

Die moontlikhede en beperkinge van interkulturele onderwys in en vir Suid-Afrika

Charl Wolhuter en Hannes van der Walt

Charl Wolhuter en Hannes van der Walt, Edu-HRight-navorsingsfokusarea,
Fakulteit Opvoedkunde, Noordwes-Universiteit (Potchefstroomkampus)

Opsomming

In die openbare sowel as die wetenskaplike diskoers oor die vele uitdagings wat die mensdom wêreldwyd, en in Suid-Afrika in die besonder, in die gesig staar, word wyd na onderwys opgesien as die antwoord. Oor die aard van daardie onderwys is daar egter nie eenstemmigheid nie. Die doel van hierdie studie is om die moontlikhede en beperkinge van interkulturalisme en die daarmee gepaardgaande interkulturele onderwys in en vir die Suid-Afrikaanse maatskaplike konteks te ondersoek. Primêre en sekondêre literatuur is aangewend as bronne om inligting in te samel, terwyl die navorsingsmetodes van die historiese opvoedkunde en van die vergelykende en internasionale opvoedkunde ingespan is om die ingesamelde inligting te ontleed en te vertolk. Die begrippe *multikulturele onderwys* en *interkulturele onderwys* word eerstens omskryf en daarna word die suksesrekord van interkulturele onderwys beoordeel. Ná 'n uiteensetting en bespreking van die Suid-Afrikaanse maatskaplike konteks en die verloop van multikulturele onderwys in Suid-Afrika word die moontlikhede en beperkinge van interkulturele onderwys in en vir Suid-Afrikaanse omstandighede bepaal.

Internasionaal is multikulturele onderwys, wat oor die afgelope sowat vyftig jaar ontwikkel is om diversiteit en die eise daarvan die hoof te bied, al sowat twee dekades gelede as ontoereikend vir hierdie doel bevind en mettertyd deur interkulturele onderwys vervang. In Suid-Afrika het die openbare en wetenskaplike diskoerse oor die onderwys egter by multikulturele onderwys vasgesteek. Die diskoers hier te lande slaan tans 'n ander rigting in as interkulturele onderwys, naamlik na 'n gesprek oor die dekolonisering van die onderwys. Na 'n studie van die opkoms van, en die ervaring met, interkulturele onderwys in die buiteland word die moontlikhede en beperkinge van sodanige onderwys vir Suid-Afrika bepaal. Die artikel eindig met die gevolgtrekking dat multikulturele onderwys nie 'n volledige antwoord bied op die kontekstuele eise wat tans aan die onderwys in Suid-Afrika gestel word nie. Die wekroep tot die dekolonisering van onderwys bied ook nie 'n antwoord op sodanige eise nie. Teen die agtergrond van die probleme wat die toepassing van interkulturele onderwys in die

buiteland geteister het, skyn 'n meer belowende pad vir Suid-Afrikaanse onderwys die ontwerp en toepassing van 'n konteksgepaste vorm van interkulturele onderwys te wees.

Trefwoorde: dekolonisering van die onderwys; diversiteit; interkulturalisme; interkulturele onderwys; multikulturalisme; multikulturele onderwys; vergelykende en internasionale opvoedkunde

Abstract

The possibilities and limits of intercultural education in and for South Africa

Recent and current events in the global political landscape (such as the withdrawal of the United States of America's armed forces from Afghanistan) provide grounds for concluding that even the strongest military and financial-economic world powers, albeit based on appeals to the Creed of Human Rights, cannot ensure the triumph of democracy and a free economy, at least as these ideas have been defined by the West. Military force, economic power and moral authority having failed in many parts of the world, education remains a possible means for improving people's circumstances around the world. Internationally, among other things through the work of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (UNESCO), interculturalism and intercultural education as its educational counterpart have in recent times been embraced in the place of multiculturalism and multicultural education. Interculturalism has recently been widely proclaimed as the most appropriate response for coming to terms with the challenges of a culturally diverse world. Despite this turn of events, this development has so far not been reflected in the public and academic discourse on education and in education policymaking in South Africa. The purpose of this article is to provide tentative answers to the following questions that arise in view of this hiatus in the South African educational discourse: How have interculturalism and intercultural education internationally been conceptualised, and how have they unfolded? How and to what extent has the conceptualisation thereof been shaped by societal forces and ecologies in other parts of the world? And what are the possibilities and limitations thereof in the South African cultural and socio-political context?

This position paper is based on an examination of primary and secondary sources regarding education and cultural diversity, internationally and in South Africa. The methods of history of education and comparative and international education are employed to arrive at tentative answers to the questions posed above. (The article itself contains a more detailed explanation of how these methods were implemented in searching for answers of this nature.)

Multiculturalism and multicultural education emerged during the last quarter of the 20th century in response to major socio-political changes, especially in Western countries. By the early 21st century, however, this pedagogical approach to the increasing levels of diversity in the world no longer provided an adequate response to the challenges of the time. The essentialist view of culture embodied in the notion "multicultural education" had by that time been deemed to be problematic in a world characterised by hyperdiversity, hybrid identities and transculturalism. Socio-political developments in the early decades of the 21st century, brought to a head by the 9/11 catastrophe, made educators and educationists realise that the late-20th-century postmodern attitude, leading to an uncritical and unqualified acceptance of cultural and other forms of

diversity and to a casual acceptance of differences among people and their cultures, had to be counterbalanced by an approach seeking to create greater consensus and cohesion among all these centripetal cultural, social and political forces.

As a response to this challenge, interculturalism and intercultural education emerged. Interculturalism has been found to rise to the challenge in four ways, according to Markou (1997). It promotes:

- education in empathy, that is, the idea of a deep understanding of others, of putting oneself in their situation;
- education in solidarity, that is, the idea of cultivating a collective conscience for the promotion of social justice;
- education centred on intercultural respect; and
- education that stimulates ethical thinking and dialogue.

The following seminal publications and events can be regarded as milestones in the development of interculturalism and intercultural education: Charles Taylor (1992), Bhikhu Parekh (2000), the United Nations' 2001 as the Year of Dialogue among Civilisations campaign, the UNESCO summit in Rabat (Morocco, 14–6 June 2005), the Rabat Declaration on Dialogue between Cultures and Civilisations (UNESCO 2005) and the European Union's Year of Intercultural Dialogue in 2008, the same year in which the White Paper on Intercultural Education of the Council of Europe (2008) was released. In each of the three world regions where intercultural education has developed so far, namely Western Europe, North America and Latin America, it has taken a different shape contingent upon the specific societal and cultural context. In North America, its focus has fallen on the intercultural relations between the population of European descent and that of African descent – those from a more distant past and those from a variety of origins in the more recent past (recent immigrants). In Europe, interculturalism has been revolving around relations among the various indigenous cultural groups within the European Union, and also, though to a lesser extent, the relations between these European groups and recent immigrants. In Latin America, the main drive of interculturalism and intercultural education has been the empowerment of the First Nation people – the indigenous population.

Intercultural education has recorded both successes and shortcomings. Despite several empirically proven successes, it has also alerted educationists to the possibility of asymmetrical power relations preventing truly open discussions among different cultural groups. Asymmetrical power relations, especially in a North-South dialogue, may render intercultural education open to the criticism that it is mainly intent on advancing the interests of the Global North and tends to neglect those of the Global South. The second problem with interculturalism and intercultural education is, as with all approaches to education, a perceived gap between policy and practice. The potential of intercultural education to attain the objectives of interculturalism in society is also limited due to the complexity and indeterminate condition of society and education.

In South Africa, the cultural mosaic, the constant threat of political and socio-cultural polarisation, the lack of social capital and social cohesion and the presence of a number of other contextual conditions all point to the need for intercultural dialogue and, in particular, intercultural education. The South African society, its education project and its public and academic discourse on education have opted for a different approach, however, namely to

proceed from post-apartheid desegregation via multiculturalism towards decolonisation and decolonised education. This paper argues that intercultural education may be a more promising course to follow than a drive towards decolonisation, in general, and decolonised education in particular. A number of pre-conditions will have to be met for interculturalism and intercultural education to flourish: an intercultural education programme for South Africa should be tailored in accordance with the South African socio-cultural context, and educational institutions, such as schools and universities, should become spaces where students and teachers feel safe and willing to participate in a free and open intercultural discourse with others from widely different cultural backgrounds.

Keywords: comparative and international education; decolonisation of education; diversity; intercultural education; interculturalism; multicultural education; multiculturalism

1. Agtergrond

Die globale politieke toneel is gedurende Augustus 2021 deur die gebeure in Afghanistan oorheers (Gaouette, Hansler, Starr en Liebermann 2021). Die onttrekking van troepe deur die Verenigde State van Amerika en die gepaardgaande heroornam van mag deur die Taliban het andermaal getoon dat selfs die teenwoordigheid van een van die grootste militêre magte ter wêreld geen waarborg is om 'n bedoelde sosio-politieke bedeling tot stand te bring en te laat voortduur nie (Gaouette, Hansler, Starr en Liebermann 2021). Toe die neoliberale ekonomiese revolusie na 1990 sy loop regoor die wêreld geneem het in die magsvakuum wat deur die beëindiging van die Koue Oorlog meegebring is, het gesaghebbende waarnemers soos Fukuyama (1992) gemeen dat die einde van die geskiedenis aangebreek het; demokrasie en 'n vrye ekonomie volgens Westerse maatstaf sou van toe af vir altyd oor die hele wêreld heen die botoon voer.

Nou, 30 jaar later, blyk dit dat hierdie twee kragte (die militêre en die ekonomiese), tesame met die opkoms van menseregte as die morele kode van die geglobaliseerde wêreld as 'n derde maatskaplike tendens of krag, nog nie hul eie oorlewing en florerings oor die wêreld kon verseker nie. Hierdie drie kragte kon op eie stoom nie die instandhouding van 'n goeie, demokratiese samelewing verseker nie, dit is te sê as 'n mens – en dit is die veronderstelling van die skrywers van hierdie artikel – die demokrasie, ekonomiese vryheid en die toepassing van menseregte as 'n morele kode beskou wat 'n beter wêreld kenmerk en daarin geld, en as 'n mens die Trumanleer sou sien as die dryfveer agter die ontplooiing van militêre en politieke mag in die unipolêre wêreld gedurende die dekades na 1990 (Bostdorff 2008). Lüthmann en Lindberg (2019) se omvattende ontleding van globale politieke tendense toon dat die indrukwekkende uitbreiding van die demokrasie in die tydperk tussen die val van die Berlynse Muur in 1989 en die Arabiese Lente in 2011 ná 2011 momentum verloor het.

Die nuutste Jaarverslag oor Ekonomiese Vryheid in die Wêreld van die Fraserinstituut (Gwartney, Lawson en Murphy 2020) toon dat die groei van ekonomiese vryheid in die wêreld ook sedert ongeveer 2015 afgeplat het. Die 2021-jaarverslag van die menseregtewagbond-organisasie Human Rights Watch toon dat menseregte in baie lande verontagsaam of selfs glad nie eerbiedig word nie. As militêre-politieke mag, ekonomiese krag en morele gesag gefaal het of nie volledig tot hul reg kom nie, is die onderwys nog beskikbaar as 'n moontlike instrument om die wêreld ten goede te verander (Lutz en Klingholz 2017; Cherekwa en Prins 2022).

