

2 KONSEPTUELE EN TEORETIESE VERWYSINGSRAAMWERK

2.1 INLEIDING

“Virtually all modern societies consist of various ethical, religious, cultural and socio-economic groups,...” meen Goodey (1989:477). Voorheen was dit nie sonder meer die geval nie; vrae soos watter volks- of ander kultuur of godsdien in die onderwys geakkommodeer of weerspieël moet word, het byna nooit voorgekom nie.

Omdat toestande in die meeste lande van die wêreld egter sodanig verander het dat volkskulture, tale, godsdienste en ander kulturele veranderlikes toenemend vermeng en verstrengel geraak het, moes die onderwys steeds poog om aan te pas ten einde dit doeltreffend te maak. Die mens moes bewus gemaak word van die feit dat daar “ander” maniere is om dinge te doen (Ginsburg, 1991:VIII). Pogings om ander kulture te akkommodeer, was volgens Cheng (1990:268) tiperend van die volgende standpunt: “The notion of tolerating differences connotes an underlying disregard and indifference, while accepting differences connotes approval and support”.

Daar is met ander woorde na metodes gesoek waarmee kulturele verskille nie slegs geduld kon word nie, maar ook aktief aanvaar kon word ten einde aan hulle almal gelyke erkenning, regte en behandeling te kon gee. 'n Mens kan tog nie vir homself regte toeëien wat hy sy medemens ontsê nie (Lynch, Modgil & Modgil Vol. 1, 1994:5). Die uiteindelijke keuse vir elke samelewing lê volgens Lynch *et al.* (Vol. 1, 1994:23,27) tussen assimilasië of kulturele mosaïek - daar is geen kompromis tussen-in nie.

Hierdie hoofstuk het ten doel om 'n konseptuele en teoretiese raamwerk te verskaf in terme waarvan die geskiedenis van die onderwys en opvoeding van die vier gekose lande (die Verenigde State van Amerika, Frankryk, Kenia en Suid-Afrika) beskryf kan word. Die oorsig begin met die nadere presisering van 'n aantal kultuurverbandhoudende kernbegrippe (-konsepte) wat in die hoofstukke hierna herhaaldelik gebruik word. Cushner, McLelland en Safford (1992:215) noem dié kernbegrippe “grense” wat die mens op homself en ander afdwing.

Dié “grense” kan ook deur faktore buite die mens se beheer afgedwing word, soos byvoorbeeld die geslag van die mens. Na die presisering word enkele sentrale begrippe in 'n teoretiese raamwerk geplaas ten einde:

- 'n verwysingskader of raamwerk te voorsien aan die hand waarvan die geskiedenis van multikulturele onderwys in die vier lande beskryf word, en
- 'n basis te voorsien op grond waarvan bepaalde vergelykings tussen die vier lande gedoen kan word.

2.2 PRESISERING VAN ENKELE KULTUURVERBANDHOUDENDE TERME WAT IN DIE VOLGENDE HOOFSTUKKE GEBRUIK WORD

2.2.1 Kultuur

Die kern van kultuur is dat dit nie beperk is tot tasbare dinge uit die verlede nie, maar ook aandui hoe 'n besondere groep hierdie dinge waarneem, vertolk en dan op grond van hierdie handeling optree. Kultuur in sy breedste sin omvat waardes, simbole, interpretasies en perspektiewe wat mense van mekaar kan (onder)skei. Met ander woorde, kultuur kan beskou word as die mensgemaakte deel van die omgewing. Kulturele waardes word nie aangeleer deur bloot in 'n groep gebore te word nie, maar die jonger groep moet onderrig word, en die kultuur oorgedra word aan hulle deur die ouer groep. Otiende, Wamahui en Karugu (1992:3) noem dit “survival skills”. Dít wat oorgedra word, sluit volks- of etniese kultuur, taal, godsdiens, morele en etiese waardes, optrede in die samelewing, voedsel en selfs kleding in (Banks en Banks, 1989:7; Goodey, 1989:478; Harber, 1989:1; Modgil, Verma, Malleck & Modgil, 1986:77; Tiedt & Tiedt, 1990:10; Fyfe & Fuquero, 1993:30; Zintz, 1969:36).

Kultuur in die onderwys lei tot die vraag watter kennis deur die onderwys oorgedra moet word. Hier ontstaan 'n probleem: “Knowledge and power become inextricably linked here. Thinking about this relationship in terms of the politics of race is crucial” (McCarthy in McCarthy & Crichlow, 1993:VIII). Met ander woorde: die dominante kultuur kan moontlik sy posisie gebruik om te bly domineer.

Die begrip “kultuur” is in hierdie navorsing gevolglik in die wydste sin van die woord vertolk en gebruik, te wete dat dit die ganse mensgemaakte omgewing omvat, en ook volkskulturele verskille tussen individue en groepe insluit, waaronder taal, gewoontes en gebruike.

2.2.2 Kulturele verskille

Individue sowel as groepe vertoon 'n wye reeks kulturele verskille ten opsigte van dit wat in 2.2.1 beskryf is. Hierdie verskille word dikwels in die literatuur aangedui met die terme “diversiteit, pluraliteit, verskeidenheid of multikulturisme”. Verskille dui op 'n toestand van “anders wees”, van nie “dieselfde wees” nie.

'n Samelewing wat kultureel pluralisties van aard is, bestaan uit 'n aantal groepe wat van mekaar verskil ten opsigte van byvoorbeeld klas, etnisiteit, ras, kultuur en geslag. Elkeen van hierdie groepe moet gelyke geleenthede kry, maar tegelyk ook die nodige eerbied vir die “anderse” groepe openbaar (Banks & Banks, 1989:39; Bullivant, 1981:114; Goodey, 1989:480; Lynch, 1989:6; Fyfe & Fuquero, 1993:26; Modgil *et al.*, 1986:96).

Elke gemeenskap het ook 'n plurale erfenis, dit wil sê dit vertoon 'n verskeidenheid of hoeveelheid kulturele verskille en ooreenkomste wat van die vorige geslagte ontvang is. Hierdie erfenis neem 'n kulturele patroon aan, met ander woorde kultuur is 'n versameling van dit wat geglo word, van waardes en opvattinge wat gehuldig word oor hoe om doelwitte te bereik, en hoe om te lewe en op te tree in die burgerlike samelewing (Banks & Banks, 1989:30).

2.2.3 'n Aantal kulturele verskille in meer besonderhede

Kulturele verskille wat dikwels ter sprake kom, is die volgende:

2.2.3.1 Aanleg/vermoëns

Aanleg dui op die aangebore geestelike vermoëns van 'n persoon om sekere dinge op 'n uitmuntende wyse, gewoonlik beter as ander mense, te doen (Labuschagne & Eksteen, 1993:1014; OC, 1995; Odendal *et al.*, 1994:61,1183). Dit dui op ingeskape of aangebore talent: 'n gawe of gawes wat die betrokke persoon uit die hand van God ontvang het.

2.2.3.2 Begaafdheid

Iemand wat begaafd is, is iemand wat 'n talent ontvang het waardeur hy sekere dinge net so goed of selfs beter as ander kan doen (Bosman, Van der Merwe & Hiemstra, 1984:45; De Villiers, Smuts, Eksteen & Gouws, 1988:44; OC, 1995).

