

6. BEVINDING: GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

6.1 INLEIDING

Hierdie navorsing het primêr oor kultuur gehandel en die rol wat dit in die onderwysstelsel speel. Daar is prinsipiëel aangetoon dat mense gelykwaardig is ten opsigte van hulle samestelling en struktuur, maar ook onderling verskil en ongelyk is weens elke mens se uniekheid as onherhaalbare wese (hoofstuk 2). Daar is voorts 'n ondersoek na kultuur as skeppingsopdrag ingestel, 'n struktuurontleding gemaak van die kultuurarbeid van die mens (hoofstuk 3) en die invloed wat kultuur op die onderwysstelsel uitoefen met besondere verwysing na die skool (hoofstuk 4). Vervolgens is vasgestel watter rol kultuur speel in die ontwikkeling van die onderwysstelsel in die RSA en in die totstandkoming van die bestaande kultuur gedifferensieerde onderwysstelsel in die RSA (hoofstuk 5).

In hierdie hoofstuk sal die hipoteses wat in paragraaf 1.5 gestel is, getoets word. Die resultate van dié toets word gebruik as kriteria en evalueer

ringsinstrument vir die RGN-verslag.*¹⁾ Vervolgens sal algemene bevindinge aangedui en sekere aanbevelings gemaak word, ten opsigte van die onderwysvoorsiening in die RSA wanneer die RGN-verslag se aanbevelings vir implementering oorweeg word. Die aanbevelings sal in 'n hoë mate van toepassing wees in enige land met 'n heterogene bevolkingsamestelling.

Alle vraagstukke betreffende die verband tussen kultuur en die onderwysstelsel is met hierdie navorsing nie finaal opgelos nie; trouens, in die loop van hierdie navorsing het daar ander navorsingsmoontlikhede na vore gekom. Hulle sal ten slotte aangestip word.

6.2 BEVINDING

Eerstens sal die vier subhipoteses en daarna die hoofhipotese wat in hoofstuk een (par. 1.5.1, 1.5.2) gestel is, getoets word aan die hand van die navorsing wat gedoen is.

*1) Verslag van die Hoofkomitee van die RGN-onderzoek na die onderwys: Onderwysvoorsiening in die RSA 1981. Die verslag van die Werkkomitee: Beginsels vir onderwysvoorsiening in die RSA (1981)(2) handel ook in besonderhede oor die verband tussen onderwys en kultuur maar word vir doeleindes van die huidige bespreking buite rekening gelaat.

6.2.1 Toetsing van die vier subhipoteses

6.2.1.1 Subhipotese 1

Daar is in paragraaf 1.5.2 van die veronderstelling uitgegaan dat 'n Skrifmatige mensbeskouing ewig tussen kultuurisolasië en -integrasië in die onderwysstelsel kan verseker.

Enkele strominge in die Amerikaanse opvoedkundige denke is ontleed. In paragraaf 2.2.2.3 is daar tot die gevolgtrekking gekom dat die Perennialiste mensgeoriënteerd is, omdat 'n Skrifmatige mensbeskouing by hulle afwesig is. Laasgenoemde sou vir hulle die gelykwaardigheid dog ongelykheid van mense en kultuurgroepe prinsipiëel kon begrond. Dit het uit die navorsing geblyk dat die Perennialiste nie veel aandag aan die rol van kultuur in die onderwys geskenk het nie; gevolglik het hulle die praktyk van kultuurintegrasië ondersteun.

Die Progressiviste steun veral op die Pragmatisme en hulle siening van die mens, opvoeding en kultuur is gebaseer op Darwin se evolusieteorie (par. 2.2.3.2). Daar is dus by hulle geen sprake van 'n Skriftuurlike mensbeskouing nie. Godsdiensoonderrig en die beoefening van bepaalde kultuurpatrone soos gevind in 'n bepaalde kultuurgemeenskap, word deur hulle vermy. 'n Ewig tussen kultuurisolasië en -integrasië kon nie deur hulle bewerkstellig word nie, veral omdat daar nie na sodanige ewig gestreef is nie (par.

2.2.3.3).

Hoewel die Essensialiste die invloed van die kultuur=
agtergrond van die kind in die onderwys erken en
hoonop aanvaar dat onderwysstelsels voorsiening moet
maak vir kultuurverskille, blyk hulle mensbeskouing
tog pragmaties te wees. Hulle beskouinge gaan mank
aan 'n suiwer Skrifmatige siening van die mens (par.
2.2.4.3). Tog slaag die Essensialisme in 'n mate
daarin om ewewig tussen kultuurisolasië en integra=
sie te bewerkstellig, maar dit ontbreek hulle aan
die normatiewe begroning van kultuur vanuit die
Woord van God.

Die Rekonstruksioniste maak daarop aanspraak dat
hulle die denkstroom, naamlik die Progressivisme
opgevolg het (par. 2.2.5.1). Die Rekonstruksionis=
te mis ook, net soos die Progressiviste, 'n suiwer
Skriftuurlike beskouing van die mens en sy kultuur=
beoefening. Die Rekonstruksioniste beskou hulle=
self as kultuurbehavioriste en ook as kulturrevo=
lusioniste (par. 2.2.5.3). Hulle ervaar geen of
weinig geroepenheid, ten opsigte van die beginsels
soos dit in 'n Christelike lewensbeskouing gevind
word. Hulle opvoedkundige denke is pedosentrië,
en hulle neig in hulle sieninge na kultuurintegrasie.

Die belangrikste kritiek teen al bogenoemde opvoedkun=
dige denkrigtings is die mensgerigtheid en -georiën=
teerdheid daarvan. Die moontlikheid is dus uitgesluit
dat verdieping onder leiding van die Woord van God as

knooppunt vir alle denke, oordele, norme en wette by hulle kan plaasvind. Gevolglik kan ewewig tussen kultuurisolasië en -integrasië nie in hierdie vorme van humanistiese denke bewerkstellig word nie.

'n Radikale Skrifmatige mensbeskouing neem as uitgangspunt dat alle mense skepsele van God is; daarom is almal gelykwaardig, maar erken terselfdertyd dat elke mens 'n unieke, onherhaalbare wese is en daarom ongelyk aan enige ander mens (par. 2.3.1). Op grond van die resultate van die ondersoek wat in paragraaf 2.3.2 tot 2.3.6 weergegee is, moet die Christenopvoedkundige die gelykwaardigheid dog ongelykheid van mense in die onderwys erken. By implikasie sal die kultuurprodukte van die verskillende gemeenskappe dus ook gelykwaardig wees; vanweë die eie aard van elke kultuurgemeenskap sal dit ook duidelik van mekaar verskil. Met dié verskille moet daar in die onderwysstelsel rekening gehou word. Hierdie Skriftuurlik antropologiese beginsel van die gelykwaardigheid dog ongelykheid van mense sal in 'n kultureel gedifferensieerde onderwysstelsel optimaal tot uitdrukking kom (par. 2.4). 'n Skrifmatige mensbeskouing bewerkstellig dus 'n ewewig tussen kultuurisolasië en -integrasië in 'n onderwysstelsel.

