

VOORORDEEL, MITES, MEESTERSIMBOLE EN HISTORIESE INDOKTRINASIE

Mnr F Oosthuizen
(Student) R.A.U.

Geskiedenis is by uitstek die vak waarin die gemeenskap se waardes en volksbewussyn vertolk en herhaal word. Kennis van die verlede maak dit vir die mens moontlik om die magte wat hom omring te begryp en sodoende insig in die betekenis van sy bestaan en plek in die wêreld te kry.

Die doelstellings met Geskiedenisonderrig is deur die RGN in samewerking met die S.A. Historiese Vereniging in drie hoofpunte saamgevat: 1. Doelstellings wat verband hou met **intellektuele vaardighede en vermoëns**; en 3. Die ontwikkeling van die **gesindhede** wat van 'n ewewigtige, verantwoordelike en volwasse persoon verwag word. D.M. Moore stel dit duidelik as hy sê dat Geskiedenis op breë opvoedkundige vlak moet bydra tot die ontwikkeling van 'n "well-rounded and responsible individual" (1985: 6). Dit is veral laasgenoemde doelstelling wat vir hierdie studie van belang is aangesien aandag geskenk word aan aspekte soos: 'n kritiese ingesteldheid en waardering van die eie en ander kultuurwaardes en wêreld; 'n perspektiwiese houding teenoor sake; insig in die plek en rol van tradisie, samelewings en kulture. D.M. Moore (1985: 6) stel dit dan ook dat Geskiedenis nie 'n manier is waarop feite in 'n selektiewe wyse oorgedra word nie ten einde 'n voordelige klimaat te skep vir die bevordering van eng belange van individue of drukgroepe in politiek, religieuse, ekonomiese of intellektuele sfere.

Uit die bogenoemde blyk dus dat Geskiedenis nie net die leerling intellektueel vorm nie maar dit bepaal ook sy houding en lewensfilosofie aangesien die inhoud wat oorgedra word waardegelaai is en binne die konteks van 'n bepaalde gemeenskap se histories-kulturele wording geanker is. Die skool gee dus gestalte aan die verwagtinge van 'n bepaalde gemeenskap en kan wissel van 'n sterker kulturele tot 'n sterker intellektualiserende verwagtingspatroon (Trümpelmann, 1986: 59).

Opvoeding is ook 'n universele verskynsel en wat as die moeite werd geag word om te onderrig is weer eens 'n saak van waardes en is lewensbeskoulik bepaal. Dit gee aanleiding tot 'n partikuliere opvoedingsleer en praktyk. Die onderrig en opvoeding van 'n gemeenskap weerspieël sy lewens- en wêreldbeskouing. So byvoorbeeld sal 'n Christelik-nasionale lewensbeskouing 'n soortgelyke onderwyspraktyk tot gevolg hê.

Alhoewel tans sterk klem gelê word op 'n rasionele, bewustelike en intellektuele greep op die werklikheid in die onderrig van Geskiedenis, is dit tog so dat Geskiedenis met die mens en sy emosies te doen het. Geskiedenis kan dus juis daarom politieke en ideologies gekleurd wees. Partington stel dit dan ook onomwonde dat Geskiedenis van een of ander aard wel gebruik word om groepsolidariteit te bevorder of om oortuigings waardes en morele gewoontes te versterk (1980: 68).

Dit is juis in die emosionele of affektiewe komponent van die mens waar die gevaar vir Geskiedenis in opgesluit lê omdat hier met waardegelaai inhoud

omgegaan word wat eie is aan 'n bepaalde gemeenskap.

Die moontlike sfere van beïnvloeding waarvan daar by Geskiedenis sprake is, is tweërlei, naamlik die onderwyser en die handboek. Dit is moeilik om te bepaal wat die invloed is wat van die onderwyser uitgaan, maar dat hy wel 'n invloed uitoefen is vanselfsprekend. Die houding van die onderwyser teenoor die inhoud waarmee hy werk, kan weerspieël word in sy stemtoon, woordkeuse en dit wat hy dikwels ongesproke laat. Dit is egter die handboek wat 'n besondere invloed op die leerling uitoefen. Auerbach (1965: 126) is van mening dat die mate waartoe die handboek die leerling beïnvloed afhang van die plek wat die handboek inneem in die opvoeding van die leerling. As die handboek die alfa en die omega is, soos wat dit in baie gevalle wel is, is die invloed daarvan baie sterk.

