

4. ONDERWYSSTELSEL EN KULTUUR MET BESONDERE VERWYSING NA DIE SKOOL

4.1 INLEIDING

Die vorige hoofstuk het gehandel oor die begrip *kultuur* ten einde 'n duidelike beeld daarvan as menslike handeling te kry. In hierdie hoofstuk sal gepoog word om die rol van kultuur in die onderwysstelsel en in besonder die skool te bepaal. Die skool se primêre doel is opvoedende onderwys wat behels die opvoeding deur onderwys van die kind tot volwassenheid, dit wil sê, verantwoordelike aanvaarding en vervulling van die goddelike kultuuropdrag. Daarom kan beweer word dat die skool die fokuspunt van enige onderwysstelsel vorm.

Die onderwysstelsel as onderwysgerigte vervlegtingstruktuur sal dusdanig ontleed word. Daar sal saaklik ondersoek ingestel word na die onderwys in 'n multikulturele onderwysstelsel, waarna die verband tussen kultuur en die onderwysstelsel nader bekyk sal word. Daar sal voorts bepaal word in welke opsig onderwys kultuuroordrag is en hoe kultuur die onderwysmetode beïnvloed. Daar moet vasgestel word of kultuur die kindsiening, die posisie van die onderwyser, gevolglik tug en dissipline en die kurrikulum beïnvloed en dan bepaal of kultuurdifferenten-

siasie in die onderwysstelsel enige oplossing bied. In hierdie hoofstuk word daar gesoek na 'n oplossing vir en die daarstelling van 'n ewewig tussen kultuur= isolasie en kultuurintegrasie op grond van 'n Skrif= matige beskouing van die verband tussen kultuur en 'n onderwysstelsel.

Daar word soveel probleme rondom die verskillende kulture en onderwys en onderwysstelsels hier te lan= de ondervind, dat dit nodig is om te bepaal hoe kul= tuur die onderwys en onderwysstelsel beïnvloed (RGN (1), 1981, p. 19-29). Die insig wat hieruit voort= spruit, kan oplossings bied om die onderwys in die RSA spanningsvry te laat verloop.

Die skool is, anders as die kerk, 'n menslike instel= ling wat sy ontstaan in die ontvouing van die Raads= plan van God vind, dit wil sê, die skool is 'n kul= tuurprodukt van die mens. Verder kan beweer word dat elke aspek of struktuur in die geskape werklik= heid "in afhanklike vervlegting met ander bestaan en nooit sonder meer selfstandig is nie" (Stone, 1974, p. 15). Alle skeppinge, dit wil sê, ook alle same= lewingstrukture waaronder ook die onderwysstelsel ressorteer vind hul steun in die Skepper. Alles bestaan deur, in en vir die Skepper wat ten diepste die Struktureerder is en daaraan sin verleen. Die werklikheidsstrukture is steeds onderworpe aan wette en norme en dit geld ook vir die onderwysstelsel (Stone, 1974, p. 16; Van Schalkwyk, 1977, p. 5).

In onontwikkelde samelewings, soos byvoorbeeld in die geval van die Boesmans, bestaan daar nie duidelik onderskeibare en gedifferensieerde samelewingstrukture nie. Dit beteken dat so 'n kultuur nog nie oorgegaan het tot die vorming van strukture, soos staat, kerk, vereniging, politieke party, skole ensovoorts nie. Soos die kultuurontwikkeling van 'n gemeenskap vorder, ontstaan daar verskillende eiesoortige strukture in elke gemeenskap.

Die skool het ontwikkel uit 'n behoefte by ouers in 'n gemeenskap dat gespesialiseerde kennis aan hulle kinders oorgedra moet word. Die toename van kennis het meegebring dat ouers mettertyd nie meer oor gespesialiseerde kennis op alle gebiede en ook nie oor die tyd beskik het om hulle kinders vir hulle lewensroeping toe te rus nie.

Die vorming van skole het egter weer die behoefte aan verdere organisasie laat ontstaan, naamlik die onderwysstelsel as vervlegtingstruktuur waarin minstens drie onderskeibare tipes sosiale strukture funksioneer:

- . die strukture waarin die georganiseerde skoolopvoeding en -onderwys plaasvind (skole, kolleges, universiteite, ens.);
- . strukture wat in 'n meerdere of mindere mate belang het by die opvoedende onderwys (huisgesinne, die staat, kerk, ens.) en

die strukture wat die verskillende samelewings= verbande aan mekaar verbind (onderwysdeparte= mente wat 'n knooppunt vorm tussen die staat en die skole, die skoolkomitees wat 'n skakel is tussen die skole en die ouers, ens.) (Barnard, 1981, p. 38).

4.2 DIE ONDERWYSSTELSEL AS ONDERWYSGERIGTE VERVLEGTINGSTRUKTUUR

4.2.1 Inleiding

Die onderwysstelsel is 'n vervlegtingstruktuur, dit wil sê, 'n samehang van verskeie onderwysinrigtings en ander strukture wat in noue verband met mekaar fungeer, sodat die georganiseerde opvoedende onder= wys moontlik word (Stone, 1981b, p. 122-124).

Die onderwysstelsel kan dan beskou word as die om= vattende totaliteit van die organisatoriese raamwerk, naamlik beplanning, onderwyswetgewing en uitvoering van die onderwyswetgewing, hulpdienste en die skole= stelsel (skole, tegnicons, kolleges, universiteite) waarbinne kind en onderwyser mekaar ontmoet sodat formele opvoedende onderwys kan plaasvind (Barnard, 1981, p. 38-39).

4.2.2 Die struktuur van die onderwysstelsel as universele verskynsel

Dwarsoor die wêreld vind opvoeding en onderwys plaas

en bestaan daar een of ander onderwysstelsel wat die onderwys reël en organiseer (UNESCO, 1971, p. 149; Mentz, 1979, p. 14). In die onderwysstelsel staan die mens sentraal. Mense arbei en werk in belang van ander mense. Volwassenes verleen hulp aan onvolwassenes, naamlik die kinders. Die kind aanvaar hierdie hulp sodat hy gelei en begelei kan word om uiteindelik sy kultuurmandaat in die gemeenskap met verantwoordelikheid te kan aanvaar (Van der Walt en Dekker, 1979(2), p. 19; Van Schalkwyk, 1977, p. 341).

Die onderwyser vervul 'n belangrike rol in die ontsluiting van die kind se persoonlikheid en talente vir sy bepaalde leefwêreld, maar ook die ontsluiting van die leefwêreld vir die kind. Daar is egter ook menslike strukture, naamlik die staat, huisgesin, kerk en georganiseerde samelewing wat in die onderwysstelsel besondere funksies vervul, sodat die onderwysstelsel harmonies kan fungeer (Van Schalkwyk, 1977, p. 344-345).

Elke onderwysstelsel vertoon 'n bepaalde dualiteit van individualiteit (vgl. par. 4.2.2.1.2) en universaliteit wat gelyktydig in die onderwysstelsel bestaan (Barnard, 1981, p. 40). Die universaliteit van die onderwysstelsel dui op die gemeenskaplikheid wat dit vertoon met ander onderwysstelsels. Die belangrikste algemene of universele vervlegtingstrukture van die onderwysstelsel word vervolgens kortliks soos volg opgesom:

4.2.2.1 Sosiale strukture in die onderwysstelsel

4.2.2.1.1 Inleiding

Die sosiale onderwysstrukture sluit daardie strukture in wat op een of ander wyse met onderwys gemeenskap is. Die mens in wisselwerking met sy omgewing laat wisselende ontsluitingsbehoefte in die gemeenskap ontstaan. In 'n hoogs ontwikkelde gemeenskap is daar behoefte aan 'n groot verskeidenheid sosiale strukture.

Die onderwysstelsel is 'n vervlegtingstruktuur waarin daar basies onderskei kan word tussen drie tipes gemeenskapstrukture, naamlik daardie strukture waarin die georganiseerde skoolopvoeding en -onderwys plaasvind (onderwysgekwalfiseerde strukture), 'strukture wat belang het by die opvoeding en onderwys (onderwysbelanghebbende strukture) en strukture wat die verskillende samelewingsverbande aan mekaar verbind of knoop (knoopstrukture) (Barnard, 1981, p. 38).

4.2.2.1.2 Die skool as onderwysgekwalfiseerde sosiale struktuur

Die skool as tipiese onderwysinrigting sluit *alle onderwysinrigtings* (alle tipes skole en tersiêre onderwysinrigtings) in soos dit in 'n gedifferensieerde gemeenskap gevind word (Van Schalkwyk, 1981, p. 82).

Die skool is 'n kultuurprodukt van die mens (kyk par. 4.2.2.5) en dra die kenmerke en stempel van die kultuurgemeenskap waarbinne dit funksioneer. Die individualiteit binne die universaliteit word deur die bepaalde kultuur na vore gebring, want hoe meer ontplooid "'n gemeenskap en sy kultuur byvoorbeeld is, hoe meer gediferensieerd sal sy onderwysbehoefte wees" (Van Schalkwyk, 1981, p. 87). Die skool sal in die uitvoering van sy opvoedingstaak gelei word deur die besondere kultuurgemeenskap se norme, ideale, lewensbeskouing en kulturele strewes.

4.2.2.1.3 Onderwysbelanghebbende sosiale strukture

Die huisgesin

Die huisgesin bestaan basies uit twee dele, naamlik die ouer wat as volwassene die verantwoordelikheid dra, en die kind as afhanklike deel van die gesin. Die huisgesin vorm 'n intieme en hegte *liefdesgemeenskap*.*) As liefdesgemeenskap vertoon die gesin die volgende eienskappe, naamlik dit is 'n eenheids-, vormings-, opvoedings- versorgingsgemeenskap en 'n gemeenskap van geborgenheid. Weens hierdie

*) "In teenstelling met die skool as *opvoedingsgemeenskap* of die kerk as *geloofsgemeenskap*" (Van Schalkwyk, 1981, p. 91).

eienskappe vorm die huisgesin 'n vaste en konstante basis vir kontinuïteit, dit wil sê 'n basis as vertrekpunt vir die lede, van die bekende en veilige wêreld na die minder bekende, vreemde, groter en nuwe wêreld buite die huisgesin (Van Schalkwyk, 1981, p. 90-92; Stone, 1974, p. 87-89).

Die staat

Van Schalkwyk (1981, p. 93) beskou die staat "as 'n publiekregtelik georganiseerde, institutêre gemeenskap van owerheid en onderdaan op die grondslag van 'n monopolistiese organisasie van die swaardmag oor 'n volk op 'n omgrensde kultuurgebied". Twee begrippe is in hierdie omskrywing vervat, naamlik *mag* en *reg*. Die onderwysstelsel val binne die mags- en regsbevoegdheid van die staat en reflekteer in sy bestaansvorm sy vervlegting met die staat. Die grondslag, doelstellings en inhoude van die onderwysstelsel weerspieël die ideale, motiewe, beskawingspeil, behoeftes, taal en kultuur van die bepaalde staat. Daarteenoor vertoon die staat weer in sy beskawingspeil, wetgewing, regshandhawing en magsuitoefening en staatsvorm die opgevoedheid en geskooldheid van sy burgers, wat weer die peil van die onderwysinrigtings reflekteer (Stone, 1981b, p. 127).

Daar bestaan oral in die wêreld 'n verskeidenheid kerkgenootskappe, ooreenkomstig die uiteenlopende gelowe van mense. Aandag word hier gevestig op die Christelike kerk. Volgens Heyns (1977, p. 44-47) is die kerk 'n *gemeenskap*, dit wil sê, 'n saamgeroepde groep gelowiges wat op grond van 'n gemeenskaplike geloofsoortuiging en belydenis aan God drie-enig behoort.

Die kerk se taak is basies die ontsluiting van menslike funksies deur die ontsluiting van die werklikheid. Die ontsluiting van die mens se geloofsfunksie en -werklikheid geskied deur lering, sakramentbediening en toesighouding. Die kerk maak bemoeienis met die belydende sowel as dooplidmate (Van Schalkwyk, 1981, p. 105). Omdat die lidmate (belydende en dooplidmate) in die skool is, het die kerk ook belang by die handeling in die skool, sodat skool, kerk en gesin mekaar aanvul en die ontsluiting van die geloofsfunksie van die lidmaat normatief sal verloop. Die ontsluiting van al die ander funksies word grondig gelei en bepaal (kyk par. 2.3.5.4.10) "aan die hand van die ontsluiting van die geloofs- en godsdienswerklikheid vir die mens" (Van Schalkwyk, 1981, p. 105).

Die bedryf

Die onderneminge wat ontstaan om te voorsien in die behoeftes (kos, klere, behuising, onderwys, ensovoorts) van 'n moderne gemeenskap, word gesien as sosiale entiteite wat geleentheid skep vir werk en om die welvaart van die gemeenskap te verhoog. Daar ontstaan dus 'n wisselwerking tussen bedryf en gemeenskap. Die gemeenskap het besondere behoeftes wat deur die bedryf voorsien moet word. Op sy beurt is die bedryf weer van die gemeenskap afhanklik om te bepaal wat die aard van produksie en dienste sal wees. Die onderwys is gevolglik eweneens afhanklik van die bedryf om in vele behoeftes (geboue, klere, boeke, ensovoorts) te voorsien en om werk aan die geskoolde te verskaf. Die bedryf is weer afhanklik van die skool wat "opgevoede en geletterde mense lewer om die bedryf te laat funksioneer" (Van Schalkwyk, 1981, p. 107).

Die onderwyserskorps

Die ontsluiting van die logies-analitiese funksie van die leerling, en in samehang daarmee die volle, gebalanseerde en gedifferensieerde ontsluiting van al die funksies van die kind vereis bekwame, vakkundige, onderwysvaardige en lewensbeskoulik goed toegeruste onderwysers. As professionele mense moet die onderwysers tevrede voel met hulle diensvoorwaardes en

werksomstandighede. Daarom word onderwysers=verenigings en -rade (byvoorbeeld die Federale Raad van Onderwysersverenigings) gestig om die belange van die onderwysers by die owerhede te behartig. Hulle kan ook met plaaslike beheer=liggame en ouerverenigings skakel om plaaslike opvoedkundige en onderwyskundige aangeleenthede te bespreek en te beplan (Van Schalkwyk, 1981, p. 86, 108).

4.2.2.1.4 Die knoopstrukture van die onderwys=stelsel

Barnard (1981, p. 46) verduidelik dit soos volg: "Die sogenaamde knoopstrukture is daardie organisa=toriese sosiale strukture waarbinne die opvoedende onderwys in die onderwysstelsel geadministreer, ge=organiseer, gesteun, georden en bedink word."

