

WAARDE-ORDELE, MORELE VORMING, EMPATIE EN GESKIEDENISONDERRIG

P.J. Steyn (B.A. Hons. – RAU)
(In samewerking met Prof. M.H. Trümpelmann (RAU))

INLEIDING

"When we study the past, we study it not for its own sake, but for the light that it throws on the destiny of man".¹ Vir Barracough besit geskiedenis dus 'n inherente vormingspotensiaal en ek wil, wat dit aanbetref, met hom saamstem. As ons die standpunt aanvaar, sal dit by implikasie beteken dat geskiedenis ook morele vorming as doel het. Met ander woorde, daar moet gevra word wat die taak van Geskiedenis op skool behoort te wees om die kind ook moreel op te voed en te vorm.

By die beantwoording van die gestelde vraag hierbo sal verskeie kwessies aangespreek moet word. Eerstens moet die vraag beantwoord word of geskiedenis hom wel leen tot die uitspraak van morele waardes. As uitsluitel oor die vraag verby is, sal die funksie van die skool as morele opvoedingsweg onder die loep geneem word. In die derde plek sal gekyk word hoe geskiedenisonderrig, en dan spesifiek hoe empatie as historiese vaardigheid, skakel met die morele opvoeding op skool.

Die laaste gedeelte van die artikel word gewy aan 'n ontleding van 'n reeks gevallestudie wat gedoen is om die morele denkwat van toekomstige geskiedenisonderrigswysers vas te stel. Die implikasies van die resultate sal ook ontleed word.

1. WAARDE-ORDELE EN GESKIEDENS

Daar bestaan onder historici groot verskil t.o.v. die meriete van die uitspraak van waarde-ordele by die hantering van die geskiedenis. Voordat dus gekyk kan word of geskiedenisonderrig 'n rol te speel het in die morele vorming van die kind, sal dit eers nodig wees om uitsluitel te verkry oor dié saak. Dit sal gedoen word aan die hand van drie argumente deur onderskeidelik Herbert Butterfield, George Kitson Clark en E.H. Carr.

Butterfield glo vas dat om morele oordele in geskiedenis uit te spreek, is om te verval in "the most useless and unproductive of all forms of reflection".² Hy ontken nie dat historiese agente moreel verantwoordelik kan wees nie, maar stel dit egter dat die toedeling van so 'n verantwoordelikheid totaal buite die spesifieke wêreld lê waar die historikus hom bevind en waar hy sy historiese denke beoefen. So 'n bewering is egter nie heeltemal oortuigend volgens Adrian Oldfield nie, omdat hy voel dat dit moeilik is om 'n historikus as geskiedskrywer voor te stel wat geen morele standpunt inneem nie.³

Kitson Clark is van mening dat die historikus se "objektiewe" werk as sulks self die motiewe van mense, goed of boos, reg of verkeerd, sal uitlig. Geskiedenis self spreek dus die oordele uit. As voorbeeld verwys hy spesifiek na die vervolging en uitmoor van die Jode tussen 1939-1945, en sê dat "History cannot be silent about this ... it must pass judgement".⁴ Volgens hom is dit egter nie die historikus se taak om werklik waarde-ordele uit te spreek nie – hy laat dit eerder oor aan die filosowe, teoloë, juriste en sielkundiges.

Dieselfde kritiek wat geopper is teen Butterfield geld m.a.w. ook hier vir Clark, want dit is haas onmoontlik vir die historikus om 'n suiwer objektiewe weergawe van die geskiedenis te gee sonder dat iets van sy eie preconsepsies, hetsy politieke, religieuse of morele, in sy werk sal deurskemer.

Vir Carr weer behoort die historikus oordele uit te spreek, maar nie teenoor individue nie, eerder teenoor gemeenskappe en gebeurtenisse, want dit is laasgenoemde twee wat die individu voortbring het.⁵ Tog sou dit moeilik wees om 'n Nazi Duitsland te bespreek sonder om aandag te gee aan die individuele invloed van Hitler en hoe sy optrede die

omstandighede bepaal het. 'n Waarde-oordeel oor Nazi Duitsland beteken noodwendig 'n waarde-oordeel oor Hitler!

