



WETENSKAPLIKE BYDRAES VAN DIE PU VIR CHO

Reeks H: Intreerede nr. 118

**ONDERWYSVOORSIENING VIR
VERSKEIDENHEID EN
GEMEENSKAPLIKHEID**

H.J.S. Stone

Intreerede op 27 Oktober 1989

Departement Sentrale Publikasies
Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys
Potchefstroom
1989

Die Universiteit is nie aanspreeklik vir menings in die publikasies uitgespreek nie.

Navrae in verband met die *Wetenskaplike Bydraes* moet gerig word aan:

**Die Direkteur
Departement Sentrale Publikasies
Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys
2520 POTCHEFSTROOM Suid-Afrika**

© 1989

ISBN 1 86822 030 3

ONDERWYSVOORSIENING VIR NASIONALE VER- SKEIDENHEID EN GEMEENSKAPLIKHEID

Mnr. die Vise-kanselier, mnr. die Dekaan, geagte kollegas, dames en here

1. Die Vergelykende Opvoedkunde, waarby ek op grond van my benoeming betrokke sal wees, is ten diepste gemoed met 'n tweesydigheid van die Skepping. Teenpolige begrippe soos eenheid en verskeidenheid, gemeenskaplikheid en diversiteit, ooreenkoms en verskil, die algemene en die partikuliere, universaliteit en individualiteit probeer hierdie tweesydigheid verwoord. Dit is 'n dualiteit in die geskape werklikheid wat wysgere van die vroegste tye af gefassineer het en wat Rushdoony in sy bekende boek, *The One and the Many*, herlei na die drie-eenheid van die Skepper.¹ Die Nederlandse Christen-filosof, Vollenhoven, het as grondpilare van sy ontologie twee teses geformuleer wat vir die Vergelykende Opvoedkunde van grondliggende betekenis is, naamlik

- * alles in die geskape werklikheid is sowel universeel as individueel, en
- * die universele en die individuele is gelykwaardig en kom altyd oral saam voor.²

2. Onderwyskundig kan dié twee teses só geïllustreer word: Dit wat 'n skool tot skool maak, dit wat van 'n onderwysstelsel 'n onderwysstelsel maak, ongeag waar of in watter tydvak dit voorkom, d.w.s. die wesenlike aard wat alle onderwysstelsels tipeer, dié is die universele of algemene sy van elke onderwysstelsel; dié vorm die grondslag van ooreenkoms tussen onderwysstelsels en dit is ook die mees grondliggende basis van vergelyking tussen die onderwys van verskillende lande en tydperke.

Tegelyk is elke skool, elke onderwysstelsel ook uniek. Sy algemene aard word van plek tot plek en van tyd tot tyd op 'n heel partikuliere wyse vergestalt in aansluiting by 'n unieke milieu en samelewing. Op die vlak van die partikuliere lê die verskille tussen onderwysstelsels; op die vlak van die algemene die mees basiese ooreenkomste. Die wetenskaplike vergelyking is net moontlik waar daar tussen die stelsels wat met mekaar vergelyk word sowel ooreenkomste as verskille bestaan. Ten diepste is

die Vergelykende Opvoedkunde dus moontlik omdat die onderwyswerklikheid 'n universaliteit en individualiteit in hom omdra wat gevolg gee aan 'n gemeenskaplikheid van onderwysstelsels te midde van die verskeidenheid daarvan; en dit is die grondtema van die Vergelykende Opvoedkunde.

Dit soek deur vergelyking na wat by alle wisseling van plek en tyd in onderwysstelsels as essensieel beskou word. Dit soek in onderwysstelsels wat dieselfde tipe samelewings bedien na wat vir onderwysvoorsiening in sulke situasies essensieel blyk te wees. Andersyds soek die Vergelykende Opvoedkunde na die kragte verantwoordelik daarvoor dat onderwysvoorsiening soveel van land tot land verskil. Hierdie kennis is van die grootste belang want 'n onderwysstelsel is eers effektief as dit nie net algemene essensies vertoon nie maar hierdie essensies ook toepaslik vir sy eie milieu inkleef en dus die kragte en teenkragte uit dié milieu tot die mees haalbare opvoedkundige voordeel kan hanteer.

3. Gesien vanuit die gesigshoek van Suid-Afrika met sy komplekse nasionale samelewing kan die Vergelykende Opvoedkunde veral 'n bydrae lewer deur vergelykend vas te stel wat die essensiële vereistes is waaraan stelsels behoort te voldoen wat onderwys aan heterogene samelewings voorsien. Dit kan veral lig werp op die vraag: Hoe word onderwys in lande met 'n samelewingsverskeidenheid voorsien sodat die verskeidenheid geakkommodeer maar ongeskonde polarisasie tegelyk voorkom en vlakke van gemeenskaplikheid ter wille van nasionale eenheid bevorder word?

Alvorens vergelykend na ander lande gekyk word, is die vraag eers: Wat is die problematiek van Suid-Afrika waarop lig gewerp moet word?

