

Kulturele Geletterdheid en Multikulturele Onderwys

Dr Louise Combrink
Universiteit van Stellenbosch

Abstract

The many different cultures of South Africa can be seen on the one hand as a tremendous asset, on the other hand as a serious problem. In this article I examine to what extent education within a traditional cultural framework is compatible with a multi-cultural approach. To analyse this problematic issue, the concepts of culture, literacy, cultural literacy and multi-cultural education is discussed in an effort to find greater clarity for education in the future. Literacy is a relative term. For some it simply means to truly understand what is being read, to understand the context, to have an adequate frame of reference. Literacy cannot be neutral, it is always situated within a specific historical, social and cultural context. Reading is a constructive act. A reader does not extract meaning from a page, but constructs meaning from information on the page and information already in his or her mind. Cultural literacy refers to the information already in the reader's mind. The reader who is not culturally literate, cannot really understand what he or she reads, cannot be a participant in the discussion, cannot make the necessary inferences. The publisher of a newspaper, a magazine or a book defines who the probable reader of that particular publication can or will be.

1. INLEIDING

Suid-Afrika se talle verskillende kulture kan enersyds beskou word as 'n groot bate, andersyds as 'n groot probleem. In hierdie artikel gaan ek na in watter mate onderwys binne 'n tradisionele kulturele raamwerk versoenbaar is met 'n multikulturele benadering. Om hierdie problematiek te ontleed, word die begrippe **kultuur**, **geletterdheid**, **kulturele geletterdheid en multikulturele onderwys** bespreek in 'n poging om groter helderheid te kry oor die onderwyspad vorentoe.

2. WAT IS KULTUUR?

Kultuur kan op talle maniere gedefinieer word. Een benadering gaan van die standpunt uit dat kultuur uit twee dele bestaan, die **ideologiese** en die **materiële**.

Die **ideologiese** of **implisiete** kultuur bestaan uit elemente soos godsdiens, houdings, waardes, persepsies, opvoeding - elemente wat gewoonlik diskreet en verborge is maar wat die basis van die kultuur vorm. Die **materiële** of **eksplisiete** kultuur bestaan uit die konkrete, maklik herkenbare items van 'n groep se kultuur, byvoorbeeld tegnologiese items, items uit die daaglikse lewe, gebruiksartikels, kos, kleredrag, taal - alles wat 'n kultuurgroep gebruik om in sy basiese behoeftes, begeertes en waardes te voorsien. Alhoewel dit soms lyk asof hierdie elemente afsonderlik bestaan, is hulle nie onafhanklik van mekaar nie. Hulle is juis vervleg en voortdurend in interaksie.

Winterowd (1987) gebruik selfs verskillende terme om te onderskei tussen die gevestigde kultuurbesit (**kultur**), die kanon, die onveranderlike, dit wat van generasie tot generasie oorgedra word, en die kultuur-in-wording (**culture**), die kultuur wat daagliks geskep word.

Kulture is dinamies en kreatief, nie staties nie, en word voortdurend aangepas by die behoeftes van die tyd. Elke groep produseer in hulle tydvak 'n eie kultuur in reaksie op die verlede. Elke kulturele faset vorm uiteindelik deel van die groot kultuur- en historiese collage wat gevorm word in die tyd.

In die wydste sin kan kultuur dus beskryf word as alles wat deur mense geskep word in sosiale interaksie, alles wat die mens gedoen het en tans doen. Mens erf én skep kultuur; kultuur is sowel die individu as die groep se volledige lewenswyse.

3. GELETTERDHEID EN KULTURELE GELETTERDHEID

Om te leer lees en skryf, is om bemagtig te raak. As mens kan lees, is jy onafhanklik van ander om vir jou op te tree as tussengangers tot die geskrewe woord.

Geletterdheid is 'n relatiewe term. Dit beteken verskillende dinge vir verskillende mense in verskillende tye, na gelang van die behoeftes en waardes van die betrokke kultuur in die betrokke tyd. In die Middeleeue het die term **litteratus** verwys na enigiemand wat Latyn kon lees en skryf. Die oorspronklike betekenis van die term kom waarskynlik uit Latyn en beteken **geletterd**, verwysende veral na iemand wat letters kan maak en herken.

Vandag beteken geletterdheid vir sommige mense slegs **funksionele geletterdheid** - die vermoë om basies te kan lees en skryf. Ander beskou die term as sinoniem vir **kennis** of **vaardigheid**. Vir nog ander beteken dit die verstaan en begryp van dit wat jy lees, iets weet oor die kultuur wat die geskryf geproduseer het, en die vermoë om iets te kan doen met jou lees- en skryfvaardighede.

Cambourne (1988:3) definieer die term **geletterdheid** só:

"...literacy is a word which describes a whole collection of behaviours, skills, knowledge, processes and attitudes. It has something to do with our ability to use language in our negotiations with the world. Reading and writing are two linguistic ways of conducting these negotiations. So are talking, listening, thinking, reflecting, and a host of other behaviours related to cognition and critical thinking."

