

AKTUEEL

## DIE TOEKOMS VAN GESKIEDENIS AS SKOOLVAK - WAAR STAAN ONS NOU?\*

*Prof. P.H. Kapp  
Universiteit van Stellenbosch*

Die doel met hierdie referaat is om aan u 'n beknopte oorsig te bied oor die kernaspekte en sleutelvrae wat in die debat oor die toekoms van Geskiedenis as skoolvak ter sprake is. U moet hierdie referaat saamlees met die een wat ek op 28 September 1992 op die konferensie van die Suid-Afrikaanse Vereniging vir die Onderrig van Geskiedenis gelewer het.<sup>1</sup> Daarin het ek die standpunt gestel dat Geskiedenis juis vanweë sy sensitiewe en kontroversiële aard, 'n lewensnoodsaaklike opvoeding- en toerustingsmiddel vir die kinders van Suid-Afrika is.

U is moontlik almal goed bewus van die debat oor die toekoms van Geskiedenis. Die problematiek verbonde aan die saak, is egter nie vir almal glashelder nie. U is deeglik bewus daarvan dat hierdie debat teenoorstaande gewaarwordinge by leerlinge, onderwysers en ouers wakker maak. Dit skep 'n stemming wat wissel van diepgaande pessimisme oor die vak se toekoms tot 'n emosionele verbintenis om die vak aan te wend as deel van 'n radikale proses van regstellende aksie. Dit lei maklik aan die een kant tot 'n vlug van die geskiedenis en aan die ander kant tot 'n mobilisering van die geskiedenis vir politieke, propaganda en ideologiese doeleindes.

Daarbenewens het die vak ook met spesifieke praktiese probleme te kampe waarvoor historici en opvoedkundiges nie juis altyd 'n besondere gevoeligheid openbaar nie. Daarom wil ek met hierdie praktiese werklikhede begin.

### 1. PRACTICAL ISSUES

I will not address all the major practical issues with which the teacher is confronted in the classroom. There are a few, however, that are of very special significance for the future of the subject.

1.1 The sharp decline in the enrolment for History in Standards 8 to 10 in especially the predominantly white schools is a matter for serious consideration. You are all well acquainted with the major factors involved: the estrangement of teachers and pupils who regard History as an instrument for biased views and propaganda; the demand that school subjects should have a specific job-related value; the view that history is a lot of hard work for a relatively feeble reward; the complaints about the massive rote learning involved; and finally the sighs about dull and uninspired teaching.

1.2 A reaction is noticeable in predominantly white schools where history teaching is perceived as becoming an embarrassment because of the way it is mobilised to accuse, to condemn, to reject and to promote anti-white, anti-European, anti-Afrikaner and anti-establishment sentiments. This leads to indifference and even antagonism towards the subject. What is very noticeable about this attitude is that although the so-called "Bantu education" syllabuses were vehemently criticised and rejected, it has not led to a rejection of the subject as such. The unacceptable syllabuses, on the contrary, did not prevent a marked increase in the enrolment for History in Black, Indian and Coloured schools. This may be explained in terms of the limited choice of subjects available or the feeling of security created in a subject that could be mastered by sheer willpower and rote learning. But I do not think these explanations are sufficient. I would like to believe that these children have some sort of gut feeling that the subject opens windows for them.

1.3 In sophisticated schools with a wide choice of subjects History is restricted to only a few, and some rather unattractive, packages.

\* Referaat gelewer op die Konferensie van die SAHG, Stellenbosch, 21.1.1994

The intellectually gifted child whose focus is on the natural sciences, is seldom given the opportunity to include History in his curriculum. These are the pupils who really need History because they are going to be the leaders and decision-makers of the future. And History needs them to provide that stimulating challenge and enterprise that will enliven the teaching of the subject.

1.4 Teachers are faced daily with the problem of presenting History in a challenging way that would promote independent thinking, critical reviewing and original ideas while at the same time taking the less gifted with them on the road to successful learning, especially when the latter view the gripping story as a safe haven against challenges that force him to review many accepted ideas.

1.5 History covers such a vast terrain and represents such a diversity of experiences that it is impossible to cater for or accommodate the widely different interests pupils may have. What is presented is always a very limited selection that may not have the relevance for the learner that one would wish it to have.

1.6 Evaluation remains an ever present issue in History. Perspectives, interpretations, synthesis, selection, values, points of view all complicate the efforts to achieve a fair and meaningful system of evaluation. Children often feel that they do not achieve the reward in History that they do in other subjects. The amount of work to be mastered, the physical exhaustion involved in writing a three-hour paper and the demands on one's memorising capacity do not work in favour of the subject's popularity. At the same time it must be stressed that the inclination to over-emphasise the ability of History to accommodate a skills-evaluation system tends to reduce history to a dangerous relativity.

## **2. GESKIEDENIS SE PLEK IN DIE SKOOLKURRIKULUM**

Die openbare debat oor die nut en waarde, en die plek en rol, van Geskiedenis in die skoolkurrikulum het, soos meerdere openbare debatte, die neiging om die wesenlike van die saak skeef te trek. Dit is waarskynlik die

gevolg van die openbare mening se neiging om die waarde van die vak in terme van die legitimering van een of ander gesag, of ideologie, of politieke orde te sien. Daarom die populêre standpunt om die nut en waarde van Geskiedenis in die toekoms te vertolk in terme van die legitimering van 'n nuwe politieke orde. Aan Geskiedenis moet dan die taak opgelê word om 'n Suid-Afrikaanse nasie te bou, diskriminasie op grond van ras, geslag en geloof te beveg, 'n beter onderlinge begrip en 'n eenheidsgevoel te skep en om die demokrasie te bevorder. Dit is lofwaardige ideale en die studie van Geskiedenis in die breë behoort 'n gees en gesindheid van begrip, verdraagsaamheid, erkentlikheid, ens. te bevorder. Maar in die entoesiasme vir dié benadering word 'n aantal belangrike dinge vergeet. Die skool kan nie die gemeenskap verander nie, hy kan dit net reflekteer. Maar hy kan help om veranderinge wat in die gemeenskap plaasvind, te bevorder. Die geskiedenis moet in sy werklikheid bestudeer word en nie gemanipuleer word om 'n bepaalde politieke bestel of ideologie te dien nie. Die aanklag dat Geskiedenis gebruik is om blanke mag en gesag, die apartheidsbeleid en Afrikaner-nasionalisme te sanksioneer, moet dus nie tot nuwe soorte sanksionering en legitimering lei nie.

