

Die opvoedingsfilosofiese grondslae van multikulturele onderwys

J.L. van der Walt
Fakulteit Opvoedkunde
Potchefstroomse Universiteit vir CHO
POTCHEFSTROOM

Abstract

The philosophical foundations of multicultural education

In this article an attempt is made to penetrate the philosophical foundations of multicultural education. Research reveals that some efforts at formulating such philosophical points of view cannot pass the equilibrium test: in these cases some or other aspect of created reality is frequently over-emphasized or absolutized. Other formulations are, however, able to pass this test and thus conform to the demands of an integrated view of reality, man, knowledge and society. It has also become evident that multicultural education cannot be regarded as a purely didactic undertaking; it also presupposes a clear philosophical basis.

1. Inleiding en probleemstelling

Daar bestaan geen eenduidige en afdoende omskrywing of definisie van multikulturele onderwys nie. Inteendeel, daar bestaan soveel definisies van en benaderinge tot multikulturele onderwys dat Goodey (1989:482) kon beweer dat daar groot vaaghede rondom die kwessie van multikulturele onderwys is. Sy waarneming word deur die literatuur oor multikulturele onderwys bevestig. Enige vorm van onderwys wat op die een of ander wyse gerig is op die hantering van die diversiteit, pluraliteit of die verskeidenheid in die samelewing is al as 'multikulturele onderwys' bestempel. So, byvoorbeeld, beskou Partington (1985:39) selfs die apartheid wat tot in 1990 in Suid-Afrika aan die orde van die dag was as 'n vorm van "extreme multiculturalism which seeks to preserve ethnic and cultural identities". Met hierdie sienswyse sluit hy aan by Bullivant (1984:x) wat van mening is dat minderheidsgroepe soms die strategie van strukturele en institusionele pluralisme (=apartheid) volg om assimilasië met ander groepe te voorkom.

'n Konseptuele of analitiese model (vgl. Banks, 1986:178; Partington, 1985:54; Bullivant, 1984:99 e.v.; Banks, 1993:4,7; Gay, 1986:155) van al die benaderings

in die onderwys wat onder die opskrif 'multikultureel' behandel word, toon dat multikulturele onderwys op baie verskillende maniere vertolk word. Die interpretasie van hierdie begrip wissel van apartheid tot assimilasie, akkommodasie, integrasie, etniese herlewingsbewegings, kulturele pluralisme, kulturele relativisme, die model van ekonomiese doeltreffendheid, tot radikale, kritiese modelle van multikulturele onderwys, en holistiese, omvattende benaderings tot kulturele pluralisme. Verder het multikulturele onderwys deur verskeie fases ontwikkel en vertoon dit baie nuanseringe. Die ruimte ontbreek om 'n oorsig van hierdie breë verskeidenheid ontwikkelinge en benaderinge in meer besonderhede te beskryf.

Wat egter ook al die vorm van multikulturele onderwys is, die betrokke opvoedkundige of onderwyskundige se benadering berus altyd op bepaalde paradigma-tiese uitgangspunte, teoretiese stellingnames, filosofiese vertrekpunte en filosofiese, respektiewelik ideologiese uitgangspunte. Hierdie konklusie word geredelik toegegee deur 'n groot getal opvoedkundiges (vgl. Sleeter, 1992b:4; Goodey, 1989:477; McLaren & Estrada, 1993:33; McCarthy, 1991:305, 308; Lynch, 1986:143; Grové, 1992:202). Die wyse waarop multikulturele onderwys gekonseptualiseer en benader word, word dus ten diepste deur hierdie meta-vertrekpunte gedetermineer.

Die dilemma wat 'n mens in hierdie verband in die gesig staar, is die volgende: moet 'n mens by die bepaling van die opvoedingsfilosofiese grondslae van multikulturele onderwys bloot konstateer wat die teoretiese en die (voor-)teoretiese vertrekpunte grondliggend aan multikulturele benaderings, soos beskryf deur diverse skrywers, is? Of is dit meer gepas om aan te dui wat die mees aanvaarbare (voor-)teoretiese uitgangspunte van multikulturele onderwys behoort te wees? Omdat die onderwys (beter gestel: die opvoedende onderwys) 'n normatiewe aangeleentheid is en nie bloot 'n beskryfbare handeling is nie, word verkies om laasgenoemde weg in die volgende paragrafe te volg. In die proses sal daar egter ook krities in gesprek getree word met die voorveronderstellings wat diverse ander opvoedkundiges vir multikulturele onderwys onder woorde gebring het.