Die vraag ontstaan nou waarom die handboek so 'n belangrike invloed het? Daar is reeds voorheen gesê dat daar in die onderrig van die leerling gewerk word met waardegelaai inhoud wat eie is aan 'n bepaalde gemeenskap. Hierdie waardegelaai inhoud word ook in die handboeke vervaar. As ons nou let op 'n definisie van wat 'n *waarde* is, naamlik dat dit 'n idee is wat deur die persoon wat daaraan glo as waardevol beskou word en dat dit sy denke, kommunikasie en gedrag rig op so 'n wyse dat dit vir *hom* aanvaarbaar is, blyk dit duidelik dat 'n historikus se interpretasie van 'n bepaalde gebeurtenis eensydig en subjektief sal wees. Die historikus is altyd betrokke by sy werk aangesien hy die aspekte uit die verlede selekteer wat by sy verwysingsraamwerk kan inpas.

Walsh is ook van mening dat daar nie iets soos 'n absolute waarheid bestaan nie. Historici is volgens hom nie los van sy eie vooroordeel nie en ook nie van sy tyd nie. Dit hoef hom egter nie daarvan te weerhou om in sy rekonstruksie van die verlede erkenning te gee aan al die bewyse tot sy beskikking nie. Dit is egter ook iets waaraan die skrywers van skoolhandboeke hul skuldig maak.

Analises van skoolhandboeke vir die onderrig van Geskiedenis, soos onder andere die van F.E. Auerbach en L Chisholm gaan so ver om te sê dat geskiedenis-handboeke goudmyne is vir die wat belangstel in die wyse waarop die *status quo* regverdig word deur ideologie (1981: 134). Die ideologie waarna sy verwys is die apartheidsideologie. Die onderrig en opvoeding in Suid-Afrika konformeer met die idee van Christelik - Nasionale onderwys wat inherent apartheid propageer. Die skool word dus beskou as die plek waar leerlinge die kulturele en geestelike waardes van 'n nasie ontvang. Suiwerheid en oorlewing van die nasie moet behou word deur die oordrag van die houdings of waardes (Chisholm, 1981: 136).

Auerbach sowel as Chisholm is van mening dat die Suid-Afrikaanse geskiedenis-handboek 'n ideologiese skepping is wat die belange van die heersers, dit wil

sê die Blankes, bevorder. As gelet word op Apple se definisie van 'n ideologie, val veral drie aspekte op naamlik:

1. regverdiging van byvoorbeeld 'n groep se optrede,
2. magskonflik en
3. die styl van die argument. Hier is veral opvallend 'n kenmerkende retoriek wat sistematies en eksplisiet uitgespel word en ook 'n verhoogde affek, dus weer eens die emosionele.

Christholm (1981: 138) stel dit dat die ideologiese denke in Suid-Afrika die belange van die heersers regverdig en dit is dus denke wat die *status quo* as natuurlik en God-gegewe beskou. Deur te let op taalgebruik, weglatings, vereenvoudigings, doelbewuste onderdrukking van bewyse en die gebruik van stereotipes in sekere handboeke, kan die inhoud dan ook niks anders as eensydig wees nie met die doel om die leerling in 'n bepaalde rigting te beïnvloed. Du Preez (1984: 1) is van mening dat wanneer na dokumente gekyk word, aandag geskenk moet word aan aspekte soos taal, meestersimbole en stereotipes.

Taal word as belangrik beskou omdat dit die historikus toegang gee tot die ingewikkelde gedagteprosesse van 'n bepaalde gemeenskap. Taal is ook 'n onwillekeurige uiting van die diepe gevoelens en die heersende denkrigting van die individu en sy gemeenskap. Evokatiewe taal wat in 'n handboek gebruik word, kan sterk gevoelens by die leser opwek en het eensydige simpatie tot gevolg. Van 'n rasionele oordeel is daar geen sprake nie. Boyce vat die rol wat taal speel, goed saam as hy sê: "emotive language enlists the readers sympathy on the one side, without presenting any arguments which could give a rational basis to the conclusions" (1968: 175).

