

Eerste taal as onderrigmedium in hoër onderwys: 'n Internasionale perspektief

First Language as medium of instruction in higher education: An international perspective

JOHANNES L VAN DER WALT

EduHRight Navorsingseenheid
Fakulteit Opvoedingswetenskappe
Noordwes-Universiteit
Potchefstroomkampus
E-pos: Hannesv290@gmail.com

CHARL C WOLHUTER

Fakulteit Opvoedingswetenskappe
Noordwes-Universiteit
Potchefstroomkampus
E-pos: Charl.Wolhuter@nwu.ac.za



Hannes van der Walt



Charl Wolhuter

HANNES VAN DER WALT, emeritus professor in die opvoedingsfilosofie en dekaan van die Fakulteit Opvoedkunde aan die destydse PU vir CHO, is tans 'n spesialisnavorsers aan die Noordwes-Universiteit (NWU) en ook betrokke by kapasiteitsbouprogramme aan die NWU. Hy dien tans ook as buitengewone professor in opvoedkunde aan die Mafikengkampus van dieselfde universiteit.

HANNES VAN DER WALT, Emeritus Professor of Education and Dean of the Faculty of Education at the former PU for CHE, is currently a specialist researcher at the North-West University (NWU) and also involved in capacity building programmes at that university. He is also an extraordinary Professor of Education at the Mafikeng Campus of the same university.

CHARL WOLHUTER het aan die Universiteit van Johannesburg, die Universiteit van Pretoria, die Universiteit van Suid-Afrika en die Universiteit van Stellenbosch studeer. Hy het sy doktorsgraad in Vergelykende Opvoedkunde aan die Universiteit van Stellenbosch verwerf. Hy is 'n voormalige junior lektor in Historiese Opvoedkunde en Vergelykende Opvoedkunde aan die Universiteit van Pretoria en 'n voormalige senior lektor in Historiese Opvoedkunde en Vergelykende Opvoedkunde aan die Universiteit van Zoeloland. Tans is hy Professor in Vergelykende en Internasionale Opvoedkunde aan Noordwes-Universiteit, Potchefstroomkampus, Suid-Afrika. Hy was besoekende professor aan Brock Universiteit, Kanada; Mount Union Universiteit, Ohio, Verenigde State van Amerika, die Universiteit van Kreta, Griekeland; die Universiteit van Queensland, Australië; en die Universiteit van Modena en Reggio Emilia, Italië.

CHARL WOLHUTER has studied at the University of Johannesburg, the University of Pretoria, the University of South Africa, and the University of Stellenbosch. His doctorate was awarded in Comparative Education at the University of Stellenbosch. He is a former Junior Lecturer in the Department History of Education and Comparative Education at the University of Pretoria, and a former Senior Lecturer in the Department of History of Education and Comparative Education at the University of Zululand. Currently he is Comparative and International Education Professor at North-West University, Potchefstroom Campus, South Africa. He is the author of several articles in the fields of History of Education and Comparative and International Education. He has been visiting professor at Brock University, Ontario, Canada; Mount Union University, Ohio, United States of America; University of Crete, Greece; University of Queensland, Australia; and the University of Modena and Reggio Emilia, Italy.

ABSTRACT

First Language as Medium of Instruction in Higher Education: An International Perspective

The purpose of this article is to illuminate the issue of home language as a language of learning and teaching (LOLT) at university level in South Africa, in view of international historical and comparative perspectives.

According to widely accepted hypotheses, formal educational institutions evolved because of political and economic considerations. Although such views are reductionistic in that they do not paint the full picture, they contain a modicum of truth and provide some insight into the issue of LOLT in educational settings. Central governments have always showed a tendency to use education as an instrument for legitimising their own existence and for maintaining the integrity of the state (in the 18th century, for example). Very few minority languages have so far succeeded in acquiring LOLT status with the approval and support of national governments, despite rhetoric about the importance of multiculturalism and adherence to human rights manifestos. French in Canada (both within and outside of Quebec) and Afrikaans in South Africa are being considered as exceptions to this rule.

English has become the language of government in South Africa due to historical circumstances. This, combined with its status as a powerful international linguistic vehicle in a globalised world economy, makes it a factor to be reckoned with by the users of minority languages in South Africa, such as Afrikaans. The possibility of relinquishing the status of Afrikaans as LOLT at South African universities should be carefully weighed against the negative outcomes that such a move might bring about: loss of learning quality and achievement among Afrikaans-speaking students and the possibility that a dysfunctional school system (especially the inadequate command of English of many school teachers and the fact that subjects at secondary school level are often taught not in English but by means of code switching) will in any case place severe restraints on any equalisation effort regarding the employment of English as an exclusive LOLT at South African universities. Other disadvantages of such a step might be the creation of even more social inequalities, deleterious effects on the Afrikaans-speaking community, the removal of Afrikaans in the few places where it is still being used, and the possible extinction of the language within two or three generations.

This article embodies a plea not only for the retention of Afrikaans as an LOLT at university level but also for the inclusion of all the other indigenous minority languages in South Africa. The loss of any language leads to a loss of cognitive possibilities, creativity and innovation – something which can hardly be afforded in times of a growing knowledge economy (that is, an economy in which the production and application of new knowledge have become the main driving forces). The loss of a language will be detrimental to opportunities of its speakers in the labour market.

The article culminates in the recommendation that Afrikaans should be retained as an LOLT at universities, though alongside English as a second language with *lingua franca* status. The teaching and learning of English as a second language should be of the highest quality to ensure that it serves as an effective LOLT for students (learners at all levels). The chances of attaining this ideal through negotiation with government and the Department of Higher Education – although it has remained part of an over-all strategy on the part of the speakers of minority languages – seem to be slim. A more viable strategy might be the mobilisation of the Afrikaans segment of the broad South African civil society in favour of the retention of Afrikaans as an LOLT at universities. In doing so, the Afrikaans-speaking community will have to reckon with the recent vocal and even violent opposition of many students to the retention of Afrikaans as a university LOLT. A strategy will have to be developed

to stabilise university campuses and to protect Afrikaans from opportunistic attacks such as those being televised on campuses on a daily basis.

KEY WORDS: Afrikaans, higher education, international comparative perspectives, language of learning and teaching (LOLT), medium of instruction and learning, multicultural education, university

TREFWOORDE: Afrikaans, hoër onderwys, internasionaal-vergelykende perspektiewe, multikulturele onderwys, onderwys, taal van onderrig en leer, universiteit

OPSOMMING

Die doel van hierdie artikel is om die vraagstuk van die eerste taal as medium van onderrig op universiteitsvlak in Suid-Afrika te belig deur middel van internasionale historiese en vergelykende perspektiewe. Min minderheidstale kon tot dusver daarin slaag om te vorder tot op die vlak van medium van universiteitsonderrig. Hierdie toedrag van sake hou verband met die politieke funksie van formele onderwysinstellings. In Suid-Afrika word die handhawing en uitbouing van Afrikaans as medium van universiteitsonderrig nog verder bemoeilik deur die waarde van Engels in die nasionale en internasionale arbeidsmark, en deur die huidige posisie van Engels as lingua franca van die internasionale akademiese wêreld. Beoordeel vanuit die internasionale ondervinding, sal die verlies aan Afrikaans as medium van universiteitsonderrig egter 'n hele reeks nadelige gevolge vir die Afrikaanssprekende gemeenskap en selfs wyer as net die Afrikaanssprekende gemeenskap hê. Die artikel sluit af met 'n identifisering vanuit die internasionale ondervinding van riglyne vir die wyse waarop die Afrikaanssprekende gemeenskap hom kan beywer vir die behoud van Afrikaans as taal van universiteitsonderrig; dog sonder prysgawe van die voordele wat Engels bied as medium van universiteitsonderrig.

1. INLEIDING

Die vraagstuk van die taalmedium aan onderwysinstellings in Suid-Afrika is tans 'n onderwys- en politieke brandpunt; 'n situasie wat gepaardgaan met intense emosies en selfs geweld. Dit is 'n toedrag van sake wat so ver terugstrek as die 1976-Soweto-onluste. Waar die onderrigmedium aan primêre en sekondêre skole die aanvanklike twispunt was, het die omstredeheid van onderwys-/onderrigmedium onlangs ook na die universiteitssektor versprei. Die status van Afrikaans as onderrig- en leertaal was onder meer die brandpunt van onluste wat wydverspreid aan die einde van 2015 uitgebreek het op Suid-Afrikaanse kampusse. Terwyl die uitbraak van hierdie onrus op kampusse aan veel meer as net die taalkwessie toegeskryf kan word, het slegs die skade aan fisiese infrastruktuur ten minste R150 miljoen beloop (Tandwa 2016). Die onluste het voorts onberekenbare skade berokken aan die beeld van universiteite as fora van leer en navorsing in 'n atmosfeer van vryheid en afwesigheid van vrees. Skade is ook ten opsigte van politieke en ekonomiese stabiliteit en rasseverhoudinge en -verdraagsaamheid aangerig.

