

Ter inleiding moet dit gestel word dat gesonde, opbouwende en kundige kritiek en gedagtewisseling tussen akademiese broodnodig in enige vak is. In die lig van *die* stelling word daar met groot waardering kennis geneem van professor Kapp se standpunt oor politieke geletterdheid - te meer omdat historici oor die algemeen redelik onbetrokke is ten aansien van die skoolvak Geskiedenis. Daar moet ook toegegee word dat sy kritiek in sekere opsigte grootliks korrek is, maar in ander opsigte is dit myns insiens minder geldig.

Die kritiek teen veralgemening lyk vir my didakties-pedagogies gesien redelik aanvegbaar. Die oorbeklemtoning van feite is een van die grootste probleme van Geskiedenis op alle vlakke. Op die ou end moet feite egter verreken word as feite-in-'n-potensiële-betekenisstruktuur-vir-die-kind. Terloops, die drie voorbeelde wat genoem word om veralgemening as minder belangrik te bewys (bv. die verwys na die leer van 'n Wiskundige stelling) is sprekende voorbeelde van veralgemening. 'n Wiskundige stelling word immers geleer om dit as *eksemplaar* op 'n ander situasie toe te pas. Natuurlik is historiese veralgemening 'n veel groter probleem, maar (om te herhaal) al lê die aanskoulikheid en beleefbaarheid van die abstrakte primêr in die konkrete en spesifieke, lê die vormingswaarde daarvan hoofsaaklik in die oorskryding van die eenmalige soos herhaaldelik aangetoon is. Die miskenning van die voorafgestelde didakties-pedagogiese wesenfeit is myns insiens een van die hoofredes waarom die vak Geskiedenis steeds kwyn.

Daar moet natuurlik toegegee word dat 'n tematiese benadering inderdaad ook baie feite kan veronderstel as al die temas in die voorgestelde kurrikulum behandel word. Didakties gesien maak 'n tematiese struktuur egter veel meer sin as die konvensionele benadering. Ook wat die leerpsigologiese betref, hang dit natuurlik af watter graad van veralgemening op watter ouderdom vereis word. Die feit dat baie onderwysers bevind dat kinders nie kan veralgemeen nie, kan waarskynlik ewe goed aan strakke didaktiese praktyke gewyt word - die "History 13 - 16 Project" het inderdaad hierdie feit empiries gestaaf.

Professor Kapp maak tereg daarteen beswaar dat die skool nie die gemeenskap eksplisiet op alle terreine kan help vorm nie. Feit is egter dat as 'n gemeenskap in 'n voortbestaans-krisis verkeer ten aansien van 'n bepaalde saak - en wie sal ontken dat die huidige konstitusionele krisis lotsbeslissend kan wees - kan die skool die saak beswaarlik bloot ignoreer. Laasgenoemde is nog meer versierend as een van die opsigtelikste leemtes die gebrek aan werklik relevante kennis van die burgery oor die konstitusionele probleem is. In so 'n krisis moet die skool sy staatsburgerlike vormings-taak meer eksplisiet verreken.

Verder kan ook nie akkoord gegaan word nie met die bewering dat die soeke na konsensus oor sekere sake 'n partypolitieke konnotasie het - nee dit is gewoon 'n voortbestaansimperatief. Trouens, ook die huidige kurrikulum berus op sekere gemeenskaplike waardes soos die bestaan van kultuurverskille tussen groepe en so meer. Die kritiese vraag is of 'n kurrikulum *die werklikheid soos hy is* die beste verreken om die kind so vir die lewe voor te berei.

In die artikel in "Gister en Vandag" is daarop gewys dat Geskiedenis tradisioneel as dié politieke vormende vak beskou word. Dit is gevolglik iewat verbasend as nou aangevoer word dat 'n "verpolitiserings" van die kurrikulum

nie opgaan nie, veral as slegs 45% van die nuwe kurrikulum eksplisiet politieke geskiedenis is - veel minder as die bestaande kurrikulum se politieke inhoud. *Die kern van die saak is dat my hele betoog in die eerste instansie op didakties-pedagogiese en nie ander oorweginge berus nie.* Hierdeur het ek gehoop sal die voortgesette kreeftegang van Geskiedenis gestuit kan word. Dus, dit gaan inderdaad om die verhoging van die algemene vormingspotensiaal van die vak en politieke geletterdheid is hiervan maar een dimensie. Kortom, dit gaan om 'n didakties-pedagogies sinvoller historiese geletterdheid. In die lig van die voorafgaande was dit dus ietwat teleurstellend dat die kritikus toegegee het dat die chronologie leemtes toon en dat meer veralgemening wel nodig is, sonder om werklik konkrete voorstelle aan die hand te doen om hierdie probleme te oorkom. Die volgende moet hier herhaal word: "Die kritiese vraag is nie of die chronologiese ordening nodig is om Geskiedenis te verstaan nie - dit is uiteraard - maar of dit nie ander didakties vrugbaarder ordeningswyses onnodig verskraal nie. As Geskiedenis potensiële lewens- en dus ook politieke ervaring is, moet die sentrale posisie wat die chronologie as ordeningsprinsiep verwerf het, aan 'n radius van konsepte en nie *vice versa* gekoppel word nie" (p7).