2. Probleemstelling

Die besef dat die onderwys miskien 'n belangrike instrument kan wees om die wêreld ten goede te verander, het nuwe moontlikhede met betrekking tot die vorming van die opkomende geslagte na vore gebring (Lutz en Klingholz 2017). Onder hierdie nuwe moontlikhede tel interkulturalisme en ook die onderwyskundige verlengstuk daarvan – die praktyk van interkulturele onderwys. Laasgenoemde is gedurende die afgelope anderhalf dekade internasionaal ontwikkel en deur die Verenigde Nasies se onderwysarm, UNESCO (2006), voorgedra as die pedagogie vir die skep van 'n nuwe wêreld, pasgemaak om 'n samelewing gekenmerk deur vreedsame naasbestaan en voorspoed te skep.

Die nuwe benadering is bedink omdat – soos in die inleiding hier bo aangetoon is – die hedendaagse wêreld gekenmerk word deur allerlei grondverskuiwende veranderinge (Van der Walt en Wolhuter 2021). Hierdie verwickelinge het 'n wêreld meegebring wat gans anders is as die wêreld van 'n geslag of twee gelede. Baie van hierdie veranderinge het ook in Suid-Afrika plaasgevind. Twee daarvan is die opkoms van 'n multikulturele of diverse samelewing (wat op sy beurt toegeskryf kan word aan die inligtings-, kommunikasie- en vervoerrevolusie en die ontwikkeling van 'n internasionale ekonomie) en die aanvaarding en toepassing van die “Leer van Menseregte” as nuwe morele kompas vir mense in 'n geglobaliseerde wêreld. Hierdie nuwe tendense het vereis dat aanpassings gemaak moes word aan destyds gangbare sosio-politieke filosofieë, soos die nasionalisme, die liberalisme en die sosialisme, wat in hul oorspronklike gedaantes uitgedien geraak het en gevolglik nie meer antwoorde kan verskaf (of voorgee om te verskaf) op die vrae wat die hedendaagse wêreld stel nie.

Die afgelope vyftig jaar het eers multikulturalisme (en die onderwysarm daarvan – multikulturele onderwys) na vore getree om sulke sosio-politieke antwoorde te bied, maar multikulturalisme en multikulturele onderwys is onlangs in groot dele van die wêreld verdring deur die opkoms van interkulturalisme en interkulturele onderwys (Tarozzi en Torres 2015). Laasgenoemde het egter nog nie in die Suid-Afrikaanse openbare diskoers, beleidmaking – en gevolglik ook nie in die onderwyspraktyk – erkenning gekry of posgevat nie. Die hele diskoers oor interkulturele onderwys het Suid-Afrika tot dusver ontwyk, bes moontlik weens die knellende impak van onmiddellike plaaslike eise en omstandighede.

Die vraag waaromheen die ondersoek gewentel het, waarvan die resultate in hierdie artikel aangebied word, is: Wat behels die internasionaal ontwikkelde en ontwikkelende opvatting van interkulturalisme en interkulturele onderwys, hoe word hierdie opvatting gevorm deur die maatskaplik-kontekstuele ekologieë in verskillende wêrelddele, en wat is die moontlikhede en beperkinge daarvan in die Suid-Afrikaanse konteks?

3. Navorsingsmetode en struktuur van die artikel

Die navorsingsmetode wat in hierdie ondersoek toegepas is om inligting in te samel, is primêre (wette, witskrifte, verslae van grootskaalse meningsopnames en ander omvattende navorsing van navorsingsinstitute) en sekondêre literatuur. Hierdie bronne is aangewend om inligting in te samel, terwyl die navorsingsmetodes van die historiese opvoedkunde en van die vergelykende en internasionale opvoedkunde daarmee saam ingespan is om die aldus ingesamelde inligting te ontleed en te vertolk. Wat eersgenoemde (die historiese opvoedkunde) betref, dra die

rekonstruksie van die verlede by tot 'n begrip van die huidige onderwysopset, wat 'n uitgekristalliseerde situasie is, dit wil sê die uitkoms van kragte wat oor 'n lang tydperk werk-saam was (Le Roux en Wassermann 2016). Dit bring ook aan die lig waarom verandering in die onderwys in die lig van 'n veranderde konteks of omstandighede noodsaaklik geword het.

Die vergelykende en internasionale opvoedkunde kan beskryf word as 'n drieledige wetenskaplike fokus op opvoeding en onderwys: dit bied 'n onderwysstelselperspektief, 'n kontekstuele perspektief en 'n vergelykende perspektief (Wolhuter 2021). Eerstens fokus die vergelykende opvoedkunde op die *onderwysstelsel* (en nie in die eerste plek op die opvoedingshandeling tussen die individuele opvoeder en opvoedeling nie). Die *kontekstuele perspektief* behels 'n tweerigtingkyk: Enersyds word onderwysstelsels bestudeer, verstaan en verklaar as die uitkoms van vormgewende kontekstuele faktore (soos geografie, demografie, wetenskap en tegnologiese ontwikkeling, ekonomie, sosiale stelsel, politiek, godsdiens en lewens- en wêreldbeskouing); andersyds word die impak van die onderwys op die samelewing bestudeer (bv. op die vestiging van 'n kultuur van eerbied vir menseregte). Die *vergelijkende perspektief* stel die ondersoeker in staat om verskeie onderwysstelsels in hul onderskeie samelewingskontekste te vergelyk ten einde 'n beter begrip van die samehang tussen onderwysstelsel en samelewingskonteks te verkry (Wolhuter 2021). Die laasgenoemde perspektief, die vergelykende, impliseer dat die vergelykende en internasionale opvoedkunde 'n dubbelslagtige aard het: dit het aan die een kant 'n duidelik aantoonbare studie-objek (wat tot uitdrukking kom in die eerste twee perspektiewe), en aan die ander kant ook 'n kenmerkende metode wat onlosmaaklik deel van die identiteit van die studieveld is.

Een van die doelstellings van vergelykende studies in die opvoedkunde is die verbetering van die eie onderwysstelsel en onderwyspraktyk deur te leer uit die onderwysondervinding van ander. Anders gestel, dit word gedoen om die ontlening van die beste idees, beleidsrigtings en praktyke rakende onderwys te bemoontlik (Sell 2015). Die hedendaagse geglobaliseerde wêreld word gekenmerk deur wedywing tussen lande. Die onderskeie lande se onderwysstelsels is een van die terreine van wedywing tussen lande en tegelyk ook 'n demonstrasie van nasionale mag. Die opkoms van internasionale evalueringsinstrumente (soos die Internasionale Program vir die Assessering van Studente [PISA]-toetse, wat sedert 2000 elke drie jaar in 'n groot aantal lande van die wêreld afgeneem word) en waar die teenwoordigheid van nuwe tegnologie die beskikbaarheid, ontleding en vergelyking daarvan makliker gemaak het, het nuwe momentum gegee aan die soeke na die beste voorbeelde van onderwysstelsels met die oog op moontlike ontlening. Hierdie drang om van ander te leer of elemente uit ander stelsels oor te neem, is opvallend in die openbare sowel as die wetenskaplike diskoers oor die onderwys. Die volgende uitspraak van die Minister van Onderwys van die Verenigde State van Amerika (Arne Duncan) op 3 Desember 2013 is 'n goeie voorbeeld van hierdie soort diskoers:

In a knowledge-based, global economy, where education is more important than ever before, both to individual success and collective prosperity, our students are basically losing ground. We're running in place, as other high-performing countries start to lap us. The hard truth is that the US is not among the top performing OECD nations in any subject tested by PISA – and that is the case even though US students express more self-confidence in their academic skills than students in virtually all OECD nations ... [T]o improve, the United States must continue to learn from – and adapt where appropriate – the practices of high-performing nations. (Aangehaal deur Tures 2018)

Die drang na die oorname van die beste elemente uit ander onderwysstelsels ten einde die eie onderwysstelsel te verbeter is nie tot die openbare diskoers oor onderwys beperk nie, maar kom ook in die wetenskaplike bestudering van onderwysstelsels na vore (Novoa en Yariv-Mashall 2003). Met so 'n oefening van leer by en ontleen aan ander onderwysstelsels moet 'n sentrale stelreël van vergelykende en internasionale opvoedkunde in gedagte gehou word, naamlik dat die “beste idees” nie 'n universele begrip is wat buite bepaalde kontekste verstaan kan word nie (Harris en Jones 2018). Die “beste” in een konteks kan nie summier oorgedra word na 'n ander nie aangesien dit nie reg laat geskied aan die beginsel van diversiteit nie. Kontekstuele verskille tussen die “uitvoer”-stelsel en die “invoer”-stelsel moet dus altyd verreken word in enige oefening om die beste onderwyspraktyke, -idees, en -beleidsrigtings te identifiseer.

Hierdie artikel begin, soos pas hier bo gedoen is, met 'n verduideliking en verantwoording van die toepassing van die metode van ondersoek. Die hedendaagse internasionale konteks waarin daar na nuwe onderwysinsigte en -praktyke gesoek word, word in die volgende afdeling geskets. Die bespreking in daardie afdeling verduidelik onder meer hoe hierdie konteks aanleiding gegee het tot, eerstens, die opkoms van multikulturalisme en, daarmee samehangend, multikulturele onderwys, en tweedens, die opkoms van interkulturalisme en die daarmee samehangende interkulturele onderwys. Die begrippe *multikulturele onderwys* en *interkulturele onderwys* word in die loop van hierdie bespreking uitgeklaar. Daarna word die wêreldwye suksesrekord van interkulturele onderwys bespreek en beoordeel. Ná die bespreking van die Suid-Afrikaanse konteks en die verloop van multikulturele onderwys in Suid-Afrika, word die moontlikhede en beperkinge van interkulturele onderwys in die lig van die internasionale ondervinding daarmee vir die Suid-Afrikaanse situasie van nader beskou.

4. Wêreldwye maatskaplike neigings van die vroeë 21ste eeu

Die opkoms van interkulturele onderwys as pedagogiese benadering kan slegs begryp en verklaar word in die konteks van die maatskaplike neigings van die huidige tydsgewrig wat daartoe aanleiding gegee het. Hierdie konteks omvat die volgende onderling verwante en versterkende maatskaplike neigings van die vroeë 21ste eeu:

- die inligtings-, kommunikasie- en vervoertegnologierevolusie (Castells en Himanen 2014);
- die toenemende bevolkingsmobiliteit (Shah 2020);
- die verswakking van die mag van die eens magtige nasiestaat, die opkoms van multikulturele samelewings en van superdiversiteit (Singer en Harkins 2018);
- die wêreldwye neoliberale ekonomiese revolusie en die belewing van die revolusie as neokolonialisme in die Globale Suide (Menon 2019), insluitende die ongelykhede wat hierdie revolusie teweeg gebring het ten spyte van die aggreaatstyging in welvaart; en
- die bedreiging van die oorlewing van die mensdom (Ord 2020).