Geskiedenis moet sy plek in die skoolkurrikulum regverdig op grond van die nut en waarde wat dit vir die opvoeding en die onderrig van die kind het. Daardie nut en waarde moet in terme van die vak se inherente waarde en betekenis gedefinieer word.

So gesien berus die rasionaal vir die insluiting van Geskiedenis in die skoolkurrikulum op die volgende grondslae:

2.1 Geskiedenis moet leerlinge help om hulle eie identiteit deur beleving en kennis te ontdek. Dit beteken allermens 'n eng nasionalistiese of eng etniese benadering tot die geskiedenis. Dit beteken ook nie die vervaging van die geskiedenis tot sekere sosiaal-ekonomiese kragte of bepaalde politieke strewes nie. Die vraagstuk van identiteit lewer soveel misverstand op dat dit nodig is om meer spesifiek daaroor te wees. Daarom kom ek in 'n spesiale onder-afdeling terug op die kwessie.

2.2 Geskiedenis moet leerlinge help om 'n historiese bewussyn te ontwikkel. In sy mees konkrete vorm beteken dit dat leerlinge 'n begrip van kronologie, van oorsaak en gevolg, van die proses waardeur geskiedenis tot stand kom moet verwerf. Leerlinge moet ontdek dat die wyse waarop alle intellektuele, godsdienstige, kulturele, politieke, ekonomiese en maatskaplike instellinge en idees oor tyd en omstandighede gegroei en ontwikkel het oorwegend 'n organiese groeiproses is. Die wisselwerking van mens tot mens en mens tot omgewing vorm die skering en inslag van die geskiedenis wat daaraan 'n rykheid van verskyningsvorme en belewingsvorme gee. Deur dit in die keurslyf van 'n enkele strukturalistiese verklaringsmodel, of -teorie, of -beginsel te dwing, is om die wesenlike van 'n historiese bewussyn aan te tas.

2.3 Geskiedenis moet die leerlinge help om kennis te maak met waardes wat vir hulle in die toekomstige lewe van groot belang sal wees. Daardie waardes moet 'n bepaalde gesindheid en 'n bepaalde lewenshouding by hulle skep wat hulle sal help om die vraagstukke en situasies waarmee hulle in die toekoms as volwassenes te doen sal kry, te hanteer. Dit is in hierdie proses dat 'n kennis, begrip en waardering van beproefde instellinge soos die opkoms en groei van demokratiese instellings, van nasionale en internasionale samewerking, van hoe en waarom oorloë en wapenwedlope plaasgevind het, van die bevordering van vrede, van die opkoms van menseregte en individuele vryheid ens. leer ken en ervaar word. Dit is belangrik om hiër die egte historiese benadering van die opvoedkundiges se benadering te onderskei. Opvoedkundiges wil van hierdie dinge 'n doel op sigself maak en dit in dié proses uit sy historiese konteks haal en tot 'n abstraksie verwerk. Dan word die historiese ontwikkelingsproses wat uit mense, idees, dae en gebeure bestaan tot 'n teorie of model, en desnoods 'n ideologie, verhef wat geen gevoeligheid vir die tyd-, plek- en mensgebondenheid van die historiese werklikheid het nie.

2.4 Ten slotte moet die vak leerlinge ook help om histories te dink. Hoe kom geskiedenis kennis tot stand? Watter besondere vaardighede en vermoëns het 'n mens nodig om histories te kan dink? Wat is die opvoedkundige en lewenswerklike waarde van sodanige vermoëns?

In dié proses moet leerlinge ontdek dat geskiedenis nie 'n natuurverskynsel is nie, maar die produk van menslike vermoëns en interaksie. Dat die geskiedenis aan 'n groeiproses onderworpe is, dat kontinuiteit en verandering, interpretasie en reaksie, oortuiging en emosie skering en inslag van die geskiedenis is. Dat feitegebeure, mense, tye en omstandighede is, maar dat daardie feite deur mense - hetsy historici, politici, vertellers, legendes - in 'n bepaalde konteks geplaas word. Dat die betekenis van daardie konteks 'n verskuivende een is na mate nuwe vrae, verskynsels en gebeure daardie verskuivende konteks verhelder of verwring. Maar hierdie verskuivende konteks is geen blote relatiewiteit nie. Dit is wel 'n debat, maar 'n debat geanker in gebeure wat werklik plaasgevind het, mense wat werklik gelewe het en in idees wat verkondig en geglo en aanvaar is. Dit is ook 'n debat wat 'n reeks wesenlike vrae as basis het: Wie en wat is ek, ons, julle? Hoe het die relasie tussen hierdie wie en wat ontstaan? Hoe het daardie relasie die verloop van gebeure beïnvloed?

**Hierdie benadering van geskiedenis sonder nie die proses of die produk uit as die alfa en omega van die geskiedenis nie. Dit erken die belangrikheid van produk en proses as 'n integrale deel van die historiese proses. Maar dit verhef dit nie tot die alleenheersers van die geskiedenis nie.** Die proses en die produk is gekoppel aan die waardes, die ervaring en die problematiek betrokke by die hantering van die proses en die produk. Om 'n leerling te leer om histories te dink, vereis dat al hierdie dinge tot sy reg sal kom. So gesien word die proses van histories dink vierkantig binne die kader van die vak en sy wesenskenmerke geplaas en word dit nie tot 'n algemene opvoedkundige teorie verwerk nie. **Die bestudering van geskiedenis as proses en die ontwikkeling van vaardighede is nie 'n doel op sigself nie.** Dit is 'n middel tot 'n doel. 'n Middel om eersgenoemde drie wesenskenmerke van die vak tot sy reg te laat kom.

Hierdie vier kenmerke van en oogmerke met die onderrig van die vak staan sentraal tot die debat oor Geskiedenis se plek en rol in die skool. Dit is die fondament waarop die kurrikulum en die onderrig van die vak gebaseer moet word. Die vier moet ook as 'n eenheid hanteer word want nie een moet of mag van sy verband met die



ander losgemaak word nie. Alvorens op die kurrikulum self en die onderrigaspek ingegaan word, moet daar bietjie meer aandag aan die problematiek van identiteit gegee word.