Die verskillende sosiale strukture ontmoet mekaar of raak verknoop in wedersydse belange en aandeel in die organisasie van die opvoeding en onderwys. By=voorbeeld die wedersydse belange van die skool aan die een kant en die gesin aan die ander kant word deur middel van verbande soos die ouervereniging, beheerraad of skoolkomitee georganiseer. Verdere knoopstrukture is die betrokke onderwysdepartement en skoolraad waarbinne die belange van die staat en die skool georganiseer word. Die Gemeenskaplike Matrikulasieraad organiseer die belange van die skool en universiteit. Knoopstrukture vorm ook tussen

skool en bedryf, skool en leefwêreld asook tussen skool en die onderwyserskorps (Van Schalkwyk, 1981, p. 109, 115; Barnard, 1981, p. 46).

4.2.2.2 Die onderwysadministrasie

Om doeltreffende opvoeding en onderwys moontlik te maak, is doelmatige onderwysadministrasie noodsaaklik. Die onderwysstelsel ontstaan wanneer die komplekse gemeenskapstrukture saam funksioneer om georganiseerde onderwys moontlik te maak. Die universele onderwysstelselstruktuur het drie hoofmomente, naamlik:

- . wetgewing,
- . administrasie en
- . uitvoering (Barnard, 1981, p. 38).

Van Schalkwyk (1981, p. 48) gee die volgende organisatoriese raamwerk van die onderwysstelsel:

- | | |
|---------------------------|---------------------|
| 1. Onderwysbeplanning | |
| 2. Onderwysorganisering | Administrasie |
| 3. Onderwysfinansiering | (onderwysdeparte= |
| 4. Personeeladministrasie | mente) |
| 5. Werkprosedure | |
| 6. Onderwysbeheer | |
| 1. Onderwysinrigtings | Uitvoering |
| 2. Hulpdienste | (onderwysinrigtings |
| 3. Aanvullende | en dienste) |
| opvoedingsdienste | |

Dit blyk uit die skema dat die onderwysadministrasie afhanklik is van onderwyswetgewing wat die aard en rigting van die onderwys bepaal. Die funksie van 'n onderwysadministrasie aan die ander kant is om te verseker dat doeltreffende uitvoering aan die onderwyswetgewing gegee word.

4.2.2.3 Die individualiteit van die onderwysstelsel

Die dualiteit van die onderwysstelsel as werklikheidstruktuur bestaan daarin dat: "Benewens die universaliteit van die onderwysstelsel is dit ook uniek, onvervangbaar en soewerein in eie kring" (Barnard, 1981, p. 40). Dit vertoon, met ander woorde 'n eie identiteit, 'n eiesoortige struktuur=

aard (vgl. par. 4.2.2.1.1). Daarom sal die onderwysstelsel van Griekeland en Zambië ooreenstemming vertoon op grond van hulle universaliteit en albei se vergestaltung van universele beginsels van onderwysstelsels. Tegelyk vertoon "elk 'n unieke en veranderlike individualiteit" (Stone, 1981b, p. 60), omdat die universele beginsels waaraan albei lande gestalte gee, deur die besonderse omstandighede van Griekeland en Zambië elk 'n eie gestalte verkry, ten opsigte van hulle eie onderwysstelsel.

Die konkretiserende faktore waaraan die individualiteit van elke onderskeie land geken word, is: Griekeland is Europees en Zambië is Suider-Afrikaans. Die een is eentalig Grieks en die ander gebruik verskeie tale. Griekeland beplan onderwys vir 'n ou kultuurvolk, terwyl Zambië 'n ontwikkelende land of gemeenskap is; die een bely hoofsaaklik die Grieks-Ortodokse geloof, die ander bely diverse gelowe (onder andere voorvaderlike aanbidding en die Christelike) (Stone, 1981b, p. 60-61). Die twee kultuurgroepe verskil dus radikaal van mekaar.

Tereg beweer Ruperti (1977, p. 3): "Die onderwys en opvoeding van die jeug is onlosmaaklik aan die kultuur van die gemeenskap verbonde." Wanneer oor opvoedende onderwys gepraat en gedink word, word daar noodwendig ook oor die volkskultuur gepraat. Die gevolg is dat die algemene onderwysstelselstruktuur in elke land aangepas word tot 'n eiesoortige, unieke, besondere onderwysstelsel vir daardie kultuurgemeen-

skap of volk vir wie dit bedoel is (Barnard, 1981, p. 40; par. 2.3.5.4.3). Daar kan nou die gevolg=trekking gemaak word dat daar noue, onlosmaaklike bande tussen kultuur en die onderwysstelsel van 'n volk bestaan. Kultuur vorm 'n bepalende vergestaltende faktor by die onderwysstelselbeplanning van 'n volk (vgl. par. 4.2.2.5 en 4.4).

Met goeie reg vermaan Barnard (1981, p. 47) onderwys=beplanners dat hulle rekening moet hou met die geestesmag wat in 'n volk werkzaam is, want "die grondmotief (geestesmag) wat in die eie onderwysstelsel verwesenlik word, kan nie bepalend wees vir die soort onderwysstelsel wat vir 'n ander volk met 'n andersoortige grondmotief beplan word nie" (vgl. ook Van Schalkwyk, 1981, p. 73, 81, 174, 179).

4.2.2.4 Die skool as fokuspunt van die onderwysstelsel

4.2.2.4.1 Algemeen

Die Griekse woord *scholè* (Latyn: *schola*) is die oorsprong van die begrip *skool*. "Skolè" het aanvanklik beteken die "vrye of ledige tyd van die vrye burger, van die man wat geen handewerk of beroep uitgeoefen het nie" (Coetzee, 1960b, p.41). Met verloop van tyd het die betekenis verander na die begrip vir die beoefening van die vrye kunste veral in die ledige tyd van die mense en uiteindelik na die plek waar die kunste beoefen word, dit wil sê, daar

waar geleer word (Coetzee, 1969b, p. 41)

Wanneer daar gepraat word van "die skool", word daarmee nie bedoel skoolgeboue nie, maar die skool as 'n inrigting met alles wat daarin en daarmee nagestrew word. Die begrip *skool* het deur die eeue, wat inhoud en doelstellings betref, verander en verdiep en het so verdiep dat dit die hele wese en bestemming van die mens betrek sodat dit die opvoedende onderwys van die kind in die wydste betekenis omsluit (Kotze, 1967, p. 11). Die skool is dus 'n besondere kultuurprodukt van die mens (vgl. par. 4.1).

4.2.2.4.2 Die betekenis van die skool

Die skool is as noodsaaklike, erkende en selfstandige gemeenskapsinstelling, soewerein in eie kring. Dit is 'n georganiseerde samelewingstruktuur wat daarop aanspraak kan maak dat dit 'n didakties-pedagogies ingrypende aangeleentheid in die lewe van die kind is (Van der stoep, 1972. p. 15). Hierdie ingryping geskied deur die volwassene en opvoeder aan die hand van bepaalde inhoude, dit wil sê, kennis, vaardighede, gesindhede, norme en waardes. Hierdie inhoude word geselekteer en georden in die lig van bepaalde doelstellings wat die gemeenskap se ideaal met die onderwys vertolk. Genoemde formele en doelgerigte ingryping in die lewe van 'n kind, is 'n opdrag aan die skool om die norme en inhoude van die kulturele lewe by die kind tuis te bring (Van der Stoep en Van der Stoep, 1968, p. 74). Die skool het dus 'n opdrag om kurrikuluminhoud te selekteer,

te orden en evalueer, dit wil sê, om te kurrikuleer. Hierdie opdrag is eintlik te omvangryk vir elke skool, daarom neem die onderwysowerheid hierdie omvangryke opdrag oor.

Elke gemeenskap is daarvan bewus dat sy kultuur bewaar en aan die nageslag oorgedra moet word. Die gemeenskap se kultuur is immers sy betekenisvolste besitting, want dit verteenwoordig die kosbare en hoogs waardevolle uit die totaal van alles wat sy voorgangers oor al die eeue voortgebring en bewaar het (par. 3.3.6). Daar is lank gelede reeds tot die insig gekom dat die omvang en ingewikkeldheid van die kultuur sodanig toegeneem het, dat voorsiening gemaak moet word vir hulp aan die ouer en dat onderwys 'n voorwaarde is vir kultuurkontinuiteit (Kneller, 1966, p. 82).

Die skool as besondere gemeenskapsinstelling is histories gefundeer - die fondament van alle kultuurvorming. Die skool vind sy bestemming in die ontslote logies-analitiese funksie wat dus die leidende funksie van die skool is. Die basiese plig van die skool lê in die onderrig-leersituasie waarvolgens die kultuur van die gemeenskap aan die kinders oorgedra word. Verder word kognitiewe, affektiewe en psigo-motoriese vaardighede aan die leerlinge tuisgebring. Weens die intieme samehang tussen die verskillende modale funksies van die mens (vgl. hoofstuk 2), kan beweer word dat onderwysende bemoeienis wat die onderwyser met die kinders maak ook

"opvoedend van aard sal wees" (Van der Walt en Dekker, 1982, p. 84).

Drie groepe mense is intiem gemoeid met die skool, naamlik:

- . die *ouers* wat verweg dat die gees en rigting van die skool ooreenstem met dié van die ouer=
huis.
- . Die *onderwysers(korps)* wat gemoeid is met die oordra van die kultuurerfenis en die opvoeding van die kind.
- . Die *leerlinge* (resp. opvoedeling) wat (opvoe=
dende) onderwys ontvang en wat aan mekaar ver=
bind is met 'n hegte band van onderlinge kame=
raadskap (Van der Walt en Dekker, 1982, p. 85-
86).

Die intieme band tussen ouers, leerlinge en die on=
derwysers in die skool, maak van die skool een van die unieke sosiale strukture van die gemeenskap (kyk par. 4.2.2.1.1).

4.2.2.4.3 Die skool as samelewingsinstelling

Hoewel die skool geen direkte instelling van God soos die kerk, dit wil sê, 'n primêre samelewings=
verband, is nie (vgl. par. 4.1), moet dit gesien word as 'n instelling wat binne die kultuuropdrag

van God ontplooi het. Die skool moet dus uitgebrei word tot eer van God as 'n eiesoortige Godgewilde samelewingstruktuur, met 'n eie doel en terrein binne die tydelike werklikheid.

Die skool is die besondere plek binne die onderwysstelsel waar daar georganiseerde en formele onderwys verskaf word. Daar word deur ander sosiale instellings, soos die huisgesin, kerk en bedryf ook opgevoed, maar die skool onderskei hom daarin dat onderwys die uitsluitlike opdrag daarvan is. Die gevolg is dat toepaslike fisiese fasiliteite opgerig word om aan al die eise van die uiteenlopende behoeftes van die skoolbevolking te voorsien (Barnard, 1981, p. 45).

Skool en gemeenskap werk bevrugterend op mekaar in en is afhanklik van mekaar. Sonder 'n lewenskragtige skool verval baie samelewings eenvoudig tot 'n sukkel bestaan. As daar egter dinge by die skool gebeur, gebeur daar gewoonlik ook iets in die gemeenskap. Die skool speel 'n belangrike rol om 'n gevoel van samehorigheid en lojaliteit jeens die eie omgewing by die gemeenskap te stimuleer, byvoorbeeld deur middel van 'n atletiekbyeenkoms, kermis, skoolkonsert, oueraande en veel meer (Van Loggerenberg, 1980b, p. 8). Gevolglik vorm die skool die fokuspunt van die onderwysstelsel.

4.2.2.5 Die verband tussen kultuur en skool

In verskeie van die vorige paragrawe (vgl. 4.2.2.1.1, 4.2.2.4.2, 4.2.2.4.3) is reeds verwys na die skool en kultuur respektiewelik. Dit is egter nodig dat die verband tussen kultuur en skool vervolgens duidelik omlyn word.

Besondere inhoud van die onderwyshandeling is die gespreksinhoud wat die volwassene met die kind voer oor die wêreld, waardeur die wêreld as kultuurwêreld aan die kind ontsluit word (Maree, 1970, p. 124). Kamp (1970, p. 537) stel die verband tussen skool en kultuur as sou die skool ter wille van die onbetwisbare aanspraak van die kultuurskatte bestaan en nie soseer ter wille van die leerlinge en hulle subjektiewe behoeftes nie. Dit is egter weens die eensydigheid daarvan 'n aanvegbare stelling. Daar is egter beslis 'n verband tussen die ontstaan van die skool en die roeping van die mens in sy kultuuroopdrag (Claassen, 1974, p. 133).

Die kind kom in die wêreld met 'n rykdom onontslote moontlikhede wat ontsluit moet word. Dit geskied deur opvoeding en onderwys sodat hy uiteindelik uitvoering kan gee aan sy kultuurtaak as deel van sy roeping. Aanvanklik was die kultuurtaak geheel en al die verantwoordelikheid van die ouers. Woltjer (1887, p. 81-82) het dit soos volg omskryf:

"In de eerste tijden word de kennis door de ouders selven aan hunne kinderen oorgeleverd; de vader leerde den zoon het vee hoeden, het wildt jagen; de moeder leerde de dochter de wol bewerken, spinnen en weven. En ook waar mannen vrouwen opstanden met besondere gaven van wetenschap en kunst toegerust, bleef de kunst en de wetenschap langen tijd binnen de kring der familie of van het geslacht beperkt, de ouders onderrichten hunne kinderen er in en lieten hem de kunstvaardigheid als een erfdeel."

Namate kennis en kundighede toegeneem het en die kultuur verdiep het, het ouers nie meer beskik oor voldoende kennis en tyd om gespesialiseerde onderwys aan die kind te gee nie. Daar het dus 'n behoefte aan persone ontstaan wat bepaalde gespesialiseerde opleiding in sekere vakke ontvang het, wat die kundighede aan die kinders kon oordra (Barnard, 1981, p. 45), sodat daar deur die onderwysende bemoeienis by die kind volle ontsluiting van sy normatiewe aktiewe kan plaasvind. Op die wyse het die onderwysberoep uiteindelik beslag gekry en die skool tot stand gekom om 'n eiesoortige funksie te vervul, naamlik om op 'n bepaalde wyse kultuur aan die kind oor te dra.

Die skool het die volgende verbaude met kultuur:

. kultuuroordrag is 'n fundamentele taak van die

skool;

- . die skool moet die leerlinge toerus vir 'n eie volwasse kultuuropdrag volgens die uiteenlopende moontlikhede en aanlegte, dit wil sê volgens 'n program van gedifferensieerde onderwys en
- . die skool is self 'n geïntegreerde deel van die nasionale kultuurmilieu en as sodanig pedagogiese kultuur (Van Loggerenberg, 1980 b , p. 8; Brubacher, 1966, p. 59).