Kintgen (1988:153-143) identifiseer veral vier historiese fases van geletterdheid:

1. Die **handtekeningfase** as jy jou naam kan teken, word jy beskou as geletterd.
2. Die **resitasiefase**: geletterdheid word gedemonstreer deur 'n teks voor te lees, of 'n gememoriseerde teks op te lê sonder om noodwendig te verstaan wat jy lees of voordra.
3. Die **begripsfase**: wanneer die leser letterlik verstaan wat hy/sy lees.
4. Die **analitiese** fase: die leser kan analiseer wat hy/sy lees, en kan afleidings maak. Westerse kulture is nou in hierdie fase.

Geletterdheid word nooit neutraal verwerp nie, maar is gesetel in 'n spesifieke historiese, sosiale en kulturele konteks. Geletterdheid bestaan dus nie net uit die enkodering en dekodering van geskrewe simbole nie. Dit kan nie beperk word tot die basiese lees- en skryfvaardighede nie. Veel meer is nodig. Om geletterd te wees, beteken om betekenis te heg aan daardie simbole.

Die interafhanklikheid van vaardighede enersyds en kennis of inhoud andersyds is 'n sentrale opvoedingskonsep. Vaardighede ontwikkel nie geïsoleerd van inhoud nie. Mens kan nie iemand leer dink in die afwesigheid van inhoud nie.

Geletterdheid in 'n Westerse kultuur vereis onder andere groot versamelings spesifieke kennis en hierdie kennis is nie staties nie. Bleich (1978:10-18) beweer dat die uitbreiding van kennis bepaal word deur die behoeftes van die gemeenskap. Wanneer sekere gemeenskapsbehoefte in konflik kom met tradisioneel aanvaarde idees, word nuwe idees (en dus feite, kennis) vereis. Binne die gemeenskap is kennis die produk van 'n kollektiewe "besluit" oor wat nodig is om te weet, eerder as iets wat onafhanklik van menslike behoeftes bestaan.

Die term **kulturele geletterdheid** verwys na hierdie kennis - die netwerk van inligting wat alle bedrewe lesers besit. Dis die agtergrondkennis wat hulle in staat stel om byvoorbeeld 'n koerant met 'n redelike mate van begrip te lees. Agtergrondsinligting oor wat gelees word, is essensieel om sin te kan maak van die geskrewe woord, om begrip te hê van wat geskryf is. Kulturele geletterdheid stel mense in staat om grappe, verwysings, assosiasies, metafore, ensovoorts, te kan begryp.

Beck (1989:677) verduidelik dit so:

"One of the most fundamental understandings about the nature of reading is that it is a constructive act. Specifically, a reader does not extract meaning from a page, but constructs meaning from information on the page and information already in his/her mind. Given the relationship between prior knowledge and inferencing and between inferencing and reasoning, it is clear that people cannot reason well in areas in which they have little knowledge."

Los brokkies inligting verteenwoordig nie kulturele geletterdheid nie - dan is 'n rekenaar of woordeboek meer kultureel geletterd as enige mens. Oppervlakkige kennis van die woordeskat van opgevoede mense is nie 'n substituuat vir werklike opvoeding en diepgaande genetwerkte kennis nie.

Die Duitse literatuurwetenskaplike Hans Robert Jauss (1974) gaan van die standpunt uit dat 'n literêre teks binne breë historiese en kultuurverband gelees móét word. Hy sluit byvoorbeeld aan by Richards (1929), Rosenblatt (1938/1970) en Iser (1978) wat glo dat die leser se verwysingsraamwerk sy ervaring en begrip van 'n teks kwalitatief verhoog. Umberto Eco (1979) beweer dat 'n teks op sigself leeg is. Terwyl die leser die teks lees, transformeer hy die inligting deur eie voorveronderstellings, afleidings en voorspellings. Wanneer 'n mens lees, lees jy dus nie slegs die teks nie maar ook die konteks en die wêreld wat dit geproduseer het.

By lees en skryf is gegewe woorde slegs oppervlakkwysers na kontekstuele betekenis. Die leser bring agtergrondsinsligting na die teks - inligting wat nie slegs kennis oor die onderwerp insluit nie, maar ook gedeelde assosiasies, houdings en konvensies.

Lees en skryf is nie leë vaardighede, onafhanklik van spesifieke kennis nie. Iemand se leesvaardighede varieer van teks tot teks. Die vlak van geletterdheid by elke teks hang af van die relevante agtergrondskennis wat die leser het ten opsigte van daardie teks se inhoud, ensovoorts.

Vroeër is daar gedink dat lees 'n hiërargies geordende proses is: eers identifiseer mens woordvorme, dan woordbetekenisse, dan kombineer mens woordbetekenisse om die sinsbetekenis te kry, en dan kombineer mens sinsbetekenisse om die betekenis van die hele teks te kry.

Vandag weet ons dat die leesprosesse anders verloop. Die leser is aktief betrokke by die leesproses en voorsien essensiële inligting wat nie in die teks voorkom nie. Hy lei gedurig betekenis af wat nie neergeskryf is nie, maar wat nietemin deel van die woorde se werklike inhoud is. Die eksplisiete betekenis van die woorde in 'n teks is net die punt van ysberge van betekenis: die grootste deel lê onder die oppervlak en word gevorm deur die leser se eie relevante agtergrondskennis.

Elke leser of hoorder moet die verbande kan lê wat 'n bepaalde woord oproep. Ons "sien" byvoorbeeld bome wanneer ons slegs die punte van takke sien, omdat ons uit ervaring weet dat takke gewoonlik deel vorm van onsigbare boomstrukture wat buite die gesigsveld is.