In die afgelope aantal dekades het 'n 24-uur-per-dag-aardbolwye elektroniese inligtings-en-kommunikasienetwerk tot stand gekom – een wat toeganklik is vir elke mens met 'n rekenaar, tablet of selfoon. Die internet, en daarmee saam die persoonlike rekenaar en die mobiele telefoon, was so onlangs soos net 'n enkele geslag gelede onbekend. Vandag is daar al meer mobiele telefone (selfone) as mense in die wêreld. Hoe hierdie toedrag van sake ook ander

samelewingsneigings beïnvloed het – wat op sigself aanleiding gegee het tot interkulturele onderwys – word later in hierdie afdeling bespreek. Dit moet egter nou reeds gestel word dat die demokratisering van hierdie nuwe stortvloed van inligting en die ontstaan van fopnuus meebring het dat die inligtings-en-kommunikasietegnologierevolusie die gevaar laat ontstaan het dat mense met kwade opset beheer oor baie ander mense kan verkry indien laasgenoemde hulleself nie daarteen kan verweer deur inligting verantwoordelik te verwerk en te evalueer, standpunt te formuleer en dit mee te deel nie, en hulleself sodoende in die samelewing kan handhaaf nie.

Die inligtings-, kommunikasie- en vervoertegnologie het ook 'n toenemend mobiele bevolking tot gevolg. Naas mense wat mobiel raak in die najaag van beroepsgeleenthede in 'n geglobaliseerde wêreld met sy mededinging in terme van talent, is daar mense wat verplaas word deur onder andere omgewingsfaktore, armoede en oorloë (Shah 2020). Waar inwoners in die Verenigde State van Amerika in die jaar 1800 gemiddeld net sowat 50 meter per dag gereis het, het hierdie syfer deesdae tot 50 kilometer per dag toegeneem (Urry 2007). Die getal internasionale migrante groei teen 'n koers van 2,4% per jaar (Institute National d'Études Démographiques 2020). Hierdie demografiese tendense het meebring dat mense noodwendig toenemend met meer en 'n groter verskeidenheid van mense in aanraking kom.

Die inligtings-, kommunikasie- en vervoertegnologierevolusie en 'n meer mobiele bevolking het voorts meebring dat die eens magtige nasiestaat se eksklusiewe mag binne sy territoriale grense aan die taan is. Die opkoms van 'n internasionale ekonomie (bv. in die gestalte van multinasionale maatskappye, die Wêreldbank en die Internasionale Monetêre Fonds) in 'n geglobaliseerde wêreld dra verder by tot die verswakking van die mag van die nasiestaat. Die konsep *glonalkalisasie* beskryf die idee van globale tendense wat in die nasionale en plaaslike kontekste mede-vormende kragte van die politieke en sosiale lewe geraak het (Marginson en Rhoades 2002).

As gevolg van die toenemende demografiese mobiliteit en globalisering het die relatief etnies homogene samelewings in Wes-Europa vanaf die 1960's toenemend multikultureel (multigodsdienstig en veeltalig inklusief) geword. Die openbare diskoers in Europa en lande soos die Verenigde State van Amerika, Kanada, Australië en Nieu-Seeland het die groeiende bewuswording na die oppervlak gebring dat hulle nog altyd en steeds groeiende multikulturele bevolkingsamestellings het. Die nuwe immigrasiebeleide van hierdie lande het ook meebring dat immigrante nie meer slegs van Europa afkomstig sou wees nie, maar ook uit Asië, die Midde-Ooste en Afrika.

Tesame met die groeiende multikulturele samelewings, is 'n ander tendens van die huidige tydsgewrig dié van individualisering. Die verbruikerskultuur, menseregte (as die nuwe morele kode van die geglobaliseerde wêreld) en die inligtings- en kommunikasierevolusie het ook stukrag aan die neiging tot individualisering gegee. Individualisering het op sy beurt funksionele belangegroepes bemagtig. Voorts het die toenemende individualisering veroorsaak dat multikulturalisme – wat in elk geval op 'n oorvereenvoudigde beeld van die kulturele situasie gebaseer is – verouderd voorkom. Die nuwe samelewing, waarvan die groeiende multikulturele samestelling en individualisering sterk vormgewende kragte is, word in die literatuur beskryf as hiperdivers. Etniese diversiteit (waaronder godsdienstig en met betrekking tot taal) is hoegenaamd nie die enigste vorm van diversiteit in die samelewing nie (Uzunboylu en Altay 2021:278–9). Om die tekstuur van enige samelewing te beskryf as 'n relatiewe klein aantal statiese, intern homogene etnies-kulturele blokke, het vandag 'n oorvereenvoudigde

voorstelling van 'n baie komplekse en dinamiese samelewing geword. Multikulturalisme, met sy postmodernistiese kritieklose soort aanvaarding van alle kultuurvorme, het ook geblyk 'n te stomp instrument te wees om gebeure soos dié van 9/11/2001 die hoof te bied.

'n Laaste maatskaplike neiging wat as 'n aanleidende oorsaak van die opkoms van interkulturalisme geïdentifiseer kan word, is allerlei (potensiële) bedreigings vir die voortbestaan van die mens(dom). Hierdie bedreigings is onlangs opgenoem deur Toby Ord (2020) – navorsers van die Universiteit van Oxford se Instituut van die Toekoms van die Mensdom – en Nic King en Aled Jones (2021) van die Universiteit van Anglia Ruskin se Instituut vir Globale Volhoubaarheid. Die bedreigings wat hulle uitlig, sluit kernwapens en -oorloë, die ekologiese krisis, moontlike pandemies, bioterreure, kunsmatige intelligensie en genetiese manipulerings in.

5. Die multikulturele onderwysbenadering – uitgedien na vyftig jaar

Multikulturele onderwys is oor die afgelope vyftig jaar ontwikkel as 'n reaksie op die eise van die veranderende wêreld(konteks). Histories was dit die beleid van nasies wat dat alle burgers en ook immigrante die heersende, amptelik verklaarde kultuur moes assimileer. Dit was gevolglik ook die taak van nasionale onderwysstelsels om nasionale eenheid te smee, lojaliteit aan die staat by leerlinge te kweek en sodoende die heersende kultuur te onderskryf en te versterk. Daar bestaan 'n lywige korpus van wetenskaplike literatuur oor hierdie benadering, onder meer die antropoloog Yehudi Cohen (1970) se teorie oor die ontstaan van skole, die Franse sosioloog Pierre Bourdieu en Jean-Claude Passeron (1970) se teorie oor kulturele reproduksie en Emile Durkheim (1902–3) – een van die grondleggers van die sosiologie – se boek oor die doel van die Franse openbare onderwysstelsel. Die toepassing van hierdie nasionalistiese benadering in die openbare skool het by geleentheid skrikwekkende afmetings aangeneem, byvoorbeeld in die residensiële skole in Kanada (Indian Residential School Survivors Society 2009) en het in Australië gelei tot die idee van die sogenaamde gesteelde generasie (Van Krieken 1999). Praktieke soos hierdie, wat in sommige gevalle tot laat in die 20ste eeu voortgeduur het, het onder meer vereis dat kinders van die inheemse volkere van hul ouers weggeneem is met die doel om hulle te vervreem van hul eie inheemse kulture ten einde hulle die Westerse kultuur te laat aanleer. 'n Goeie voorbeeld van hierdie assimilasiestreek is die veramerikanisering van die inheemse mense van Hawaii. Die onderwys is vir hierdie doel aangewend nadat die Verenigde State van Amerika dié eilandgroep in 1898 oorgeneem het (Taira 2018).

'n Wending weg van hierdie assimilasiestreek ten opsigte van sowel die inheemse bevolking as immigrante het eers teen die vroeë 1980's ingetree. Die verandering is in die hand gewerk deur die toestroming van groot getalle immigrante na Wes-Europa, Noord-Amerika en Oseanië, dit wil sê, 'n instroming van beduidende getalle immigrante uit kultuurdomeine buite die Westerse lande, en ook weens die optrede van burgerregteorganisasies ten gunste van die belange en regte van swart Amerikaners in die Verenigde State van Amerika. Hierdie nuwe neiging is versterk deur die feit dat gemarginaliseerde individue en groepe se belange ooreenkomstig die destyds opkomende erkenning van menseregte as nuwe morele kode nie deur middel van die assimilasiestreek verseker kon word nie. Om al die voorgaande redes het multikulturalisme, en daarmee saam multikulturele onderwys, sy opwagting gemaak. Die wesenskenmerk van multikulturalisme en multikulturele onderwys wat dit van die voorafgaande

assimilasiebeleidsrigtings onderskei, was die aanvaarding en positiewe erkenning van kulturele diversiteit in die samelewing.

Daar is verskillende definisies van die begrip *multikulturalisme*. Magsino (1995) se definisie in die konteks van die openbare en akademiese diskoers in Kanada bied die volgende lys van onderskeidende kenmerke van hierdie ontwikkeling in die samelewing:

- kulturele behoud en ontwikkeling – die regering ondersteun en moedig alle kulturele groepe aan, want dit gee struktuur en lewenskragtigheid aan die samelewing;
- eerbied vir en deel in die kulturele erfenis ten einde ’n ryker lewe en nasionale eenheid vir almal te bevorder;
- volle deelname aan die samelewing deur lede van alle kultuurgroepe; en
- individuele vryheid van keuse ten opsigte van identifikasie en deelname aan kulturele aktiwiteite.

’n Aantal fases kan in die ontwikkeling van multikulturele onderwys onderskei word soos dit algaande in verskeie lande beslag gekry het. In die eerste fase daarvan is “ander” kulture as die heersende kultuur bloot as ’n bykomstigheid tot die kurrikulum toegevoeg. In die volgende fase is hierdie ander kulture as volwaardige alternatiewe tot die heersende kultuur in die samelewing aanvaar. As gevolg van kommer oor xenofobiese en interkulturele konflik is multikulturele (en multireligieuse) onderwys in die derde fase met anti-rassistiese onderwys verstrengel. In die vierde fase is dit nog verder verstrengel, hierdie keer met anti-onderdrukkingsonderwys (“anti-oppressive education”). Hierdie verstrengeling het beslag gekry op grond van die akademiese diskoers oor onderwys wat algaande toenemend nadruk op ongelyke magsverhoudings (en die uitwissing daarvan) in die samelewing geplaas het. In sy meer radikale en aktivistiese vorm het anti-onderdrukkingsonderwys in die akademiese diskoers (dog nie in dieselfde mate in die praktyk of in die openbare diskoers nie) oorgegaan tot kritiese multikulturele onderwys. Aandag is in hierdie diskoers gegee aan die noodsaaklikheid daarvan om struikelblokke in leerders van minderheidskultuurgroepe se weg tot volle deelname aan die sosiale lewe te identifiseer. Die doel van multikulturele onderwys was om hierdie kinders te leer hoe om die samelewing te verander en hoe om self hierdie struikelblokke te oorkom (Nganga 2020).

