

3 DIE GESKIEDENIS VAN ONDERWYS IN DIE VERENIGDE STATE VAN AMERIKA MET VERWYSING NA DIE HANTERING VAN KULTURELE VERSKILLE

3.1 INLEIDING

Soos aangedui in die slotopmerkings van hoofstuk 2, word 'n metode van geskiedskrywing in hierdie en die volgende drie hoofstukke aangewend wat nie gebruiklik is in die beoefening van die historiese opvoedkunde nie. Die konseptuele en teoretiese raamwerk wat in hoofstuk 2 aangebied is, vorm naamlik die raamwerk vir die aanbieding van die historiese gegewens oor die onderwysgeskiedenis van die VSA. Die historiese gegewens word gevolglik nie sonder meer chronologies aangebied nie, maar is gefokus op 'n histories-opvoedkundige probleemstelling, te wete die teorie en praktyk van multikulturele onderwys. Anders gestel, die teoretiese raamwerk wat in hoofstuk 2 aangebied is, is aangewend as die verwysingsraamwerk vir kulturele pluralisme vir die begryping van onderwysvoorsiening in die gekose vier lande. In die beskrywing van die geskiedenis is gepoog om vas te stel in welke mate aspekte en fasette van onderwys vir kulturele pluralisme in die praktyk beslag gekry het in die onderwysvoorsiening, en dus in die aard van die onderwysstelsel. Hierdie werkswyse het onvermydelik daartoe gelei dat historiese gegewens selektief aangebied word, en dat geen verwagtinge van die beskrywing gekoester moet word dat dit 'n volledige prentjie van onderwysvoorsiening of die onderwysstelsel in die betrokke land skets nie. Die sistematiek van die aanbieding word egter telkens gewaarborg deurdat die teoretiese raamwerk gevolg word wat in hoofstuk 2 omlyn is.

3.2 DIE ROL VAN DIE VERSKILLENDE BEVOLKINGSGROEPE

“Education and schools are parts of a wider culture and society. Therefore the history of education, or even the history of schools only, must be written against the background of a history of culture and society” aldus Button en Provenzo(1989:5). Daarom moet die navorsing begin

met die rol wat die verskillende bevolkingsgroepe gespeel het in die ontwikkeling van die onderwys.

In die 17de eeu het ontdekkingsreise vir die Europeërs moontlik geword vanweë die tegnologiese uitvindings van die tyd. Dié uitvindings het onder andere verbeterde navigasiemetodes ingesluit asook die ontwikkeling van wapentuig waarmee die vernietiging van die Spaanse Armada, wat op see oorheers het, bewerkstellig kon word. Swak lewensomstandighede in Europa en Engeland het immigrasie na die Nuwe Wêreld op daardie tydstip aantreklik gemaak. Die immigrante na die VSA het hulle vaderlande verlaat met die droom dat hulle vir hulleself 'n beter lewe in die pas “ontdekte” lande kon skep (Bedford & Colburn, 1976:8,9; Johnson, Collins, Dupuis & Johansen, 1991:352; Meyer, 1972:195). Noord-Amerika is nie vir die eerste keer in die 15de eeu ontdek nie. Argeoloë beweer dat mense die Atlantiese kus reeds voor Christus se geboorte bereik het (Bedford & Colburn, 1976:1).

Met die aankoms van die Europese immigrante/koloniste in die “nuwe” lande, het hulle van die standpunt uitgegaan dat die “nuwe” gebiede oop en beskikbaar was vir hulle om te koloniseer tot hulle eie voordeel. Daarom is die inheemse bewoners van die kontinent eenvoudig gedwing om by die nuwe omstandighede aan te pas. In terme van die teoretiese raamwerk (hoofstuk 2) het die nuwe aankomelinge op die Noord-Amerikaanse kontinent hulle nuwe land in volkskulturele opsig kom domineer/oorheers, en is die minder gesofistikeerde kulture van die inheemse mense ondergeskik gehou deur dit te onderdruk en as minderwaardig te beskou. Omgekeerd was die inheemse mense verplig om die dominante kultuur te aanvaar, en te akkultureer, om sodoende in die nuwe koloniale omstandighede te kon oorleef. Die onderwys, voorsien deur die dominante groep(e), wou die inheemse groepe beskaaf en kersten (Button & Provenzo, 1989:45).

Die Amerikaanse kolonies is aanvanklik uit Brittanje regeer, maar omdat die Britse regering ekonomiese druk op die kolonies uitgeoefen het, het die koloniste die Britse juk in 1812 afgegooi en onafhanklik geword (Bedford & Colburn, 1976:28,77; Button & Provenzo, 1989:60).

Na die onafhanklikheidswording was die blanke/immigrante/koloniste bevolking aangevul deur 'n nuwe groep blanke immigrante uit Europa en selfs met groepe uit China en Japan (Button & Provenzo, 1989:60; Gutek, 1991:18). Behalwe dat die blanke/immigrante/koloniste-gedeelte van die bevolking vir hulleself al die voorregte wat bekombaar was, toegeëien het, het hulle verder die Europese kultuur aan almal bekend gestel en dit as die gangbare kultuur op die koloniale bevolking afgedwing (Button & Provenzo, 1989:13). Daar is sowel implisiet as eksplisiet aanvaar dat indien 'n mens in die nuwe land welslae wou

behaal, die dominante kultuur aanvaar moes word. Akkulturasie ten aansien van die dominante kultuur was dus aan die orde van die dag.

'n Onwillige immigrantegroep was die slawe uit Afrika. Teen 1776 was daar ongeveer 1 000 000 slawe in die VSA (Button & Provenzo, 1989:44). Omdat reuse groepe arbeiders op die uitgestrekte plase in die Suidelike kolonies nodig was, is slawe vir dié doel reeds vanaf 1619 ingevoer (Gutek, 1991:150; Johnson *et al.*, 1991:373; Sandiford, 1927:3). Hierdie groep mense het onvoorwaardelik aan hulle base behoort en het geen regte gehad nie. Met die invoer van slawe is die kleur- en rassesamestelling van die bevolking nie slegs gekompliseer nie, maar het ook groter klasseverskille en veral sosio-ekonomiese verskille ingetree. Dit was juis die feit dat een mens lyflik aan 'n ander behoort het, gepaard met onbillike praktyke en die onderdrukking van die slawe, wat aanleiding gegee het tot 'n vernietigende burgeroorlog vanaf 1861 tot 1865 tussen die Suidelike en die Noordelike kolonies. Dié oorlog het die land veral ekonomies benadeel (Bedford & Colburn, 1976:228,229; Gutek, 1991:153,155).

Toe die slawe uiteindelik bevry is, was nie eers vyf persent van hulle geletterd nie (Sandiford, 1927:48). Die vier miljoen slawe wat vrygestel is, was prakties dus 'n ongeletterde groep (Church & Sedlak, 1976:125) en hierdie mense moes leer om in te pas by die dominante kultuur en kulturele gebruike in 'n samelewing waarvan hulle vroeër volledig uitgesluit was. Hulle vrystelling ná die oorlog het egter nie tot verbetering in hulle sosio-ekonomiese omstandighede gelei nie. Dié swak toestande het voortgeduur tot ná die Tweede Wêreldoorlog (1945). Op daardie tydstip het die nakomelinge van die slawe begin om al meer voorregte te eis, en dit het daartoe gelei dat hulle omstandighede begin verbeter het. Hierdie verbetering het ingetree omdat die terugkerende swart soldate ná 1945 verwag het om in hulle eie land as gelykes behandel te word deur die blankes soos dit in Europa die geval was gedurende die oorlog. Hulle verwagtinge is egter nie vervul nie, en dit het tot groot frustrasie gelei in swart geledere wat uiteindelik tot 'n uitbarsting gekom het (Bedford & Colburn, 1976:178,381; Gutek, 1991:297).