Suid-Afrikaners is van voor die Tweede Vryheidsoorlog, regdeur Uniewording en twee wêreldoorloë en tot en met Republiekwording deur die een of ander vorm van Westminster-administrasie geregeer. Dit was egter juis die verskeidenheid van die Suid-Afrikaanse bevolkingsamestelling wat die Westminster-regeringstelsel uiteindelik die nekslag toegedien het. Dié stelsel, met sy "wenner vat alles" beginsel waarin die meerderheid kiesers bepaal wie oor alle sake van almal regeer, kon nie al die politieke, maatskaplike en ekonomiese behoeftes van die verskillende groepe bevredig nie³. Dit kon veral ook nie vrese van oorheersing besweer nie. Na ondersoeke en onderhandelinge het 'n nuwe Grondwet in 1984 gevul wat voorsiening moet maak vir veral vier

behoefte wat by die onderskeie bevolkingsgroepe geïdentifiseer is:

- * die behoefte aan individuele en groeppryheid
- * die behoefte aan gelykwaardige geleenthede
- * die behoefte aan beskerming van identiteit en selfbeskikking en
- * die behoefte aan maatskaplike en materiële welstand.

Bepaalde terreine is gevolglik geïdentifiseer as essensieel vir die handhawing van groeppryheid en selfbeskikking oor 'n eie gemeenskapslewe. Dit sou voortaan as Eie Sake bekend staan. Onderwys op alle vlakke is een van die Eie Sake-terreine. Elk van die drie groepe, Blankes, Bruinmense en Indiërs, oefen selfbeskikking oor eie sake uit deur 'n eie wetgewende liggaam (die Volksraad, die Raad van Verteenwoordigers of die Raad van Afgevaardigdes) en deur eie uitvoerende gesag (die Ministersraad in elke Raad). So word aan die verskeidenheid uitdrukking gegee. Gesamentlik aanvaar die drie groepe verantwoordelikheid vir alle Algemene Sake. Daartoe behoort ook die stel van norme en standaarde ten opsigte van alle onderwysvoorsiening, nl. deur die Departement van Nasionale Opvoeding, wat, toegerus met 'n stewige infrastruktuur, dus 'n breë gemeenskaplikheid en 'n strewe na pariteit bevorder. Een onderwysstelsel, saamgestel vir verskeie departemente is dus die wyse waarop gemeenskaplikheid en verskeidenheid in die RSA vergestalt word.

Daar word egter uit verskeie oorde kritiek teen hierdie opset uitgespreek. Die probleem is allereers dat die swart groepe buite die nasionale state nog nie selfbeskikking oor eie onderwys ontvang het nie. Verder word kritiek uitgeoefen op wat genoem word die etniese of selfs rassistiese grondslag van huidige groepeerdefinisies. Daar is ook talle pleitbesorgers vir een of ander vorm van geïntegreerde onderwys. Een standpunt is dat naas die bestaande Eie-Sake-Onderwysdepartemente 'n verdere kategorie van sogenaamd nie-rassige staatskole onder die vleuels van 'n algemene departement geskep behoort te word;⁴ 'n ander staan gewoon die oopstel van alle onderwysinrigtings voor, wat dan progressief ook die integrering van alle beheerstrukture hoër op impliseer⁵. 'n Verdere standpunt is dat die bestaande onderwysdepartemente in die RSA tot 'n enkele Ministerie van Onderwys geïntegreer behoort te word⁶,

met verskeie uitvoerende subdepartemente daaronder of selfs net een omvattende allesinsluitende departement.

4. Die vraag is nou of die Vergelykende Opvoedkunde lig kan werp en uitsluitel kan help gee oor die vroe en uiteenlopende standpunte binne Suid-Afrika, deur te kyk na watter meganismes oor die algemeen deur lande met 'n samelewingsverskeidenheid gebruik word om verskeidenheid in die eenheid en eenheid in die verskeidenheid te handhaaf?

Meer as 90% van die lande, hedendaags, het 'n heterogene samelewing. Lande met 'n historiese verskeidenheid is egter minder. Ek noem enkele: Elk van die 50 state van die VSA het tot dié federasie met behoud van selfbeskikking oor eie sake toegetree. Onderwys word in elke staat deur 'n eie departement geadminestreer. Kanada bestaan uit 10 selfstandige provinsies, elk met 'n eie onderwysdepartement wat die belange van die historiese streke dien, asook 'n "Department for Indian and Northern Affairs" waaronder die onderwys van Indiane en Eskimo's ressorteer. Brittanje het volgens Crispin Jones eintlik vyf onderwysstelsels, naamlik dié van Engeland en Wallis, dié van Skotland, dié van Noord-Ierland en dié van die Kanaaleilande en die Isle of Man⁷. Wes-Duitsland het 11 state (Länder) in sy federale opset, elk verteenwoordigend van 'n ryk gebiedsgeskiedenis, elk met volle seggenskap oor 'n eie onderwysdepartement. Switserland met sy sowat 26 kantons het net soveel onderwysdepartemente. België het afsonderlike onderwysstelsels vir die Vlaminge en die Wale en ook 'n afsonderlike onderwysadministrasie vir die Duitssprekendes ...