Elke leser neem die inhoud van 'n teks idiosinkraties waar met sy "skemata". Skemata is bestaande, aangeleerde kennisstrukture wat as 'n sisteem van agtergrondsverbande funksioneer. Dis 'n soort mentale "snelskrif" waar die sigbare dele die res van die betekenis verteenwoordig. Om 'n teks te verstaan, beteken om die nodige skemata aan te wend vir interpretasie. Dit impliseer dat elke leser 'n teks op 'n unieke wyse verstaan omdat sy begrip afhang van die skemata wat hy gebruik.

Die oppervlakbetekenisse van woorde verteenwoordig dus 'n hele wêreld van verbande waaraan 'n mens nie spesifiek aandag gee terwyl jy lees nie. Wanneer jy werklik verstaan wat jy lees, is jy in staat om dié geïmpliseerde agtergrondsverbande blitssnel op te roep volgens die skemata wat jy opgebou het. Boeke en koerante neem aan dat daar iets soos die "gewone leser" bestaan. Enige leser wat nie die agtergrondkennis het wat in 'n bepaalde teks aanvaar word nie, is in werklikheid ongeletterd ten opsigte van daardie teks.

Volgens hierdie redenasie is geletterdheid áltyd kultuurgebonde. Die onderrig van kulturele geletterdheid behoort dus 'n essensiële deel van geletterdheidsonderrig te wees. Woorde en idiome verteenwoordig sisteme van verbande wat nie slegs aan die individu behoort nie, maar gedeel word deur die hele taalgemeenskap.

4. KULTURELE GELETERDHEID

Volgens Hirsch (1985:47) is die term kulturele geletterdheid gebaseer op die idee dat geletterde mense 'n gedeelde korpus agtergrondkennis het wat dit vir hulle moontlik maak om effektief te kommunikeer deur middel van praat, hoor, lees en skryf.

Hirsch beweer dat daar 'n identifiseerbare kenniskern bestaan waaroor 'n volwasse, intelligente burger moet beskik om ten volle deel te kan hê aan die kulturele, ekonomiese, wetenskaplike en politieke lewe van 'n land. Hierdie agtergrondsinsigting is noodsaaklik vir die neem van ingeligte politieke besluite, vir toegang tot hoër onderwys, vir 'n goeie betrekking en vir deelname aan die nasionale en internasionale diskoers. Hirsch (1988a:19) noem kulturele geletterdheid **die suurstof van sosiale interaksie**.

Hy verduidelik kulturele geletterdheid in sy blitsverkoper, *Cultural Literacy: What Every American Needs to Know*, 'n boek wat die Amerikaanse verbeelding aangegryp en 'n jarelange nasionale debat tot gevolg gehad het (1998a:xiii). Volgens hom (1988a:2) het kulturele geletterdheid 'n baie spesifieke inhoud. Hy het 'n indeks van 5 000 name, datums, plekke en aanhalings saamgestel wat hy beskou as noodsaaklike agtergrondkennis vir enige kultureel geletterde Amerikaner.

Hy identifiseer minstens ses verskillende soorte insigting wat deel vorm van Engelssprekende Amerikaners se kulturele geletterdheid:

1. Die alledaagse kennisvlak (1988a:19) wat elkeen wat elementêre Amerikaanse Engels praat, besit, byvoorbeeld terme soos "money", "road", "dog", ensovoorts. Hierdie kennisvlak is volgens Hirsch nie voldoende vir 'n moderne demokrasie nie. Dis byvoorbeeld nie voldoende om met begrip 'n koerant te kan lees nie.
2. Die algemene agtergrondsinsigting en -verbande wat geletterdes deel en wat veral nodig is sodat elke burger op nasionale vlak kan funksioneer (1988a:25-26).
3. Agtergrondsinsigting wat alleen aan spesialiste op 'n bepaalde gebied bekend is, sogenaamde **deskundige geletterdheid** (1988a:19).
4. 'n Uitgebreide internasionale geletterdheidswoordeskat wat kennis verteenwoordig wat deur die moderne wêreld vereis word. Dit bestaan uit terme vir begrippe wat bekend is aan alle geletterde mense dwarsdeur die wêreld, ongeag die taal wat hulle praat (1988a:75).
5. 'n Woordeskat wat transnasionale kulturele geletterdheid in Engels verteenwoordig, ongeag in watter land Engels gebruik word.
6. 'n Woordeskat vir nasionale geletterdheid wat uniek is aan elke nasie (1988a:75). Vir Amerika is dit byvoorbeeld items soos **Bill of Rights** en **Pilgrim Fathers**. Hierdie items verskil van land tot land, selfs al is die nasionale tale eenders.

Hirsch (1988a:32) stel dit dat die onderrig van basiese vaardighede onvoldoende voorbereiding is vir nasionale oorlewing. Hy glo dat die voortbestaan van 'n nasie afhanklik is van onder andere kulturele geletterdheid. Indien iemand byvoorbeeld slegs die helfte verstaan van wat ander geletterdes ken, sluit dit hom daarvan uit om werklike begrip te hê vir wat in boeke staan en in die media bespreek word. Dit weerhou hom daarvan om ten volle deel te neem aan die nasie se kulturele en politieke lewe. Alle ernstige geskryfte maak staat op 'n gedeelde verwysingsraamwerk. Daarom glo hy:

"We will be able to achieve a just and prosperous society only when our schools ensure that everyone commands enough shared knowledge to be able to communicate effectively with everyone else."