### 3. IDENTITEIT

Die identiteit van mense is nie iets wat jy met 'n nat lap kan doodvee nie, of wat jy uit klei kan skep, of wat jy uit die geskiedenis kan probeer uitwing deur die klem op die historiese materialisme, of dekonstruksie of naamlose strukture te lê nie. Daarom is dit belangrik dat daar oor hierdie kwessie groot balans en nugterheid nagestreef moet word. Daar moet teen twee pole gewaak word omdat albei werklikheidsvreemd is. Die een pool is die eng definiëring van identiteit waarteen met reg beswaar gemaak word omdat dit tot 'n eksklusiwiteit lei wat histories onjuis en opvoedkundig onverstandig is. Die ander pool is 'n koersagtige vrees vir enige erkenning van 'n etniese identiteit as riskant en 'n strewe om dit met 'n klasse-identiteit te vervang as sou dit nie maar twee kante van dieselfde munt wees nie. Klasse-identiteit is dan meer objektief, minder geforseerd en nie vatbaar vir misbruik nie.

'n Mens het meer as een identiteit. Die moderne mens lewe in 'n wêreld van oorvleuelende en uitkringende identiteite wat meebring dat die historiese opkoms van al hierdie identiteite relevant is. Daarom is dit belangrik om vanaf die eerste kennismaking met die geskiedenis hierdie netwerk van uitwaaiende maar ook oorvleuelende identiteite volgens die organiese-evolusionêre metode van die geskiedenis te bestudeer. Daar kan begin word met die gesin, familie, skool, dorp, voorstad en dit kan groei oor die kultuur en die staat heen tot die internasionale wêreld. In dié proses ontdek die kind hoedat hierdie identiteite saamhang in 'n kreatiewe spanningsituasie wat konflik en samewerking, eenheid en verskeidenheid, nederlaag en oorwinning, smart en vreugde insluit. Daardeur word die wêreld 'n realiteit van haat en liefde, tradisie en vernuwing, evolusie en rewolusie, mag en magteloosheid, rykdom en armoede. Op hierdie wyse word die leerling beskerm teen 'n valse geskiedbeeld as sou die geskiedenis uit goeie en slegte mense, helde en skurke, onderdrukkers

en onderdrukktes, uitbuiters en verontregtes bestaan.

**Indien die onderrig van Geskiedenis identiteit en etnisiteit sou probeer ignoreer, sou dit 'n dwase ding wees.** Gee vir elke belang of dit godsdiens, kultuur, streek of klas is, die geleentheid om die eie identiteit binne die kaleidoskoop van die Suid-Afrikaanse werklikheid te bestudeer. As dit nie gedoen word op 'n geordende en verantwoorde wyse nie, sal dit op 'n ander wyse gedoen word.

### 4. THE HISTORY SYLLABUS

The drafting of a syllabus is the main intellectual battlefield where the future of history in the school will be decided. Agreeing on principles and theories is the more manageable aspect of the debate. The real test lies in the concrete events and interpretations that will make up the syllabus.

There are four main issues involved:

- *What criteria should be used in drafting syllabuses?*
- *How should syllabuses be structured?*
- *What is the leitmotiv of South African history that should be reflected in syllabuses?*
- *What should the specific content at given stages be?*

#### 4.1 Criteria

I have been so involved with criteria that I am not really anxious to review the issue once again. I refer you to the HSRC Report<sup>2</sup>. Let me be content with one comment. The criteria must be in line with the internationally accepted and practiced criteria. That means that the criteria must be child directed, must take into consideration the interest of the particular community concerned, must acknowledge the subject's particular characteristics and must promote a dynamic teaching strategy.

The responses received from teachers on the draft criteria of the HSRC investigation has



shown that a convergence of ideas was developing. It is a pity that this initiative could not have been carried forward.

## 4.2 Struktuur

In hierdie afdeling handel dit oor 'n aantal sake wat van kritiese belang is by die oorweging van die struktuur wat die sillabusse moet aanneem.

4.2.1 'n Holistiese benadering tot die ontwerp van die sillabus vanaf die primêre skool tot standerd tien is myns insiens noodsaaklik sodat die uitkringende lewensterreine waarin die kind as volwassene hom gaan bevind, elkeen tot sy reg kan kom.

4.2.2 Die inhoud moet vir die leerlinge relevansie met betrekking tot hulle lewenswerklikhede hê. Daar moet dus nie bloot enige stuk geskiedenis bestudeer word net omdat dit sekere vaardighede ontwikkel nie.

4.2.3 Die sillabus moet 'n kombinasie van 'n kerninhoud en 'n maksimum van vrye keuse daarstel. Die modulêre benadering en die vervanging van die enkele handboek met modulêre-eenhede sou dit kon bereik. Terwille van kwaliteit onderrig en die handhawing van goeie standaarde sal reëls vir hierdie proses moet ontwikkel word.

4.2.4 Die verhouding tussen Suid-Afrikaanse, wêreld en Afrikageskiedenis sal op só 'n wyse ontwerp moet word, dat dit binne die vryer keuse gemaklik hanteer kan word. Die beginsels op grond waarvan bepaalde aspekte gekies en ander gelaat kan word, sal moet uitgespel word.

4.2.5 Volledigheid, omvattendheid en inklusiwiteit (comprehensiveness) moet die uitgangspunt in die ontwerp van leerinhoude wees. Dit impliseer dat alle rolspelers en alle historiese gebeure binne die egte historiese verstaan tot sy reg moet kom. Wat is egte historiese verstaan? Historiese verstaan en verklaar, aldus William Dray, bestaan daarin dat die historiese verhaal altyd meer volledig aangebied moet word. Na mate nuwe navorsing en insigte daardie verhaal aanvul, uitbrei en meer volledig maak, in daardie mate word egte historiese verstaan bevorder. Die aanwending van een of ander teorie of model vir 'n verstaan en verklaar loop juis daarom die gevaar van 'n eensydigheid.

4.2.6 Die standpunt dat daardie verklaar en verstaan altyd subjektief is omdat dit vanuit die historikus se bepaalde vraagstelling, waardeoriëntasie en vertolking geskep is, beteken dat Dray se benadering aangevul moet word. Dit word gedoen deur die klem wat tans op die erkenning van verskillende perspektiewe op die historiese werklikheid geplaas word. Dit beteken dat die onderrig van geskiedenis juis deur die benutting van geskiedenis-as-proses, deur die ontwikkeling van historiese vaardighede, leerlinge voor 'n uitdaging kan stel om 'n persoonlike siening aan die hand van die verskillende perspektiewe wat bestudeer is, te ontwikkel. Dit het natuurlik belangrike implikasies vir die evaluering van leerlinge se werk en vir die onderwyser se soepelheid van denke en onderrig. Maar dit impliseer ook 'n nuwe benadering tot die handboek wat sowel inhoud as proses, ervaring en waardes, werklikheid en kausaliteit tot 'n sinvolle geheel moet verwerk. Dit beteken dat handboeke wat bloot die verhaal vertel of handboeke wat bloot werkboeke van interpretasie is, net nie aan die eise van die toekoms sal beantwoord nie.

