

KLASKAMERPRAKTYK

MENSEREGTE-OPVOEDING: KLASKAMERPRAKTYK EN ONDERRIGWYSES*

*Mev. Y. Struwig
Hoërskool Fakkell
Johannesburg*

Menseregte-opvoeding is in enige demokratiese samelewing uiters belangrik, omdat menseregte die aard van verhoudings tussen mense bepaal. Voorbereiding van die leerlinge vir die lewe impliseer dat hulle in die gebruike en prosedures rondom menseregte geïnisieer sal word. In sy aanbevelings oor menseregte-opvoeding stel die Europese Raad dit dan ook duidelik dat skole as gemeenskappe beskou moet word "which can, and should be, an example of the respect for the dignity of the individual and for difference, for tolerance, and for equality of opportunity".¹

Die Geskiedenisonderwyser kan 'n baie belangrike bydrae lewer in hierdie inisiasieproses. Geskiedenis kan naamlik die leerling bekendstel aan die filosofiese, politieke en wetlike dimensies van menseregte.

Om Geskiedenis se potensiaal op hierdie gebied ten volle te benut, sal die onderwyser in sy seleksie van inhoud en in sy wyse van aanbieding aandag moet gee aan sake soos menseregte-opvoeding en die vermindering van vooroordeel en rassisme in die samelewing. Die fokus van hierdie artikel is die implikasies van só 'n program vir die klaskamerpraktyk en onderrigwyses.

Indoktrinasië bly 'n wesenlike gevaar wanneer sensitiewe sake soos menseregte in Geskiedenisonderrig aangespreek word. Om hierdie gevaar te verminder, moet die onderwyser die studie van geskiedenis aanbied as 'n wyse van dink. Die leerlinge kan nie meer gesien word as "leë bottels" wat deur die onderwyser "gevul" moet word nie. Onderrig begin eerder by die subjektiwiteit van die leerlinge en hulle vermoëns om hulle eie idees te ontwikkel word aangemoedig.

Die onderwyser bied kennis en interpretasies aan en ontleed bronnemateriaal saam met die leerlinge deur klem te lê op verskillende perspektiewe, empiriese bewyse en die vermoë om in alternatiewe te dink.

Die nuwe benadering tot leer impliseer 'n groter mate van selfbewussyn en die besef dat die mens se potensiaal gebaseer is op 'n spesifieke leerstyl of proses wat die onderwyser se hele benadering tot onderrig in die klaskamer sal raak.² Die onderrig-leersituasie in die klaskamer moet naamlik die wêreld waarin ons leef weerspieël en sal gekenmerk word deur: "desentralisasie, horisontale opvoeding en dialoog tussen onderwyser en leerling". Menseregte-onderrig kan nie op 'n ondemokratiese wyse oorgedra word nie.

In hierdie nuwe benadering tot onderwys is die "medium" dikwels ook die "boodskap". Hoe kan leerlinge leer om ander se regte en waardighede te respekteer as hulle sienings en reg op deelname nie in die klaskamer gerespekteer word nie. Om hierdie rede bepleit Richardson³ 'n holistiese benadering tot leer waarin die vermoëns van redenasie, emosie, intellek en verbeelding geharmoniseer word en waar daar geen plek is vir die sogenaamde "regte antwoord"-sindroom nie.

Daar moet meer aandag gegee word aan die individuele leerstyle van kinders. In hierdie verband is dit interessant dat sekere navorsing toon dat daar ook op kulturele gronde verskille in kinders se leerstyle kan bestaan.⁴

*Verwerk uit 'n M.Ed.-verhandeling getiteld MULTIKULTUREEL-SENSITIEWE GESKIEDENISONDERRIG (RAU, 1992) en 'n referaat aangebied by die SAVO-konferensie Vista, Pretoria, September 1992.

Daar word byvoorbeeld beweer dat die Meksikaans-Amerikaanse kind nie so vertrouwd is met die vraagvorm in die leerproses nie. Alhoewel baie meer navorsing in hierdie verband nodig is, kan die onderwyser deurentyd probeer om die spesifieke leerstyle van sy individuele leerlinge optimaal te benut deur, waar moontlik, sy onderrigstrategieë aan te pas by hulle behoeftes.