Ook buite die demokratiese wêreld word voorbeelde van die band tussen historiese entiteite en die onderwys aangetref. Die Sowjet-Unie is minstens op papier 'n samelewing toegewy aan die beginsel van groeipregte.⁸ Nigerië het 'n onderwysdepartement, verantwoordelik vir skoolonderwysbeleid en -implementering, vir elk van sy 19 state. 'n Mens sou graag meer Afrikavorbeelde wou voorhou. Uit die 51 Afrikastate is 41 egter eenparty of geenpartystate. Die neiging tot eenparty- of militêre dominasie is blykbaar Afrika se hantering van diversiteit en verraai meermale dieselfde negasie van historiese groeperinge as waarmee die koloniale moondhede Afrika op die kaart versnipper het.

Wanneer die genoemde en ander soortgelyke lande se onderwysstelsels met mekaar vergelyk word, val dit op dat naas groepe, tale en kulture wat as hoofstroom beskryf kan word, daar twee soorte

minderheidsgroepe is. Daar bestaan *historiese* groepe soos die sogenaamde “Hispanics” en die Indiane van die VSA, die Indiane en die Franfone in Kanada, die Walliesers en Skotte in Brittanje, die Baske en Katalene in Spanje, en veel meer. Verder is daar groepe van meer *onlangse herkoms* soos gasarbeiders, vlugtelinge en immigrante. Almal, dié van historiese herkoms en die meer onlangse aankomelinge, word deur individuele regte beskerm. Oor die algemeen word daarbenevens in die Grondwet of onderwyswetgewing ook erkenning aan historiese belange verleen. Van meer onlangse arriveerders word egter deurgaans aanvaar dat hulle by die kultuur en bestaande skole van die land sal inskakel.⁹

5. Waar ’n hoofkultuurstroom in ’n land gevind word, is dit ’n sterk samebindende faktor in belang van nasionale eenheid. Die skole word beskou as oordraers en versterkers van hierdie hoofstroom. Die VSA, Brittanje, Frankryk en Wes-Duitsland is goeie voorbeelde.

Vir historiese minderheidsgroepe is die skool eweneens ’n meganisme vir die voortdra van hulle taal- en kultuurbelange. Vanselfsprekend is ’n minderheidsgroep wat geen oorsprongland elders in die wêreld het vanwaar sy taal en kultuur versterk word nie, meer gestel op die skool as meganisme vir kultuuroordrag. In hierdie kategorie val die Indianegroepe, die Walliesers, Katalene en Baske, die Reto-Romane in Switserland, die Afrikaners en talle volke van die Derde Wêreld. Minderheidsgroepe wat deel het aan ’n wêreldkultuur voel oor die algemeen kultuurversekerd en slaan die skool se rol ten opsigte van identiteitsbehoud nie so hoog aan nie.

Dit is opvallend dat die swart volke in die RSA nie noodwendig die voorste pleitbesorgers vir geïntegreerde onderwys is nie. In die *Sowetan* van 4 Oktober (1989) word die standpunt byvoorbeeld ingeneem dat die toelating van swart leerlinge tot Blanke skole vir die huidige sal beteken dat die Blankes se dominante kultuur, geloof, taal en sosiale leefstyl “can only result in the blacks being co-opted into existing structures of white society”. Daarteenoor word bepleit: “We must take them (die swart leerlinge) through a process of mental decolonization by re-educating them ... to help them resist any attempt to make them bend their knees to foreign norms and values”¹⁰. In lyn daarmee is ook uitsprake van die Canadian Assembly of First Nations, byvoorbeeld: “Mainstreaming represents assimilation and the loss of our distinct cultural identity. When our Indian students find themselves in a learning environ-

ment that is almost completely defined by mainstreaming, there is enormous pressure on them to accept the values of the system, reject their Indian identity, question their own self-worth as Indians and try to fit in for better or worse"¹¹. Om dieselfde rede word vandag in Wallies-mediumskole gevind dat tot meer as 50% van die ouers Engels-sprekende Walliesers is wat hulle kinders deur medium van Wallies wil laat onderrig "in order to regain what they have lost"¹².

6. Dit is dus moontlik, hoewel nie sonder wrywing en verlies nie, om onderwys aan te wend om minderheidsgroepe in 'n groter eenheid te laat opgaan, soos wat in die VSA gebeur, of soos die Britse onderwysbeleid lank was of talle Derde Wêreldlande ervaar. Maar skole kan ook aangewend word om juis groepe se taal-, kultuur- en waardestelsel van geslag tot geslag voort te dra en te vernuwe. Verskeidenheid kan deur onderwysvoorsiening genivelleer of gehandhaaf word; nasionale eenheid kan belemmer of bevorder word. Enige land met 'n heterogene samelewing moet derhalwe verantwoordelik besin oor die rol wat die onderwys ten aansien van nasionale verskeidenheid en gemeenskaplikheid behoort te speel.

Die Vergelykende Opvoedkunde se bydrae tot so 'n besinning is om inligting te verstrek oor die wyse waarop ander lande, veral demokrasieë met 'n samelewingsverskeidenheid, hulle onderwysvoorsiening reël en om daarin algemene riglyne te soek.

