

Die Konstitusionele Hof se kultuurdiversiteitsopdrag aan die onderwys: Aanloklike bestemming anderkant 'n ongekaarte mynfeld

The educational cultural diversity imperative of the Constitutional Court: Attractive destination on the other side of an uncharted minefield

JOHAN BECKMANN

Navorsingsgenoot: EduHright-eenheid

Noordwes-Universiteit

Potchefstroom

E-pos: Johan.Beckmann21@gmail.com



Johan Beckmann

JOHAN BECKMANN het aan die Potchefstroomse Universiteit vir CHO, die Potchefstroomse Onderwyskollege, die Randse Afrikaans Universiteit en die Universiteit van Pretoria (waar hy 'n doktorsgraad voltooi het) gestudeer. Hy was onderwyser, senior onderwyser en vise-hoof voordat hy in 1980 by die Suid-Afrikaanse Onderwysersraad (SAOR) (later die Federale Onderwysersraad) (FOR) in diens getree het. Hy was 'n adjunk-direkteur van die FOR voordat hy in 1992 by UP aangesluit het. Hy het as professor en departementshoof gewerk en aan die einde van Junie 2013 uit diens getree, maar is steeds deelyds betrokke by die Universiteit van Pretoria en die EduHRight-eenheid van Noordwes-Universiteit.

Hy het twee eremedaljes van die Suid-Afrikaanse Vereniging vir Opvoedkunde ontvang en was 'n adjunk-professor aan East China Normal University. Hy het leierskaprolle in verskeie professionele organisasies gespeel en het wyd nasionaal en internasionaal gepubliseer. Hy was gasredakteur van 2 internasionale en twee nasionale akademiese tydskrifte.

JOHAN BECKMANN studied at the Potchefstroom University for CHE, the Potchefstroom Teachers' Training College, the Rand Afrikaans University and the University of Pretoria, where he completed a doctorate. He was a teacher, senior teacher and vice-principal before he joined the South African Teachers' Council (SATC) (later known as the Teachers' Federal Council (TFC)) in 1980. Before he joined the University of Pretoria in 1992, he was a deputy-director of the TFC. He served as a professor and Head of Department and retired at the end of June 2013 but is still attached to the University of Pretoria and the EduHRight Unit of the North-West University on a part-time basis.

He twice received medals of honour from the South African Association for Education and was an adjunct professor at East China Normal University in Shanghai. He played leading roles in various professional organisations and published widely in national and international publications. He was guest editor of two international and two national scholarly journals.

ABSTRACT***The educational cultural diversity imperative of the Constitutional Court: Attractive destination on the other side of an uncharted minefield***

Culture and education are inextricably linked and education is one of the spheres in which an individual person or a collective may practise their closely-related rights to culture and freedom of expression. Different role players in education all have cultural rights and culture can have a beneficial or negative effect on the functioning of an educational institution and, consequently, on the realisation of cultural and educational rights.

Because culture is an emotional issue linked to a person's concept of self-worth and may be misused to discriminate against people, members of a school community could easily feel that their cultural rights are threatened and culture-based conflict often ensues. A culturally homogeneous country is not as prone to endemic cultural conflict as a culturally deeply diverse country like South Africa.

In South Africa, cultural rights and the expression and practice thereof are regulated by constitutional and other laws designed to ensure harmony in this regard. Nevertheless, cultural conflict often arises in South African schools and is sometimes even escalated to the courts. The functioning of schools is sometimes disrupted by culture-based conflict, of which the recent protests about the regulation of girls' hairstyles in some schools is an apt example.

The well-known Pillay case ensued from disciplinary measures a well-known girls' school took against a girl who wore a nose stud contrary to the school's dress code to demonstrate her solidarity with her cultural heritage. In this Constitutional Court case the school's action was set aside. In the judgment, Chief Justice Pius Langa said that the exercise of religion and culture in schools was something to be celebrated and not feared. He said that the more learners feel free to express their religions and cultures in school, the closer we come to the society envisaged in the Constitution. To his mind the display of religion and culture in public was not a "parade of horrors" but a pageant of diversity which will enrich our schools and also our country.

The celebration of diversity in all schools sounds like an attractive proposition but it is most likely not as easy to achieve as the Chief Justice might have hoped. I will discuss the problems associated with the achievement of the Chief Justice's idea by firstly discussing some of the dimensions of the elusive concept culture, using legal and other perspectives.

I refer to the National Policy on the South African Standard for the Principalship (2016) of the Department of Basic Education which declares that all good South African school principals embrace and practice the principles of ubuntu in their management and leadership practices. This preference could marginalise all other cultures in the leadership and management cultures of South African schools.

I surveyed the literature and came to the conclusion that, regarding cultural diversity, one may distinguish a Western and an African culture (in the form of ubuntu) in South African society without discriminating unfairly or encouraging conflict. I discuss the implications of the assumption that one may distinguish two broad cultures in South Africa despite the fact that there are countless variations of each and that one probably needs to speak of forms of ubuntu instead of referring to this notion in the singular. In particular, educational leaders are sometimes confronted by a choice between obeying the norms of a culture or legal principles when they have to handle conflict emanating from culture. Naturally, this causes tension and one can understand why some managers sometimes choose cultural principles over legal ones, especially in light of the fact that there do not seem to be many legal consequences for doing so.

In conclusion, I discuss a case study from the literature. The case deals with the sexual abuse of girls by educators and asks why parents and educators remain silent about this phenomenon even though they know it is an infringement of several rights of the girls in question. The case is also an illustration of the fact that the rights of vulnerable minority groups (in this case, school girls in a rural setting) can be violated because people make decisions informed by cultural norms and not by the law. Such decisions inevitably impinge on the girls' rights to education and to have their best interests guide decision making in education and they also indicate that people may sometimes offer or use culture as a defence against allegations of wrongful deeds.

From the case study, it is clear that educators and parents sometimes deliberately choose to obey cultural and not legal norms even though their decisions will undoubtedly have deleterious effects on the girls' futures. I hope to discuss more instances of the problematic conundrum of culture, the law and the educational interests of children in a follow-up article.

I believe, that much needs to be done before Chief Justice Langa's ideal can be attained. Many people will have to be empowered in many ways before justice can be done to the expression of cultural rights in education. It is clear to me that we will have to traverse a proverbial minefield without a roadmap to reach the ideal.