Hierdie gedeelde verwysingsraamwerk (of kulturele geletterdheid) is 'n belangrike vereiste om byvoorbeeld toegang te verkry tot die hoofstroomkultuur.

Navorsing deur Cilliers (1993:49-50) toon dat swak taalontwikkeling, 'n beperkte woordeskat en die gepaardgaande swak begrip die hoofprobleme is van swart leerlinge in oorwegend "wit" Suid-Afrikaanse skole (onderrigmedium Engels). Hierdie navorsing (Cilliers 1993:67) toon dat die lae selfdunk van swart leerlinge toegeskryf kan word aan die kultuurverskille wat hulle ervaar, die verskil tussen "swart" en "wit" onderwyssisteme (die resultaat van kultuurverskille), en taal- en kommunikasieprobleme (die gevolg van Engels as onderrigmedium in plaas van hul moedertaal). Opsommend: kulturele kwessies lê aan die

wortel van die onderwysprobleme in oop skole.

Hirsch onderskei **ekstensiewe** en **intensiewe** kulturele inligting:

Die **ekstensiewe** is die breë agtergrondskennis, die verwysingsraamwerk, die tradisionele geletterde kennis. Dit bevat normaalweg baie items waarvan 'n mens slegs oppervlakkige kennis nodig het. Dis elementêr en onvolledig. Dis ekstensief maar beperk. Sekere van hierdie items word mettertyd uitgesonder vir **intensiewe** studie omdat dit belangrik is vir mense se loopbaan of belangstelling.

Daar is dus 'n fundamentele verskil in funksie tussen ekstensiewe inligting, wat die stapelvoedsel van kulturele geletterdheid is, en intensiewe inligting, wat die stapelvoedsel is van 'n sillabus van 'n bepaalde vak. Maar ekstensiewe inligting is 'n voorvereiste vir meer gedetailleerde inligting.

'n Doeltreffende kurrikulum behoort volgens Hirsch so ontwerp te word dat dit sorg dat elke kind in ál die skole van die land die tradisionele inligting kry wat ander geletterdes het. Op sigself is hierdie inhoude onvoldoende vir deeglike opvoeding. Dit moet aangevul word deur intensiewe studie van bepaalde onderwerpe.

'n Kurrikulum behoort aan te dui watter inhoude intensief en watter inhoude slegs oorsigtelik hanteer moet word. Die meeste onderwysers kan of wil nie self hierdie soort besluite neem nie, en omdat 'n onderwyser deeglik wil wees, word alles in die sillabus in detail gedoen. Die gevolg is dat die breë perspektief verlore raak, dat die leerder nooit die groter geheel sien nie omdat te veel minder belangrike detail begrip van die totaliteit versper.

Kulturele geletterdheid sluit die vermoë in om byvoorbeeld historiese feite te kan dekodeer, om historiese perspektiewe te ontwikkel, om te begryp wat die ideologiese dryfvere, die motivering vir gebeure was; wat die werklike gevolge was; en hoe die verlede gebruik kan word om die hede en die toekoms beter te beplan.

Met die term kernkurrikulum word gewoonlik geïmpliseer dat daar 'n kern van kennis bestaan, dat dit geïdentifiseer kan word, dat dit as essensieel beskou en verdedig kan word, dat daar inhoude is waarsonder niemand kan klaarkom nie.

Is 'n kernkurrikulum nie maar slegs 'n seleksie, 'n lys van elemente van 'n kultuur wat die kurrikuleerders beskou as noodsaaklike kennis en vaardighede vir enige opgevoede, geletterde persoon nie? Kan die kennis of inhoud nie maar 'n kulturele geletterdheidslys genoem word nie? Die kernkurrikulum bevat dan juis dit wat kurrikuleerders beskou as die noodsaaklike agtergrondskennis waarmee almal die volwasse wêreld moet betree?

'n Monokulturele land het waarskynlik minder probleme met die presiese inhoude van 'n kernsillabus. 'n Multikulturele land het talle probleme daarmee. Een manier om van die multikulturele inhoudsprobleme skynbaar te omseil, is om te redeneer dat inhoud onbelangrik is, dat die klem moet val op vaardighede. Maar 'n vaardigheid word gebruik om bepaalde

inhoude mee te hanteer. Sonder kennis en begrip van die inhoud, is die vaardigheid nutteloos. (Vergelyk 'n medikus wat leer om 'n operasie uit te voer maar hy weet nie waar die blindederf of hart is nie.)

Min lande kon nog daarin slaag om **monogeletterdheid** te bereik, wat nog te sê **multi-geletterdheid**. Die eis vir tegnologiese geletterdheid wat tans amper universeel gestel word, maak werklik effektiewe monogeletterdheid belangriker as ooit. Tweetaligheid of multitaligheid is 'n wonderlike ideaal, maar die vertrekpunt bly doeltreffende geletterdheid en kulturele geletterdheid in een taal en kultuur. Die doelwit van twee- of meertaligheid skep soms ernstige probleme omdat geletterdheid in die moedertaal in die slag bly en die leerder se vordering sodoende permanent beperk bly. Die universele kan nie nagejaag word voor die eie deeglik verwerf is nie.