4.2.7 'n Belangrike vraag wat in hierdie verband gestel moet word, is die vraag of alle perspektiewe ewe geldig is. Dié vraag is belangrik omdat bepaalde politieke propaganda en ideologieë dalk ewe maklik as 'n sogenaamde perspektief aangebied kan word. Een manier waarop dié vraagstuk benader word, is om te sê dat die kurrikulum die jongste navorsing en die huidige stand van dié debat moet verteenwoordig. Maar dié benadering is ewe misleidend omdat baie van die sg. jongste navorsing eintlik hipotesisse is wat nog nie die toets van die tyd deurstaan het nie. Daarom is dit belangrik om nie die onderrig van geskiedenis op skool in die polemiese twisgeskrif van historici te laat beland nie. Maar aan die ander kant kan die bekwame en onderlegde onderwyser juis dit gebruik om leerlinge op die moets en moenies, die swakhede en sterkpunte van die historiese debat attent te maak. Maar dit gaan hoë eise aan die onderwyser se vakkennis en -behendigheid stel. Dit kan die leerlinge maklik in die moeras van relativisme laat verval.

4.2.8 Die sillabusinhoud moet sodanig ontwerp word dat die onderwysers, leerlinge en die gemeenskap hulle daarmee kan identifiseer omdat dit vir hulle relevant is en waarde en

betekenis het. Dit moet al drie groeperinge in staat stel om bo die politieke en ideologiese debat en strydvrage van die dag uit te styg tot 'n vlak waar met groot nugterheid, maar ook gevoel en waardering, na die geskiedenis gekyk kan word. Dit behoort hulle in staat te stel om nie die geskiedenis as vervreemding nie maar as toerusting te ervaar.

4.2.9 'n Ander belangrike saak waaroor historici en opvoedkundiges nie saamstem nie, is die vraag of Geskiedenis as 'n selfstandige en outonome vak of as onderdeel van 'n Sosiale Wetenskap/Sosiale Studie/Gemeenskapskunde ens. aangebied moet word. Daarom dat die ontwerp van 'n rasionaal vir die onderrig van Geskiedenis so belangrik is. Die vier wesenskenmerke van Geskiedenis as vak waarop sy reg op insluiting in die skoolkurrikulum berus (afdeling 2 van hierdie referaat) kan min twyfel laat oor my standpunt dat as Geskiedenis in die opvoeding van kinders hierdie vier take moet verrig, hy as outonome en selfstandige vak moet bestaan.

### 4.3 LEITMOTIV

Die Suid-Afrikaanse geskiedenis is die mees omstrede aspek van die geskiedenis kurrikulum omdat dit onderwyser, leerling en gemeenskap baie persoonlik raak. Politieke en ideologiese stryde word dikwels in en deur die geskiedenis geveg. Magshebbers is altyd in die versoeking om die skoolgeskiedenis aan te wend om hulle beleid en optrede te regverdig. Versetgroepe beroep hulle weer vir die sanksionering van hulle verset op die geskiedenis. Maar Geskiedenis het ook met mense se selfbeeld te doen. Daarom is wat onderrig word, 'n saak wat hulle persoonlik raak en waarby diep emosies betrokke is.

Dit is daarom nuttig om hier met prof. Jorn Rüssen se kalf te ploeg.<sup>3</sup> Hy beklemtoon dat diversiteit en omstredenheid wesenskenmerke van geskiedenis is en dat dit verskillende inhoude op verskillende vlakke aanneem. Daarom onderskei hy tussen drie vlakke van betrokkenheid by geskiedenis. Die **openbare vlak** waar dit gaan om die aanwending van geskiedenis vir die verkryging of regverdiging van mag, heerskappy en stabiliteit. Die tweede vlak is dié van **akademiese diskussie** waar dit

om die stryd van argumente gaan wat dikwels deur die politieke stryd diepgaande beïnvloed word en waar politieke standpunte dikwels tot persoonlike of akademiese perspektiewe omskep word. Derdens is daardie vlak van **historiese opvoeding** waar die logika van die diskussie opvoedkundig van aard is. In hierdie opvoedkundige diskussie gaan dit om die ontwikkeling by die leerlinge van 'n vermoë om 'n historiese bewussyn te ontwikkel wat hulle sal toerus om die uitdagings van die toekoms die hoof te bied. Tot sover Rüssen.

Hierdie opvoedkundige diskussie oor onderrig van die Suid-Afrikaanse geskiedenis wentel om die sleutelvraag: waarom gaan dit eintlik in die Suid-Afrikaanse geskiedenis? Wat is die sentrale motief in die Suid-Afrikaanse geskiedenis? Daar is reeds in die loop van die geskiedenis verskillende antwoorde op hierdie vrae gegee. Vir die skoolgeskiedenis het Richard Cherniss<sup>4</sup> dit in sy studie oor skoolhandboeke duidelik aangetoon:

4.3.1 Daar was die standpunt wat ons vandag die imperialistiese standpunt noem wat geglo het dat S.A. se opname en plek en rol in die Britse Ryk en Engelse beskawing die sentrale faktor in die geskiedenis is.

4.3.2 Daarteenoor was daar diégene wat die stryd tussen Boer en Brit en die opkoms van Afrikanernasionalisme as die **leitmotiv** beskou het.

4.3.3 'n Derde benadering het die klem gelê op die stryd tussen "Bantu, Boer and Briton" as die gebeure van waaruit die Suid-Afrikaanse geskiedenis verstaan moet word.

4.3.4 'n Vierde groep het die klem op sosiaal-ekonomiese faktore soos arbeid, verstedeliking, die opkoms van die mynbou en nywerhede gelê.

Daar kan beweer word dat hierdie vier benaderinge tot die sestigerjare oorheers het en dat dit in 'n meerdere en mindere mate in die onderrig van geskiedenis op skool en die skoolhandboeke gereflekteer is. Sedertdien het ons die opkoms van 'n radikale en Neo-Marxistiese benadering en van 'n swartbewussynsbenadering gehad.<sup>5</sup>

Waar staan ons vandag? As ek weer met iemand anders se kalf mag ploeg, hierdie keer

prof. Colin Bundy s'n.<sup>6</sup> Hy het aanvanklik vier nuwe benaderinge getipeer wat hy na die gesprek op die colloquium na vyf uitgebrei het.