KEY TERMS: Culture, diversity, *ubuntu*, cultural norms, cultural imperative, traditional African culture, Western-positivist culture, tension between the law and culture, vulnerable groups, cultural pressure on decisions

TREFWOORDE: Kultuur, diversiteit, *ubuntu*, kulturele norme, kulturele imperatief, tradisionele Afrika-kultuur, Westers-positivistiese kultuur, spanningsveld tussen die reg en kultuur, kwesbare groepe, kulturele druk op besluite

OPSOMMING

Kulturgebaseerde konflik in die onderwys is endemies in 'n land wat so kultuurdivers soos Suid-Afrika is. Hoewel kulturele regte deur die reg gereguleer word, ontstaan daar tog konflik tussen kulture wat selfs in hofgedinge uitloop en die funksionering van skole negatief beïnvloed. In die *Pillay*-hofspraak het Hoofregter Pius Langa gesê dat kultuurdiversiteit in die onderwys verwelkom en gevier moet word en nie gevrees moet word nie. Die viering van diversiteit klink aantreklik maar dit is nie duidelik hoe dit altyd moontlik is nie.

In hierdie artikel bespreek ek enkele dimensies van die moeilik-definieerbare begrip *kultuur* aan die hand van enkele regs- en ander perspektiewe. Ek verwys ook na die *Standard for the Principalship* (2016) waarin dit gestel word dat goeie hoofde van alle Suid-Afrikaanse skole die beginsels van *ubuntu* hul eie moet maak en in hul bestuurspraktyk moet verreken. Dit kan tot die marginalisering van ander kulture lei.

Die bestaan van 'n tradisionele Afrika-kultuur (naamlik *ubuntu*) en 'n Westers-kapitalistiese kultuur en die implikasies daarvan word bespreek. Onderwysbestuurders is soms eerder aan kulturele norme as die reg gehoorsaam omdat hulle in 'n spanningsveld tussen die twee stelle aanspraak moet funksioneer.

Ek sluit af met 'n voorbeeld van 'n geval waar die regte van 'n kwesbare groep naamlik skooldogters aangetas is deur mense wat kulturele norme bo die reg gehoorsaam het. Ek beoog om in 'n opvolgartikel meer gevalle onder die soeklig te plaas.

Voordat die ideaal van regter Langa verwerklik kan word, moet daar eers deur 'n spreekwoordelike mynfeld beweeg word.

If there are rituals performed ... that do not pass the test of constitutionality they should not prevail merely because they are part of a religion [or culture]. Neither should the followers of a religious [or cultural] belief regard themselves as outside the law merely because they have a constitutional right to practise their religion [or culture] together with other members of their religious [or cultural] community

(Prof Christa Rautenbach soos aangehaal deur Matthee 2014).

No one may invoke cultural diversity to infringe upon human rights guaranteed by international law, nor to limit their scope (UNESCO, 2001).

1. INLEIDING: HOOFREGTER PIUS LANGA IDENTIFISEER 'N DOELSTELLING

In paragraaf 107 van die Konstitusionele Hof-uitspraak wat onder andere handel oor kultuur en vryheid van uitdrukking in die onderwys (*MEC for Education, Kwazulu-Natal v Pillay* 2008 2 BCLR 99 (KH)) (hierna *Pillay*) het die destydse hoofregter Pius Langa 'n belangrike stelling gemaak wat as 'n riglyn of opdrag oor die hantering van kultuurdiversiteit en -konflik in die onderwys beskou kan word. Hoofregter Langa het sy siening oor kulturele diversiteit in skole soos volg verwoord:

If there are other learners who hitherto were afraid to express their religions or cultures and who will now be encouraged to do so, that is something to be celebrated, not feared. As a general rule, the more learners feel free to express their religions and cultures in school, the closer we come to the society envisaged in the Constitution. The display of religion and culture in public is not a 'parade of horrors' but a pageant of diversity which will enrich our schools and in turn our country.

Die Hoofregter voer aan dat leerders deur die uitspraak aangemoedig sal word om uitdrukking aan hulle kulture of godsdiens te gee en om nie meer vreesagtig daarvoor te wees nie. Hy stel dit ook dat hierdie uitdrukking wat kinders aan hulle kulture of godsdiens kan gee nie deur ander gevrees moet word nie maar gevier moet word. Hy voorsien ook dat hoe meer kinders vry sal voel om uitdrukking te gee aan hulle godsdiens en kulture, hoe nader sal Suid-Afrika daaraan kom om die land te word wat in die Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika van 1996 (hierna die Grondwet) (Republiek van Suid-Afrika, 1996) voorsien word en wat die emeritus-aartsbiskop Tutu die Reënboognasie genoem het (South Africa.net 2016). Die hoofregter se verwysing na die land wat in die Grondwet in die vooruitsig gestel word is waarskynlik na die Aanhef van die Grondwet wat dit stel dat die mense van Suid-Afrika die Grondwet aanneem ten einde onder andere die "verdeeldheid van die verlede te heel en 'n samelewing gegrond op demokratiese waardes, maatskaplike geregtigheid en basiese menseregte te skep...".

Hierdie klink inderdaad na 'n utopie vir die onderwys. Die vraag is egter hoe om by die utopie uit te kom. Ek sal in hierdie artikel aanvoer dat die utopie wel 'n aanloklike bestemming kan wees maar dat die pad daarheen nie met rose besaai en duidelik uitgeplavei is nie. Die bestemming word duidelik voorgestel maar dit lyk of die pad daarheen ongekaart is (soos Coenie de Villiers dit gestel het in een van sy baie bekende liedjies) en asof dit boonop deur 'n mynveld kronkel.

Die bostaande siening van regter Langa is in ooreenstemming met die algemeen-aanvaarde siening van multikulturaliteit (kulturele diversiteit) in die onderwys van 'n land, naamlik dat die onderskeie kulture elkeen gerespekteer, gevier en ontwikkel moet word maar dat daar ook

'n gesamentlike of nasionale kultuur ontwikkel moet word – iets wat ooglopend nie maklik is nie.