5. TELEVISIE AS KULTUURSKEPER

Voor die tweede helfte van die 20ste eeu, is waardes en opvattinge veral deur die familie, die skool en godsdienstige instellings oorgedra. Sedert 1950 het die proses van kulturele transmissie radikaal verander. Die afgelope vier dekades het televisie geleidelik die gedrukte woord vervang as primêre inligtingsbron.

Elke jaar lees kinders minder, elke jaar kyk hulle meer televisie. Navorsing toon dat baie kinders gemiddeld 3 uur per dag televisie kyk. Weekliks spandeer baie kinders dikwels net so veel tyd voor die televisie as in die skool.

Televisie het tot gevolg dat die ideologiese en materiële aspekte van kultuur vermeng raak. Tegnologie, wat vroeër gefokus het op die ekonomiese aktiwiteite, is nou dominant in die oordrag van ideologie. Vandag leer baie Westerlinge van hulle kultuur en die wêreld veral deur medium van televisie. Televisie se rol as kultuurskepper en -draer is waarskynlik vandag net so groot, indien nie groter nie, as die skool, huis en kerk s'n saam.

Televisie is 'n eenrigtingmedium. Geen gesprek vind plaas nie. Daar is geen kans vir 'n verduideliking van wat werklik bedoel word nie. Geen korreksie kan gemaak word na aanleiding van kykerterugvoer nie. Die kyker se aanvanklike interpretasie is gewoonlik die enigste want alles geskied teen hoë spoed; daar is amper geen tyd vir nadenke nie.

Die aard van televisie voorkom bowendien dat die kyker die gevolge van gebeure realisties ervaar. Op Amerikaanse televisie word geweld byvoorbeeld dikwels weergegee as pynloos en bloedloos. Navorsing dui aan dat televisiegeweld die kyker mettertyd desensiteer. In 1991 is bereken dat 'n Amerikaanse kind teen ouderdom 16 reeds 200,000 dade van geweld op televisie waargeneem het. Vir hierdie kind is geweld deel van sy ideologiese kultuuroordrag (Rieken & Court, 1992:154).

Die gemeenskap behoort hulself af te vra: Wat is die aard van dié oordrag? Watter norme en waardes, watter aspekte van kulturele geletterdheid word deur televisie oorgedra en watter nie?

6. DIE ONDERRIG VAN KULTURELE GELETTERDHEID

Die skool is die tradisionele plek waar kinders in die nasionale lewe ingeakkultureer word. Die familie, die kerk en ander instellings speel wel 'n belangrike rol, maar die skool is die enigste instelling wat sistematies volgens 'n doelgerigte, voorgeskrewe program werk.

Die skool behoort 'n breë spektrum van kulturele kennis te onderrig om die leerling terselfdertyd voor te berei om self 'n kultuurskepper te wees. Die tyd vir hierdie akkulturasieproses is tradisioneel beperk. Die tradisies van verskillende volke wys dat basiese akkulturasie grotendeels afgehandel moet wees teen die ouderdom van 13. Vergelyk Katolieke aanneming, Joodse Barmitzwa, staminisiasies, ensovoorts.

Die voorskoolse en eerste skooljare is van absolute belang vir die ontwikkeling van kulturele geletterdheid. Voorskools is nie te vroeg om met die ernstige onderrig in die geletterde nasionale kultuur te begin nie. Beginnerskoliere wat reeds agter is wat feitekennis betref, raak gou nog verder agter omdat hulle baie analogieë en verbande nie verstaan nie. Daar is amper geen manier waarop hulle kan inhaal nie. Omdat hulle kulturele kennis te stadig opgebou is en die verwysingsraamwerk dus te yl is, word lees en leer toenemend moeitevol, onproduktief en vernederend, want hulle kort die nodige agtergrondskennis om die materiaal werklik te begryp en te interpreteer.

Volgens Hirsch hoef die onderrig van kulturele geletterdheid nie problematies te wees nie. Agtergrondsinligting kan as integrale deel van tekste onderrig word waar dit die begrip ondersteun of uitbrei. Leerders behoort naas die feitelike inhoud, te leer om te analiseer, te vergelyk, te evalueer, te kommunikeer, te skeep en te verdedig. Die leerders moet dus kultureel denkend raak, en leer om die kennis en vaardighede wat onderrig is, toe te pas.

In 'n kultureel diverse land soos Suid-Afrika bestaan daar 'n **makro-** of **kernkultuur**, die kultuur wat deur almal gedeel word, en talle **mikro-** of **subkulture**, wat nie *per se* geïsoleerde entiteite is nie. Hulle oorvleuel en is onderling verbind. Omdat hierdie diversiteit besonder problematies is, koester sommige mense die ideaal van 'n algemene Suid-Afrikaanse kultuur, 'n kultuur wat die samelewing as geheel insluit. Volgens Degenaar (1993:40) is dit onmoontlik, omdat "**een kultuur, een volk, een nasie, een staat**" onhaalbaar is.

"Die groot vraag vir die ondersteuners van die mite van 'n Suid-Afrikaanse nasie is of so 'n kultuur realisties veronderstel kan word. Die antwoord is natuurlik 'n duidelike nee."

Hy bied as oplossing:

"Laat ons nie tyd mors met die mite van nasiebou nie, maar 'n keuse maak vir die ideaal van 'n demokratiese kultuur."