In 'n tydsgewrig waarin verskillende lande (vgl. par. 4.3) en mense poog om nasionale grense uit te wis om 'n homogene wêreldgemeenskap tot stand te bring en boonop die eie kultuur te laat plek maak vir een wêreldkultuur, mag die jeug nie aan hulleself oor= gelaat word nie. Hulle moet doelbewus voorgelig en toegerus word met elke aspek van die volkskultuur. Van Loggerenberg (1980(b), p. 8) is van mening dat die skool 'n taak het om kultuur doelbewus oor te dra; afsydigheid oor die volkseie kan nie geduld word nie; "neutrale opvoeding en 'n neutrale skool maak van die kind 'n kleurlose klontjie in 'n groot pappery".

Hoewel die skool met sy onderwysers die ouers tot hulp gekom het in hulle onderwystaak, kan en mag die skool en onderwysers nooit die taak en roeping van die ouers geheel en al oorneem nie, veral nie hulle opvoedingsverantwoordelikheid nie. Die skool en die onderwyser mag nie die plek van die huisgesin en ouer inneem nie, dit kan hoogstens as aanvulling of noodhulp vir bepaalde doeleindes dien, maar sal

sekerlik onontbeerlik bly tot in die verre toekoms (Coetzee, 1960b, p. 41).

4.3 KULTURELE PLURALISME EN DIE ONDERWYS

4.3.1 Inleiding

Kulturele pluralisme en die onderwys is 'n saak wat in die Verenigde State van Amerika (VSA) en in Engeland na die Tweede Wêreldoorlog baie aandag ontvang het. Vreemde kultuurgroepe het hulle in dié lande gevestig en vir die onderwysowerhede besondere probleme geskep. Verskeie navorsers het gevolglik aandag geskenk aan die verskynsel *kulturele pluralisme*. Die begrip *kulturele pluralisme* en onderwysvoorsiening in 'n heterogene gemeenskap word vervolgens aangesny, omdat die RSA veel te leer het uit die ervaring wat in die VSA opgedoen is. Dieselfde eksperimente en foute behoort nie in die RSA herhaal te word nie.

4.3.2 Die begrip kulturele pluralisme

Daar heers verwarring by Amerikaners ten opsigte van die begrip kulturele pluralisme. Enersyds is daar nie sekerheid of dit die feitelike toestand van die bevolkingsamestelling uitdruk, en of dit die ideale toestand is wat vir die bevolkingsamestelling gevisualiseer word nie. Ook word daar teenstrydige betekenis aan die begrip toegedig (Hazard en Stent, 1973, p. 14; Pratte, 1979, p. 134, 147).

Die begrip dui op die aanwesigheid van meer as een kultuurgroep binne dieselfde staatkundige of politieke eenheid, en ook daarop dat elkeen van die verskillende kultuurgemeenskappe toegelaat word om sy eie kultuur en leefwyse te beoefen, sonder veel wisselwerking tussen die kultuurgroepe (Johnson, 1977, p. 11). Daar is ook diegene wat voorstanders is van 'n meer gematigde pluralisme en wat gevolglik horisontale pluralisme bepleit. Hierdie mense verwerp skeiding sowel as assimilasië (Pratte, 1979, p. 69; Billiet, 1977, p. 97). Die voorstanders van gematigdheid wil brûe bou tussen die wat pleit om skeiding tussen kultuurgroepe aan die een kant en die wat assimilasië voorstaan aan die ander kant. Brûe kan gebou word deur gemeenskapsgeriewe soos byvoorbeeld kerke, hospitale en skole te deel (Ivie, 1978, p. 442). Hoewel die beginsel van gematigdheid deur die voorstanders bepleit word, word daar geredelik toegegee dat dit die ideaal van kulturele behoud (veral vir minderheidsgroepe) vernietig en assimilasië bevorder. Pratte (1979, p. 129) erken in die volgende stelling dat assimilasië bevorder word: "The fundamental difficulty inherent in the dynamics of the model of halfway pluralism is that the increased contact among groups on the secondary level of association may often does promote cultural assimilation."

4.3.3 Die doel van multikulturele onderwys

In die pogings om die probleme met die onderwysvoorsiening in 'n heterogene gemeenskap op te los, het die owerhede nie altyd van opvoedkundige beginsels gebruik gemaak nie. Rist (1979, p. 356) poneer: "The policies have emerged not as the result of pedagogical principles, but in response to broader societal concerns which predetermine the role of education" (vgl. ook Tiedt en Tiedt, 1979, p. 5; Giles, 1977, p. 44, 153). Pratte (1979, p. xiii) is van mening dat die ideaal wat vir die skool gestel moet word, is om die kinders van etniese minderheidsgroepe toe te rus om by die meerderheidskultuur in te skakel en om produktief te wees, sonder dat die kultuurgoedere van hulle eie etniese groep verlore gaan.

Die veranderde gedagtegang wat in die VSA ingetree het ten opsigte van ras en etnisiteit en die rol wat dit speel in opvoeding en onderwys, is die gevolg van die mislukte assimilasieteorie bekend as "the melting-pot theory" (vgl. par. 4.4.5).

In die vyftigerjare was daar verskeie hofsake in die VSA wat sake rakende rasseaangeleenthede in die onderwys ondersoek het. Die bekendste hofsak was in 1954, naamlik "Brown v. Topeka Board of Education" (Tiedt en Tiedt, 1979, p. 9). Die uitspraak wat tydens die betrokke hofsak gelewer is, het die weg gebaan na tweetalige ("bilingual") onderwys asook

die huidige "multicultural education". Die kern van die multikulturele onderwysprogram is, eerstens, dat die onderwyser in staat moet wees om benewens die amptelike taal, Engels, die minderheidsgroepe ook in hulle eie taal te onderrig (Tiedt en Tiedt, 1979, p. 5). Tweedens moet die verbetering van onderlinge verhoudinge tussen kinders nagestreef en gelei word tot die besef dat etniese en kulturele verskeidenheid nie 'n bron van wrywing hoef te wees nie (Gay, 1979, p. 329-339).

4.3.4 Geïntegreerde en multikulturele onderwys in die VSA en enkele ander Westerse lande

4.3.4.1 Geïntegreerde en multikulturele onderwys in die VSA

Die doelstellings met kulturele of rasse-integrasie in die onderwys van die VSA is hoofsaaklik daarop gemik om rasseharmonie teweeg te bring en om die akademiese prestasies en die selfbeeld van Swart-leerlinge te verbeter. Die integrasieprogram ("desegregation program") was nie in alle sektore gewild nie en het gevolglik nie die volle steun van alle belanghebbendes geniet nie, terwyl sommige skole beslis hard probeer het om 'n sukses van die onderneming te maak (St. John, 1975, p. 45; Gerard en Miller, 1975, p. 302).

4.3.4.1.1 Akademiese prestasies van leerlinge

Nadat sy 120 navorsingstudies wat oor die invloed van rasse-integrasie en akademiese prestasie uitgevoer is, ondersoek het, het St. John (1975, p. 36) tot die gevolgtrekking gekom dat: "In sum, adequate data have not yet been gathered to determine a causal relation between school racial composition and academic achievement. More than a decade of considerable research effort has produced no definitive positive findings." Enkele navorsers rapporteer geringe vordering vir Swart-leerlinge, maar die algemene bevinding is dat die gaping tussen Swart- en Blanke-leerlinge nie vernou het nie (St. John, 1975, p. 37; Gerard and Miller, 1975, p. 302).

4.3.4.1.2 Selfbeeld van leerlinge

St. John (1975, p. 48-51) vind eweneens dat die selfbeeld van die Swart-leerlinge geen noemenswaardige verbetering toon deur hulle saamwees met Blankes nie. Volgens St. John (1975, p. 49) het Rosenberg en Simmons selfs gevind dat Swartes in elk geval 'n hoër selfbeeld oor die algemeen het as Blankes. Rosenberg en Simmons kom tot die gevolgtrekking dat: "a reasonably conservative assessment would be that there are no appreciable racial differences in self-esteem" (St. John, 1975, p. 49).

Die hele gedagte van multikulturele onderwys is besig om in diskrediet te verval. Sommige opvoedkundiges

bestempel die stelsel as die "downgrading of education to the status of a handmaid or ancillary to political or other ideologies" (Mishler, 1978, p. 200), wanneer pogings aangewend word om sosio-politieke doelstellings te bereik deur middel van die onderwysstelsel.

4.3.4.1.3 Rasseverhoudings

Studies kon ook nog nie positiewe bewyse lewer dat rasse-integrasie of multikulturele onderwys, gesindhede of rasseverhoudings verbeter het en rassespansing laat afneem het nie (St. John, 1975, p. 55, 68, 104; Gerard en Miller, 1975, p. 237).

4.3.4.1.4 Aanpassings in die skoolsituasie

Aanpassings moet gemaak word vir geïntegreerde of multikulturele onderwys, veral ten opsigte van enkele belangrike aspekte van die onderwys, te wete, kurrikulumveranderinge (par. 4.4.7), skoolorganisasie en onderrigmetodes (par. 4.4.3), asook by onderwysersopleiding (par. 4.4.5). Whittle (1981, p. 36-41) gee 'n uiteensetting van die besonder hoë eise wat genoemde aanpassings van die onderwysstelsel verg. Daar is selfs negatiewe resultate van integrasie, byvoorbeeld groter bewuswording van etnisiteit en die eise van minderheidsgroepe asook die antagonisme wat ontwikkel tussen Blank en Swart as gevolg van gedwonge integrasie. Swartes beweer "mandatory bussing is a way of perpetuating White supremacy"

(Whittle, 1981, p. 42).

4.3.4.2 Geïntegreerde en multikulturele onderwys in Brittanje

Na die Tweede Wêreldoorlog het immigrante (gekleurdes) uit verskeie lande (veral Wes-Indië) na Brittanje gestroom. Die onderwys moes voorsiening maak vir die kinders van hierdie immigrante en aanpassings was nodig. Die aanpassing van die immigrante (ook in die skool) het in drie stadiums verloop, naamlik assimilasië, integrasië en kulturele pluralisme (Whittle, 1981, p. 17).

Die aanvaarding van kulturele pluralisme het meegebring dat daar kurrikulumaanpassings gemaak moes word, verder moes die onderrig van verskeie godsdiens, kulture en rasseverhoudings onderneem word, veral met die oog op die voorsiening in die behoeftes van die minderheidsgroepe. Tans word ernstige probleme ondervind en die onderwys aan 'n heterogene bevolking in Brittanje is beslis nog nie opgelos nie (Mentz, 1979, p. 27-36).

4.3.4.3 Onderwysvoorsiening in Australië

Australië is eweneens 'n land met 'n heterogene bevolking. Selfs aan die begin van die Britse Koloniasie in 1788 is gevind dat "the then existing Aboriginal inhabitants had developed a social system with an estimated three hundred languages (excluding

differences of dialect)" (Whittle, 1981, p. 19).

In Australië word dieselfde probleme ondervind as in die VSA en Brittanje. Aanpassings in die onderwys word gedoen, omdat die owerheid gedwing word om sy assimilasiëbeleid in die onderwys te laat vaar. Die immigrante eis respek en waardering jeens hulle geloof en kulturele herkoms. Hulle verwagting is dat hulle geloofs- en kulturele norme behoue sal bly met die nodige aanpassings wat in Australië in die vooruitsig gestel word (Whittle, 1981, p. 19-21).

4.3.4.4 Onderwysvoorsiening in Israel

'n Besonder insiggewende beskrywing van die verhouding tussen die Israeli's en die Arabiere, veral ten opsigte van die kulturele konflikte in die "West Bank Arab-Israeli contact situation", is gemaak deur Amir, Bizman, Ben-Ari en Rivner (1980, p. 426-441). Dit kom daarop neer dat na meer as drie duisend jaar, die twee groepe nog nie 'n formule gevind het om in kulturele harmonie en vrede saam te lewe nie. Amir *et al.* (1980, p. 441) pleit dat: "An effort should be made to find ways to maximize conditions favourable to the establishment of mutual understanding and positive change, and to minimize the influence of those factors which increase tension between the two nations."

In die onderwysbeleid word kulturele pluralisme aanvaar. 'n Multikulturele onderwysstrategie word as

'n tydelike oplossing gesien vir 'n uiteindelijke doelwit van integrasie en assimilasie van al die kultuurgroepe wat hulle in Israel gevestig het. Die skoolkurrikulum word aangepas om daardie doelwit te bereik. "Onderwysvoorsiening in Israel is vandag daarop gerig om 'n nuwe gemeenskaplike kultuur en 'n nuwe nasie te help vorm" (Mentz, 1979, p. 57). In= tussen word die kulturele verskille wel deeglik in ag geneem en afsonderlike onderwys (kulturele diffe= rensië) word vir die Jode en die Arabiere ver= skaf (Mentz, 1979, p. 59).

4.3.4.5 Gevolgtrekking

Die onderhawige lande met hulle heterogene bevol= kingsamestelling hanteer hulle probleme ooreenkom= stig landsbeleid, asook die historiese ontwikkeling van die onderskeie lande. Kultuurverskille word egter toenemend erken en voorsiening in die onderwys word vir die verskille gemaak. Assimilasie en in= tegrasie in die onderwys wek eerder meer spanning tussen kultuurgroepe in plaas van die spanning te verlig. Mentz (1979, p. 167-169) het na 'n uitge= breide oorsese ondersoek bevind dat "onderwys en op= voeding is essensieel kultuuroordrag. 'n Veelras= sige skoolsituasie sal noodwendig neutraal moet wees. In 'n kleurlose neutrale opvoedingsatmosfeer kan opvoedende onderwys nie gedy nie".

Kultuurdifferentieerde onderwys word deur Mentz (1979, p. 170-171) vir die RSA aanbeveel.

Whittle (1981, p. 98) het 'n omvattende studie ge= maak van die voor- en nadele van 'n ten volle rasge= integreerde (kultuurgeïntegreerde) onderwysstelsel. Die navorsing het hom daartoe gelei om 'n baie saak= like aanbeveling te maak, naamlik *"It is recommen= ded that a system of total racially integrated educa= tion not be introduced in the RSA."*

4.3.5 Taal en kultuur

Taal is die belangrikste medium waarmee kultuur oor= gedra, behou en uitgebou kan word. Daarom is dit nodig dat die verband tussen taal en kultuur hier aangetoon word.