7. Slegs enkele punte word uit die onderwyservaring van vergelykbare lande gelig.

7.1 'n Eerste riglyn is moontlik dat nasionale eenheid gedien word wanneer historiese entiteite (groepe of gebiede) nie bedreig voel weens hulle getalsmindere of ongelyke posisie nie, wanneer hulle selfbeskikking oor vir hulle belangrike sake het, en dus weens 'n gevoel van veiligheid bereid is om tot groter ordes toe te tree en daarin saam te werk. Dit is trouens opvallend dat gelyktydig met die opkoms van groter beklemtoning van groepregte daar ook die opkoms van groter ordes gevind word. 'n Vergelyking van die VSA, Kanada, Wes-Duitsland, Switserland, België en ander toon dat onderwys een van die sake is waaroor historiese entiteite by intrede in 'n groter orde selfbeskikking behou het. Dit kan as historiese *gebiede* wees soos die state van die VSA, die provinsies van Kanada, die Länder in Wes-Duitsland of die kantons in Switserland, of Vlaandere in België, om slegs enkele voorbeelde te

noem. Dit kan ook as *etniese groepe* wees soos die Indiane wat in Kanada 'n groot mate van beheer oor hulle eie skole het, of die Walliesers en Skotte in Brittanje wat deur desentralisasie van onderwysadministrasie 'n mate van selfbeheer verkry het, of die Wale en Vlaminge in België, die Katalene in Spanje, die Frankofone in Quebec, en die Duits-, Frans-, Italiaans- en Romaanssprekende kantons in Switserland. In al hierdie lande word funksionele nasionale eenheid moontlik omdat elke historiese gebied, taalsektor, etniese groep of 'n geloofsgroep (soos in sommige kantons in Switserland of in Nederland) een of ander vorm van selfbeskikking oor die onderwys en dus oor die opvoeding van hulle opkomende geslagte verkry, 'n soort waarborg teen identiteitsverlies.

7.2 Dit blyk uit 'n vergelyking van hierdie lande verder dat die selfbeskikking oor eie onderwys nie net in eie *skole* manifesteer nie maar ook in eie *administrasies*, en in die meeste gevalle ook in eie *wetgewende* en *uitvoerende* liggame. Wes-Duitsland se onderwysdepartemente staan onder gesag van die regering van die 11 lande. Switserland se sowat 26 onderwysdepartemente staan elk onder 'n kantonale regering. Dieselfde geld vir die VSA se 50 onderwysdepartemente, Kanada se 10 provinsiale onderwysdepartemente en Nigerië se 19 onderwysdepartemente. In Brittanje het die Walliesers en Skotte egter hoogstens eie onderwysadministrasies, maar soos die Arabiere in Israel wat hoogstens 'n eie skooladministrasie het, word dit nie as ideaal beleef nie.

7.3 Hoewel onderwysvoorsiening en ook die gesag daarvoor in die genoemde lande direk met die historiese samelewingsverskeidenheid verband hou, is dit nêrens die onderwys as sodanig wat die entiteite binne hierdie diversiteit definieer nie. Die definisie van die entiteite in die verskeidenheid wissel trouens ook van land tot land. In Wes-Duitsland is daar sprake van historiese *gebiede* met onderling uiteenlopende streekkultuurverskille. In Kanada, Switserland en Brittanje is daar taal-, kultuur- en etniese *groeperinge* wat dikwels ook met geografiese gebiede saamval. Soms omvat dit ook *denominasionele konsentrasies*. Die Indiane, Walliesers, Skotte, Vlaminge, Katalene, Friese en Baske verteenwoordig *etniese* diversiteit. Nêrens definieer die onderwysstelsel egter self sy teikengroepe nie. Die Staat, veral state met federale elemente, verdeel die staatsgesag tussen die sentrale en deelregerings. Laasgenoemde word gegee aan historiese groeperinge (die geskiedenis kan hulle mettertyd herdefinieer) wat 'n eie magsbasis en historiese belange het wat beskerm moet word. Onder hierdie belange van 'n deelregering val gewoonlik die onderwys van daardie groep of

gebied. Die onderwys sluit hom aan by die taal, kultuur en waardestelsel van 'n gegewe gemeenskap of gebied, soos dit in die staatkundige orde histories ontwikkel het en mettertyd anders kan ontwikkel.

7.4 Onderwyskundig gesien is die waarde van die aansluiting van die onderwysvoorsiening by historiese realiteite dat gedifferensieer word volgens wat by die kind voorhande is: benewens sy potensiaal ook sy taal, kultuur, en leefwêreld. Dit is onderwysvoorsiening se eerste verwysingspunt. Die skool bou op die basis van wat uit die opvoeding van die primêre opvoeders en hulle gemeenskap na vore kom. "We must recognize" lui die advies van die Conseil Supérieur de l'éducation van Québec, "that young people arriving at school have already been influenced by their particular socio-cultural background. This background is necessarily composed of different cultural realities: socio-economic milieu, regional, neighbourhood and family traditions, media, and increasingly ethnic and "cultural" origin in the same sense that we speak of "cultural communities"¹³.

Die skool is dus nooit histories of kultureel neutraal nie; dit reflekteer en dra 'n bepaalde kultuur oor. "Neither the pupils, nor the schools", vervolg die Conseil Supérieur de l'Éducation, "should feel uncomfortable with their identity. These identities cannot be denied, and their influence on educative action as a whole must not be minimized"¹⁴. Dit is historiese realiteit.