Aan die einde van die Tweede Wêreldoorlog in 1945 en veral ná die oorlog in Viëtnam, wat in 1968 tot 'n glorielose einde vir die VSA gekom het, het groot groepe swart mense na die stede gestroom om werk te soek in die nywerhede. Die gevolg hiervan was dat massas swart mense gekonsentreerd in die stede voorgekom het en hulle frustrasies mettertyd tot aktivisme en polities-gemotiveerde optrede gelei het. Aanvanklik was hulle vas oortuig daarvan dat groter toegang tot beter gehalte onderwys hulle sou help om hulle omstandighede in die samelewing te verbeter, maar hulle het gou ontdek dat hulle meer kon vermag deur boikotte en ander

forme van politieke optrede as deur die onderwys (Bedford & Colburn, 1976:495; Button & Provenzo, 1989:187; Church & Sedlak, 1976:449; Gutek, 1991:297).

Tot 1951 kon die individuele state van die VSA self oor 'n beleid van segregasie al dan nie in die skole besluit. Die oorloë in Korea (1950) en Viëtnam (1961) het voorlopig 'n dreigende rassekonfrontasie op die agtergrond geskuif omdat die vrees vir kommunistiese oorheersing as 'n groter bedreiging gesien is as die rasseprobleem. 'n Uitbarsting was egter onvermydelik. Dit vind plaas nadat Brown die saak teen die Skoolraad van Topeka, in Kansas, wen in 1954. Hierna is desegregasie van regeringsweë afgedwing in die skole. Dit is egter nie gewilliglik deur die blanke gedeelte van die bevolking aanvaar nie. As gevolg van die houding van baie blankes ontwikkel die *Black Power-beweging* in 1963/1964. Dié beweging beywer hom vir politieke mag vir die swart mense om sodoende die ongelykheid in die land te beëindig (Button & Provenzo, 1989:269; Church & Sedlak, 1976:464).

Hierdie vorme van opstandigheid in die onderwys lei uiteindelik tot die aanname van die *Civil Rights Act* in 1964, waarmee algehele gelykheid in die onderwys verseker is aan alle burgers van die VSA (Bedford & Colburn, 1976:493; Butts, 1947:460; Church & Sedlak, 1976:464).

Tussen die jare 1960 en 1970 het 'n alternatiewe vorm van onderwys ontwikkel. Dit is voorgestaan deur ouers wat van mening was dat die staatskole te groot was en die leerders nie meer genoeg geleentheid gekry het om te ontwikkel nie. Hierdie skole was private ondernemings. Teen 1975 was daar reeds 5 000 alternatiewe skole (Button & Provenzo, 1989:303,304).

Die Indiane (Amerinde), die inheemse bevolkingsgroepe wat deur die landsverhuisers op die kontinent aangetref is, is vir eeue lank feitlik geïgnoreer deur die mense wat hulle in die land van die Amerinde kom vestig het. Hulle stamstatus is eers in 1924 erken en van toe af het hulle burgerskap van hulle eie land verkry. In 1928 is vir die eerste keer ondersoek ingestel na die toestande waaronder die Indiane leef en is fondse vir hulle ontwikkeling deur die regering beskikbaar gestel (Ray & Poonwassie, 1992:133). Na 1862 is daar geld beskikbaar gestel as "land grants" waarmee skole wat handewerk onderrig het, opgerig is - soos die *Girard College* in Philadelphia (Button & Provenzo, 1989:152). Mede as gevolg van die optrede van die swart mense (afstammeling van die slawe) het die Amerinde asook ander minderheidsgroepe soos vroue en gestremdes meer regte bekom (Bedford & Colburn, 1976:495; Church & Sedlak, 1976:449; Gutek, 1991:297; Ray & Poonwassie, 1992:133,134).

Die inheemse bevolking is feitlik volledig geassimileer in die res van die bevolking, met die uitsondering van klein groepe wat afgesonder in reservate geleef het. In die geval van die Amerinde was die prosesse van assimilasië, integrasie en akkulturasie by die dominante kultuur, asook die ignorering of verontagsaming van hulle eie volkskulture en tale byna volkome. Gesien van die kant van die lede van hierdie bevolkingsgroep was dit egter noodsaaklik met die oog op oorlewing: slegs wie die dominante kultuur van die land deeglik beheers (het), kon hoop om deel te vorm van die “American dream” (Banks, 1993:22; Bedford & Colburn, 1976:301; Ray & Poonwassie, 1992:132,133). Weens die groter kulturele bewustheid wat daar sedert die 1960's ingetree het, is daar vandag egter meer kampvegters vir die behoud van die eie volkskulture en inheemse tale, en word 'n mate van trots op hierdie erfenis by die opkomende geslag aangemoedig.

3.3 KULTURELE VERANDERLIKES WAT 'N ROL GESPEEL HET IN DIE ONDERWYSONTPLOOING

Uit die verskillende definisies van die begrip “kultuur” blyk dit dat die mens, kragtens sy aard, nie sonder kultuur kan bestaan nie, omdat kultuur die instrument is wat die mens geskep het om te oorleef. Anders as die dier, is die mens nie van nature toegerus om in sy omgewing te oorleef nie; hy moet léér om dit te doen (Matthews, 1992:85). Daar is kulturele veranderlikes wat die ontwikkeling van 'n volk bepaal omdat dit oorlewing verseker. Hierdie kulturele veranderlikes kan daarom gesien word as bakens of grense waarbinne die mens moet optree om te kán oorleef. Dikwels kan hierdie optredes nie deur die mens beheer word nie as die gevolg van omstandighede waarin hy hom bevind (Cushner *et al.*, 1992:215). In die lig hiervan was sekere kulturele veranderlikes vir die Amerikaanse koloniste van primêre belang:

- hulle godsdiens,
- geletterdheid vir hulle kinders, en
- die hantering van ras/kleurverskille wat hulle in die nuwe land teengekom het.

3.3.1 Beskawing/beskaafdheid

Voordat die immigrante/koloniste in Noord-Amerika aangekom het (1607), was daar reeds 200 Amerinde-stamme met 'n eie beskawing, hoewel dit minder gesofistikeerd was as dié wat die immigrante/koloniste ingevoer het (Ray & Poonwassie, 1992:131). Die koloniste self was afkomstig van verskillende lande, onder andere Brittanje, Duitsland, en selfs China en Japan (Button & Provenzo, 1989:60). Die kulturele verskille en verskeidenheid van kulture was nie

van so 'n aard dat hulle maklik sou saamsmelt nie. 'n Verdere “vreemde” groep, naamlik die slawe uit Afrika, het vanaf 1619 die diversiteit verhoog (Gutek, 1991:150; Johnson *et al.*, 1991:373; Sandiford, 1927:3). Van die begin af het die immigrante/koloniste uit Europa, veral dié van Anglo-Saksiese oorsprong, hulle kultuur op die ander bevolkingsgroepe afgedwing (vergelyk 2.2.1; 2.2.3.3). Dit is dus duidelik dat die VSA-bevolking uit die staanspoor, en tot vandag toe, 'n wye diversiteit vertoon, ook wat die vlak van beskaafheid/beskawing betref.

3.3.2 Ekonomiese verskille/sosio-ekonomiese status

Daar was (en is nog steeds) groot verskille in die sosio-ekonomiese status van die verskillende bevolkingsgroepe. Die ekonomiese lewe van die immigrante/koloniste was vreemd vir die Amerinde/inheemse bewoners. Die swart mense/slawe het op hulle beurt geen inkomste of status gehad nie; hulle was bloot werkers (Button & Provenzo, 1989:62; Gutek, 1991:150; Johnson *et al.*, 1991:373).