Daar bestaan inderdaad by my geen twyfel nie dat 'n meer tematiese benadering 'n sterker leerappèl tot die kind sal rig. Terselfdertyd moet toegegee word dat die voorgestelde kurrikulum dalk te ingrypend is en die bestaande akademiese en skoolse werklikheid ten aansien van Geskiedenis nie genoegsaam verreken het nie. Gevolglik word aanvaar dat 'n kompromis tussen die huidige ordeningswyse en die voorgestelde tematiese ordening in praktyk onafwendbaar sal wees. Sodanige herordening sal myself grootliks tevrede stel (en hopelik ook professor Kapp). Daarom sal die toevoeg van telkens sê drie temas by elke jaar se sillabusse, om spesifiek die chronologie te oorkoepel en terselfdertyd staatsburgerlike vorming te verhoog, 'n sinvolle sintese verteenwoordig. Hierdie temas sal egter noodsaak dat die huidige kernkurrikulum effens ingekort word of dat opsies ingebou sal word. Die meeste temas wat onder punt 'D' genoem word (sien "Gister en Vandag", 11 pp. 8 - 9) kan gebruik word. 'n Tema wat egter naas die genoemde temas beslis toegevoeg moet word tot die lys, is "kritiese bronne-analise". Hierdie vaardigheid is waarskynlik een van die belangrikste bydraes wat Geskiedenis kan lewer om die burger van môre te leer om krities te lees en te dink. As die kind hierdeur kan leer om logiese en standhoudende afleidings te maak, is veel bereik om rasonele politieke geletterdheid te vestig.

Wat professor Kapp betref wil ek afsluit deur hom in een opsig volkome gelyk te gee. 'n Eie afdeling vir Suid-Afrikaanse Geskiedenis sal gehandhaaf moet word. Al is dit 'n feit dat Suid-Afrikaanse Geskiedenis dikwels totaal los van wêreldgeskiedenis gesien word, is dit andersyds ook waar dat staatsburgerlike vorming uiters sterk in hierdie afdeling kan figureer. Mits hier ook 'n paar temas soos "Suid-Afrika en Afrika" of "kolonialisme en dekolonialisering" ingebou word, is die handhaaf van 'n afsonderlike afdeling geregverdig. Daar sal egter onthou moet word dat hier 'n groter gebalanseerdheid ten aansien van verskillende perspektiewe op ons geskiedenis moet posvat.

Daar is ook ander kritici van politieke vorming wat kortliks aandag noodsaak. Hierdie persone voel onder andere ernstig beswaard oor die feit dat ek in die artikel in "Gister en Vandag" betoog dat 'n handboek nie teosentries behoort

te wees nie. Verder word die kritiek op die blanksentriese geskiedbeskrywing en die gebruik van sekere "volksvreemde" bronne bevestig. Ek reageer kortliks hierop.

Dit is gewoon logies onhoudbaar dat enige historikus of handboekskrywer namens God kan verklaar dat Hy die Voortrekkers byvoorbeeld by Bloedrivier gehelp het. Met ander woorde dit is geen empiriese feit nie. Andersyds kan so 'n persoon natuurlik sê dat die Voortrekkers *geglo* het dat hulle deur God gehelp is. Die verskil tussen hierdie twee stellings word blykbaar nie behoortlik deur die genoemde kritici begryp nie. (Sien verder Trümpelmann, M: Staatsburgerlike vorming as vakdidaktiese opgaaf in 'n plurale demokrasie - In: Maarschalk, J red: Vakdidaktiese verkenning. Durban: Butterworth, pp. 62-63).

Ook wat die blanksentriese fokus betref, verstaan verskillende mense verskillende sake daaronder. Persoonlik is dit my standpunt dat *alle* kinders in Suid-Afrika moet leer dat daar verskillende perspektiewe op ons geskiedenis is. So sou 'n konsekwente verwysing na die "naturelle probleem" die indruk kon skep dat daar nie ook sprake van 'n "blanke probleem" vanuit 'n ander gesigshoek kan wees nie. Ons geskiedenis is per slot van sake die interaksie van verskillende groepe, kulture, rasse ens. Uiteraard sal die blankes grootliks in die middelpunt bly, as die voorafgaande drie eeue onder die loep geneem word, maar die interaksie met ander groepe sal meer genuanseerd gestel moet word.

Wat die verwysing na sekere "volksvreemde" bronne betref en die onwetenskaplike afleidings wat daaruit gemaak word, onderstreep dit die noodsaaklikheid van 'n kursus in politieke geletterdheid. 'n Polities geletterde moet gewoon eers die feite op die tafel plaas voordat hy 'n waarde-oordeel daarvoor uitspreek. Wat meer is, haas geen stelsel of regeringsvorm of ideologie is of net prysenswaardig of verwerplik nie. Oor enige saak waaroor daar meningsverskil onder mense bestaan soos nasionalisme, kapitalisme, rassisme en so meer, moet die verskillende perspektiewe *so objektief moontlik* gestel word voordat dit geëvalueer word. Objektief beteken ook dat die Afrikaner of kommunis of rassis of die "ander" party byvoorbeeld ook *self* sy saak stel indien enigsins moontlik. Ons bewys ons kinders geen guns nie as ons 'n karikatuur van een of ander standpunt of ideologie aan hulle voorhou. Sagkens gestel is dit disinformasie en meer waarskynlik indoktrinasie wat plaasvind, as eensydigheid as meriete voorgedra word.

Ten slotte; dit is vir my duidelik dat staatsburgerlike vorming meer eksplisiet in die skool verreken moet word as 'n polis teen die irrasionele en die ongebalanseerde, van watter aard ook al. Die gewaad waarin hy sal figureer kan egter nog verstel word - hopelik sal historici en geskiedenisonderwysers van alle bevolkingsgroepe hierdie uitdaging aanvaar en 'n positiewe bydrae lewer wat hierdie saak betref.