Hierdie benadering tot leer het dan ook die volgende implikasies vir klaskamerpraktyk in Geskiedenisonderrig:

- * Die onderwyser werk saam met die leerlinge om kennis te assimileer en die leerlinge aanvaar medeverantwoordelikheid vir die leertaak.
- * Daar word van 'n inhoudsfokus na 'n vaardigheidsfokus beweeg en die leerling leer vaardighede aan wat hom in staat stel om die leertaak op 'n selfstandige wyse voort te sit.
- * Die vaardighede wat die leerling aanleer is gebaseer op die lewende wêreld waar moontlik deur konkrete lewensituasies of simulاسies daarvan aangeleer.
- * Klem word gelê op die aanleer van alledaagse vaardighede soos lees, praat, grafiese ontleding, analise, sintese en kategorisering.

Wat die klaskameratmosfeer betref in die "aktiewe leersituasie", identifiseer Pike en Selby⁵ die volgende aspekte wat die Geskiedenisonderrig waar moontlik in sy klaskamer moet implementeer:

- * Die atmosfeer is ondersteunend en die waarde en ervaring van elke individu word erken.
- * Leerlinge word toegelaat om hul eie perspektiewe en houdings te eksploreer.
- * Aktiwiteite soos kleingroepbesprekings word gebruik om vaardighede soos kommunikasie, samewerking, onderhandeling en besluitneming te ontwikkel.
- * Daar word op 'n gekontroleerde wyse gebruik gemaak van fantasering en visualisering in die leerproses.

Wat is die rol van die onderwyser in 'n klaskamer waar die klem val op koöperatiewe leer? Pike en Selby beklemtoon die feit dat die onderwyser nie slegs kan terugsit en geen insette lewer nie. Intendeel, die aktiwiteitsgerigte benadering tot leer verhoog die leerling se dors na kennis en die onderwyser moet dit bevredig deur die leerlinge te voorsien van verskeie bronne van kennis, soos byvoorbeeld lesings, filmvertonings, televisieprogramme, boeke en ander geskrewe materiaal. Die onderwyser se rol word nou dié van "fasiliteerder" van die leerproses en hy gebruik sy kennis en ervaring om die innerlike proses van leer by die leerlinge te ontwikkel. Die gedeeltelike verskuiwing van verantwoordelikheid vir die leerproses na die leerling verg sensitiwiteit van die onderwyser. Hy word nou gesien as 'n mens met menslike sterktes en swakhede, wysheid en onkunde, emosies, vooroordele en integriteit eerder as die enigste bron van gesaghebbende kennis.

Rudduck⁶ wys daarop dat die leerlinge eers hierdie nuwe rol van die onderwyser met agterdog sal bejeën, omdat hulle baie vaste idees het oor die onderwysers veronderstel is om te doen en hoe hulle gewoonlik optree. Dit sal daarom vrugte afwerp as die Geskiedenisonderrig eers sy nuwe rol en die doel daarvan met die leerlinge bespreek. So kan dit help om 'n videoband aan die leerlinge te vertoon waarop die nuwe onderrigbenadering in die praktyk uitgebeeld word.

Tot dusver is daar gekonsentreer op die algemene implikasies van die vaardigheidsgerigte onderrigbenadering in die Geskiedenisklaskamer. Dit is egter nodig dat spesifieke didaktiese werksvorme of onderrigmetodes geïdentifiseer en bespreek sal word, wat die oordrag van inhoude rakende menseregte-opvoeding, in die klaskamer sal vergemaklik.

Didaktiese werksvorme wat met sukses benut kan word tydens menseregte-opvoeding, is onder andere die gesprekform, groepwerk, spel en simulاسie, ens. Daar sal nou slegs gekyk word na die gesprekstegniek as eksemplariese onderrigwyse, omdat die demokratiese en aktiewe aard van die gesprekstegniek dit baie geskik maak vir die eise van menseregte-opvoeding.

Die "York Political Education Research Unit" identifiseer die volgende voorwaardes vir

demokratiese gesprekvoering: redelikheid, vreedzaamheid, ordelikheid, eerlikheid, vryheid en respek vir die persoon.⁷ Die vyande van ope gesprekvoering is 'n oormatige klem op die bereiking van konsensus en 'n "oorbeheptheid dat die leerlinge van regte antwoord sal kry". Tog is die "paradoks van ope gesprekvoering" juis geleë in die feit dat dit slegs kan plaasvind binne die grense van sekere voorwaardes en die funksionele beperkinge van die strukturele raamwerk en konvensies van dit wat bespreek word.⁸

Die volgende riglyne van Rudduck⁹ vir die bespreking van kontroversiële aangeleenthede, behoort in gedagte behou te word, naamlik dat:

- * kontroversiële sake wel in die klaskamer aangespreek moet word;
- * onderwysers nie hul gesagposisie mag misbruik om hul eie standpunte oor kontroversiële sake op leerlinge af te dwing nie;
- * die gesprek die diversiteit van standpunte moet beskerm en nie konsensus op die leerlinge afdwing nie;
- * die onderwyser die rol moet speel van voorsitter en die verantwoordelikheid moet neem vir die volledige ondersoek van die saak deur die beskikbaarstelling van genoegsame bronne en bewyse.