Die swart Amerikaners (die later bevryde slawe) sowel as die Amerinde het veral ná die Wêreldoorloë na die stede gemigreer en erkenning vir hulle behoeftes en vermoëns begin soek sowel as gestry en geywer om 'n inkomste te verkry (Bedford & Colburn, 1976:478; Button & Provenzo, 1989:187; Gutek, 1991:257,282,283). In die stede het die Amerinde hulle hoofsaaklik aangesluit by die swart groepe en militaristies geword in hulle strewe na erkenning (Butts, 1947:466) (Vergelyk 2.2.3.5).

3.3.3 Geletterdheid

Die grootste gedeelte van die blanke/immigrante/kolonistebevolking was altyd geletterd omdat die ouers wou hê dat hulle kinders hulle eie Bybels moes kon lees en verstaan soos deur die kerkleer voorgeskryf. Die Protestante het 'n baie besliste onderwysbeleid gehad, naamlik dat alle mense geletterd moes wees hoofsaaklik om self die Bybel te kon lees (Ornstein, 1977:110). In hulle pogings om kinders geletterd te kry het die ouers aanvanklik verplig gevoel om self die skole te organiseer en te onderhou as daar nie 'n ander instansie was wat dit gedoen het nie. Onderwys is dus deurlopend aangebied vóór 1865, op watter manier dit ook al gereël kon word (Butts, 1947:296,376; Church & Sedlak, 1976:26; Lucas, 1972:503). Die-selfde kan nie van onderwys vir die swart of Amerinde-dele van die bevolking gesê word nie. Onderwys vir slawe was in werklikheid verbied tot 1701 (Johnson *et al.*, 1991:373) en Amerinde-onderwys is geïgnoreer deur die regering, hoewel daar periodiek aandag daaraan

gegee is deur verskillende ander instansies, soos die kerk, en die Amerinde se eie “stelsel” van onderwys (Ray & Poonwassie, 1992:131).

Met die industriële ontwikkeling in die VSA het dit duidelik geword dat opgeleide mense nodig was vir die industrieë, en het onderwys tegelyk onontbeerlik en beroepsgerig geword vir leerders (Button & Provenzo, 1989:180,181,183). Amerikaners se belangstelling by die onderwys van hulle leerders het nooit vervaag nie. Die tegnologiese oorwinning van Rusland, toe die ruimtetuig Spoetnik (1957) die ruimte ingestuur is, het die Amerikaners egter genoop om weer hulle onderwys te ondersoek en daar is nie gehuiwer om onmiddellik meer aandag en geld daaraan te bestee toe hulle vind dat die onderwys ondoeltreffend was nie (Button & Provenzo, 1989:310,311; Good & Teller, 1969:550; Lucas, 1972:486). Programme soos *Higher Horizons* (1956), en *Head Start* is aangepak, en hierin is meer aandag aan tegnologie en wiskunde gegee, asook aan die ander kulturele elemente in die samelewing (Church & Sedlak, 1976:454,455; Pulliam, 1987:199) (vergelyk 2.2.3.7).

3.3.4 Geslagtelikheid

Onderwys vir Amerinde- en swart dogters word, sover vasgestel kan word, nêrens in die literatuur spesiaal gemeld nie. As daar egter na die gebrekkigheid van die onderwys van die blanke immigrante/koloniste-dogters gelet word, kan slegs een afleiding gemaak word en dit is dat onderwys vir Amerinde- en swart dogters veel te wense oorgelaat het, of trouens nie bestaan het nie.

Daar word nêrens gemeld dat blanke dogters onwelkom by die aanvangsonderwys was nie, maar dit word ook nie gesê dat hulle wel welkom was om dit by te woon nie. Baie blanke dogters moes waarskynlik wel geletterd gewees het, want die meeste van die aanvangsonderwysers was dames, met ander woorde, die dames moes kon lees, skryf en reken (vergelyk 2.2.3.8).

Die onderwys vir die seuns was 'n ander saak. Daar was wel skole vir hulle, soos die *Latin Grammar*-skole, waar hulle sekondêre onderwys kon ontvang en hulle kon voorberei vir verdere onderrig in Engeland (Butts, 1947:301; Johnson *et al.*, 1991:384). In hierdie onderwysinrigtings is dogters glad nie toegelaat nie (Hughes & Schultz, 1976:212; Lucas, 1972:484).

Toe die inwoners van Amerika in die onderwys van hulle dogters belanggestel het, was dit bloot sodat hulle as moeders hulle seuns kon inlei tot deelname aan die politiek van die land (Green, 1990:179). In 1826 is een meisieskool in Boston gestig, maar die toeloop daarheen

was so groot dat die fondse te min was en die skool maar weer moes sluit (Pulliam, 1987:73). 'n Tweede hoërskool met 'n normaalskool daaraan verbonde, is later gestig (Pulliam, 1987:73). Uiteindelik is daar in 1865 seminaries vir dogters gestig as 'n vorm van hoër onderwys (Armstrong, 1981:28; Pulliam, 1987:85). Toe onderwys vanaf 1920 verpligtend gemaak is deur die staat, kon alle blanke leerders “gelyke” geleenthede in die onderwys kry. Geslag was uiteindelik van geen belang of betekenis nie (Havinghurst & Levine, 1975:481) (vergeelyk 2.2.3.8). Die Twee Wêreldoorloë het ook bygedra tot die ontwikkeling van opleiding vir vroue, omdat hulle die fabriek moes beman (Button & Provenzo, 1989:180,181).

Die siening is tans dat “(the) school must protect and enhance the freedom and dignity of its students and must not impede their natural development” (Button & Provenzo, 1989:291). Met “students” word almal bedoel.

3.3.5 Gestremdheid

Belangstelling in die onderwys van gestremdes het vroeg reeds aandag gekry. 'n Kollege, naamlik *Gallaudet Kollege vir Doves*, is gestig en ook 'n kollege vir blindes by Howe in 1817 (Good, 1970:58,59,127; Johnson *et al.*, 1991:348). 'n Eerste skool vir verstandelik gestremde kinders is egter eers in 1951 in Massachusetts opgerig (vergeelyk 2.2.3.9).

3.3.6 Godsdiens

Godsdiens was een van die hoofredes waarom van die immigrante/koloniste hulle vaderlande verlaat het. Daarom het baie van hulle met baie besliste opvattinge oor godsdiens in die VSA aangeland (Itzkoff, 1976:43; Johnson *et al.*, 1991:352). “...the church was the centripetal force in integrating society and a major force in education...” voer Green (1990:176) aan. Dit was vir hulle van kardinale belang dat almal godsdiensvryheid moes ervaar in die nuwe land, want hulle het juis weggevlug van godsdiensonverdraagsaamheid. 'n Ander rede vir die belang van godsdiens was dat dit as 'n oogmerk van die onderwys beskou is dat elke mens in staat moes wees om sy eie Bybel te kon lees en verstaan - volgens die leerstelling van die Protestantse kerke (Button & Provenzo, 1989:21; Ellis, Cogan & Howey, 1981:71; Hughes & Schultz, 1976:205; Lucas, 1972:472,474).

Westerse onderwys vir die Amerinde was ook godsdienstig van aard, want die eerste mense wat aandag aan hulle onderwys gegee het, was die Jesuïete wat in 1568 daarmee begin het (Ray & Poonwassie, 1992:130). Ook die “onderwys” vir die slawe was godsdienstig gerig omdat die kerke dit aangebied het (Johnson *et al.*, 1991:373). Selfs in die dae toe enige vorm

van onderwys aan slawe verbied was, is die onderrig van godsdiens nie verbied nie (Gutek, 1991:152).