Pillay het ook skole se gedragkodes vir leerders onder die loep geneem. Sodanige kodes is uiteraard ondergeskik aan die bepalings van onder meer artikel 9 (3-4) van die Grondwet wat onbillike diskriminasie op grond van onder andere kultuur, taal en godsdiens deur die staat en deur elke persoon (en gevolglik ook skole wat regs persone is) verbied. Regter Langa se siening oor kultuurdiversiteit in skole kan ook 'n kultuurdiversiteitsimperatief ('n opdrag om diversiteit en die uiting daarvan te vier) genoem word en het tegelyk kommer en tevredenheid in onderwyskringe veroorsaak. Daar was kommer dat kultuur bo skoolreëls en dissipline verhef kan word en tot ordeloosheid in skole kan lei en tevredenheid oor die ondubbelsinnige bevestiging van die grondwetlike reg op vryheid van uitdrukking en kultuur in die onderwys.

Prinsloo (2007:3) haal Moran (1995:295) aan wat die kommer oor multikulturele onderwys in die VSA geformuleer het en 'n soortgelyke respons in die VSA oor die kultuurdiversiteitsimperatief suggereer as wat in Suid-Afrika bestaan:

Demands for multicultural education have in turn sparked concern that traditional norms of excellence will be sacrificed to trendy multiculturalism; critics also fear that heightening cultural awareness will lead to ethnocentrism and divisiveness.

Die Hoofregter se siening oor die diversiteit van kultuur in skole is positief en miskien in 'n mate idealisties wanneer hy opmerk dat die “pageant of diversity” ons skole en ons land sal verryk. Die struikelblokke wat oorkom moet word om die viering van kulturele diversiteit, soos regter Langa dit voorgestel het, moontlik te maak, sluit sake soos die volgende in: die moontlikheid en die werklikheid van die misbruik van kultuur as regverdiging vir onregmatige en ontoelaatbare optrede of om aan die gevolge van onregmatige dade te ontkom (soos die verwysing na prof Christa Rautenbach se stelling deur Matthee hierbo aangehaal dit glashelder stel), hoe kulturele konflik billik teenoor alle belanghebbendes bestuur kan word, onduidelikheid oor die betekenis van die begrip kultuur, die probleem om vas te stel of bepaalde gevalle van onregmatige optrede werklik aan kultuur en nie aan ander beweegredes nie moet toegeskryf word, die vervlegtheid van kultuur en ras met mekaar en die identifisering van watter kulture met mekaar in bepaalde gevalle bots en die problematiek oor die bestaan al dan nie van twee hoof-kultuurstrome in onderwysinstellings in Suid-Afrika, naamlik 'n Westerse en 'n tradisionele Afrika-kultuur.

Alhoewel kultuurverskeidenheid dus geleenthede om onderwys te verryk bied, gaan dit ook gepaard met probleme en uitdagings wat nadelige gevolge vir onderwysinstellings en individue en groepe kan hê. Trouens, die voorkoms van kultuurkonflik en -spanning en die uitdaging om botsings billik te bestuur is van so 'n aard dat dit waarskynlik die skryf van 'n afsonderlike artikel regverdig.

Dit wil voorkom of die Konstitusionele Hof 'n aanloklike bestemming aan die onderwys voorhou sonder om 'n roetekaart na die bestemming te verskaf. Ek gaan daarom in hierdie artikel net enkele oriënterende opmerkings oor so 'n roetekaart maak. Ek kan nie 'n gedetailleerde roetekaart verskaf nie en sal slegs oriënterende aantekeninge oor kultuur en kultuurdiversiteit in die onderwys en die problematiese en ingewikkelde aard daarvan aanbied. Hierdie aantekeninge sal gebaseer word op relevante regspektiewe sowel as perspektiewe uit die algemene literatuur oor kultuur.

Ek sal afsluit met 'n kort verwysing na 'n paar soorte kultuurverwante konflik wat in die onderwys voorkom en wat ek beoog om in 'n opvolgartikel te bespreek. Daarna sal ek 'n

voorlopige gevolgtrekking oor hoofregter Langa se opmerking oor leerders se kultuurregte en vryheid van uitdrukking maak. Die gevolgtrekking kan net voorlopig wees omdat mens alleen 'n verantwoordbare standpunt kan inneem nadat behoorlik aandag geskenk is aan 'n behoorlike ontleding van die begrip kultuur en beide die positiewe en negatiewe vergestaltungs (idealiteite en realiteite) van kultuurdiversiteit in die onderwys.

2. ENKELE ORIËNTERENDE OPMERKINGS OOR KULTUUR EN KULTUURKONFLIK IN DIE ONDERWYS

Wie in Suid-Afrika oor kultuur skryf, begewe hom op gevaarlike terrein. In die eerste plek ontgip die begrip eenvoudig eenduidige definisie. Strauss(2011:64) verwys na die “oewerloosheid van die gebruikskontekste van die term kultuur” en verwys ook na literatuur wat aandui dat “kultuur onder die twee of drie moeilikste definieerbare terme in Engels tel”. Simone Caramel (2009:2) verwys daarna dat Kroeber en Kluckhohn 'n lys van 164 definisies van die woord “kultuur” opgestel het. Die moontlike negatiewe koppeling van kultuur aan vlakke van beskawing (Huntington 1997; UNESCO 2001; Ferguson 2012; en Vervliet 2009) en die verset teen die gelykstelling van kultuur aan ras sowel as die gebruik daarvan om teen mense te diskrimineer in die apartheidsera beteken dat enige bespreking van 'n aspek van kultuur in sommige kringe met agterdog bejeën en as 'n vermoemde of verbloemde uitdrukking van rassisme beskou word. Hoewel ek met Strauss saamstem en meen dat die begrip “kultuur” ook in Afrikaans 'n moeilik-definieerbare begrip is, wil ek tog in die onderstaande paragraaf 'n operasionele definisie van die begrip kultuur en diversiteit probeer bou deur kortliks op aspekte van kultuur en kultuurkonflik te fokus om sodoende 'n roetekaart te ontwikkel vir die reis na hoofregter Langa se voorgestelde bestemming oor kulturele diversiteit.

Kultuurregte is onlosmaakbaar van ander menseregte soos menswaardigheid (United Nations 2001). Iets wat hiermee verband hou, en wat nie algemeen in besprekings oor minderheidskulture na vore kom nie, is die stelling in artikel 2.1 van die Verenigde Nasies se Verklaring (United Nations 1992) dat “[P]ersons belonging to national or ethnic, religious and linguistic minorities ... have the right to enjoy their own culture ...”. Hieruit kan mens aflei dat kultuur gevorm word deur mense se etnisiteit, religieuse opvattinge en die tale wat hulle gebruik. Wanneer mens dus oor kultuur besin, besin jy nie bloot oor wat mense doen nie en hoe hulle dit doen nie maar jy raak ook aan drie sake wat aan die kern van menswees lê naamlik etnisiteit, godsdiens en taal en wat saam 'n baie plofbare mengsel skep. Wanneer hierdie drie sake saam in een begrip verreken moet word, beteken dit dat enige hantering van 'n kultuuraangeleentheid ten diepste 'n aanraking van drie hoogs-sensitiewe dimensies van menswees is. Die stelling beklemtoon dat wie hom ook al op die terrein van die kultuur begewe hom inderdaad op 'n baie gevaarlike gebied begewe.