2.2.3.3 Beskawing/beskaafdheid

Die term “beskawing” is 'n aanduiding van 'n gevorderde vlak van geestelike ontwikkeling en verfyning; dit staan teenoor barbaarsheid en onontwikeldheid in kulturele en morele sin. Dit dui ook op 'n gevorderde samelewing op die gebied van kuns, kultuur, wetenskap, industrie en regering (Labuschagne & Eksteen, 1993:74; Odendal *et al.*, 1994:78).

2.2.3.4 Eetgewoontes

Eetgewoontes dui op die maniere waarop geëet word en wat oorgedra word van een geslag na 'n ander in 'n bepaalde beskawing of groep. Dit dui nie slegs op die handeling tydens die ete nie, maar ook op die aard van die disse wat voorberei word (De Villiers *et al.*, 1988:167; Labuschagne & Eksteen, 1993:223; OC, 1995).

2.2.3.5 Ekonomiese verskille/sosio-ekonomiese status

Ekonomiese verskille het te doen met die status van ouers of voogde wat betref die vlakke van hulle inkomste asook die gevolge daarvan (Odendal *et al.*, 1994:189,997). Dit sluit in armoede of rykdom, behoefte of welgesteldheid. Wanneer die mens behoefte of arm is, het hy min geld, dikwels nie genoeg om aan sy lewensbehoefte te voldoen nie (Bosman *et al.*, 1984:46; Odendal *et al.*, 1994:69). Wanneer 'n persoon gegoed of ryk is het hy heelwat wêreldse besittings, en kan ruim voorsien in sy aardse behoeftes (Odendal *et al.*, 1994:247).

Op grond van sosio-ekonomiese status ontstaan sosiale klasse in die samelewing wat van mekaar onderskei en selfs geskei kan word. Met ander woorde, besittings verskaf aan 'n individu 'n plek in die rangorde van die samelewing (De Villiers *et al.*, 1988:447; Labuschagne & Eksteen, 1993:823).

2.2.3.6 Gekultiveerdheid

Gekultiveerdheid dui op die vlak waarop 'n individu of 'n groep daarin geslaag het om te ontwikkel of te verbeter deur onderwys en opleiding, om kuns en wetenskap te bevorder of om self daaraan deel te neem, of die vlak van beskawing of beskaafdheid wat die individu of die groep in staat was om te bereik. Met ander woorde, gekultiveerdheid hou verband met die vlak van beskaafdheid en geletterdheid wat deur die enkeling of die groep bereik is (Onions Vol. 1, 1978:471; Labuschagne & Eksteen, 1993:418).

2.2.3.7 Geletterdheid

Geletterdheid het betrekking op die vlak van lees- en skryfvaardigheid wat 'n gekultiveerde persoon deur middel van onderrig/onderwys/opvoeding bereik het (Labuschagne & Eksteen, 1993:208; Odendal *et al.*, 1994:253; OC, 1995).

2.2.3.8 Geslagtelikheid

Geslagtelikheid as kulturele veranderlike dui op allerlei verskille tussen mans en vroue. Die vroulike dui op die vroulike mens, die een wat geboorte kan skenk (De Villiers *et al.*, 1988:163; OC, 1995; Odendal *et al.*, 1994:270). Manlikheid behoort tot die geslag van die man wat die rol van die vader in die gesin kan inneem. Die term “geslag” dui die gesamentlike kenmerke aan wat bepaal of die mens of dier manlik of vroulik is.

2.2.3.9 Gestremdheid

Gestremdheid dui op die onvermoë van 'n persoon om soos ander op te tree weens die een of ander gebrek of tekortkoming, hetsy liggaamlik of verstandelik (Labuschagne & Eksteen, 1993:219; OC, 1995).

2.2.3.10 Godsdiens

Godsdiens het te doen met nie alleen die aanbidding en verering van God of van gode nie, maar ook met die aanleer en aanhang van die geloofsbelydenis, dogma of ideologie van 'n betrokke kerkgenootskap, kultiese of aanbiddende groep (OC, 1995; Odendal *et al.*, 1994:29). Vir die Christen sluit godsdiens in die diens aan die God van die Skrif, 'n vaste vertroue op God en sy Woord en die vaste oortuiging dat die waarheid wat deur God geopenbaar is in die kerk geleer word. 'n Ideologie vorm, in teenstelling met godsdiens, die grondslag van 'n politieke, kulturele of ekonomiese teorie/stelsel. 'n Ideologie is veral 'n opvatting wat tot starheid en onversetlikheid van denke en optrede kan lei (De Villiers *et al.*, 1988:170; Labuschagne & Eksteen, 1993:229).

2.2.3.11 Groep

'n Groep is enige versameling van dieselfde soort of wat deur 'n gemeenskaplike saak of belang(stelling) saamgebind word, in teenstelling met die individu wat daarvan onderskei

kan word (De Villiers *et al.*, 1988:175; Labuschagne & Eksteen, 1993:238; Odendal *et al.*, 1994:313).

2.2.3.12 Immigrantegroep/herkoms

'n Immigrantegroep is 'n versameling mense wat van elders 'n land binnekom om hulle blywend daar te vestig, met ander woorde mense wat landsverhuisers is (Gass, 1987:37; Labuschagne & Eksteen, 1993:284; OC, 1995). Sodanige mense bring hulle volkskultuur en hulle kulturele gebruike, in die wydste sin van die woord, met hulle saam en dra sodoende by tot die verskeidenheid of diversiteit van die nuwe land.

2.2.3.13 Individualiteit

'n Individu is 'n enkele lid van 'n klas of groep mense, diere of dinge, of 'n persoon, dier of ding wat om die een of ander rede binne sy soort onderskeibaar is. Individualiteit as kulturele veranderlike dui dus op daardie eienskappe of kenmerke wat een enkeling van 'n ander onderskei, wat 'n enkele wese, of bepaalde persoonlikheid aandui (Labuschagne & Eksteen, 1993:287; OC, 1995; Odendal *et al.*, 1994:419).

2.2.3.14 Industrialisasie (vlak van)

Industrialisasie dui op gesamentlike bedrywe wat grondstowwe of halfverwerkte stowwe verder verwerk tot gebruiksgoedere, met ander woorde, die fabriserende bedryf. Industrialisasie is die proses wat plaasvind wanneer industrieë in 'n land ontwikkel (De Villiers *et al.*, 1988:217; Labuschagne & Eksteen, 1993:1031,287; OC, 1995). Die vlak van geïndustrialiseerdheid van 'n individu of groep hou as kulturele veranderlike verband met 'n kulturele veranderlike soos verstedeliking.

2.2.3.15 Inheemsheid

Inheemsheid dui daarop dat iets in die eie land of plek geproduseer is, of op iemand wat in die land gebore is, met ander woorde “van nature” daar voorkom. As kulturele veranderlike dui dit dus op persone wat in 'n bepaalde land gebore is, en nie byvoorbeeld “immigrante” is nie (De Villiers *et al.*, 1988:219; Labuschagne & Eksteen, 1993:289; Odendal *et al.*, 1994:427).