"Taal is ongetwyfeld een van die kosbaarste besittings van die mens" (Venter, 1962, p. 18). Dit is so om= dat die mens deur middel van taal praat, dink, rede= neer en verstaan. Taal onderskei volke vanmekaar, maar deur middel van die taal assosieer die een lid van 'n volk homself met 'n ander. Taal is sekerlik die belangrikste geestelike gereedskap van elke mens; dit is die medium waardeur hy kennis ontvang, opneem en vaslê (Venter, 1962, p. 18, 19). Die individu mag sy taal nooit verwaarloos nie. Namate kennis uitbrei, ontwikkel ook die behoefte by die individu om sy gedagtes met fyner nuanserings uit te druk, die taal moet hom te hulp kom, nie net om duidelik en vlot te praat nie, maar ook vir die ontwikkeling van sy vermoë om idees te visualiseer. Taalbevoegd= heid bevorder insig in die emosionele motivering wat

inbegrepe is by die idees waaraan die mens uitdrukking gee (Sneddon, 1981, p. 2-3). Badenhorst (1975, p. 87) het gevind dat die intelligente Swart-kind weens 'n taalagterstand en die invloed van vreemde Westerse kultuurgoedere nie "tot optimale intelligensieaktualisering" kan kom nie. Die swakker Swart-kind sal dus baie meer probleme ondervind om in die vreemde kultuur aan te pas.

Mentz (1979, p. 18, 23) het vasgestel dat in Europese lande, die Verenigde State van Amerika, Israel, die Verenigde Koninkryk en die Unie van Sosiaalistiese Sowjet-Republieke (USSR) daar in die onderwys probleme ondervind word weens kultuurverskille en die gebrek aan bevoegdheid in die amptelike taal. In Wallis byvoorbeeld is gevind dat die onderwysstelsel administratief gekoppel is aan Engeland, maar die kultuureie onderwys onderskei die onderwysstelsel van dié van Engeland. Wallies as die inheemse taal word gepraat en is ook die onderrigtaal in die skole en onderwyskolleges.

Taalprobleme skep ook sosiale probleme en verhoed dat leerlinge inskakel by buitemuurse bedrywighede, want 'n vreemde taal beteken ook 'n ander kultuur, tradisie, godsdiens en leefstyl. Selfs die kinders van immigrante-ouers wat in Engeland gebore is, maar Engels nie as huistaal praat nie, vind baie keer ernstige probleme met hulle skryfwerk. Hulle ondervind probleme met twee kulture en leef onder spanning (McNeal en Rogers, 1971, p. 35-43). Dieselfde

oorhoofse bevindinge word in die VSA bevestig:
"Language is a crucial aspect of this concern for
preserving the heritage of different groups" (Tiedt
en Tiedt, 1979, p. 3).

Taal is die fundamentele kommunikasiemiddel en as
kultuuroordraer speel dit 'n kardinale rol in die
opvoeding en onderwys. Herskovits (1955, p. 287)
stel die saak besonder raak as hy beweer: "Language:
the Vehicle of Culture ... and by means of which the
learning process is effectuated and a given way of
life achieves both continuity and change." Hoe
groter die kultuur- en taalverskille, hoe moeiliker
is die aanpassing van die kind in die skool. Daar=
om is moedertaalonderwys - veral in die eerste aan=
tal jare - vir die kind besonder belangrik om volgens
sy besondere vermoë optimaal in die skool te vorder.
Die kind moet deur medium van sy moedertaal kan kom=
munikeer om optimaal te vorder in die onderwyshande=
ling (vgl. Smith, 1973, p. 141-144; Kroes, 1981,
p. 14-17).

4.4 DIE VERBAND TUSSEN KULTUUR EN DIE ONDERWYSSTELSEL

4.4.1 Die onderwys is kultuurgebonde

4.4.1.1 Inleiding

Kultuur en onderwys vertoon 'n verweefdheid. Om
die rede is dit belangrik dat die onderwysstelsel

voorsiening sal maak dat die opvoeding en onderwys kultuurgebonde sal verloop (vgl. par. 3.3.8). Daar bestaan geen getuienis dat daar al êrens deur iemand daarin geslaag is om kultuur te meet nie. Kultuur is selfs moeilik omskryfbaar soos daar in paragraaf 3.2.1 aangetoon is (St. John, 1975, p. 17).

Vir die skeppende instansie en die gemeenskap wat dit moet bewaar, is kultuur 'n baie sensitiewe en waardevolle besit. Dit verskaf op 'n besondere wyse aan daardie gemeenskap riglyne aan die hand waarvan behoorlikheidseise, vir verantwoorde en verantwoordelike volwasse optredes, deur gemeenskapslede van tyd tot tyd geformuleer word (Van Zyl, 1969, p. 188-189). Spindler (1979, p. 42-45) het met sy navorsing gevind dat selfs die onderwyser kultuurgebonde is en doelbewus van sy eie kultuur losgemaak moet word indien hy effektief aan leerlinge met ander kulture as sy eie onderwys wil gee. Die volgende uitdrukking is tiperend van die onderwyser se kultuurgebondenheid: "The teacher is a product of a society and a cultural milieu. So is the school" (Spindler, 1979, p. 42).

By geboorte beskik die kind nie oor kultuur nie, maar wel oor die gawes en moontlikhede tot die verwerwing van kultuur en kennis. Soos die kind in 'n bepaalde gemeenskap opgroei, verwerf hy deur opvoeding en onderwys 'n eie taal, kultuurgoedere en tradisies (Van der Walt en Dekker, 1979(2), p. 133).

Van Dyke (1980, p. 1-2) het in sy ondersoek na die kulturele regte van mense gevind dat 'n organisasie soos UNESCO by verskeie geleenthede uitsprake gelewer het ten gunste van die kulturele vryheid wat mense moet geniet, en dat minderheidsgroepe daarop geregtig is om hulle eie kultuur te handhaaf en uit te lewe. Selfs ander komitees van die Verenigde Volke Organisasie (VVO) pleit dat daardie beginsels gehandhaaf sal word. Naas die algemene regte van kulturele minderheidsgroepe word dan spesifiek verwys na die wenslikheid vir die handhawing van die eie onderwysgeleenthede, taal en geloof (Van Dyke, 1980, p. 3-4, 8-14).

4.4.1.2 Onderwys is kultuuroordrag

In bykans elke paragraaf wat tot hiertoe geskrywe is, het die verband tussen onderwys en kultuur na vore gekom, sodat met stelligheid beweer kan word dat kultuur en opvoeding met mekaar verbind is (Rupert, 1977, p. 3). "... opvoeding vind altyd binne 'n partikuliere kultuurtradisie plaas" (Mentz, 1979, p. 4).

Dit is nie moontlik dat opvoeding en onderwys in 'n neutrale milieu kan plaasvind nie (vgl. par. 4.2.2.5). Alle opvoedende onderwys, informeel, formeel of nie-formeel, vind altyd plaas binne die tyd en bepaalde omgewing wat histories, sosiaal, kultureel en godsdiensdig bepaal is (Gunter, 1977, p. 435; Schutte, 1981, p. 11, 12). Dit sou nie moontlik wees om 'n

neutrale, kleurlose omgewing te beskrywe, waarin daar niks is om aan die nageslag oor te dra nie. Want daar sal geen kultuureie wees waaruit hulle rigting en doel kan put vir die lewe nie. Opvoedende onderwys openbaar sigself steeds as 'n opsetlike en doelbewuste gebeurtenis waarby die opkomende geslag ingelei word in 'n spesifieke kultuurverband en kultuurgemeenskap met sy eie besondere lewenswyse, gewoontes, tradisies, norme, ideale, geskiedenis en godsdienste, dit wil sê in die eie onderskeibare kultuurverband (Van Loggerenberg, 1980 a, p. 13; Gunter, 1977, p. 435; RGN, 1981(1), p. 20, 25).

Hartzenberg (1981, p. 4) wys daarop dat liggame soos die VVO, die Organisasie vir Afrika-Eenheid (OAE) en selfs Soweto se Komitee van Tien, aanvaar dat onderwys kultuur- en volksgebonde moet wees om te kan slaag. Kgwane (1977, p. 17) ondersteun die feit dat onderwys kultuuroordrag is wanneer hy sê: "Na my mening kan 'n mens alleenlik aan integrasie op skoolvlak begin dink wanneer jy twee gemeenskappe het met nagenoeg dieselfde tradisies, geskiedenis, ontwikkelingsvlak, sosiaal-ekonomiese posisie, taal en uitkyk."

Kultuur word oorgedra en verwerf en al word dit oorgeërf van die vorige geslag, is dit 'n sosiale en nie 'n biologiese erfenis nie, 'n tradisie van leer en aanleer, 'n akkumulering van kennis en gemeenskapsgebruik en gewoontes, waarby die enkeling ingelyf moet word. "Hence it is clear that culture is

inseparable from education" (Dawson, 1961, p. 3). Opvoeding in die wydste betekenis van die woord is wat antropoloë noem enkulturasie, dit wil sê, die handeling waardeur kultuur oorgedra of oorgelewer word van die een na die volgende geslag (vgl. par. 1.7.2.1).

4.4.2 Doel van die opvoedende onderwys

4.4.2.1 Die verskil tussen egte opvoeding, en egte sowel as ware opvoeding

4.4.2.1.1 Egte opvoeding

Met opvoeding word hier bedoel die doelbewuste handeling waardeur volwassenes poog om kinders ten goede te beïnvloed. In die skool is die onderwys-handeling in besonder bedoel om die kinders ooreenkomstig bepaalde vakinhoudes ook toe te rus vir die volwasse lewe. Onderwys is een van die opvoedingsweë soos dit in georganiseerde vorm in die skool onder leiding van onderwysers op 'n sistematiese wyse geskied (Van Zyl, 1969, p. 63). Opvoeding het betrekking op die leiding wat die volwassene aan die onvolwassene gee, sodat die onvolwassene gaandeweg kan onderskei tussen hoër en laer norme^{*)} en tot positiewe handeling kan oorgaan. Onderwys is die formele bybring van verwerkte en geselekteerde

*) Hoër norme dui op die etiese eise, terwyl laer norme meer die alledaagse gebruike behels.

kennis sowel as psigiese vorming (Jooste, 1964, p. 16). In die skool vind opvoeding sowel as onderwys plaas, sodat gesê kan word: in die skool geskied opvoedende onderwys.

Dit is opvallend dat daar onder opvoedkundiges nie altyd eenstemmigheid is oor presies wat opvoeding is nie. Dit is ook moeilik om die opvoedingshandeling te omskryf. Dit is so omdat daar nog nie eenstemmigheid oor die grond-, wesens- of universele trekke van opvoeding is nie (Van der Walt en Dekker, 1979(2), p. 17). Van Wyk (1975, p. 39) gee egter die volgende aanvaarbare omskrywing van egte opvoeding: "In die opvoedingsgebeure rig die opvoeder sy handeling opsetlik, doelbewus en deur roeping gedwing op die opvoedeling om hom tot volle ontsluiting te bring en hom sodoende te lei, te help, te vorm, toe te rus en oor te haal tot betekenisvolle, bewuste, vrywillige en roepingsbewuste aanvaarding en verantwoordelike, mondige uitvoering van sy lewenstaak of roeping" (vgl. ook Coetzee, 1969, p. 16). Daar kan afgelei word dat die kind mense nodig het om aan hom te toon hoe mense lewe - dit is daardie mense wat onderrig gee, naamlik ouers en onderwysers; aan die ander kant is daar die leerder wat leer, naamlik die leerling of kind. In die skoolsituasie is dit die spesiaal opgeleide onderwyser wat opvoedende onderwys verskaf.

4.4.2.1.2 Egte sowel as ware opvoedende onderwys

Die Christen-opvoedkundige wil sy taak en roeping na=der omskryf. Hy wil sy opvoeding meet aan wat die Skrif volgens 2 Timotheus 3:16-17 vereis: "Die hele Skrif is deur God ingegee en is nuttig tot lering, tot weerlegging, tot teregwysing, tot onderwysing in die geregtigheid, sodat die mens van God volkome kan wees, vir elke goeie werk volkome toegerus." Opvoe=ding moet vanaf moedersknie, en verder deur die skool, gerig wees op die omhoogleiding van die kind na God self, dit wil sê, na 'n ewigheidsbestemming, waar die kinderhart terug gebind is aan God (Schoe=man, 1975, p. 41; vgl. ook par. 2.3.4.4.5). Skrif=matige opvoeding is dus gerigte leiding en opsetlike vorming wat uitgaan van die volwassene na die onvol=wassene, in verantwoording aan ander mense maar in besonder teenoor God self. Van der Walt en Dekker (1979(2), p. 36) gee 'n omvattende omskrywing van egte en ware opvoeding as die "doelbewuste, opset=like en waarheidsgenormeerde handeling waarby ('n) mondige perso(o)n(e) wat uit liefde vir God en die naaste gedronge en in volle besef van sy roeping m.b.t. die kosmos ('n) onmondige perso(o)n(e) help, lei, rig, oorhaal en vorm tot vrywillige en roepings=bewuste aanvaarding en uitlewing van sy roeping om God met sy hele lewe te dien, sy koninkryk op alle terreine uit te brei en sy naaste se heil te soek en te bevorder en die kosmos te ontgin en tot volle ontsluiting te bring" (vgl. ook Van Wyk, 1973, p. 52).

4.4.2.2 Die opvoeder se kultuur bepaal sy partikuliere onderwysdoel

In die vroegste betekenis van die woord *skool* (par. 4.2.2.4.1) word reeds vasgelê dat kultuur 'n invloed uitoefen op die onderwysdoel. Die Griekse betekenis van die woord *skool* hou in dat dit 'n plek is vir vrye lewensbedrywighede, met besondere verwysing na die Griekse kulturele tradisie. In Latyn dui *skool* veral op die samekoms om die kunste te bestuur. Verdere ontwikkeling dui daarop dat die doel van die onderwys sterk onder die invloed van die kultuur staan (Van der Stoep, 1968, p. 74; Badenhorst, 1975, p. 50-51). Botha (1975, p. 21-22) stel dit dat geen mens werklik in staat is om hom los te maak van die opvoedkundige idioom waarin hy geskool of tuis is nie. Omdat verwag kan word dat daar in die toekoms kultuurwysiging kan kom, sal dit ook die opvoedingstelsel medebepaal. Daar kultuur die onderwysdoel bepaal, is daar dus 'n onlosmaaklike relasie tussen kultuur en opvoeding (Botha, 1975, p. 22).