Ten einde 'n operasionele omskrywing van kultuur en kultuurkonflik in ooreenstemming met hoofregter Langa se siening te ontwikkel en om ook riglyne aan die hand te kan doen vir die bestuur van uitdagings en konflik wat daaruit mag voortspruit, wil ek begin deur enkele relevante regsprospektiewe aan die orde te stel. Die oriënterende opmerkings kan dus dien as sake wat oorweeg moet word wanneer beleid en strategie oor kultuur en kultuurkonflik ontwikkel word asook wanneer kultuurverwante insidente wat die klimaat in 'n skool ontwig voorkom.

2.1 Enkele regspektiewe

Caveat

’n *Caveat* is hier gepas. Ek gaan na tersaaklike regspektiewe verwys omdat die onderwys, net soos enige samelewingskring, deur die reg gereguleer word en alle aktiwiteite en verhoudinge in die onderwys aan die reg onderworpe is (Beckmann & Prinsloo 2015:386). Mens moet dus van die reg kennis neem in die bespreking van enige aangeleentheid wat uit die uitoefening van kulturele regte mag voortspruit, alhoewel die versoeking altyd daar is om kultuur as iets los van die reg te beskou.

Mens moet egter ook daarvan kennis neem dat hierdie artikel in die eerste plek fokus op kultuuruiting binne die onderwys en dat dit dus primêr as ’n opvoedkundige aangeleentheid gesien moet word. Een uitvloeisel van hierdie gegewene is dat dissiplinêre prosesse wat in ’n skool uit kultuurkonflik vanweë diversiteit ontstaan hoogstens as kwasi-judisieel van aard en nie as strafregtelike prosesse nie gesien kan word. Hoewel sodanige handeling kenmerke van regsproesse kan vertoon, is dit nie regsproesse nie. Beckmann en Prinsloo (2014:33) stel dit dat ’n “quasi-judicial act is not a judicial act but in a sense and to a degree it appears to be a judicial act. A disciplinary hearing therefore has elements of a court hearing but is not a hearing in a court of law”.

Hoewel alles wat in ’n skool gebeur onderhewig is aan die reg (in besonder ook aan die Grondwet van 1996) is ’n skoolhoof en onderwysers eerstens professionele opvoeders wat op die beste belange van die kind en die skep van ’n toekoms vir die kind ingestel is. Hulle uitoefening van dissipline is ook, soos die regstelsel, op geregtigheid en billikheid en rehabilitasie ingestel maar hulle vertrekpunt bly die opvoeding van die kind om behoorlike volwassenheid te bereik.

Ek begin met ’n bespreking van konstitusionele en statutêre reg gedagtig aan die oppergesag van die Grondwet van 1996.

2.1.1 *Enkele relevante statutêre en ander bepalings*

a) *Grondwetlike regte*

- (1) Artikel 2 van die Grondwet handel oor die oppergesag daarvan en bepaal dat dit die hoogste reg van die Republiek is. Enige regsvoorskrif of optrede (dus ook optrede wat met kultuur verbind kan word) wat daarmee onversoenbaar is, is ongeldig. Die verpligtinge wat deur die Grondwet opgelê is, moet nagekom word.
- (2) Artikel 9 (2-3) bepaal dat die staat of enige persoon nie regstreeks of onregstreeks onbillik teen iemand anders mag diskrimineer op grond van onder andere sy ras, geslagtelikheid, etniese of sosiale herkoms, kleur, seksuele georiënteerdheid, godsdien, gewete, oortuiging, *kultuur*, taal en geboorte nie (Beklemtoning deur die skrywer bygevoeg).
- (3) Verskeie ander regte kan ook ’n rol speel in konflik oor kultuur. Voorbeelde van sodanige regte is: artikel 10 wat die reg op menswaardigheid verskans, artikel 11 wat bepaal dat elkeen die reg op lewe het, artikel 11 wat mense beskerm teen geweld en vernederende straf, artikel 15 (1) wat aan elkeen die reg op vryheid van gewete, godsdien, denke, oortuiging en mening gee, artikel 15 (2) wat aan almal die reg op godsdiensoefening onder meer by openbare skole gee (onderhewig aan bepaalde beperkings) en artikel 16 wat aan almal ’n wye reg op vryheid van uitdrukking gee wat tog aan beperkings onderworpe is.

- (4) Artikel 30 handel pertinent oor taal- en kulturele regte en bepaal dat elkeen die reg het om die taal van eie keuse te gebruik en om aan die kulturele lewe van eie keuse deel te neem mits dit nie op 'n wyse gedoen word wat nie met die Handves van Regte onversoenbaar is nie.
- (5) Artikel 31 bevat bepalings oor kultuur-, godsdiens- en taalgemeenskappe en bepaal soos volg -
- (i) Persone wat aan 'n kultuur-, godsdiens- of taalgemeenskap behoort, mag nie die reg ontsê word nie 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.
 - (ii) Die regte in subartikel (i) mag nie uitgeoefen word op 'n wyse wat met enige bepaling van die Handves van Regte onversoenbaar is nie.
- (6) Alle regte in die Handves van Regte kan beperk word soos bepaal in artikel 36 van die Grondwet.
- (7) Hoofstuk 9 van die Grondwet maak voorsiening vir staatsinstellings ter ondersteuning van grondwetlike demokrasie. In artikel 185 (1) in hoofstuk 9 word voorsiening gemaak vir die Kommissie vir die Bevordering en Beskerming van die Regte van Kultuur-, Godsdiens- en Taalgemeenskappe. Hierdie Kommissie het onder andere die volgende hoofogmerke:
- (i) Om respek te bevorder vir die regte van kultuur-, godsdiens- en taalgemeenskappe; en
 - (ii) om vrede, vriendskap, menslikheid, verdraagsaamheid en nasionale eenheid onder kultuur-, godsdiens- en taalgemeenskappe op die grondslag van gelykheid, nie-diskriminasie en vrye assosiasie te bevorder en te ontwikkel.
- Kragtens subartikel 2 het die Kommissie die bevoegdheid (wat deur nasionale wetgewing gereguleer word) wat nodig is om sy hoofogmerke te bereik. Dit sluit in die bevoegdheid om kwessies betreffende die regte van kultuur-, godsdiens- en taalgemeenskappe te monitor, te ondersoek, na te vors, opvoeding daarvoor te voorsien, steun daarvoor te werf, daarvoor te adviseer en verslag daarvoor te doen.
- Subartikel 2 gee aan die Kommissie die bevoegdheid om enige aangeleentheid wat binne sy bevoegdhede en funksies val aan die Menseregtekommissie vir ondersoek te rapporteer.