2.2.3.16 Kleredrag

Kleredrag as kulturele veranderlike verwys na dit wat 'n betrokke mens of groep mense aantrek en wat hom of hulle omhul, en onder meer ook na wat 'n volksgroep tradisioneel met byvoorbeeld feesgeleenthede aantrek (De Villiers *et al.*, 1988:254; Labuschagne & Eksteen, 1993:440; OC, 1995).

2.2.3.17 Leefwyse

“Leefwyse” is die optrede van die mens gedurende sy bestaan op aarde, met ander woorde sy lewensplan, of manier waarop bestaan word en/of 'n bestaan gevoer word (Labuschagne & Eksteen, 1993:349; Odendal *et al.*, 1994:608).

2.2.3.18 Lewensbeskouing/lewensfilosofie

Die mens is as religieuse wese geskape, en daarom sal die een of ander religie beslag op sy hart lê. Dié hartsgegrepenheid van die mens bepaal sy totale beskouing van die werklikheid. Die religie wat op die hart van die mens beslag gelê het, gee dus rigting aan al sy doen en late en dit is die basis van sy lewensfilosofie (Barnard, 1985:171; Fowler, 1991:ii; Stone, 1981:105; Van der Walt, 1978:7,8).

2.2.3.19 Morele waardes

Hierdie term dui op die sedelike en geestelike beginsels en ook “endsels” (waardes) wat die optrede van die mens rig en bepaal op sy lewenspad (Labuschagne & Eksteen, 1993:1068; OC, 1995; Odendal *et al.*, 1994:678,1257).

2.2.3.20 Nasionale eenheid/nasionalisme

Nasionale eenheid dui op dit wat eie is in terme van die nasie, of wat tipies van die nasie is. Dit is 'n aanduiding van die dinge wat behoort tot die nasie om dit 'n politieke geheel te laat vorm. 'n Nasie is 'n politieke eenheid, wat gewoonlik beperk is tot een staat met aanduibare nasionale grense. Nasionaliteit en selfs nasionalisme (ook chauvinisme) as kulturele veranderlike het belangrike implikasies vir immigrante en immigrantegroepe, veral wanneer die nasionale gevoel van die gasheerland die oordrewe vlakke van chauvinisme bereik (De Villiers *et al.*, 1988:122,337; Labuschagne & Eksteen, 1993:163,539; OC, 1995).

2.2.3.21 Omgewing

Die omgewing dui op die kring waarin die mens verkeer, sy milieu, nabyheid, streek of buurt wat hom omring en beïnvloed (De Villiers *et al.*, 1988:350; Labuschagne & Eksteen, 1993:564; Odendal *et al.*, 1994:714).

2.2.3.22 Onderwysgeleenthede

'n Onderwysgeleentheid is 'n besondere tyd, gekenmerk deur bepaalde omstandighede, wat geskik is vir onderwys of onderrig aan 'n leerder. Mense wat onderwysgeleenthede ontvang het en hulle aangegryp het, bereik in die reël hoër vlakke van ontwikkeling, geletterdheid, gekultiveerdheid en beskawing (Bosman *et al.*, 1984:1344; Odendal *et al.*, 1994:727,252; Labuschagne & Eksteen, 1993:208).

2.2.3.23 Ooste en weste

Die “Ooste” dui op dele van Asië, Klein-Asië, Sirië en Arabië (OC, 1995; De Villiers *et al.*, 1988:368,604). Hierdie kulturele veranderlike veroorsaak in heelwat opsigte verskille met die kulturele gebruike en gewoontes van mense van Westerse afkoms. Met die term “Weste” word in hierdie proefskrif bedoel Europa, Brittanje of Noord-Amerika. Daarmee word dikwels ook bedoel 'n gevorderde staat van ontwikkeling in die kultuur, van die reg, industrie en regering (Labuschagne & Eksteen, 1993:1093; OC, 1995; Odendal *et al.*, 1994:1218).

2.2.3.24 Ouderdom

Iemand wat **jonk** is, is iemand wat aan die begin van sy lewe staan, in sy eerste lewenstyd, en wat nog nie lank op aarde is nie. Ouderdom kan ook verwys na iemand of iets wat reeds 'n geruime tyd leef of aan die einde van sy lewe is. Dit kan ook verwys na die periode wat die mens geleef het of op sy leeftyd (Labuschagne & Eksteen, 1993:615; OC, 1995; Odendal *et al.*, 1994:757).

2.2.3.25 Patriotisme (kyk ook: nasionalisme)

Patriotisme is die liefde en toewyding wat iemand voel ten opsigte van sy land, met ander woorde: iemand wat 'n patriot is of beskryf kan word as 'n vaderlander. Oordrewe patriotisme kan 'n ontwrigtende kulturele veranderlike wees in byvoorbeeld 'n leier se strewe om 'n een-

heidsgevoel in die land te bevorder (De Villiers *et al.*, 1988:384; Labuschagne & Eksteen, 1993:633; OC, 1995).

2.2.3.26 Polities/politiek

“Politiek” het betrekking op die beginsels waarvolgens 'n staat regeer word, die bestuur van 'n staat en die beleid van 'n regering, of sy optrede en organisasie. Politiek dui op daardie strategiese handeling wat 'n enkeling of 'n groep van stapel stuur om die eie belange, of dié van die groep waartoe hy behoort, te bevorder (Labuschagne & Eksteen, 1993:658; OC, 1995; Odendal *et al.*, 1994:80).

2.2.3.27 Ras/kleur

“Ras” het betrekking op gelaatstrekke en/of huidkleur; “kleur” verwys dikwels na gelaatskleur. Mense word met ander woorde onderskei op grond van hulle fisiese eienskappe (Cohen & Mannion, 1983:67; Odendal *et al.*, 1994:839,536; Troyna & Carrington, 1990:56). Ras simboliseer 'n stel vrese, veral dat die eie identiteit verlore sal gaan deur multikulturaliteit te erken (McCarthy & Crichlow, 1993:VII,VIII). Omi en Winant (in McCarthy & Crichlow, 1993:3) beskryf ras as “...becoming globalized”, so aktueel het die toestand van diverse kulture in die wêreld geword.

2.2.3.28 Sosiale gewoontes

'n Sosiale gewoonte is 'n vaste optrede of gebruik wat in die samelewing of gemeenskap deur herhaling aangekweek is en so aanvaar word (Odendal *et al.*, 1994:979,280; Labuschagne & Eksteen, 1993:833).

2.2.3.29 Sosialisering (vlak van)

Sosialisering dui op daardie veranderlikes en lewenspatrone wat betrekking het op die maatskappy of samelewing, of mense wat saam leef in 'n groep; die vriendelike samesyn met ander lede van die samelewing asook die inskakeling van die jonger geslag by die gewoontes en gebruike van die ouer geslag (De Villiers *et al.*, 1988:477; OC, 1995; Odendal *et al.*, 1994:979,1213).