2. Die verwoording van enkele grondslae van multikulturele onderwys wat afgewys moet word

'n Ontleding van filosofiese uitsprake insake multikulturele onderwys bring aan die lig dat sekere grondslae van hierdie vorm van onderwys op so 'n wyse geformuleer of onder woorde gebring word dat dit op prinsipiële gronde van die hand gewys moet word (vgl. 3 hieronder vir 'n oorsig van hierdie prinsipiële gronde). Die volgende is enkele voorbeelde van sulke formuleringe:

- * Daar word dikwels aangevoer (vgl. Moodley, 1986:69; McCarthy, 1991:307; Lynch, 1986:144; Grové, 1992:114, 123 e.v.; 142, 147; Greene, 1993:

17; Frisby & Tucker, 1993:149; Quail, 1991:36, 37, 39) dat die teorie en praktyk van multikulturele onderwys gefundeer is op die ideologie van kulturele pluralisme, dat dit beskou kan word as onderwys wat in diens staan van die ideologie van kulturele pluralisme, die grondliggende sosiale ideaal van kulturele pluralisme. Hierdie fundering van multikulturele onderwys, met 'n verskeidenheid van nuanseringe deur verskillende skrywers, word as onaanvaarbaar geag omdat dit te veel en eensydige nadruk op die verskeidenheid, die pluraliteit in en van die werklikheid plaas, en die veelheid (pluraliteit) verabsoluteer tot pluralisme.

- * Ook word daar meermale aangevoer dat multikulturele onderwys gefundeer is in die idee of opvatting van kulturele relativisme. Alle kultuurvorme moet gevolglik gelykelyk erken en waardeer word (vgl. Moodley, 1986:59, 62; McCarthy, 1991:304; Grové, 1992:130). Greene (1993:14, 18) reduseer hierdie beskouing van die fundering van multikulturele onderwys tot die essensie daarvan as sy aanvoer dat daar geen absolute norme bestaan vir die beoordeling van ander kulture en dies meer nie. Daar word met Trümpelmann (1993:129, 130) saamgestem dat so 'n beskouing onaanvaarbaar is omdat waarde-neutraliteit onmoontlik is. Multikulturele onderwys mag nooit gesien word as die uitvloeisel of gevolg van waarde-neutraliteit nie, dit mag nie 'n supermark van waardes of 'n Babelse aanbod van waardes wees of word nie.
- * As Moodley (1986:62) en Grové (1992:137) aantoon dat multikulturele onderwys gebou kan wees op die idee van verdraagsaamheid, dan ontstaan die vraag of hier verwys word na verdraagsaamheid op aanvaarbare beginselgronde. Indien verdraagsaamheid in hulle argumente gefundeer sou wees op die pas vermeldde opvatting van die relativisme van waardes, dan is dit eweneens onaanvaarbaar. Verdraagsaamheid gefundeer op die beginsel van naasteliefde en die gelykwaardigheid van alle mense kan eerder die toets deurstaan.
- * Die uitgangspunt word soms gestel (vgl. Lynch, 1986:144) dat multikulturele onderwys gefundeer is in egalitarisme as uitgangspunt. Hierdie fundering van multikulturele onderwys moet egter bevraagteken word omdat dit ook eensydig is: dit beskou die gelykheid van alle mense as beginsel, terwyl 'n oppervlakkige (kursoriese) ontleding van die mensdom toon dat mense wel gelykwaardig aan mekaar is, maar nie gelyk nie. Mense is ongelyk (hulle verskil) in etnisiteit, ras, geslag, ouderdom, vermoë, en dies meer.
- * Daar word meermale gewag gemaak van die uitgangspunt dat multikulturele onderwys staan in die spanning tussen byvoorbeeld regverdigheid, billikheid (*equity*) en uitnemendheid (*excellence*) (vgl. Medina, 1988:338; Greene, 1993:18; Gay, 1986:168), of gebou is op die spanning tussen individu-wees en die bou van die samelewing (Greene, 1993:17). Hierdie formulering van

die grondslag van multikulturele onderwys word bevraagteken op grond van die feit dat die mens se individu-wees nie in spanning met sy sosiale funksie of aspek kan wees nie, aangesien individu-wees en sosiale wese-wees bloot twee kante of dimensies van die mens se totaliteit is. So kan ook die mens se sin vir regverdigheid en billikheid nie in 'n spanning gesien word met sy strewe na uitmuntendheid en uitnemendheid nie. Geregtigheid moet steeds verbind wees aan relevansie en uitnemendheid.