In die lig van die resultate van die navorsing wat in hoofstuk 2 aangetoon is, moet subhipotese 1 (SH1) dus aanvaar word. Die volgende samevatting is die resultaat van 'n doelwit wat in hierdie ondersoek gestel

is: 'n Skrifmatige mensbeskouing kan ewewig tussen kultuurisolasie en -integrasie in die onderwysstelsel verseker.

6.2.1.2 Subhipotese 2

Daar is in paragraaf 1.5.2 veronderstel dat ewewig tussen kultuurisolasie en -integrasie slegs op grond van 'n Skrifmatige beskouing van kultuur bewerkstellig kan word.

Die mens is al meer as 'n eeu besig om oor die begrip kultuur te besin, maar daar is tot op datum nog nie 'n algemeen geldende en bevredigende omskrywing vir die begrip gegee nie. Volgens die Skrif begin kultuur daar waar die mens die kultuuropdrag ontvang het (Gen. 2: 15), naamlik om God se skepping te bewaak en te bewerk (par. 3.2.2.2.2). Kultuur is dus die arbeid van die mens om oor die natuur in opdrag van God te heers. Die Christen aanvaar dat alle kultuurarbeid ooreenkomstig die Skrif tot eer van God verrig moet word. Die enkeling kan nie kultuur in isolasie tot stand bring nie; partikuliere kultuurinhoude word verwerf en besit deur 'n bepaalde groep (par. 3.5.2), maar kultuurbeïnvloeding, kultuuroorname en kultuurverskuiwing kan ook plaasvind (par. 5.3). Die Christen aanvaar dat kultuur 'n universele menslike verskynsel (par. 3.3.2) met 'n wetsy en 'n subjeksy is (par. 3.3.3), dat kultuur normatief (par. 3.3.7) en volksgebonde is (3.3.8). Vir die Christen geskied die oordrag van die waarde=

volle in sy kultuur deur onderwys en opvoeding. Opvoedende onderwys is dus die middel waardeur so= danige oordrag plaasvind.

Omdat kultuur volksgebonde en afhanklik van 'n be= trokke groep se lewens- en wêreldbeskouing is, moet met hierdie feite rekening in die opvoedende onder= wys gehou word. Kultuurisolasië loop op kulturele stagnasië uit, en kultuurintegrasie het vervreemding van die volkseie tot gevolg. Die ewewig tussen isolasië en integrasië, dit wil sê, 'n toestand waar= in kultuurverryking en -uitbouing in die onderwys kan plaasvind, kan slegs bewerkstellig word deur die aanvaarding van 'n Skrifmatige beskouing van kultuur en die funksies van kultuur (par. 3.5). Dusdanige beskouing sal uitloop op ewewigtige kultuurdifferen= siasie in die lig van die resultate van die navor= sing wat in hoofstuk 3 aangetoon is, en moet sub= hipotese 2 (SH2) dus aanvaar word. Daarmee is die tweede bevinding van hierdie ondersoek bevestig: 'n Skrifmatige kultuurbeskouing kan ewewig tussen kultuurisolasië en -integrasie in die onderwysstel= sel verseker.

6.2.1.3 Subhipotese 3

Die veronderstelling is in paragraaf 1.5.2 gemaak dat ewewig tussen kultuurisolasië en -integrasie slegs bewerkstellig kan word op grond van 'n Skrif= matige beskouing van die *verband* tussen kultuur en die onderwysstelsel.

'n Onderwysstelsel is 'n universele verskynsel wat afhanklik is van verskeie sosiale strukture (par. 4.2.2.1). Kultuurgroepe neem egter ook die beste kultuurprodukte uit ander kulture oor om die eie te verryk en uit te bou (par. 3.3.6), en gevolglik is kultuur dinamies (par. 3.3.4). Hierteenoor stimuleer kultuurisolasië nie die onderwysstelsel nie en laat dit ook nie ontwikkel nie (par. 4.2.2.4.3). As leenhangter van kultuurisolasië bewerkstellig -integrasië spanning in die onderwysstelsel en die verband tussen kultuur en onderwysstelsel word versteur soos byvoorbeeld in die VSA waar kultuurintegrasië in die onderwys doelbewus nagestreef word (par. 4.3.4.1, 4.4.5.2). Die grondslag van kultuurintegrasië is 'n holistiese siening wat nasionale grense wil uitwis en 'n homogene wêreldgemeenskap tot stand wil bring en boonop die eie kultuur wil laat plek maak vir een wêreldkultuur (par. 4.2.2.5). So 'n standpunt staan teenoor die Skrif wat volkere en kultuurgroepe erken.

Die bestudering van verskeie verbindingsfaktore tussen kultuur en onderwysstelsels bevestig die vermoede dat daar 'n innige vervlegtheid bestaan (par. 4.2.2). Die Skrifmatige beskouing om die verband tussen kultuur en onderwysstelsel te begrond (par. 4.4; 4.5), lei taamlik eenduidig tot die aanvaarding van kultuurdifferensiasie as uitgangspunt in die onderwysstelsel. Die benadering erken tegelyk die gelykwaardigheid dog ongelykheid van kultuurgroepe en aan hierdie beginsel word in die onderwysstelsel soos volg uitdrukking gegee:

ewewig tussen kultuurisolasië en -integrasie in die onderwysstelsel is moontlik deur die Skrif as maatstaf te gebruik om verband tussen kultuur en onderwysstelsel te bring (par. 4.5.5; 4.6).

Die resultate van die studie wat in hoofstuk 4 aangedui is, noop 'n mens om subhipotese 3 (SH3) te aanvaar. Hiervolgens kan die derde bevinding van hierdie ondersoek gestel word: 'n Skrifmatige uitgangspunt om verbande tussen kultuur en onderwysstelsel te lê, kan ewewig tussen kultuurisolasië en -integrasie in die onderwysstelsel verseker.

6.2.1.4 Subhipotese 4

Daar is in paragraaf 1.5.2 gehipotetiseer dat ewewig tussen kultuurisolasië en -integrasie in die onderwysstelsel slegs bewerkstellig kan word onder leiding van die Skrifmatige grondmotief van skepping, sondeval en verlossing. Dit is die dryfkrag agter die Christelike kultuurbeoefening en 'n Christelike onderwysstelsel.