Tydens die bespreking moet die onderwyser die uitruil van verskillende perspektiewe oor 'n spesifieke afgebakende tema aanmoedig en elke lid van die groep moet toegelaat word om sy eie gevolgtrekking te maak op grond van die bewyse wat bestudeer is. Die studie van bewyse is veral belangrik in Geskiedenis, omdat dit geleentheid bied om ander mense se sienings oor 'n saak en hul optredes te leer ken. Dit verleen diepte aan 'n ondersoek en is die enigste verweer teen die "pooling of ignorance" wat dikwels die bespreking van kontroversiële sosiale of politieke aangeleenthede kenmerk. In hierdie opsig is Geskiedenis die ideale vakgebied, omdat dit 'n stewige basis van bewysmateriaal kan bied aan die hand waarvan fundamentele menseregte bespreek kan word.

Rudduck benadruk die belangrikheid van die rol van die onderwyser as neutrale voorsitter tydens klasdebatte ens. Die onderwyser moet die kwaliteit en regverdigheid van die gesprekvoering verseker. Die neutraliteit van die onderwyser voorkom dat die leerlinge as gevolg van die onderwyser se gesagposisie, sy standpunt sonder meer as die regte een aanvaar. Leerlinge moet egter nie onder die wanindruk verkeer dat die onderwyser geen opinie het oor belangrike sake soos byvoorbeeld menseregte nie. Hy moet aan die leerlinge verduidelik dat, juis omdat hy sulke sterk menings oor die saak huldig, hy wil verseker dat leerlinge die reg het om hulle eie standpunte te vorm.

Dit is belangrik dat die onderwyser alledaagse taagebruik en lewensituasie as stimulus vir gesprekvoering sal gebruik en nie met die verhewe taal van byvoorbeeld die politieke wetenskap wegspring nie. Konsepte wat vir die leerlinge geleer word, moet basies en bruikbaar wees en daar moet nie verval word in onnodige data nie. Die leerlinge moet eerder gehelp word om die taal te ontwikkel om oor 'n sekere onderwerp, byvoorbeeld menseregte, te praat.

Prente-materiaal soos foto's, illustrasies, skyfies en transpirante kan ook soms in die plek van geskrewe materiaal gebruik word om besprekings uit te lok en as bewyse te dien.

Nog 'n manier om 'n gesprek oor 'n menseregte-tema in die Geskiedenisklaskamer in te lei, is deur middel van die "dinkskrum". Lede van die klas word gevra om in groepsverband enige idees, voorstellings, assosiasies of gevoelens wat oor 'n betrokke onderwerp by hulle opkom, te verwoord. Alle response word op 'n lys neergeskryf sonder dat hulle eers geëvalueer word en word eers na afloop van die "breinstorm" of "dinkskrum" bestudeer en bespreek. Vrae soos: "Watter idees of emosies kom die duidelikste na vore oor hierdie aangeleentheid?" kan bespreek word. Hierdie metode verskaf aan die onderwyser nuttige informasie oor leerlinge se sienings en bestaande kennis oor 'n saak. Leerlinge se belangstelling oor 'n onderwerp word ook geprikkel en hulle leer meer oor die houdings, indrukke en standpunte van ander op 'n genotvolle "nie-argumenterende" wyse.

Ten einde die gespreksvorm ten volle te benut, is dit belangrik dat die onderwyser weet hoe om die vraagtegniek suksesvol aan te

wend. Volgens die "York Political Education Research Unit" kom die positiewe aanwending van die vraagmetode daarop neer dat die onderwyser vrae gebruik as 'n uitnodiging om leerlinge se opinies te hoor; dit simpatiek te oorweeg en om hulle aan te moedig om hul eie vrae te vra. Onderwyser en leerlinge behoort vrae te gebruik as 'n instrument in die verkenning van 'n saak of onderwerp.