Teen die begin van die 21ste eeu, veral na die gebeure van 11 September in 2001, het multikulturalisme en multikulturele onderwys duidelike tekortkominge getoon. Dit het klaarblyklik nie voldoen aan die eise van die nuwe wêreld van hierdie eeu nie (Shorto, 2013). ’n Ongebredelde laat-20ste-eeuse postmodernistiese laat-maar-gaan-houding met betrekking tot diversiteit moes klaarblyklik uitgebalanseer word deur ’n middelpuntsoekende krag ten einde vredsamese naasbestaan in die samelewing moontlik te maak. (Hierdie problematiese aspek van multikulturalisme, wat saamhang met die postmoderne tydsgees waarin multikulturalisme sy beslag gekry het, is uitgespel deur Bridges [1991a; 1991b], en kom ook na vore in die Lyotard-Habermas-dispuut oor sosiale teorie [Poster 1992]). Die middelpuntsoekende krag is dan een van rasideel-etiese konsensussoeke eerder as die dwang van die eertydse assimilasie-benadering. So ’n krag was nodig om ’n antwoord te kon bied op die (potensiële) bedreigings vir die voortbestaan van die samelewing in die besonder en die mensdom in die algemeen. Boonop het daar ook kritiek begin opgaan teen multikulturalisme, waarvan hoofsaaklik etniese diversiteit die hoeksteen was: Multikulturalisme was uit pas met die hedendaagse samelewings gekenmerk deur hiperdiversiteit, en etniese diversiteit was maar een aspek daarvan (Asgarally

2005). Verder is aangevoer dat multikulturalisme neig om te lei tot kulturele essensialisme en die statiese uitbeelding van kultuurdiversiteit. Multikulturalisme het ook al hoe meer onvanpas gelyk in 'n vinnig veranderende wêreld, 'n wêreld gekenmerk deur die vermengde, dinamiese en veranderende identiteite van mense (Van der Walt en Wolhuter 2021). In hierdie nuwe kultuuromlysting het interkulturele onderwys sy opwagting as moontlike oplossing gemaak.

6. Die opkoms van interkulturele onderwys

Interkulturalisme is 'n dinamiese konsep wat veral op die verhoudinge tussen kulturele groepe konsentreer. Hoewel interkulturalisme multikulturalisme veronderstel, gaan dit verder as laasgenoemde deurdat dit fokus op interkulturele dialoog en die skep van gedeelde of gemeenskaplike betekenis (UNESCO 2006:17). Volgens Markou (1997) is die vier basiese beginsels van interkulturele onderwys soos volg:

- onderrig in empatie, dit wil sê die bybring van 'n diepe begrip vir ander en van inlewing in hul situasie;
- onderrig in solidariteit, dit wil sê die kultivering van 'n kollektiewe gewete en die bevordering van sosiale geregtigheid;
- onderrig in interkulturele eerbied; en
- onderrig in etiese denke en dialoog.

Interkulturalisme en interkulturele onderwys omvat 'n moment van etiese denke en dialoog, en die erkenning van 'n ruimte om op grond van 'n stel etiese beginsels die ander krities te bevra en rasioneel tot verandering te probeer oorreed. Hierdie wesenstrekke van interkulturalisme ontbreek by multikulturalisme.

Soos in multikulturele onderwys word kulturele diversiteit erken en hoog aangeslaan, maar weens die vrees dat multikulturele onderwys 'n verbrokkelde en verdeelde samelewing in die hand kan werk, moet interkulturele onderwys poog om deur middel van interkulturele dialoog gemeenskaplike betekenis en sosiale samehörigheid te bevorder (Bermudez en Stoskopf 2021:252). Mylpale in die ontwikkeling van interkulturalisme en die daarmee geassosieerde interkulturele onderwys sluit die volgende in: die seminale publikasies van Charles Taylor (1992) en Bhikhu Parekh (2000), die Verenigde Nasies se veldtog ten gunste van 2001 as die Jaar van Dialoog tussen Beskawings, die UNESCO-beraad in Rabat (Morokko, 14–6 Junie 2005), die Rabatverklaring oor Dialoog tussen Kulture en Beskawings (UNESCO 2005) en die Europese Unie se Jaar van Interkulturele Dialoog in 2008, die jaar waarin die Raad van Europa (2008) se Witskrif oor Interkulturele Onderwys verskyn het.

In die drie wêrelddele waar interkulturele onderwys die verste ontwikkel het, naamlik Wes-Europa, Noord-Amerika en Latyns-Amerika, neem dit in elke streek ook nog eiesoortige eienskappe aan – na gelang van die spesifieke konteks. Waar interkulturele onderwys in Noord-Amerika hoofsaaklik fokus op interkulturele verhoudinge tussen die bevolking van Europese afkoms aan die een kant en die deel van die bevolking wat lank gelede uit Afrika afkomstig was aan die ander kant, asook die meer onlangse immigrante uit 'n menigte lande, gaan dit in Europa hoofsaaklik om die verhoudinge tussen die verskillende (inheemse) kultuurgroepe woonagtig in die Europese Unie, wat weens die vorming van die Unie in 'n enkele en groeiende

politieke eenheid moet saamwoon en -werk. Die klem was en is tans nog in Noord-Amerika hoofsaaklik op multikulturalisme – en dus multikulturele onderwys – terwyl dit in Wes-Europa reeds meer op interkulturalisme en interkulturele onderwys is. Hierdie onderskeid is sodanig dat Carlos Torres (2019) in sy boek oor die teoretiese grondslae van wêreldburgerskaps-onderwys (“global citizenship education”) kon aanvoer dat die verdelingslyn in wêreldburgerskaps-onderwys die feit is dat dit in Noord-Amerika geskoei is op multikulturele onderwys en in Wes-Europa op interkulturele onderwys. Daar moet op gewys word dat daar in sowel die Verenigde State van Amerika as Wes-Europa sekere wanbalanse in interkulturalisme voorkom. In die Verenigde State van Amerika het die fokus op rasseverhoudinge (en tot ’n mindere mate die aandag aan die onlangse stroom immigrante) daartoe gelei dat die Eerste-Nasiebevolkingsgroep afgeskeep is. In Wes-Europa, weer, het die nadruk op Europese integrasie die afgelope dekades daartoe gelei dat daar in die gesprek oor interkulturalisme nie veel aandag aan die onlangse stroom immigrante van buite Wes-Europa gegee is nie.

In Latyns-Amerika het interkulturele onderwys op sy beurt ’n aksent van bemagtiging van inheemse bevolkings- en/of kultuurgroepe gekry, veral in die vorm van tweetalige (dubbelmedium-) onderwys ingevolge waarvan die inheemse tale ook as onderrig- en leermedia aangewend word (Aman 2017; Mortero-Sieburth 2020; Validiviezo 2020).

Onderrig- en leermetodes ooreenkomstig die grondgedagtes van interkulturele onderwys is ook al ontwikkel. Nina Tissi-Gassoway (2020) het die intergroepdialoogmetode ontwerp. Dit is ’n krities-dialogiese pedagogiese model wat deelnemers van verskillende sosiale-identiteitsgroepe (soos rassegroepe of groepe volgens seksuele oriëntasie) byeenbring en laat deelneem aan ’n fasiliteringsproses waarin kennis en aktiwiteite gekenmerk deur praktiese ervaring saamgevoeg word. In loodsprojekte met hierdie metode aan hoëronderwysinstellings in die Verenigde State van Amerika is positiewe uitkomst onder sowel die dominante groepe in die samelewing as gemarginaliseerde groepe aangemeld (Tissi-Gassoway 2020).

Veloria, Bussu en Murry (2020) het die model van die studiekekring van herstellende kommunikasie ontwerp en dit in proeflopie aan hoëronderwysinstellings in Italië en daarna in Ecuador en die Verenigde Koninkryk toegepas. Die doel van hierdie interkulturele benadering is om samewerking te verbeter en die ontwikkeling van studente se lewensvaardighede te bevorder. Die model behels ’n samevoeging van portuurmentorskap, herstellende handeling of optredes en situasies waar daar van die onderwyser verwag word om afwisselend die rol van onderwyser, leerfasiliteerder en lewensgids te vervul. Die model erken en eerbiedig studente se onderskeie kulturele identiteite, belewenisse en persoonlike hulpbronne en is gerig op uitkomst soos aktiewe leer, konflikoplossing en gemeenskapsbou.

7. Die suksesrekord, moontlikhede en tekortkominge van interkulturele onderwys

Ondanks aangetekende suksesse (waarvan sommige hier bo vermeld is) toon interkulturele onderwys ’n aantal tekortkominge. Ten eerste – vir interkulturele onderwys om te gedy – moet dit die vorm van ’n oop of onbevangende gesprek aanneem waartydens die deelnemers hul standpunte sonder vrees vir kritiek en sonder druk van magshebbende partye op die tafel kan plaas. Die deelnemers mag nie van etiese vraagstukke wegstroom nie, en dit is juis hier waar interkulturalisme onderskei kan word van ’n postmodernistiese laat-maar-gaan-benadering en selfs ook van multikulturalisme. Bermudez en Stoskopf (2020) kom – na aanleiding van hul

ontleding van interkulturele onderwys in geskiedenis-handboeke in skole in die Verenigde State van Amerika – tot die slotsom dat die uitdaging vir interkulturele onderwys daarin opgesluit is om 'n kritiese en empatiese verstaan (volgens die beginsels van interkulturele onderwys, soos hier bo gelys) van die verlede te kweek, onderlinge vertroue en sosiale samehorigheid te bevorder, verdeeldheid te bestry en die soort begrip by leerders te kweek wat nodig is vir die oorgang na 'n meer gelyke, inklusiewe samelewing. 'n Ander onlangse internasionaal-vergelykende oorsig van studies oor burgerskaps-onderwys het getoon dat skole, diverse of gedesegegreerde skole in die besonder, 'n samehorigheidsgevoel kan skep of bevorder slegs indien alle leerders gelyk behandel word en nie een van die groepe neerhalend of negatief uitgebeeld word in die kurrikulum of onderwysbedeling nie (Wolhuter, Janmaat, Van der Walt en Potgieter 2020). Sodanige benadering blyk 'n moontlikheidsvoorwaarde te wees vir interkulturele onderwys om te gedy.