2.2.3.30 Stad en platteland

Met die term “stad” word bedoel 'n uitgebreide en ontwikkelde gebied met geboue, strate en pleine. Met “platteland” word daarenteen bedoel die lewe en bestaan buite die stad, waar daar veld en ruimte in die nabye omgewing is (De Villiers *et al.*, 1988:847,651; Labuschagne & Eksteen, 1993:487,391; OC, 1995).

2.2.3.31 Stamverband

'n Stam is 'n groep mense wat as gevolg van afkoms, soos deur gemeenskaplike voorouers, aanmekaar gebind word (Labuschagne & Eksteen, 1993:851; OC, 1995: Odendal *et al.*, 1994:1005).

2.2.3.32 Taal/voertaal

Taal dui op die primêre kommunikasiemiddel van die mens - gesproke sowel as skriftelik. Dit kan ook gesien word as die besondere kenmerkende spraak van 'n groep mense. Verder is taal die sleutel tot kulturele oordrag (De Villiers *et al.*, 1988:509,579; Banks, & Banks, 1989:38; Gass, 1987:51,66). Die voertaal weer is die kanaal of medium waardeur kennis oorgedra word, byvoorbeeld in 'n onderrig-leer-situasie (De Frankrijker & Kieviet, 1992:129; Odendal *et al.*, 1994:1222).

2.2.3.33 Talent

Kyk 2.2.3.1 en 2.2.3.2.

2.2.3.34 Tradisie

'n Tradisie is die oorgedraagde kultuurerfenis van 'n groep, met ander woorde die vaste, oorgelewerde gevoelens, houdings, gebruike en beginsels van 'n groep (De Villiers *et al.*, 1988:528; Labuschagne & Eksteen, 1993:1043,1044; OC, 1995).

2.2.3.35 Volk en volkskultuur

'n “Volk” is 'n groep mense wat deur hulle eenheid in terme van afkoms, taal en historiese ontwikkeling 'n duidelike besef het van samehorigheid en lotsverbondenheid. Gewoonlik word hulle binne 'n politieke staat aangetref. “Volkskultuur” dui op die etniese kultuur wat

deur die betrokke volk beoefen en aangehang word. Dit vind uitdrukking in volksfeeste, kleredrag, eetgewoontes, musiek, danse en dies meer (Labuschagne & Eksteen, 1993:1043,1044; Odendal *et al.*, 1994:1226).

2.2.3.36 Vooroordele

'n Vooroordeel is 'n oordeel wat nie noodwendig op kennis of redenering berus nie; dit is in baie gevalle 'n onredelike voorkeur of afkeur van iets, 'n onlogiese houding van vyandigheid teenoor 'n enkeling, groep of ras, selfs 'n voorbarige mening (Labuschagne & Eksteen, 1993:1050; DuBois, 1977:152) en kan in sommige gevalle tot stereotipering van ander mense of groepe lei, soos om anderskleuriges as minderwaardig te beskou.

2.2.3.37 Waardes

Waardes dui in die normale gang van sake op beginsels en norme wat hoog aangeskryf word omdat hulle die gehalte van mense en van hulle lewens(bestaan) beskryf en bepaal. Dit is die reëls wat die individu, sowel as die groep, in staat stel om gesamentlike doelwitte te bereik of optrede in die groep vas te stel (Banks, & Banks, 1989:35; Odendal *et al.*, 1994:1257; Labuschagne & Eksteen, 1993:1068).

Hierdie lys van kulturele veranderlikes is uiteraard nie volledig nie. Dit bevat egter die mees opvallende veranderlikes, asook dié wat die meeste in die literatuur oor multikulturele onderwys voorkom, en dus ook in die volgende vier hoofstukke van hierdie navorsingsverslag gebruik sal word.

2.3 VERSKILLENDEN BENADERINGS TOT KULTURELE PLURALISME OF DIVERSITEIT

Die kulturele veranderlikes wat hierbo in 2.2.3 bespreek is, word op verskillende maniere in onderwysstelsels erken en ingebou, dog in sommige gevalle ook misken of verontagsaam. Die volgende is 'n kort oorsig van die belangrikste wyses of benaderings in die onderwys waarop sodanige verskille erken, gehanteer of misken word. Sulke benaderings omvat 'n hele spektrum van optredes, wat wissel vanaf algehele uitsluiting van groepe tot algehele vermenging of homogenisering. Hierdie oorsig vorm deel van die teoretiese verwysings-raamwerk vir beskrywings van multikulturele onderwys in die vier lande wat in die hieropvolgende vier hoofstukke aan die beurt kom.

Die volgende is tipiese optredes binne onderwysstelsels en onderwysvoorsiening om kulturele verskille in gemeenskappe te erken of te misken.

2.3.1 Akkommodasie, integrasie en akkulturasie

Akkommodasie en integrasie is prosesse van kompromie en aanpassing om verskille tussen die bevolkingsgroepe wat saam leef minder opvallend te maak (Odendal *et al.*, 1988:39; Onions, Vol. 1, 1978:12; Stein, 1967:9). Dit het betrekking op die inskakeling van 'n individu of groep by die groter maatskappy; dit dui op die saam-lewe van mense in 'n groep, en veral op die wyse waarop verskille tussen individue, groepe en groter groepe gehanteer (in hierdie geval uitgeskakel of genivelleer) word (Odendal *et al.*, 1988:1033; Onions, Vol. 1, 1978:2040; Stein, 1967:1351). Een moontlike resultaat daarvan is dat minderheidsgroepe (in kulturele sin) die dominante kultuur aanvaar, en daarin opgeneem of geabsorbeer word.

In hierdie prosesse is daar dikwels nie sprake van gelyke geleenthede vir alle individue en/of groepe nie. Soos in die volgende hoofstukke aangetoon sal word, het die staat of die owerheid in voormalige koloniale state soos die VSA, Kenia en Suid-Afrika meestal gesorg vir die bevordering van die onderwys van die blanke dominante/heersende/immigrante-groep; die kerke moes in baie gevalle sorg vir die onderwysvoorsiening aan die oorblywende (inheemse) deel van die bevolking, dié van minderheidsgroepe, meerderheidsgroepe (soos in Suid-Afrika) of onderdrukte groepe (Banks & Lynch, 1986:31; Fyfe & Fuquero, 1993:49). In die kolonies was die kultuur wat deur die immigrantegroep op die inheemse groepe oorgedra is, ook dié van die veroweraar, of hulle nou die meerderheid of die minderheid was. Hierdie toedrag van sake het bly voortbestaan tot ongeveer die helfte van die twintigste eeu.

As gevolg van die prosesse van akkommodasie en integrasie vind akkulturasie plaas. Dit is 'n proses waardeur een groep die kultuur van 'n ander groep aanleer en aanvaar. In al die lande waarvan die onderwysgeskiedenis ontleed is (vgl. die vier hoofstukke hierna), is hierdie meganisme of proses deur die inheemse (swart) bevolkingsgroepe gebruik ten einde te oorleef en in pas te kom met die dominante kultuur. In die betrokke koloniale state was die dominante kultuur Anglo-Saksies en moes almal dit aanleer en daarby aanpas.