Kultuurisolasië by ontwikkelende volke, soos byvoorbeeld by die Swartmense in Suidelike Afrika, het veelal gelei tot kulturele stagnasië in die onderwys en gemeenskapslewe (par. 5.3) omdat daar nie kennis en vaardighede tussen kultuurgroepe uitgeïl is nie (vgl. par. 1.4). Daarteenoor kan kultuurintegrasie nie bevredig nie omdat dit onderwysontwikkeling in die reël vertraag (par. 4.3.4, 4.4.5, 5.4.2 en 5.4.3),

maar ook die eiesoortige kultuuruitbouing belemmer. Die Skriftuurlike erkenning van die verskil in kulture word geïgnoreer, terwyl 'n sondige gelykmaking nagestreef word. Voorts word daar ook nie rekening gehou met die spanninge wat opgebou word tussen die kultuurgroepe, as gevolg van die sondige natuur van die mens nie.

Wanneer verlossing in God deur Christus ooreenkomstig die Bybel gevind is, word die onderskeid van mense en kultuurgroepe onderling aanvaar en die gelykwaardigheid erken; gevolglik word die selfstandigheid van elke afsonderlike groep, ook in die opvoeding en onderwys gerespekteer. Die Skriftuurlike grondmotief van skepping, sondeval en verlossing lei telkens tot die aanvaarding van kultuurgedifferensieerde onderwys in die gedaante van ewig tussen kultuurisolasië en -integrasie in die onderwysstelsel (par. 3.1, 4.5, 5.4.2.3 - 5.6).

Die Skrifmatige grondslag van die onderwys in die RSA het tot dusver spontaan ontwikkel tot die bestaande onderwysstelsel wat uit vier substelsels bestaan. Die rede hiervoor is dat die andersheid van die verskillende kultuurgroepe altyd erken was. Geen gedwonge integrasie of isolasie is in die onderwysvoorsiening afgedwing nie; gevolglik vind 'n mens spanningsvrye onderwysvoorsiening in die RSA. Waar daar wel in latere jare spanninge in sekere skole (Swart- en Kleurlingskole) ontstaan het, is die oorsake vir die spanninge buite die terrein van kultuurbotsings

te vind (par. 2.3.5.4.5, 4.3.4.5).

Die resultaat van die navorsing wat in hoofstuk 5 gevind word, lei daartoe dat subhipotese 4 (SH4) aanvaar word. Daarmee is die vierde bevinding van hierdie ondersoek dus gestel, naamlik dat: die Skrifmatige beskouing van opvoeding en onderwys het tot gevolg die aanvaarding van kultuurgedifferensieerde onderwys in die gedaante van ewig tussen kultuurisolasië en -integrasië in die onderwysstelsel.

6.2.1.5 Toetsing van die hoofhipotese

Daar is in paragraaf 1.5.1 die veronderstelling gemaak dat kultuurdifferensiasie die aangewese uitweg is om ewig tussen die twee uiterste pole van kultuurisolasië en -integrasië in die onderwysstelsel teweeg te bring.

Hierdie veronderstelling (hoofhipotese) is vir die doeleindes van die navorsing geoperasionaliseer in vier subhipoteses. In paragrawe 6.2.1.1 - 6.2.1.4 is bogenoemde agtereenvolgens getoets en aanvaarbaar gevind wat impliseer dat die volgende as hoofbevinding van hierdie navorsing geponeer kan word:

Kultuurisolasië, sowel as -integrasië in die onderwysstelsel deug nie, terwyl kulturele differensiasie die aangewese uitweg vir beplanning van 'n onderwysstelsel in 'n heterogene bevolking is. Hierdeur

word die gelykwaardigheid dog ongelykheid van mense gerespekteer, geregtigheid teenoor almal kan geskied en gelyke gehalte onderwys en gelyke geleenthede aan almal kan voorsien word. Dit verseker verder dat die opvoeding en onderwys optimaal en spanningsvry sal verloop om in die behoeftes van die land te voorsien.

6.3 DIE RGN-VERSLAG^{*)}: 'N EVALUERING

6.3.1 Oriëntering

Die bevindinge van hierdie ondersoek kan as 'n evaluering sinstrument aangewend word. Daarmee kan enige onderwysstelsel of -beplanning gemeet word, ten einde vas te stel of dit 'n regverdige, doeltreffende en spanningsvrye onderwysvoorsiening ooreenkomstig 'n Skrifmatige mens- en kultuurbeskouing kan verskaf.

Die RGN-verslag is eksemplaries gekies om op hierdie wyse geëvalueer te word, omdat hierdie verslag die jongste en omvangrykste ondersoek is wat tot op datum in die RSA na die onderwysvoorsiening onderneem is. Daar bestaan min twyfel dat hierdie verslag die onderwys vorentoe grootliks gaan beïnvloed en

*) Die Nasionale Party se onderwysvoorstelle van 1977, die Presidentsraad se voorstelle van 1982, in verband met onderwysvoorsiening, die Tussentydse Memorandum van die Regering oor die RGN-verslag in 1981, sowel as enige ander verklarings of verslae, ten opsigte van die RGN-verslag, word vir die doeleindes van hierdie evaluering buite rekening gelaat.

bepaal, en veranderinge wat as gevolg daarvan kan kom, moet prinsipieel op 'n gesonde voet wees. Om hierdie rede word dit nou kortliks onder die loep geneem en word dit aan die hand van bepaalde kriteria, wat eers baie bondig beredeneer word, geëvalueer.

6.3.2 Kriteria vir die evaluering van die RGN-verslag

Die hoof- en die sekondêre bevindinge van hierdie ondersoek sal as kriteria dien waarmee die RGN-verslag geëvalueer sal word. Die ondersoek het aangetoon dat nóg kultuurisolasië, nóg -integrasië 'n regverdige, optimale en spanningsvrye onderwysbedeling hier te lande kan verseker. Daarteenoor skyn kultuur-differensiasie in die onderwys die aangewese weg te wees om te volg.

Hier volg die kriteria waaraan die RGN-verslag getoets en beoordeel sal word:

Kriterium 1

Enige onderwysstelsel en enige ondersoek na onderwysvoorsiening in die RSA behoort erkenning te gee aan die beginsel van gelykwaardigheid van almal wat belang het by die onderwys. Terselfdertyd moet daar erkenning gegee word aan die beginsel dat almal nie, ten opsigte van onderwysvoorsiening gelyk is nie.

Kriterium 2

Enige onderwysstelsel en enige ondersoek na onderwysvoorsiening in die RSA moet erkenning aan die beginsel gee dat kultuur tot die waardevolste besit van die enkeling en van partikuliere groepe gereken word.

Kriterium 3

Enige onderwysstelsel en enige ondersoek na onderwysvoorsiening in die RSA moet rekening hou met die beginsel dat daar 'n innige verband tussen kultuur en onderwys bestaan, en dat die kultuur van 'n partikuliere groep gevolglik die onderwysvoorsiening grondig beïnvloed.