Drie ander punte rakende tekortkominge van interkulturele onderwys moet ook aangestip word. Ten eerste: Habermas se teorie van kommunikatiewe rasionaliteit, wat behels dat rasionaliteit 'n universele menslike eienskap is, en dat kommunikasie taal (wat ook 'n universeel-menslike eienskap is) impliseer, en saam met rasionaliteit die soeke na waarheid en geregtigheid beliggaam (Poster 1992), gekoppel met Carlos Torres se drie Globale Gemeenskaplikhede (wat alle mense deel, naamlik dat alle mense slegs een planeet het om te bewoon, dat alle mense vrede begeer, en dat alle mense die reg het om lewe, geluk en voorspoed na te streef), bied die versekering dat 'n interkulturele gesprek nie 'n onvoorspelbare einde sal hê nie. Mense se belewenisse word, benewens die impak van al die bovermelde faktore, ook gevorm deur die maatskaplik-kontekstuele ekologie waarin hulle hulleself bevind. Die skrywers is van mening dat mense se belewenisse deel-perspektiewe op die werklikheid is. Die skrywers aanvaar egter ook Habermas se teorie van universele rasionaliteit, sowel as Torres se drie Globale Gemeenskaplikhede waarna alle mense strew. Hierdie universele rasionaliteit en Globale Gemeenskaplikhede bied die moontlikheid van 'n interkulturele gesprek (wat deel-perspektiewe bevra en krities ondersoek, verfyn, korrigeer, aanvul en vervolledig), sonder die risiko dat vooraf gestelde sydige beginsels so 'n gesprek voorskryf. Soos reeds verduidelik, kan asimmetriese magsverhoudinge so 'n rasionele gesprek kortwiek. Die enkele stukke gepubliseerde navorsing oor interkulturele onderwys in die Globale Suide buite Latyns-Amerika, soos dié van Hoult (2020) en R'Boud (2021), handel oor die tema van noord-suid-interkulturele gesprekke. Die sentrale tema van hierdie publikasies is hoe asimmetriese magsverhoudinge so 'n interkulturele gesprek in die wiele kan ry. Een van die tekortkominge in die huidige literatuurskat oor interkulturele onderwys lê in die navorsing oor interkulturele onderwys in die Globale Suide, meer bepaald in gevalle waar die Globale Suide slegs as objek in die noord-suid-dialoog na vore kom soos in die twee studies hier bo aangehaal. Die Globale Suide is 'n kompleks wat daarvoor bekend is dat dit algemene uitsprake onmoontlik maak (MacGregor 2022). Hierdie toedrag van sake onderstreep ook die noodsaaklikheid om navorsing oor interkulturele onderwys in 'n verskeidenheid kontekste te doen, insluitend dié van die Globale Suide. Sodanige navorsing behoort aandag te gee aan sake soos sosiale geregtigheid en sosiale ongelykheid, nie net binne die nasies van die Globale Suide nie (waar ongelykheid opvallender is as in die nasies van die Globale Noorde) maar ook ten aansien van die noord-suid-ongelykheidsgaping.

Ten tweede is daar in interkulturele onderwys, soos in alle opvattinge oor die onderwys, soms 'n gaping tussen beleid en praktyk. Daar is veral die kritiek dat, al die lofwaardige idees en retoriek oor wat as interkulturele onderwys voorgedou word ten spyt, alles nog maar net op assimilatoriese onderwys neerkom (Sotiropoulou 2020). Dit is veral magsverhoudinge en

-strukture in die samelewing wat die verwesenliking van die ideale van interkulturele onderwys kan verrydel en daartoe kan lei dat onderwys 'n rol van assimilatoriese enkulturasie voortsit (Valdiviezo 2020).

Ten derde is die potensiaal van interkulturele onderwys om die oogmerke van interkulturalisme in die samelewing deur middel van die onderwys te verwesenlik nie onbeperk en onvoorwaardelik nie, aangesien samelewingsverandering 'n uiters ingewikkelde aangeleentheid is. Nadat die skool en skoolse onderwys vir millennia lank nie juis (of ten minste nie doelbewus) gesien is as 'n instrument om sosiale doelstellings en verandering mee te bewerkstellig nie,¹ het daar sedert die middel van die twintigste eeu 'n Kopernikaanse revolusie ten aansien van die plek en rol van die skool plaasgevind (Wolhuter 2019). Onderwys word sedertdien nie meer as 'n verbruikersitem beskou nie, en die skool nie meer as 'n elite-instelling vir die kinders van welgestelde ouers waarin hulle hul vrye tyd kan verwyd nie. Die skool en skoolse onderwys word tans eerder beskou as 'n instrument – selfs as die kragtigste instrument beskikbaar – om 'n hele reeks maatskaplike doelstellings teweeg te bring. Hierdie doelstellings sluit onder meer in om ekonomiese groei en produktiwiteit te bevorder, werkloosheid uit te roei, die demokrasie te versterk, bevolkingsaanwas te beperk, 'n mobiele samelewing te skep waar verdienste, en nie afkoms nie, deurslaggewend is, die lande van die Globale Suide te moderniseer, 'n kultuur van eerbied vir menseregte te skep en te bevorder en vrede te bestendig. Daar bestaan 'n realistiese moontlikheid dat baie van hierdie maatskaplike doelstellings deur die magshebbers in die samelewing bepaal en aangedryf word. Desondanks is dit belangrik dat alle betrokkenes in 'n interkulturele gesprek die maatskaplike doelstellings van onderwys sal vorm en formuleer.

Een van die basiese temas van die studieveld van die vergelykende en internasionale opvoedkunde is dat daar 'n wisselwerking en samehang bestaan tussen die onderwysstelsel en die maatskaplike konteks daarvan (Wolhuter 2021) – die een beïnvloed die ander. Wat die trefkrag van die onderwysstelsel op die samelewing betref, het daar oor 'n tydperk van ongeveer 50 jaar sedert die aanbreek van die 1960's 'n magdom studies verskyn wat – veral op aggregeervlak² – op 'n positiewe verband tussen die onderwys en verlangde maatskaplike uitkomst dui. Oor die verband tussen onderwys en vlak van ekonomiese ontwikkeling het daar byvoorbeeld al in 1964 'n boek van Harbison en Myers (1964) verskyn waarin hulle die verband tussen vlak van onderwysontwikkeling en vlak van ekonomiese ontwikkeling in 75 lande van die wêreld³ bereken het. Fyntekstuurontleding waarsku teen veralgemening en die verheffing van die algemene tot die universele of absolute. Enkele jare later verskyn byvoorbeeld hierteenoor die klassieke werk van Ivan Berg en Shelley Gorelick getitel *Education and jobs – the great training robbery* (1971), waarin hulle op grond van groot databasisse, byvoorbeeld aangaande al die werknemers van IBM in die Verenigde State van Amerika, 'n effens negatiewe verband tussen onderwyspeil en arbeidsproduktiwiteit bevind het.

Daar is wel ook empiriese studies wat 'n statisties positiewe uitkoms van interkulturele onderwys op die bevordering van interkulturalisme aan die lig bring, soos die onlangs gepubliseerde navorsing van Pryshliak, Polischuk en Lupak (2020) oor die uitkoms van interkulturele vormingsmodules in onderwyseropleidingsprogramme in Litouë. Hierteenoor stel David Abernethy, in sy boek getitel *The political dilemma of popular education – An African case* (1969), op grond van veldwerk in veral Nigerië dat, in teenstelling met die onderwysdoel om nasionale eenheid te bevorder, lojaliteit aan die nasiestaat te kweek en die nuwe state en regerings wat gedurende die 1960's in Afrika tot stand gekom het, te regverdig,⁴ die onderwys in werklikheid eerder neig om middelpuntvliedende kragte, dit is die bevordering van verdelende kragte (dus téén die doelwit van lojaliteit aan die nasiestaat) op grond van etnisiteit,

taal, geografie, die ekonomie en godsdiens, en gevolglik diversiteit in die Afrikabevolking te stimuleer en te versterk. Soos met enige ander maatskaplike doelwit waarvoor onderwys as instrument aangewend word, is die samelewingsverheffingskrag van die onderwys ten opsigte van die bevordering van interkulturalisme nie onbeperk nie.

Die potensiaal van die (skoolse) onderwys met betrekking tot enige maatskaplike doelwit (hetsy om ekonomiese groei te bewerkstellig of interkulturalisme in die samelewing te skep of te versterk, of watter maatskaplike doelwit ook al) hang enersyds af van die aard en gehalte van 'n betrokke onderwyspoging, en andersyds van die meewerkende effek van alle ander maatskaplike kontekstuele faktore (geografie, demografie, ekonomie, sosiale betrekkinge, politiek en godsdiens en lewens- en wêreldbeskouing). Of die onderwys byvoorbeeld ekonomiese groei kan bevorder, sal daarvan afhang of die produk wat die onderwys lewer, dit is wat die ekonomie benodig, en daarmee saam ook van al die ander kontekstuele faktore, byvoorbeeld of die politieke en beleidsomgewing gunstig is vir belegging en ekonomiese groei. Daar is dus geen waarborg of natuurwetenskaplike wetmatigheid rakende die maatskaplike opbrengs van enige onderwyspoging nie.

Soos aan die begin van hierdie artikel gestel, en waarna weer aan die einde daarvan teruggekeer sal word, is daar egter geen ander instrument as die onderwys beskikbaar om 'n gewenste samelewing te skep nie. Hierdie gevolgtrekking strook met John Dewey (1859–1952) se waarneming langer as 'n eeu gelede dat daar, buiten demokratiese interaksie, geen enkele instrument is waardeur die samelewing getransformeer kan word nie. Interkulturalisme en interkulturele onderwys kan inderdaad beskou word as vorme van sodanige demokratiese interaksie, op voorwaarde dat die onderwys in sodanige demokratiese-interaksie-konteks aangepas moet wees by die eise van die 21ste-eeuse hiperdiverse samelewings.

Dit lê op die weg van die vergelykende en internasionale opvoedkunde as wetenskap om die kontekstuele ekologie van lande in samehang met die betrokke onderwysstelsels uit te pluus en te beskryf. Deur dit te doen kan die kontekstuele versperrings in die pad van (interkulturele) onderwys geïdentifiseer word en kan die samelewingsverheffende potensiaal van (skoolse) onderwys tot uitdrukking gebring word. Deur bevindinge oor hierdie ondersoek bekend te maak, kan die openbare diskoers en beleidmaking oor die (skoolse) onderwys op 'n ingeligte grondslag geplaas en bevorder word. Dit is op grond van hierdie vakwetenskaplike missie dat die fokus nou op Suid-Afrika geplaas word.

8. Suid-Afrika – die rasionaal vir die aanvaarding en toepassing van interkulturele onderwys

Die kulturele mosaïekpatroon van die Suid-Afrikaanse samelewing aan die een kant en die voortdurende gevaar van polarisasie aan die ander kant skep 'n situasie wat as 't ware vra om dialoog en om interkulturele onderwys. Dit is gemeenplaas dat Suid-Afrika diepliggende histories ontwikkelde verdelingslyne vertoon en dat die verdelingslyne op vele dimensies manifesteer. Die eerste en opvallendste is ras, 'n verdelingslyn wat die politiek al vir etlike eeue oorheers en waarvoor die land internasionaal bekend is.⁵ Rasseverdeeldheid dien as 'n sterk dryfveer vir die instelling van interkulturele onderwys in die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel.

Daar is voorts etniese verdelingslyne binne die onderskeie rasse-groepe. As gevolg van die essensialistiese aanwending van etnisiteit as ordeningsbeginsel in die apartheidbedeling voor 1994 is die gesprek oor etnisiteit as faktor in die Suid-Afrikaanse samelewing in die openbare sowel as die sosiaal-wetenskaplike diskoers tans gedemp, en selfs onaanvaarbaar. Dit is egter nie moeilik om op grond van empiriese bewysmateriaal die bestaan van etniese verdelingslyne aan te toon nie (Johnson 2019:45, 66, 68, 189). Verder dui sporadiese xenofobiese aanvalle daarop dat rasssolidariteit (wat na veronderstelling alle etniese grense oorskry) nie so sterk is as wat soms voorgestel word nie.