Alexander (1993:5) daarenteen glo dat 'n kernkultuur waartoe elke Suid-Afrikaanse individu

toegang het moontlik is, ongeag tot watter taalgroep hy behoort. Die kernkultuur word deur subkulture gevoed en word sodoende toeganklik vir elke Suid-Afrikaner. Volgens hom is nasiebou nie afhanklik van taal nie, maar van kommunikasie. Hy is van mening dat dieselfde kulturele waardes deur enige taal gedra kan word.

Om 'n gemeenskaplike taal (nog 'n ideaal) te gebruik wanneer lede van verskillende kulture kommunikeer, beteken nie dat die kommunikasie outomaties effektief is nie. As 'n gemeenskaplike verwysingsraamwerk nie bestaan nie, is die gebruik van dieselfde taal geen waarborg vir doeltreffende kommunikasie nie. Daarvoor is die verstaan van beide die taal én die ander persoon se kulturele prioriteite nodig, want 'n mens se kulturele agtergrond strek veel verder as taal.

7. BEGINSELS VAN MULTIKULTURELE ONDERWYS

Elke kind bring 'n unieke lewenservaring na die klaskamer. Hierdie diversiteit van kultuur hoef nie as 'n probleem beskou te word nie. Volgens Cilliers (1993:39) kan mense met verskillende wêreld- en lewenssienings 'n wedersydse waardering vir mekaar se kultuur ontwikkel sodat 'n makrokultuur saam gebou kan word wat ooreenkomste en gemeenskaplike waardes beklemtoon, terwyl dit elke kultuurgroep toelaat om sy eie unieke identiteit te behou.

Van die beginsels van multikulturele onderwys is:

- Dit erken en aanvaar die bestaansreg van verskillende kulturele groepe.
- Dit moedig akkulturasie en kulturele bewaring aan.
- Dit moedig kinders aan om ander kulture positief te waardeer.
- Dit moedig wedersydse interaksie en samewerking aan.
- Dit beskou kulturele diversiteit as 'n voordeel eerder as 'n struikelblok.
- Dit erken die gelyke regte van alle kulturele groepe in 'n gemeenskap.
- Dit verminder kulturele en groepsvooroordele.
- Dit staan gelyke onderwysgeleenthede voor.
- Dit sluit baie dimensies van menslike verskille in.
- Dit berei kinders voor vir betekenisvolle deelname in 'n multikulturele gemeenskap.
- Dit vereis 'n anderssoortige skoolmilieu.
- Dit ontwikkel insig in en perspektief op die eie kultuur.

Ten spyte van die prysenswaardige beginsels van multikulturele onderwys, dwing die praktyk onderwysers om met die realiteit rekening te hou. Daar is uiters ingewikkelde probleme waarvoor geen oplossings nog gevind is nie, byvoorbeeld:

- Wat word presies bedoel met multikulturele onderwys? Wat beteken dit letterlik vir die onderwyser in die klas?
- Hoeveel tyd moet aan die eie kultuur bestee word? Hoeveel tyd aan ander kulture?
- Is daar werklike tyd vir meer as 'n oorsigtelike, oppervlakkige multikulturele stropie?
- As multikulturaliteit diepgaande hanteer word, hoe word die onderrig van die eie

kultuur tydsgewys geaffekteer?

- Watter van die talle ander kulture van Suid-Afrika moet onderrig word? Slegs dié van die leerlinge in die skool? Slegs Afrika-kulture of ook Europese en Oosterse kulture?
- Hóé moet hierdie ander kulture onderrig word? Deur wie? Kan 'n kultuur onderrig word deur iemand wat nie deel daarvan is nie?

Van onderwysers in die Suid-Afrika van môre word geweldig baie verwag. Hulle moet byvoorbeeld

- diepgaande kennis van hulle eie sowel as die ander kulture hê
- weet watter kulturele faktore die leerproses beïnvloed
- rassistiese en seksistiese taalgebruik en denkwyses ontmoedig
- erkenning gee aan die positiewe waarde van die moedertaal
- positiewe kulturele identifikasie by die leerlinge aanmoedig.

Daar bestaan vandag nog baie skeptisisme oor sillabusse wat kulturele diversiteit probeer akkommodeer omdat inhoude dan ook binne 'n bepaalde kulturele en godsdienstige konteks onderrig móét word. Die vraag wat beantwoord moet word, is of dit moontlik is om 'n **kernkurrikulum** op te stel wat slegs uit universele, algemene behoeftes en waardes, basiese kennis en vaardighede bestaan, en wat binne verskillende kulturele raamwerke hanteer kan word?

Om taalgroep of kultuur te ignoreer is om 'n mens se kulturele identiteit en erfenis te ontken. Die "kultuurblinde"-benadering van sommige onderwysers, hulle weiering om etniese en kulturele verskille te erken en te hanteer in die klas, veroorsaak 'n gevoel van "onsigbaarwees" by leerlinge. Deur leerlinge almal "dieselfde" te behandel, deur kulturele en groepsverskille te ignoreer, word etnosentrisme, vooroordele en stereotipering juis voortgesit in die opvoedingsproses.

8. SLOT

Die veld van multikulturele onderwys is vol slaggate en kulturele verskille kan nie weggewens word nie.