Uit bogenoemde wil dit dus blyk of daar nog lank gedebatteer sal word oor die plek van waarde-ordele in die geskiedenis. In aansluiting by Oldfield en Gordon Leff kan egter beweer word dat die uitspraak van morele oordele vir geskiedenis onafwendbaar is. Juis omdat geskiedenis handel oor die mens en die mens by uitstek 'n morele wese is, sal geskiedenis noodwendig die moraliteit van die mens aanspreek. Verder, wanneer historici skryf oor individuele optredes of oor gemeenskappe se optredes, is dit onafwendbaar dat die taal wat hulle gebruik om dit te beskryf, morele konnotasies sal hê. Om aksies te beskryf en te evalueer, beteken breedweg om op te voed; en 'n onafwendbare deel hiervan is morele opvoeding.⁶ Gordon Leff vat saam: "Moral responsibility, as inherent in human action, is equally inescapable in historical explanation".⁷

Feit is m.a.w. dat geskiedenis, afgesien van die kontroverse van die saak, hom wel leen tot die uitspraak van waarde-ordele en dat dit herlei kan word na die skoolsituasie waar geskiedenisonderrig kan bydra om die kind moreel te vorm. Voordat egter na geskiedenisonderrig as sulks gekyk word, sal dit eers nodig wees om duidelik uiteen te sit wat eintlik met morele opvoeding bedoel word en wat die skool se taak in dié verband is.

2. DIE SKOOL SE TAAK T.O.V. MORELE OPVOEDING

Volgens David Purpel en Kevin Ryan is die morele vorming van kinders een van die skool se oudste funksies.⁸ Al is daar diesulkes wat morele opvoeding liefs uit die skool wil weer, is dit 'n feit dat die skool ook met morele realiteite gekonfronteer word en hy dus nie daarvan sal kan ontsnap nie. Morele opvoeding beteken hier 'n direkte en indirekte ingryping deur die skool wat beide morele gedrag en die vermoë om te dink oor reg of verkeerde kwessies, beïnvloed.

Die onderwysers moet m.a.w. die realiteit aanvaar dat hulle morele opvoeders is, dat die skool ook 'n morele onderneming is en dat hulle aktiewe deelnemers aan daardie onderneming is. Belangriker egter is dat onderwysers begrip moet hê vir die kompleksiteit van morele opvoeding en die wetenskaplike navorsing i.v.m. hierdie problematiek in ag moet neem in hulle klaskamerpraktiek.

Die beste navorsing tot hede t.o.v. morele opvoeding is ongetwyfeld die werk van Lawrence Kohlberg. Hy het navorsing oor morele opvoedingsprobleme gedoen en 'n hiërargiese drievlak morele denkstruktuur blootgelê, met telkens twee subkategorieë. In die eerste plek is daar 'n pre-konvensionele vlak waar die vraag na wat "reg" is in 'n morele dilemma gewoonlik beantwoord word deur na bestaande reëls te verwys, en wat gesien word as 'n soort van onbreekbare wet van die natuur. Tweedens is daar 'n konvensionele vlak van morele oordele waar wat "reg" is nog verklaar word in terme van persoonlike verhoudinge en die status quo. Laastens is daar 'n post-konvensionele vlak waar "reg" in terme van gemeenskaplike regte of universele waardes vertolk word.⁹

T.o.v. Kohlberg se model is verder bevind dat morele ontwikkeling stap vir stap geskied, sonder dat werklik groot spronge gemaak word. Boonop is dit ook waar dat, namate 'n persoon die morele kognitiewe strukture beheers, die ingewikkeldheid van die probleme nie noodwendig verminder nie. Morele oordele op die post-konvensionele vlak is inderdaad ook die mees veeleisende.¹⁰ 'n Voorbeeld wat Kohlberg ten opsigte hiervan gebruik, is dié van Martin Luther

King wat as post-konvensionele denker 'n geweldige stryd gehad het tussen die ondersteuning van geweld of passiewe en vreemde verset.¹¹

Pedagogies gesien, is dit belangrik om Kohlberg se kognitiewe ontwikkelingsmodel t.o.v. morele denke in ag te neem juis omdat iemand soos Ijzendoorn met 'n vergelykende studie bevind het dat ... "The higher the level of moral development, the more critical are the attitudes of adolescence towards social injustice."