b) Die Suid-Afrikaanse Skolewet 84 van 1996

Die Aanhef van hierdie wet verklaar dat Suid-Afrika 'n behoefte het aan 'n nuwe nasionale stelsel vir skole wat Suid-Afrika se verskeidenheid van kulture en tale sal beskerm en bevorder. Dit bevat ook ander bepalings wat betrekking het op die vryheid van kultuur.

- (1) Artikel 5 (3) (B) bepaal dat geen leerder toelating tot 'n openbare skool geweier word nie op grond daarvan dat sy of haar ouer nie die missiestelling van die skool onderskryf nie. Hierdie subartikel beskerm die kind teen moontlike viktimisasie indien sy ouer nie die kultuur (missiestelling) van die skool sou ondersteun of aanvaar nie.
- (2) Artikel 6 (2) bepaal dat die beheerliggaam van 'n openbare skool die taalbeleid van die skool bepaal. Hierdie bepaling bied belangrike beskerming aan leerders ook omdat taal en kultuur onlosmaaklik gekoppel is. Leerders word verder beskerm deur die feit dat hierdie bevoegdheid onderhewig is aan die Grondwet, die Skolewet en enige

ander provinsiale wet. Artikel 6 (3) brei die beskerming uit en verbied alle vorms van rassediskriminasie in die uitvoering van die beleid.

- (3) Artikel 7 bepaal in die lig van artikel 15 (2) van die Grondwet dat godsdiensoefening by openbare skole mag plaasvind “ingevolge reëls wat deur die beheerliggaam uitgevaardig is, indien sodanige oefening op ’n billike wyse geskied en bywoning daarvan deur leerders en personeellede vry en vrywillig is”.
- (4) Artikel 8 (1) beskerm die kultuur van leerders en ouers in ’n mate deur te bepaal dat die beheerliggaam van ’n openbare skool ’n gedragskode vir leerders moet aanvaar “ná oorleg met die leerders, ouers en opvoeders van die skool”. Hierdie bepaling verseker dat ouers en leerders minstens geraadpleeg moet word in die ontwikkeling van ’n gedragskode vir leerders.
- (5) Artikel 10 (1) bepaal dat geen persoon by ’n skool lyfstraf aan ’n leerder mag toedien nie. Hierdie bepaling druis reëlreg in teen baie kulturele en godsdienstige groepe se oortuigings oor wat toelaatbare straf vir kinders is.
- (6) Artikel 10A (1) verbied alle persone om “enige inisiasiepraktyke teen ’n leerder by ’n skool of in ’n koshuis wat leerders van ’n skool huisves”, te bedryf of daaraan deel te neem. Dit beskerm leerders dus teen onaanvaarbare inisiasiepraktyke in ’n skool (wat kulturele elemente kan insluit) maar dit plaas nie ’n verbod op die sogenaamde kulturele inisiasie wat later bespreek sal word nie.

c) *Die regte van die skool*

’n Skool as sodanig is ’n regs persoon volgens artikel 15 van die Suid-Afrikaanse Skolewet 84 van 1996 (hierna die Skolewet) (Republiek van Suid-Afrika 1996 (a)) en kan daarom die draer van regte en pligte wees. Dit het ook ’n reg om ’n eie kultuur of etos te definieer en te beoefen – soos afgelei kan word uit artikels 8 en 9 van die Skolewet wat handel oor ’n skool se gedragskode. Artikel 20 (1) (c) van die genoemde wet verplig die beheerliggaam van ’n openbare skool om ’n missiestelling (etos / kultuur) vir die skool te ontwikkel. Dit is opmerklik dat skole *verplig* word om ’n eie missiestelling te ontwikkel en nie net *toegelaat* word om dit te doen nie (Beklemtoneing deur die skrywer bygevoeg).

d) *Die arbeidsregte van onderwysers*

Die klem is in hierdie artikel op die kulturele regte van leerders maar dit mag nie los van opvoeders en ander betrokkenes se belange en regte gesien word nie. Prinsloo (2009:2) werp lig op ’n reg van onderwysers wat in hierdie verband waarskynlik meermale oorgesien word. Hy verwys na ’n belangrike dokument wat UNESCO en die Internasionale Arbeidsorganisasie (“International Labour Organization” (ILO)) aanvaar het en in 1966 die lig laat sien het as ’n aanbeveling (“Recommendation”) oor die status van onderwysers (UNESCO en die Internasionale Arbeidsorganisasie, 1966) (hierna Recommendation). Hierdie dokument handel onder andere oor die basiese vereistes vir bevredigende werksomstandighede van onderwysers.

Die Recommendation stel dit dat die gesondheid van onderwysers meer as ooit vantevore deur stres aangetas word. Dit word algemeen aanvaar dat stres die gehalte van die onderrig wat onderwysers gee, nadelig raak. Voorbeelde van faktore wat stres en spanning by onderwysers veroorsaak, word genoem en die Recommendation verwys in die besonder na die “inclusion in ordinary classes of pupils with different national, *linguistic or cultural backgrounds* or children with learning difficulties or special needs” (Beklemtoneing deur die skrywer bygevoeg).

Prinsloo (2009:3) merk op dat die kulturele en ander verskille wat tot konflik in skole lei en kan lei op 'n "billike manier hanteer en bestuur word". Billikheid is ingebed in die reg in begrippe soos geregtigheid, die afweeg van belange en redelikheid en impliseer onder andere dat, indien daar nie met die nadelige invloed van kultuurdiverse klasse op 'n onderwyser se werkomstandighede rekening gehou word nie, dit onbillike arbeidspraktyke tot gevolg kan hê. Uiteraard sal dit nie bevorderlik vir die oplossing van konflik en die skep van 'n harmonieuse kultuur kan wees nie.