Die doel van hierdie artikel is om die vraagstuk van eerste taal as medium van onderrig en leer op universiteitsvlak in Suid-Afrika te belig deur middel van internasionale historiese en vergelykende perspektiewe. Met die term *eerste taal* word bedoel die taal wat 'n persoon eerste aanleer in sy/haar lewensloop, en wat derhalwe deurslaggewend is in die betrokke persoon

se verwerping van 'n sosiolinguistiese identiteit. Die artikel begin met 'n metodologiese verduideliking en verantwoording van die historiese en vergelykende metodes in die opvoedkunde en in onderwysaangeleenthede: wat hierdie metodes behels en die waarde daarvan in die beoordeling en hantering van onderwysvraagstukke. Die historiese evolusie van universiteite wêreldwyd, met besondere klem op die vraagstuk van medium van onderrig, word daarna aan die orde gestel. Die drie hoofkomponente van die vergelykende internasionale perspektief word dan om die beurt bespreek, naamlik die vormgewende samelewingskragte van onderwys (demografie, sosiokulturele situasie, ekonomie, politiek, regsomgewing, taallandskap); die onderwysstelsel (doelstellings, infrastruktuur, kwaliteit van onderwys) en die uitkoms van onderwys. Hierdie ontleding loop aan die einde van die artikel uit op 'n aanbevole toekomsstrategie met betrekking tot die behoud en bestending van Afrikaans as onderrig- en leertaal aan universiteite.

2. METODOLOGIESE VERANTWOORDING

Die internasionale perspektief op die vraagstuk van die onderrigmedium aan universiteite wat hierna aangebied word, val uiteen in twee ineengeskakelde dele, te wete 'n internasionaal historiese perspektief en 'n internasionaal vergelykende perspektief. Die rekonstruksie van die verlede en die vertolking daarvan in die konteks van die hede ten einde toekomsmoontlikhede te identifiseer en te skilder, is 'n erkende benadering tot onderwysvraagstukke (cf. Gutek 2006:7). 'n Historiese perspektief lei tot begrip van die huidige onderwysopset, wat 'n gekristalliseerde situasie is – die uitkoms van kragte wat oor 'n lang tydperk werkzaam was (Le Roux & Wassermann 2016:6). Verder belig dit die verlede van bepaalde onderwyspraktyke (*Ibid.*:7), wat kan lei tot die uitkakeling van moontlike toekomstige duur foute. Laastens sluit dit ook die oorsprong, bydraende faktore en volle implikasies van vraagstukke en hanteringswyses in van response op die gestelde uitdagings in die onderwys(stelsel) (cf. Apple 2013:48). Suid-Afrikaanse universiteite bevind hulle, soos alle ander universiteite, in 'n maatskaplike konteks waar die ervaring van 'n millenniumlange geskiedenis oor universiteitskontekssamehange van waarde is.

Die vergelykende opvoedkunde behels 'n drieledige perspektief op opvoeding en onderwys, te wete 'n *onderwysstelselperspektief*, 'n *kontekstuele perspektief* en 'n *vergelykende perspektief* (Bray et al. 2014:26). Die vergelykende opvoedkunde fokus in die eerste instansie op die onderwysstelsel (eerder as op die individuele opvoeder wat 'n opvoeding opvoed). Die kontekstuele perspektief behels in sigself 'n tweerigtingperspektief: onderwysstelsels word beskou as die uitkoms van kontekstuele kragte (soos die ekonomie, sosiale sisteem, politiek, demografie); andersyds word die uitwerking van onderwys op die samelewing (byvoorbeeld op ekonomiese groei of op die bestryding van werkloosheid) bestudeer. In die vergelykende perspektief word verskillende onderwysstelsels in hulle maatskaplike kontekste vergelyk ten einde 'n beter begrip te verkry van die interverwantskap tussen die onderwysstelselkonteks en die maatskaplike konteks.

Die internasionaal-vergelykende metode is 'n aanvaarde en wyd gebruikte metode vir die ondersoek van openbare beleidsvraagstukke, ook op onderwysgebied (Crossley 2014). Daarmee kan verskillende lande uit mekaar se ondervinding op onderwysgebied leer (Kaur 2010:1). Dié metode word selfs in die Suid-Afrikaanse Grondwet erken: Artikel 31 (1) (c) van die Grondwet bepaal dat howe buitelandse reg en hofuitsprake in ag mag neem by die vertolking van die Handves van Menseregte (Republiek van Suid-Afrika 1996).

3. INTERNASIONAAL HISTORIESE PERSPEKTIEF

In hierdie afdeling word 'n rekonstruksie aangebied van die historiese evolusie van formele onderwysinstellings en daarna van universiteite as sodanig. In beide gevalle val die klem op die wyse waarop die kwessie van die medium van onderrig in die verlede hanteer is.

3.1 Die eerste skole

Volgens die beste beskikbare getuienis het skole vir die eerste keer in Mesopotamië en Egipte ontstaan, teen ongeveer 3000VC, kort na die uitvinding van die skryfkuns vir die opleiding van skribas (Bowen 1982:8). Min navorsers het tot dusver probeer om die ontstaan van skole te verklaar, maar volgens impakstatistiek is die twee verklarings wat die meeste aanhang geniet dié van Yehudi Cohen (1970) en meer onlangs dié van Peter Gray (2013). Volgens Cohen (1970) het skole die eerste keer ontstaan in “beskawingstate” (Cohen se term) – dit is state wat gevorm is deur die samevoeging van kleiner politieke entiteite. In state soos Mesopotamië, antieke Egipte, China en antieke Athene moes 'n elite en 'n gepaardgaande burokrasie opgelei word om die staat in stand te hou. In sulke elitegroepe moes lojaliteite aan kleiner politieke, geografiese en sosiale eenhede onderdruk word en vervang word met 'n lojaliteit aan die nuwe oorkoepelende staat. Skole is vir hierdie doel geskep.

Waar Cohen (1970) 'n politieke motief vir die ontstaan van skole identifiseer, verskaf Gray (2013) 'n ekonomiese rasionaal daarvoor. Volgens hom het die eeue na die landbouevolusie vir 'n nuwe soort persoon gevra. In 'n jag- en versamelekeconomie kon 'n enkeling onafhanklik en op sy eie tyd jag en versamel. 'n Landbou-ekonomie verg egter 'n gedissiplineerde werker, en skole is in die lewe geroep ten einde die eie wil en vryheidsinstink te onderdruk en te vervang met 'n gedweë werker wat hom/haarself onderwerp aan die voorskrifte van die samelewing en sy magstrukture.

Hoewel nie een van dié skrywers regstreeks die vraagstuk van onderrigmedium aanraak nie, verg dit nie veel verbeelding om af te lei dat in Cohen en Gray se skemas onderskeidelik die taal van die politieke en ekonomiese heersersgroepe voorkeur ontvang het as die voor die hand liggende onderrigmedium in skole nie.

3.2 Europa

Die antieke Grieke het onder die invloed van die beskawings van die Midde-Ooste en Egipte gekom. Een uitvloeisel daarvan was die ontstaan van skole in Athene. Die Griekse kultuur het op sy beurt die Romeinse kultuur beïnvloed. Die skool as instelling het oor die bestek van 'n millennium vanuit die Romeinse Ryk versprei na die res van Europa. Vir anderhalf millennium was die medium van onderwys op alle onderwysvlakke Latyn, omdat dit die taal was van die Rooms-Katolieke Kerk (en veral van die magstruktuur in die samelewing bekend as die Heilige Romeinse Ryk) en omdat die inheemse tale van Europa nog nie ontwikkel het tot geskrewe tale nie. Dit was eers na die kerkhervorming – as gevolg van die hervormingsleiers se beginsel dat die lees en vertolking van die Bybel self die basis van geloof is, eerder as die gesag van die Pous – dat die inheemse tale van Europa ontwikkel het tot skryftale en media van onderwys (cf. Mortimer 2014:102-106).

Met die ontstaan en ontwikkeling van nasiestate in Europa is van hierdie inheemse tale verhef tot amptelike tale en dienooreenkomstig bevoorreg en ontwikkel. Cohen (1970) verklaar die ontstaan van nasionale stelsels van staatsvoorsiende primêre skole in Europa, waarvan die

bywoning in die negentiende eeu verpligtend was, op dieselfde manier as die ontstaan van skole in die antieke beskawingstate, naamlik dat die doel daarvan was om plaaslike en provinsiale lojaliteite te onderdruk ten einde 'n nasionale identiteit te skep.