Kohlberg stel dit egter ook duidelik dat vir 'n effektiewe toepassing van sy vlakke vir morele vorming, is dit belangrik om die verband daarvan te sien met die vlakke van logiese denke soos deur Piaget uiteengesit.¹² Piaget het drie definitiewe leerfasies onderskei waardeur die kind moet ontwikkel, nl. die pre-operasionele fase (kind se denke nog labiel, egosentries), die konkreet-operasionele fase (kind nog konkreet gebonde, maar kan reeds grootliks orden en klassifiseer), en die formele operasies waar die kind in staat is om op abstrakte vlak te begin redeneer. Omdat morele denke aldus Kohlberg duidelik logiese denke veronderstel, sal gevorderde morele denke afhang van gevorderde logiese denke; 'n persoon se logiese denkvlak moet m.a.w. in ag geneem word by 'n morele vormingsprogram van die leerling.

Samevattend blyk dus dat opvoeding eenvoudig nie vry is van waardes nie. 'n Mens kan nie 'n kind vir twaalf jaar op skool onderrig sonder om die manier waarop hy dink oor morele kwessies te beïnvloed nie. Tog kan morele opvoeding op skool nie suksesvol geskied sonder deeglike inagneming van Kohlberg se uiteensetting van morele ontwikkeling nie. Ook met veral geskiedenisonderrig sal die beginsels in ag geneem moet word.

3. MORELE FORMING EN GESKIEDENISONDERRIG

3.1 Probleme

Een van die grootste gevare van die uitspraak van morele oordele in die geskiedenisklas op skool is naamlik dat die onderwyser talle sedelessies uit die verlede mag reconstrueer wat uiteindelik nie werklik uit die feite af te lei is nie.¹³ Afhangende van watter sedelike waardes die onderwyser onderskryf, sal sy oordeel m.a.w. noodwendig beïnvloed word deurdat hy byvoorbeeld nie perspektiwies te werk gaan nie. Die gevaar bestaan ook dat die kind sy morele oordele deurgaans met die oordele van die onderwyser assosieer. Hy kan selfs 'n morele standpunt teoreties onderskryf, sonder om self volgens daardie kode te lewe.

Die oplossing vir die oorkoming van hierdie probleme vir die geskiedenisonderrig lê daarin om, in ooreenstemming met die aard van Geskiedenis, in dialoog te tree met feite, persone, gebeurtenisse en waardes om dan telkens 'n debat te voer tussen bv. die feite en waardes van gister en vandag. Die onderwyser behoort onpartydig te wees in sy klaskamer en waar hy weet dat hy sterk verbind is tot 'n sekere standpunt, moet hy alles moontlik doen om te kompenseer vir sy vooroordeel deur alternatiewe standpunte 'n gelyke kans te gee. Hy behoort verder die morele outonomie van elke leerling te erken en dit te aanvaar.¹⁴ Vir morele ontwikkeling om plaas te vind, aldus Kohlberg, sal die onderwyser egter spesifiek empatie as historiese vaardigheid by leerlinge moet aankweek en aanwakker deur sy aanbieding van die leerstof.

Wat dan is die belangrike koppeling tussen morele vorming en empatie as historiese vaardigheid?

3.2 Empatiese reconstruksie deur geskiedenisonderrig en die funksie daarvan t.o.v. morele vorming

Ek wil van die standpunt uitgaan dat vir morele vorming en ontwikkeling d.m.v. geskiedenisonderrig om effektief plaas te vind, 'n empatiese inlewing in situasies uit die verlede noodsaaklik is. Alleen as die kind gelei word tot 'n empatiese reconstruksie van 'n gegewe situasie uit die verlede, kan hy werklik begrip hê vir die waardes wat betrokke was en uiteindelik indirek bydra tot sy morele vorming.