7.5 Onderwyskundig gesien is daar egter deurgaans ook 'n tweede verwysingspunt vir onderwysvoorsiening, naamlik die leefwêreld waarvoor die jeug gereed gemaak word. By bereiking van volwassenheid sal die kind van vandag reeds in sy persoon, geloof, kultuur en identiteit stewig gevorm moet wees, maar ook toegerus om in 'n veel wyer wêreld as die eie groep, 'n heterogene samelewing te leef en te werk. Die intieme leefwêreld waar die mens sy psigologiese tuiste vind, én sy "sense of belonging" ervaar, is nie langer sy hele wêreld nie.

Sedert Wêreldoorlog II is die oorheersende sosiologiese verskynsel die groter wordende pluraliteit van samelewings, meegebring deur 'n toenemende menslike mobiliteit. Dit stel die moderne mens voor groot uitdagings. Individue moet toenemend gereed wees om verskille te herken, te aanvaar, te respekteer en te waardeer, indien hulle harmonieus wil leef in die konteks van diversiteit. Dit verteenwoordig 'n enorme onderwyskundige uitdaging, want dit is nie vanselfsprekend dat die ves-

tiging van egte individuele oortuigings, eie kultuurvoorkeure en 'n besef van identiteit tegelyk ruimte laat vir die ontwikkeling van agting vir ander kulture en identiteite nie.

7.6 Vir die bevordering van gemeenskaplikheid word verskeie meganismes aangewend. Vooraf moet egter daarop gewys word dat die onderwys maar een van die rolspelers is. Gemeenskaplike historiese ervarings, een ekonomie, dieselfde geografie, gebruik van dieselfde tale, 'n gemeenskaplike geloof en nog meer is uiteindelik van veel meer betekenis as die rol wat die onderwys kan speel. Dit is dan ook een van die redes waarom lande met verskeie onderwysdepartemente tog nasionale eenheid beleef.

- (1) 'n Eerste voorbeeld van 'n onderwysmeganisme wat gemeenskaplikheid bevorder, is sambreelstrukture. In verskeie lande, waaronder Wes-Duitsland, Switserland, Kanada en die VSA bestaan vrywillige of statutêre gespreksforums vir onderwysministers, onderwyshoofde, die georganiseerde professie en ander onderwysleiers. Uit gereelde gesprek oor gemeenskaplike vraagstukke ontwikkel mettertyd 'n eenheid in die verskeidenheid. In geeneen van hierdie lande is onderwysdepartemente vir die doel van nasionale eenheid geamalgameer nie. Hierdie forums het ook hoogstens adviserende bevoegdheid. Die RSA het daarenteen veel meer dwingende meganismes. Alle staatsdepartemente verantwoordelik vir onderwys in Suid-Afrika is onderworpe aan algemene norme en standaarde wat volgens Wet 76 van 1984 deur die Departement van Nasionale Opvoeding neergelê word ten opsigte van wederkerende en kapitale uitgawes, leerplanne, eksamens en sertifisering en vergoeding van opvoeders. Alle onderwys is ook gebonde aan 11 gemeenskaplike onderwysbeginsels. Onderwysdepartemente en -ministers werk saam in verskeie statutêre onderwysliggame. Daar is dus reeds 'n groot stuk gemeenskaplikheid in die stelsel gevestig.
- (2) 'n Tweede meganisme word vanweë die tydfaktor bloot vermeld, naamlik die studie van ander tale van die land. In dié verband word in die RSA meer as in al die lande waarvan ek kennis dra, gedoen om deur die venster van 'n tweede en derde taal met ander kulture van die land kennis te maak en te kommunikeer.
- (3) 'n Derde meganisme om gemeenskaplikheid te bevorder is geïn-

gebied. Die onderwys sluit hom aan by die taal, kultuur en waardestelsel van 'n gegewe gemeenskap of gebied, soos dit in die staatkundige orde histories ontwikkel het en mettertyd anders kan ontwikkel.

7.4 Onderwyskundig gesien is die waarde van die aansluiting van die onderwysvoorsiening by historiese realiteite dat gedifferensieer word volgens wat by die kind voorhande is: benewens sy potensiaal ook sy taal, kultuur, en leefwêreld. Dit is onderwysvoorsiening se eerste verwysingspunt. Die skool bou op die basis van wat uit die opvoeding van die primêre opvoeders en hulle gemeenskap na vore kom. "We must recognize" lui die advies van die Conseil Supérieur de l'éducation van Québec, "that young people arriving at school have already been influenced by their particular socio-cultural background. This background is necessarily composed of different cultural realities: socio-economic milieu, regional, neighbourhood and family traditions, media, and increasingly ethnic and "cultural" origin in the same sense that we speak of "cultural communities"¹³.

Die skool is dus nooit histories of kultureel neutraal nie; dit reflekteer en dra 'n bepaalde kultuur oor. "Neither the pupils, nor the schools", vervolg die Conseil Supérieur de l'Éducation, "should feel uncomfortable with their identity. These identities cannot be denied, and their influence on educative action as a whole must not be minimized"¹⁴. Dit is historiese realiteit.

7.5 Onderwyskundig gesien is daar egter deurgaans ook 'n tweede verwysingspunt vir onderwysvoorsiening, naamlik die leefwêreld waarvoor die jeug gereed gemaak word. By bereiking van volwassenheid sal die kind van vandag reeds in sy persoon, geloof, kultuur en identiteit stewig gevorm moet wees, maar ook toegerus om in 'n veel wyer wêreld as die eie groep, 'n heterogene samelewing te leef en te werk. Die intieme leefwêreld waar die mens sy psigologiese tuiste vind, én sy "sense of belonging" ervaar, is nie langer sy hele wêreld nie.