Omdat godsdiens so 'n belangrike rol in die lewe van die koloniste gespeel het, het hulle van die kerk verwag om hulle te help met die onderwys en opvoeding van hulle kinders. Dikwels was die enigste “geleerde” in die samelewing dan ook die predikant. Dit het meegebring dat die kerk verplig was om die verantwoordelikheid van die onderwys op sy skouers te neem, en daarom het die kerk groot invloed op die onderwysontwikkeling en verskaffing van onderwys uitgeoefen in die kolonies, en later ook in die VSA. Die kerk se invloed was so sterk dat een van die vereistes om as onderwyser aangestel te word byvoorbeeld was om deur die kerk goedgekeur te word. Akademiese kwalifikasies was skynbaar nie belangrik nie (Butts, 1947:298). Die kerke het ook dikwels gratis onderwys vir die minder gegoede kinders gereël (Butts, 1947:296,297; Lucas, 1972:484).

Die invloed van die kerk is egter beperk deur die aanname van die Grondwet in 1865 toe die verantwoordelikheid vir onderwys aan die staat opgedra is (Hughes & Schultz, 1976:241; Lucas, 1972:487; Stevens & Wood, 1987:263). Hoewel die kerk met verloop van tyd invloed verloor het oor die onderwys, was daar nog steeds 'n alternatiewe “kerk-onderwysstelsel” (Hessong & Weeks, 1991:168; Pulliam, 1987:65). Toe onderwys in 1920 verpligtend geword het, was een van die bepalings van “gelykheid” dat godsdiens uit die onderwys uitgehou moes word, sodat almal gelyk behandel kon word. Tot op daardie stadium was die godsdiens in die skole in die VSA slegs Christelik van aard (Butts, 1947:487). Alhoewel pogings aangewend was om godsdiens uit die onderwys te hou, is kerkskole nog steeds toegelaat om te bly voortbestaan sodat die ouers wat dit verkies het, hulle kinders na 'n kerkskool kon stuur (vergelyk 2.2.3.10).

3.3.7 Immigrante/herkoms

Die aanvanklike groepe immigrante/koloniste het aangekom uit lande soos Brittanje, Duitsland en Nederland. Om hierdie rede was die doel van die skool om aan alle leerders dieselfde taal te leer en hulle feitlik te dwing om die dominante puriteinse moraliteit te aanvaar (Green, 1990:202). Latere groepe het gekom uit lande soos Italië, Griekeland, China en Japan. Nog latere groepe het uit die omringende gebiede soos Meksiko, Puerto Rico, Kuba en ander Latyns-Amerikaanse lande gekom, asook uit Viëtnam. Hoewel die Anglo-Saksiese taal en kultuur nog vir die huidige dominant is, is dit duidelik dat die Amerikaanse bevolking nie slegs met 'n heterogene afkoms spog nie, maar dat die volkskulture en die tale van latere immigrante besig is om steeds meer erkenning te kry. Dit is byvoorbeeld nie ondenkbaar dat

die bevolking van Amerika binne enkele dekades oorwegend “nie-blank” en nie-Anglo-Saksies gaan wees nie, en dat Spaans een van die dominante tale in die land sal wees (Banks, 1993:18,19,31; Cheng, 1990:226,227; Ray & Poonwassie, 1992:451) (vergelyk 2.2.3.12).

3.3.8 Individualiteit

Van die begin van kolonisasie af was die individualiteit van mense vir die immigrante/koloniste van belang. Die aard van hulle bestaan, vër van mekaar, in 'n land waar hulle slegs op hulleself aangewys was, het hierdie gevoel versterk (Butts, 1947:500; Hughes & Schultz, 1976:197). Hierdie bewussyn is mettertyd sterk in die samelewing gevestig, en dit het een van die doelwitte van die onderwys geword dat elke kind sy unieke vermoëns deur middel van die onderwys moes ontwikkel (Butts, 1947:500).

Dié siening was ook een van die aanleidende oorsake tot die oorlog tussen die Noorde en die Suide oor die slawekwessie (1861-1865). Die Noorde kon nie die gedagte dat een mens aan 'n ander behoort, aanvaar nie (Bedford & Colburn, 1976:288,299; Good, 1970:125,126; Gutek, 1991:155). Dit was waarskynlik ook om dié rede dat daar steeds sterker daarop aangedring is dat alle mense gelyke regte moes hê. Dié aandrang het op die lang duur gelei tot die verskillende pogings om elkeen van die verskeidenheid kulture in die land te erken (Baptiste, 1979:12; Darling-Hammond, 1993:28; Lemmer & Squelch, 1993:63). Die Grondwet van 1865 het byvoorbeeld al sterk klem laat val op die regte van die individu. Gelyke regte het nie net beteken dat almal presies eenders behandel moes word nie, maar dat elkeen sou kon kry wat hy nodig het. Eers met die aanname van die *Civil Rights Act* in 1964 was die ideaal van algehele gelykheid wetlik verwesenlik (Bedford & Colburn, 1976:493; Church & Sedlak, 1976:464) (vergelyk 2.2.3.13).

3.3.9 Industrialisasie (vlak van)

In die periode van Rekonstruksie, dit wil sê ná die burgeroorlog van 1861-1865, het die VSA begin industrialiseer en het daar 'n aanvraag na opgeleide werkers ontstaan. Die aanvraag het onder andere gelei tot die verbetering van die onderwys vir almal. So byvoorbeeld het kleuterskole ontstaan omdat beide ouers in 'n familie heel moontlik heeldag weg van die huis was en die kinders versorg moes word (Button & Provenzo, 1989:161; Gutek, 1991:58). Nog 'n gevolg van die industrialisasie was dat kinders nie meer die nodige kennis en vaardighede vir hulle geïndustrialiseerde bestaan by die ouers kon aanleer nie, en dit het die taak van die skole geword om kinders vir die werk in die nywerhede en vir die lewe in die algemeen op te lei en toe te rus (Lucas, 1972:502; Sandiford, 1927:75). Later het industrialisasie ook veroorsaak

dat sowel swart mense as Amerinde na die stede gestroom het om werk te soek. Hierdie migrasie na die industriële gebiede het gelei tot 'n opeenhoping van mense van verskillende kulture wat aanleiding gegee het tot rassekonfrontasie. Hierdie konfrontasie met die owerhede het tot gevolg gehad dat minderhede meer voorregte bekom het (Bedford & Colburn, 1976:478; Good, 1970:476; Gutek, 1991:257,282,283).

Gedurende die Eerste en Tweede Wêreldoorloë was vroue ook beter opgelei omdat hulle die mans in die fabriek moes vervang (Button & Provenzo, 1989:180,181). Ná daardie periode het vroue meer regte bekom saam met die swart groep (vergelyk 3.2). Met ander woorde, vroue het beter opleiding gekry as gevolg van die industrieë.

3.3.10 Kulture (volks- of etniese)

Die kulture van 'n volk of van 'n etniese groep vorm 'n inherente deel van die weefwerk van 'n samelewing en daarom ook van die onderwys, aangesien die onderwys die kulturele patroon van die samelewing weerspieël en moet oordra (Armstrong, 1981:26; Gollnick & Chinn, 1990:6). Dit het in die VSA se onderwysgeskiedenis beteken dat die onderwys nie net die leerders moes inlei in die tradisie van republikeins wees nie, maar ook 'n bepaalde Amerikaanse kulturele tradisie moes skep (Green, 1990:180). Omdat nie slegs die onderwys nie, maar ook die hele samelewing, hoofsaaklik om die Engelse deel van die bevolking en hulle belange gewentel het, het die Anglo-Saksiese kulture die dominante kulture geword, ook in die onderwys. Die ideaal is stilswyend asook doelbewus nagestreef dat almal dieselfde d.i. Anglo-Saksiese waardes, optrede en lewenswyse sal ontwikkel, met ander woorde dat almal die dominante kulture sal assimileer (Green, 1990:190; Phelan & Davidson, 1993:9; Ray & Poonwassie, 1992:8).