- 'n Afro-sentriese benadering waarin die swartmense se verlede in betreklik gloeiende terme beskryf word en die Suid-Afrikaanse geskiedenis as die stryd om vryheid geïnterpreteer word. Bundy het dit 'n reaktiewe geskiedenis genoem.

- 'n Konserwatiewe pluralisme wat aan (kultuur) groepe en hulle plek in die geskiedenis 'n sentrale rol toeken. Volgens hom is die die RGN-verslag oor geskiedenis 'n voorbeeld van hierdie benadering.

- 'n Multi-kulturele nasiebou benadering waarvolgens geskiedenis aangewend moet word om 'n Suid-Afrikaanse nasie te bou op 'n vae beginsel van erkenning van diversiteit maar met 'n duidelike oorwig aan die behoefte vir saambinding in 'n eenheid. Volgens hom is Albert Grundlingh, Neville Cuthbertson, Peter Govender, John Pampalis en Neville Alexander voorbeelde van hierdie benadering. Hy beskryf dié benadering as "a self-conscious nation-building project that relapses into a search for heroes".

- Die vierde benadering waarmee hy homself ten sterkste vereenselwig, is die skep van 'n geskiedenis van die werkersklas as sosiale geskiedenis wat 'n nuwe vertrekpunt in die vertolking van die Suid-Afrikaanse geskiedenis skep: dit is die geskiedenis van die gewone mense wat eintlik maar net die werkersklas is.

- Na aanleiding van die gesprek oor sy vier tiperings het hy 'n vyfde benadering bygevoeg: "multiplicity as a post-structuralist approach". In hierdie benadering val die klem juis op geskiedenis as proses en hoe die verskillende deelnemers aan die verskillende historiese gebeure dit totaal uiteenlopend ervaar en geïnterpreteer het. Daardie uiteenlopende interpretasies en ervarings het ook tot verskillende vertolkings deur historici gelei. Die multi-perspektiwiese onderrig reflekteer hierdie benadering.

Soos met alle klassifisering en kategorisering van kennis om dit hanteerbaar te maak, loop ook hierdie een die gevaar om die rykheid en

verskeidenheid wat in die geskiedenis opgesluit lê, te verarm. Daardie rykdom en verskeidenheid kan net vasgevang word as die Suid-Afrikaanse geskiedenis as die **interaksie** van mense en omstandighede gesien word. Indien dit gebeur, kom heelwat dinge tot sy reg.

- Interaksie impliseer dat daar iets is wat op mekaar reageer. Kultuurgroepe, belangegroepes, etniese eenhede in hulle interaksie en nie in hulle isolasie nie, kom tot sy reg.

- Sosiaal-ekonomiese groeperinge, o.a. klasse, hoe 'n mens dit ookal wil definieer, tree in interaksie.

- Die mens en sy eksterne omgewing (geografies, klimatologies, buitelandse magte) tree in interaksie.

- Interaksie impliseer dat daar 'n eie staanplek, 'n eie identiteit is van waaruit die interaksie plaasvind en begryp moet word.

- Deur hierdie benadering word identiteit in sy uiteenlopende vorme waarna vroeër verwys is, nie 'n probleem nie maar 'n geleentheid om tot 'n egte verstaan van die mens in sy historiese konteks te kom.

#### 4.4 INHOUD

Uiteindelik is die kernaspek van die vraag na die toekoms van Geskiedenis as skoolvak die vraag na watter spesifieke inhoudes onderrig mag/moet/gaan word. As historici se akademiese stokperdjies afgesaal en pedagoë se duistere debatte vir 'n wyle tot stilstand gekom het, is dit dit wat vir die leerlinge, ouers en onderwysers die saakmakende is. Gaan my kinders die geleentheid gebied word om te leer wie en wat hulle is, waarvandaan hulle kom, watter plek en rol hulle in Suid-Afrika het, of gaan die geskiedenis aangewend word om die politiek en propaganda van die dag te dien?

Die gesprek oor die inhoud kan net koers kry as soveel as moontlike praktiese voorstelle op die tafel geplaas word. Dit het nog nie gebeur nie juis vanweë onduidelikheid oor die besluitnemingsproses waarna in 'n latere afdeling verwys word. Die volgende moontlikhede in hierdie verband wat tot dusver in die debat



uitgekristalliseer het, gee 'n aanduiding van die huidige stand van die debat.

4.4.1 Die klem op die onderrig van vaardighede gaan verg dat die omvang van die inhoud wat behandel moet word, aansienlik ingekort sal moet word.

4.4.2 Suid-Afrikaanse, Afrika en wêreld-geskiedenis sal in 'n bepaalde verhouding tot mekaar moet ontwikkel word wat 'n groter keusevryheid aan skole sal laat.

4.4.3 Vir al drie terreine sal 'n kernkurrikulum ontwikkel moet word met 'n maksimale keusevryheid aan skole.

4.4.4 Die bestudering van daardie aspekte wat vir bepaalde mense, kulture en groepe van groot waarde is, sal geakkommodeer moet word.

4.4.5 'n Modulêre benadering skep die moontlikheid om al die bogenoemde te bereik. Maar die praktiese toepassing daarvan sal nog heelwat bespreking en debat verg.

4.4.6 Die klem op veeldimensionele vertolkings en op die ontwikkeling van vaardighede gaan besondere eise aan die onderrig en die evaluering van die vak stel. Onderwysers se vakkundige opleiding gaan van sleutelbelang wees. Onderwyskolleges en universiteite sal hulle hiervan deeglik moet vergewis.

## 5. DIE ONDERRIGDEBAT

Hierdie konferensie was toegespits op twee belangrike aspekte van die onderrigdebat nl. die moontlikhede en beperkinge van die veeldimensionele of multi-perspektiwiese onderrig en die praktiese toepassing van vaardigheidsonderrig. Omdat ek by die skrywe van hierdie referaat vanselfsprekend nie geweet het wat die konferensiegesprek gaan oplewer nie, volstaan ek met 'n aantal voorlopige uitsprake.

### 5.1 Multi-perspektiwiteit

5.1.1 Die worsteling om hierdie konsep in Engels behoorlik tot uitdrukking te bring, weerspieël 'n besondere aspek van die probleem. Dit bewys dat die Anglo-Saksiese

wêreld nie in hierdie terme aan die geskiedenis dink nie. My poging om deur die begrip veeldimensionaliteit/plural dimensions aan die konsep uitdrukking te gee, lewer ook nie juis 'n bydrae om die probleem op te los nie.