Kneller (1966, p. 82) dui aan dat kultuurverandering soos die splitsing van die atoom en die ontstaan van die VVO en die invloed wat dit op mense uitoefen, ook die onderwysdoel verander, naamlik: "We no longer teach either Newtonian physics or patriotism as absolutes." Kneller (1966, p. 91-92) voer sy argument verder en sê dat dit die taak (doel) van die opvoedende onderwys is, om die opkomende geslag

in te lyf in die sosiale en kulturele milieu waarin geleef moet word. Hoe prysenswaardig die ideale van 'n skool mag wees, maar as dit nie in harmonie met die milieu van die omgewing is nie, sal daar skade aan die kind se opvoeding gedoen word.

In die VSA het daar in die jongste jare nuwe belangstelling en navorsing ontstaan rondom begrippe soos "intercultural" en "multicultural" opvoeding (Hoopes en Pusch, 1979, p. 2). Die rol wat kultuur speel in die opvoeding en onderwys het nuwe betekenis gekry in daardie geweste; maar ook 'n besliste erkenning dat kultuur die doel van die opvoeding grotelijks beïnvloed, soveel so dat Hoopes en Pusch (1979, p. 4) die waarheid daarvan in hulle omskrywing van opvoeding ingesluit het: "Education^{*}) is the process of growth in intellectual and emotional skills which equip people to cope with human existence individually and as members of groups. Education occurs in many ways and under different circumstances during most of one's life, though much of *it is dictated by the culture to which one belongs.*" (Eie kursivering - A.M.H.)

*) Die volledige teks toon aan dat met "Education" opvoedende onderwys bedoel word.

4.4.3 Die metode van onderwys word deur kultuur beïnvloed

Van der Walt en Dekker (1979(2), p. 116) sê: " 'n Metode is 'n wyse van handeling." Die metode is vanselfsprekend nie 'n doel nie, maar wel die middel waardeur 'n bepaalde doel bereik kan word. Enige onderwysmetode moet rekening hou met die onderwysdoel, anders sal die doel nie bereik word nie of so ondoeltreffend wees dat die ware ernstige opvoeder dit onaanvaarbaar sal vind. Die Christen-opvoeder, op wie se hart die Christelike religie beslag gelê het, streef 'n Christelike metode na. Die belangrikste vereistes wat aan die opvoedingsmetode gestel moet word, is "die wysgerige, die psigologiese en die logiese vereistes" (Van der Walt en Dekker, 1979(2), p. 17). Die keuse van 'n metode word meestal bepaal deur die religieuse en lewensbeskoulike vereiste, terwyl die psigologiese beginsel wat veral afhanklik is van die kennis en begrip van die kind in sy totaliteit, onder andere ook leer dat die kind 'n logiese denkende wese is. Daarom moet die verstandelik-logiese ontwikkeling van die kind beslissig aandag kry, maar moet met die keuse van metode ook rekening gehou word met die logiese keuse en organisasie van vakke (Van der Walt en Dekker, 1979(2), p. 118).

In par. 2.3.4.4.3 is daarop gewys welke belangrike rol die historiese modaliteit of kultuurvormende mag speel in die ontsluiting van die aktstruktuur van

die kind onder leiding van die opvoeder. Daar is verder gewys op die spanning wat kan ontstaan tussen opvoeder en opvoedeling waar daar kultuurverskille bestaan. Daar sal nou verder aangetoon word dat die metode van onderwys ook deur kultuur beïnvloed word, want die beskouinge en onderwysopvattinge ontwikkel vanuit die algemene kultuurpatroon (Van der Stoep, 1975, p. 144).

Dit is belangrik om te weet dat daar nie net van taalverskille nie, maar ook van die wesenlike kultuurverskille in die metode van onderwys kennis geneem moet word. In Engeland byvoorbeeld, waar onderwysers nie spesiaal opgelei word om met kultuurverskille rekening te hou nie, het daar in 'n kleuterklas probleme ontstaan rondom 'n kleuterrympie waarin spottenderwys na varkies verwys word. Vir sommige Oosterlinge in die klas was 'n vark 'n heilige dier; gevolglik het hulle aanstoot geneem (Mentz, 1979, p. 29). Badenhorst (1975, p. 24-25) het in sy ondersoek gevind dat die perseptuele vermoë van die Swart-kind verskil van die Westerling. Hy wys daarop dat die Westerse kultuur 'n sterk visuele karakter het. Prente, illustrasies en diagramme speel 'n belangrike rol in die onderwys, en driedimensionele en dieptewaarneming lewer geen probleem vir Westerlinge nie. Die Swart-kultuur is nie so visueel ingestel nie, maar Swart-mense beoefen tog verskeie kunsvorme.

Die gehoorsintuig speel by Swartes beslis 'n groter

rol as by Blankes. Daar is byvoorbeeld gevind dat Swartes beter presteer waar die inhoud mondeling oorgedra word, terwyl Blankes beter presteer waar kennis visueel deur 'n film aangebied word (Badenhorst, 1975, p. 25).

Nel (1962, p. 71) het met sy navorsing gevind dat bygeloof in verband met sekere natuurverskynsels, die Swart-man anders laat reageer as die Blanke. Daarom moet in die onderwys daarvan kennis geneem word dat die Swartes ander waardes aan natuurvoorwerpe heg as wat die Blanke daaraan heg. By die lesaanbieding moet gevolglik daarmee rekening gehou word.

In sy vooruitskouing van die didaktiek in die skool van die een-en-twintigste eeu, voorsien Preller (1975, p. 143) "die reël van aanpassingsklasse om kulturele en skolastiese afstande te oorbrug". In die VSA is daar reeds algemene begrip vir die rol wat kultuur speel by die metode van onderwys. Tans is dit praktyk om onderwysers op te lei om die kultuurprobleem die hoof te bied in die uitvoering van hulle taak (Pusch, Ned Sedgc en Wasilewski, 1979, p. 86-99; Tiedt en Tiedt, p. 12-22). By die aanbieding van leerinhoud moet die opvoeder rekening hou met die aanleg, belangstelling en kultuurgroep van leerlinge en ook met die tempo waarteen hulle leerinhoud kan bemeester. Dit gaan nie alleen om die verwerwing van 'n hoeveelheid inhoude nie, maar ook om die kundigheid waarmee dit aangewend word. Kennis alleen

is nie meer voldoende om die individu in staat te stel om homself in die gekompliseerde kultuurwêreld as vrye, selfstandigdenkende en oordelende mens te handhaaf nie. Hy moet met voldoende verantwoordelikheid en bereidwilligheid tot samewerking optree as hy met doelmatige ordeningsmiddels toegerus wil word. De Block (1960, p. 17) waarsku tereg: "Niet meer in het aanbieden van de cultuurgoederen maar in het verwerken en integreren aan de hand van terzeldertijd verworven persoonlike ordeningsmiddelen en oplossingsmethoden, zou die hoofdtak van de nieuwe didaktiek moeten bestaan, samen met een opleiding tot kritisch denken."

Genoemde literatuur wat handel oor kultuur en opvoedende onderwys, dra slegs een boodskap vir die opvoedkundige, en dit is dat die metode van onderwys so wesentlik deur kultuur beïnvloed word dat, om met welslae op te voed, daar ernstige aandag aan die kulturele agtergrond en herkoms van die opvoeding gegee moet word en die metode daarvolgens dan aanpas (Jooste, 1964, p. 10). Hier kan afgesluit word met die volgende stelling van Renwick (1979, p. 220): "Because modes of responding differ (as do modes of learning), a *variety of methods*, carefully selected and limited, is often best for a multicultural class or program, especially if the cultures represented are quite diverse and the evaluation is to be a rather thorough one." Sels toetse en eksamens behoort dus kultureel aangepas te word.

4.4.4 Die siening van die kind is kultuurbepaald

4.4.4.1 Algemeen

In hoofstuk 2 is daar gepoog om tot 'n Skriftuurlik gefundeerde mensbeskouing te kom (vgl. par. 2.1). Daar is bepaal dat die mens 'n wese met 'n "hart" en dus ook 'n religieuse wese is. Verder is ingegaan op die vier struktuurmomente van die werklikheid, naamlik die individuele, die modale, die temporele en die religieuse. Die Christenopvoeder handhaaf die Christelike religieuse grondmotief van skepping, sondeval en verlossing. Die opvoeder sien die kind dus as 'n liggaam-sieleenheid en dat die opvoeding in sy totaliteit opgevoed moet word. Die normatiewe aktstruktuur kom tot ontsluiting en verdieping onder leiding van die religieuse grondmotief. Die Christen-opvoeder word ook gelei om die gelykwaardigheid van alle kinders te aanvaar. Maar weens die duidelike individualiteitstruktuur van die kind word ook aanvaar dat kinders onderling ongelyk is, en dat daarmee in die opvoeding rekening gehou moet word (vgl. par. 2.4). Teen hierdie agtergrond kan nou verder bepaal word welke rol kultuur speel by die naturalistiese en ander sieninge van die kind.

4.4.4.2 Naturalisties georiënteerde kindsiening

Teenoor die Christelike antropologie staan die naturalisties georiënteerde benadering onder die invloed van Descartes se substansialistiese dualistiese

splitsing van die mens in liggaam en bewussyn. Hierdie siening is onaanvaarbaar omdat dit die kind reduceer tot 'n psigo-fisiese organisme, "wat in sy leer op prikkels reageer" (Badenhorst, 1975, p. 28, 52-53).

4.4.4.3 Multikulturele benadering van die kind

Die aanhangers van die multikulturele opvoeding (vgl. par. 4.3.2.2) beskou die kind al meer as die gelyke van die volwassene en glo dat leerlinge medesegenskap moet hê in die formulering van die algemene doelstellings in die onderwys (James, 1978, p. 16; Cross, Baker en Stiles, 1977, p. 160). Dit lei daartoe dat die kind en onderwyser as gelyke vennote gesien word en dat die kind net soveel regte as die onderwyser in die onderwysstelsel geniet, en dat met die gesagsverhouding weggedoen word in die skool. Pratte (1979, p. 196) stel dit duidelik wanneer hy soos volg poneer: "A teacher should not be in authority, nor even ... be an authority." Dit is 'n duidelike klemverskuiwing as gevolg van 'n veranderde kultuurbeskouing in die VSA. Hierdie kindsiening leun swaar op die Rekonstruksionisme se grondbeginsels vir die onderwys (vgl. par. 2.2.5).

4.4.4.4 Kindsiening deur 'n Swart-opvoedkundige

Luthuli (1981, p. 21), 'n verteenwoordiger van die Zoeloe-kultuur, meen dat wanneer daar gepraat word van die Swart-samelewing, die kind nie daarby

ingesluit is nie. Die Swart-gemeenskap bestaan uit volwasse lede met gemeenskaplike doelwitte, waardes en norme. Omdat kinders nog tot volwassenheid geleidelig en gevorm moet word, is hulle nog nie lede van die samelewing nie. Dit is dan die volwassene se taak en verantwoordelikheid om die kind so te lei en te vorm dat hy wel eendag sy plek as volwaardige lid van die gemeenskap, met al die voorregte en pligte van die volwasse samelewing, kan inneem.

Onderwys is die middel waardeur die volwasse stadium die vinnigste bereik kan word. 'n Jongeling word 'n volwaardige lid van sy gemeenskap wanneer sy gedrag ooreenstem met dié van die ouer garde met hulle volle sosiale bewussyn. "It is correct to conclude that there is a very close relationship between man, society, education and adulthood" (Luthuli, 1981, p. 21).

4.4.4.5 Die Christelike siening van die kind

In aansluiting by paragraaf 4.4.4.1 en in teenstelling met die naturalistiese en multikulturele benadering vind 'n mens die Christelike opvoedingstandpunt: die kind is by geboorte 'n hulpelose en hulpbehoewende wese. Dit maak opvoeding van die kind na liggaam en gees noodsaaklik (Van der Walt en Dekker, 1979 (2), p. 130-131).

Die kind is ook kultureel ongevorm by geboorte, maar beskik wel oor die gawes en moontlikhede om met

kennis en kultuur toegerus te word waardeur hy dan die regte beginsels, norme, waardes en ideale kan bemeester. Noukeurige seleksie van die geakkumuleerde kultuurskat uit die verlede moet as geestelike erfenis aan die kind oorgedra word. Elke nuwe geslag kan nie van vooraf begin met kultuurvorming nie. Kultuurvorming onderskei die mens as kultuurwese van die dier wat as natuurwese nie opvoedbaar is nie (Van der Walt en Dekker, 1979(2), p. 132-133).

4.4.5 Kultuur bepaal die posisie van die onderwyser

4.4.5.1 Inleiding

Dit is die taak en roeping van die ouer as opvoeder sowel as van die onderwyser-opvoeder om die opkomende geslag die wêreld te laat beleef, min of meer soos die volwasse gemeenskap dit belewe; "dit is 'n oproep tot arbeid in die lewensakker" (Schoeman, 1975, p. 46; vgl. ook Vernon, 1965, p. 86). Onder-

rig is histories gefundeer, met die oordra van die kultuurerfenis as besondere taak van elke skool. Dit is die verantwoordelikheid van die onderwyser om kultuur as groepsbesit oor te dra (Vernon, 1965, p. 86; Van der Walt en Dekker, 1979(b), p. 228). Die onderwyser is as deskundige enersyds vertolker en andersyds aanbieder van die kultuurinhoud. Die wyse waarop die aanbieding plaasvind en die interpretasie wat hy van kultuur sal gee, hang ten nouste saam met sy lewensopvatting en wêreldbeskouing. Die

bepaalde gemeenskap verwag van die onderwyser om die besondere kultuur te vertolk en oor te dra (Hill, 1976, p. 125; Vernon, 1965, p. 86-87). Van der Stoep en Van der Stoep (1968, p. 91) som die onderwyser se rol soos volg op wanneer hulle sê: "Die onderwyser dra deurentyd sy eie wêreld en sy eie lewe in die skool in."