Daar word nie altyd besef watter kunsmatige skeppinge selfs die Europese nasiestate is nie. Met die unifikasie van Italië in 1861 is Florence-Toskaans (standaard-Italiaans) tot amptelike taal verhef, hoewel slegs 2.5 persent van die land se bevolking hierdie taal gepraat het en hoogstens sowat 10 persent van die bevolking dit kon verstaan (Gilmour 2011:33). Selfs Cavour, wat allerweë beskou word as die vader van Italiaanse nasionalisme en die verpersoonliking van die unifikasie van Italië, en die eerste Eerste Minister van die verenigde Italië, kon nie standaard-Italiaans praat nie (Gilmour 2011:33) (sy eerste taal was Turyns-Piedmontees, en sy taal vir amptelike politieke gesprekvoering in die Italiaanse parlement en elders was Frans). So uiteenlopend was die streekstale van Italië dat toe die afgevaardigdes van die twee suidelikste provinsies, Napels en Sicilië, in 1861 vir die eerste parlamentsitting (indertyd in Turyn) van die verenigde Italië aangekom het en hulle Napolitaans en Siciliaans met mekaar gepraat het, het Cavour gedink hulle praat Arabies (Gilmour 2011:33). Dit was eers Depretis (Minister van Onderwys) se Onderwyswet van 1876 wat die Italiaanse Nasionale Onderwys met verpligte primêre skoolbywoning in die lewe geroep het. Veral tydens die Eerste Wêreldoorlog, toe konskripsiesoldate uit verskillende streke in Italië in loopgrawe saamgegooi is, is Italianers ter wille van oorlewing gedwing om 'n gemeenskaplike taal te praat. Op hierdie wyse het standaard-Italiaans na die hele Italië uitgebrei.

Gedurende die tweede helfte van die twintigste eeu het Westerse lande die beleid van multikulturele onderwys begin aanvaar (cf. Sakellario 2014:127-131). Hierdie beleid het voorsiening gemaak vir die positiewe erkenning van kulturele diversiteit. Daarmee is wegbeweeg van die beleid wat tot op daardie stadium al vir eeue gegeld het, naamlik dat skole slegs die nasionale, dominante kultuur moes bevorder. Die nuwe oogmerk om alle kulture te erken en te akkommodeer, het daartoe gelei dat diverse kulture in skoolkurrikula weerspieël word (ten minste wat betref beleidintensie) maar het tot dusver nog nie gelei tot die wydverspreide vordering van tale – anders as die amptelike tale – tot media van onderrig nie (vgl. bv. Igbo 2009).

3.3 Die verspreiding van die Europese skool na die res van die wêreld

Die Europese skoolkonsep het sedert die sestiende eeu na die res van die wêreld begin versprei. Selfs in die enkele plekke in die wêreld waar skole wel bestaan het voor die aanvang van kontak met Europa, soos in China en Japan, het daardie skole gaandeweg sodanig onder Westerse invloed gekom dat hulle vandag min van die eienskappe toon van skole voor die tydperk van Westerse kontak. In Noord-Amerika het Engels (en in Kanada ook Frans) en in Suid-Amerika het Spaans (en in Brasilië ook Portugees) die medium van onderwys geword en gebly, met die gevolg dat die inheemse tale nie teen die koloniale meesters se tale kon vorder nie. Noord-Amerika het 'n beleid van multikulturalisme aanvaar en 'n land soos Kanada word byvoorbeeld wêreldwyd geloof as 'n voorbeeld van multikulturele onderwys. Selfs hier word nie die inheemse tale en ook nie die tale van die menige immigrante van ander taalgroepe wat jaarliks na Noord-Amerika stroom, verhef tot medium van onderwys nie (cf. Haldane 2012; Duffy 2003).

In Asië is die patroon dat die nasionale taal die medium van onderrig is in lande waar dié taal deur die meerderheid van die bevolking as eerste taal gepraat word; en ander tale word nie toegelaat om te ontwikkel tot onderwysmedia nie. Selfs in 'n land soos Maleisië, waar

Maleisies deur net meer as 60 persent van die bevolking as eerste taal gepraat word, en waar daar beduidende en finansieel sterk Mandaryns- en Tamiltaalminderhede bestaan, is die Tamilmediumskole en die Mandarynsmedium- sekondêre skole na onafhanklikheid uitgefaseer (cf. Loo 2009).

In die Arabiese state het die lang literêre geskiedenis van Arabies asook die transnasionale geografiese verbreiding en die status van dié taal in die konteks van die religie-ideologie veroorsaak dat Arabies kort na onafhanklikheid die koloniale tale as onderwysmedium vervang het, al woon daar groot getalle nie-Arabiese eerstetaalsprekers in elkeen van hierdie lande. In Sub-Sahara-Afrika het verskeie faktore daartoe gelei dat die tale van die voormalige koloniale meesters die media van onderrig gebly het; byvoorbeeld die gebrek aan 'n geskrewe tradisie, en die feit dat dié lande verkies het om met hulle beperkte hulpbronne 'n reglynige uitbreiding van die geërfde koloniale onderwysmodel te volg eerder as 'n beleid van hervorming en verinheemsing van onderwys. Voorts was die doel van onderwys (naas ekonomiese groei en modernisering) die smee van nasionale eenheid; daar was besorgdheid dat te veel klem op taal- en etniese verskille middelpuntvliedende kragte sou loslaat wat die lande uitmekaar sou skeur; en die koloniale tale het ekonomiese mag gehad as wêreldtale: al hierdie faktore het veroorsaak dat Engels, Frans en Portugees na onafhanklikheid behou is as onderwysmedia (cf. Brock-Utne 2010).

3.4 Die eerste universiteite

Die antwoord op die vraag waar die eerste of oudste universiteit in die wêreld was, is nie eenvoudig nie. Historici wat vanuit 'n Westerse of Eurosentryse perspektief skryf, ken die eer gewoonlik toe aan die Universiteit van Parys, en gee die stigtingsdatum daarvan aan as 1080. Aan die ander kant beskou baie Afrika- of Islamhistorici die Universiteit van Karouine in Fez in Marokko, gestig in 859, as die oudste bestaande universiteit. Welke van hierdie universiteite as die oudste beskou word, hang af van hoe die begrip *universiteit* gedefinieer word. 'n Universiteit word vir doeleindes van hierdie artikel gesien as 'n outonome instelling vir die bevordering van verskeie vertakkinge van kennis (deur middel van onderrig en navorsing) op die gevorderdste vlak, in 'n atmosfeer van vrye ondersoek, en verder as 'n hoëronderrigsinstitusie wat 'n duidelike Europese oorsprongstempel dra. In die lig van hierdie definisie kan die Universiteit van Parys as die eerste universiteit beskou word.

3.5 Die Middeleeuse universiteit

Die medium van onderrig aan 'n Middeleeuse universiteit soos Parys was Latyn. Die bevoorregte status van Latyn as eksklusiewe onderrigmedium kan aan ten minste drie faktore toegeskryf word, te wete die plek van Latyn in die magstrukture (Rooms-Katolieke Kerk en Heilige Romeinse Ryk); die feit dat die spreektaal van Europa nog nie tot skryftale ontwikkel was nie; en die feit dat Latyn die onderrigmedium aan sekondêre skole was, terwyl skole van regoor Europa as voerband gedien het van studente na die universiteit toe. Een van die kenmerke van die Middeleeuse universiteit wat dit onderskei het van die ander onderwysinstellings (soos katedraal- en kloosterskole) – naas die outonomie en die gevorderde vlak van onderwys – was dat studente afkomstig was van oral oor Europa en nie net uit die plaaslike omgewing nie (Duggan 1916). Dit het die keuse op Latyn, die destydse lingua franca in Europa, laat val as medium van onderrig aan universiteite. Latyn was 'n sterk instrument in die afdwing van die oorheersing van die maghebbers in Middeleeuse Europa. Die handhawing van Latyn as

eksklusiewe literêr-wetenskaplik-intellektuele taal het egter die breër openbare debat en intellektuele lewe gekortwiek. Jacoby (1987:8) beweer dat Galileo se groot misdaad waarvoor die Kerk hom vervolg het, nie dit was wat hy gesê het nie, maar dat hy dit deur die medium van die spreektaal (Dante se Florence-Toskaans) gepubliseer het, en nie in Latyn nie.

3.6 Die Europese universiteit na die Middeleeue

Die vervanging van Latyn deur inheemse volkstale as media van onderrig aan universiteite in Europa het selfs nog stadiger as op primêre en sekondêre skoolvlak plaasgevind. Hierdie tale is maar eers in die agtiende eeu begin gebruik as media van onderrig en gesprek; en eers 'n eeu later as media van publikasie (Bleich 2013: 33). Sederdien, tot vandag toe, is dit ook (soos op skoolvlak) slegs die nasionale tale wat kon vorder tot media van onderrig. Op enkele uitsonderings na kon minderheidstale nooit ten volle daarin slaag nie.