5.1.2 Daar is ook sterk teenkating teen die idee van multi-perspektiwiteit uit die geleere van diegene wat dit sien as 'n poging om juis nie die nasiebou-idee, menseregte, bevryding of 'n histories-materialistiese interpretasie van die geskiedenis te bevorder nie. Daarom beklemtoon hulle 'n mono-perspektief sodat geskiedenis juis die opdrag kan hê om eenheid, aanvaarding, onderwerping aan die staatsgesag, demokratisering ens. te bevorder.

5.1.3 Is die gemiddelde en swakker leerling in staat om die ingewikkelde argumente en vertolkings wat inherent aan 'n multi-perspektiwiese benadering is te volg? Kan 'n mens oor die geskiedenis redeneer as jy nie oor 'n redelike inhoudskennis beskik nie? Begryp onderwysers en is hulle toegerus om dié onderrigstrategie tot sy reg te laat kom? Is 'n multi-perspektiwiese onderrig nie maar net die memoriseer en reproduksie van verskillende vertolkings nie? Hierdie vrae illustreer die probleme en beperkinge waaraan dié onderrigstrategie onderhewig is.

5.1.4 Die geleentheid tot opwindende gesprek, betrokkenheid van leerlinge, die uitdaging om 'n persoonlike standpunt in te neem, kortom om denkend met historiese gegewens om te gaan, is so belangrik dat dié probleme nie daarteen kan opweeg nie. As hierdie benadering veral daartoe kan lei dat die begaafde leerlinge weer Geskiedenis neem, sal dit 'n winspunt wees.

5.1.5 Dit sal die taak van die onderwysers wees om die minder-begaafde leerlinge te lei sodat hulle ook hulle weg in hierdie metode kan vind.

### 5.2 Vaardighede

5.2.1 Daar is nog geen klinkklare duidelikheid oor wat hierdie vaardighede is en hoe hulle ontwikkel kan word nie. Wat op hierdie konferensie gesê en gedemonstreer is, toon die moontlikhede. Dit is egter nodig dat daar op stelselmatige wyse leiding in hierdie verband gegee sal moet word. Daarom is dit des te jammer dat die politieke skaakmat oor die

ontwikkeling van sillabusse hierdie proses erg vertraag en selfs in die wiele ry.

5.2.2 Vaardighede is 'n middel tot 'n doel, nooit 'n doel op sigself nie. Dit mag nie daartoe lei dat leerlinge 'n gebrekkige kennis het van wat werklik in die geskiedenis gebeur het nie.

5.2.3 Daarom moet die vaardighede altyd met die historiese inhoud verband hou. Dit sal goed wees as ons uit die foute wat in Brittanje gemaak is, kan leer.

5.2.4 Terwyl ek 'n ondersteuner van groter klem op vaardighede is, wil ek waarsku teen 'n oordrewe entoesiasme vir vaardighede ten koste van formulering, ontleding, insig en kennis.

5.2.5 Daar moet ook gewaak word teen die aanwending van vaardighede as ekskuus vir of ontduiking van die verpligting om te lees, te begryp, te leer.

### 5.3 Handboek

5.3.1 Om aan multi-perspektiwiese onderrig en die ontwikkeling van vaardighede reg te laat geskied, sal daar 'n ander soort handboek vir die skole tot stand moet kom. Dit sal nie net veranderinge in inhoud maar ook in uitleg beteken. Die idee van 'n taakhandleiding (activity book/guide book/work book/manual) naas die handboek is 'n nuttige een. Waar daar selfs 'n onderskeid tussen 'n handleiding vir onderwysers en 'n taakboek vir leerlinge gemaak word, is die bruikbaarheid daarvan des te meer sinvol.

5.3.2 Dit gaan egter besondere eise aan die opstellers van handboeke en aan uitgewers stel. Die vryemarkbeginsel is die enigste waarvolgens dit suksesvol deurgevoer sal kan word. Maar omdat groot kundigheid vereis gaan word, moet 'n beroep op onderwysers gedoen word om veel meer krities na handboeke te kyk, om hulle reg om handboeke te kies met veel groter sensitiwiteit te hanteer en om ten slotte ook betrokke te raak by die skryf van handboeke.

5.3.3 Die modulêre benadering waarna ek al meer male verwys het, bring sy eie moontlikhede en eise mee. Uitgewers verskil oor die ekonomiese lewensvatbaarheid van 'n

reeks handboeke wat as modules gepubliseer word. Die eis om die maksimum kundigheid by elke module te betrek, skrik tradisionele handboekskrywers af maar open die geleentheid om historici wat spesialiste is, te betrek.

5.3.4 'n Stel kriteria waaraan handboeke behoort te voldoen, is nie moeilik om te ontwikkel nie. Danksy die hulp van die Eckert Instituut in Braunschweig en die persoonlike bydrae van prof. Jörn Rüssen is só 'n stel kriteria reeds ontwikkel. Soos die geval is met die kriteria waaraan die kurrikulum moet voldoen, is kriteria vir die handboeke ook die makliker deel van die operasie. Die werklike toets kom by die konstruktiewe praktiese toepassing daarvan.

5.3.5 Onderwysers sal geleer moet word hoe om die nuwe handboeke te hanteer. Daarvoor sal uitgebreide indiensopleidingskursusse nodig wees.

### 5.4 Evaluering

Al drie bogenoemde ontwikkelinge het ook belangrike implikasies vir evaluering. Trouens, indien hierdie ontwikkelinge praktyk word en die evalueringswyse word nie aangepas nie, sal daar 'n ernstige blokkasie in die nuwe sisteem ontwikkel. Enkele waarneminge in dié verband word vermeld:

5.4.1 Die nuwe evalueringswyse sal meer soepel moet wees. Dit geld veral vir twee aspekte. Daar sal 'n veel groter verskeidenheid vrae wees en die puntememorandum sal veel meer akkommoderend en minder voorskriftelik moet wees.

5.4.2 Die opsteltipe vrae sal nie verdwyn nie omdat dit sekere dinge toets wat onmisbaar is. Maar klem sal veel meer op die ontleding van stukke en andersoortige tipe vrae val. 'n Tipe "begripstoetsvraag" sal meer algemeen word in die senior standers.

5.4.3 Die vraestelle sal fisies veel langer wees en meer tyd in beslag neem om op te stel. Uiteensluitende noukeurige oorweginge van vrae en antwoorde gaan baie hoër eise aan onderwysers stel.

5.4.4 Puntememoranda sal meer ruimte vir eie vertolkings en sienings moet laat. Dit beteken

dat net ervare en goed onderlegde onderwysers die nasienplig behoorlik sal kan nakom.