- * Dit is ook 'n vraag of multikulturele onderwys gefundeer kan word op die mens se sin vir sosiale geregtigheid (vgl. Grové, 1992:151, 159) of op die erkenning van die fundamentele regte van die mens (vgl. Trümpelmann, 1993:129, 131; Lynch, 1986:144; Greene, 1993:18) of die vryheid van die mens (vgl. Quail, 1991:30-33; McCarthy, 1991:309; Greene, 1993:18) of op die opvatting van 'n demokratiese gemeenskap (Pine & Hilliard, 1990:596; Lynch, 1986:144; Greene, 1993:14-15) of op ander soortgelyke mensgerigte waardes. Hierdie waardes kom uit die mens uit op, en is dus volledig aan die wisselvalligheid en gebrokenheid van die mens onderhewig en daarvan afhanklik. Van der Walt (1992:23 e.v.) toon 'n weg uit die dilemma van mensgesentreerdheid aan as hy aanvoer dat godsdienstige oortuigings, dit wil sê oortuigings wat menswees transendeer, die kern van kultuur en ook van waardes vorm. Ook langs hierdie weg word die norm- en waarderelativisme wat kenmerkend van mensgerigte of -gesentreerde denke is, van die hand gewys.

Voorgaande is enkele formuleringe van die filosofiese grondslae van multikulturele onderwys wat as onaantwoordbaar geag word omdat hulle óf kosmologies-antropologies eensydig is, óf relativisties en waarde-neutraal van aard is, óf op skeefgetrokke uitgangspunte rus, óf op opvattinge aangaande 'n valse spanning tussen aspekte van menswees berus en die totaliteit van die mens miskyk, óf nie die wisselvalligheid en onbetroubaarheid van mensgerigte en -gesentreerde denke oor opvoeding en onderwys kan ontsnap nie.

3. 'n Aantal filosofiese grondslae waarop multikulturele onderwys berus

In die bespreking van hierdie filosofiese grondslae word gepoog om 'n meer prinsipieel aanvaarbare formulering vir multikulturele onderwys te gee. Die ruimte ontbreek egter om 'n volledige bespreking en omskrywing aan te bied van daardie filosofiese uitgangspunte of grondslae van multikulturele onderwys wat aanvaarbaar geag word. Om hierdie rede word daar nou gepoog om bloot 'n aantal van hierdie grondslae te bewoerd op so 'n wyse dat die slaggate en vangstrikke aangedui in afdeling 2, sover as moontlik vermy kan word. 'n Tentatiewe katalogus van hierdie filosofiese grondslae, uitgangspunte of vertrekpunte is die volgende:

- * Multikulturele onderwys erken en bevorder die pluraliteit en (kulturele) diversiteit, in die werklikheid, en veral in die mensdom (vgl. Wallner, 1993:1; Sleeter, 1989:189; Pine & Hilliard, 1990:599; Ogbu, 1992:6). Dit poog om op kreatiewe wyse te reageer op diversiteit (vgl. Sleeter, 1992a:33; Sleeter, 1992b:4), dog met behoud van hoë onderwysstandaarde (Medina, 1988:338).
- * Multikulturele onderwys is gefundeer in die ideaal van die bevordering van diversiteit, tesame met die handhawing van sosiale kohesie en die strewing na regverdigheid (Trümpelmann, 1993:129; Goodey, 1989:478). Dit wil die eenheid van die nasiestaat bevorder (Partington, 1985:47; Sleeter, 1992b:7; Quail, 1991:37).
- * Multikulturele onderwys is gebou op die fundamentele erkenning van die unieke identiteit van sowel die groep as die individu waaruit dit bestaan (Wallage, 1992:23; Obdeijn, 1992:164; Nijdam-Brouwer, 1992:29; McCarthy, 1991:307). Dit is gerig op die versterking van die selfagting van sowel die groep as die individu (Gay, 1986:167-8).
- * Multikulturele onderwys hou rekening met die gebrokenheid en onvolmaaktheid van die skepping, en probeer om dit te hervorm. Sleeter (1992b:6 e.v.) maak in hierdie verband die opmerking dat sosiale rekonstruksie behoort plaas te vind. Geen kultuur is volmaak nie; daarom moet die onderwyser krities ingestel wees teenoor sowel sy eie as ander kulture. Die hervorming wat met multikulturele onderwys teweeggebring moet word, moet deel vorm van die totale stryd teen rassisme, diskriminasie, stereotipering, etnosentrisme, tokenisme, vooroordeel, ongelyke behandeling en dies meer (vgl. Lynch, 1986:147; Greene, 1993:16; Pine & Hilliard, 1990:593-594, 595; Moodley, 1986:59, 65; McCarthy, 1991:305).
- * Multikulturele onderwys is gefundeer in die erkenning van gelykheid van geleentheid, van toegang, van lewenskanses en lewenstoestande (*condition*) (vgl. Partington, 1985:44; Sleeter, 1989:190; Medina, 1988:338 e.v.; McLaren & Estrada, 1993:28; Lynch, 1986:143). Omdat sowel die gelykwaardigheid as die essensiële 'ongelykheid' van mense (man/vrou; oud/jonk; intelligent/minder intelligent; swart/wit/geel e.d.m.) erken word (vgl. Trümpelmann, 1993:132), word daar in die onderwys geïndividualiseer, maar word daar nie differensiële verwagtinge van leerlinge gekoester nie (Sleeter, 1989:190; Grové, 1992:160 e.v.), dit wil sê meer of minder van iemand verwag bloot omdat hy/sy byvoorbeeld 'n vrou is of swart is.
- * Multikulturele onderwys is gebou op die beginsel van kulturele kontinuïteit. Volgens Grové (1992:135) en Quail (1991:32) word in die teorie en praktyk van multikulturele onderwys erken dat kultuurbesit oorgedra word van die een geslag na die volgende – 'n evolusionêre proses; dus vernuwing sonder rewolusie.

- * Multikulturele onderwys is ook gebou op die erkenning van die kultuur-historiese beginsel van differensiasie (Quail, 1991:32; Grové, 1992:134-135). Daar word tussen leerlinge en kulture gedifferensieer maar sonder om te diskrimineer, byvoorbeeld teenoor minderhede. Deur individualisering word verskille tussen individue raakgesien en erken. Grové (1992:149, 159) wys daarop dat multikulturele onderwys rekening hou met die feit dat individuele leerlinge hulle in 'n heterogene nie-sinchroniese samelewing, en dus onderrig-leersituasie, bevind.
- * Multikulturele onderwys is voorts gebou op die beginsel van integrasie, dit wil sê die gedagte van eenheid in verskeidenheid, verskeidenheid binne die eenheid (Grové, 1992:136; Quail, 1991:32), van individualiteit tesame met universaliteit (Quail, 1991:33), die ewewig tussen die diverse en die gemeenskaplike, die uniek-partikuliere binne die universele – en omgekeerd (Trümpelmann, 1993:129; Greene, 1993:13). Soos verskeie ander outeurs voor hulle, gebruik Frisby en Tucker (1993:149) die metafoer van 'n mengelslaai-samelewing om hierdie beginsel te verduidelik. Feuerstein (1992:119, 121) maak op sy beurt groot moeite om te betoog dat eenheid te midde van die verskeidenheid erken moet word, en nie uniformiteit nie (vgl. ook Kashoki & Bokamba, 1993:4). Gemeenskaplike waardes word gesoek te midde van die verskille ter wille van die gelyke en gelyktydige funksionering van mense in die samelewing (Obdeijn, 1992a:164).
- * Multikulturele onderwys is gefundeer in 'n baie omvattende siening (omskrywing, definisie) van kultuur. Dit omvat sowel volk (etnisiteit) as godsdiens, ras, geslag, ouderdom, sosio-ekonomiese status, agtergrond, herkoms, ouderdom, en vele meer. Die totaliteit van hierdie aspekte vorm die heterogene nie-sinchroniese samelewing waarvan hierbo sprake is (Trümpelmann, 1993:130; Sleeter, 1992a:33, 34; Sleeter, 1992b:5, 7; Greene, 1993:15).
- * Multikulturele onderwys is in beginsel 'n holistiese benadering, 'n eenheidsaanpak, 'n multifaktorbenadering, 'n totale strategie, 'n totaalaanpak (vgl. Moodley, 1986:62; McLaren & Estrada, 1993:32; Sleeter, 1989:190; Goodey, 1989:482). Dit verwerp uit beginsel 'n vorm van onderwys wat een eienskap van die mens, een van die fasette van die 'kultuur' van die mens, verabsoluteer en die totale onderwysaanbod daarop wil bou. So 'n benadering lei tot skeeftrekkinge, verabsolutering en op die lange duur tot allerlei vorme van diskriminasie.
- * Multikulturele onderwys is gebou op die uitgangspunt dat *equity* en *excellence*, wat albei volgens Garcia (1993:55) verhewe doelstellings is, in ewewig gehou word (vgl. Medina, 1988:338; Greene, 1993:18; Gay, 1986:168).
- * Multikulturele onderwys is gefundeer in die uitgangspunt van die mens se reg van vrye assosiasie (Quail, 1991:30-31), op die erkenning van die mens se reg van vrye keuse (Quail, 1991:33; McCarthy, 1991:309; Greene, 1993:

18), die erkenning van die vryheid van die mens om sy eie godsdiens en kultuur uit te leef. Dit erken dat andere geregtig is op dieselfde vryheid as wat vir die self opgeëis word.

- * Daar word volgens tersaaklike literatuur (vgl. Quail, 1991:34; Nijdam-Brouwer, 1992:29; Garcia, 1993:86-88) van die veronderstelling uitgegaan dat multikulturele onderwys uitdrukking moet gee aan alle erkende onderwysbeginsels. Multikulturele onderwys is nooit slegs 'n byvoegsel tot die kurrikulum of 'n ander faset van die skoolprogram nie; dit beïnvloed en deursuur die hele skool en sy werksaamhede.
- * Multikulturele onderwys is voorts gebou op die gedagte van beter onderlinge begrip en samewerking tussen mense (vgl. Obdeijn, 1992:164; Lynch, 1986:143). Dit is gefundeer op die gedagte van eerbied (respek) vir alle kulture, soos hierbo breed omskryf (vgl. McCarthy, 1991:305; Grové, 1992:190; Feuerstein, 1992:121-122). Dit gaan uit van die gedagte dat kulturele en ander verskille verdra en eerbiedig moet word (Quail, 1991:28). Dit bevorder 'n corpus van universele waardes, maar stel tog ook waardeprioriteite (Trümpelmann, 1993:130).

4. 'n Aantal opvoedingsfilosofiese grondslae wat multikulturele onderwys ten grondslag lê

In die vorige afdeling is 'n aantal algemeen-filosofiese grondslae van multikulturele onderwys kortliks vermeld. Ten slotte moet daar ook nou 'n aantal opvoedingsfilosofiese uitgangspunte van hierdie benadering tot die onderwys vermeld word.

1. Wat die aard en wese van multikulturele onderwys betref, kan veralgemenend aangevoer word dat dit 'n vorm van "onderwys vir almal is, waarin die leerlinge onderrig word om saam te leef in een land" (Quail, 1991:28). Dit is 'n vorm van onderwys wat wil voldoen aan die diverse behoeftes van alle mense in die land. Minderbevoorregtes staan hierby meermale in die sentrum, en die 'regte van die mens' beklee dikwels hierin 'n prominente plek. Menseregte (vgl. Trümpelmann, 1993:131) vorm dikwels die kern en grondslag, die morele en waarde-basis van die proses van multikulturele onderwys.
2. Wat die doel van multikulturele onderwys betref, volg dit logies uit die algemeen-filosofiese grondslae van multikulturele onderwys dat dit diversiteit wil erken en bevorder, sosiale kohesie wil behou en versterk en regverdigheid in die hand wil werk (Goodey, 1989:478; Partington, 1985:47). Dit wil voorts die leerlinge bewus maak van eie en ander kulture en hulle lei om 'n bydrae tot die makrokultuur te maak; leerlinge toerus om hulle in die heterogene nie-sinchroniese kultuur en samelewing te kan handhaaf; kulturele