Sedert Wêreldoorlog II is die oorheersende sosiologiese verskynsel die groter wordende pluraliteit van samelewings, meegebring deur 'n toenemende menslike mobiliteit. Dit stel die moderne mens voor groot uitdagings. Individue moet toenemend gereed wees om verskille te herken, te aanvaar, te respekteer en te waardeer, indien hulle harmonieus wil leef in die konteks van diversiteit. Dit verteenwoordig 'n enorme onderwyskundige uitdaging, want dit is nie vanselfsprekend dat die ves-

tegreerde leerlinggemeenskappe. Dit kan op natuurlike wyse ontstaan of gemanipuleer word, soos in die VSA met die bekende maar mislukte praktyk van “busing”, of in die 8 jaar oue projek van integrering van Joodse leerlinge van Afro-Asiatiese en Euro-Amerikaanse herkoms in Israëli-skole.¹⁵

Hierdie meganisme berus op die grondidee dat kontak tussen leerlinge van verskillende groepe begrip en verdraagsaamheid bevorder. Begrip vir hierdie motief word geïllustreer in die beleidsaankondiging van die Minister van Onderwys en Kultuur, Administrasie Volksraad, mnr. P.J. Clase (1988), toe hy leerlinge se intergroep-kontak afgewentel het na bestuursrade van skole as ’n saak wat volgens die wense van plaaslike ouergemeenskap hanteer en beoefen kan word.¹⁶

Wat geïntegreerde leerlinggemeenskappe in skool- en klasverband betref, is daar in hoofsaak drie soorte situasies. Eerstens is dit begryplik dat lande waar die skool gesien word as ’n meganisme om almal by ’n historiese hoofstroom te assimileer, soos in die VSA, Frankryk en Duitsland, die skole vir almal oop is.

’n Tweede soort situasie kom voor waar skole van minderheids-groepe, hoewel ingestel op die bewaring en oordrag van die eie kultuur, teoreties vir almal toeganklik is. Hierdie toeganklikheid berus op die wete dat nuwe aankomelinge in die land of die huidige burgers die hoofstroomonderwys verkies wat veel beter geleent-hede bied om in die voorregte en loopbaanmoontlikhede wat die land bied te deel. Om oop te wees hou dus geen reële bedreiging vir die karakter van die minderheidsskool in nie.

’n Derde soort situasie is dié waar die toegang van leerlinge van ander groepe beheer word. Maatreëls, verklaard of onverklaard, bestaan vir dié doel en is daarop gemik om die skool as oordraer van ’n bepaalde kultuur, waardestelsel of standaard te beskerm.

’n Voorbeeld van ’n verklaarde maatreël word byvoorbeeld in Ontario (Kanada) gevind. Omdat Franstalige kinders van kleins af in ’n oorheersend Engelse provinsie hulle weg in Engels moet vind, bereik hulle gewoonlik ’n veel hoër graad van tweetaligheid as leerlinge van Engelstalige skole. Hulle is dus gesog in die Kanadese Staatsdiens waar tweetaligheid ’n hoë aanbeveling is. Dit het daar-

toe gelei dat 'n steeds groter wordende groep Engelstalige ouers hulle kinders na Franstalige skole stuur ter wille van die bevordering van hulle tweetaligheid. Keurkomitees is mettertyd by Fransstalige skole ingestel om die toelating van Engelstalige leerlinge te beheer.

Prof. Bordeleau van Ottawa, en medewerkers, het in 1988 resultate gepubliseer van 'n empiriese ondersoek na verskillende fasette van hierdie verskynsel van "immersion" of onderdompeling.¹⁷ Die studie bevestig vorige navorsing naamlik die gevaar van kultuurverlies vir Francofone in Ontario as gevolg van die toelating van leerlinge van 'n ander kultuurgroep tot hulle skole. Verder bevestig die ondersoek ook vroeëre navorsing dat 'n stelsel van toelatingsbeheer tot Franstalige skole deur keurkomitees nie die druk kan weerstaan nie. Ook is bevind dat die Engelstalige meerderheid van Ontario nie werklik die betekenis van die Franstalige skool vir sy minderheidsgemeenskap begryp nie. Hulle andersoortige posisie as meerderheidsgroep en as deel van 'n wêreldkultuur werk nie begrip in die hand vir die broosheid van so 'n minderheidsinstelling nie. Bordeleau sien die bedreiging ook daarin dat ouers van een kultuurgroep, déúr hulle kinders, 'n reg verkry in die bestuur van 'n skool wat primêr die belange van 'n ander kultuurgroep moet dien.¹⁸ Polities gesien beteken dit dat 'n konfliktsituasie geskep word omdat lede van een magsbasis medeseggenkap verkry oor die belange van 'n ander magsbasis.