Omdat hierdie ideaal nie verwesenlik kon word nie, veral nie in die skole nie, het allerlei alternatiewe strewes en ideë na vore gekom, wat gewissel het van enkelgroepstudies tot by multikulturele onderwys. Die oogmerk met hierdie ideë en benadering was om nie slegs die skole nie, maar die hele samelewing beter te laat funksioneer (Cushner *et al.*, 1992:134; Lemmer & Squelch, 1993:2; Phelan & Davidson, 1993:9). Omdat die kulture nie kon saamgesmelt word tot een homogene kulture nie, was die onderwys van baie groepe wat buite die Engelse kulture of op die rand daarvan gestaan het, dikwels gedoem tot mislukking (vergelyk 2.2.1).

3.3.11 Morele waardes

Die onderwys is altyd gebruik om aan die Amerikaanse leerder die waardes van die volk (in die homogene sin van die woord - waarna die dominante groepe gestreef het) oor te dra. Die vestiging van die Christelik-Westerse religieus-morele waardes in die gemeenskap was derhalwe een van die nalatenskappe van die sterk invloed van die kerk in die samelewing (Butts, 1947:498). Hierdie waardes is egter van tyd tot tyd aangepas. Omdat baie van die koloniste juis hulle vaderlande om godsdienstige redes verlaat het, was godsdiensoefening en -oordrag aanvanklik vir hulle die oogmerk met die onderwys (Good & Teller, 1969:430; Hughes & Schultz, 1976:205; Johnson *et al.*, 1991:352). Na die burgeroorlog (1861-1865) was dit noodsaaklik om nuttige burgers vir die land te kweek, en die taak was aan die onderwys opgedra. Die beginsels was veral noodsaaklik op 'n stadium toe konsolidasie ná die burgeroorlog dringend nodig was (Butts, 1947:299; Cuban, 1993:63; Gutek, 1991:27). 'n Volgende stap was om by die leerders tuis te bring dat die diverse kulture moes kon saamleef in een samelewing (Church & Sedlak, 1976:419; Litt & Parkinson, 1979:79). Tans leer die kinders van hulle omgewing, etiek, kultuur, en hoe om die gebruik van verdowingsmiddels te bekamp en geslagsopvoeding om te kan oorleef (Darling-Hammond, 1993:17; Lemmer & Squelch, 1993:4) (vergelyk 2.2.3.19).

3.3.12 Nasionale eenheid/nasionalisme

Omdat die bevolking van die VSA so divers van aard is, was dit nodig dat aandag gegee moes word aan eenheidswording (Green, 1990:171,175). Teen 1890 was die trekke oor die uitgestrekte gebiede na die suide en die weste asook die konsolidasie van die grondgebied voltooi. Aandag kon toe aan die volksvormende sy van die onderwys gegee word. Daarom is 'n beleid van samesmelting of assimilasie gevolg, want goeie en lojale burgers moes gekweek word (Green, 1990:171) (vergelyk 3.4.1, 3.4.2). Dit was 'n moeisame proses want daar het telkens 'n nuwe vlaag immigrante in die land aangekom (Gutek, 1991:180). Die gemelde burgeroorlog het sake ook nie juis verbeter nie. Die Suide was ontevrede omdat die Noorde die land verwoes het, en die Noorde was ontstig omdat die Suide hulle genoep het om die oorlog te voer (Lucas, 1972:509). Die aard van die land self het ook nie bygedra tot eenheidsvorming en -gevoelens nie, want mense het wydversprei van mekaar gewoon en daar was baie natuurlike struikelblokke, soos hoë berge en groot riviere, wat mense van mekaar geskei het. Hierbenewens was kommunikasiemiddele maar swak. Na afloop van die burgeroorlog (1861-1865) het daar 'n tydperk van rus en welvaart ingetree wat nasionale groei in die hand gewerk het, en onderwys is hiervoor gebruik (Green, 1990:175; Luedtke, 1988:529; Meyer, 1972:349). Die regering het ook op dié tydstip besluit om immigrasie te beperk en dit het kon-

solidasie bemoontlik. Hierdie beperking het bygedra tot die verdere groei van nasionalisme in die VSA in dié rustige jare.

Omdat onderwys gesien is as die middel om 'n nasionale eenheid te vorm, het die staat begin belangstel om self onderwys te voorsien. Green (1990:180) sê “...education thus became yoked to national ambitions...” en onderwys het hiermee 'n politieke kleur gekry.

3.3.13 Ras/kleur

“Ras” het nie net met kleur te doen nie, maar kan ook beskryf word as 'n “set of fully social relations” (McCarthy, 1993:VII). Toe die blanke/immigrante/koloniste uit Europa in die VSA aangekom het, het hulle 200 Amerinde/Indiaanse/inheemse stamme gevind en hulle feitlik uitgeroei en/of geïgnoreer (vergelyk 2.2.3.27). 'n Ander groep wat ook geïgnoreer is, was die groot groepe slawe vanuit Afrika, wat ná 1619 na die Suidelike landgoedere ingevoer is as arbeiders (Gutek, 1991:150; Johnson *et al.*, 1991:373; Sandiford, 1927:3). Hierdie groepe mense is nie in berekening gebring in enige onderwysplanne van die blanke koloniste nie.

Die Jesuïete was die eerste groep wat doelbewus aandag aan die onderwys van die Amerinde geskenk het. In 1620 is 'n fonds gestig om sekere handvaardighede aan die seuns te leer, maar die werklike kerklike onderwys van die Amerinde het eers 150 jaar later gekom (Button & Provenzo, 1989:149; Ray & Poonwassie, 1992:131) toe die Federale regering in 1789 daarvoor geld bewillig het. Enige vorm van onderwys wat wel voor hierdie datum plaasgevind het, het geen aandag aan die Amerinde se kultuur gegee nie. Die kultuur van die Westerse leefwyse is deur die onderwys bevorder en moes maar aanvaar word deur die Amerinde. Polities is die Amerinde in 1924 eers as landsburgers erken en het hulle gedeel in die voorregte wat landsburgers toekom (Butts, 1947:466; Ray & Poonwassie, 1992:133). Tot teen die middel van die 20ste eeu is daar in meer as 70% van die skole vir Amerinde nie eers een van hulle tale aangebied as vak nie en is dit ook nie as onderrigtaal gebruik nie.

Aanvanklik is slegs indiensopleiding vir slawe toegelaat (Gutek, 1991:152; Lucas, 1972:484), maar vanaf 1701 het sendelinge uit Nederland probeer om onderwys aan die slawe te verskaf (Johnson *et al.*, 1991:373). Ná 1935 het die swart mense (die afstammelinge van die slawe) eers begin aandrang op burgerregte soos byvoorbeeld om enige skool van hulle keuse te kan bywoon. Na die wêreldoorloë het die terugkerende swart soldate gevind dat hulle nog steeds nie as volwaardige landsburgers behandel word nie, en hulle was toenemend ontevrede met die behandeling wat hulle ontvang het van hulle blanke medeburgers. Die drei-

gende rassekonfrontasie, veral na die Koreaanse oorlog, is grootliks deur die dominante Anglo-groep geïgnoreer as gevolg van die vrees vir kommunisme (Gutek, 1991:267,268; Meyer, 1972:500). Hierdie optrede lei in 1954 tot die hofsak van Brown versus die skoolraad van Topeka oor segregasie en ongelykheid in die skole (Button & Provenzo, 1989:269; Good & Teller, 1969:556; Stevens & Wood, 1987:263). Brown het die saak gewen en die gevolg was verpligte desegregasie in die Amerikaanse skole. Baie blanke ouers het egter 'n weerstand hierteen openbaar.