Kriterium 4

Enige onderwysstelsel en enige ondersoek na onderwysvoorsiening in die RSA moet met die feit rekening hou dat die religieuse grondmotief die dryfkrag agter alle kultuur en onderwysstelsels is, en vir die Christen is slegs die Skrifmatige grondmotief vir die onderwys en kultuurbeoefening aanvaarbaar.

Kriterium 5

Enige onderwysstelsel en enige ondersoek na onderwysvoorsiening in die RSA moet erkenning aan die beginsel van kulturele differensiasie in die onderwysstelsel, gee.

6.3.3 Evaluering van die RGN-verslag aan die hand van die genoemde kriteria

6.3.3.1 Die erkenning van die beginsel van gelykwaardigheid en ongelykheid in die aanbevelings van die RGN-verslag

Die Hoofverslag van die RGN-onderwysondersoek erken die "gelykwaardigheid van en die individuele onderskeid van kinders ..." (RGN(1), 1981, p. 45), met ander woorde, die kommissie het aanvaar dat daar nie 'n "enersheid of eenvormigheid tussen mense (is) nie" (RGN(1), 1981, p. 208). In die verslag (RGN(1), 1981, p. 208) word die "Westerse beskawingsnorme van 'n gemeenskaplike menslikheid" aanvaar wat impliseer dat die samelewing elke mens se intrinsieke waardes sal erken en bevorder.

In beginsel 2, soos gestel in die verslag (RGN(1), 1981, p. 14), word "positiewe erkenning aan sowel die gemeenskaplikheid as die diversiteit van die religieuse en kulturele leefwyse en die tale van die inwoners" in die vooruitsig gestel. Klem word geleë op die gemeenskaplikheid en die eenheid van mense, sowel as die reg op *gelykheid* (pariteit) wat die onderwysvoorsiening betref (RGN(1), 1981, p. 208); tegelykertyd word kulturele verskille na die agtergrond verdring (RGN(1), 1981, p. 197), veral as daar gelet word op die aanbeveling om die "swaarste moontlike oorweging (te) verleen aan die beginsel en praktyk van 'vry assosiasie' eerder as aan voorafvas=

gestelde 'kulturele identiteite' wat van ho kom" (RGN(1), 1981, p. 203). Hierdie aanbeveling is nie in ooreenstemming met die ideaal van beginsel twee nie, die kulturele verskille word in die aanbeveling nie hoog waardeer nie, "vrye assosiasie" moet swaarder weeg.

Die gevolgtrekking waartoe 'n mens kom, is dat daar in die verslag min waarde geheg word aan die gelykwaardigheid dog ongelykheidsbeginsel van mense en van kultuurgroepe, omdat daar 'n duidelike begroning in 'n bepaalde (i.c. Christelike) mensbeskouing ontbreek. Daar kan nie bewyse gevind word vir die feit dat 'n Skrifmatige mensbeskouing as uitgangspunt gebruik is tydens die ondersoek na die onderwysvoorsiening in die RSA nie.

6.3.3.2 Word die beginsel dat kultuur tot die waardevolste besit van enkelinge en partikuliere groepe gereken word, in die RGN-verslag erken?

Die teenstrydige stellingnames ten opsigte van kultuur en onderwys in die verslag, soos reeds in paragraaf 6.3.3.1 aangetoon is, laat ook onsekerheid aangaande die kultuurbeskouing van die Hoofkomitee. Daar is nie besondere uitsprake en aanwysers in die verslag wat dui op die onbetwisbare erkenning van die feit dat onderwys kultuuroordrag is, en nie slegs die oordrag van kennis en vaardighede nie. Dit is te betwyfel of kultuurverskille deur die

Hoofkomitee as 'n bepalende faktor in onderwysvoorsiening beskou word, so byvoorbeeld word die stelling gemaak dat: "Differensiasie wat op suiwer ras- of kleurverskille berus, kan nie as relevante gronde vir ongelyke behandeling beskou word nie" (RGN(1), 1981, p. 211). Alhoewel hierdie stelling hoofsaaklik na die ekonomiese besteding aan onderwysvoorsiening verwys (selfs ekonomiese differensiasie het meriete), toon die verslag oor die algemeen dat kultuurverskille as irrelevant beskou word (vgl. RGN(1), 1981, p. 193, 208, 209, 214). Ras- en kleurverskille onder mense in die RSA dui gewoonlik ook op kultuurverskille as historiese feite.

Daar is wel uitsprake in die verslag wat die indruk skep dat kultuur as relevant vir die onderwys beskou word, byvoorbeeld: "In 'n land soos Suid-Afrika waar ons met 'n veeldimensionele heterogeniteit van kulturele en sosiale waardeoriëntasies te doen het, sou dit onregverdig wees om die onderwysstelsel so te hervorm dat kulturele en sosiale gemeenskapswaardes uit die kurrikulum geweer word" (RGN(1), 1981, p. 215). Daarmee word egter bedoel die "metodes en tempo ... om beperkings ... uit die weg te ruim" (RGN(1), 1981, p. 215). Hier word dus die belangrikheid van kultuur in die onderwys slegs as 'n tydelike saak beskou, dit wil sê, totdat beperkings uit die weg geruim is of minstens vir 'n oorgangstydperk.

Die kultuurbeskouing in die verslag toon dus 'n ge-

brek aan 'n duidelike Skrifmatige fundering wat op beginsels gebaseer is, waarin daar nie twyfel bestaan oor die kultuuroopdrag aan die mens nie. Die regulatiewe en normatiewe rol van kultuur vir die mens en die gevolglike innige verband tussen kultuur en onderwys word nie uitgewys nie. Die beginsel dat onderwys kultuuroordrag is, en kultuur die waardevolste besit van die enkeling sowel as dié van die gemeenskap is, word nie beklemtoon in die aanbevelings van die verslag nie. Gevolglik voldoen die verslag nie aan al die vereistes van kriterium 2 dat onderwysvoorsiening of -beplanning rekening moet hou met die innige verband tussen kultuur en onderwys nie.

6.3.3.3 Word in die RGN-verslag erkenning aan die verband tussen kultuur en onderwysvoorsiening gegee?

In hoofstukke 2 en 4 van hierdie navorsing is aangetoon dat daar 'n noue en innig verweefde verband tussen kultuur en onderwysstelsel bestaan. Paragrafe 4.4 en 4.5 van die proefskrif wys op die onlosmaaklike verband tussen kultuur en opvoedende onderwys, waarmee in die onderwysstelsel rekening gehou moet word.

Beginsel 2 van die verslag (RGN(1), 1981, p. 14) hou die belofte in dat die verslag rekening hou met die kulturele diversiteit van die bevolkingsamestelling van die RSA. Verder word erken dat "kulturele

tradisies ... sterk invloed uitoefen" (RGN(1), 1981, p. 20) in die organisering van die onderwys en ook by die kurrikulumvasstelling (RGN(1), 1981, p. 215). Maar die aanbeveling ten opsigte van die onderwysbestuur in die RSA (RGN(1), 1981, p. 194) hou nie in alle opsigte rekening met die diversiteit van die kulture in die RSA nie, soos duidelik blyk uit die voorstelle vir 'n drievlakpatroon vir onderwysbestuur.