- (4) 'n Vierde en laaste meganisme vir gemeenskaplikheid waarmee tans wyd oor die wêreld heen geëksperimenteer word, ondermeer ook in sekere private skole in die RSA, is multikulturele onderwys. Brittanje is waarskynlik op die voorpunt daarvan. Die afgelope dekade word dit in Brittanje as die geskikste vorm van onderwys vir 'n heterogene gemeenskap voorgehou. Dit val egter op dat multikulturele onderwys in Brittanje nie soseer vir sy historiese diversiteit ontwerp is nie maar vir die hantering van 'n situasie wat veral die gevolg is van sy sogenaamde "commonwealth arrivals". In 1978 het die Home Office reeds beweer: "For the curriculum to have meaning for all pupils now in our schools, its content, emphasis and values and assumptions contained must reflect the wide range of cultures, histories and lifestyles in our multiracial society."¹⁹ Sewe jaar later (1985) het die bekende Swann-verslag, *Education for All*, verskyn. Weer is aanbeveel dat multikulturele onderwys nie

net 'n byvoeging tot die bestaande onderwyspraktyk moet wees nie maar elke aspek van die skool se werk moet deurdring.²⁰

Verskeie aspekte van multikulturele onderwys is egter in Brittanje self as problematies uitgewys.

Eerstens kom onderwys wat aan meer as een kultuur toegewy is voor die probleem te staan van uiteenlopende lewenswaardes en -wyses wat konsensus oor die grondslae van die opvoeding bemoeilik. Die kernvraag is of 'n multikulturele onderwysopset voldoende samehang kan hê om effektiewe opvoeding moontlik te maak, wat meer is as effektiewe onderwys.²¹ Dit is waar dat leerlinge nog altyd van ander kulture geleer het, van die Klassieke, die Middeleeue, Palestina en ander, maar dan vanuit 'n eie kultuursposisie en nie as opsies nie. Die Swann-verslag bepleit egter uitdruklik: "Cultures should be emphatically described in their own terms ..."²² Die implikasie is dus dat die skool self kultureel neutraal moet staan en dat waardes as relatief aangebied word. Tereg sê Shaw: "This recommendation does seem to deny to the education the right of duty to teach what is worthwhile and true, for it is from this standpoint of what is worthwhile that we learn to judge any culture including our own."²³

'n Tweede probleem, wys Troyna uit, is dat multikulturele onderwys dus 'n gevaar kan wees vir die voortbestaan van minderheids-groepe en dat dit selfs 'n sekulariserende mag kan wees vanweë sy relativiseringseffek.²⁴

Derdens is daar ook 'n innerlike teenstrydigheid. As in skole met 'n kultuurgeïntegreerde leerlinggemeenskap een opvoeding vir alle leerlinge voorsien word, ongeag hulle sosiale, etniese of geloofs-agtergrond, sal die skool nie die waardes wat elke kind van huis uit ontvang kan versterk nie. Terselfdertyd kan dit ook weer nie hierdie waardes teengaan nie, want dan bevorder dit nie die verdraagsaamheid in die plurale samelewing wat juis die doel van multikulturele onderwys is nie.

In hierdie stadium lyk hierdie meganisme dus problematies, tensy dit vanuit 'n bepaalde kultuuropset en waardestelsel die leerlinge met ander kulture in aanraking bring. Dit veronderstel dan as ideaal kultuurgebonde skole.

8. Samevattend blyk dit uit 'n vergelyking met die onderwysvoorsiening in demokrasieë met 'n samelewingsverskeidenheid dat die onderwysstelsel in die RSA tipiese meganismes vertoon wat verskeidenheid akkommodeer, nl. eie onderwysinstellings, administrasies, wetgewende en uitvoerende strukture gekoppel aan deelregerings van historiese groepe of gebiede. Suid-Afrika het ook een van die stewigste sambreelstrukture vir die bevordering van gemeenskaplikheid en pariteit in die onderwys van sy mense. Die basis vir konflikvrye samewerking en verdere vernuwing is gelê in 'n sisteem wat historiese groeperinge vrywaar van kultuurbedreiging en dus vrymoedigheid kweek vir samewerking in 'n groter Suid-Afrikaanse orde. Daar is ook leemtes, veral 'n afwesigheid van pariteit in bepaalde opsigte maar die basiese strukture is gegee. Daarop kan met vrug vernuwe en voortgebou word.

Vorentoe lê die uitdaging veral daarin: Hoe kan onderlinge begrip, verdraagsaamheid, sinvolle kontak en nasionale gemeenskaplikheid en pariteit bevorder word sonder dat historiese belange bedreig of kulture onder druk geplaas word — steeds met die gedagte dat die onderwys maar een van die rolspelers is.

Vir die opvoeding geld in dié verband as riglyn die ontologiese grondgedagte van universaliteit en individualiteit, algemeenheid en partikulariteit. Die jeug moet deur die opvoeding 'n besef kry dat hulle kultuur 'n heel partikuliere gestaltegewing is van die algemeen menslike pligsvervulling op aarde, 'n besondere wyse waarop hulle volk, en elke ander, uitvoering gee aan die kultuuropdrag van Gen. 1:28. Die kind moet weet dat sy eie kultuur, hoewel uniek, raakvlakke met alle ander kulture het. Dit is moontlik om vanuit sy eie kultuurgebondenheid ook ander kulture in hulle situasies te leer ken en juis vergelykenderwys die tipiese van sy eie kultuur duideliker te ontdek. “Such an approach”, lui advies aan die Quebecse Minister van Onderwys, “perhaps diminishes the absolute and sacred character of one’s own culture, but it also brings out the specificity of that culture, reveals similarities it shares with other cultures, and brings into focus the foundations of its choices”, die grondslae van sy eie kultuur.²⁵

Met so 'n begrip van kultuur word die jeug beter georiënteer om ooreenkoms en verskil te begryp en te waardeer en om 'n situasie van verskeidenheid en gemeenskaplikheid sonder polarisasie en sonder verlies van sy eie te hanteer.