Multikulturaliteit bestaan en moet op die een of ander manier hanteer word. Maar multikulturele onderwys kan nie die primêre fokus van basiese onderwys wees nie. Die akkulturerende verantwoordelikheid van die skole is primêr en fundamenteel: om te sorg dat 'n gemeenskap se eie geletterde kultuur oorgedra word aan sy kinders.

Ongeletterde en halfgeletterde burgers is gedoem nie slegs tot armoede nie, maar ook tot die magteloosheid van begrip. Hulle voel hulle die prooi van oorvereenvoudiging. Daarom wantrou hulle die sisteem waarbinne hulle moet funksioneer. Hulle voel nie soos aktiewe deelnemers aan die sogenaamde demokratiese besluitneming nie; hulle ervaar net die frustrasie en woede van uitgeslotenheid.

Geen moderne gemeenskap kan droom om regverdig en demokraties te wees sonder 'n hoë peil van geletterdheid nie. Die demokratiese kultuur, wat Degenaar as ideaal stel, sluit niemand uit nie. Dis gewoonlik nie 'n mense se eerste kultuur nie, maar dit behoort almal se tweede kultuur te wees, want dit bestaan buitekant die grense van die gesin, buurt en streek.

So 'n gedeelde verwysingsraamwerk is myns insiens nie in opposisie tot kulturele diversiteit nie. Die een kan bereik word sonder om die ander na te laat.

'n Mens móét die monokulturele aanbied, maar ook sorg dra om nie die multikulturele na te laat nie.

9. BIBLIOGRAFIE

Anderson, PS (1972). *Language skills in elementary education*. New York: Macmillan.

Anderson, RC & Pearson, PD. 1984. A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension, pp 255-291. In: Pearson PD (ed). *Handbook of Reading Research*. New York: Longman.

Aronowitz, Stanley & Giroux, Henry A. 1988. Schooling, culture, and literacy in the age of broken dreams: A review of Bloom and Hirsch. *Harvard Educational Review*, 58/2, pp 172-194.

Barclay, JR, Bransford, JD & Frans, JJ. 1972. Sentence memory: A constructive versus interpretive approach. *Cognitive psychology*, 3, pp 193-209.

Beck, Isabel L. 1989. Reading and reasoning. *The Reading Teacher*, May, 42/9, p 677.

Bennett, William J. 1986. A critical look at curriculum goals. *Principal*, Nov., 66/2, pp1-15.

Betts, Frank M. 1991/1992. What a 1st grader's needs to know. *Educational Leadership*, Des./ Jan., 49/4, pp 54-55.

Black, James D., Jennings MA, Scannell, Tim & Jacob, Kay. 1986. Facets. Literature: the need for a common background vs the need for cultural diversity. *English Journal*, Oct., 75/6, pp 18-21.

Bleich, David. 1978. *Subjective Criticism*. Baltimore: The John Hopkins University Press.

Booth, Wayne C. 1988. Cultural literacy and liberal learning. *Change*, July/Aug., 20/4, pp 11-21.

- Bosman, DB, Van der Merwe, IW & Hiemstra, LW. 1989. *Tweetalige woordeboek*. Kaapstad: Tafelberg.
- Bransford, JD & Johnson, MK. 1972. Contextual prerequisites for understanding: Some investigations of comprehension and recall. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour*, 11, pp. 717-726.
- Bransford, JD & Johnson, MK. 1973. Consideration of some problem of comprehension. In: Chase, W (ed). *Visual Information Processing*. New York: Academic Press.
- Bullard, Sara. 1991/1992. Sorting through the multicultural rhetoric. *Educational Leadership*, Dec/Jan., 49/5, pp 4-7.
- Cambourne, Brian. 1988. *The whole Story. Natural learning and the acquisition of literacy in the classroom*. Auckland a.o.: Ashton Scholastic.
- Christenbury, Leila. 1989. Cultural literacy: a terrible idea whose time has come. *English Journal*, Jan., 78/1, pp 14-17.
- Cilliers, CD. 1993. *A support programme for teachers in multicultural schools*. Ongepubliseerde navorsingsverslag, Sentrum vir Onderwysontwikkeling, Universiteit van Stellenbosch.
- Combrink, Johan. 1994. *Kulturele geletterdheid*. Ongepubliseerde NP van Wyk Louw-gedenklesing, Randse Afrikaanse Universiteit.
- Degenaar, Johan. 1993. Die mite van nasiebou. *De Kat*, Julie, p 40.
- Eco, Umberto. 1979. *The role of the reader*. Bloomington: Indiana University Press.
- Estes, Thomas, H., Gutman, Carol J. & Harrison, Elise K. 1988. Cultural literacy: what every educator needs to know. *Educational Leadership*, Sept. 46/1, pp 14-17.
- Finn, Chester E & Ravitch, Diana. 1988. What our 17-year-olds don't know. *The Education Digest*, March, pp 36-40.
- Gellner, E. 1983. *Nations and nationalism*. Ithaca, New York: Cornell University Press.
- Harper, Helen. 1990. Theory into practice. Literacy and the state. A comparison of Hirsch, Rosenblatt, and Giroux. *English Quarterly*, 22/3-4, pp 169-175.
- Harris, Karen & Baskin, Barbara. 1989. Toward a culturally literate society. *School Library Journal*, August, 35/12, pp 29-32.
- Hirsch, ED. 1980. Culture and literacy. *The Journal of Basic Writing III*, 1, pp 27-47.