Verder is daar sosio-ekonomiese verdelingslyne. Die Gini-indeks (wat gebruik word om die graad van inkomste-ongelykheid in 'n land te meet) van Suid-Afrika is 62,5 – die tweede hoogste in die wêreld (Central Intelligence Agency 2019). Die bevolkingsamestelling toon ook 'n hoë graad van taal- en godsdiensdiversiteit.

Daar is tans geen meerderheidsgroep in die land wat op elkeen van die bovermelde terreine (ras, etnisiteit, taal, godsdiens en sosio-ekonomiese status) volslae homogeen is nie. Elke taalgroep, elke sosio-ekonomiese klas en dies meer, se siening van maatskaplike vraagstukke is gevorm deur die betrokke groep se historiese en kontekstuele agtergrond. Voeg hierby die realiteit van 'n opvallende gebrek aan sosiale kapitaal of sosiale samehörigheid. *Sosiale kapitaal* word deur Francis Fukuyama (1999) gedefinieer as die bestaan van 'n stel informele gemeenskaplike waardes en norme van die lede van 'n samelewing wat samewerking tussen hulle moontlik maak. In die vlaag onluste en plundery wat op 11 Julie 2021 in Suid-Afrika uitbreek het en sowat twee weke lank geduur het, het 534 mense omgekom (Krige 2021) en is skade van meer as R100 miljoen aangerig (Damons 2021). Hierdie gebeure dui op die bestaande gebrek aan sosiale kapitaal. In KwaZulu-Natal is 144 skole en onderwysinstellings in die proses beskadig (Damons 2021). In die kortte vyf jaar vanaf 2014 tot 2019 het Suid-Afrika nagenoeg R1,5 triljoen aan korrupsie verloor (Buthelezi 2021).

Te oordeel aan toenemende kiesersapatie wil dit voorkom of daar veral onder die jeug nie die wil of vermoë is om op verantwoordelike wyse betrokke te raak by die hantering van die disintegrasieprobleem van die Suid-Afrikaanse samelewing nie. Die stempersentasie in Suid-Afrika het in elke opeenvolgende verkiesing sedert 1994 afgeneem en in die 2019-verkiesing vir die eerste keer onder 50% te staan gekom (slegs 49% van alle Suid-Afrikaners van agtien jaar en ouer het in 2019 hul stem uitgebring) (Schultz-Herzenberg 2020). Hierdie agteruitgang het selfs versnel teen die tyd van die jongste, die 2021-munisipale verkiesing, toe minder as 'n derde van kiesgeregtigde Suid-Afrikaners, 12 miljoen uit 42,6 miljoen, hul stem uitgebring het (Van der Westhuizen 2021).

Uit die voorgaande wil dit voorkom of die maatskaplike situasie in Suid-Afrika inderdaad ryp is vir die instelling van interkulturele onderwys in skole.

9. Suid-Afrika gaan egter 'n ander weg op – vanaf segregasie via multikulturalisme tot 'n oproep om dekolonisering

In teenstelling met die oproep om interkulturele onderwys, wat hard en duidelik spreek uit die kontekstuele imperatiewe van die onderwys in Suid-Afrika, het die land 'n ander weg ingeslaan, vanaf segregasie via multikulturalisme tot die huidige oproep om dekolonisering.

Sedert kort na die ontstaan van formele onderwys in Suid-Afrika – gedurende die tweede helfte van die 17de eeu – tot 1994 was die onderwys geskoei op die lees van (veral ras-) gesegregeerde onderwys. Een van die punte van kritiek teen dié stelsel, van progressiewe onderwyswaarnemers en -navorsers sowel as politieke aktiviste, was dat dit verdelend ten opsigte van die samelewing inwerk (South African History Online 2020). ’n Tweede punt van kritiek teen die voor-1994-onderwysbedeling vanuit albei hierdie oorde was dat die onderwysbenadering te Eurosentries was en nie die historiese erfenis en kultuur van die hele bevolking weerspieël het nie (Jansen 1991). Daar was nog verskeie ander punte van kritiek teen die stelsel, maar vir die doeleindes van hierdie artikel is hierdie twee die belangrikste.

Toe die nuwe, demokratiese onderwysbedeling na 1994 sy beslag begin kry het, het van die onderwysbeleidsdokumente heelwat erkenning aan die beginsels van multikulturele onderwys gegee (sonder om noodwendig hierdie onderwysbenadering by die naam te noem). Hierdie omarming van die beginsels van multikulturele onderwys kan tot drie historiese aanleidende faktore herlei word, naamlik die Vryheidsmanifes van die African National Congress (1955), die nuwe Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika (1996) en die feit dat multikulturele onderwys gedurende die vroeë 1990’s in die mees progressiewe wetenskaplike- en openbare diskoerskringe as die onderwysbenadering vir die toekoms verkondig is. Die Vryheidsmanifes van 1955 verklaar onder meer die volgende:

Al die kulturele skatte van die mensdom sal vir almal beskikbaar gestel word deur middel van die vrye uitruiling van boeke, idees en kontak. (Congress of the People 1955; outeurs se vertaling).

Die Handves van Menseregte, wat deel vorm van die Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika (1996), verklaar in aansluiting hierby die volgende:

Taal en kultuur

Artikel 30. Elkeen het die reg om die taal van eie keuse te gebruik en om aan die kulturele lewe van eie keuse deel te neem, maar niemand wat hierdie regte uitoefen mag dit doen op ’n wyse wat met enige bepaling van die Handves van Regte onbestaanbaar is nie.

Kultuur-, godsdiens- en taalgemeenskappe

Artikel 31. (1) Persone wat aan ’n kultuur-, godsdiens- of taalgemeenskap behoort, mag nie die reg ontsê word om, saam met ander lede van daardie gemeenskap (a) hul kultuur te geniet, hul godsdiens te beoefen en hul taal te gebruik nie; en (b) kultuur-, godsdiens- en taalverenigings en ander organe van die burgerlike gemeenskap te vorm, in stand te hou en daarby aan te sluit nie.

In die eerste beleidsdokument vir ’n nuwe (na-1994se) onderwysbedeling, die 1995-Witskrif oor Onderwys, word onder meer die volgende verklaar:

Artikel 31: Die verskeidenheid ten opsigte van taal en kultuur word erken en beskerm, en toestande vir die bevordering daarvan word aangemoedig. (Republiek van Suid-Afrika 1995; vertaling – outeurs)

Die slotsin van die Witskrif lui soos volg:

Die deure tot leer en kultuur moet vir almal geopen word ten einde te verseker dat ons nasie se menslike hulpbronne en potensiaal ten volle ontwikkel word. (Republiek van Suid-Afrika 1995; vertaling – outeurs)

In teenstelling met die internasionale wetenskaplike en openbare diskoers waarin daar vanaf multikulturele onderwys gevorder is tot interkulturele onderwys – soos hier bo verduidelik – het die *avant garde*-diskoers in Suid-Afrika ’n ander rigting ingeslaan. Hierdie rigting behels ’n oproep om die dekolonisering van onderwys as die onderwysstelsel se antwoord op die kontekstuele verskeidenheid en die historiese oorheersing van ’n bevolkingsgroep in die samelewing en in die onderwys (Van der Walt en Wolhuter 2022).

Die begrip *dekolonisering van die onderwys* is problematies en newelagtig (Van der Walt en Wolhuter 2022). Jansen (2017:156–73) onderskei byvoorbeeld tussen die volgende agt betekenis wat aan hierdie term geheg kan word (skrywers se opsomming en vertaling):

- Dekolonisering van die onderwys beteken die desentrering (“decentering”) van Europese kennis. Kennis uit Europa kan nie meer die sentrale of hoofkomponent wees van die kennis wat in die kurrikulum opgeneem word nie.
- Dekolonisering beteken die Afrikanisering van kennis: Hierdie standpunt gaan verder as die eerste hier bo deurdat dit betoog dat kennis van en uit Afrika sentraal behoort te staan en dat die prestasies en ideale van Afrika die maatstaf vir vooruitgang behoort te wees.
- Dekolonisering dui op toegevoegde en inklusiewe kennis. Die bestaande korpus van kennis mag wel bestaan, dog behoort aangevul te word met nuwe kennis uit die inheemse omgewing.
- Dekolonisering is die kritiese omgang met bestaande kennis. Dekolonisering dui nie soseer op nuwe kennis as die kritiese omgang met die bestaande kennis nie. Vrae soos die volgende moet byvoorbeeld gestel word: Wat is die oorsprong van hierdie stuk kennis? Wie se belange word deur hierdie brok kennis gedien?
- Dekolonisering is ineengestremde kennis. Die afbakening van kennis in netjiese kompartemente van Westerse, Afrika- of Oosterse kennis moet laat vaar word. Kennis moet eerder ooreenkomstig die alledaagse lewe of alledaagse wêreld georden word.
- Dekolonisering is die “repatriasie” van voorheen besette kennis (en van die samelewing). Die gedagte hierby is dat die koloniale kennis enorme mag in die kurrikulum uitoefen en daardeur tot verlamming van die land en sy mense lei. Daarom moet dit uit die kurrikulum verwyder word.

Daar kan heelwat geskryf word oor die verdienste al dan nie van elkeen van hierdie sieninge van dekolonisering. Sommige kan in ’n mate onderskryf word, maar slegs twee van hulle (die desentrering van kennis en die klem op inklusiewe kennis) kom breedweg ooreen met die ideaal van multikulturele onderwys. Die probleem is egter dat die huidige maatskaplike konteks in baie lande vereis het dat multikulturele onderwys opgevolg behoort te word deur interkulturele onderwys. Nie een van die betekenisonderskeidings van die dekolonialisering van die onderwys hier bo kom eksplisiet ooreen (of kan maklik in een skema geplaas word) met die beginsels van interkulturele onderwys soos vroeër uitgespel nie, soos empatie en eerbied tussen

kulture en 'n appèl op 'n kollektiewe gewete in die voer van 'n etiese gesprek oor kultuurgrense heen.

Die tweede probleem met dekolonisering is dat die aktivisties-populisties, gewelddadig-intimiderende wyse waarop die gesprek oor die dekolonisering van die onderwys in Suid-Afrika gevoer word, geen ruimte laat vir 'n rustige gesprek oor die insluiting van die beginsels van interkulturele onderwys nie (Habib 2019). So 'n gesprek was feitlik buite die kwessie gedurende 2015 tot 2016 met die “fees must fall”- en die “Rhodes must fall”-veldtogte.

Dit kan ook nie ontken word nie dat asimmetriese magsverhoudinge in 'n samelewing en in die wêreld 'n invloed uitoefen op wat as gangbare kennis beskou word. Die globale neoliberale ekonomiese revolusie word dikwels in die Globale Suide as neokolonialisme of oorheersing deur die Globale Noorde beleef en uitgebeeld (Menon 2019). Waar sulke belewenisse en kommer aangaande voortgesette kolonialisme bestaan, behoort dit hanteer te word langs die weg van 'n interkulturele gesprek, soos hier bo uiteengesit. In dié verband staan die voorbeeld van die ontwikkeling van interkulturele onderwys in Suid-Amerika (soos ook hier bo verduidelik), as 'n susterkontinent, vir Afrika en Suid-Afrika uit.