5.5.5 Eksterne evaluering om goeie standaarde te verseker, sal behou moet word. Maar groter keusevryheid t.o.v. die inhoud wat aangebied gaan word, gaan sy besondere eise stel.

5.5.6 Deurlopende evaluering, m.a.w. werk wat in die loop van die jaar geëvalueer is, sal sy plek moet vind. Vakhooft en superintendente sal as vakkli 'n veel groter rol in die versekering van die nodige standaarde moet speel.

## 6. DIE BESTUURS- EN BESLUIT-NEMINGSPROSES

Die vraag hoe kurrikulering vir Geskiedenis bestuur moet word, is waarskynlik die dringendste en neteligste van al die vrae. Die feit dat Suid-Afrika in 'n oorgangsituasie verkeer en dat die besonderhede van die grondwetlike posisie met betrekking tot onderwys nog uitgewerk moet word, beteken dat daar heelwat in die duister rondgetas word. Aan onderwys as 'n nasionale én provinsiale saak moet nog inhoud gegee word. Dit is daarom gewaagd om enige vooruitskouinge oor of voorstelle vir die toekoms te maak. Dit is egter 'n feit dat die politieke skaakmatsituasie van die afgelope aantal jare die posisie in Geskiedenis onhoudbaar maak. Almal stem saam dat die huidige sillabusse dringend verander moet word, maar niemand is in die posisie om inisiatiewe deur te voer nie.

Op die huidige oomblik is daar vier groepe wat óf betrokke is óf 'n rol opeis in die proses van kurrikulumontwikkeling.

6.1 The Committee of Heads of Education Departments (CHED) representing the fourteen existing departments of education (including the 6 self-governing states and the 4 TBVC countries) decided in 1990 to initiate a process of curriculum development for the country as a whole. For this purpose a network of Framework Committees was established to draft reports on guidelines and principles for the development of syllabuses in the various school subjects. These committees met for the first time in February 1991. The CHED appointed

the Department of National Education as the facilitator for this process. The DNE is not an executive department. Under the Education Act, 76 of 1984, the DNE's authority is restricted to four basic functions: financing of education; professional registration of teachers; conditions of service; and norms and standards for syllabuses, examinations and certification. It is under the last function that the DNE was given the mandate to act as the facilitator among the 14 departments. If one accepts that these will also be the functions of the new DNE, it will continue to act as facilitator and co-ordinator for the 9 new departments.

The current initiative is not a DNE initiative. The idea is that this process will lead to the drafting of a guideline document on the syllabus for each and every school subject. For this purpose a Core Curriculum Committee for each subject comprising members from each education department plus a limited number of subject specialists was appointed. These CCCs are at present busy with a situation analysis aimed at compiling a report on the present position of History as a school subject. This analysis is being undertaken by means of an open-ended questionnaire enabling respondents to raise any issue regarded as of sufficient interest to be taken into account in the process of drafting syllabuses. A wide spectrum of people from every possible interest group was invited to participate. Of the approximately plus minus 250 people invited 105 indicated their willingness to co-operate. This situation analysis is now in the process of being finalised.

Based on this analysis a guideline document on curriculum development for History will be drafted. This document will first be presented to the National Education and Training Forum. The NETF has already established 5 working groups, one for curriculum development. Depending on their response the document will then be presented to each of the executive education departments who will, through their own syllabus committees, comment on it. Through this process of consultation and involvement it is hoped a final set of guidelines for curriculum development will be drawn up.

Each of the provincial syllabus committees will then draft its own syllabus providing for a core curriculum and options. This will be presented to the Core Curriculum Committee who will



analyse the nine proposals and distil a draft national core curriculum (for the country as a whole) and rules and guidelines for provincial options to ensure that a general policy for achieving equal standards and norms is drawn up. This final draft will once again go through the process of consultation and comment.

It is important to emphasise that this process was designed to achieve two things. Firstly, to ensure that there will be no central planning of syllabuses and that all interest groups will be given a fair opportunity to participate. Whether this will be achieved depends on the quality of individual responses and the ability of provincial committees to make a meaningful input and on the degree of acceptance of the work by all interest groups.

6.2 A second important group of role players is the existing 14 departments of education. The most active of these is the Department of Education of the House of Assembly who completed a new History syllabus for the schools under its jurisdiction in 1989-1990 for implementation from 1991. The process was, however, stalled because of a moratorium on its implementation. This was done in the expectation that the HSRC Report and other developments could generate new initiatives that had to be taken into account. We therefore now have the position that the schools are stuck with the present syllabuses for at least five years, the number of years it will probably take to draft new syllabuses and to put the necessary supports (e.g. text books) into place. It is not an overstatement to say that this creates an intolerable situation.

6.3 The National Education and Training Forum, established August 7, 1993, is regarded in some circles as the only body with legitimate authority to initiate reform. But the NETF has no executive and administrative infrastructure and is in no position to deal with the details of education policy. As far as History syllabuses and the teaching of History is concerned, I think there are three possible developments.

- The NETF will accept the CHED/DNE initiative in drafting a guideline document and will become part of this process, albeit with the introduction of new ideas and new personnel.

- The NETF will refuse to co-operate with the CHED/DNE initiative and will try to start a new process with a new approach, new staff and a new strategy.

- The NETF may play no role at all and a new government may decide to introduce a new syllabus with no or very little input from the established educational interests. This is what happened in Namibia.

6.4 The fourth interest group represents a variety of subject organisations, education institutions, professional bodies and non-governmental organisations (NGOs). They all have a lot to say about the existing syllabuses and the present position of History in the schools, but they have not made any particular effort to present concrete and practical suggestions of how matters could be dealt with. In the case of the subject organisations, they display a rather alarming indifference toward the future of History as a school subject. The NGOs and other institutions generally seem to position themselves for a future government and are very reluctant to commit themselves to any present efforts to improve the position of History. There are no official policy documents on History available from either the ANC or the NECC. The NEPPI document refers to education in general and does not discuss the position of History in a future school curriculum.

Individual initiatives through workshops and discussion groups have stimulated great interest and released constructive energies. Special mention must be made of the two recent colloquiums organised by the UCT Project for Alternative Education under the auspices of the Eckert Institute for Research on History Textbooks and sponsored by the German Development Fund. A number of people directly linked to the development of textbooks were invited to participate. A set of criteria for textbooks was drafted and are at present being considered by the individual participants.

The initiative is hampered by three shortcomings. Firstly, the group is rather one-sided in its composition and does not represent a broad spectrum of views. Secondly, the concentration on criteria for textbooks rather represents an effort to put a roof on a building that has not yet been constructed. The

foundations have not even been laid. A rationale for the teaching of history and a comprehensive set of principles and guidelines for drafting syllabuses should first be in place. Thirdly, the criteria do not take practical class and schoolroom situations into consideration. They are rather too theoretical in their approach.