- Hirsch, ED. 1983. Reading, writing and cultural literacy. In: Horner, WB (ed). *Composition and literature: Bridging the gap*. Chicago: University of Chicago Press.
- Hirsch, Ed, Jr. 1985. "Cultural literacy" doesn't mean "Core Curriculum". *English Journal*, Oct., 74/6, pp 47-49.
- Hirsch, Ed, Jr. 1987/1988a. Restoring cultural literacy in the early grades. *Educational Leadership*, Dec./Jan., 454/4, pp 63-70.
- Hirsch, ED Jr. 1988b. *Cultural literacy. What every American needs to know*. New York: Vintage Books.
- Hirsch, Ed, Jr. 1988c. A postscript by Hirsch ED, Jr. *Change*, July/Aug., 20/4, pp 22-26.
- Hirsch, Ed, Jr. 1988d. Brief response to Newmann. *Social Education*, Oct., 53/6, pp 436-438.
- Hirsch, Ed, Jr. 1988. Hirsch responds: the best answer to a caricature is a practical program. *Educational Leadership*, Sept., 46/1, pp 18-19.
- Iser, Wolfgang. 1978. *The act of reading*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Jacobs, William Jay. 1988. Culteral literacy: that all may be guardians. *NASSP Bulletin*, October, pp 52-64.
- Jauss, Hans Robert. 1974. Literacy history as a challenge to literary theory. In: Cohen, Ralph (ed). *New directions in literary history*. London: Routledge & Paul, pp11-41.
- Kintgen, Eugene R. 1988. Literacy literacy. *Visible Language*, Spring, 1:2/3, pp 149-168.
- Kliebard, Herbert M. 1989. Cultural literacy or the curate's egg. *Journal of Curriculum Studies*, 21/1, pp 61-70.
- Kosmoski, Georgia J., Geneva, Gay & Vockell, Edward L. 1990. Cultural literacy and academic achievement. *The Journal of Experimental Education*, Summer, 58/4, pp 265-272.
- Lemmer, E & Squelch, J. 1993. *Multicultural education*. Halfway House: Southern Book Publishers.
- National Institute of Education. 1984. *Becoming a nation of readers: The report of the Commission on reading*. Washington DC.
- Newmann, Fred M. 1988. Another view of cultural literacy: go for depth. *Social Education*, Oct., 53/6, pp 432-436.

- Odendal, FF, Schoonnees, PC, Swanepoel, CJ, Du Toit, SJ, Booysen, CM. 1979. *Verklarende handwoordeboek van die Afrikaanse Taal*. Johannesburg: Perskor.
- Omanson, RC, Warren, WH & Trabasso, T. 1978. Goals, inferential comprehension, and recall of stories by children. *Discourse Processing*, 1, pp 337-354.
- Otto, Wayne. 1988. Puttin' on the Ritz. *Journal of Reading*, April, 31/7, pp 674-677.
- Otto, Wayne. 1990. The fickle finger of Fats. *Journal of Reading*, Jan., 33/4, pp 290-293.
- Piirto, Jane. 1989. What did Robert Kennedy die of? *GCT*, November/December, pp 51-53.
- Purves, Alan C & Niles, Olive (eds) 1984. *Becoming readers in a complex society*. Chicago, Illinois: University of Chicago Press.
- Ravitch, Diane. 1991/1992. A culture in common. *Educational Leadership*. Dec/Jan., 49/4, pp 8-11.
- Richards, IA. 1929. *Practical criticism*. London. Routledge & Kegan Paul.
- Riecken, Ted J & Courst, Deborah. 1992. Extending cultural literacy. *The Journal of Educational Thought*, Augustus 26/2, pp 152-163.
- Rosch, E. 1973. On the internal structure of semantic categories. In: Moore T (ed). *Cognitive development and the acquisition of language*. New York Academic Press.
- Rosch, E. 1975. Cognitive representation of semantic categories, *Journal of Experimental Psychology*, 104, pp 192-233.
- Rosch, E. 1977. Human categorization. In: Warren, N (ed). *Advances in cross-cultural psychology*. Londen: Academic Press.
- Rosenblatt, Louise M. 1938/1970. *Literature as exploration*. London: Heinemann.
- Schuster, Edgar. 1989. In pursuit of cultural literacy. *Phi Delta Kappan*, March, pp 539-542.
- Spooner, Michael. 1987. The US cultural literacy debate. *Journal of Reading*. May, 30/8, pp 734-737.
- Squire, James R. 1987/1988. Basic skills are not enough. *Educational Leadership*, Dec./Jan., 45/4, pp 76-77.
- Stimpson, Catharine R. 1988. Is there a core in this curriculum? *Change*, March/April, 20/2 pp 26-31.

Walters, Keith, Daniell, Beth & Trachsel, Mary. 1987. Formal and functional approaches to literacy. *Language Arts*, 64/8, pp 855-868.

Winterowd, W Ross. 1987. Literacy: *Kultur* and culture. *Language Arts*. 64/8, pp 869-874.

Worsham, Toni. 1988. From cultural literacy to cultural thoughtfulness. *Educational Leadership*, Sept., 46/1, pp 20-21.

Zakariya, Sally Banks. 1988. Students who are ignorant of the past are endangering our future. *The American School Board Journal*, September, pp 17-18, 20, 37.