alternatiewe aanbod; diskriminasie en ander soortgelyke ewwels beveg; leerlinge onderrig om subkulture te verstaan en te eerbiedig; gelyke toegang en geleentheid bied; die samelewing hervorm sodat dit gelyke opvoedingsgeleentheid kan verskaf; dit wil ook steeds opvoed (d.i. toerus en vorm); leerlinge se volle potensiaal ontwikkel; konflik tussen individue en groepe verstaanbaar maak en op die duur uitskakel: 'n meer demokratiese en regverdige samelewing tot stand bring; kennis en insig vir die leerlinge bybring oor die historiese en sosiale werklikhede waarmee hulle te doen (gaan) kry, en help om 'n kultureel-pluralistiese samelewing sonder uniformiteit te vorm (vgl. Quail, 1991:33-35).

3. Die **inhoud** (w.o. kurrikulum) van multikulturele onderwys moet voorsiening maak vir die bekendstelling van verskillende kulture (Banks, 1993:5). Die inhoud moet aangebied word sonder om enige benadeling of diskriminasie van 'n individu of groep in die hand te werk, en moet die gedagte van kulturele diversiteit, verskeidenheid, pluraliteit deurdra. Ook die verborge kurrikulum moet multikultureel wees, en moet inter- en transkulturele kontak bevorder. Verhoudinge tussen individue en groepe moet bevorder word, nie slegs in die klaskamer nie maar ook in buite-kurrikulêre bedrywighede (Quail, 1991:42). Die multikulturele aanslag is dus nie slegs beperk tot die kurrikulum nie maar moet alle werksaamhede van skool, onderwyser en leerling deursuur en kenmerk.
4. Die volgende **didaktiese (metodiek-)**oorwegings tel swaar in multikulturele onderwys: individualisering, differensiering, die ontwikkeling van kritiese denke deur intelligente groep- en klasbesprekings, die kennismaking met en waardering vir ander groepe en hulle kulture, koöperatiewe leer- en onderrigmetodes, besondere aandag aan leerlinge en groepe met besondere behoeftes, alles gerig op kruiskulturele begrip en 'n meer positiewe leeruitkoms (Goodey, 1989:481). Onderwysers moet opgelei word om hierdie spesiale strategieë te kan toepas sodat elke leerling die geleentheid kan ontvang om 'die storie van sy lewe te vertel' (Pine & Hilliard, 1990:597-598; Greene, 1993:13, 17).
5. Die **leerling** beklee 'n sentrale plek in multikulturele onderwys, en dit vereis dat die beginsels van differensiasie, individualisering en die erkenning van elke individu se uniekheid toegepas moet word. Ook die erkenning en bevordering van die leerling se groeps- en sosiale bande is belangrik. Die holistiese benadering tot die mens bring mee dat die eenheid van die leerling as mens erken word, en al sy vermoëns, funksies en potensiaal ontsluit moet word. Hierbenewens moet die leerling toegerus word om homself te kan handhaaf in die breë gemeenskap, en ook teenoor die dominante kultuur in die samelewing. Die leerling moet ook onderrig word om krities te dink so-

dat hy in staat is om die probleme in die samelewing in wyer verband te kan sien en probeer oplos.

6. Die **onderwyser** speel 'n sleutelrol in multikulturele onderwys want dit is juis hy wat multikulturele onderwys in al sy aspekte moet beheers, en die tersaaklike vaardighede dienaangaande by die leerlinge moet tuisbring. Onderwysersopleiding verg dus baie aandag (Grové, 1992). Onderwysers moet kennis en insig in ander kulture sowel as die eie verkry om hierdie insigte ook aan die leerlinge te kan oordra. Die onderwyser is die hieriteerder in die totale hervorming wat die skool moet ondergaan om reg te laat geskied aan multikulturele onderwys. Die onderwyser moet 'n fyn sin vir regverdigheid ontwikkel. Hy moet in staat wees om alle mense (leerlinge) op gelykwaardige wyse te behandel, en tegelyk ook te reken met die antropologiese gegewendheid van verskille tussen mense (ongelykhede). Hy moet ook die insig besit om die besondere behoeftes van bepaalde leerlinge raak te sien en dit te probeer bevredig. Hy moet ook voorsien in die besondere behoeftes van die groepe leerlinge wat in sy klas(se) onderskeibaar mag wees (vgl. Goodey, 1989:482).
7. Die **skool** vorm die vernaamste samelewingsverband in die implementering van multikulturele onderwys. Die skool moet so hervorm word dat die grondslae en oogmerke van multikulturele onderwys daarin geïmplementeer kan word. Die skool moet ruimte bied vir verskillende kulture (breed omskryf), asook vir kruis- en interkulturele kontak sodat waardering en eerbied vir die verskillende kulture mag groei. Die vestiging van multikulturele onderwys verg dus totale hervorming van die skool (Banks, 1993:582). Die skool het 'n uiters belangrike taak in die vorming van nuwe geslagte mense wat verstandig en met begrip sal kan lewe in die kultureel plurale samelewing ná en buite die skool. In die skool moet geoefen word aan die harmonie wat daar moet wees tussen die verskillende kultuurgroepe in 'n plurale gemeenskap – en so kan die skool dien as voorbeeld vir die hele samelewing.