Stereotipes is vaste konsepte van 'n persoon, groep of gebeurtenis. Stereotipes is nie 'n reaksie op die mens self nie maar op 'n beeld wat in die gedagtes bestaan. Dit is dus 'n statiese beeld van die wêreld om ons waarvolgens ons gewoontes, voorkeure en vermoëns aangepas is. Soos uit die bogenoemde blyk, is taal en stereotipes groep- of volksgebonde. Wanneer die statiese aard van stereotipes kan groepe vaste beskrywings kry wat nie ruimte vir afwyking of verandering laat nie. Individuele verskille word nie erken nie en oordrewe kenmerke wat by sommige lede van 'n groep voorkom, word aan ander toegedig. Die gebruik van stereotipes versterk dus die *status quo* en konsolideer bestaande menings.

Die vraag ontstaan nou wat die gevolg van onder andere emosiebelaaide taal en stereotiperings op die leerling is? Die gevolge kan velerlei wees maar in die bespreking word aandag aan vier moontlike gevolge geskenk, naamlik:

1. Die ontwikkeling van vooroordeel
2. Die totstandkoming van meestersimbole
3. Die aanvaarding van mites as die waarheid
4. Historiese indoktrinering

Vervolgens word die vier gevolge bespreek en word voorstelle aan die hand gedoen van hoe dit moontlik hanteer sou kon word.

1. Die ontwikkeling van vooroordeel

Vooroordeel is volgens Boyce (1968: 170) 'n houding wat gebaseer is op irrasionele denke, foutiewe inligting of blote onkunde. Dit is inherent aan die mens en kom gewoonlik voor waar andersoortige groepe bymekaar is. Vooroordeel bind

mense met 'n eiesoortige taal, godsdienst, afkoms of ander identifikasiesimbole saam (Du Preez, 1984: 14).

Daar is verskeie redes wat tot vooroordeel kan aanleiding gee. Boyce is van mening dat sosiale en ekonomiese omstandighede bevooroordeelde denke bevorder. Volgens hom was dit die politieke en ekonomiese belange van die Blanke wat 'n intellektuele klimaat geskep het wat gelei het tot foutiewe aannames oor Swartes gedurende die koloniale era (1968: 170). Emosies soos vrees gee dikwels aanleiding tot vooroordeel veral as daar 'n getalle-oormag van een groep bo 'n ander bestaan.

Veral met die skryf van Geskiedenis-handboeke moet historici ook die skuld kry vir die vorming van vooroordeel omdat so baie van die geskiedskrywing Blankesentries of Eurosentries was - of bloot omdat die geskiedenis vanuit 'n Blanke oogpunt geskryf is. D.M. Moore (1985: 8) is van mening dat dit veral in 'n heterogene samelewing soos Suid-Afrika belangrik is dat aandag gegee moet word aan die geskiedenis van individuele groepe maar dit moet geïntegreer word teen die breër konteks. Moore sê dan ook dat die geskiedenis van Suid-Afrika "an integrative one" moet wees wat rekening hou met die individuele geskiedenis van die verskillende groepe maar dit moet terselfdertyd rekening hou met die wyse waarop die verskillende elemente interreageer om die huidige situasie tot stand te bring.

Dit is egter so dat baie onderwysers en leerlinge nie krities staan teenoor die handboeke en standaardwerke wat gebruik word nie. Baie onderwysers is onbewus van die vooroordeel wat daar in die handboeke bestaan en sien niks verkeerd met die ou idees en stereotipes daarin vervat nie. Dit is egter belangrik dat die onderwyser ingelig sal wees sodat hy aan die leerlinge sal kan aantoon waar die werklikheid geweld aangedoen word.

2. Die totstandkoming van meestersimbole

Du Preez (1984: 62) beskou meestersimbole as veralgemenings wat sosio-kulturele waardes versterk. Dit word so deel van 'n gemeenskap se kollektiewe bewussyn dat dit met verloop van tyd as onweerlegbare feite aanvaar word. Meestersimbole word as belangrik geag om die wêreld in die hande rondom hom in te deel ten einde te begryp hoe dinge in hul geheel daaruit sien, uit watter oogpunt ons na sake kyk, en hoe ons die begrippe aan ander oordra. Hierdie begrippe is meer as oortuigings of beredeneerde menings oor sake. Die gesigspunte word so deel van 'n mens dat hy nie eers daarvan bewus is nie. Dit word 'n bril waardeur jy na dinge kyk, dit ervaar en beoordeel. Meestersimbole regverdig die bestaande sosiale en institusionele struktuur.