Dit wil dus voorkom of daar in die hantering van kultuurdiversiteit in 'n skool ook deeglik met die arbeidsregte van onderwysers rekening gehou sal moet word om onnodige en bykomende spanning en stres te voorkom.

e) *Volkereg ("international law")*

Artikel 39 (1) (b) van die Grondwet bepaal dat by die uitleg van die Handves van Regte 'n hof, tribunaal of forum (soos 'n dissiplinêre verhoor) die volkereg in ag moet neem. Ek gaan daarom kortliks na twee relevante internasionale regsinstrumente verwys.

- 1) UNESCO Universal Declaration on Cultural Diversity (UNESCO, 2001)
Hierdie Verklaring maak 'n aantal baie relevante stellings vir hierdie artikel:
 - i. Kultuur is die hart van kontemporêre debatte oor identiteit, sosiale kohesie en die ontwikkeling van 'n kennisgebaseerde ekonomie.
 - ii. Globalisering skep die geleentheid vir 'n hernude dialoog tussen kulture en beskawings.
 - iii. Kulturele diversiteit is net so nodig vir die mensdom soos biodiversiteit vir die natuur. Dit is die gedeelde erfenis van die mensdom en as sodanig moet dit erken en bevestig word ("affirmed") tot voordeel van huidige en toekomstige generasies.
 - iv. In toenemend-diverse samelewings is dit noodsaaklik om te verseker dat daar harmonieuse interaksie tussen mense en groepe sal wees en dat hulle bereid sal wees om saam te lewe.
 - v. Die beskerming van kulturele diversiteit is 'n etiese imperatief wat nie van menswaardigheid onderskei kan word nie. Geen mens mag kulturele diversiteit gebruik om op die menseregte wat deur die volkereg gewaarborg word inbreuk te maak of om dit te beperk nie.
 - vi. Alle mense is geregtig op kwaliteit onderwys en opleiding wat hulle kulturele identiteit respekteer. By implikasie kan daar dus nie slegs aan een kultuur (die sogenaamde dominante kultuur) in 'n multikulturele opset erkenning gegee word nie.
 - vii. In diverse samelewings moet die insluiting en deelname van groepe van verskillende agtergronde bevorder word.
 - viii. Taaldiversiteit wat die moedertaal van leerders respekteer, moet op alle vlakke van die onderwys aangemoedig word en die aanleer van verskillende tale moet van die vroegste moontlike ouderdom bevorder word.
 - ix. Tradisionele opvoedingswyses ("Traditional pedagogies") en die gebruik van kultuurtoepaslike metodes van kommunikasie en die oordrag van kennis moet bevorder word.
- 2) Die UN Declaration on the Rights of Persons Belonging to National or Ethnic, Religious and Linguistic Minorities (United Nations 1992)

Die Verklaring stel dat die bevordering en beskerming van die regte van nasionale, etniese, religieuse en taalkundige minderhede kan bydra tot die politieke en maatskaplike stabiliteit van die lande waarin hulle leef.

Verskeie artikels is relevant vir hierdie artikel.

- i. Artikel 1.1. Die onderskeie lande wat lede van die Verenigde Nasies is, moet die bestaan van die nasionale etniese, religieuse en taalidentiteite van minderhede beskerm en omstandighede wat dit sal bevorder aanmoedig.
- ii. Artikel 2.1 Mense wat aan etniese, religieuse en taalminderhede behoort, het die reg om hulle eie kultuur te geniet sonder inmenging en enige vorm van diskriminasie.
- iii. Artikel 4.2 Lidstate van die Verenigde Nasies moet maatreëls tref om gunstige omstandighede te skep waaronder mense wat aan minderhede behoort hulle kultuur, taal, godsdiens, tradisies en gebruike kan ontwikkel solank 'n bepaalde gebruik nie in stryd is met nasionale reg of internasionale standaarde nie.
- iv. Artikel 4.4 In die onderwys moet lidstate waar toepaslik maatreëls tref om kennis van die geskiedenis, tradisies, taal en kulture van minderhede in hulle gebiede aan te moedig.

Wanneer daar wel konflik en dispute (ook oor kulturele aangeleenthede) ontstaan, is die laaste uitweg ter beslegting van geskille dat partye hulle tot die hof wend om 'n gesaghebbende besluit te kry oor die bepaalde twispunt(e). Ek gaan daarom in die onderstaande paragrafe kyk na enkele hofuitsprake (regspraak) wat rigtinggewende uitsprake gelewer het oor aspekte van kultuurkonflik in die onderwys.

2.1.2 Regspraak

Dat aspekte van kultuur en onderwys al in die howe bereg is (onderhewig was aan regspraak), is bekend. Bray (2007:13) bespreek artikel 29 (2) van die Grondwet wat bepaal dat elkeen die reg het om in openbare onderwysinstellings onderwys te ontvang in die amptelike taal of tale van eie keuse waar daardie onderwys redelikerwys doenlik is. Artikel 29 (2) bevat ook addisionele bepalings om die staat in staat te stel om “doeltreffende toegang tot en verwesenliking van hierdie reg te verseker”. Volgens Bray (2007:13) is die addisionele bepalings in 'n demokratiese en multikulturele samelewing nodig om skole te verhoed om 'n enkele kulturele vryheid te beskerm en bevorder ten koste van ander vryhede en om onbillike diskriminasie te bevorder “under the guise of protecting and promoting cultural freedoms”.

Matukane v Laerskool Potgietersrus

Bray se stelling oor pogings om onbillike diskriminasie onder die dekmantel van die beskerming van kulturele vryheid te bevorder is 'n verwysing na die uitspraak in die saak *Matukane v Laerskool Potgietersrus* 1996 3 SA 223 (T), waar die skool nie Swart leerders wou toelaat tot 'n laerskool nie omdat die skool gedink het dat hulle nie die kultuur en taal van die skool sou kon hanteer nie. Volgens Bray (2007:13) is die bedoeling van die addisionele bepalings in artikel 29 dat skole verplig moet word om rasse-ongelykhede van die verlede reg te stel sodat leerders die geleenthede kan kry om al hulle menseregte ten volle te geniet.