4.4.5.2 Die "melting pot"-idee vir die opvoeding en onderwys

Die taak van die onderwyser as kultuuroordraer het in die VSA tot heelwat konflik in die onderwysstelsel aanleiding gegee. Kultuurverskille van die leerlinge wat dieselfde skool besoek, bly steeds 'n dilemma vir die onderwysowerhede (Kneller, 1966, p. 121-124; Spindler, 1979, p. 39-43). Vanaf 1909 was die "melting pot"-idee gangbaar in die VSA. Die "melting pot"-ideologie het ontstaan as gevolg van die verwerping van die amerikaniseringsproses deur assimilasië wat in die skole beoefen is. Tans word daarvan egter gepraat as: "The outdated melting-pot theory" (Tiedt en Tiedt, 1979, p. 2); Smith, 1973, p. 141-142). Die ideaal met die "melting pot", veral in die skole, was om sorgvuldig en berekenend die etniese en kulturele verskille te laat verdwyn. Uit hierdie samesmelting van diverse kulture moes dan 'n nuwe tipies Amerikaanse volk ontstaan. Noodwendig moes die onderwyser ook hierin die sleutelrol vervul (Smith, 1973, p. 141-142; Krug, 1977, p. 6). Pratte (1979, p. 65) beskou die

die "melting pot" as die ideologie van amalgamasie, dit wil sê, 'n proses waar alle kulture saamsmelt om 'n nuwe, meer verheve kultuur wat uniek is aan die bepaalde land te vorm. Hy verduidelik dit aan die hand van die volgende formule: "A + B + C + D = E", waar A, B, C en D die verskillende kulture is en E die sintese van die beste kwaliteite uit die verskillende groepe.

Hoewel die "melting pot"-idee hoë verwagtings gaande gemaak het, veral by etniese minderheidsgroepe, het dit spoedig geblyk in die praktyk maar 'n voortsetting te wees van die ou assimilasiëproses (Sekaquapewa, 1973, p. 36-37). Glazer en Moynihan (1968, p. 290) erken die mislukking van die "melting pot"-idee wanneer hulle verklaar: "The point about the melting-pot is that it did not happen." Die mislukking van die "melting pot"-idee word aan die adres van die onderwyser gerig soos Spindler (1979, p. 42) dit in die volgende sin konstateer: "The teacher is a product of society and a cultural milieu." Dit is die onderwyser wat nie in staat was om die verskillende kulture bymekaar te bring nie. Die onderwyser het sy eie kultuurgroep alleen verstaan en bevoordeel, terwyl die minderheidsgroepe verwaarloos is (Spindler, 1979, p. 39-40; Tiedt en Tiedt, 1979, p. 5; Smith, 1973, p. 142).

4.4.5.3 "Multicultural education" en die onderwyser

Die "melting pot"-idee is vervang met die "multicultural education"-teorie (vgl. par. 4.3.2.2 en 4.4.4.3). Weer eens was dit die onderwyser wat die kassatings uit die vuur moes krap. Daar word in die VSA steeds geglo dat die onderwyser die kulturele probleem kan en moet oplos. Daarom wend opleidingsinrigtings daadwerklike pogings aan om die onderwyser vir sy taak in die multikulturele opvoedingssituasie toe te rus (Pusch *et al.* 1979, p. 106-206; Smith, 1973, p. 143-144). Dit is egter nie 'n maklike taak nie, want die gemeenskappe dink nie altyd dieselfde oor die oplossings vir die multikulturele dilemma van die onderwys en Amerikaanse gemeenskap nie. Spindler (1979, p. 44) skets die probleem soos volg: "Schools and teachers may be damned if they intervene in the socialization and culture-transmitting process, and equally damned if they don't."

Spindler (1979, p. 36-45) het 'n intensiewe studie gemaak van die vermoë van die onderwyser om reg te laat geskied aan kinders van diverse afkoms in dieselfde klas. Hy vind dat met al die pogings wat aangewend is in die VSA daar na meer as twintig jaar se pogings min sukses behaal is. Dit is uiters moeilik vir 'n onderwyser om hom volkome te vereenselwig met meer as een kultuur. Smith (1973, p. 143-144) het ook sy bedenkinge oor die moontlike sukses

om van een mens (onderwyser) te verwag om doeltreffend in verskeie kulture te opereer, en stel sy standpunt onomwonde soos volg: "No matter what you call it - the multicultural, the pluralistic, or the humanistic approach - only a very few fortunate individuals are born with it."

Hoe daar ook al na die saak van die onderwys gekyk word, dit is duidelik dat veral een saak prominent na vore tree: die onderwyser vervul 'n sleutelposisie by kultuuroordrag, want dit is die essensie van onderwys (vgl. par. 4.4.1.3). Die sukses of mislukking van kultuuroordrag bepaal gevolglik die aansien of posisie van die onderwyser in die klaskamer sowel as in die gemeenskap (Kneller, 1966, p. 121-131; Barnard, 1981, p. 56; Stone, 1981(b), p. 76-78).

4.4.6 Kultuur beïnvloed die aard en wese van tug en dissipline in die onderwys

Die suiwerste bron van kennis ten opsigte van tug en dissipline is die Bybel en in besonder die boek Spreuke. Dié kennis word ontsluit as die boek noukeurig gelees en ontleed word. Baie persone wat onvoorwaardelik voorstanders van liggaamlike tug is, beroep hulle op Spreuke 13:25 wat lui: "Wie sy roede terughou haat sy seun", maar met verontagaming van die laaste gedeelte van die vers wat lui "maar hy wat hom liefhet, besoek hom met tugtiging" (Spreuke 13:24).

Volgens Ou Testamentiese opvatting van tug beteken dit die onderwerping aan die Wil van God (Bijlsma, 1976, p. 39). Van der Walt en Dekker (1979(2), p. 178) dui aan dat "tug" afgelei is van 'n ou Neder=landse woord wat "trek" beteken, die handeling wat in die opvoeding daarop dui dat "die kind *nader ge=trek* word". Volgens Plomp (1969, p. 62, 63) is die woord "disciplina" in Latyn die gewone woord vir "tug", maar tog kan daar meer betekenis aan "disci=plina" gegee word. Dit beteken "vermanend en be=straffend" maar ook "het wel-geordende christen=leven".

Van der Walt en Dekker (1979(2), p. 178) omskryf die begrip dissipline soos volg: "Om te glo in God en om jou oor te gee aan die gebod van God beteken dat jy gedissiplineer word tot die vrywillige onderwer=ping aan die wil van God." Die afleiding wat gemaak kan word, is dat tug en dissipline 'n sterk geeste=like inslag het en dui op 'n innerlike toestand van 'n persoon se gedrag. Hiervan kan verder afgelei word dat kultuur, met sy sterk geestelike fundering sekerlik 'n invloed op tug en dissipline sal uitoefen in enige gemeenskap.

Ook in die skool sal die handhawing van beginsels en norme sterk beïnvloed word deur die kultuur van die betrokke gemeenskap. Kneller (1966, p. 157-162; Krug, 1976, p. 83; vgl. ook par. 4.4.4.3) beklemtoon die invloed wat kultuur op die dissipline uitoefen besonder sterk. Die vinnige veranderinge wat

hedendaags in kultuur plaasvind, beïnvloed en verwar die onderwyser in sy uitoefening van gesag. Kneller (1966, p. 159) stel dit dan ook so: "For the first time in the history of our culture teachers are encouraging children to release their impulses rather than to control them." Kneller (1966, p. 159-162) ontleed die dilemma waarin die onderwyser hom hedendaags ten opsigte van die dissipline in die skool bevind. Volgens hom dwing onderwysers nie respek af by alle kinders met diverse kulture nie, veral nie by die kinders waarvan die kultuur verskil van sy eie nie. Dit lei tot spanning tussen onderwyser en leerling en die leerlinge onderling. Kneller (1966, p. 160-161) erken dat die status van die onderwyser in die Amerikaanse gemeenskap baie laag is. Die Amerikaanse kultuur ag kennis baie hoog, maar erken nie die oordraer van daardie kennis nie. Kneller (1966, p. 161-162) pleit dat iets gedoen moet word om die draer van kultuur en kennis in die Amerikaanse gemeenskap hoër te ag as wat tans die geval is. Kneller (1966, p. 162) poneer: "For the life of a culture can be no healthier than the education that sustains it."

Hill (1976, p. 106-107; Giles, 1977, p. 12-16, 85) het bevind dat kultuurgroepe soos die Meksikaanse Amerikaners, Wes-Indiërs, Blankes in die VSA, asook die Britte dieselfde algemene gesagsnorme vir die jeug onderskryf. Tog is daar diepgaande onderlinge verskille oor wat aanvaarbare norme vir dissipline sou wees. Meksikaanse Amerikaners en Wes-Indiërs

tree oor die algemeen besonder streng op teenoor hulle kinders waar lyfstraf 'n belangrike rol speel. Daarteenoor is die Blanke se opvatting geskoel op die lees van selfdissipline, verdraagsaamheid en informaliteit. Dit is dus 'n meer liberale siening van dissipline. Wes-Indiërs beskou dit as 'n swakheid. Gevolglik kan Wes-Indiese ouers hulle nie met die skool se permissiewe dissiplinêre beleid vereenselwig nie en dring voortdurend aan op strengere dissipline.

Die kragtigste tugmiddel is die persoon van die onderwyser self. Sy persoonlikheid, organisasievermoë, roetine, goeie onderwystegniek en onderwysmetode vorm die basis van dissipline. Coetzee (1960b, p. 262) konstateer: "Wie deur die oog regeer, regeer inderdaad."

4.4.7 Die verhouding kultuur en kurrikulum

4.4.7.1 Die begrip kurrikulum

Voordat die verhouding kultuur en kurrikulum ondersoek word, moet vasgestel word wat presies met die woord kurrikulum verstaan word.

Een van die belangrikste vraagstukke in die opvoeding en onderwys is die vraagstuk: watter (leer=*inhoud*) moet aan die kind gebied word? Coetzee (1960b, p. 102) stel dit duidelik: die doelwitte wat in die praktiese opvoedende onderwys beoog word, sal

bepaal watter leerinhoud gekies moet word: "Dit is dus 'n saak van liggaamlike, verstandelike, emosionele, sedelike, sosiale, kultureel-persoonlike, beroepskundige en religieuse vorming en ontwikkeling." Al hierdie genoemde aspekte van die *opvoedende onderwys* mag egter nooit apart gesien word nie, maar as 'n eenheid in die totale opvoeding van die kind.

'n Onderzoek na die beskikbare literatuur bring aan die lig dat die opvattinge oor die term *kurrikulum* van besonder uiteenlopende aard is en dat dit varieer vanaf bloot onderwerpe vir bestudering tot die totale beplande program wat in 'n skool aangebied word. Vir sommige skrywers het dit slegs die betekenis van 'n dokument of geskrewe stuk waarin die inhoud vir gebruik deur die skole aangegee word, terwyl die kurrikulum weer vir andere die volle program van kurrikulumontwikkeling insluit.

Odendaal *et al.* (1979, p. 130) gee die betekenis vir kurrikulum (curriculum) soos volg aan: "Kursus, veral studiekursus en leerplan." Marckwardt (1967, p. 317) op sy beurt bewoord die betekenis van "curriculum" weer so: "A regular or particular course of study, as in a college. All such courses of study, collectively."

Krüger (1980, p. 19) omskryf kurrikulum soos volg: "'n Kurrikulum is geselekteerde en geordende ondergrinhoude wat 'n program vir die onderrig daarstel waarin daar 'n funksionele samehang tussen situasie=

analise, doelstelling, beplande leerervaring, aktualiseringsgeleenthede en evaluering aan te wys is." Lawton (1975, p. 6) gee 'n baie wye omskrywing van kurrikulum, naamlik: "It seems to me that the school curriculum is essentially a *selection from the culture of a society.*" Lawton (1975, p. 6-7) verduidelik verder dat sekere aspekte van die bepaalde gemeenskap se lewenswyse, sekere kennis en bepaalde benaderings en norme so belangrik geag word dat die oordrag daarvan na die volgende geslag nie aan die toeval oorgelaat kan word nie, maar dat dit deur spesialiste, dit wil sê, die onderwysers in die skool gedoen moet word. Nie alle kultuurdinge is ewe belangrik nie; daarom sal geselekteerde materiaal gebruik word. Sekere skole, net soos onderwysers, sal hul bepaalde voorkeure hê. Dit is egter duidelik dat alle onderwysers en skole seleksies maak uit die kultuur en as studiemateriaal gebruik. Hierdie studiekursus word dan as die kurrikulum beskou.

Na 'n deeglike ondersoek en evaluering van verskeie omskrywings, eise en inhoude wat rondom die begrip kurrikulum sentreer, het Hill (1975, p. 17) die volgende omskrywing van 'n kurrikulum gegee: "Die kurrikulum is 'n wetenskaplik-verantwoordbaar opgestelde dokument wat geselekteerde, geordende en geëvalueerde inhoude asook sodanige didaktiese oorgangs insluit wat instrumenteel is tot die verwesenliking van die daarin gestelde doelstellings in die skoolse didakties-pedagogiese situasie."

Vir die doel van hierdie studie word die kurrikulum soos volg omskryf: Die kurrikulum is die wetenskaplik geselekteerde inhoude uit die mees waardevolle kultuurskatte. Die volwassene wil dié inhoude op die mees sinvolle wyse aan die onvolwassene oordra as nastrewenswaardig en ter behoud van kultuur en beskawing.

4.4.7.2 Kultuur en die verborge (onsigbare) kurrikulum

Dit is nodig om te verwys na die verborge kurrikulum, want in die Opvoedkunde word al meer aandag daaraan geskenk. In die Anglo-Amerikaanse Opvoedkunde staan dit bekend as "the hidden curriculum" of "the silent curriculum" (Lawton, 1975, p. 6; Krüger, 1980, p. 3). Die verborge kurrikulum poog om erkenning te gee aan die wye veld wat gedek word deur die opvoedingshandeling buite die formele program van die skool. Dit sluit sake in soos die prefekstelsel, besture van verenigings en klubs (Lawton, 1975, p. 6-7); die verborge kurrikulum sluit ook die wisselwerking in wat ontstaan tussen onderwyser en leerling, en leerlingé onderling, en veral die wyse waarop *sin* gegee word aan die wisselwerkende ontmoeting, "al is die singewing wat wel ontstaan ver verwyder van wat met die betrokke ontmoeting bedoel was" (Krüger, 1980, p. 3).

In 'n veelvolkige gemeenskap vind daar ook interkulturele kommunikasie plaas. In die VSA en in

Groot-Brittanje byvoorbeeld vind die tussen-kultu-
rele wisselwerking ook in die klaskamer tussen
onderwyser en leerling en leerlinge onderling plaas.
Onderwysers word ook aangemoedig om ouers - en veral
die ouers van leerlinge uit die minderheidsgroepe -
tuis te besoek. Aan die ander kant word ouers,
veral die ouers van minderheidsgroepe, genooi om
die skoolfunksies by te woon. Die hoop word gekoes=
ter dat hierdie pogings sal bydra om beter onder=
linge begrip tussen die verskillende kultuurgemeen=
skappe te bevorder. Die pogings ter bevordering
van beter mensverhoudings is 'n belangrike aspek van
die verborge kurrikulum (Tomlinson, 1978, p. 15).