5. Slot

In die voorgaande paragrawe is 'n poging aangewend om deur te dring tot die grondslae van die teorie en praktyk van multikulturele onderwys, 'n verskynsel wat in die Suid-Afrika van die toekoms toenemend belangrik gaan word vanweë die toenemende plurale karakter wat die gemeenskap in die algemeen, en die skool in die besonder, gaan aanneem. Die 18 verskillende onderwysdepartemente in die RSA het op 23 Mei 1994 amptelik tot 'n einde gekom, en is deur een nasionale onderwysdepartement vervang. Binne afsienbare tyd sal die voormalige rasgeskeide onderwys in die land vervang word deur groter heterogeniteit en

kulturele verskeidenheid in die skool. Dit sal toenemende aandag aan multikulturele onderwys onvermydelik maak.

Dit is duidelik dat die wyse waarop sommige filosofiese grondslae van multikulturele onderwys geformuleer is nie die toets van ewewigtigheid kan deurstaan nie. Ander formuleringe kan hierdie toets wel slaag en ook voldoen aan die eise wat 'n geïntegreerde werklikheids-, mens-, kennis- en samelewingsteorie aan die opvoedkundige stel. Dit is uit die voorgaande oorsig ook duidelik dat multikulturele onderwys nie slegs 'n didaktiese bedrywigheid is nie, maar dat dit 'n duidelike opvoedingsfilosofiese sy het waarmee gereken moet word. Enigeen wat hom gaan waag aan die aanbieding van multikulturele onderwys moet hom dus ook en veral vergewis van die opvoedingsfilosofiese grondslae daarvan.

Bibliografie

- BANKS, J.A. 1983. Multi-Ethnic Education and the Quest for Equality. *Phi Delta Kappan*, 64(8):582-585.
- BANKS, J.A. 1986. Multicultural Education: Development, Paradigms and Goals. (In Banks, J.A. & Lynch, J. eds. *Multicultural Education in Western Societies*. London : Holt, Rinehart & Winston. p. 2-28.)
- BANKS, J.A. 1993. Multicultural Education: Historical Development, Dimensions and Practice. (In Darling-Hammond, L. *Review of Research in Education*. no. 19. Washington : American Educational Research Association. p. 3-50.)
- BULLIVANT, B.M. 1984. Pluralism: Cultural Maintenance and Evolution. Clevedon : Multilingual Matters.
- FEUERSTEIN, R. 1992. Structural Cognitive Modifiability as Powerful Determinant of Multicultural Integration. (In De Frankrijker, H. & Kieviet, F. *Education in a Multicultural Society*. De Lier : Academic Book Center. p. 119-137.)
- FRISBY, C.L. & TUCKER, C.M. 1993. Black Children's Perception of Self: Implications for Education. *The Educational Forum*, 57:146-156, Winter.
- GARCIA, E.E. 1993. Language, Culture and Education. (In Darling-Hammond, L. *Review of Research in Education*. no. 19. Washington : American Educational Research Association. p. 51-98.)
- GAY, G. 1986. Multicultural Teacher Education. (In Banks, J.A. & Lynch, J. eds. *Multicultural Education in Western Societies*. London : Holt, Rinehart & Winston. p. 154-177.)
- GOODEY, J.S. 1989. Education in a Multicultural Society: Some Prevalent Theories and Approaches. *South African Journal of Education*, 9(3):477-483, Aug.
- GREENE, M. 1993. The Passions of Pluration. Multiculturalisation and the Expanding Community. *Educational Researcher*, 22(1):13-18, Jan. – Feb.
- GROVÉ, H. VAN R. 1992. The Problem of Differentiation in the Context of Multicultural Education. Port-Elizabeth : UPE. (Thesis – D.Ed.)
- KASHOKI, M. & BOKAMBA, E. 1993. Multilingual Policy Enriches. *CSD/SWO-Bulletin*, 5(7):4-5, Aug.
- LYNCH, J. 1986. Multicultural Education in Western Europe. (In Banks, J.A. & Lynch, J. eds. *Multicultural Education in Western Societies*. London : Holt, Rinehart & Winston. p. 125-152.)