Frankryk bied ook 'n voorbeeld van die gebruik van hierdie meganisme of proses. In Frankryk is (en word) geen ander kultuur as die Franse kultuur in die praktyk erken nie; daarom word deur die dominante kultuur aanvaar dat alle nuwe aankomelinge, soos Noord-Afrikane, die Franse taal sal aanleer en by die Franse volkskultuur sal aanpas (Brembeck, 1973:141; Odendal *et al.*, 1988:39; Stein, 1967:10).

2.3.2 Apartheid/segregasie/isolasie van groepe

Segregasie (De Villiers *et al.*, 1985:441; Odendal *et al.*, 1994:903) en apartheid (Gouws *et al.*, 1994:39; Odendal *et al.*, 1994:47) is metodes om kulturele verskille apart te hanteer. Dit is gefundeer op die gedagte dat persone of groepe afgeskei of weggehou behoort te word van mekaar. Dit hou ook die betekenis in dat 'n kulturele groep homself as besonders of meerderwaardig beskou en 'n ander as minderwaardig. Apartheid hou ook verder die gedagte in dat alle kulturele groepe nie alleen afgeskei is nie, maar dat kulture, volke en groepe afsonderlik behóórt te ontwikkel. Hierdie meganisme word soms deur wetgewing op die bevolking afgedwing. Voorbeelde hiervan is die politieke beleid in Suid-Afrika voor 1994, die VSA en koloniale Kenia (Odendal *et al.*, 1988:51; Onions Vol. 1, 1978:85; Stein, 1967:69). Isolasie beteken die handeling van afsonder, die metode om invloede van buite af te weer (Odendal *et al.*, 1994:459).

2.3.3 Assimilasie

Assimilasie het tot gevolg dat etniese minderhede in die hoofstroom opgeneem of geabsorbeer word. Kulturele verskille soos taal, godsdien, waardes en gewoontes word in dié proses dikwels geïgnoreer en in die dominante kultuur geïntegreer of geabsorbeer. Hierdie benadering lei in die praktyk dikwels daartoe dat die dominante kultuur deur ander kultuurgroepe oorgeneem word. Die resultaat is meermale die ontstaan van 'n monokultuur en 'n onderwysstelsel wat op sodanige monokultuur geskoei is. Die dominante kultuur word dikwels egter ook deur die assimilasië van die ondergeskikte kultuur en sy kenmerke aangepas en verander (Goodey, 1989:478; Lemmer & Squelch, 1993:2; Modgil *et al.*, 1986:78; Todd, 1991:36).

2.3.4 Enkelgroepstudies

Teenstand teen “apartheidsonderwys” in die VSA het onder andere gelei tot die aandrang op erkenning van die eie kulture van subgroepe in die bevolking. Hierdie aandrang het aanleiding gegee tot die ontstaan van die sogenaamde enkelgroepstudies, onder meer in opvoedkundige verband. In die VSA, byvoorbeeld, na die Tweede Wêreldoorlog, en ook na die oorlog in Viëtnam, het swart Amerikaners in groot getalle na die stede gestroom omdat daar meer en beter werkseleenthede vir die terugkerende soldate was, en dit het toenemende rasse-spanning veroorsaak. Swart aktiviste het begin aansluit by die gedagtes van die swart filosowe van die eerste dekades van die twintigste eeu wat meer van die swart mense se kultuurerfenis in die kurrikulum in die skole ingesluit wou gehad het. 'n Gevolg van hierdie optrede is die besluit dat die verskille tussen die groepe juis erken en beklemtoon moes word

ten einde meer verdraagsaamheid te kweek teenoor mekaar onder die subgroepe in die bevolking (Banks & Lynch, 1986:3; Darling-Hammond, 1993:13; Olneck, 1990:148).

Die erkenning van minderheidsgroepkulture en die aandrang op groter verdraagsaamheid van groepe onderling moes daartoe lei dat byvoorbeeld spesiaal aandag gegee word aan die geskiedenis van die swart Amerikaners in die skole (Cushner *et al.*, 1992:132; Darling-Hammond, 1993:16; Fyfe & Fuquero, 1993:53). Kulturele verskille moes waar moontlik in parallelle programme in die skole gehanteer word (Coutts, 1992:26; Darling-Hammond, 1993:17). Groepe is egter dikwels nog apart hanteer in die onderwys (Banks & Banks, 1986:11).

Dié optrede het nog 'n ander baie belangrike gevolg gehad, naamlik dat ander minderheidsgroepe ook spesiale aandag en erkenning begin eis het, groepe soos vroue, lesbiërs en liggaamlik gestremdes (Banks & Lynch, 1986:11; Darling-Hammond, 1993:18).

2.3.5 Multikulturele onderwys

Hierdie benadering tot kulturele verskille in die onderwys ontwikkel in die VSA na die oproerigheid van die 1960's en 1970's op grond van die ontevredenheid van verskeie instansies en groepe met die onderwys (Banks & Banks, 1989:XI; Cushner *et al.*, 1992:135; Fyfe & Fuquero, 1993:54). Op hierdie tydstip het mense sterker bewus geword van die verskeidenheid van kulturele veranderlikes in die onderwys soos volkskultuur, ras, geslag, ouderdom, gestremdheid, godsdiens en sosiale klas.

Skole is aangemoedig om die kurrikulum te verbreed deur inligting van ander groepe by te voeg en almal daaraan bloot te stel (Banks & Lynch, 1986:43; Coutts, 1992:27; Cushner *et al.*, 1992:134). Om hierdie benadering doeltreffend te kon deurvoer moes die hele onderwysstelsel aangepas word om alle leerders gelyke kanse in die onderwys te gee (Banks & Banks, 1989:7). Die aparte hantering van groepe moes ook tot 'n einde kom. Leerders moes meer positief ingestel raak teenoor ander leerders en groepe wat “anders” was (Arora & Duncan, 1986:42; Dolce, 1973:283; Gollnick, 1980:12; Tiedt & Tiedt, 1990:XII). Die kurrikulum moes dus die bydraes van alle kultuurgroepe op die gebied van vaardighede en inligting, tegnieke en waardes erken en weerspieël (Arora & Duncan, 1986:15; Gollnick, 1980:17), sodat die skool 'n plek sou word waar akkulturasie plaasvind, nie omdat dit afgedwing word nie, maar wel vrywillig geskied (Banks & Banks, 1989:23).

2.3.6 Kulturele pluralisme

Hierdie benadering is in wese 'n vorm van multikulturele onderwys. Dit is die “bredie”- of die “slaaibak”-benadering, wat 'n verfyning is van die “smeltkroes”-benadering van assimilasië en gelykmaking, en kan 'n gevolg van die multikulturele benadering wees. Groter en beter kommunikasie tussen die verskillende kulture is hier die oogmerk van die onderwys, met ander woorde alle kulture moet erken word, en ook verskillende soos geslag en ouderdom moet eerbiedig word (Cushner *et al.*, 1992:134; Gollnick, 1980:10; Ornstein, 1977:206). In dié proses word kulturele verskille nóg genivelleer of verontagsaam, nóg verabsoluteer.