10. Die moontlikhede en beperkinge van interkulturele onderwys vir Suid-Afrika

Die konteks van die Suid-Afrikaanse samelewing bevat sterk moontlikhede en selfs die noodsaaklikheid om interkulturele onderwys in te voer, veral omdat multikulturele onderwys en die oproep om dekolonisering van die onderwys ontoereikend is om die uitdagings wat uit die diverse aard van die samelewing vloei, die hoof te bied. Hiervoor blyk interkulturele onderwys meer geskik te wees. Die invoeging daarvan moet egter aan ten minste drie kriteria voldoen (soos hier bo aangedui – vgl. afdeling 6).

Ten eerste behoort die vorm van interkulturele onderwys wat bedink word gepas te wees vir die Suid-Afrikaanse konteks. Hoewel die wêreldwye probleme (soos die ekologiese krisis en bioterreur) wat hier bo gelys is almal ook in Suid-Afrika teenwoordig is, is daar in die plaaslike konteks 'n hele aantal ander vraagstukke wat 'n interkulturele dialoog verg om die probleme suksesvol aan te pak. 'n Goeie aanduiding van hierdie vraagstukke is wat die Suid-Afrikaners self as die grootste vraagstukke raakgesien het. Volgens die voorheen vermelde meningsopname van die Suid-Afrikaanse Instituut vir Rasseverhoudinge (2017) beskou Suid-Afrikaners die volgende as die nypendste vraagstukke (die persentasies dui op hoeveel van die respondente uit die totaal van die ondervraagdes die besondere vraagstuk as die knellendste beskou):

- Werkloosheid (39,7%)
- Verskaffing van basiese dienste (33,6%)
- Behuisingstekort (18,2%)
- Misdaad (14,9%)
- Onderwys (koste, toegang en kwaliteit) (14,7%)
- Korrupsie/nepotisme (8,5%)
- Armoede (6,9%)

- Rassisme (waaronder ongelykheid en xenofobie) (6,4%)
- Rassisme (op sigself) (3,2%)
- Grondverdeling of -besit (0,6%)

Nog een kontekstuele vraagstuk behoort tot hierdie lys toegevoeg te word, te wete die behoud en uitlewing van die waardes opgesluit in die Grondwet. Dit is belangrik in die lig van die ondermyning van die Grondwet in onlangse tye (Malan 2019).

Ten tweede: Wat ook uit die internasionale ondervinding met interkulturele onderwys spreek, is dat onderwysbelanghebbers daarop bedag behoort te wees dat interkulturele onderwys nie bloot 'n modewoord moet wees om net een benadering tot die onderwys te regverdig nie.

Ten derde: Vir doeltreffende interkulturele onderwys, ooreenkomstig die beginsels daarvan soos hier bo uitgespel, sal onderwysinstellings ruimtes moet word waar 'n oop gesprek onbevangen gevoer kan word. Skole moet veilige ruimtes wees waar leerders geborge voel. Ongelukkig skiet vele Suid-Afrikaanse skole nog in hierdie opsig ver te kort (Bhana, Singh en Msibi 2021).

Ten vierde, wat betref die noodsaaklikheid van navorsing oor die lewensvatbaarheid van interkulturele onderwys in Suid-Afrika: Soos hier bo aangetoon, is die onderwys, dus ook interkulturele onderwys, konteksgebonden. 'n Soektog op die Education Resources Information Center-databasis, met trefwoorde "interkulturele onderwys" en "Globale Suide", het geen publikasie opgelewer nie, behalwe publikasies soos dié van Hout (2020) en R'Boud (2021) wat handel oor die uitdagings verbonde aan pogings om 'n interkulturele gesprek aan die gang te kry tussen studente van die Globale Noorde en die Globale Suide. Ook die trefwoorde "interkulturele onderwys en Suid-Afrika"; "interkulturele onderwys en Afrika"; "interkulturele onderwys en Asië" het geen resultate opgelewer nie. Nie net vir Suid-Afrika nie, maar vir die wêreldgemeenskap, in die lig van die (demografiese, politieke, ekonomiese en onderwysmatige) verrysing van die Globale Suide (vgl. MacGregor 2022) is hierdie 'n wanbalans wat reggestel moet word. Dit gaan hier dan veral ook om empiriese navorsing oor interkulturele onderwys in die geskakeerde kontekste van die Globale Suide, navorsing oor die soort interkulturele onderwys wat deur hierdie kontekste vereis word, sowel as die suksesrekord van pogings om interkulturele onderwys tot sy reg te laat kom. Uit sodanige empiriese navorsing in verskillende kontekste kan die buitelyne of basiese raamwerk wat in hierdie artikel aangebied is verder verfyn word. Vanuit sulke empiriese studies en daaropvolgende verfynde raamwerke kan lande van die Globale Suide deur middel van vergelykende studies heelwat van mekaar leer.

11. Slotsom

Hoewel die instelling van interkulturele onderwys hoë eise stel om te kan floreer, is dit, soos uit die internasionale ondervinding spreek, en soos aan die begin van hierdie artikel verduidelik, dalk die beste beskikbare instrument om die hedendaagse maatskaplike uitdagings in Suid-Afrika die hoof te bied. Om hierdie rede behoort die gesprek nie langer beperk te bly tot die vraag oor die moontlikhede en beperkinge van interkulturele onderwys vir Suid-Afrika nie. Die toepassing daarvan het 'n noodsaaklikheid in en vir die Suid-Afrikaanse onderwyskonteks en -omstandighede geword.

Bibliografie

Abernethy, D.B. 1969. *The political dilemma of popular education: An African case*. Palo Alto: Stanford University Press.

Aman, R. 2017. Colonial differences in intercultural education: On interculturality in the Andes and the decolonization of intercultural dialogue. *Comparative Education Review*, 61(S1):103–20.

Asgarally, I. 2005. *L'Interculturel ou la Guerre [Interculturality or War]*. Port Louis: Mauritius Research Council.

Berg, I. en S. Gorelick. 1971. *Education and jobs: The great training robbery*. New York: Beacon.

Bermudez, A. en A. Stoskopf. 2020. The normalization of political violence in American history textbooks: Interrogating the “trail of tears” narrative. In Pica-Smith, Veloria en Contini (reds.) 2020.

Bhana, D., S. Singh en T. Msibi (reds.). 2021. *Gender, sexuality and violence in South African educational spaces*. Londen: Palgrave.

Bostdorft, D.M. 2008. *Proclaiming the Truman Doctrine: The Cold War call to arms*. Austin: Texas A&M University Press.

Bourdieu, P. en J-C. Passeron. 1970. *Reproduction in education, science and culture*. Londen: Sage.

Bridges, T. 1991a. Multiculturalism as a postmodernist project. *Inquiry*, 7 (May 1991):6.

—. 1991b. Objectivity, nihilism and civic rationality. *Inquiry*, 8 (Nov. 1991):16

Buthelezi, L. 2021. SA lost R1.5 trillion to corruption in five years and continues to bleed – report. *Fin24*, 23 Junie 2021. <https://www.news24.com/fin24/economy/south-africa/sa-lost-r15-trillion-to-corruption-in-five-years-and-continues-to-bleed-report-20210623> (25 November 2021 geraadpleeg).

Castells, M. en P. Himanen. 2014. *Reconceptualizing development in the Global Information Age*. Oxford: Oxford University Press.

Central Intelligence Agency. 2019. *World factbook*. <https://www.cia.gov/the-world-factbook/> (25 April 2022 geraadpleeg).

Cherekwa, A. en E. Prins. 2022. “You can’t win a cold war with hot weapons”: Frank C. Laubach’s educational project, adult literacy campaigns, and US foreign policy (1945–1961), *Comparative Education Review* 66(1). <https://www.journals.uchicago.edu/doi/full/10.1086/717554> (5 April 2022 geraadpleeg).

Cohen, Y. 1970. Schools and civilization states. In Fischer (red.) 1970.

Congress of the People. 1955. *Freedom Charter: Adopted at the Congress of the People at Kliptown, Johannesburg, 25 en 26 Junie, 1955*. South African History Online. <https://www.sahistory.org.za/article/freedom-charter> (25 November 2021 geraadpleeg).

Damons, M. 2021. July riots caused more than R100 million in damage to schools in KZN and Gauteng 2021. *Ground Up*, 4 Augustus 2021. <https://www.groundup.org.za/article/unrest-july-2021-more-r100-million-damages-schools-kzn-and-gauteng/> (25 November 2021 geraadpleeg).

Durkheim, E. 1902–3. *L'éducation morale*. Parys: Presses Universitaires de France.

Fischer, J. (red.). 1970. *The social sciences and the comparative study of educational sciences*. Scranton: International Textbook Company.

Freedom House. 2021. *Freedom in the world 2021: Democracy under siege*. <https://freedomhouse.org/report/freedom-world/2021/democracy-under-siege> (25 November 2021 geraadpleeg).

Fukuyama, F. 1992. *The end of history and the last man*. New York: The Free Press.

—. 1999. *The great disruption. Human nature and the reconstitution of social order*. Londen: Profile Books.

Gaouette, N., J. Hansler, B. Starr en O. Liebermann. 2021. The last US military planes have left Afghanistan, marking the end of the United States' longest war. CNN Business, 31 Augustus 2021. <https://edition.cnn.com/2021/08/30/politics/us-military-withdraws-afghanistan/index.html> (13 Maart 2022 geraadpleeg).

Gutmann, A. (red.). 1992. *Multiculturalism and the politics of recognition*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Gwartney, J., R. Lawson en R. Murphy. 2020. *Economic Freedom of the World: 2020 Report*. Vancouver: Fraserinstituut. <https://www.fraserinstitute.org/sites/default/files/economic-freedom-of-the-world-2020.pdf> (25 November 2021 geraadpleeg).

Habib, A. 2019. *Rebels and rage: Reflecting on #fees must fall*. Jeppestown: Jonathan Ball.

Harbison, F. en C.A. Myers. 1964. *Education, manpower and economic growth: Strategies of human resource development*. New York: Macmillan.

Harris, A. en M. Jones. 2018. Why context matters: A comparative perspective on education reform and policy implementation. *Educational Research for Policy and Practice*, 17(3):195–207.

Horsthemke, K., P. Siyakwazi, E. Walton en C.C. Wolhuter (reds.). 2016. *Education studies: History, sociology, philosophy*. Kaapstad: Oxford University Press.

Hoult, S. 2020. Engaging with the cultural “other”: The “colonial signature” and learning from intercultural engagements. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 12 (2):106–20. <https://doi.org/10.14324/IJDEGL.12.2.03>

Human Rights Watch. 2021. *Human Rights Watch World Report 2021*. https://www.hrw.org/sites/default/files/media_2021/01/2021_hrw_world_report.pdf (25 November 2021 geraadpleeg).

Indian Residential School Survivors Society. 2009. Indian residential school history. <https://www.anishinabek.ca/wp-content/uploads/2016/07/An-Overview-of-the-IRS-System-Booklet.pdf> (25 November 2021 geraadpleeg).

Institute National d’Études Démographiques. 2020. World migration patterns. https://www.ined.fr/en/everything_about_population/demographic-facts-sheets/focus-on/migration-worldwide/ (25 November 2021 geraadpleeg).