Die staat speel ook hierin 'n rol ten einde sy eie belange te beskerm. Dit blyk uit die geskiedenis van byvoorbeeld die Humboldt Universiteit in Berlyn in 1810, wat die eerste universiteit was wat Duits pertinent gebruik het as taalmedium in al sy akademiese aktiwiteite. Dié universiteit is deur die Pruisiese koning gestig na Pruise se skoknederlaag teen Napoleon in 1806 in Jena. Die doel daarvan was om as intellektuele arsenaal te dien in die (her)opbou van 'n militêr en andersins sterk Pruisiese staat, as leierstaat in die Duitssprekende taalgebied van Europa.

3.7 Die verspreiding van die universiteitskonsep na die res van die wêreld

Die verspreiding van die universiteitskonsep tesame met die gangbare opvatting oor onderrig- en leertaalmedium vanaf Europa na die res van die wêreld, het sedert die sewentiende eeu dieselfde weg as die primêre en sekondêre skole gevolg. In die twee Amerikas is die voormalige koloniale taal, wat ook die amptelike en meerderheidstaal is, vandag die uitsluitlike medium van onderrig, ten spyte van retoriek aangaande multikulturele onderwys en die bevordering van inheemse kulture en tale. In lande in Asië waar een taal demografies en polities sterk staan, word sulke tale aangewend as uitsluitlike medium van onderrig en leer; en streng as sodanig beskerm deur die maghebbers. Die Mandarynssprekende Chinese gemeenskap se versoek aan die Maleisiese regering om op die gemeenskap se eie koste die Merdeka Universiteit te mag oprig, is byvoorbeeld afgekeur – in weerwil daarvan dat die gemeenskap 30 persent van die bevolking van Maleisië vorm, finansiële die sterkste taalgroep in die land is en die voordeel gehad het van 'n taal wat demografies in die wêreld en ook op hoëronderswysvlak (in China en Taiwan) sterk staan (Debernardi 1994:119). Tog is so 'n ideaal nie onmoontlik om te verwesenlik nie. As voorbeeld hiervan kan die Koerde in Sentraal-Asië genoem word, wat demografies gering in getal is, geografies afgeleë is, ekonomies baie swak is, en wat oor geen wêreldtaal beskik nie, maar nogtans daarin geslaag het om hulle eie universiteit in 'n oorlogsone in Irak op te rig (Sharzhad 2003). In Sub-Sahara-Afrika is die gewese koloniale tale steeds die media van onderrig aan universiteite, retoriek oor Afrikanisering en dekolonialisering van die onderwys ten spyt.

4. INTERNASIONAAL VERGELYKENDE PERSPEKTIEF

Ooreenkomstig die perspektief van die vergelykende opvoedkunde, soos hierbo uiteengesit, sal die internasionaal vergelykende oorsig wat hierna volg, uit drie dele bestaan. Eerstens sal

die kontekstuele determinante van taal as universiteitsonderwysmedium ontleed word; dan die determinante binne die onderwysstelsel sowel as die onderwysmatige uitwerking van onderrigtaalkuse; en laastens sal die samelewingskontekstuele uitkoms van die keuse van universiteitsonderrigtaal ondersoek word.

4.1 Kontekstuele determinante van onderrigtaal aan universiteite

Demografiese gewig is een van die faktore wat bepaal of 'n taal tot universiteitsonderrigmedium vorder of nie. Die te lae bevolkingsgetalle van die twee Duitssprekende plaaslike owerhede in België en van die sprekers van die een Italiaanssprekende kanton in Switserland het tot gevolg dat sprekers van hierdie tale nie hulle eie universiteite kan hê nie – en dit ten spyte daarvan dat Duits een van die drie amptelike tale van België, en Italiaans een van Switserland se vier amptelike tale is.

Sosiokulturele struktuur of diversiteit speel ook 'n rol. As gevolg van die sosiokulturele struktuur van dié twee lande het België Nederlands- sowel as Fransmediumuniversiteite, en het Switserland Duits- sowel as Fransmediumuniversiteite.

'n Derde faktor by die keuse van universiteitstaal/onderrigmedium is die nasionale en internasionale ekonomiese krag van 'n taal en sy sprekers. Hier staan die verrysing van Engels as internasionale lingua franca, ook in die akademiese wêreld in die na-Tweede Wêreldoorlog-era, en selfs nog na die Koueoorlogera, duidelik uit (cf. Rizvi & Lingard 2010:176-178). Die internasionale krag van 'n taal is die produk van 'n aantal faktore, waaronder demografie (getal sprekers, as eerste en as tweede taal) en die ekonomiese, militêre en politieke krag van dié wat die taal voorstaan. Terwyl volgens hierdie formule 'n saak uitgemaak kan word dat Mandaryns, Spaans en in 'n mindere mate ook Russies, Arabies en Duits die oorheersing van Engels as internasionale primaattaal sou kan uitdaag, sal dit eers oor die mediumtermyn (oor vyftien jaar of langer) kan geskied.

'n Vierde faktor is die politieke oorweging. Daar is in bovermelde bespreking herhaaldelik daarop gewys hoe gevoelig regerings is vir die aantasting van die gesag van die staat, en hoe taaluniformiteit en selfs taaloorheersing as middelpuntsoekende krag gebruik word om die staats(owerheid) se integriteit te beskerm. Die retoriek van multikulturalisme en die erkenning van menseregte ten spyte word die bemagtiging van tale anders as die amptelike tale tot byvoorbeeld universiteitsonderrigmedia, nie maklik geduld nie omdat so iets as 'n bedreigende middelpuntvliedende politieke krag beskou word.

Selfs amptelike statustoekenning aan 'n taal is nie voldoende nie. In die provinsie Aldo-Adige (Suid-Tirol) in die noorde van Italië is die meeste inwoners eerstetaal-Duitssprekend (en is Duits een van die erkende amptelike tale van die provinsie). Volgens hulle getalle, geografiese konsentrasie en kapitaalkrag sal 'n Duitsmediumuniversiteit daar wel lewensvatbaar wees, maar daar bestaan geen Duitsmediumuniversiteit in dié provinsie nie. Twee verdere faktore is die regsomgewing en taaldiversiteit. Dit kan relatief maklik wees om op grond van internasionale menseregtekonvensies 'n saak uit te maak vir die uitbou van meer tale tot media van universiteitsonderrig. Dit sou insgelyks relatief maklik wees om dit te doen op grond van die menseregtehandveste en die grondwetlike bepalings van baie lande. Die onwilligheid van sentrale regerings, die koste om 'n universiteit op te rig, en die lae getalle en ekonomiese krag van minderheidsgroepe verhoed egter die realisering van hierdie regte.

'n Laaste kontekstuele oorweging is dié van die waarde van die bewaring en koestering van taaldiversiteit. Harrison (2007) toon hoe die meeste tale in die wêreld tans uitsterwing in die gesig staar, en maak 'n saak uit vir die bewaring van dié verskeidenheid. Verskeidenheid

moet nie net bewaar word bloot ter wille van die behoud van kulturele erfenis nie maar ook ter wille van die verband tussen taal en kognitiewe funksies. Hierdie verband is empiries aangetoon deur onder andere die navorsing van Nisbett (2003), waarin hy Westerse en Oosterse studente se waarnemings- en denkpatrone gemeet en gekontrasteer het, en dié verskille herlei het na onder andere die verskille tussen Westerse en Oosterse tale. Die verdwyning van 'n taal beteken die verlies aan 'n databron oor mense en groepe se kognitiewe moontlikhede, vindingrykheid en kennis. Soos in die geval van kulturele en taalregte as aspekte van menseregte, kan op grond van die raadsaamheid daarvan om taaldiversiteit in die wêreld te behou en te bevorder, ook 'n saak uitgemaak word vir die ontwikkeling van meer tale, selfs tot op die vlak van medium van universiteitsonderrig.

4.2 Intra-onderwysstelseloorwegings

Intra-onderwysstelselfaktore wat taalmediumkeuse bepaal kan in drie groepe verdeel word, te wete die doel van die onderwysstelsel, elemente van die onderwyskundige struktuur, en die uitkoms van onderwys.

Die eerste aspek is die doel van die onderwysstelsel. Die twee teorieë aangaande die ontstaan van skole wat hierbo vermeld is, wentel rondom die legitimering van die staat en die voorbereiding van werkers vir die ekonomie. Daar is egter ook 'n groot getal ander menings oor die doel van onderwys. Biesta (2013:4) meen byvoorbeeld dat antwoorde op die vraag: “Om watter rede wil ons 'n onderwysstelsel hê?” in drie punte opgesom kan word, naamlik om vaardighede aan te leer (die kind moet nuttige vaardighede leer, byvoorbeeld 'n ambag om 'n bestaan te kan maak), te sosialiseer (om by die samelewing in te pas, aan te pas en te kan funksioneer) en te individualiseer (onderwys moet vir die opvoeding geleenthede vir selfverwesenliking en maksimum keusemoontlikhede skep). Vir die meeste mense is die doel van die onderwys/skole 'n kombinasie van dié drie ideaaltipes, met wisselende klem op die relatiewe belangrikheid van elkeen.