Empatie in geskiedenis is nie 'n proses nie, maar beteken eerder om iets te bereik: dit is wanneer ons dit regkry om

suksesvol mense van 'n ander tyd en plek se geloof, waardes, doelwitte en gepaardgaande gevoelens te reconstrueer.¹⁵ Dit is gelykwaardig aan die behoefte om 'n ander persoon se denke te betree.¹⁶ Om te sê dat 'n leerling geëmpatiseer het, beteken dat hy of sy in 'n posisie is om 'n stel waardes voor te hou of te verdedig wat nie noodwendig haar of sy eie is nie.

In aansluiting by Kohlberg is die waarde van empatie dus veral gerig op die post-konvensionele vlak van morele denke. Die vlak impliseer dat "goed" vertolk word in terme van universele gemeenskaplike regte of universele waardes – dus, presies wat meestal behoort te gebeur as 'n leerling empatiseer en 'n stel waardes voorhou wat nie noodwendig sy eie is nie. Hoe meer die leerling m.a.w. begrip toon vir ander waardes buiten sy eie, hoe meer neig hy tot 'n vertolking in terme van universele waardes en dus ook post-konvensionele denke!

Vir empatiese reconstruksie om suksesvol plaas te vind, ook in terme van die morele ontwikkeling van die leerling, moet veral twee aspekte in ag geneem word:

- (a) Dat dit 'n uiters moeilike intellektuele prestasie is wat 'n hoë mate van abstrakte denke vereis en wat sal beteken dat slegs leerlinge vanaf standaard 8 (aldus Piaget) daaraan blootgestel word.
- (b) Dat 'n substansiële hoeveelheid kontekstuele inligting van die historiese situasie aan die leerling beskikbaar gestel moet word, omdat hy alleen dan 'n goeie verwysingsraamwerk sal kan konstrueer waarin hy die historiese agent(e) se aksies en waardes kan vertolk.¹⁷

3.3 'n Moontlike les vir 'n standaard 10-klas

'n Tema wat hom baie goed leen tot empatiese reconstruksie is natuurlik die NP-oorname in 1948 en die wetlike instelling van 'n beleid van apartheid. Die eerste belangrike aspek waarop die onderwyser sal moet let, is om die getuienis hanteerbaar en probleemgerig aan die leerlinge te bied. Die eerste les sal spesifiek afgestem wees op die Afrikaner en sy steun vir die NP en die gepaardgaande apartheidsbeleid. Die getuienis sal daarom nie net handel oor die apartheids-wette nie maar ook oor die Afrikaner se kultuur en ekonomiese posisie. Dit sal dus ook gaan om sy regverdiging van apartheid.

'n Strukturering van getuienis en voorsorg vir verdere agtergrond informasie beteken dat die kind baie beter daartoe in staat sal wees om die wêreldbeskouing van die Afrikaner in 1948 te begryp en ook dalk hulle optrede te sien as, tot 'n mate, rasioneel en verstaanbaar vir daardie tyd.

Die leerlinge moet egter verder ook gevra word om op probleme of besluite waaroor die Afrikaner van toe moes besin te fokus, byvoorbeeld:

- was daar alternatiewe politieke voorstelle?
- sou dit die situasie kon verander?
- wat sou die nadele van 'n moontlike ander keuse vir 'n politieke party wees?

Op grond van historiese bewyse moet antwoorde gegee word wat steeds 'n refleksie moet wees van begrip vir die periode en die situasie wat die kern vorm van empatiese reconstruksie.

Met *perspektiwisme* as uitgangspunt sou 'n tweede fokus-punt oor die tema noodsaaklik wees waarin die situasie nou aangebied sal word vanuit die perspektief van die Swartes van daardie tyd en hulle beleving van apartheid. Ook hulle beleving en morele verwerping van apartheid moet in sy volle konsekwensies gestel word.