Jansen, J.D. (red). 1991. *Knowledge and power in South Africa: Critical perspectives across the disciplines*. Braamfontein: Skotaville.

—. 2017. *As by fire: The end of the South African university*. Kaapstad: Tafelberg.

Johnson, R.W. 2019. *Fighting for the dream*. Johannesburg: Jonathan Ball.

King, N. en A. Jones. 2021. An analysis of the potential for the formation of ‘nodes of persisting complexity’. *Sustainability* 2021, 13(15), 8161; <https://doi.org/10.3390/su13158161>.

Krige, E. 2021. 337 nou al dood weens Zuma-onluste. *Maroela Media*, 22 Julie 2021. <https://maroelamedia.co.za/nuus/sa-nuus/337-nou-al-dood-weens-zuma-onluste/> (25 November 2021 geraadpleeg).

Le Roux, C.S. en J. Wassermann. 2016. The history of South African education up to 1994. In Horsthemke, Siyakwazi, Walton en Wolhuter (reds.) 2016.

Lührmann, A. en S.I. Lindberg. 2019. A third wave of autocratization is here: What is new about it? *Journal of Democratization*, 26(7):1095–113.

Lutz, W. en R. Klingholz. 2017. *Education first! From Martin Luther to sustainable development*. Stellenbosch: SunMedia.

MacGregor, K. 2022. Higher Education report charts rise of the Global South. *University World News*, 12 March 2022. <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20220311151815827> (13 Maart 2022 geraadpleeg).

Magsino, R.F. 1995. Multiculturalism in schools: Is multicultural education possible and justifiable? In Roberts en Clifton (reds.) 1995.

Malan, K. 2019. *There is no supreme constitution: A critique of statist-individualist constitutionalism*. Stellenbosch: Africa Sun Media.

- Marginson, S. en G. Rhoades. 2002. Beyond national states, markets, and systems of higher education: A glonacal agency heuristic. *Higher Education*, 43:281–309.
- Markou, G. 1997. *Introduction to intercultural education*. Athene: Pappas Bros.
- Menon, R. 2019. Neoliberalism or neocolonialism? Evaluating neoliberalism as policy prescription for convergence. *The Developing Economics: A critical perspective on Development Economics*, 11 Januarie 2019. <https://developingeconomics.org/2019/01/11/neoliberalism-or-neocolonialism-evaluating-neoliberalism-as-a-policy-prescription-for-convergence/> (15 Maart 2020 geraadpleeg).
- Montero-Sieburth, M. 2020. Turning intercultural education upside down: Deconstructing its global North to global South perspective. In Pica-Smith, Veloria en Contini (reds.) 2020.
- Nganga, L. 2020. Analyzing children's literature for hidden bias helps preservice teachers gain pedagogical practices in critical multicultural education. *Journal of Research in Childhood Education*, 34(1):93–107.
- Novoa, A. en Y. Yariv-Mashal. 2003. Comparative research in education: A mode of governance or a historical journey? *Comparative Education*, 39(4):423–38.
- Ord, T. 2020. *The precipice: Existential risk and the future of humanity*. Londen: Bloomsbury.
- Parekh, B. 2000. *Rethinking multiculturalism: Cultural diversity and political theory*. Londen: Palgrave
- Pica-Smith, C., C.N. Veloria en R.M. Contini (reds.). 2020. *Intercultural education: Critical perspectives, pedagogical challenges and promising practices*. New York: Nova.
- Poster, M. 1992. Postmodernity and the politics of multiculturalism: The Lyotard-Habermas debate over Social Theory. *Modern Fiction Studies*, 38(3):567–80.
- Pryshliak, O., V. Polischuk en N. Lupak. 2020. Impact of intercultural educational space on the formation of intercultural competence of future teachers at a pedagogical higher education institution. *Acta Pedagogica Vilnesia*, 45:42–59.
- Raad van Europa. 2008. *White Paper on Intercultural Dialogue – Living together as equals in dignity*. Strasbourg: Raad van Europa.
- R'boul, H. 2021. North/South imbalances in intercultural communication education. *Language and Intercultural Communication* 21(2):144–57.
- Republiek van Suid-Afrika. 1995. *White Paper on Education and Training: Education and training in a democratic South Africa: First steps to develop a new system*. https://www.gov.za/sites/default/files/gcis_document/201409/16312gen1960.pdf (25 November 2021 geraadpleeg).
-

—. 1996. *Die Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika*. <https://www.justice.gov.za/legislation/constitution/SACConstitution-web-afr.pdf> (25 November 2021 geraadpleeg).

Roberts, L.W. en R.A. Clifton (reds.). 1995. *Crosscurrents: Contemporary Canadian educational issues*. Toronto: Nelson Canada.

Schultz-Herzenberg, C. 2020. *The South African non-voter: An analysis*. Konrad Adenauer-stigting. <https://www.kas.de/documents/261596/10543300/The+South+African+non-voter+-+An+analysis.pdf/acc19fbd-bd6d-9190-f026-8d311078b670?version=1.0&t=1608150183902> (25 November 2021 geraadpleeg).

Sell, S.A. 2015. Mapping the purposes of comparative and international education research: A comparative study of four leading journals. In Wiseman (red.) 2015.

Shah, S. 2020. *The Next Migration: The story of movement on a changing planet*. Londen: Bloomsbury.

Singer, S.E. en M.J. Harker. 2018. *Educators on diversity, social justice and schooling*. Toronto: Canadian Scholars.

Shorto, R. 2013. *Amsterdam: A history of the world's most liberal city*. Londen: Abacus.

Sotiropoulou, P. 2020. Intercultural education initiatives in Greece: A critical perspective. In Pica-Smith, Veloria en Contini (reds.) 2020.

South African History Online. 2020. UDF unites, apartheid divides. <https://www.sahistory.org.za/archive/udf-unites-apartheid-divides> (25 November 2021 geraadpleeg).

Stead, V. (red.). 2022. *Toward abolishing white supremacy in higher education*. New York: Peter Lang. Ter perse.

Suid-Afrikaanse Instituut vir Rasseverhoudinge. 2017. *Race relations 2017: Reasons for hope*. Johannesburg: Suid-Afrikaanse Instituut vir Rasseverhoudinge. <https://irr.org.za/reports/occasional-reports/files/race-relations-in-south-africa-2013-reasons-for-hope-2017> (25 November 2021 geraadpleeg).

Taira, D. 2018. Embracing education and contesting Americanization: A reexamination of native Hawaiian student engagement in territorial Hawaii's public schools, 1920–1940. *History of Education Quarterly*, 58(3):361–91.

Tarozzi, M. en C.A. Torres. 2016. *Global citizenship and the crises of multiculturalism: Comparative perspectives*. Londen: Bloomsbury.

Taylor, C. 1992. The politics of recognition. In Gutmann (red.) 1992.

Tissi-Gassoway, N. 2020. Intergroup dialogue: A promising pedagogy for critical engagement across race and sexuality. In Pica-Smith, Veloria en Contini (reds.) 2020.

- Torres, C.A. 2015. Neoliberalism, globalization agendas and banking educational policy. Paper prepared for a keynote at the University of British Columbia Research Week. <https://yre-dev.sites.olt.ubc.ca/files/2015/04/Dr-Carlos-A-Torres-Power-Point-Presentation.pdf> (15 November 2020 geraadpleeg).
- . 2019. *Theoretical and empirical foundations of critical global citizenship education*. New York: Routledge.
- Tures, J.A. 2018. How American students truly rank in international testing. *The Observer*, 15 Januarie 2018. <https://observer.com/2018/01/how-american-students-truly-rank-in-international-testing/> (25 November 2021 geraadpleeg)
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation. 2005. *The Rabat declaration on dialogue among cultures and civilizations*. https://www.unaoc.org/repository/rabat_commitment.pdf (25 November 2021 geraadpleeg).
- . 2006. *UNESCO guidelines on intercultural education*. Parys: UNESCO. <http://www.ugr.es/~javera/pdf/DB2.pdf> (25 November 2021 geraadpleeg).
- Urry, J. 2007. *Mobilities*. Cambridge: Polity Press.
- Uzunboylyu, H. en O. Altay. 2021. State of affairs in multicultural education research: A content analysis. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 51(2):278–97.
- Valdiviezo, L.A. 2020. Interculturality against the mirror: A critique from the Peruvian experience. In Pica-Smith, Veloria en Contini (reds.) 2020.
- Van der Walt, J.L. en C.C. Wolhuter. 2021. The challenges facing citizenship educationists and educators in a space of “flow”. *Prospect* (2021). <https://doi.org/10.1007/s11125-021-09581-7>.
- . 2022. Cultural activism in South Africa (2015–2016) and the status of Afrikaans as a university language medium: A preliminary analysis, explanation and assessment. In Stead (red.) 2022.
- Van der Westhuizen, C. 2021. South African local government is broken: Could the 2021 election outcomes be the turning point? *The Conversation*, 5 November 2021. <https://theconversation.com/south-africas-local-government-is-broken-could-the-2021-election-outcomes-be-the-turning-point-171311> (25 November 2021 geraadpleeg).
- Van Krieken, R. 1999. The “stolen generations” and cultural genocide: The forced removal of Australian indigenous children from their families and its implications for the sociology of childhood. *Childhood*, 6(3):297–311.
- Veloria, C.N., A. Bussu en M.D. Murry. 2020. The transformative possibilities of restorative approaches to education. In Pica-Smith, Veloria en Contini (reds.) 2020.
-

Wêreldbank. 2021. *Loud and clear: Effective language of instruction policies for learning*. Washington, DC: Wêreldbank.

Wiseman, A.W. (red.). 2015. *Annual review of comparative and international education*. Bingley: Emerald.

Wolhuter, C.C. 2019. Onderwysvoorsiening aan kwesbare groepe in die samelewing. *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*, 59(4):629–41.

—. 2021. Comparative and international education: A field of scholarship exploring critical issues in contemporary education. In Wolhuter en Steyn (reds.) 2016.

Wolhuter, C.C. en H.J. Steyn (reds.). 2016. *Critical issues in education systems: Comparative-international perspectives*. Noordbrug: Keurkopie.

Wolhuter, C.C., J.G. Janmaat, J.L. van der Walt en F.J. Potgieter. 2020. The role of the school in inculcating citizenship values in South Africa: Theoretical and international comparative perspectives. *South African Journal of Education*, 40(2):1–20.

Eindnotas

¹ Die woord *skool* is afgelei van ’n Griekse woord wat “vryetydsverdryf” beteken.

² ’n Massa data oor baie lande en onderwysstelsels heen of ’n massa data in een nasionale jurisdiksie, deur middel van veral Pearson se produkkomponent- en regressie-ontleding.

³ Waaroor daar destyds data beskikbaar was.

⁴ Dit was almal dryfvere agter ’n kragtige onderwysuitbreidingsprojek in Afrika in die 1960’s.

⁵ Volgens maatskaplike-opnamenavorsing deur die Suid-Afrikaanse Instituut vir Rasseverhoudinge (2017) is rasverdeling egter nie so akuut soos dit soms voorgestel word nie.