Wanneer in 'n land soos Suid-Afrika besin word oor die medium van onderrig vanuit die oogpunt van die doel van onderwys, is daar geen maklike, onbetwisbare, voor die hand liggende antwoord nie. Wat vaardigheidsopleiding betref, kan aangevoer word (soos ook later in hierdie artikel gedoen word) dat die leerling 'n vaardigheid makliker en beter deur middel van sy/haar eerste taal sal aanleer. Daarteenoor kan op grond van die eise van die markplek waar die vaardigheid uiteindelik aangewend sal moet word, 'n sterk saak ten gunste van Engels uitgemaak word. Wat sosialisering betref, kan beweer word dat die *de jure* en *de facto* bestaan van verskeie tale ruimte bied vir die aanwending van eerste tale (ten minste vir sover hierdie tale deel is van die elf amptelike landstale) as onderrigmedia aan universiteite. Daarteenoor lewer die groeiende status van Engels as *de facto* lingua franca 'n imperatief vir Engels as medium van onderrig. Ten opsigte van individualisering kan betoog word dat 'n onderwysfilosofie wat individuele keuses en individuele ontplooiing hoog aanslaan, tog per definisie ten minste eerstetaalmediumonderrig moet moontlik maak. Daarteenoor bied vaardigheid in Engels meer geleenthede as vaardigheid in enige ander eerste taal. In die slotgedeelte van hierdie artikel sal 'n antwoord voorgestel word op hierdie oënskynlike spanning tussen Engels versus eerste taal as universiteitsmedium in Suid-Afrika soos bepaal deur onderwysdoelstellingen.

Oor universiteite in die algemeen en universiteite in Suid-Afrika moet twee ander aspekte betreffende die doel van onderwys nog aangesny word. Die eerste is dat daar wêreldwyd van onderwys verwag word om 'n samelewing van gelyke (onderwys)geleenthede teweeg te bring (cf. Lazenby 2016). Die tydperk na 1994 se onderwys in Suid-Afrika is geen uitsondering wat

betref hierdie toedrag van sake nie. Terwyl baie betekenisse aan die term *gelyke onderwysgeleenthede* geheg word (*cf.* Lazenby 2016) en dit buite die bestek van hierdie artikel val om daardie begrip te probeer verklaar (die belangstellende leser word in hierdie verband verwys na Lazenby 2016) moet twee sake rakende universiteitsonderwysmedium in hierdie verband gestel word.

In die eerste plek kan 'n saak ten gunste van en ook teen inheemse tale as onderwysmedia op grond van gelyke geleenthede gemaak word, weereens op grond van geleentheid vir optimale leer (ten gunste van inheemse tale) versus geleenthede in nasionale en internasionale arbeidsmarkte (ten gunste van Engels). Die argument wat dikwels gebruik word om Afrikaans as medium uit te rangeer, naamlik dat die gebruik van Afrikaans as universiteitsonderrigmedium Afrikaans onregmatig bevoordeel, kan die skrywers van hierdie artikel om twee redes nie aanvaar nie. Eerstens sal die aanwending van slegs Engels hierdie taal bo die ander tien amptelike tale bevoordeel, en verder skep die bevoordeling van een in plaas van twee tale 'n nog meer ongelyke sosiale en taalbedeling. Tweedens, om in 'n ongelyke situasie almal af te trek na die laagste gemene deler beteken dat niemand gehelp of bevoordeel word nie. Die antwoord op hierdie moeilike situasie is eenvoudig die bemagtiging van die oorblywende nege tale sodat hulle ook tot universiteitstaalmedia kan ontwikkel. Die disfunksionele toestand van 'n groot deel van die Suid-Afrikaanse skolestelsel en die gevolg dat baie studente vanuit sodanige swak skole in die universiteitstelsel ingevoer word, bemoeilik hierdie gelykskaakelingsdoelwit en bevorder 'n bedeling van slegs Engelsmediumuniversiteite (Du Plessis 2016). Die algemene praktyk in Suid-Afrikaanse skole is volgens Heugh (2000:15, 31) dat onderwysers, wanneer hulle onderrig gee, geneig is om taalkodes te meng ("code switching"), en heen en weer te skakel tussen Engels en inheemse Afrikatale. Engelse handboeke verteenwoordig om hierdie rede nie die beste aanwending van fondse nie. Ook meen sy dat baie onderwysers eenvoudig nie vaardig genoeg in Engels is om deur middel van dié taal te onderrig nie, en dat die antwoord op Suid-Afrika se onderwysproblematiek (wat betref die medium van onderrig en leer) is om eerder die inheemse tale te bemagtig om as onderrig- en leermedia te dien vanaf die primêre tot die hoër onderwysvlak. In 'n veeltalige land soos Suid-Afrika is 'n stelsel van primêre onderwys deur middel van eerstetaalmedium wel prakties moontlik, sonder dat die gevaar van hersegregasie geloop word – dit blyk onder meer uit die voorgestelde skolemodel van Plüddemann (2012). Van der Walt (2013) toon insgelyks aan dat multimedia-hoër onderwys beter ooreenstem met die realiteite in die hedendaagse wêreld as die bevordering van Engels as enigste onderrig- en leermedium.

Onder die opskrif "onderwysdoelstellings" moet laastens die internasionalisering van universiteite gemeld word. Hierbo is reeds aangedui dat die transnasionale oorsprong van studente een van die eienskappe was wat die Middeleeuse universiteit van ander onderwysinstellings van dié tyd onderskei het. Terwyl universiteite sedert hulle ontstaan 'n internasionale dimensie gehad het, is internasionalisering egter 'n doel wat universiteite deesdae koorsagtig najaag. Knight (2004) identifiseer akademiese, politieke, ekonomiese, en kulturele redes daarvoor. Die internasionalisering van universiteite het 'n groot nywerheid in die wêreld geraak. In Australië het buitelandse studente byvoorbeeld die land se derde grootste bron van buitelandse valuta (na yster en steenkool) geword (Commonwealth of Australia 2015). Die internasionalisering van universiteite se studentekorpse en akademiese personeel is een van die redes vir die groei van Engels as medium van onderrig, veral op nagraadse vlak by universiteite wêreldwyd – uiteraard ten koste van die nasionale of inheemse tale (*cf.* Anon. 2012). Alhoewel die gebruik van Engels die internasionalisering van universiteite in baie opsigte bevorder, is dit nie 'n vereiste daarvoor nie. Later in hierdie artikel sal hierna teruggekeer word.

Word die fokus verskuif vanaf die onderwysdoelstellings na wat binne die onderwyskundige struktuur van die universiteit gebeur, moet onthou word dat, as die navorsing van Nisbett (2003) in ag geneem word, die student beter sal leer as die taal van onderrig en leer die eerste taal is. Hierdie punt word in Afrika en in die Suid-Afrikaanse konteks deur onderskeidelik Bamgbose (2000) en Webb (2004) gestel.

Daar is twee verdere faktore wat die keuse van onderrigtaal aan 'n universiteit ten nouste raak, naamlik die beskikbaarheid van gekwalifiseerde akademici wat vaardig is in daardie betrokke taal, en die feit dat daardie taal genoegsaam ontwikkel moet wees as wetenskapstaal. Dit is een van die (sekondêre) redes waarom die universiteite in Sub-Sahara-Afrika bly vaskleef aan die gewese koloniale moondhede se tale as media van onderrig, en waarom Engels die onderrigtaal is aan Nunavut College ('n hoëronderriginstelling wat in 1995 in die noordelike territoriale gebied van Nunavut in Kanada deur die federale regering geskep is vir die eerste-generasiekultuurgroep). Die voertaal van hierdie instelling is Engels, al is die rasionaal van dié instelling die skep van 'n hoëronderriginstelling op grond van die beginsel dat daar 'n plek behoort te wees waar lede van hierdie kultuurgroep hoër onderwys kan ontvang in 'n kultuurveilige ruimte, waar hulle kultuur uitgebou en nie bedreig of ondermyn word deur die soort hoër onderwys wat elders in Kanada aangebied word nie.