Mawdsley en Beckmann (2013:312) bespreek ook die *Matukane*-saak en verwys na regter Spoelstra se uitspraak wat ander aspekte van die saak beklemtoon maar ook die onregmatigheid van die betrokke skool, die Laerskool Potgietersrust, se optrede beklemtoon:

The school argued that the school had an exclusively Christian Afrikaans culture and ethos which the school was entitled to protect 'by refusing to admit pupils from a different or foreign language'. In granting the parents an order for admission to the school, Justice Spoolstra rejected the school's claim that a culture should be allowed to have its own schools where children can be educated in the mother-tongue according to their own religion and culture.

Gauteng Provincial Legislature In re: Gauteng School Education Bill of 1995

Die kontroversiële aard van besluite oor kultuurverwante skool- of onderwysaangeleenthede wat hierbo uitgelig is, het reeds in 1996 in die uitspraak van die Konstitusionele Hof in die saak *Gauteng Provincial Legislature In re: Gauteng School Education Bill of 1995* duidelik na vore gekom. Die saak het gehandel oor die Gautengse Skolewetsontwerp van 1995 en regter Mahomed het onder andere in paragraaf 19 van die hofbeslissing verwys na artikel 32 (c) van die Grondwet van Suid-Afrika 200 van 1993 (hierna "die Tussentydse Grondwet" soos dit algemeen bekend was) (Republiek van Suid-Afrika 1993) wat bepaal het dat elke persoon die reg het om, waar dit prakties moontlik is, onderwysinstellings gebaseer op 'n gemeenskaplike kultuur, taal of godsdiens tot stand te bring mits dit nie onbillik diskrimineer nie. Die hof het bevestig dat elke persoon wel die reg het om so 'n onafhanklike onderwysinstelling tot stand te bring en dat die staat deur die Tussentydse Grondwet verplig word om hierdie vryheid van elke persoon te respekteer. Geen persoon het egter die reg om van die regering te vereis om 'n skool gebaseer op 'n gemeenskaplike kultuur, taal of godsdiens tot stand te bring nie. Hierdie saak het die gevolg gehad dat alle openbare skole in wese kultureel divers sou word.

Regters Krieger en Sachs het elk 'n mening uitgespreek waarin regter Mahomed se beslissing ondersteun word. In paragraaf 47 verwys regter Sachs daarna dat Afrikaans (soos alle tale) 'n sentrale element van gemeenskapskohesie het en dat wat daarmee in skole gebeur direkte implikasies vir die kulturele karakter (persoonlikheid) en ontwikkeling van 'n groep selfs buite die grense van skole kan hê. Hy erken ook die vrese dat die demokratiese transformasie tot die vernietiging van Afrikaans en die marginalisering en uiteindelijke disintegrasie van die Afrikaanse gemeenskap binne die Suid-Afrikaanse samelewing kan lei (paragraaf 48). Kulturele diversiteit (wat die Afrikaanse kultuur insluit) is 'n "enriching force which merits constitutional protection" (paragraaf 49).

In paragraaf 52 stel regter Sachs sy siening van die moontlike betekenis van die Tussentydse Grondwet vir die oorgang van die beskerming van minderheidsvoorregte tot die erkenning en ondersteuning daarvan en vir die verband tussen gelykheid en kulturele diversiteit gebaseer op geregtigheid en billikheid in 'n demokratiese plurale samelewing soos volg –

In my view, the Constitution should be seen as providing a bridge to accomplish in a principled yet emphatic manner, the difficult passage from *State protection of minority privileges*, to *State acknowledgement and support of minority rights*. The objective should not be to set the principle of equality against that of cultural diversity, but rather to harmonise the two in the interests of both. Democracy in a pluralist society should accordingly not mean the end of cultural diversity, but rather its guarantee, accomplished on the secure bases of justice and equity (beklemtoneering deur die skrywer bygevoeg).

Regter Sachs se ontleding van die riglyne (raamwerk) van die (Tussentydse) Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika, 108 van 1993 (hierna die Tussentydse Grondwet) met betrekking tot die hantering van kulturele diversiteit kan waarskynlik steeds as 'n riglyn gebruik

word vir probleme wat mag ontstaan uit die kultuurdiversiteit in 'n onderwysinstelling soos 'n skool. Dit is belangrik om daarop te let dat regter Sachs in paragraaf 53 ook beklemtoon dat die beste belang van die kind volgens die (Tussentydse) Grondwet “van deurslaggewende belang [is] in elke aangeleentheid wat die kind raak”. Hierdie aangeleentheid kan in 'n skool ook die kind se uitoefening van sy kulturele en verbandhoudende regte inhou.

Alhoewel die Konstitusionele Hof eenparig in sy beslissing was, beteken dit nie dat almal dit sonder meer aanvaar het nie of dat die kommer-tevredenheid-dualisme daarna verdwyn het nie. Wyle prof Hans Visser (in Beckmann 2007:212), een van die grondleggers van Onderwysreg in Suid-Afrika, verklank sy kommer en verklaar ietwat sinies dat die uitkoms van die saak vir hom 'n “foregone conclusion” was. Hy voeg by dat hy baie verbaas sou wees om te verneem dat “schools based on a common culture or language could exist in the public school system as this is simply not in line with the current policy of the government and the mistrust of cultural, language, collective or minority rights”. Hy waarsku ook dat die saak 'n aanduiding gee van wat “may be expected in future regarding the new constitutional provisions [in the 1996 Constitution] on education, language and culture, which are unfortunately also susceptible to manipulation”.

MEC for Education: Kwazulu-Natal and Others v Pillay (Pillay) (waarna reeds hierbo verwys) is en *Antonie v Governing Body, Settlers High School, and Others (Antonie)* is twee hofsake wat aanduidings gee van hoe die hof die aangeleentheid van kinders se kulturele regte en hulle reg op vryheid van uitdrukking benader. In beide gevalle het die hof 'n besluit van die skool om 'n leerder te skors, ter syde gestel. In die *Pillay*-saak het die betrokke skool 'n leerder wat 'n neusring wou dra om haar identifisering met die kultuur van haar gemeenskap te demonstreer, geskors. In die *Antonie*-saak het 'n leerder 'n Rastafariër geword en wou haar hare in ooreenstemming daarmee dra. Sy is deur die skool geskors al het sy 'n swart pet oor haar rastakapsel (“dreadlocks”) gedra. Die hof het aangedui dat grondwetlike beginsels voorrang bo skole se gedragskodes geniet en dat sodanige kodes voorsiening daarvoor moet maak dat 'n leerder aansoek kan doen om van bepaalde reëls vrygestel te word op grond van kulturele / godsdienstige oortuigings en die reg op vryheid van uitdrukking.