Du Preez onderskei 'n hele aantal temas waaronder meestersimbole geïdentifiseer word, byvoorbeeld politieke orde - wettige gesag mag nie bevraagteken word nie.

Meestersimbole is dus volksgebonde en die gevaar bestaan dat dit eksklusief kan word. Meestersimbole moet eerder so aangepas word sodat vreedsame naasbestaan en voortbestaan kan bevorder (Du Preez, 1984: 15).

3. Die aanvaarding van mites as die waarheid

Die HAT definieer mites as 'n verdigsel of 'n storie sonder grond. By implikasie is 'n mite dan ook 'n verdraaiing van die werklikheid. Du Preez (1984: 15) beskou mites as goedbedoelde pogings om die onbekende of halfbekende te verklaar en word dikwels by kulturele praktyke, gelowe en instellings gevind. Mites word heel dikwels van een geslag na 'n ander oorgedra en word later as feit aanvaar. Die geldigheid daarvan word dikwels nie eers bevraagteken nie. 'n Voorbeeld van so 'n mite: die pioniersmite, dit wil sê die onwrikbare geloof in die onbeperkte moontlikheid vir die volk met geloof en moed.

4. Historiese indoktrinasië

Indoktrinasië volgens More (aangehaal in Trümpelmann, 1986: 77) is 'n eensydige of bevooroordeelde voorstelling van 'n debatteerbare saak, 'n voorstelling om 'n voordelige uitkoms te verseker vir 'n vooropgestelde doelwit. Uit die bostaande definisie word dus geen ruimte gelaat vir kritiese standpuntname teenoor 'n saak nie, aangesien 'n enkele perspektief as die korrekte voorgedra word.

Barrow (aangehaal in Trümpelmann, 1986: 76) beskou indoktrinasië as die gebruik van nie-rasionele metodes met die bedoeling om 'n onwrikbare geloof te vestig. Eensydige seleksie, ongebalanseerde aanbieding en aannames is op voorveronderstellings gevestig. Daar bestaan dus nie die geleentheid om deur middel van 'n perspektiwiese kyk na die verlede 'n meer gebalanseerde en rasionele houvas op die werklikheid te kry nie.

Historiese indoktrinasië bring mee dat die verlede, soos ook in skoolhandboeke voorgestel, eensydig is en regverdig 'n bepaalde *status quo* of ideologie.

Omdat die mens deel is van 'n bepaalde gemeenskap of kultuur, en aangesien onderwys en opvoeding produkte is van 'n bepaalde samelewing, kan indoktrinasië wel plaasvind deur middel van eensydige voorstellings van die verlede. So kan die verlede gemanipuleer word om regverdiging vir eie optrede te verkry. Dit ondergrawe egter die pedagogiese imperatief van selfwording, selftransendering en emansipasie, aangesien die leerling nie die geleentheid kry om tot selfoplossing van probleem-situasie te kom nie. Die leerling beskik dan ook nie oor die fynere nuanses van die saak nie, want slegs 'n enkele saak word as die korrekte voorgedra.

Samevattend: mites, meestersimbole en vooroordeel is groepsgebonde en historiese indoktrinasië bevorder groepsbelange. Vir die lede van die groep is daar 'n emosionele verbintenis met die groep wat meebring dat hul graag die belange van die groep wil bevorder en enige bedreiging wil teenwerk. Dit is dus nodig dat 'n rasionele, kritiese en intellektuele houvas op die werklikheid beklemtoon moet word ten einde te kan ontsnap aan 'n subjektiewe en dikwels emosionele ingesteldheid teenoor sake.

Vir die onderwyser wat werk met handboeke wat onakkuraathede bevat, asook vereenvoudigings, mites, vooroordele en meestersimbole, onderskei Chisholm tweërlei probleme, naamlik probleme wat buite die onderwyser lê en waaraan hy nie veel kan doen nie en die probleme waarvoor die

onderwyser tog 'n mate van beheer het. Volgens word elk van die probleme bespreek.