Die voorstelle vir onderwysbestuur word toegelig om bogenoemde stelling te staaf:

Die eerste regeringsvlak

Vir die eerste regeringsvlak word een minister en een departement van onderwys voorgestel (RGN(1), 1981, p. 197). Een minister met een departement kan nie reg laat geskied aan die behoeftes en begeertes van al die kultuurgroepe nie. Dit is nie moontlik dat een persoon oor die kennis en sensitiewe aanvoelinge vir die behoeftes van alle kultuurgroepe kan beskik wat nodig is om die onderwys vir almal regverdig te laat verloop nie.

Een onderwysdepartement waarin alle kultuurgroepe geakkommodeer word, kan nie ondersteun word nie (kyk par. 4.5 en 6.2.1.3). Volgens die eise in daardie paragrawe gestel, behoort elke kultuurgroep te beskik oor 'n eie departement van onderwys met 'n eie minister.

Die tweedevlakregering

Die tweedevlakregering moet "verantwoordelik wees vir al die onderwys in 'n afgebakende terrein behalwe die van outonome hoër onderwysinstansies" (RGN(1), 1981, p. 202). Uitdrukkings soos byvoorbeeld "al die onderwys" en "binne die verband van nasionale makrobeleid" (RGN(1), 1981, p. 202) sonder enige besondere kwalifisering ten opsigte van kulturele integrasie of -differensiasie laat geen ander keuse as om te aanvaar dat die tweedevlakdepartement van onderwys ook alle kultuurgroepe moet beheer nie. Dan geld dieselfde besware wat vir die eerstevlakregering geopper is.

Die derdevlakowerheid

Vir die derdevlakowerheid (plaaslik) sal die basiese bestuurseenheid die skool wees, waarbinne voorsiening gemaak kan word vir "die diversiteit van kultuur" (RGN(1), 1981, p. 197). Die groots moontlike outonomie word vir die derdevlakowerhede in die vooruitsig gestel wat die "wense van ouers, onderwysers, en gemeenskappe in aanmerking neem" (RGN(1), 1981, p. 203), en die "swaarste moontlike oorweging verleen aan die beginsel van 'vry assosiasie' eerder as aan voorafvasgestelde 'kulturele identiteite' wat van bo kom" (RGN(1), 1981, p. 203). Dit is duidelik dat kultuurdifferensiasie erken en aanvaar word maar nie as onderwyskundig van deurslaggewende belang vir skole beskou word nie. Die vryheid van die indivi-

du en die gemeenskap om kulturele integrasie te beoefen, indien hulle dit sou verkies, word belangriker geag.

Die aanbevelings van die verslag met betrekking tot die onderwysbestuur in die RSA openbaar dus 'n spanning tussen kulturele integrasie aan die een kant en kulturele differensiasie aan die ander kant, waar kulturele integrasie die swaarste gewig dra. So 'n standpunt kan nie aan die eis voldoen, naamlik dat kulturele differensiasie in die onderwys gehandhaaf moet word nie.

6.3.3.4 Gee die RGN-verslag erkenning aan die beginsel dat die Skriftuurlike religieuse grondmotief die dryfkrag agter die Christelike kultuurbeoefening en die Christelike onderwys (beplanning en -voorsiening) behoort te wees?

Beginnel twee van die verslag (RGN(1), 1981, p. 14) vir die onderwysvoorsiening in die RSA "verleen positiewe erkenning aan sowel die gemeenskaplikheid as die diversiteit van die religieuse" leefwyse van die inwoners van die RSA. Daarmee word die vryheid van geloof vir elke inwoner bevestig.

In die res van die verslag is daar egter geen bewyse gevind dat die beredeneringe en aanbevelings, implisiet of eksplisiet 'n Skrifmatige grondmotief as dryfkrag ten grondslag het nie. Dit is dus nie

moontlik om bogenoemde kriterium op die verslag toe te pas nie, want die verslag skiet daaraan tekort.

6.3.3.5 Word die beginsel van kultuurdifferensiasie as uitgangspunt by onderwysvoorsiening in die RSA deur die RGN-verslag erken?

By opvoedende onderwys gaan dit om kultuurbepaalde norme. Die oordrag van sodanige norme geskied in die algemeen deur die ouers, predikante en ander opvoeders, maar in die skool in besonder deur die onderwysers.

Argumente wat reeds in paragrawe 6.3.3.1 - 6.3.3.4 aangevoer is, is ook hier geldig. Daardie argumente word nie herhaal nie. In die beleidsriglyne word die beginsel uitdruklik gestel dat: "Geen persoon sal op grond van onderwyskundig-irrelevante gronde weerhou word van beskikbare onderwysgeleenthede waarby hy of sy baat kan vind nie." Met hierdie uitgangspunt kan nie fout gevind word nie. Wanneer die begrip "onderwyskundig-irrelevant" in die verslag gekwalifiseer word met "ras- of kleurverskille" (RGN(1), 1981, p. 211) verander dit egter die beginselriglyn. In die RSA val ras- en kleurverskille in verreweg die meeste gevalle met *kultuurverskille* saam. Dit kan beteken dat kultuurverskille volgens die verslag onderwyskundig-irrelevant vir die onderwysvoorsiening is. Die implikasie van hierdie riglyn van die verslag word deur die Hoofkomitee self beseef en daar word verwag dat helderheid verkry moet

word oor die "metodes en tempo wat gevolg moet word om beperkings op toegang tot en voorsiening van onderwysfasiliteite wat suiwer op ras- of kleurdiskriminasie berus, uit die weg te ruim" (RGN(1), 1981, p. 215). Die Hoofkomitee besef dat in 'n land soos die RSA met groot kultuurverskille tussen die inwoners, dit onregverdig sou wees om meteens of oorhaastig "die onderwysstelsel so te hervorm dat kulturele en sosiale gemeenskapswaardes uit die inhoud en aanbieding van die kurrikulum geweerd word" (RGN(1), 1981, p. 215). Die afleiding kan dus gemaak word dat die onderwys mettertyd subtiel gestroop sal word van kulturele verskille en dat kultuurdifferensiasie uitgeskakel sal moet word.

Die verslag neem dus nie 'n duidelike beginselstandpunt, ten opsigte van die belangrike onderwyskundige aspek, naamlik kulturele differensiasie binne die onderwysstelsel in nie. Gevolglik voldoen die verslag nie aan die vereistes van hierdie maatstaf dat kulturele differensiasie in die onderwysstelsel gehandhaaf moet word nie.

