vereis, niks oor die fase 1902-1948 nie. Hier val die st. VIII-argument dus weg. Maar waarom dan die uitgerekte in detail te bestudere hele 19de eeuse „beleid en administrasie”? Is dit werklik belangriker of meer „aktueel” as dié van die 20ste eeu? Of moet ons

8. Oriënteringskursus in Geskiedenis vir die Hoërskool gereël deur die Transvaalse Onderwysdepartement 16-30 April 1969, lesing nr. 3: *Interpretasies van die Geskiedenisleergange*, p. 6.

aanvaar dat die nasionale kernleergangopstellers kennis en oordeelsvorming aan ons matrikulante bewustelik onthou?

Die „nasionale” senior kernleergang, is wat die vaderlandse geskiedenis betref, die mees onnasionale wat ons seker nog in die jongste verlede vir Suid-Afrikaanse skole gehad het. Hierdie leemte behoort met die volgende hersiening van die „nasionale” kerngange deeglik in oënskou geneem te word, en dan in die lig van die tien kriteria wat hierbo opgestel is.

Oor die algemeen, wat die negende kriterium betref, nl. die beperking van die leerstof, ontstaan die vraag of, indien die leergange van st. VI tot X oorsien word, ontlaaiing nie moontlik is deur die uitkakeling van herhalende en oorvleuelende leerstof in die verskillende standerds nie. Moet die meeste leerstof soos dit in die st. VIII-leergang verskyn nou juis weer in die senior-leergang opgeneem word? Dit sal een van die metodes wees om oorlaaiing (en verveling) te voorkom. Die balans tussen die verskillende standerds behoort goed bestudeer te word met die oog op ’n komende hersiening van die leergange.

Myns insiens voldoen nie die hele senior leergang volkome aan die tiende kriterium nie, nl. dat dit genoegsame rekening hou met die universitêre leergange; kan dit werklik ’n behoorlike onderbou verskaf met al die gebreke wat aangetoon is? Ek wil herhaal wat ek by ’n vorige geleentheid gesê het, nl. dat die nasionale „kernleergang”-opstellers, voordat hulle met hulle taak begin, ’n komitee van universiteitsdosente moet ontmoet wat op ’n breë grondslag berus. Dié komitee moet sowel die universitêre as skoolleergange bestudeer en riglyne aanbeveel wat deur die nasionale kernleergangkomitee bestudeer kan word. So ’n universitêre komitee behoort ook in samewerking met die provinsiale leergangkomitees riglyne vir die interpretasie en detaillering van die kernleergange neer te lê, wat die skoolboekskrywer hom dan makliker van sy taak sal laat kwyt om die leergangaanduidings met historiese materiaal op te vul. Veel van die huidige probleme kan dan uitgeskakel word.

U het die taak op my gelê om te praat oor die vertolking van die geskiedenisleergange in die middelbare skool; ek het gepraat as universiteitsman wat ook geskiedenis op die hoërskool, en daardeur die belange en die vorming van ons jeug op die hart dra. U sal my hierdie persoonlike interpretasie vergewe; as u verwag het dat ek die leergange slegs moet vertolk met die oog op „die eksamen” sal u inderdaad teleurgesteld wees. Ander kan dit beter doen as ek. Maar u moet onthou dat ’n ideaal wat slegs gemik is op die loodsing van jongmense deur „die eksamen” futiel is vir die doelstellinge met geskiedenis op skool: in die eerste plek word geskiedenis geleer om ons jongmense op te voed en te vorm, nie net in „nasionale” opsig nie, maar ook in „wetenskaplike” opsig: hulle moet geleer word om in verantwoording oor die geskiedenis krities te dink en daarby ook karakter te vorm. Selfbegrip maar ook begrip van ander, binne en buite die Republiek is ’n noodsaaklike vereiste vir ons voortbestaan, veiligheid en toekoms.

Prof. F. A. van Jaarsveld