1. Eksterne probleme

Hierdie probleem hou verband met die eksaminering wat op die handboek gebaseer is. Die eksamen vereis dat 'n bepaalde hoeveelheid werk afgehandel moet word. Tyd om alternatiewe benaderings tot die inhoud te volg, bestaan nie aangesien dit die kies en samevoeging van verskillende feite behels eerder as die slaafse navolging van die handboek.

2. Probleme waarvoor mate van beheer bestaan

Hierdie probleem hou verband met objektiwiteit. Die feite in die handboek aangegee is nie net verdraai nie, maar soms is dele van die geskiedenis verwring. Dit is die taak van die onderwyser om die leerlinge te help om die verdraaiing te ontdek. Alhoewel die onderwyser nie in die posisie is om alternatiewe aan die leerlinge voor te hou nie, kan hy hul tog onderrig in die konseptuele hulpmiddele vir die opsporing daarvan (Chisholm, 1981: 146). Deur slegs een stel feite in 'n interpretasie raamwerk aan die leerling te verskaf, dien geen doel nie. Deur een stel bevooroordeelde feite met 'n ander te vervang, help die leerling nie om historiese vaardighede en kritiese denke te ontwikkel nie; vaardighede wat insluit die erkenning van vooroordeel, propaganda, die beoordeling van bewyse en die besef dat daar 'n verskeidenheid interpretasies bestaan en hoe om tussen hul te onderskei.

Die vraag ontstaan nou hoe hierdie probleme die hoof gebied kan word? Een van die maniere is om by die leerlinge 'n kritiese ingesteldheid te kweek. Daar is geen substituuat vir gesonde skeptisisme nie. Die leerling word nie net in historiese vaardighede onderrig nie, maar hy leer ook om tussen intellektuele eerlikheid en oneerlikheid te onderskei. Dit is veral belangrik by 'n vak soos Geskiedenis waar die moontlikheid van emosionele en ideologiese beïnvloeding bestaan.

Dokumentestudie is die aangewese metode waardeer hierdie metodes en vaardighede aangeleer kan word. Dokumente oor 'n bepaalde historiese gebeurtenis word aan die leerlinge voorsien. Die leerlinge moet dan soveel moontlik vrae oor die dokument stel, byvoorbeeld vrae wat verband hou met die outeur van die dokument en sy motief met die skryf van die dokument. Die handboek kan op soortgelyke wyse aangewend word vir die ontwikkeling van 'n bevraagde houding. Deur die ontwikkeling van 'n kritiese houding teenoor die bronne en teenoor dit wat hul lees en vertel word, kan die onderwyser sy taak vergemaklik, aangesien dit dan nie vir die onderwyser sal nodig wees om foute aan te wys nie. Chisholm (1981: 147) is van mening dat "Spontaneous criticisms and questioning should become the order of the day".

Ten slotte is dit dus nie net vir die onderwyser nodig om die beheerstrukture te beveg nie, maar ook om leerlinge bewus te maak van mites, vooroordeel, meestersimbole en selfs indoktrinasië wat in Geskiedenis-handboeke voorkom. So kan Geskiedenis 'n magtige wapen word in die hand van die leerling sowel as die onderwyser. Die tegnieke en vaardighede wat deur die onderrig van

Geskiedenis verwerf word, kan wyer gebruik word tot voordeel van almal in Suid-Afrika.

BRONNELYS

Apple, M.W. 1979: *Ideology and curriculum*. Londen: Routledge and Kegan Paul.

Auertack, F.E. *An enquiry into history textbooks and syllabuses in Transvaal high schools*. Johannesburg: Wits W.Ed-verhandeling.

Boyce, A.N. 1968: *Teaching History in South African schools*. Cape Town: Juta.

Chisholm, L. 1981: *Ideology, legitimation of the status quo and history textbooks in South Africa*. *Perspectives in Education*, 5(3), 1981: 134-149.

Du Preez, J.M. 1984: *Africana Afrikaner*. Alberton: Librarius.

Moore, D.M. 1985: *History and a society in transition*. Fort Hare: Fort Hare Press.

Partington, G. 1980: *The idea of an Historical education*. London: NNER Publishing Co.

Trümpelmann, M.H. 1986: *Politieke Geletterdheid as verantwoordelikheid van die sekondêre skool*. RAU-publikasie C43.