4.4.7.3 Die rol van kultuur in die samestelling van die kurrikulum

Opvoedkundiges van oor die hele wêreld is dit eens
dat onderwys 'n handeling is om kultuur oor te dra,
te behou en uit te bou. Om die opvoeding- en onder=
wystaak effektief en doelgerig uit te voer, is die
kurrikulum 'n vereiste, en daardie kurrikulum moet
kultuurgebonde wees indien dit die optimum resultaat
wil bewerkstellig (Barnard, 1981, p. 43-44; Rey=
nolds en Skilbeck, 1976, p. 116-125). Tomlinson
(1978, p. 15) het die rol van kultuur in die kurri=
kulum raak saamgevat toe hy die volgende stelling
gemaak het: "Britain is a multiracial society and a
multicultural curriculum should therefore incorpo=
rate in a significant way the cultures of minority
groups. Developing a multicultural curriculum is

an educational and not a political act."

Die kurrikulum behoort tred te hou met die sosiale veranderinge in die gemeenskap, veral ten opsigte van die normatiewe en uitdrukkingsfunksie van kultuur moet daar steeds vernuwing plaasvind, om op die hoogte te bly met die beste in die kultuur, want dit is kultuur wat die lewe die moeite werd maak (Eliot, 1948, p. 32). Reynolds en Skilbeck (1976, p. 30-40) beweer die eerlikste benadering tot die kurrikulum is om te aanvaar dat dit die verwesenliking is van die planne, ideale, idees en gevoelens van die individuele onderwysers en van die leerlinge.

Dié planne is die resultaat van die sosiale ontwikkeling wat geleidelik en onopsigtelik plaasvind, as gevolg van verskuilde patrone, waarvan nog baie geleer moet word.

Die gevolgtrekking waartoe gekom word, is dat kultuur en opvoeding onlosmaaklik met mekaar verbind is. Die opvoedende onderwys behoort dus altyd gemoeid te wees met die besondere kultuur van die gemeenskap waarin dit funksioneer. Daar moet egter aanvaar word dat dit fisies onmoontlik is om alle versamelde kennis, behorende tot die totale kultuur wat die gemeenskap op unieke wyse uitgebou het, vir die opkomende geslag te ontsluit. Dit is gevolglik noodsaaklik dat differensiering, selektering en ordening van inhoude gemaak sal word. Die inhoude word dan as leerinhoude in die kurrikulum opgeneem. Die

betekenisvolste kultuuraspek waaraan 'n bepaalde gemeenskap uitteken kan word, is sy lewens- en wêreldbeskouing. Die implikasie hiervan is dat kurrikulumsamgestellers en -uitvoerders, behalwe die opvoedkundige en vakkennis, ook besondere kennis, aanvoeling en waardering moet hê vir die kultuur van die gemeenskap waarin die kurrikulum in praktyk gebring moet word. Uit hierdie stelling kan afgelei word dat die opstellers en uitvoerders van die kurrikulum dus verkieslik van hulle *eie gemeenskap of volksgroep* moet wees (Hill, 1975, p. 75-77).

Tomlinson (1978, p. 15-17) bevind vanuit uiteenlopende ervaringsvelde dat sinvol saamgestelde kurrikulums altyd die kultuurverskille wat daar tussen mense bestaan in aanmerking moet neem. Ten opsigte van die "melting pot"-idee (vgl. par. 4.4.5.2) kom Krug (1973, p. 366) tot die volgende insiggewende gevolgtrekking: "Human beings are not metal and do not melt, at least not easily and not completely." Volke word nie getipeer volgens die ooreenkomste van individuele gedrag nie, maar weens die totale gedragspatroon wat deur die grootste kern gedeel word. Dit beteken egter nie dat daar nie gebruik gemaak of geleen kan word uit ander kulture nie, veral nie dit wat besonder waardevol is en die eie kan aanvul en verryk nie (Hill, 1975, p. 77; Olivier, 1980, p. 12).

In die VSA word aanvaar dat kulturele pluralisme deel van die samelewing is. Gevolglik word dit aan-

vaar dat kultuurgroepe elk sy eie reg, naamlik die reg tot behoud van identiteit het (Van Dyke, 1980, p. 1-3). Elke groep lewer 'n bydrae ter verryking van die Amerikaanse leefwyse en kultuur. Daar is nie altyd eenstemmigheid onder die voorstanders van kulturele pluralisme oor die program van aksie nie. Oor een saak is daar egter geen meningsverskil nie en dit is dat elke individu 'n verpligting het om hom te beywer vir die belange van sy eie etniese groep. Hy het verder die verpligting om lojaal te wees aan die gemeenskaplike Noord-Amerikaanse ekonomiese en gemeenskapslewe. Elke etniese groep verwag dat die skoolkurrikulum voorsiening sal maak vir die denkstyl, kultuurerfenis en aspirasies van sy groep. "The pluralist argues that learning materials should be culture-specific and the major goal of the curriculum should be to help the child to function more successfully within his or her ethnic culture" (Banks, 1973, p. 6). In Kalifornië word bepaal dat elke tien leerlinge met 'n vreemde taal 'n tweetalige onderwyser indien beskikbaar, moet kry. Daar word verder voorsiening gemaak vir Chicano-studies vir Spaanssprekende Meksikane; bikulturele programme vir Koreane, Viëtnamese, ensovoorts. Hierdie voorbeelde illustreer die besondere wyse waarop kurrikulum-, sowel as personeelaanpassings in die VSA gemaak word om kulturele minderheidsgroepe in die opvoeding en onderwys tegemoet te kom (Mentz, 1979, p. 118-119).

4.4.7.4 Die besondere leerinhoud en kultuur

Dit is belangrik om te let op die betekenis van die woord *inhoud* en die verband daarvan met die onderwys, soos dit aangegee word deur Odendaal *et al.* (1979, p. 447), naamlik inhoud is: "Dit wat in 'n stelsel vervat is: die inhoud van die onderwys." Verder word ook aangegee: "Betekenis (en) sin wat in iets opgesluit is." Dit gaan dus in die opvoeding en gevolglik in die kurrikuluminhoud om die werklikheid wat toegeëien moet word en as sodanig uiteindelik besit moet word.

Vanaf die vroegste eenvoudigste opvoedingsituasie in die huisgesin, is daar reeds eenvoudige inhoude wat die daaglikse lewe impliseer wat aan die kind oorge=dra word. Die inhoude bevat die maklike alledaagse konkrete aangeleenthede tot die ingewikkelde, selfs abstrakte sake. Die algemene lewensinhoud is in=houde wat deur ouers as belangrik beskou word vir die volwassewording van die kind. Die eenvoudige inhoude is egter belangrike opvoedingsinhoudes wat nie net kennis van dinge en vaardigheid van doen be=heis nie, maar bevat ook kennis en verwerkliking van die norme en waardes wat daaruit na vore kom en nood=saaklik is om tot verantwoordelike volwasseheid te ontsluit (Van der Stoep en Van der Stoep, 1968, p. 146-147).

Die kind leer byvoorbeeld nie net die naam *lepel* en die vaardigheid om daarmee te eet nie, maar hy leer

gelyktydig ook goeie tafelmaniere deur *hoe* om daar=
mee te eet.

Die kultuurbesit van die mens het deur die eeue
steeds in omvang en ingewikkeldheid toegeneem.
Weens die omvangryke kultuurbesit van die mens is
dit nie meer vir die ouer moontlik om alleen die
taak te verrig nie. Daarom is skole tot stand ge=
bring, waarin opgeleide onderwysers die ouerlike
taak kan voortsit aan die hand van bepaalde kultuur=
inhoude in ooreenstemming met die sienswyses van die
besondere gemeenskap (Mentz, 1981, p. 343). Die
opvoedingstaak dui ook daarop dat nie enige inhoud
aangebied kan word nie, maar slegs inhoud wat sal
bydra tot die kind se behoorlike volwassewording.
Die onderwyser kies die leerinhoud wat nodig is vir
die alsydige vorming en ontwikkeling van die opvoe=
deling.

Coetzee (1960b, p. 102) het die keuse van die
noodsaaklike inhoud baie mooi aangedui wanneer hy sê:
"Ons sal dus stof moet hê vir die liggaamlike en die
geestelike, vir die verstandelike, emosionele en
sedelike, vir die sosiale en kultureel-persoonlike
en beroepkundige, en vir die religieuse onderwys en
opvoeding." Wat egter van besondere belang is, is
die noodsaaklikheid dat al hierdie aspekte as 'n
eenheid in die opvoedingshandeling gesien moet word.
Daar kan nie kompartementeel met die inhoud omgegaan
word nie. Die leerinhoud moet as ondeelbaar in die
opvoedingshandeling aanvaar word (Coetzee,

1960b, p. 102).

Hoewel die kurrikulum die beste kultuurinhoude wat reeds opgelewer is, bevat, moet die kurrikulum ook geleentheid bied vir die uitdagings, verbeterings en die verfyning deur eietydse kultuurprestasies. 'n Goeie voorbeeld in dié verband is die volgende: Waar 'n land se geldeenheid nog nie gedesimaliseer is nie, kan die sillabus vir Wiskunde voorsiening maak vir die bestudering van die voordele verbonde aan die desimalisering van die geldeenheid. Die kennis wat opgedoen is deur so 'n studie, kan in die betrokke land wel later lei tot die besluit om die geldeenheid te desimaliseer (Hill, 1975, p. 76; Entwistle, 1978, p. 157).

In die VSA word daar selfs aandag gegee aan: "The curriculum for multicultural teacher education" (Gay, 1977, p. 35). Die kurrikulum vir die opleiding van onderwysers om multikulturele opvoeding en onderwys te kan behartig, behoort 'n wye reeks kultuur=aanwysers van die verskillende etniese groepe in te sluit. Enkele kultuuraanwysers wat van besondere belang geag word, is norm- en waardesisteme, kommunikasie- en leerstyl, denkpatrone, tradisies en sedes. Die kennis van verskeie kulture behoort die onderwysers in staat te stel om hulle leerlinge beter te verstaan en verhoudinge in die onderwys-handeling te verbeter (Gay, 1977, p. 35; Hoopes en Pusch, 1979, p. 114-116).

4.5 KULTUURDIFFERENSIASIE IN DIE ONDERWYSSTELSEL

4.5.1 Inleiding

Die woord *differensiasie* is afgelei van die Latynse stamwoord "difero" wat *skeiding* beteken. In die onderwys beteken differensiasie dus dat "deur onderskeiding van die verskille tussen leerlinge kan daar skeiding gebring word" (Jooste, 1964, p. 16).

In hoofstuk 2 is daar vasgestel dat alle mense gelykwaardig dog ongelyk is en dat daarmee in die opvoeding en onderwys rekening gehou moet word. Die werklikheidsverskynsel van gelykwaardigheid dog ongelykheid van mense kom in 'n gedifferensieerde onderwysstelsel op regmatige wyse tot uitdrukking, want kinders word ingedeel volgens aanleg, belangstelling, vermoë en ideale, maar in die RSA ook volgens kultuurgroepe. Waar differensiasie toegepas word, kan die opvoeding en onderwys spanningsvry verloop (vgl. par. 2.4). Daar kan dus van elke leerling wat vyf talente ontvang het, verwag word om dié vyf talente 100 persent te vermeerder. "Elkeen moet volgens sy vermoë sy maksimum lew. Daar is geen differensiasie ten opsigte van sy verantwoordelikheid nie" (Jooste, 1964, p. 2).

Daar kan nou oorgegaan word om die kultuurbeginsels van differensiasie (individualisering), integrasie (verryking) en kontinuïteit (voortgang) in die onderwysstelsel te ondersoek. Die ondersoek behoort die

rol wat kultuur in die onderwysstelsel speel aan te wys.

4.5.2 Die beginsel van kulturele differensiasie in die onderwysstelsel

"Differensiasie dui op die besondere, die dele, die verskeidenheid, die individuele" (Van Schalkwyk, 1981, p. 230). In elke land word 'n eie sosiale struktuur gevind. Daar kan egter ook binne 'n enkele land soos die geval is in die RSA en in die VSA, veelvuldige sosiale strukture bestaan wat eie is aan 'n bepaalde kultuurgemeenskap of volk. Hierdie verskille ontstaan weens 'n bepaalde volksaard, kultuuraard of beskawingspeil en in besonder as gevolg van bepaalde religieuse en lewensbeskoulike grondmotiewe. Stone (1972, p. 134) wys daarop dat selfs kerke met dieselfde belydenisgrondslag vanmekaar kan verskil. Die Gereformeerde Kerk van Nederland verskil van dié in Kanada en Suid-Afrika. Selfs die Swart Gereformeerde Kerk van Suid-Afrika verskil van die Blanke Gereformeerde Kerk binne Suid-Afrika. Eweneens verskil onderwysstelsels ook van mekaar, as gevolg van elk se eie individualiteit, kultuur- en taalverskille. Selfs binne 'n bepaalde onderwysstelsel kan verskille voorkom soos in die RSA, waar daar binne die Blanke onderwysstelsel afsonderlike Afrikaans- en Engelsmediumskole voorkom.

Weens die swakker prestasies in die meeste skole van sekere minderheidsgroepe in die VSA, is aanvaar dat

kultuurdifferensiasie vir die swak prestasie verantwoordelik is, maar ook dat kultuurdifferensiasie noodwendig ongelyke onderwysvoorsiening impliseer. Genoemde standpunte het na vore gekom tydens 'n hofsaak in 1954, naamlik "Brown v. Topeka Board of Education" (Tiedt en Tiedt, 1979, p. 9; vgl. ook Sowell, 1981, p. 37-39). Na baie navorsing en studie is daar bevind dat geen bevestiging vir so 'n bewering gevind kon word nie. In die studie is daar op velerlei wyses te werk gegaan, die prestasies van leerlinge is van verskeie kante ontleed en van verskillende uitgangspunte benader, maar telkens is gevind dat "the evidence goes directly counter to the doctrine that segregation reduces the group's performance" (Sowell, 1981, p. 51). Glazer (1975, p. v-vii) stel die saak baie sterk, as hy die gedwonge skoolintegrasie verwerp as 'n oordeelsfout van sosioloë, regters en wetsgeleerdes, wat nie opvoedkundige beginsels in ag geneem het in hulle pleidooie vir integrasie nie. Glazer (1975, p. v) sê: "We may conclude, that something has gone terribly wrong with our effort as a nation to right a monstrous wrong."

Die differensiasiebeginsel hou ook rekening met die belange, vermoëns en individualiteit van elke kind, sodat toepaslike leerinhoud vir die ontsluiting van elke kind, geïmplementeer word (Van Schalkwyk, 1981, p. 230-232).