6.3.4 Samevatting van bevindinge in verband met die RGN-verslag

Die grondslag van die RGN-verslag is dié van konsensus (RGN(1), 1981, p. 11-14) wat allerlei teenstrydighede en vaaghede tot gevolg het. Hierdie teenstrydighede en vaaghede kan nie aan onkundigheid te wyte wees nie, maar aan die feit dat die verslag

kulturele aspekte doelbewus vaag wou hou sodat dit vir elke moontlike vertolking vatbaar kan wees om sodoende alle kultuurgroepe uiteindelik tevrede te stel. Die gevolg van die vaagheid is egter dat die verslag nóg die voor-, nóg die teenstanders van kultuurdifferensiasie tevrede kan stel.

Die verslag stel die Christenopvoeder hoegenaamd nie tevrede nie, veral omdat Skrifmatige beskouinge van die mens, kultuur en die verband tussen kultuur en die onderwysstelsel nie in die verslag neerslag gevind het nie. Boonop moes verskeie religieuse grondmotiewe en lewensbeskoulike uitgangspunte daardeur bevredig word; daarom moes die Hoofkomitee dus religieus afsydig staan.

6.4 AANBEVELINGS TEN OPSIGTE VAN DIE RGN-VERSLAG SE HANTERING VAN KULTUURDIFFERENSIASIE

Die vae en dubbelslagtige wyse waarop kulturele differensiasie in die RGN-verslag gehanteer is, ten einde alle kultuurgroepe tevrede te stel, mis die duidelike beginselriglyn van kultuurdifferensiasie vir die onderwysvoorsiening in die RSA.

Aangesien opvoeding en onderwys in wese kultuuroordrag is en kultuurbepaald is, en kulturele differensiasie ewewig tussen kultuurisolasië en -integrasie in die onderwysstelsel behoort te bewerkstellig, moet die RGN-verslag se wyse van hantering van kultuurdifferensiasie afgewys word as onaanvaarbaar vir

die Christenopvoedkundige.

Kultuur se rol in die lewe van mense en volke, asook in die onderwysstelsel, is 'n werklikheid wat nie onderskat of weggedink kan word nie. Minderheids= groepe agiteer voortdurend om erkenning en gelykbe= regtiging. Die onderwys is gewoonlik die eerste vlak waar daar om erkenning gestry word, want dit is deur middel van onderwys wat minderheidsgroepe hulle kultuuridentiteit wil en kan handhaaf.

In die RSA eis die Christelike deel van die bevolking dat die dienooreenkomstige beginsel die dryfkrag van die onderwysstelsel vir die Blanke sal wees. Dit blyk duidelik uit die verrigtinge van die Afrikaner- Onderwyskongres te Bloemfontein (Viljoen, 1982, p. 4).

Uit 'n historiese perspektief gesien, was die Chris= telike godsdiens altyd die kragtigste stimulus agter die Christen-Afrikaner se opvoedende onderwys.

'n Voorvereiste vir doeltreffende opvoedende onderwys is dat kinders 'n geborgenheid in 'n eiesoortige rustige kultuurmilieu moet beleef, sodat die onderwys spanningsvry kan verloop en orde en dissipline na eie aard gehandhaaf sal word, sodat kinders gelei kan word tot Christelike beskawingsmondigheid ooreen= komstig Christelike norme en waardes.

'n Gesonde balans in die onderwys is alleen moontlik as 'n Skrifmatige begronde standpunt die balans tus=

sen die uiterstes van kultuurisolasië en -integrasië in die onderwysstelsel handhaaf. Daarom sal die RGN-verslag vir die doeleindes van die Christen-Afrikaner hersien moet word aan die hand van duidelike Skrifmatige religieuse uitgangspunte. Dit moet ook die riglyn van kulturele differensiasie in die onderwysstelsel vorm om die ewewig in die onderwysstelsel in die RSA te bewerkstellig.

6.5 VERDERE BEVINDINGE EN AANBEVELINGS

6.5.1 Enkele verdere bevindings

6.5.1.1 Inleiding

Bo en behalwe die feit dat sekere veronderstellings met hierdie navorsing bevestig is, het daar verdere belangrike bevindings ten opsigte van die rol wat kultuur in die onderwys speel na vore gekom.

6.5.1.2 Kultuurintegrasië lei tot diskriminasië in die onderwys

Kultuurintegrasië in die onderwys is diskriminerend in die onderwys (vgl. par. 4.4, 4.5, 5.4.1, 5.4.2 en 5.4.3). Hofmeyr (1962, p. 125) haal in hierdie verband C.E. Bish soos volg aan: "There is nothing so unequal as the completely equal treatment of children with unequal ability." Kinders uit verskillende kultuurmilieus is verskillend in hulle wese, en gelyke behandeling binne die raamwerk van een

bepaalde kultuur werk diskriminasie in die hand, want dié groep wie se taal en kultuur nie gehandhaaf kan word nie, kan nie die volle waarde uit die onderwys-handeling ontvang nie (par. 5.4.3, vgl. ook Spindler, 1979, p. 39).

6.5.1.3 Kultuurintegrasië wek spanning in die onderwys

Die ervaring het geleer dat integrasië spanning laat ontwikkel tussen kultuurgroepe (par. 2.3.5, 4.3.2 en 4.6). 'n Eiesoortige rustige milieu moet beleef word indien opvoedende onderwys tot sy reg moet kom. Die skoolatmosfeer en klaskamersituasie, dit wil sê, die skoolse opvoedingsmilieu, is 'n milieu waar die kind "iemand" (volwasse mens) moet word, waar hy uitdagings en ervaring beleef wat hy nie elders sou opdoen nie. Daarom moet hy in die opvoedende onderwysmilieu gevrywaar word van onnodige konflik, wrywing en inmenging deur vreemde elemente, veral 'n kultuurvreemde situasie.

In paragraaf 6.5.1.3 is aangetoon dat kultuurintegrasië spanning veroorsaak. In par. 6.5.1.9 is vasgestel dat groepe al meer hulle eie kulturele identiteit wil handhaaf. Kultuurintegrasië is egter nie 'n oplossing vir die probleem nie. Die ervaring in die VSA, Israel en ander lande toon dat die eise om kultuurerkenning eerder toeneem as afneem (par. 2.3.5.3, 2.3.5.4.5, 4.4.5.2 en 4.4.5.3). Maree (1982, p. 5) som die ervaring wat in die VSA opge-

doen is, soos volg op: "In die geïntegreerde skole het rassevooroordele nie verminder nie, die self-agting van die minderbevoorregtes is nie vermeerder nie en het die prestasiegaping tussen blanke en nie-blanke leerlinge nie vernou nie - wat bevestig dat die ouerhuis en die buite-skoolse sosiale klimaat waarin die leerlinge verkeer, oormatig is op die terrein van houdings en gesindhede."