Die morele vormingswaarde van hierdie twee lesse lê daarin dat dit aan die leerling self oorgelaat word om 'n finale morele oordeel oor die instelling van apartheid in 1948 uit te spreek, maar nou nie meer bloot aan die hand van sy eietydse siening nie, maar ook in terme van die totale konteks waarin dit plaasgevind het. Die kind word m.a.w. gedwing om ook ander waardes as sy eie in gedagte te neem by die uitspraak van waarde-oordele en so ontwikkel hy al verder tot post-

konvensionele denke waar universele norme die kern vorm van morele argumentoering.

4. GEVALLESTUDIE

Dit moet duidelik gestel word dat die resultate van hierdie studie nie beskou moet word as noodwendig verteenwoordigend van die morele denkvlakke van die toetsoproep nie. Die hoofdoel met die vraelys was om slegs 'n aanduiding te kry of daar wel verskillende morele vlakke uit die antwoorde af te lei is, en of dit enige implikasies vir die groep se toekomstige onderwyspraktyke het.

Die toetsgroep het bestaan uit 36 geskiedenis vakdidaktiek-studente, m.a.w. almal moontlike geskiedenisonderwysers oor twee of drie jaar. Daar is vier vrae aan die studente gestel (sien Bylae A) waarin hulle telkens gedwing is om 'n bepaalde morele- of waarde-oordeel uit te spreek. Daar is toe gepoog om aan die hand van Kohlberg se model, hulle antwoorde te verdeel as tipies pre-konvensionele, konvensionele of post-konvensionele denke.

Denke op pre-konvensionele vlak het byvoorbeeld antwoorde soos die volgende ingesluit:

Op die tweede stelling: "Reg so. Hulle het op God berus en slegs God was in staat om so 'n wonderwerk te bewerkstellig"; en "'n Mens sal in elk geval nêrens kan kom sonder God se hulp en bystand nie". Op die vierde stelling: "Die toepassing van apartheid is noodsaaklik" want daarsonder "is die behoud en uitewing van die eie onmoontlik".

In hierdie antwoorde word dus telkens na bestaande reëls, hetsy godsdienstig of politiek, verwys asof dit die enigste moontlike verklaaring vir 'n bepaalde optrede bied en nooit verander kan word nie.

Denke op konvensionele vlak het antwoorde soos die volgende ingesluit:

Op die tweede stelling: "Ons as Christene moet dit seker maar gho, maar as ek na die feite gaan kyk...". Op die vierde stelling: "Ja en nee. Dit hang alles af van wat met effektiewe toepassing bedoel word... Apartheid kan nie verdwyn of weggehaal word nie. Ek het geen antwoord nie."

Hieruit blyk dit dus dat in albei gevalle 'n morele dilemma bestaan, maar dat dit uiteindelik benader word vanuit die status quo se benadering of geldende waardes daaromtrent.

Denke op post-konvensionele vlak impliseer dat "reg" in terme van gemeenskaplike regte of universele waardes vertolk word en twee goeie voorbeelde hiervan op onderskeidelik die tweede stelling en vierde stelling is die volgende:

Stelling twee: "Hiermee stem ek definitief nie saam nie... Ek dink die Boere het Bloedrivier gewen, nie omdat God aan hulle kant was nie, maar omdat hulle beter vegammunisie gehad het, en a.g.v. die geografie op die gevegsfront... Dit was geen heilige oorlog nie". Stelling vier: "Nee. Geen plek in S.A. vir apartheid nie. Almal in S.A. is Suid-Afrikaners en het dus reg om deel van die land in alle opsigte te wees."

In die geheel gesien volgens die indeling van antwoorde op verskillende morele vlakke lyk die prentjie soos volg:

Pre-konvensionele denke	11%
Konvensionele denke	38%
Post-konvensionele denke	51%

As in ag geneem word dat 'n groot deel van die antwoorde op die konvensionele vlak neig na die derde vlak, en die onderwysers hulle vermoë tot post-konvensionele denke deurtrek na die onderwysituasie, kan aangeneem word dat die vooruitsigte vir morele vorming in die geskiedenisklas taamlik positief is as hierdie groep studente as norm geld; maar dan moet aanvaar word dat hulle 'n bepaalde opleiding ontvang het wat moontlik die morele hoog aanslaan en dat die onderwyspraktyk nie noodwendig sodanige gevormdheid sal versterk nie.