Die negatiewe gebruik van die vraagmetode kom voor wanneer die onderwyser vrae gebruik om leerlinge te beheer (m.a.w. as dissipline-maatreël) of om leerlinge voor ander te verkleiner. Ook retoriese vrae wat leerlinge geen kans bied om te verskil nie, moet vermy word. Verder kan die doelstellings van menseregte-opvoeding nie in die Geskiedenisklaskamer verweselik word, indien die onderwyser leerlinge se vrae op 'n "disdainful", "dismissive" of oneerlike manier beantwoord of hulle geensins toelaat om vrae te stel nie. Verder is dit kontra-produktief indien leerlinge se vrae afgemaak word, omdat dit die saak te gekompliseerd maak; of as die leerling se vraag op 'n vae wyse beantwoord word, omdat die onderwyser bang is daar word op sensitiewe terrein beweeg. Dit is belangrik dat die onderwyser die vraagmetode sal gebruik om demokratiese, vrugbare gesprekke in die Geskiedenisklaskamer te ontlok en dat hy dit nie as 'n beheermeganisme sal aanwend nie.

Ons woon in 'n land wat tans meegesleur word deur 'n golf van geweld en minagting vir menselewens en menseregte. Ook ons geskiedenis word gekenmerk deur 'n spoor van bloed en rasse-onmin. Om hierdie rede is dit seker maklik vir elke vredeliewende Suid-Afrikaner om te identifiseer met Lynch¹⁰ se mening dat onderwys in 'n diverse samelewing by die kind 'n strewe behoort te

skep na 'n meer regverdigde samelewing, waar geregtigheid en gelykwaardigheid sal seëvier.

Die realiteite van die skoolrooster, eksamineringspraktyk en die beroepsgerigte eise van die samelewing maak egter die implementering van enige nuwe benadering tot Geskiedenisonderrig moeilik. Voeg hierby die probleem van oorvol klaskamers, gebrek aan bronne en dikwels ontoegeruste klaskamers in baie Suid-Afrikaanse skole en mens het meer simpatie vir die Geskiedenisonderwyser wat 'n multikulturele, vaardigheidsgerigte benadering tot sy vak wil implementeer. Om die onderrigpraktyk gegrond op feite-oordrag en die doseermethode te verander na 'n aktiewe leerproses, met sake soos menseregte en vooroordeelvermindering as fokus, verg nie net nuwe sillabusse, onderrigmateriaal en handleidings nie. Daar moet ook aan maniere gedink word om die onderwyser in sy pogings tot hervorming te ondersteun en die hele proses te monitor en te evalueer.

In 'n samelewing waar harmoniese menseverhoudings en respek vir die regte van die individu 'n voorvereiste geword het vir sinvolle menslike voortbestaan, is dit egter noodsaaklik dat bogenoemde struikelblokke in die weg van menseregte-opvoeding oorkom sal word. Omdat enige kurrikulumhervormingsproses, veral in die huidige onsekere politieke en sosiale klimaat, so pynlik stadig is, is dit die Geskiedenisonderwyser se verantwoordelikheid om sy vak se potensiaal op die gebied van menseregte-opvoeding te ondersoek en, waar moontlik, binne die beperkinge van die huidige sillabus, te realiseer.

VERWYSINGS:

1. H. Starkey: The Council of Europe recommendations on the teaching and learning of human rights in schools. (Starkey, H: The Challenge of human rights education, p. 21. Cassell, Londen, 1991).
2. G. Pike en D. Selby: Global education. (J.J. Wellington (red.): Controversial issues in the curriculum, p. 48. Blackwell, Londen, 1986).

3. Aangehaal in **ibid.**, p. 49.
4. L.M. Laosa: Multicultural education - how psychology can contribute, pp. 26-27. (Journal of Teacher Education, vol 28 nr. 3, Mei-Junie 1977).
5. G. Pike en D. Selby: **Op. cit.**, p. 50.

6. J.A. Rudduck: A strategy for handling controversial issues in the secondary school. (J.J. Wellington: **Op. cit.**, p. 15).
 7. Aangehaal deur I. Lister: Teaching and learning about human rights, p. 18. (Council for Cultural Co-operation, School Education Division, Council of Europe, Strasbourg, 1984).
 8. **Ibid.**, p. 19.
 9. J.A. Rudduck: **Op. cit.**, p. 8.
 10. J. Lynch: Multicultural education in a global society, p. XIV. (Falmer, Londen, 1989).
-