6.5.1.4 Kultuur bepaal identiteit

Identiteitsprobleme ontstaan wanneer leerlinge van verskillende kultuurgroepe in een skool gegroepeer word (par. 4.4.5, 5.4.5). Gedurende die laaste paar dekades word kultuuridentiteit erken en aanvaar as 'n diepgrypende politieke, ideologiese en sosiale krag, en as 'n werklikheid wat nie weggedink of onderskat mag word nie.

6.5.1.5 Kultuurintegrasie versteur die gevoel van geborgenheid by die kind

Geborgenheid gaan in die skoolsituasie vir die kind by kultuurintegrasie verlore. Geborgenheid in 'n eiesoortige rustige milieu is noodsaaklik indien opvoedende onderwys optimaal en doeltreffend moet verloop. Vastheid en sekerheid is vir enige kind te alle tye 'n noodsaaklikheid. Wanneer die kind homself nie met die onderwyser kan identifiseer nie, omdat hulle kulture verskil verloor hy sy geborgenheid en word sy ontwikkeling gestrem (par. 4.4.5).

6.5.1.6 Kultuurintegrasie en dissiplinêre probleme

Die vermenging van verskillende kultuurgroepe in dieselfde skool en klaskamer skep dissiplinêre probleme (par. 3.5.4, 3.5.5 en 4.4.6). As kultuurintegrasie in die klaskamer plaasvind, is dit onvermydelik dat daar wrywing sal ontstaan tussen onderwyser en kind en kinders onderling (vgl. ook Jooste, 1982, p. 27-29). Sonder behoorlike dissipline en orde in die skool en klaskamer is doeltreffende opvoedende onderwys nie moontlik nie.

6.5.1.7 Kultuurintegrasie is tydrowend

Kultuurintegrasie is tydrowend en verlaag die onderwysstandaard (par. 4.4.3, 4.4.5.3). Waar leerlinge wat uit meer as een kultuurgroep bestaan en boonop verskillende tale praat in een klas teenwoordig is, kan funksionele kommunikasie kwalik tot sy reg kom.

Gewoonlik word allerhande toegewings ten opsigte van leerinhoud gemaak om diverse groepe (veral minderheidsgroepe) te begunstig. In die VSA het standaardgedaal omdat druipling by leerlinge in 'n groot mate uitgeskakel is. Druippling word in die verband beskou as diskriminasie, veral wanneer meer leerlinge van 'n bepaalde - veral die minderheidsgroep - druipling (Mentz, 1979, p. 150).

6.5.1.8 Kultuur en die onderwyser

Om aan leerlinge uit verskillende kultuurmilieus in een en dieselfde klaskamer reg te laat geskied, is 'n onhaalbare opdrag aan die onderwyser (par. 4.4.5). Geen (of stellig baie min) onderwyser is daartoe in staat om hom in meer as een kultuur in te leef en om die kinders uit 'n ander kultuur as die eie te begryp nie. Spindler (1979, p. 41) het bevind dat selfs 'n besonder knap onderwyser met die wil en begeerte om reg te laat geskied aan al die kinders in sy klas, nie daarin kon slaag om die vertroue van die leerlinge uit ander kultuurgroepe te wen nie. "This young man, with the best of intentions was *teaching effectively only a minority of his pupils*" (Spindler, 1979, p. 41). (Kursivering - A.M.H.).

Doeltreffende opvoedende onderwys is slegs moontlik as dit op persoonlike vlak lewensnaby binne 'n vertrouensituasie tussen persone wat mekaar begryp, verstaan en aanvaar, geskied en waar die onderwyser as opvoeder met gesag bekleed is om te lei, tereg te wys, te leer en kinders se lewens te vorm ooreenkomstig die norme en behoorlikheidseise van sy eie kultuursamelewing. Om doeltreffende opvoeding en onderwys as resultaat te beoog, moet aan die onderwyser 'n taak gestel word wat binne sy vermoë is. Die vraag of multikulturele opvoeding en onderwys as 'n klaskamergebeure deur die onderwyser beheer kan word, is 'n saak wat sterk betwyfel word.

6.5.1.9 Historiese kontinuïteit en verandering

Die beskawingsbeginsel van historiese kontinuïteit in die onderwys en die rol wat kultuur daarin speel, moet steeds in gedagte gehou word by enige verandering wat in 'n onderwysstelsel aangebring moet word (par. 5.4.1; 5.4.3). 'n Bepaalde onderwysinfrastruktuur wat in 'n bepaalde kultuurmilieu ingebed is, kan nie oornag ingrypend verander word nie. Insgelyks mag geen onderwysstelsel stagneer nie; daarom moet daar aanpassings en veranderinge plaasvind om gesonde ontwikkeling te verseker.

Uit die geskiedenis in die VSA is dit duidelik dat daar 'n wegbeweeg vanaf die aanvanklike ideaal van assimilasië in die onderwys en die maatskaplike lewe na die erkenning en behoud van kultuuridentiteit is (par. 4.4.5.2, 4.4.5.3). Die begeerte van die verskillende kultuurgroepe om deur middel van die skool hulle eie kultuuridentiteite te handhaaf, is 'n kragtige samelewingsdinamiek wat, indien dit geïgnoreer word, die potensiaal tot nasionale konflik en wrywing bevat en opvoedende onderwys in die skool sal bemoeilik.

6.5.2 Enkele praktiese aanbevelings op grond van die bevindinge

6.5.2.1 Die Christelike grondslag van die onderwys in die RSA moet behoue bly. Groepe met ander geloofsoortuigings moet vry wees om hulle onderwys

religieus te begrond (dit is die beginsel van religieuse en lewens-beskoulike differensiasie in die onderwys moet erken en toegepas word).

6.5.2.2 Die volkseie (nasionale) karakter van die onderwys moet vir elke kultuurgroep behoue bly. Die kweek en uitbouing van 'n gesamentlike trots en lojaliteit teenoor die RSA deur al die kultuurgroepe, moet egter doelgerig nagestreef word.

6.5.2.3 Die handhawing van kultuurgedifferensieerde onderwys moet voortgesit word en die positiewe resultate daarvan moet op 'n volgehoue basis gepropageer word deur elke beskikbare medium.

6.5.2.4 Die beginsel van gelykwaardigheid dog ongelikheid van mense en van kultuurgroepe moet as 'n positiewe boodskap uitgedra word.

6.5.2.5 Elke kultuurgroep behoort na sy eie aard en wese, 'n eie onderwysstelsel te ontwikkel en deur mense van die eie kultuurgroep beheer en bestuur te word. Die verskillende stelsels wat so ontwikkel, moet as 'n bate beskou word, omdat die een kultuurgroep van die ander kan leer en die beste van die ander groep kan oorneem en sodoende mekaar se stelsels kan verryk en verruim.