- McCARTHY, C. 1991. Multicultural Approaches to Racial Inequality in the United States. *Oxford Review of Education*, 17(3):301-315.
- McLAREN, P. & ESTRADA, K. 1993. A Dialogue on Multiculturalism and Democratic Culture. *Educational Researcher*, 22(3):27-33, April.
- MEDINA, M. 1988. Hispanic Apartheid in American Public Education. *Education Administration Quarterly*, 24(3):336-349, Aug.
- MOODLEY, K.A. 1986. Canadian Multicultural Education: Promises and Practices. (In Banks, J.A. & Lynch, J. eds. *Multicultural Education in Western Societies*. London : Holt, Rinehart & Winston. p. 51-75.)
- NIJDAM-BROUWER, M. 1992. The Policy Aspects of the Integration of Minority or Immigrant Children in the Dutch School System and the Role of Mother Tongue Teaching: Introductory Remarks. (In De Frankrijker, H. & Kieviet, F. *Education in a Multicultural Society*. De Lier : Academic Book Center. p. 27-32.)
- OBDEIJN, H. 1992. Tools for the Mind to Change the Heart: Materials for an Intercultural Approach in Secondary Education in the Netherlands. (In De Frankrijker, H. & Kieviet, F. *Education in a Multicultural Society*. De Lier : Academic Book Center. p. 163-174.)
- OGBU, J.V. 1992. Understanding Cultural Diversity and Learning. *Educational Researcher*, 21(8):5-13, Nov.
- PARTINGTON, G. 1985. Multiculturalism and the Common Curriculum Debate. *British Journal of Educational Studies*, 33(1):35-56, Feb.
- PINE, G.J. & HILLIARD, A.G. 1990. Rx for Racism: Imperatives for America's Schools. *Phi Delta Kappan*, 71(8):593-600, Apr.
- QUAIL, D.L. 1991. Multicultural Education: Challenges for Educational Management. Pretoria : UNISA. (Dissertation – M.Ed.)
- SLEETER, C.E. 1989. Doing Multicultural Education across Grade Levels and Subject Areas: a Case Study of Wisconsin. *Teacher and Teacher Education*, 5(3):189-203.
- SLEETER, C.E. 1992a. The White Ethnic Experience in America: To Whom Does It Generalize? *Educational Researcher*, 21(1):33-36, Jan. – Feb.
- SLEETER, C.E. 1992b. What is Multicultural Education? *Kappa Delta Pi Rekord*, 29(1):4-8, Fall.
- TRÜMPPELMANN, M.H. 1993. Wanoopvattinge oor multikulturele onderwys: die noodsaaklikheid van 'n menseregteperspektief. *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Opvoedkunde*, 13(3): 128-133, Aug.
- VAN DER WALT, B.J. 1992. Op soek na gemeenskaplike kulturele waardes vir 'n toekomstige Suid-Afrika. Potchefstroom : PU vir CHO. (Instituut vir Reformatoriese Studies. Studiestuk 309.)
- WALLAGE, J. 1992. Invitational Address. (In De Frankrijker, H. & Kieviet, F. *Education in a Multicultural Society*. De Lier : Academic Book Center. p. 21-25.)
- WALLNER, G. 1993. Interkulturele Identität bzw. Variabilität und ihr möglicher Beitrag zum Frieden. Ongepubliseerde manuskrip van 'n artikel. Oostenryk. Universiteit van Wenen.