Die blanke/immigrante/koloniste het met 'n “Europese” opvatting van onderwys na die kontinent gekom. Hulle het moeite gedoen om onderwys aan hulle kinders te bring, maar die voorreg slegs vir hulle eie kinders gegun, en dit nie gedeel met die ander inwoners van die land nie (vergelyk 2.2.3.27).

3.3.14 Taal/voertaal

Aanvanklik was daar nie probleme met taalgebruik en die aard van die voertaal in die skole in die VSA nie. Engels is as die vanselfsprekende voertaal in die skole aanvaar weens die dominante aard van die Anglo-Saksiese volkskultuur in die land (vergelyk 2.2.3.32).

Sedert die Tweede Wêreldoorlog en die Viëtnamese oorlog het daar egter groot groepe immigrante uit die Verre-Ooste na die VSA gekom, en hoewel die meeste van hulle die dominante taal en kultuur in die skole aanvaar het, was daar ook diegene wat begin aandring het op onderrig deur medium van die Oosterse tale.

Verskillende vorme van Engels het ontwikkel in die VSA. Die een vorm het ontwikkel onder die Spaanssprekendes (Meksikane) in die suide en weste: hulle vorm van die taal staan bekend as Chicano. Die Kubane in Miami en Florida, en die immigrante uit Puerto Rico in New York het ook hulle vorm van Engels ontwikkel wat as “Hispanic” bekend geword het (Finegan & Besnier, 1989:407). Hierdie laaste groepe se getalle is sedert die 1960's sterk aangewul deur wettige sowel as onwettige migrasie en dit het so toegeneem dat die aandrang op Spaans as onderrigtaal in die skole in sekere dele van die land so groot geword het dat die staat dit kwalik meer kan weier.

Etniese bewussyn onder die Amerinde het in die jongste dekades verder toenemend daartoe gelei dat hierdie groepe mense ook begin aandring het op onderrig deur medium van hulle onderskeie moedertale (Banks, 1993:13,31; Lynch, 1989:53; Ray & Poonwassie, 1992:451).

Die taalprobleem van die swart leerders in die onderwys het daartoe gelei dat die skoolraad van Oakland in 1996 besluit het om die taal wat swart Amerikaners praat, as 'n aparte taal te aanvaar in hulle skool (Ferragio, 1996; Fillmore, 1997). Hierdie taalgebruik wat as “sloppy” en “wrong” beskryf is, is aanvaar deur dié skoolraad en hulle het pogings aangewend om die “Ebonics”, “Black English”, “African Language Systems”, of “Pan-African Communications Behaviors”, soos die taal bekend staan, in die onderwys te erken en te gebruik.

Die onderwysers het die leerders se “Ebonics”-taalgebruik aangevul met Standaardengels om sodoende die leerders se vaardigheid/kennis van Standaardengels te verbeter. (Fillmore, 1966). Hierdie optrede het baie teenkanting uitgelok in onderwysgeledere en dit is afgeskryf as “...another gaffe of political correctness, an overzealous Afro-centric reflex...” (Baron, 1996).

Wat egter duidelik word in die VSA is dat “...people grow up speaking the language variety spoken around them” (Appel, Hubers & Meijer, 1979:31; Finegan & Besnier, 1989:404).

3.3.15 Vooroordele

Die dominante Engelssprekende blanke groep in die VSA het bepaalde vooroordele gekoester ten opsigte van die res van die bevolking. In eie geledere was daar ook vooroordeel jeens vroue, veral wat hulle teenwoordigheid in die onderwys betref het. Dogters het slegs onderwys ontvang as dit redelik maklik bekombaar was, terwyl daar vir die onderwys van seuns baie moeite gedoen is (Hughes & Schultz, 1976:212; Lucas, 1972:484).

Na die burgeroorlog (1861-1865) was baie blankes nie te vinde vir die rasgemengde skole wat na die oorlog tot stand gekom het nie omdat hulle bevooroordeel gestaan het teenoor die gekleurdes in die land. Gesegregeerde skole het gevolglik op verskillende plekke ontstaan (Church & Sedlak, 1976:141; Lucas, 1972:514). Die Amerinde is nooit deur die dominante groep verbied om skole vir blankes by te woon nie, maar was ook nie juis welkom nie, of is nie verplig om skool te gaan nie.

Aanvanklik was onderwys geheel en al weerhou van die swart mense. Al wat hulle as slawe geleer het, was die vaardigheid wat hulle base van hulle verwag het om te doen (Gutek, 1991:152; Lucas, 1972:484). Die swart mense (slawe) het vanaf 1935 'n offensief teen segregasie begin. Hulle pogings eindig met die uitspraak van die regter in die saak van Brown teen Topeka se Skoolraad (Good & Teller, 1969:556; Stevens & Wood, 1987:263) (vergelyk 2.2.3.36).

3.4 HANTERING VAN KULTURELE VERANDERLIKES IN DIE ONDERWYSSTELSE EN DIE RESULTATE DAARVAN

'n Onderwysstelsel groei uit sy omgewing en uit die mense vir wie dit bedoel is (Darling-Hammond, 1993:ZI); daarom is dit van die onderwysstelsel van die VSA verwag om by die toenemende multikulturaliteit van die samelewing aan te pas (Husén, 1990:25; Ray & Poonwassie, 1992:8). Die toenemende kulturele diversiteit van die samelewing in die VSA het voortdurend nuwe probleme vir die onderwys meegebring wat dringend opgelos moes word om rus en vrede in die land te verseker. Allerlei oplossings is in die praktyk getoets. Hulle het gewissel vanaf die algehele (af)skeiding van kulture tot pogings om die kulture volledig te laat saamsmelt. Hierdie pogings was nie altyd suksesvol nie, maar kan ook nie as algehele mislukking beskryf word nie. In die beoordeling van al hierdie pogings is dit goed om vas te stel of daar op die kulturele ooreenkomste gekonsentreer is, in plaas van op die verskille, omdat eersgenoemde 'n meer positiewe beeld van die transformasiepogings skep (Secada, 1989:31). Cushner *et al.*, (1992:157) is verder daarvan oortuig dat die leerder eers in sy eie kultuur moet tuisvoel voordat hy kan tuisvoel in ander kulture. Die oplossings wat beproef is, volg nie noodwendig chronologies op mekaar nie, maar het oor die algemeen uit mekaar voortgevloei, of is gelyktydig toegepas. Die volgende is van die vernaamste oplossings wat beproef is in die loop van die VSA se onderwysgeskiedenis.

3.4.1 Akkommodasie en integrasie

Akkommodasie en integrasie is kenmerkend van 'n monokultuurstelsel, omdat die oplossing van die kultuurprobleme gesien word in die verontagsaming of uitskakeling van kulturele verskille en die gebruik van die dominante Westerse, Anglo-Saksiese kultuur as maatstaaf om ander kulture aan te meet (Banks & Lynch, 1986:31; Fyfe & Fuquero, 1993:49; Lemmer & Squelch, 1993:2). Geen aandag word derhalwe geskenk aan die belange en ideale van diverse groepe nie. Soos uit die historiese oorsig hierbo geblyk het, was sulke pogings nie besonder geslaagd nie.

3.4.2 “Melting pot” of assimilasie

Toe daar nóg nuwe immigrante in die vroeë jare van die 19de eeu in Noord-Amerika arriveer, het die probleem van multikulturaliteit meer gekompliseerd geraak (Cushner *et al.*, 1992:130). Die nuwe aankomelinge is gedwing om by die hoofstroomkultuur in te skakel ten einde in die nuwe omgewing te kan oorleef (Janzen, 1994:349). Die veronderstelling was dat die verskille tussen hulle en die dominante plaaslike kultuur mettertyd sou verdwyn (Janzen,

1994:350; Ray & Poonwassie, 1992:8; Phelan & Davidson, 1993:10). Dit is veral van die onderwys verwag om die taak van samesmelting te bevorder (Cushner *et al.*, 1992:133). Die gevolg van die strategie was dat die nuwe aankomelinge gedwing is om hulle eie volkskultuur te verwerp, maar dit het nie die verwagte resultaat gelever nie (Ellis *et al.*, 1981:182).