6.5.2.6 Die moedertaal moet steeds as onderrigmedium behoue bly. Die Swartvolke moet daadwerklik aangevoed en bygestaan word om hulle eie tale as akademiese te ontwikkel.

miese en tegniese tale te ontwikkel, sodat aan hulle kinders ook die voorreg van moedertaalonderwys op alle vlakke gegun kan word. Dit gaan op die lang duur meer produktief en bevredigend wees as om 'n vreemde taal as onderrigmedium oor te neem. Alleen 'n klein persentasie besonder begaafde leerlinge kan die vreemde taal ten volle as onderrigmedium bemeester.

6.5.2.7 Kernsillabusse vir alle kultuurgroepe behoort beskikbaar gestel te word. Elke kultuurgroep kan op daardie grondslag eie sillabusse volgens eie behoeftes aanpas en verryk.

6.5.2.8 Alle kultuurgroepe behoort saam met die aanleer van die tweede en derde tale ook kultuurstudies van daardie betrokke taalgroepe te ontvang, sodat daar beter wedersydse begrip kan ontwikkel.

6.5.2.9 Kurrikulumontwikkeling behoort op 'n deurlopende grondslag aandag te geniet.

6.5.2.10 Daar behoort op meer as een vlak (nie slegs op matriekvlak nie) kontrole, ten opsigte van standaard en sertifisering plaas te vind. Indien die RGN-voorstelle, in verband met skoolplig aanvaar word, behoort daar byvoorbeeld minstens aan die einde van die formele, sowel as die nie-formele fases kontrole op die onderrigstandaard te wees.

6.5.2.11 'n Koördineringsmeganisme wat bepaalde

aspekte, byvoorbeeld finansiering, standaard van onderwys en sertifisering sal koördineer en beheer, moet saamgestel word.

6.6 ENKELE MOONTLIKE TEKORTKOMINGE VAN HIERDIE NAVORSING

Enkele probleme wat met hierdie navorsing ondervind is, is die volgende:

- . 'n Empiriese ondersoek na die verband tussen kultuur en die onderwys sou meer beslissende uitsprake op sekere vlakke kon lewer. Vergelykings op grond van empiriese ondersoek van die onderskeie uiteenlopende kultuurgroepe, lyk egter nie moontlik nie. Want "die diepliggende kulturele verskille wat daar tussen die verskillende kultuurgemeenskappe en volke bestaan, maak sinvolle vergelykings met betrekking tot intelligensie, mentaliteit en ander psigiese eienskappe onmoontlik" (Barnard, 1980, p. 1197).
- . Die rol van die staatkunde en politiek wat belangrike kulturele faktore is en wat beslis 'n rol in die onderwysstelsel speel, kon nie bepaal word nie. Dit vorm op sigself 'n omvangryke studie.
- . Indringende navorsing oor die plek van kultuur in die onderwysstelsels in ander lande, ter wille van statistiese vergelykings kon nie uit-

gevoer word nie, omdat die navorsing dan te omvangryk sou raak.

- Opvoedkundiges het tot dusver nog nie 'n eie omskrywing van kultuur gegee nie. Daar is gevolglik gebruik gemaak van die werk van filosowe, sosioloë en volkskundiges om insig in die aard van kultuur te verkry. Verder is die wyse waarop kultuur die onderwys en onderwysstelsel beïnvloed ook as 'n riglyn gebruik.
- Die RGN-verslag kon slegs eksemplaries en baie oorsigtelik getoets word. 'n Indringende ondersoek en evaluering van die RGN-verslag en die relevante subverslae regverdig 'n selfstandige navorsingsprojek.

6.7 VERDERE NAVORSINGSMOONTLIKHEDE

Hierdie navorsing het aan die lig gebring dat vollediger en indringender navorsing onderneem behoort te word oor sekere ander aspekte van die verband tussen kultuur en die onderwysstelsel.

Kultuurintegrasie en kultuurdifferensiasie word tans oor die wêreld heen as politieke en emosionele speleballe gebruik om sosiale, ekonomiese, maatskaplike en politieke probleme in heterogene gemeenskappe te beklemtoon. Ongelukkig word die opvoedkundige aspekte daarvan en die vraag hoe kinders deur integrasie en differensiasie in die onderwys geraak word

baie selde in oorweging geneem.

Die volgende temas kan dus vir verdere navorsing oorweeg word:

- . Is kultuur 'n bepalende faktor by die onderwysdoel en die kindsiening?
- . Die metode van onderwys word deur kultuur beïnvloed.
- . Kultuur bepaal die ontwerp van die kurrikulum en in besonder die leerinhoud.
- . Bepaal die rol van kultuur by die opleiding van onderwysers, met besondere verwysing na die moontlikheid en wenslikheid om die onderwyser op te lei sodat hy moontlik in meer as een kultuur opvoedende onderwys kan behartig.
- . Die faktore in die skoolsituasie wat verantwoordelik is vir spanning wanneer diverse kultuurgroepe in een klaskamer byeengebring word.
- . 'n Onderwyssituasie waar 'n bepaalde lewensbeskouing geldend is, kan nie verskillende kulture akkommodeer nie, omdat die onderwys daardeur skade ly.
- . Die een religieuse grondmotief, byvoorbeeld die Christelike besit meer onderwysdinamika as 'n

ander; gevolglik kan 'n beter en vollediger onderwysstelsel ontwikkel word. Toets die stelling.

- . Bepaal die houdbaarheid van die stelling dat gelyke onderwysgeleenthede, onderwysstandaarde, gelykheid, regverdigheid, ensovoorts toegepas kan word in 'n land met 'n multikulturele bevolkingsamestelling.
- . Bepaal die invloed wat die politieke en staatkundige bestel in 'n land op die onderwysstelsel uitoefen.
- . Bepaal die rol wat kultuur gespeel het in die samestelling van die aanbevelings van die RGN-verslag.

6.8 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is die veronderstellinge wat in hoofstuk 1 gestel is getoets. Die bevindinge wat gevolg het, is gebruik as meetinstrument vir die evaluering van die RGN-verslag en vervolgens tot enkele aanbevelings ten opsigte van die RGN-verslag gelei.

Voorts is verdere bevindinge en gevolgtrekkings gestel wat tydens die navorsing na vore gekom het. Sekere praktiese aanbevelings is aan die hand gedoen. Enkele probleme wat met hierdie navorsing ondervind

is, is aangestip. Daar is verskeie moontlike navorsingsprojekte aan die hand gedoen, omdat die terrein van onderwys en kultuur nog geensins volledig ondersoek is nie.

Dit blyk uit die hele ondersoek dat onderwys kultuuroordrag is. Elkeen wat gemoeid is met onderwysvoorsiening aan kinders behoort op die hoogte te wees van die rol wat kultuur speel in die opvoeding en onderwys. In 'n land met 'n multikulturele bevolkingssamestelling, byvoorbeeld in die RSA moet daar by die beplanning van onderwysvoorsiening deeglik rekening gehou word met die kulturele aspek, wat aan elke kultuurgroep eie is.