Die verskille en uniekheid van groepe en individue in die samelewing word erken en leerders voorberei vir 'n lewe en bestaan in die konteks van die diversiteit in die samelewing. Leerders word bewus gemaak van die feit dat elke mens die reg het om sy eie kultuur te kan beoefen binne die raamwerk van die breë maatskappy of samelewing (Gollnick, 1980:10; Ornstein, 1977:206). Alle kulture en kulturele verskille word as legitiem aanvaar en uitgebou, en nie slegs verdra nie (Blake, 1992:39; Bullivant, 1981:114).

As 'n persoon op vryheid aanspraak maak, moet hy dieselfde voorreg aan ander gun. Terwyl verskille tussen individue en groepe erken word, moet brêë gebou word om die verskille te leer ken en te aanvaar (Fyfe & Fuquero, 1993:26). Die erkenning van, en die kennis wat elke groep en individu opdoen van die diverse kulture, word beskou as verryking van elke kultuur betrokke in die versameling. Dit word selfs gesien as 'n poging om 'n wêreldorde te skep waar mense in staat is om byvoorbeeld probleme soos armoede te kan oplos (Modgil *et al.*, 1986:96).

2.3.7 Sosiale rekonstruksie

Dit word beweer dat die kognitiewe vermoë van groepe en individue van die belangrikste instrumente is waarmee kulturele minderhede hulleself kan help, uitdruk en handhaaf (De Frankrijker & Kieviet, 1992:122,124; Modgil *et al.*, 1986:96; Sleeter & Grant, 1994:170). Die doel van onderwys is, volgens hierdie benadering, die voorbereiding van die leerders om as goeie landsburgers te kan optree om byvoorbeeld die samelewing te herkonstrueer om meer doeltreffend te kan wees, deur byvoorbeeld na die vroue of gestremdes om te sien (Sleeter, 1991:210). Voorstanders van so 'n kognitiewe benadering meen dat beskikbare bronne meer eweredig versprei behoort te word, maar dat daar nie 'n bepaalde “regte” of “verkeerde” manier van doen is nie.

Sosiale rekonstruksie kom gevolglik daarop neer dat 'n individu uit 'n minderheidsgroep of selfs die hele minderheidsgroep self, kan ingryp en stappe doen om die omstandighede van die individu of die groep te verbeter. Die betrokke individu of groep laat vaar derhalwe die rol van die “slagoffer” of die “prooi” wees van omstandighede, en neem daadwerklike stappe om sy omstandighede en dié van sy groep te verbeter. Hierdie pogings kan in 'n multikulturele en 'n kultureel-pluralistiese samelewing met die instemming van ander groepe, insluitende die dominante groep, plaasvind. In onderdrukkende samelewings, byvoorbeeld 'n segregasie-samelewing, is sulke optrede dikwels moeilik, aangesien die dominante kultuur dit as opstandigheid en revolusie kan vertolk.

2.3.8 “Global education”

Volgens hierdie onderwysbenadering moet mense aan die einde van die twintigste eeu sterker bewus word van die omgewing waarin hulle hul bevind, en die moontlikhede daarvan ondersoek, soos byvoorbeeld die gebruik/misbruik van natuurlike hulpbronne en die gevare van besoedeling. Daarom behoort studies van die omgewing een van die elemente van die onderwys te wees (Cole, 1984:151; Friessen & Wieler, 1988:50; Goodey, 1989:481; Verma, 1989:IX). Die onderwys moet verligte, goed aangepaste burgers kweek. Die leerlinge moet nie alleen met die “ander” saamleef nie, maar saam met hulle kan stry om te oorleef (Cole, 1984:153; Cushner *et al.*, 1992:269; Sleeter & Grant, 1994:209).

Die gedagte dat die mens nie die belangrikste element in die werklikheid is nie, moet tuisgebring word. Hierdie onderwys het daarom min met kultuur te doen, maar eerder met oorlewing van al wat leef (Gass, 1987:54). Met ander woorde, die skool moet die leerders voorberei vir die vinnig veranderende wêreld en hoe om met die “ander” daarin klaar te kom. Die term “ander” dui ook op diere en ander werklikheidselemente (Cole, 1984:153; De Frankrijker & Kieviet, 1992:124; Sleeter & Grant, 1994:209). Die hedendaagse mens het 'n wêreldburger geword, iemand met die moontlikhede van die elektroniese eeu tot sy beskikking.

Die gedagte agter “global education” is dat die mens nie slegs 'n individu met 'n eie kultuur is nie, ook nie slegs lid van die klein groep met eie kultuur is nie, en selfs ook nie slegs lid is van 'n land met 'n eie nasionale kultuur nie, maar 'n burger van die wêreld is, met die wêreldkultuur as deel van sy mondering.

2.4 BYKOMSTIGE BESINNING AS DEEL VAN DIE TEORETIESE RAAMWERK VIR DIE HIEROPVOLGENDE HOOFSTUKKE

2.4.1 Inleiding

Afdeling 2.2 verskaf 'n oorsig van die groot aantal kulturele veranderlikes wat in spel kom by onderwysvoorsiening. Elke land gee uiteraard op 'n unieke manier uitdrukking aan die hantering van die vermelde verskille of kulturele veranderlikes, soos geblyk het in die oorsig in 2.3. Die probleem met 'n uiteensetting soos dié in 2.2 en 2.3 is dat dit bestaan uit 'n aantal oënskynlik losstaande begrippe en prosesse, sonder enige opvallende inherente samehangende eenheid. Dit is daarom noodsaaklik om 'n aantal van die belangrikste van hierdie begrippe en moontlikhede vir die behartiging van kulturele verskille saam te voeg in 'n raamwerk, teen die agtergrond waarvan die oorsigte van die geskiedenis van die onderwys in die vier lande in die volgende hoofstukke hopelik met meer insig beskryf en verstaan kan word.

2.4.2 Religie, lewensbeskouing en kultuur

2.4.2.1 Religie

Dooyeweerd (Vol. 1, 1969:57) beskryf religie as “...the innate impulse of human selfhood to direct itself toward the true or toward a pretended absolute Origin of all temporal diversity of meaning,...”. Vir die Christen is die “absolute origin” God. Die Christen aanvaar dat die totale geskape werklikheid deur God in aanskyn geroep is en deur Hom in stand gehou en bestuur word. Die Christen aanvaar ook dat die mens geskape is om God te dien en lief te hê met sy hele hart, siel en verstand. Daar kan dus gesê word dat om menslik te wees, is om religieus te wees (Fowler, 1991:6).

Die religie van die mens gee waarde en rigting aan die mens se lewe omdat die Skrif in Genesis 1:26 en 27 sê dat die mens na die beeld van God gemaak is (Botha, 1991:134; Fowler, 1991:ii), en dit is hierdie “God-relatedness” wat die mens onderskei van ander skepsele (Fowler, 1991:4). Die religiositeit van die mens gee nie slegs betekenis aan die lewe van die mens nie, dit is nie net een van sy kwaliteite nie, maar is die “very core of human life” (Fowler, 1991:6).