Tans word hierdie metode nie meer as oplossing vir die probleem van multikulturaliteit beskou nie, want die verskillende groepe en individue is trots op die verskille tussen hulleself en ander groepe, en tussen hulleself en die dominante kultuur. Hulle is nie meer skaam daaroor nie (Tiedt & Tiedt, 1990:7).

3.4.3 Enkelgroepestudies

As gevolg van die Tweede Wêreldoorlog (1939-1945) en die oorlog in Viëtnam (1960-1968), het daar 'n krisistoestand in die stede ontstaan. Hierdie oorloë het talle werksgeleenthede in die stede geskep, en groot groepe swart mense en Amerinde het daarheen gestroom om in die industrieë werk te soek. Die instroming van hierdie mense het aanleiding gegee tot toeneemende rass spanning in die digbevolkte dele van die land. Die metode wat gebruik is om die spanning enigermate te verlig, was om die verskille tussen die kulture te beklemtoon deur spesifiek aandag in die skole te gee aan kultuur-spesifieke leerinhoudes soos die geskiedenis van die verskillende groepe. Hierdie geskiedenis is slegs aan die betrokke groep in die skole onderrig (Cushner *et al.*, 1992:132; Olneck, 1990:148; Sleeter & Grant, 1994:123). Die onderwys was met ander woorde gesegregeerd, maar daar is tegerlykertyd parallelle aanbiedings in die skole gemaak vir die verskillende bevolkingsgroepe (Coutts, 1992:26; Darling-Hammond, 1993:17). Die gedagte met hierdie benadering was dat daar groter onderlinge verdraagsaamheid sou ontstaan as die verskillende groepe “gelyke” behandeling sou ontvang. Hierdie oplossing is veral in die jare 1940-1950 beproef (Darling-Hammond, 1993:10), maar is nie met te veel sukses bekroon nie.

3.4.4 Multikulturele onderwys

Multikulturele onderwys ontwikkel in die sestiger jare as gevolg van die onrus in die onderwys en politiek van die land. Die kurrikulum is verbreed deur studies oor ander groepe vir almal verpligtend te maak. Die gevolg hiervan was dat 'n totaal nuwe en getransformeerde kurrikulum aan alle leerlinge gebied moes word (Coutts, 1992:27; Fyfe & Fiquero, 1993:54; Marshall, 1993:208). In dié proses is nie slegs aandag gegee aan kulturele verskille nie, maar ook aan die tipiese probleme van die vroue, gestremdes, armes, verskillende godsdienste, sosiale klasse en ander veranderlikes (Banks & Banks, 1989:XI; Cushner *et al.*, 1992:135;

Tiedt & Tiedt, 1990:3). Dit het dus gegaan om “making room” vir die “ander” in die samelewing (Cushner *et al.*, 1992:15). Met behulp van hierdie oplossing is gemeen om leerlinge te help om positief teenoor ander groepe te reageer, omdat dit akkulturasie aanmoedig (Lemmer & Squelch, 1993:2). Leerders afkomstig uit minderheidsgroepe moes deur middel van hierdie benadering bemagtig word sodat hulle selfvertroue kon ontwikkel in hulle optrede in die samelewing (Arora & Ducan, 1986:42; Gollnick, 1980:12; Tiedt & Tiedt, 1990:XII). Kennis aangaande ander kulture kon opgedoen word sonder dat die leerling vervreemd geraak het van sy eie kultuur (Lemmer & Squelch, 1993:2; Verma, 1989:20). Die sentrale gedagte van multikulturele onderwys was voorts dat almal “gelyke” geleenthede moes ervaar (Verma, 1989:14) en dat “andersheid” nie gesien moes word as minderwaardig nie (Tiedt & Tiedt, 1990:6).

3.4.5 Onderwys vir kulturele pluralisme

Die benadering bekend as “onderwys vir kulturele pluralisme” ontwikkel nadat multikulturele onderwys vir 'n tyd lank toegepas is en sy swakhede uitgewys is (Lynch *et al.* Vol. 1, 1994:141). Horace Meyer Kallen, een van die baanbrekers op die terrein van kulturele pluralisme, het reeds in 1915 essays gepubliseer waarin die hoofgedagtes van onderwys vir kulturele pluralisme gepropageer is (Havinghurst & Levine, 1975:456; Hughes & Schultz, 1976:229). Die hoofdoel daarvan was om nog beter kommunikasie tussen die kulture te bewerkstellig deur same-lewe tussen hulle moontlik te maak as een van die gevolge van die meerdere kennis wat van mekaar opgedoen word (Cushner *et al.*, 1992:134; Lynch *et al.*, Vol. 1, 1994:142; Ornstein, 1977:206) (vergelyk 2.3.6).

Die diverse kulture moes volgens hierdie benadering nie gesien word as 'n probleem nie, maar as die verryking van alle betrokke kulture. Die samelewing moes gesien word as 'n slaaibak waarin elkeen sy individualiteit sal behou, maar tog saam 'n nuwe geheel vorm. Met ander woorde, die oorhoofse eenheid is beklemtoon in plaas van die algehele verskille tussen kulture (De Frankrijker & Kieviet, 1992:157; Stent *et al.*, 1993:53; Verma, 1989:237). Verskille moes nie slegs erken word nie, maar ook aanvaar word (Cheng, 1990:268). Hierdie benadering het nie net rekening gehou met volkskultuur as kulturele veranderlike nie, maar ook met geslag, ras en sosiale stand as bykomende veranderlikes. Die voorstanders van dié rigting het geredeneer dat 'n politieke demokrasie ook 'n kulturele demokrasie moet wees (Cushner *et al.*, 1992:134). Geeneen van die geraadpleegde bronne het die metode as besonder geslaagd uitgewys nie.

3.4.6 Sosiale rekonstruksie

Die idee van sosiale rekonstruksie deur middel van die onderwys het in die 1920's ontwikkel en sy hoogtepunt bereik in die tyd van die groot depressie (Stanley, 1985:384). Dit was 'n metode wat óf groot teenstand óf groot lof van die kant van opvoeders uitgelok het. Volgens Stanley (1985:384) oefen dié metode vandag egter weinig invloed uit op onderwysbeplanning.

Belangrike probleme wat die voorstanders van sosiale rekonstruksie in die onderwys gevind het, is:

- dat onderwys nie neutraal kan wees nie;
- dat die belange van die dominante groep in die samelewing beklemtoon word as gevolg van die onderwys wat die kultuur uitdra;
- dat onderwys daarom nie die samelewing as geheel dien nie, en
- dat dit die skole behoort te help om toestande op 'n meer demokratiese voetstuk te plaas sodat onderwys aan almal gelyke voorregte bied (Stanley, 1985:384).

Stanley (1985:384) wys 'n moontlike ernstige probleem uit wat kan ontwikkel met hierdie vorm van onderwys, naamlik dat dit vir indoktrinasie gebruik kan word. 'n Tweede probleem is dat die leerders voortdurend in 'n spesiaal geskepte omgewing funksioneer, en nie in die werklike omstandighede nie.

Hierdie geskepte atmosfeer beklemtoon gelyke behandeling vir almal (Stent *et al.*, 1973:15; Stanley, 1985:387). Dit word bevorder deur metodes “designed to have emotional impact and to get students to care” (Stanley, 1985:386), wat hulle nie altyd buite die skool teenkom nie.