6.5 Uit bogenoemde is dit duidelik dat daar 'n posisionering plaasvind ten opsigte van die bestuur van Geskiedenisonderrig wat nie in die eerste plek op die kind en die vakbelange gerig is nie, maar op die administratiewe en politieke magsverhoudinge. Daarom is dit nodig dat onderwysers, ouers en vaklui (historici en opvoedkundiges) hulleself van sake moet vergewis en dat hulle stem vir 'n ordelike en verantwoordelike proses van bestuur gehoor moet word. Om dit te kan doen, is myns insiens die volgende nodig:

6.5.1 Die oorkoepelende rol van die (nuwe) DNO en die uitvoerende rol van die nege provinsiale owerhede moet duidelik uitgespel en erken word.

6.5.2 Die DNO moet die situasie-analise so spoedig moontlik voltooi en dit op die tafel plaas vir openbare debat.

6.5.3 'n Liggaam soortgelyk aan die Britse *Council on History Education* en die *Bradshaw-Committee* in die VSA moet in die lewe geroep word. Dit moet 'n volkome nie-politiese, onafhanklike en verteenwoordigende liggaam wees waar onderwysleiers en professionele opvoedkundiges en historici hul bydraes kan lewer. Hierdie liggaam behoort minstens oor al die kernsake waarna in hierdie referaat verwys is, 'n verslag uit te bring.

6.5.4 Omdat só 'n verslag tyd sal neem om te voltooi moet dringend aan 'n interim sillabus vir alle skole aandag gegee word. Die DOK (Volksraad) en ander voorstelle kan gebruik word om aan só 'n interimsillabus beslag te gee. Vanselfsprekend sal so 'n interim-sillabus ernstige probleme oplewer en baie kritiek uitlok omdat daar net nie genoeg tyd sal wees om behoorlike aandag aan alles te gee nie. Maar dit sal 'n belangrike verbetering op bestaande sillabusse verteenwoordig. Daar is egter talle praktiese probleme waarvoor oplossings gevind sal moet word. Een is die vraag waar

handboeke vir so 'n interimsillabus vandaan moet kom.

6.5.5 Hierdie benadering gaan twee groepe nie bevredig nie. Diegene wat meen dat die **status quo** met enkele veranderinge moet voortbestaan en diegene wat politieke mag sien as 'n middel om rewolusie in die onderrig van Geskiedenis op leerlinge, ouers en onderwysers af te forseer.

## 7. 'N TOEKOMSROL VIR GESKIEDENIS

Is daar 'n selfstandige toekomsrol vir Geskiedenis of gaan hy die handperd van politieke mag en ideologie wees? Gaan hy as vak al hoe onpopulêrder word, al hoe minder leerlinge trek en uit al hoe meer skole se kurrikulum verdwyn? Ek glo met my hele hart in so 'n toekomsrol vir die vak. Trouens, ek wil beweer dat as sake reg hanteer word en Geskiedenisonderrig op 'n selfstandige, outonome wyse in belang van die kind en op grond van sy inherente waarde en kenmerke as vak, bestuur word, daar vir hom 'n groter toekoms as tans wag. Maar hierdie optimisme is onderhewig aan 'n aantal voorwaardes.

7.1 Daar moet 'n ware demokratiese kultuur in die Westerse sin van die woord in Suid-Afrika gevestig word en nie 'n volksdemokrasie (people's democracy) soos in die onlangse verlede geken is nie.

7.2 Die erkenning van eenheid en diversiteit moet in die onderrig van die vak werklike gestalte vind. Daar moet nie net lippediens daaraan bewys word nie.

7.3 Daar moet 'n vernuwing in die onderrig en evaluering van Geskiedenis plaasvind langs die weg waarvan die kernbeginsels in hierdie referaat uitgespel is.

7.4 Die onderrigpeil en -gehalte van onderwysers moet planmatig en deurlopend verhoog word sodat hulle die veranderinge met selfvertroue en sukses tot praktiese uitvoering kan bring. Veel meer aandag sal aan die vakkundige opleiding van onderwysers gegee moet word.

7.5 Universiteite en onderwyskolleges sal hulle wel deeglik van die implikasies van hierdie veranderinge vir hulle eie onderrig moet vergewis.

7.6 Die onderwysers en die ouers sal hulle inspraak ten opsigte van hoe en wat in hulle vak en vie hulle kinders onderrig moet word, veel meer duidelik, doelgerig en geaksentueerd moet bevorder.

Dit is die praktyk, nie die teorie nie, wat die toekoms van Geskiedenis gaan bepaal. Historici kan hulle akademiese debatte geniet, opvoedkundiges kan hulle idealistiese woordspel vrugbaar voortsit. As die

onderwyser met 'n billike sillabus, met 'n boeiende onderrigstrategie en met 'n persoonlike geesdrif toegerus word, kan hy vensters op die wêreld vir die leerlinge oopsluit. Dan kan hy die lense waardeur leerlinge na hulle wêreld en hulleself kyk só slyp dat hulle nie vae en verwronge beelde sien nie, maar duidelike fokusse het op die vraag: wie en wat is ek, waar pas ek in hierdie komplekse wêreld in? As hulle dit gedoen het, het die onderwyser uitvoering aan sy hoogste roeping as opvoedkundige gegee. Geen vak op skool het 'n groter taak as dit nie.

## VERWYSINGS

1. Die referaat is gepubliseer in *Gister en Vandag*, nr 25, Mei 1993, pp. 3-15.
2. The Teaching of History in the RSA. HRSC Education Research Programme No 27, Sub-Report B, pp. 1-58. HSRC, Pretoria, 1992.
3. Voordrag gelewer by die Tweede Colloquium oor Kriteria vir die opstel van Geskiedenis-handboeke, Sparkling Waters, Rustenburg, 18-20 November 1993.
4. R.E. Chernis: *The Past in service of the Present: A study of South African school history syllabuses and textbooks 1839-1990*. Ongepubliseerde D.Phil., UP, 1990.
5. J.C. Moll (ea): Tussengroepverhoudinge soos weerspieël in die Suid-Afrikaanse historiografie, pp. 21-28. RGN, Pretoria, 1987.
6. Voordrag gelewer by die Eerste Colloquium oor Kriteria vir die opstel van Geskiedenis-handboeke, Sparkling Waters, Rustenburg 12-14 Julie 1993.