Wat die kwessie van die uitkomstes van onderwys betref, is daar vyf uitkomstes wat aandag verdien, naamlik individuele leeruitkomstes, sosiale uitkomstes, die ideaal van die skep van 'n wêreldklasuniversiteit, indiensneembaarheid, en die samehang tussen onderwysmedium en die welsyn van 'n taal in sy ander gebruiksfere. Uitgaande van die Sapir-Whorf-hipotese en empiriese navorsing soos dié van Nisbett (2003) oor die verband tussen taal en denke, kan gestel word dat 'n student of leerder se leer en begrip van leerinhoud in 'n onderwysituasie van 'n hoër gehalte sal wees indien hy/sy onderwys deur die medium van die eerste taal verkry, wat gevolglik by sy/haar denkraamwerk aansluit. Om hierdie stelling verder te motiveer kan ook die klassieke publikasie van die bekroonde Afro-Amerikaanse navorser Gloria Ladson-Bilings (2000), wat die Kritiese Rasteorie in die opvoedkunde ingebring het, aangehaal word. Sy argumenteer dat onderwys vir Afro-Amerikaanse leerders wat by hulle kulturele konteks aansluit (wat leerinhoud sowel as pedagogie betref), 'n voorvereiste is vir die uitskakeling van die prestasiegaping wat langs rasselyne in Amerikaanse skole loop. Daar is empiriese navorsing wat die nadelige effek van onderrig in 'n nie-eerste taal boekstaaf, op primêre sowel as sekondêre skoolvlak (byvoorbeeld dié van Brock-Utne 2010:640) en ook op universiteitsvlak (byvoorbeeld dié van Otaala & Platter 2013). By 'n oorweging van die verband tussen taal en denke moet die statuur van Engels in 'n wêreldorde wat oorheers word deur die Globale Noorde in ag geneem word, ook ten opsigte van die manier waarop die uitsluitlike aanwending van Engels as medium van onderrig en leer aan universiteite studente in die Globale Suide kan kortwiek in hulle emansipasie en ontwikkeling van selfstandige denke (Makoni & Pennycook 2005; Pennycook 1994; Ricento 2000).

Wat die sosiale uitkomstes van onderwys betref, kan teruggekeer word na die gedagte dat die onderwysstelsel gelyke geleenthede vir almal behoort te skep, opwaartse sosiale mobiliteit behoort te fasiliteer en behoort te dien as gelykmaker van die samelewing. Voorspraak vir Engels as (enigste) medium van onderwys, in Suid-Afrika en elders, word dikwels gemaak op grond van die gedagte dat dit vir leerders beter lewensvoorsigte moontlik maak in 'n Engelsmedium (nasionale en internasionale) arbeidsmark (cf. Mei-Yu 1998). Die probleem van die groeiende heterogeniteit van Engels in verskillende wêrelddele moet egter hierby in ag geneem word – daar is 'n al minder uniforme Engels (cf. Meshtrie & Bhatt 2008). Verder het navorsers wat 'n ontleding gemaak het van die effek van Engels as uitsluitlike onderwys-

medium in kontekste vergelykbaar met dié van Suid-Afrika, tot 'n gevolgtrekking gekom wat die teenoorgestelde is van die argument dat Engels die sleutel is of kan wees tot die nasionale en internasionale arbeidsmark. In Engelssprekende Sub-Sahara-Afrika is dit praktyk dat skoolonderrig vir die eerste vier jaar plaasvind in die dominante eerste taal van die voedingsgebied van die skool, en vanaf die vyfde skooljaar in Engels. (In Franssprekende en Portugeessprekende Afrika word onderskeidelik Frans en Portugees reeds vanaf die eerste skooldag van die eerste skooljaar as medium gebruik.) Behalwe vir Afrikaans in Suid-Afrika, is Tanzanië die enigste land wat wel 'n poging aangewend het om inheemse Afrikatale te ontwikkel as onderwysmedia. Dit het gebeur as deel van die Afrikaniseringsdrijf in die 1970's onder die destydse president Julius Nyerere. Swahili is toe ontwikkel tot onderwysmedium tot aan die einde van die primêreskoolsiklus. Engels het bly voortbestaan as medium in sekondêre en hoër onderwys. Hoe lofwaardig die poging tot die ontwikkeling van 'n inheemse Afrikataal ook al is, wys Rubagumya (1991) in sy analise van die uitkoms daarvan op twee probleme. Ten eerste is Swahili wel die taal met die grootste aantal sprekers in Tanzanië, maar dit is steeds die eerste taal van net sowat 10 persent van die land se inwoners. Tweedens is die taalsituasie in Tanzanië dié van triglossia: drie tale word in drie geografiese cum sosioëkonomiese sfere gebruik. In plaaslike gemeenskappe ("villages") is die eerste taal die taal van kommunikasie. In die dorpe in die groeiende informele sektor (markte, spazawinkels, ens.) is Swahili die lingua franca. In die metropool, Dar Es Salaam, is die taal van die internasionaal verbonde formele sektor asook die taal van nasionale staatsdepartemente Engels. Kinders van bestaansboere raak na die vierde skooljaar die pad byster, en verlaat die skool omdat hulle taalvaardigheid en kulturele kapitaal (om Bourdieu se konsep te gebruik) van hulle huislike agtergrond hulle nie toerus om te vorder in die Swahiliumonderwys vanaf die vyfde skooljaar nie – 'n gevolgtrekking wat klop met Ladson-Billings (2000) se ontleding van die verknorsing van Afro-Amerikaanse kinders, soos hierbo beskryf. So het kinders van bestaansboere in Tanzanië geen ander opsie nie as om ook net bestaansboere te word en kan hulle nie die sosiale leer klim nie. Kinders van dorpsbewoners het wel die taalvaardigheid en kulturele kapitaal om te vorder tot die einde van die primêre skoolsiklus, maar sak uit sodra Engels die medium word in die sekondêre skole. So is die informele ekonomiese sektor van hulle ouers dan ook die plafon van hulle eie sosiale mobiliteit. Die boonste formele ekonomiese sektor word gevul deur kinders van metropoolouers wat reeds in daardie boonste sosioëkonomiese stratum is. So dien die onderwysmedium om sosioëkonomiese stratifikasiepatrone en ongelykhede in die samelewing te reproduseer, te versterk en te legitimeer, eerder as om sosiale mobiliteit en ekonomiese bemagtiging te bemoontlik. Bamgbose (2000) toon aan hoe sulke pluriglossiese patrone in Afrika verhoed dat burgers aan die politieke prosesse deelneem. Hulle kan nie die politieke konseptuele gereedskap in die eerste taal aanleer en gebruik nie, en hulle is nie vaardig in die taal van die nasionale politieke diskoers nie. Rubagumya kom voorts tot die gevolgtrekking dat die oplossing in Tanzanië nie is om Engels oral die medium van onderrig te maak nie – wat duidelik net die situasie sal vererger – maar om al die inheemse tale tot onderwysmedium verder te ontwikkel *saam met die behoorlike, hoë kwaliteit onderrig van Engels as tweede taal* – 'n slotsom wat klop met die skrywers se aanbeveling hierbo dat die logiese weg tot gelykskaking in Suid-Afrika die ontwikkeling van al elf tale is eerder as die afskaling van Afrikaans.

In die huidige tydsgewrig van wedywering in 'n globaliserende wêreld streef haas elke universiteit daarna om 'n wêreldklasuniversiteit te wees of te word. Die definiering van die begrip wêreldklasuniversiteit is moeilik en val buite die bestek van die doel van hierdie artikel (in hierdie verband word die belangstellende leser verwys na Wolhuter 2012), maar in baie

van die wêreldgraderingstelsels van universiteite wat die afgelope jare ontstaan het en baie publisiteit geniet, is internasionalisering as faktor in baie van hulle indekse ingebou (cf. Shin, Toutkoushian & Teichler 2011). Soos hierbo verduidelik, word Engels as (eksklusiewe) medium vir onderwys in Suid-Afrika (en elders) bevorder op sterkte van die argument dat dit die internasionalisering van universiteite bemoontlik. Terwyl hierdie argument nie sonder meriete is nie (om die redes wat hierbo verduidelik is), moet dit egter gekwalifiseer word deur bewysmateriaal vanuit die internasionale wêreld. Wolhuter (2012) se analise het getoon dat 226 (45 persent) van die 500 beste universiteite van die Sjanghai-rangordestelsel en 171 (43 persent) van die 400 beste universiteite van die *Times Higher Education*-rangordestelsel nie-Engelsmediumuniversiteite is. Wat die groter Nederlandse taalgroep (waartoe Afrikaans behoort) betref, is twaalf van die 25 Nederlandse universiteite (en ook nog een Vakhogeschool) en twee van die agt Vlaamse universiteite in België op die Sjanghai-lys van die 500 beste universiteite, terwyl 11 Nederlandse universiteite (en twee Vakhogescholen) en drie Vlaamse universiteite op die *Times Higher Education* se lys van die 400 hoogste gegradeerde universiteite is (Wolhuter 2012: 299-300). Hoewel Engels 'n universiteit kan help om wêreldklasstatus te bereik, is dit geen voorvereiste of voorwaarde daarvoor nie.