8.1 Die laaste opmerking is dat die RSA volgens alle aanduidings 'n fase van ongekende staatkundige hervorming ingaan. Dit sal aan die onderwys allerlei uitdagings stel. Opvoedkundige navorsers en onderwysleiers in die praktyk sal in vennootskap moet werk om veranderinge in belang van die opvoeding te kan benut.

In soverre ek in staat sou wees om hierdie wisselwerking tussen teorie en praktyk, ook tussen die Fakulteit en die Departement Onderwys en Kultuur, Volksraad te bevorder, aanvaar ek met vreugde die ere-professoraat my aangebied.

Ek dank u, geagte Rektor, mnr. die Dekaan, mnr. die Departementshoof, en deur u ook die Raad van die Universiteit vir die uitsonderlike eer wat u my aangedoen het.

Dames en Here, dankie vir u teenwoordigheid.

VERWYSINGS

1. RUSHDOONY, R.J. 1971. *The One and the Many*. Craig Press, VSA, p.3: "The Trinitarian answer": "Unity in God is no more fundamental than diversity, and diversity in God is no more fundamental than unity", p.10.
2. VOLLENHOVEN, D.H. Th. 1950. *Geschiedenis der Wijsbegeerte*, Franeker, Wever.
3. Redaksie. Eie en algemene sake. *RSA Beleidsorsig*, jg. 2, nr. 7, Sept. 1989, p. 48.
4. KANE-BERMAN, J.S. 1988. *Education and Human Rights*. Openingsvoordrag voor die TTA, 2 September 1988, p.8.
5. A Widman, soos gerapporteer in *The Pretoria News*, 21 Februarie 1986, p.7; SATA, soos gerapporteer in *The Pretoria news*, 26-11-1986.
6. HARTSHORNE, K.B. The State of Education in South Africa: Some indicators, *South African Journal of Science*, vol. 81, Maart 1985, p. 148.
7. JONES, C. Education in England and Wales. A National System Locally Administered. Brian Holmes (red.) 1985. *Equality and Freedom in Education. A comparative study*. George Allen & Unwin, Londen, p.24.
8. SIGLER, J.A. 1983. *Minority Rights. A Comparative Analysis*. Greenwood Press, Londen, p. 127.
9. Assembly debate 17 Okt. 1988, Report of the Committee on Migration, Refugees and Demography, par. 5, gerapporteer in *Newsletter*, Council of Europe, 21 Maart 1989, Strasbourg, p.4.
10. MABE, S. Multiracial Schools: the pro's and con's. *Sowetan*, 4-10-1989, p.11.
11. National Indian Brotherhood. Assembly of First Nations. 1988. *Tradition and Education. Towards a vision of our Future*. Vol. 1, Otta-

wa, p.13.

12. Onderhoud met amptenare van die Welsh Office (Onderwys) in Cardiff: Mei 1989.
13. Conseil Supérieur de l'Éducation 1987. *The Educational challenges of plurality*. Advice to the Minister of Education. Dépôt légal; Bibliothèque national du Québec, p.24.
14. Ibid. Vergelyk ook t.o.v. Frankryk; Réginald Gregoire. *Programmes d'études et préparation à la vie dans une société pluraliste: situation en France et en Ontario dans trois matières Scolaire*. Studie uitgevoer vir Conseil Supérieur de l'Éducation, Québec, p.15.
15. M. Chen 1988. *Some outcomes of School Reform*, p.67. Die bevindinge van die integreringseksperiment word deur prof. Chen van Tel Aviv so saamgevat: "If the aim is to increase the level of aspirations... of Asian-African students, a situation of inter-ethnic group contact should be preferred. If, on the other hand, their self-image is to be improved, situations in which they will not have to compete with the European-American students who tend to do better in school are preferable".
16. Min. P.J. Clase, Minister van Onderwys en Kultuur, Administrasie Volksraad. Mediaverklaring, 29 Maart 1988: Beleid in verband met skoolsport- en skoolkultuuraktiwiteite.
17. L.G. Bordeleau 1988. *L'education Francaise en Ontario à l'heure de l'immersion*. Onderneem ten behoeve van Conseil de l'Éducation Franco-Ontarienne.
18. Id, pp. 137, 138.
19. Home Office 1978. *The West Indian Community: observations on the Report of the Select Committee on Race Relations and Immigration*.
20. Swann-Report 1985. *Education for All* (HMSO), p.769.
21. Beverley Shaw 1988. The incoherence of multicultural Education. *British Journal of Educational Studies*, vol. XXXVI, nr. 3, p.254.

22. Swann-Report, p.329.
23. Shaw, p.257.
24. Vgl. B. Troyna, 1987. Beyond Multiculturalism: towards the enactment of anti-racist education in policy, provision and pedagogy. *Oxford Review of Education*, vol. 13, nr. 3, p.312.
25. Conseil Supérieur de l'éducation. Id.