4.5.3 Die beginsel van kulturele integrasie in die onderwysstelsel

"Integrasie dui op geheel, eenheid, die universele, algemene, grotere, wyere, die omvattende en volledige" (Van Schalkwyk, 1981, p. 226). Die integrasiebeginsel vereis dat die onderwysstelsel so ontwerp en ontplooi word dat 'n volledige en gebalanseerde kindontsluiting plaasvind. Meer nog, die kind moet 'n volledige werklikheidsontsluiting beleef, dit wil sê, alle aspekte van die kind in sy totaliteit deur die aangebode vakke ontsluit moet word. Die getals- en ruimtelike aspekte, byvoorbeeld, word deur vakke soos Rekenkunde, Wiskunde en die biotiese aspek deur Biologie ontsluit. Die opvoedingshandeling behoort die kind gevolglik te ontsluit tot volle mandaataanvaarding, naamlik die kultuuropdrag om oor die skepping te heers, dit te bewerk en te bewaak. Maar die ontsluiting moet die kind verder lei tot inskakeling in die groter wêreld met sy verskeidenheid tale, godsdienste, lewenswaardes, ensovoorts. Om volle uitvoering aan so 'n breë opdrag te kan gee, het die onderwys die geïntegreerde samewerking nodig van alle belanghebbende instansies soos die gesin, staat, kerk, bedryf en verskeie onderwysorganisasies (Van Schalkwyk, 1981, p. 226-230).

Daar moet steeds 'n balans in die kultuur bestaan tussen integrasie en differensiasie. In veelvorige samelewings veral is dit 'n moeilike saak.

Dwarsoor die wêreld word die handhawing van balans al hoe meer 'n aktuele saak weens grootskaalse immigrasie. In verskillende lande word die saak van veelvolkigheid verskillend aangepak. In die RSA, word inheemse, sowel as uitheemse tale in die skole aangebied, sodat die naaste buurman, maar ook die een wat ver is, verstaan kan word. Benewens vaderlandse geskiedenis, plaaslike aardrykskunde, kunste, ensovoorts, word breër aardrykskundige kennis en geskiedenis van Europa, Amerika en so meer geleer. Daarby word internasionale kunste, wetenskappe en tegnologie onderrig. Die kind neem dus kennis van 'n breë kultuuragtergrond (Stone, 1981b, p. 102-104).

In die VSA veral is die beginsel van integrasie in die onderwysstelsel tot sy uiterste gevoer, veral met die bekende "melting pot"-idee. Die bedoeling daarmee is prysenswaardig. St. John (1975, p. 2) vat die ideaal van integrasie soos volg saam: "Others believe that only good means can lead to good ends and that the welfare of youth today is essential for the welfare of all tomorrow." Die "melting pot" het egter weinig of geen sukses gehad nie. Volgens Mentz (1979, p. 106) het J.S. Coleman erken dat sy aanbeveling, naamlik dat Swart-leerlinge se prestasies in geïntegreerde skole sou verbeter "incorrect" en "wishful thinking" was, en dat Coleman tans die waarde van ouerkeuse en ook kultuurdifferensiasie beklemtoon (vgl. par. 4.3.2.2). Tiedt en Tiedt (1979, p. 3) maak die volgende stelling: "The presence of cultural diversity is recognized as a

strength not a weakness."

4.5.4 Die kulturele kontinuïteitsbeginsel in die onderwysstelsel

"Hierdie kulturbeginsel word duidelik vergestalt in die ononderbroke kulturele ontplooiing, ontwikkeling, vernuwing en vooruitgang. Dis 'n sekere dinamiek wat die kultuur behoort te vertoon" (Stone, 1981b, p. 47). Beskawingsontwikkeling het 'n kontinue gang en die onderwysstelsel moet daarmee rekening hou en eweneens ontwikkel sonder om radikaal te breek met die verlede en die kultuur waarin dit funksioneer. Onderwysbeplanners en onderwysadministrateurs moet dus steeds sorg vir gesonde balans tussen verlede, hede en toekoms, sodat daar 'n gesonde voortgang en vernuwing in die onderwys sal wees (Van Schalkwyk, 1981, p. 232; Stone, 1972, p. 133).

'n Besonder aktuele aspek wat onthou moet word, is dat 'n vreemde onderwysstelsel eenvoudig nie op 'n ontwikkelende kultuurgemeenskap oorgeplant kan word nie. Die Eiselen-kommissie het reeds gedurende 1951 in Suid-Afrika daarteen gewaarsku (Stone, 1981b, p. 98).

Nege-en-dertig Afrikastate het pas nadat hulle onafhanklik geword het tydens 'n konferensie besluit om die oorgeërfde koloniale onderwysstelsels te verwerp. Dit is gedoen omdat daar besef is dat die essensiële kulturele kontinuïteit tussen huisgesin en staat nie

in die koloniale onderwysstelsels opgeneem en uitgebou is nie. Die resultaat van die diskontinuiteit was dat vervreemding ontstaan het tussen die jeug en hulle eie mense.

Die Afrikastate soek nou na onderwysstelsels wat die skool en gemeenskap nader aan mekaar sal bring en bymekaar laat aansluit, met ander woorde, die onderwysstelsels moet nouer aansluit by die kultuur en ontwikkelingspeil van die betrokke Afrikastate (Stone, 1981b, p. 98). Van Schalkwyk (1981, p. 133-134) het 'n aantal negatiewe resultate geïdentifiseer by die onderwysstelsels van Afrikastate waar die beginsel van kulturele kontinuïteit nie gehandhaaf is nie. Die vernaamste van die negatiewe resultate is sekerlik die geweldige hoë druipsyfer en gevolglik hoë uitvalsyfer by die leerlinge. Die ontwortelde en verwarde mense, as gevolg van kulturele vervreemding, gee aanleiding onder andere tot politieke onstabiliteit in verskeie state (vgl. ook Mentz, 1979, p. 110, 114, 149).

Smith (1977, p. 107-108) het met haar studies aangaande immigrantekinders in Suid-Afrika gevind dat vreemdheid ten opsigte van die kultuurmilieu 'n groot probleem is in die onderwys van immigrantekinders, veral waar kontinuïteit ten opsigte van die moedertaal nie normaal kan verloop nie. Verder spruit voortgesette kultuurvreemdheid uit die sosiale proses van enkulturasie of opvoeding in eie kultuur deur hulle ouers en namate 'n mens ouer word, neem

die veelsydigheid om taal en kultuur aan te leer geleidelik af (vgl. ook St. John, 1975, p. 37). "Daarom is kulturele kontinuïteit so belangrik, en die onderbreking van kontinuïteit deur die immigrasieakt so 'n probleem" (Smith, 1977, p. 108).

4.5.5 Die aard van kulturele differensiasie in die onderwysstelsel

Die drie belangrike kultuurbeginsels wat in die vorige paragrafe behandel is, naamlik integrasie of verwerking, differensiasie of individualisasie en historiese kontinuïteit (voortgang) speel 'n belangrike rol by kultuurvorming en speel terselfdertyd ook by die samestelling en ontwikkeling van die onderwysstelsel 'n belangrike rol. Indien al drie universele beginsels in die onderwysstelsel teenwoordig is, kan die onderwys gebalanseerd verloop (Stone, 1974, p. 150-151). Die onderwysstelsel oefen weer sterk invloed uit op kultuurverwerking en kultuuroordrag; "trouens, die onderwysstelsel is deel van die kultuur van 'n volk" (Barnard, 1981, p. 56; vgl. ook Ruperti, 1977, p. 7).

Die wêreld word al hoe kleiner weens die uitbreiding van kommunikasie-middele sodat universele kultuurbeïnvloeding en beskawingsvoortgang 'n groter rol in onderwysstelsels speel. Gevolglik is daar 'n tendens van ontwikkeling in die rigting van sekere enershede. In die geïndustrialiseerde wêreld waar die wetenskap en tegnologie so 'n belangrike rol

speel en kennis vinnig versprei, moet die ontwikkeling van onderwysstelsels noodwendig voortdurend aangepas word weens die wedersydse beïnvloeding van kulture en beskawings. Die sosiale gemeenskappe ondergaan ook die beïnvloeding, maar neig nêrens om identies te word nie. Beplanners van die onderwysstelsels moet steeds die andersheid van die gemeenskappe verreken, want "even within a relatively homogeneous group like the Nordic Council, total assimilation is not regarded as either possible or desirable" (Grant, 1977, p. 149).

Volgens Stone (1981b, p. 78) kom die differensiering op kultuurgebied duidelik na vore in die onderwysvoorsiening in die Verenigde Koninkryk waar Skotland, Wallis, Ierland en Engeland elk hulle eie administrasie behartig. Eweneens die USSR met sy pluralistiese samestelling vertoon 'n aanpassing in die onderwysvoorsiening vir verskillende kultuurgroepe (Mentz, 1979, p. 143-151).

In die VSA het differensiasie 'n interessante verloop gehad. Die VSA is 'n veelvolkige land waar ongeveer tweehonderd tale gepraat word. In 1896 is daar, deur middel van die "Civil Rights Act" beslis dat afsonderlike skole vir Swart en Wit geregverdig is en afsonderlike skole is verpligtend gemaak.

Sedert 1909 was die "melting pot"-idee egter populêr, hoewel dit nooit afgedwing was nie (vgl. par. 4.4.5). In 1954 het die Hooggeregshof in die Brown-saak (vgl.

par. 4.5.2) die 1896-wet herroep en geïntegreerde skole onwettig verklaar. Daardie beslissing het differensiasie of segregasie vervang met verpligte desegregasie of skoolintegrasie. Die onderwysbeleid na 1954 het verder bepaal dat Engels as onderwysmedium gebruik moet word. Kultuurgelykskakeling en assimilasie deur middel van "mainstream education" moes bevorder word (Mentz, 1979, p. 148-149).

Taalvreemdelinge het swaar gekry onder hierdie reëling en druiwing het grootskaals plaasgevind. Daar het dus al hoe meer druk gekom van minderheidsgroepe om erkenning van hul eie taal en kultuur. Tans is die beleid van kultuurgelykskakeling besig om te kwyn, terwyl die idee van multikulturele onderwys veld wen. Stemme gaan reeds op teen multikulturele onderwys en blyk nie die oplossing vir kulturele diversiteit te wees nie (par. 4.4.4.3; 4.4.7.4).

Die kritici van multikulturele onderwys propageer die beginsel van groter kulturele differensiasie wat onderwysvoorsiening betref (Sowell, 1981, p. 58-59; Glazer, 1975, p. v-vii).

4.6 SAMEVATTING

Opvoeding en onderwys is kultuuroordrag. Kultuur en opvoedende onderwys is dus onlosmaaklik verbind met mekaar. Gevolglik vind opvoeding en onderwys binne 'n bepaalde kultuurtradisie of -patroon plaas. Daar het by die gemeenskap, soos kultuurontwikkeling

plaasvind, behoefte aan skole ontstaan om as fokus=
punt vir die oordra van kultuur te dien. Die
onderwysstelsel ontstaan verder as gevolg van 'n be=
hoefte aan meerdere groeperinge en organisasie van
die onderskeie skole binne die gemeenskap.

Alle onderwysstelsels vertoon universele grondtrekke
wat dwarsoor die wêreld op die gemeenskaplikheid van
onderwysgerigte vervlegtingstrukture dui. Maar die
feit dat opvoeding en onderwys onlosmaaklik verbonde
aan kultuur is, verseker dat kulturele faktore aan=
leiding gee tot die individualiteit van die onderwys=
stelsel van elke volk of kultuurgemeenskap. Elke
individuele onderwysstelsel is weens die uniekheid
en soewereiniteit in eie kring, onderskeibaar van
elke ander onderwysstelsel in die wêreld. Alle
onderwysstelsels openbaar dus 'n dualiteit wat in
die onderskeie pole universalisme en individualisme
gevind word.

Die skool as samelewingsinstelling vorm die fokus=
punt van die onderwysstelsel en toon die gemeenskap
se begeerte om sy kultuur gespesialiseerd aan die
nageslag oor te dra. Die skool is histories, die
fondament van alle kultuurvorming, gefundeer. Ge=
volglik beklee die skool 'n besondere posisie binne
die onderwysstelsel as die plek waar daar in 'n
land soos die RSA opvoedende onderwys bepland, geor=
ganiseerd en formeel Christelik verskaf kan word.

Om doelgerig (opvoedend) onderwysend in die skool op

te tree, is daar 'n kurrikulum nodig. By die samestelling van die kurrikulum moet seker gemaak word dat inhoude wat die mees waardevolle van die kultuur- en kennisvat van die gemeenskap verteenwoordig in die kurrikulum opgeneem word as leerinhoud. Die sinvol saamgestelde kurrikulum behoort ook die onderlinge verbande tussen die verskillende vakinhoud en norme vir alle kinders van die besondere kultuurgroep, volgens hulle begripsvermoë toeganklik te maak.

Die onderwysstelsel moet daarvoor voorsiening maak dat die opvoeding en onderwys kultuurgebonde en spanningsvry verloop, want kultuur speel 'n betekenisvolle rol in elke aspek van die onderwyshandeling. Die siening van die kind deur opvoeders word deur hulle eie kultuuragtergrond beïnvloed, die doel, metode, handhawing van tug en dissipline is kultuur bepaald. Selfs die posisie, aansien en status van die onderwyser word deur kultuur beïnvloed.

In 'n veelvolkige land soos die VSA is 'n beleid van kulturele assimilasië gevolg. Die beleid van geforseerde kulturele eenwording het nie geslaag nie. Minderheidsgroepe dring aan op die erkenning van hulle taal en kultuur in die kurrikulum. Vrae word al meer gevra of dit opvoedkundig verantwoordbaar is om die skool te gebruik om maatskaplike verandering teweeg te bring en politieke oplossings vir die land te probeer bied. Van Scotter, Kraft en Haas (1979, p. 294) poneer: "To ask school-age children to

bear the brunt of integration, while housing and jobs remain segregated is only a short-term solution."

Voorlopige gevolgtrekkings dui op 'n bevestiging van SH₂ sowel as SH₃, naamlik dat opvoeding en onderwys en die onderwysstelsel volgens alle aanduidings kultureel bepaald is - en andersom.

Die RSA se onderwysstelsel is tans hoofsaaklik gebaseer op die beginsel van kulturele differensiasie. In die volgende hoofstuk sal gepoog word om aan te toon dat die huidige stelsel van onderwysvoorsiening in die RSA histories gefundeer is.