Omdat God die mens oorspronklik as 'n religieuse wese geskep het, iemand wie se hele wese in 'n regte verhouding tot sy God staan, moet hy weens (en sedert) die sondeval soek om hier-

die ware religieuse verhouding te herstel en dit het God self moontlik gemaak deur die soen-dood van sy Seun (Stone, 1981:105; Van der Walt, 1983:1). Deur die sondeval, met ander woorde deur sy ongehoorsaamheid, het die mens sy rug op God gedraai, maar dit beteken nie dat die mens nie meer aan God “verwant” is nie, want dan sou hy ophou om menslik te wees (Fowler, 1991:6), want “to live as a human is to be religious,” sê Fowler (1991:7). In een van sy ander werke verduidelik Fowler (1980:25) ook dat “religious neutrality (is) an impossible option” is vir die mens.

Die grondbeginsel van die Reformatoriese teoretiese denke is daarom die Skriftuurlike grondmotief van skepping, sondeval en verlossing in gemeenskap met die Heilige Gees, ingevolge waarvan die gevalle mens homself tot beskikking van God kan stel (Botha, 1991:121; Schoeman, 1979:15).

Vir die Christen dui religie dus op die terugbinding van die hart - dit wil sê die diepste wese van die mens - aan God. Hierdie Hoëre Mag in wie die mens sy vaste grond en oorsprong soek, heers oor die mens en al sy handeling, insluitende sy opvoedingshandeling, sodat alles plaasvind tot eer van God, en in diens van God (Barnard, 1985:171; Fowler, 1991:18; Van der Walt, 1983:1).

Die religieuse grondmotief neem die hele persoon (en die kultuurgemeenskap waarin hy hom bevind) bewustelik of onbewustelik in beslag en is daarom óf anastaties (na God gerig) óf apostaties (afvallig van God) (Barnard, 1985:172). Soos Fowler (1991:19) dit stel: “All we do springs from a religious root, either as the root of faith or the root of unbelieving idolatry”. Die grondmotief in die menslike doen en late vind vergestaltung in 'n bepaalde lewens- en wêreldbeskouing wat deur hom gehuldig word en wat sy lewenswandel rig (Barnard, 1985:172; Fowler, 1991:19). Hierdie grondmotief beheer ook die wyse waarop kulturele verskille van enkelinge binne gemeenskappe verstaan en gehanteer word, asook die wyses waarop hulle in onderwysvoorsiening ter sprake gebring en geakkommodeer word.

2.4.2.2 Lewens- en wêreldbeskouing

Alle mense het 'n lewens- en wêreldbeskouing wat hulle bestaan op aarde rig (Botha, 1991:116; Dooyeweerd Vol. I, 1969:128; Matthews, 1992:90; Van der Walt, 1983:7). Daarom sal die Christen vanweë sy oorsprong in en sy afhanklikheid van God, 'n lewens- en wêreldbeskouing ontwikkel, gegrond in sy Christenskap en dit sal dan sy lewe beheers en stuur. “The human heart, the core of the human person without which we do not exist, is religious,

inescapably bound to God as the condition of our existence,” sê Fowler (1991:19), en dit vorm die diepste grond van die mens se lewens- en wêreldbeskouing.

Vir die Christen is die Woord van God die grondslag waarop die lewens- en wêreldbeskouing gefundeer word en daarom word alles wat die Christen doen en dink, verhelder deur die Woord van God (Botha, 1991:119; Van der Walt, 1983:4; Van Schalkwyk, 1981:131). 'n Lewens- en wêreldbeskouing is egter 'n menslike skepping en daarom is dit onderhewig aan die swakhede en gebreke van die mens, met ander woorde sy opstand teen God word ook in sy lewens- en wêreldbeskouing weerspieël (Fowler, 1991:137).

'n Lewens- en wêreldbeskouing is 'n komplekse, dinamiese proses wat nooit voltooi is nie. So 'n beskouing word deur die verloop van die geskiedenis geskep, en gevorm deur die ervaring van die betrokke mense (Botha, 1991:117; Fowler, 1991:127). Die lewens- en wêreldbeskouing van die Christen beïnvloed ook sy opvoedingswerk, want geen terrein van sy lewe is uitgesluit van die invloed daarvan nie (Van der Walt, 1983:7; Van Schalkwyk, 1981:131).

Dit is vir die Christenopvoeder sy Godgegewe taak om uit liefde vir sy naaste ook in die lig van sy Christenskap sy roeping uit te voer en so die kosmos te ontsluit vir sy leerders. Die rede hiervoor is dat die leerders volgens die opdrag van God moet leer om die skepping te beheers en die manier om dié opdrag te kan uitvoer, is deur kennis daarvan op te doen (Fowler, 1980:27,53; Schoeman, 1979:16; Van der Walt, 1983:3). Aan die leerder moet getoon word dat alles uit God, deur God en tot God is (Fowler, 1980:27; Van der Walt, 1983:8) - of soos Dooyeweerd (Vol. 2, 1969:516) Calvin se woorde aanhaal: “God's revelation must take hold of the heart, the root of our entire existence, that we may 'stand in truth'”.

2.4.2.3 Kultuur

Die aanvangshoofstukke van Genesis meld dat die mens geskep is om die skepping te beheer(s), te bewerk en te bewaak. Hierdie proses loop uit op dit wat as “kultuur” bekend staan. Met die term “kultuur” word derhalwe bedoel die wyse waarop die mens sy omgewing beheer en beheers om daarin te kan oorleef. Omdat kultuur die totaliteit van die oorlewings- en beheersingsmetodes van 'n groep mense is, is dit noodsaaklik dat kultuur oorgedra word aan die volgende geslag (Fowler, 1991:134; Matthews, 1992:84; Van der Walt, 1983:9; Van Niekerk & Bondesio, 1990:111). Kultuur is nie aangebore nie, maar gedrewe deur die behoefte om te oorleef, word dit onderrig en oorgedra aan die jonger geslag deur die ouer geslag. Kultuur is dus die patroon of metode waarvolgens 'n menslike gemeenskap oorleef (Goodey, 1989:478).

Uit die aard van sy menswees moet die mens sy religie uitleef binne die grense van die kultuur waarin hy leef. Die religie help om aan die kultuur vorm en rigting te gee (Botha, 1991:142; Fowler, 1991:137). Omdat die verskynsel wat as kultuur bekend staan lewensnoodsaaklik is, lê dit as 'n heersende grondmotief agter en ten grondslag van die gees en rigting van die bepaalde gemeenskap of kultuurkring of selfs beskawingstydperk - dit vorm die geestelike wortel van die gemeenskapslewe, want as lede van die betrokke gemeenskap daarbuite probeer lewe kan dit so 'n gemeenskap se ondergang beteken (Matthews, 1992:84).

Die nasionale onderwysstelsel is as mensgemaakte kultuurproduk 'n geïntegreerde deel van die volks- of nasionale kultuur, onder leiding van die heersende religieuse grondmotief en onlosmaaklik gekoppel aan die volk of nasie vir wie dit geskep is (Barnard, 1985:228).