Laastens moet die uitkoms van aanwending al dan nie van 'n taal as medium van onderwys aan universiteite op ander sfere van taalgebruik in ag geneem word. Die universiteit is per definisie 'n outonome top- onderwysinstelling (met ander woorde, op die hoogste vlak van onderwysinstellings) vir die bevordering (deur onderrig en navorsing) van 'n verskeidenheid vertakkinge van wetenskap. As sodanig het die universiteit 'n besondere en onvervangbare rol wat die bewaring, uitbouing en oorlewing van 'n taal betref. Fishman (1991) se dikwels aangehaalde 8-punt GIDS-skaal (Graded Intergenerational Disruption Scale) onderskei tussen 8 vlakke in die welstandsvlak van 'n taal in 'n samelewing:

TABEL 1: Agt vlakke van taalwelstand

1.	Die taal word gebruik as onderwysmedium, in die werksplek, in die massamedia, en deur die regering op nasionale vlak
2.	Die taal word gebruik deur streeks- en plaaslike media en regeringsdienste
3.	Die taal word op streeksvlak deur eerste- sowel as tweede- en vreemdetaalsprekers gebruik
4.	Geletterdheid word oorgedra deur middel van die taal
5.	Die taal word in mondelinge en geskrewe kommunikasie deur alle eerstetaalsprekers van die taal gebruik
6.	Die taal word net as mondelinge kommunikasiemedium gebruik, en net deur eerstetaalsprekers (ofskoon eerstetaalsprekers van alle generasies)
7.	Die volwasse geslag eerstetaalsprekers ken die taal goed genoeg om met hulle ouers te kommunikeer, maar dra nie die taal aan hulle kinders oor nie
8.	Net die geslag eerstetaalsprekers ouer as 65 jaar verstaan en praat die taal

Wat betref die hoogste vlak (1) van taalwelstand, kan gestel word dat in die nasionale ekonomie en in sentrale regeringsdienste Afrikaans nie meer 'n volwaardige gebruikswaarde gegee word nie. Dit laat Afrikaans met onderwys- en massamediafunksies. Universiteite is die enigste plek wat kan sorg dat Afrikaans as taal kan bly ontwikkel en vernuwe sodat dit nog as spreekbuis kan dien vir die heel nuutste ontwikkelinge op die terreine van politiek, ekonomie, kuns, sport en enige ander aktuele maatskaplike terrein. Hierdie ontwikkeling is vir die massamedia 'n lewensaar. In primêre en sekondêre onderwys is die ontwikkeling van Afrikaanse skoolhandboeke, vernuwing in onderwysmetodes, opleiding van onderwysers ensovoorts afhanklik van Afrikaans as navorsings- en onderrigtaal aan universiteite. Bowendien is dit net logies dat wanneer Afrikaans as medium van onderwys op hoërsonderwysvlak afgeskaf word, die volgende vraag sal wees: waarom Afrikaans dan behou as onderrigtaal op sekondêre skoolvlak as afgestudeerde matrikulante dan met 'n disjunksie in taalmedium en 'n agterstand gaan begin wanneer hulle die hoërsonderwysvlak betree? En dan is die logiese stap om dit op primêre skoolvlak te vervang met Engels (verdwyning op vlak 4 van Fishman se hiërargie). Daarna verdwyn die taal as geskrewe taal en word dit net in mondelinge kommunikasie tussen eerstetaalsprekers van alle generasies gebruik (vlak 6). Dit het min sin vir ouers om hulle kinders op te voed in 'n taal wat net tuis gepraat word, en dan is dit net die volwasse en ouer generasie wat die taal praat (vlak 7), en kort daarna kan nog net die generasie eerstetaalsprekers ouer as 65 jaar die taal praat en verstaan (vlak 8). Wanneer hulle sterf, is die taal ook uitgesterf. Hoe maklik so 'n scenario werklikheid kan word, is duidelik uit Scholtz (2006) se ontleding van die taalgeskiedenis van 'n hele aantal tale die afgelope eeu. Onderwysbeleid se rol daarin om so 'n kreeftegang te fasiliteer, word beskryf in die publikasie van Skutnabb-Kangas (2012).

5. GEVOLGTREKKING

Die mees wyd aanvaarde hipoteses oor die ontstaansredes vir formele onderwysinstellings soek hierdie redes in politieke en ekonomiese oorwegings. Alhoewel albei hierdie hipoteses 'n erg reduksionistiese verklaring bied, en hulle saam – op grond van die getuienis wat in hierdie artikel aangebied is – geensins die volle waarheid omvat nie, bevat hulle wel 'n substansiële mate van die waarheid wat nie geïgnoreer kan word wanneer besin word oor die aanwending van eerste taal as medium van universiteitsonderwys nie – spesifiek wat betref Afrikaans in Suid-Afrika. Sentrale regerings het deur die eeue, tot vandag toe nog, nie maklik afstand gedoen van die vermoë om die onderwys as 'n instrument om hulle eie bestaan te legitimeer en om die integriteit van die staat in stand te hou nie. In hedendaagse retoriek van multikulturalisme ten spyte, en selfs in lande waar in letter en in praktyk groot prioriteit gegee word aan mense-regtehandveste, is daar maar min plekke waar minderheidstale daarin kon slaag om met volle owerheidsgoedkeuring en goedgesindheid te vorder tot waar hulle as media van universiteits-onderwys bestaan en gedy. Frans in Kanada (binne en buite Quebec) is wel een voorbeeld hiervan (*cf.* Universities Canada 2016).

Weens historiese omstandighede het Engels die owerheidstaal in Suid-Afrika geword. As die waarde van Engels in die arbeidsmark en as internasionale *lingua franca* met die politieke krag van Engels saamgevoeg word, moet die Afrikaanssprekende gemeenskap besef dat hulle hier deur 'n golf van getysterkte gekonfronteer word waarby politieke opportuniste en ander met nog minder edele motiewe maklik kan aansluit in 'n poging om Afrikaans te benadeel.

6. AANBEVELINGS: RIGLYNE VIR DIE AFRIKAANSSPREKENDE GEMEENSKAP

Die versoeking om toe te gee aan die druk om Afrikaans as medium van universiteitsonderwys af te skaf, moet opgeweeg word teen die waarskynlike nadelige gevolge wat so 'n stap sal hê, soos wat spreek uit die getuienis wat in hierdie artikel aangebied is: die verlaging van die leerkwaliteit en prestasievlakke van Afrikaanssprekende studente, die skep van nog meer sosiale ongelykhede, Afrikaanssprekende studente wat benadeel sal word (sonder dat enigiemand anders bevoordeel sal word), en die risiko dat dit Afrikaans sal plaas op 'n glybaan wat sal lei tot die verdwyning daarvan in die enkele ander samelewingsfere waar dit nog steeds gebruik word, tot selfs die algehele uitsterwing van die taal oor twee of drie geslagte. Voeg hierby die verlies aan kognitiewe moontlikhede wat gepaardgaan met die verlies aan enige taal, en die hedendaagse opstuwende kennis-ekonomie (dit is 'n ekonomie waar die produksie en verbruik van nuwe kennis die dryfmas van die ekonomie geword het) en die plek wat kreatiwiteit en innovasie hierin speel, dan skyn die verlies aan Afrikaans as onderwysmedium ook iets te wees wat Afrikaanssprekendes (en indirek ook ander) tot in die arbeidsveld sal benadeel.

Die oorwig getuienis wat in hierdie artikel aangebied word, kom neer op die keuse vir Afrikaans as medium van universiteitsonderwys. Terwyl gesprekke met die owerheid en die beroep op taalregte nie sonder meriete is nie en deel van 'n omvattende strategie moet uitmaak, spreek die getuienis wat in hierdie artikel aangebied is van die minimale kanse van sukses van sodanige metodes, hoe sterk die saak ook al mag wees. Hierdie besef noodsaak dat die aandag moet verskuif na die mobilisering van die burgerlike samelewing as alternatiewe opsie. Al sou hierdie strategie gevolg word om die ondermyning van Afrikaans as medium van universiteitsonderrig van owerheidskant die hoof te bied, dan is daar nog die probleem van vyandige studente-aktivisme, wat Afrikaans as onderrigmedium ook by hulle aktivisme ingesleep het. In hierdie verband word aanbeveel dat die Afrikaanssprekende gemeenskap aansluiting probeer vind by pogings vanuit die intellektuele gemeenskap, soos dié van Alexander (2003) en Bamgbose (2000) vir die wetenskaplike ontwikkeling en bemagtiging van inheemse Afrikatale, as medestryders om die oorheersende status van Engels in Suid-Afrika mee teen te werk.