SAMEVATTING

Uit die voorafgaande studie blyk die volgende dus duidelik:

- dat die skool en onderwyser 'n plig het om die kind te lei tot morele ontwikkeling;
- dat Geskiedenis as vak toegerus is om as tuig vir morele vorming te dien;
- dat empatie as historiese vaardigheid die belangrikste bydrae kan lewer om die kind moreel te vorm; en
- dat onderwysers goed genoeg toegerus moet wees om suksesvolle empatiese geskiedenis aan te bied wat kan lei tot morele ontwikkeling.

BYLAAG

Hier volg vier stellings: sê telkens of jy daarmee saamstem of nie en motiveer jou antwoord. Beantwoord dit na die beste van jou vermoë en so eerlik moontlik. Let wel: daar is nie 'n regte of verkeerde antwoord nie.

Stelling 1

"Hitler het 'n navolgenswaardige voorbeeld vir politieke leiersfigure gestel van hoe om 'n land met 'n ysere wil te regeer."

Stelling 2

"Die Boere sou nooit Bloedrivier kon wen sonder God se ingryping nie."

Stelling 3

"Die atoombomme wat op Hiroshima en Nagasaki geval het, was 'n noodsaaklike voorvereiste vir vrede tussen die VSA en Japan."

Stelling 4

"'n Toekoms van vrede vir Suid-Afrika hang af van 'n effektiewe toepassing van apartheid."

VOETNOTAS

1. G. Barraclough: *History and the common man*, p. 5.
2. H. Meyerhoff: *The philosophy of History in our time*, p. 227.
3. A. Oldfield: *Moral judgements in History*, p. 263.
4. *Ibid.*, p. 264.
5. E.M. Carr: *What is History*, p. 78.
6. A. Oldfield: *The philosophy of History in our time*, p. 265.
7. *Ibid.*
8. D. Purpel en K. Ryan: *Moral Education*..., p. 659.
9. N.H. van Ijzendoorn: *Moral and political education*, p. 28.
10. *Ibid.*
11. *Ibid.*, p. 31.
12. L. Kohlberg: *The cognitive-developmental Approach to Moral Education*, p. 676.
13. M.H. Trümpelmann: *Enkele gedagtes oor die vakdidaktiek*..., p. 14.
14. R.I. Smith: *Values in History and Social Studies*, p. 83.
15. R. Ashley en P. Lee: *Empathy and understanding in History*, p. 63.
16. D. Stockley: *Empathetic reconstruction in History*, p. 53.
17. *Ibid.*, p. 54.

BRONNELYS

- Barraclough, G.: *History and the Common Man*. London, Historical Association, 1967.
- Carr, E.H.: *What is History*. London, Penguin, 1986.
- Kohlberg, L.: *The cognitive developmental approach to moral education*. *Phi Delta Kappan*, 56(10), Junie 1975.
- Meyerhoff, H.: *The philosophy of history in our time*. New York, Anchor Books, 1959.
- Oldfield, A.: *Moral judgements in History*. *History and Theory*, 20(3), 1981.
- Portal, C. (ed.): *The History Curriculum for Teachers*. London, Falmer Press, London, 1987.
- Purpel, D. en Ryan, K.: *Moral Education: where sages fear to tread*. *Phi Delta Kappan*, 56(10), Junie, 1975.
- Stockley, D.: *Empathetic reconstruction in history and History teaching*. *History and Theory*, 22(4), 1983.
- Trümpelmann, M.H.: *Politieke geleterdheid as verantwoordelikheid van die sekondêre skool*. R.A.U., 1986.
- Trümpelmann, M.H.: *Enkele gedagtes oor die vakdidaktiek as wetenskap en die onderrig van Geskiedenis*. R.A.U., 1988.
- Tomlinson, P. en Quinton, M.: *Values across the curriculum*. London, Falmer Press, 1986.
- Van Ijzendoorn, M.H.: *Moral and political education: a case for integration*. *International Journal of political education*, 6, 1983.