2.4.3 Universaliteit en partikulariteit

“Universaliteit” dui op die gemeenskaplikheid van 'n skepsel of ding met ander van dieselfde soort; dit dui op hulle soortlikheid. “Individualiteit” dui weer op die andersheid of uniekheid van elke ding binne 'n gemeenskaplike soort (Dooyeweerd Vol. 3, 1969: 632; Taljaard, 1976:62,63; Van Schalkwyk, 1981:38). Namate die samelewing ontwikkel, ontstaan daar naas die primêre samelewingsverbande wat deur God self ingestel is, soos byvoorbeeld die huisgesin, volk en staat, ook nog Godgewilde sekondêre verbande met eiesoortige strukture en funksies wat deur die mens tot stand gebring is met die oog op die bereiking van 'n bepaalde doel. 'n Voorbeeld hiervan is die skool (Barnard, 1985:189). So is elke ding onderskeibaar, dog steeds vervleg met ander, want hulle bestaan in 'n enkaptiese verband (dit wil sê met behoud van die eie identiteit in 'n vervlegtingsverband) tot mekaar (Dooyeweerd Vol. 3, 1969:627; Schoeman, 1979:107).

Vir elke entiteit - ook vir die onderwysstelsel - geld 'n bepaalde identiteitsstruktuur wat daaraan 'n individualiteitskarakter (identiteit) gee sodat dit kan wees wat dit is, en nie iets anders kan wees nie. Die onderwysstelsel, of dit in Suid-Afrika, die VSA of Rusland is, kan nooit enige iets anders as 'n onderwysstelsel wees nie. Die struktuur van die onderwysstelsel is die plan wat bepaal hoe die stelsel sal lyk. Die ontstaan van elke onderwysstelsel word beïnvloed deur sy leefwêreld sodat elkeen 'n besondere en unieke entiteit vorm (Barnard, 1985:189; Van Schalkwyk, 1984:215).

Alhoewel elke “ding” in die werklikheid 'n eie unieke struktuur en identiteit het en elke struktuur soewerein in eie kring is, kan dit tog nie algeheel of absoluut selfgenoegsaam wees nie, want dit is vervleg met al die ander strukture waartussen dit funksioneer. Alle strukture is

daarom onderling afhanklik van mekaar. Dit bring mee dat die werklikheid te alle tye 'n totaliteit of eenheid is omdat alles onlosmaaklik betrokke is (Dooyeweerd Vol. 3, 1969: 633; Barnard, 1985:227; Van Schalkwyk, 1984:38). Om die gedagte te verwoord dat strukture tog op sekere gebiede soewerein is, word die term soewereiniteit-in-eie kring gebruik (Van Schalkwyk, 1984:38). Soos aangetoon, bestaan die twee elemente van die beginsel van eenheid en verskeidenheid gelyktydig (Van Schalkwyk, 1984:38) aan die subjeksy van die werklikheid, en albei word deur die wetsy daarvan beheers.

2.4.4 Eenheid en verskeidenheid

Alle werklikheidsstrukture openbaar 'n universaliteit (algemeenheid), sowel as 'n individualiteit (besondereid), en so ook die onderwys. Die onderwysstelsel is universeel in die sin dat dit 'n algemeen geldige struktuuraard het wat daaraan eie is. 'n Onderwysstelsel kan slegs 'n onderwysstelsel wees, en niks anders nie. Onderwys is 'n menslike handeling, maar is deur God met 'n bepaalde struktuur in die werklikheid geplaas waar dit nodig is (Van der Walt, 1983:10). Die onderwysstelsel word in elke land aangepas by die besondere land se behoeftes; daarom het dit ook 'n individuele sy (Dooyeweerd Vol. 3, 1969:638; Barnard, 1985:227).

Die skool is 'n sekondêre instelling wat deur die samelewing gestig is en in stand gehou word. Dit kan, wat die onderwystaak betref, optree in die plek van die ouers en in belang van die samelewing (Van der Stoep & Louw, 1987:147). 'n Onderwysstelsel ontstaan dus wanneer verskillende samelewingsverbande, soos byvoorbeeld huisgesinne, skole, kerke, die staat, onderwysers-in-organisasie en ouers-in-organisasie, saam funksioneer om georganiseerde onderwys moontlik te maak (Barnard, 1985:190). Om hierdie rede is die onderwysstelsel 'n vervlegtingstruktuur, waarvan elke deel 'n unieke funksie het in belang van die onderwys (Barnard, 1985:227; Van Schalkwyk, 1984:21). Die onderwysstelsel is in elke land egter so heg vervleg met ander aspekte van sy milieu dat hyself ook die aspekte van sy milieu vertoon (Barnard, 1985:227).

Omdat die onderwysstelsel uit bepaalde behoeftes gebore word, moet die skool hom besig hou met bedrywighede wat relevant en noodsaaklik is vir die samelewing waarin hy staan. Omdat 'n skool 'n kultuurproduk is wat ontstaan het uit 'n wens, van veral die ouers van 'n bepaalde kultuurgemeenskap, behoort gespesialiseerde kennis en vaardighede wat vir dié groep van belang is, oorgedra en bevorder te word (Barnard, 1985:189; Dekker & Lemmer, 1993:196; Van der Stoep & Louw, 1987:144).

(vergelyk paragraaf 2.2.9.1). Hierdie behandeling van die keiser het vir die bevolking onaanvaarbaar geword. Die keiser, as kleinseun van die songodin, moes die middelpunt van die Japannese lewe wees (James, 1951:50). As die keiser dan die hoof van die staat sou word, sou die shogun oorbodig wees.

2.3.2.5 Kennis, die sleutel tot die nuwe Japan

Tussen al die gevaartekens deur het die Japannese tog belanggestel in die Weste, want hulle het daarvan bewus geword dat hulle tekortkominge die gevolg was van 'n gebrek aan moderne tegnologiese kennis (Beasley, 1973:78). Die oplossing vir die probleme van die land is gesien in die verkryging, aanvaarding en toepassing van die moderne tegnologie van die Weste.

2.3.2.6 Slot

Daar was duidelik van twee rigtings druk uitgeoefen op die Bakufu om vernuwing. Eerstens het die Westerse tegnologie Japan militêr bedreig. Tweedens was daar druk van binne die land self omdat die geletterde bevolking bewus was van die probleme wat hulle verouderde tegnologie veroorsaak het, sowel as van die skuld wat die beleid van die Bakufu aan die toestand gehad het (Sansom, 1950:212; Duus, 1976:5 en Taylor, 1983:87,88).

2.4 SLOT

Met die aanvaarding van die Taika-kode (645 n.C.) het Japan 'n vernuwingsproses aangepak wat voortbestaan het tot met die bewindsaanvaarding van die Bakufu (1600). Nou, na 250 jaar, was die tyd weer ryp vir ingrypende verandering. Die Weste het met die aankoms van Kommodoor Perry vir Japan gedwing om sy grense oop te stel vir handel. Dit het ook beteken dat die nuwe tegnologiese kennis van die Weste Japan kon binnekom. Japan het die vernuwing met soveel entoesiasme aangepak dat die Weste verbaas gestaan het oor sy vordering.

2.5 SAMEVATTING EN VOORUITSKOUING

In hierdie hoofstuk word die mitologiese tydperk (-1600) en die feodale tydperk (1600-1853) in Japan beskryf. Die belangrikste kenmerke van die periodes was heeltemaal in teenstelling met mekaar. In die vroeëre periode is invloede van buite verwelkom soos