Die voorstanders van dié gedagte stel daarom voor

- dat daar 'n stelsel van kern-waardes van demokrasie moet wees wat gepropageer word en
- dat daar 'n toewyding aan die gedagte moet wees dat die ekonomiese stelsel moet verander sodat daar meer gelykheid op ekonomiese gebied sal wees (Stanley, 1985:387).

Verder word dit beklemtoon dat die “ander” ook in die samelewing moet ondersteun word, en nie slegs aanvaar moet word nie. Maar die “ander” moet egter op hulle beurt leer om aan te

pas by die dominante kultuur (De Frankrijker & Kieviet, 1992:122; Sleeter & Grant, 1994:170; Ullrich, 1997). Onderwysers moet spesiaal opgelei word om die stelsel met sukses deur te voer, "...to solve the riddle of teaching." (Ullrich, 1997.). Hierdie wedersydse verpligtings is nie deur die ander benaderings beklemtoon nie. 'n Opsomming van sosiale rekonstruksie sou wees "person rights" in plaas van "property rights" (Apple, 1993:26).

3.4.7 "Global education"

Hierdie benadering is geïnspireer deur die bestaan van die algemene probleem van oorlewing in die tweede helfte van die twintigste eeu. State neig om dieselfde probleme te ondervind en op dieselfde maniere daarop te reageer (Ginsburg, 1991:13). Hierdie denkrigting het egter in werklikheid reeds in 1945 in Holland begin posvat toe dringend gesoek is na metodes van oorlewing ná die Tweede Wêreldoorlog (Lynch *et al.* Vol. 1, 1994:259). Dit het nodig geword om aandag aan die omgewing te gee en te probeer herstel wat die mens vernietig het deur die oorlog, sodat al wat leef, kan bly voortbestaan (Cole, 1984:151; Friessen & Wieler, 1988:50; Verma, 1989:IX). Omdat die onderwys nog altyd in teorie die gees van die tyd aan die leerders moes oordra, was dit in die vermelde periode die onderwys se taak om die leerders voor te berei vir die vinnig veranderende wêreld en om met die "ander" daarin klaar te kom, sodat almal nie net kon saam leef nie, maar ook saam kon oorleef (Cushner *et al.*, 1992:283; De Frankrijker & Kieviet, 1992:124; Sleeter & Grant, 1994:209). Om leerders voor te berei vir 'n postmoderne wêreld moet elke leerder sy plek in die samelewing sowel as in die wêreld kan bepaal en dit moet hom bemagtig om relevante besluite te kan neem om sodoende verwoestende konflik in die toekoms te probeer vermy (Cushner *et al.*, 1992:270; Husén, 1990:XI; Lynch, 1989:5). Dit is moeilik om te besluit of dié metode suksesvol sal wees aangesien dit nog nie werklik toegepas en beproef is nie.

3.5 ENKELE KONKLUSIES NA AANLEIDING VAN DIE VSA-ERVARING MET DIE HANTERING VAN KULTURELE VERSKILLE IN DIE ONDERWYS (MOONTLIKE GESIGSPUNTE VIR ONDERWYSVOORSIENING IN SUID-AFRIKA)

- Die Amerikaanse lewenswyse was oorspronklik diep gewortel in veral die Christelike godsdiens. Die koloniste wat na die VSA verhuis het, het dit meesal om godsdienstige redes gedoen. Om dié rede was hulle hele optrede anastaties (Godgerig) en was die godsdiensoopvoeding van hulle kinders hulle eerste prioriteit in die nuwe

- vaderland. Om hierdie rede is “skole” so gou doenlik georganiseer en is die predikant of 'n teologiese student dikwels beskou en ingespan as die “onderwyser”.
- Die “kurrikulum” het bestaan uit die leer lees van die Bybel, en die Bybel was dikwels die enigste “handboek”. Hierdeur het die kerke 'n sterk houvas op die onderwys in die VSA verkry. Vandag is, ten spyte van die intrede van grootskaalse verwêreldliking (sekularisme), daardie invloed nog nie heeltemal uitgewis nie, want daar bestaan 'n alternatiewe onderwysstelsel, georganiseer deur die ouers en die kerke, naas die onderwysstelsel wat voorsien en gefinansier word deur die staat.
 - Toe godsdiens en godsdiensoefening uit die onderwys onttrek is, was dit waarskynlik nie omdat die Amerikaners “ongodsdienstig” geword het nie, maar omdat die onderwysowerhede godsdiensvryheid wou toestaan aan elke burger om sodoende gelykheid aan alle burgers te verseker, in ooreenstemming met hulle siening van persoonlike vryheid.
 - Alhoewel daar 'n stryd was tussen die kerk en die staat oor wie die onderwys sou bedryf, het dit nooit 'n stryd geword wat tot konfrontasie gelei het nie. Die lewensfilosofie van die Amerikaners, veral met verwysing na die plek van die godsdiens in die onderwys, het dus deur die eeue 'n aanpassing ondergaan.
 - Nog veranderinge wat in hulle lewensfilosofie gekom het, was op die gebied van mense- en fundamentele regte vir swart mense, Amerinde, vroue en ander minderheidsgroepe. Daar was weliswaar konfrontasie, maar die regering en bevolking het die moed openbaar om veranderinge deur wetgewing aan te bring en uit te voer.
 - Die bevolking van die land was reeds van 'n diverse aard toe die immigrante/koloniste daar aangeland het. Die koms van die immigrante/koloniste het die probleem egter geïntensifiseer. Die probleem is ook nie makliker gemaak deur die voortdurende toevoeging van nuwe groepe immigrante nie. Hierdie nuwe groepe het ook nie uit dieselfde lande gekom as die eerste koloniste nie (Gutek, 1991:18; Sandiford, 1927:3). Die gevolg van al hierdie golwe van immigrante was 'n reuse verskeidenheid van volks- en ander kulture wat moes leer om in een land saam te leef.
 - Aanvanklik was die bestaan van volkskulture binne een land nie 'n probleem nie. Alle volkskulture behalwe dié van die Anglo-Saksiese koloniste is eenvoudig oor die hoof gesien, en verontagsaam. Met die ontwikkeling en die meer geletterdwording van die ander groepe soos die Amerinde en die swart mense het die dominante houding van die blankes teenkanting uitgelok. Dié teenkanting het uiteindelik gelei tot gewelddadigheid, veral in die 1960's en 1970's. Dit het egter wel meegebring dat die regte van die swart groepe en Amerinde, sowel as van ander minderheidsgroepe, soos vroue, erkenning begin geniet het.

- Een van die beginsels van die moderne samelewing is dat mense gelyk behandel wil word in die raamwerk van hulle verskeidenheid (Lynch *et al.* Vol. 3, 1994:1).
- Verskille beteken nie dat een groep reg en die ander verkeerd is nie. Die insig het begin ontwikkel dat verskeidenheid nie as 'n probleem gesien moet word nie, maar as 'n geleentheid (Cushner *et al.*, 1992:IX).
- Omdat allerlei pogings tot samesmelting misluk het, is 'n verdere poging aangewend om die diverse kulture liever almal te probeer akkommodeer sodat elkeen 'n integrerende deel van die samelewing sou vorm (Cushner *et al.*, 1992:134; Phelan & Davidson, 1993:9).

3.6 SAMEVATTING EN VOORUITSKOUING

Die verskillende pogings ter hantering van verskille in die VSA-samelewing kan enersyds as suksesvol beskryf word omdat onrus as gevolg van ongelyke behandeling tot 'n minimum beperk is. Tot watter mate dit verder suksesvol sal wees, is moeilik te beoordeel. Banks (1993:XIII) is van mening dat die verskillende pogings nie juis as suksesvol beskryf kan word nie, omdat nie een uitgesonder kan word as 'n ideale model om na te volg nie.

In hoofstuk 4 sal die metodes wat in Frankryk aangewend is om met kulturele diversiteit om te gaan, van nader beskou word.