BIBLIOGRAFIE

- Alexander, N. 2003. *The African Renaissance and the Use of African Languages in Tertiary Education*. Cape Town: PRAESA, University of Cape Town. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.475.427&rep=rep1&type=pdf> [8 September 2016].
- Anon. 2012. Trend Alert: English spreads as teaching language in universities worldwide. <http://monitor.icef.com/2012/07/trend-alert-english-spreads-as-teaching-language-in-universities-worldwide/> [28 April 2016].
- Apple, M. 2013. *Can Education Change Society?* New York: Routledge.
- Bamgbose, A. 2000. *Language and Exclusion: The consequences of language policies in Africa*. Hamburg: Lit Verlag.
- Biesta, G.J.J. 2013. *The Beautiful Risk of Education*. Boulder: Paradigm.
- Bleich, D. 2013. *The Materiality of Language: Gender, politics and the university*. Bloomington: Indiana University Press.
- Bowen, J. 1982. *A History of Western Education, Volume 1*. Londen: Methuen.
- Bray, M., Adamson, B. & Mason, M. 2014. Introduction. In Bray, Adamson & Mason (reds). *Comparative Education Research: Approaches and methods*. Dordrecht & Hong Kong: Springer & Comparative Education Research Centre, University of Hong Kong, pp. 18-33.

- Brock-Utne, B. 2010. Research and Policy on the Language of Instruction Issue in Africa. *International Journal of Educational Development*, 30:636-645.
- Cohen, Y. 1970. Schools and Civilization States. In Fischer (red.) *The Social Sciences and the Comparative Study of Educational Sciences*. Scranton: International Textbook Company.
- Commonwealth of Australia. 2015. Australian Trade and Export Statistics. <http://www.export61.com.au/export-statistics>[30 Maart 2015].
- Crossley, M. 2014. Global League Tables, Big Data and the International Transfer of Educational Research Modalities. *Comparative Education*, 50(1): 15-26.
- Debernardi, J. 1994. Historical Allusion and the Defense of Identity. In Keynes, Kendall & Hardacre (reds). *Asian Visions of Authority: Religion and the modern states of East and South-East Asia*. Honolulu: Hawaii University Press, pp. 117-133.
- Duffy, A. 2003. Class Struggles: Public education and the new Canadian: Why Canadian schools are failing newcomers, http://www.atkinsonfoundation.ca/files/Duffy_web.pdf[30 Maart 2012].
- Duggan, S.P. 1916. *A Student's Textbook in the Study of History of Education*. New York: Appleton.
- Du Plessis, T.L. 2016. Ongelykhede in taal en onderwys-perspektiewe op moedertaalonderrig in Suid-Afrika. *Litnet*, 23 Februarie 2016. www.litnet.co.za/ongelykhede-in-taal-en-onderwys-perspektiewe-op-moedertaalonderrig-in-suid-afrika/ [9 September 2016].
- Fishman, J.A. 1991. *Reversing Language Shift: Theoretical and empirical foundations of assistance to threatened language*. Clevedon: Multilanguage Matters.
- Gilmour, D. 2011. *The Pursuit of Italy: A history of a land, its religions and its peoples*. Londen: Penguin.
- Gray, P. 2013. *Free to Learn: Why Unleashing the Instinct to Play Will Make Our Children Happier, More Self-Reliant, and Better Students for Life*. New York: Basic.
- Gutek, G. 2006. George S. Counts and the origins of social reconstructionism. In Riley (red.). *Social Reconstruction: People, politics, perspectives*. Greenwich CN: Information Age Publishing: 1-26.
- Haldane, S. 2012. Nurturing the learning spirit of First Nation Students: The report of the National Panel on First National Elementary and Secondary Education for Students on Reserve, http://www.firstnationoneducation.ca/wp-content/themes/clf3/pdfs/Report_02_20120pdf [16 Maart 2012].
- Harrison, K.D. 2007. *When Languages Die: The extinction of the world's languages and the erosion of human knowledge*. Oxford: Oxford University Press.
- Heugh, K. The case against bilingual and multilingual education in South Africa. <http://paulroos.co.za/wp-content/blogs.dir/22/files/2012/07/Paper6.pdf> [9 September 2016].
- Igbo, B. 2009. *Teaching for Diversity in Canadian Schools*. Toronto: Pearson.
- Jacoby, R. 1987. *The Last Intellectuals: American culture in the age of academe*. New York: Basic.
- Kaur, K. 2010. *Comparative Education & Curriculum Development*. New Delhi: Neha Publishers & Distributors.
- Knight, J. 2004. Internationalisation Remodeled: Definitions, approaches and rationales. *Journal of Studies in International Education*, 8(1):5-31.
- Ladson-Billings, G. 2000. Fighting for our Lives: Preparing teachers to teach African American students. *Journal of Teacher Education*, 51(3):206-214.
- Lazenby, H. 2016. What is Equality of Opportunity in Education? *Theory and Research in Education*, 14(1):69-84.
- Le Roux, C.S. & Wassermann, J. 2016. The History of South African Education Up to 1994. In Horsthemke, Siyakwazi, Walton & Wolhuter (reds). *Education Studies: History, Sociology, Philosophy*. Cape Town: Oxford University Press, pp. 2-44.
- Loon, S.P. 2009. Ethnicity and education policies in Malaysia and Brunie-Darussalam. *SA-eDUC*, 6(2):146-157.
- Makoni, S. & Pennycook, A. 2005. Disinvesting and (Re) Constituting Languages. *Critical Inquiry in Language Studies: An international journal* 2(3):137-156.
- Mei-Yu, L. 1998. English-only Movement: Its consequences on the education of language minority children. <http://www.ericdigests.org/1999-4/english.htm>[30 April 2016].
- Meshtrie, R. & Bhatt, R. (reds). 2008. *World Englishes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mortimer, I. 2014. *Human Race: 10 centuries of change on earth*. Londen: Vintage.
- Nisbett, R. 2003. *The Geography of Thought: How Asians and Westerners Think Differently....and Why*. New York: The Free Press.

- Otaala, L.A. & Platter, I.E. 2013. Implicit Beliefs About English Language Competencies in the Context of Higher Education: A comparison of university students and lecturers. *International Journal of Higher Education*, 2(3):123-131.
- Pennycook, A. 1994. *The Cultural Politics of English as an International Language*. Londen: Routledge.
- Plüddemann, P. 2012. *Home-language based bilingual education: Towards a learner-centred typology of primary schools in South Africa*. Kaapstad: Praesa, University of Cape Town. <http://www.praesa.org.za/files/2012/07/Paper32.pdf> [10 September 2016].
- Republiek van Suid-Afrika. 1996. Die Grondwet van die Republiek van Suid_Afrika. <http://www.justice.gov.za/legislation/constitution/SACConstitution-web-afr.pdf> [23 April 2016].
- Ricento, T. 2000. Historical and Theoretical Perspectives in Language Planning and Policy. *Journal of Sociolinguistics*, 4(2):196-213.
- Rizvi, F. & Lingard, B. 2010. *Globalizing Education Policy*. Londen & New York: Routledge.
- Rubagumya, C.M. 1991. Language Promotion for Educational Purposes: The example of Tanzania. *International Review of Education*, 37(1):67-85.
- Sakellario, M. 2014. Globalisation, multicultural reality, religious pluralism and religious aspects of intercultural education in preschool and elementary school education through the viewpoint of Greek teachers and parents. In Wolhuter & De Wet (reds). *International Comparative Perspectives on Religion & Education*. Bloemfontein: Sun Press, pp. 127-145.
- Scholtz, L. 2006. Die Belang van Afrikaanse Onderwys vir die Oorlewing van die Taal. *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*, 46(1):470-481.
- Sharzhad 2003. Education of a Non-State Nation: Reconstructing a University in the War Zone of Iraqi Kurdistan. In Nelles (red.). *Comparative Education, Terrorism and Human Security: From Critical Pedagogy to Peace Building*. New York: Palgrave Macmillan, pp. 159-173.
- Shin, J.C., Toutkoushian, R.K. & Teichler, U. (reds). 2011. *University rankings: Theoretical basis, methodology and impacts on global higher education*. Dordrecht: Springer.
- Skutnabb-Kangas, T. 2012. *Linguistic Genocide in Education or Worldwide Diversity and Human Rights*. New York: Routledge.
- Tandwa, L. 2016. South Africa: #FeesMustFall Costs Country R150Million – Nzimande. *News24*, 16 Januarie 2016. <http://allafrica.com/stories/201601201489.html> [14 April 2016].
- Universities Canada. 2016. Universities Canada, www.univ.can.ca/can_uni/general_info/schools_e.html [8 September 2016].
- Van der Walt, C. 2013. *Multilingual Higher Education: Beyond English medium orientation*. Bristol: Multilingual Matters.
- Webb, V. 2004. African Languages as Media of Instruction in South Africa: Stating the case. *Language Problems and Language Planning*, 28(20):147-173.
- Wolhuter, C.C. 2012. 'n Wêreldklasuniversiteit in Suid-Afrika: ideaal, wenslik, haalbaar, werklikheid, hersenskim? *LitNet Akademies*, 9(2):284-308.