Enigeen (soos 'n onderwyser of skoolhoof) wat konflik wat uit kultuurdiversiteit voortspruit moet hanteer, sal moet rekening hou daarmee dat hy¹ hom vierkantig in die spanningsveld tussen gevoelens van kommer (vrees) en tevredenheid met wat gebeur, bevind.

Omdat kulturele verweer 'n hoë voorkomssyfer in verband met aantygings van oortredings van kodes, voorskrifte en reëls het, stel ek kortliks Matthee (2014:x-xi) se gedagtes uit 'n regsprospektief hieronder aan die orde en pas ek dit toe op die hantering van byvoorbeeld dissiplinêre verhoor in skole.

2.1.3 *Beoordeling van die geldigheid van 'n kultuurverweer*

Dit is belangrik om daarop te let dat Matthee daarop wys dat mens enige kulturele verweer teen 'n klagte van 'n oortreding van 'n kode of wet versigtig moet beoordeel en dit nie sonder meer as “'n kulturele verweer (“it is our culture”)” moet aanvaar nie. Hy gee die volgende wenke aan die hand vir regterlike beamptes wat “aangeleentheid rakende kulturele misdrywe bereg”. In hierdie artikel kan wat Matthee sê van toepassing gemaak word op die betrokke rolspeler(s) wat in die onderwys moet bepaal of iemand skuldig is aan 'n beweerde oortreding. “Regterlike beamptes” en “om te bereg” het ooreenkomste met opvoeders en ander rolspelers

¹ Tensy die konteks anders aandui sluit die manlike vorm in hierdie artikel ook die vroulike in.

wat besluite bv. in dissiplinêre verhoor moet neem maar, soos reeds gesê, moet die hantering van klagtes oor onregmatige optrede wat met kultuur verband hou in die eerste plek beskou word as opvoedkundige aangeleentheid en nie as judisiële verrigtinge nie. Desnieteenstaande behoort besluitnemers in die onderwys wat oor konflik en oortredings van 'n kulturele aard moet beslis en dit billik moet hanteer (Prinsloo 2009:3) hulle deeglik vergewis van Matthee se aanbevelings (soos hieronder deur die skrywer aangepas vir rolspelers wat binne die onderwys kwasi-judisiële funksies moet verrig)

- Stap 1: Oorweeg of die oortreding kultureel-gemotiveerd was al dan nie. Indien dit blyk dat die oortreding nie kultureel gemotiveerd was nie, kan die verweer verwerp word.
- Stap 2: Indien dit egter duidelik is dat die oortreding kultureel gemotiveerd was, stel vas welke inheemse geloof of gebruik aanleiding tot die oortreding gegee het.
- Stap 3: Sodra die relevante inheemse geloof of gebruik geïdentifiseer is, stel vas of aspekte van daardie besondere inheemse geloof of gebruik binne die konteks as verweer geopper kan word.
- Stap 4: Die verweerder moet sy verweer duidelik stel aan die betrokke rolspeler(s) wat die geldigheid van die verweer oorweeg.
- Stap 5: Wanneer die getuienis wat deur die beskuldigde aangebied word oorweeg word, moet die betrokke rolspeler(s) wat 'n besluit moet neem relevante regspraak (veral in die onderwys) oorweeg tesame met die waardes van die Grondwet van 1996.
- Stap 6: Indien 'n beskuldigde se verweer gehandhaaf word, verval die bewering van 'n oortreding.
- Stap 7: Indien die beskuldigde skuldig bevind word, kan oorweeg word om sy argumente rakende sy kulturele agtergrond as 'n strafversagende faktor te gebruik.

Alhoewel die toepassing van Matthee se wenke die taak van rolspelers in die onderwys tot 'n mate kan vergemaklik, word hulle taak terselfdertyd bemoeilik deur die feit dat die begrip kultuur 'n kontinue spanningsveld impliseer. Matthee se wenke hou duidelik verband met UNESCO (2001) se stelling dat “[N]o one may invoke cultural diversity to infringe upon human rights guaranteed by international law, nor to limit their scope (UNESCO 2001) en met die United Nations (1992, artikel 3.2) wat lui dat “[N]o disadvantage shall result *for any person* belonging to a minority as the consequence of the exercise or non-exercise of the rights set forth in the present Declaration” (beklemtoning deur die skrywer bygevoeg).

Statutêre en ander bepalings werp dus lig op die begrip kultuur en kennis daarvan (soos hieronder saamgevat) verskaf verdere bakens wat die pad na 'n aanvaarbare en positiewe hantering van kultuurdiversiteit in skole duideliker maak. Behalwe vir die regsdimensies van die begrip kultuur moet mens ook rekening hou met die betekenis wat in die menswetenskappe daaraan geheg word en wat hieronder kortliks onder die loep geneem sal word.

2.2 Perspektiewe oor kultuur en diversiteit uit die algemene literatuur

2.2.1 Definisie

2.2.1.1 Inleiding

Voordat ek enkele definisies van kultuur aan die orde stel, wil ek beklemtoon dat kultuur kohesie en samehorigheid in 'n organisasie (soos 'n skool) kan bevorder of belemmer (UNESCO,

2001) (en gevolglik die bereiking van die doel van die organisasie positief of negatief kan beïnvloed). In hierdie verband is dit belangrik om te onthou dat kulturele regte ook saam met sommige ander regte gelees moet word en dat daar nie net van individuele kulturele regte in 'n skool sprake is nie maar ook van regte wat gesamentlik deur individue uitgeoefen word. Verder is daar ook verskillende rolspelers (soos onderwysers, leerders en ouers) wat elk hul eie regte in verband met kultuuraangeleenthede kan hê.

2.2.1.2 *Enkele kerndefinisies*

Die Center for Advanced Research on Language Acquisition (CARLA) van die University of Minnesota (2014) definieer kultuur as “the shared patterns of behaviors and interactions, cognitive constructs, and affective understanding that are learned through a process of socialization. These shared patterns identify the members of a culture group while also distinguishing those of another group.”

CARLA haal ook die definisies van enkele ander persone (wat nou by navorsing oor kultuur betrokke is of was) aan. Banks, Banks en McGee (1989) het byvoorbeeld die begrip soos volg gedefinieer:

Most social scientists today view culture as consisting primarily of the symbolic, ideational, and intangible aspects of human societies. The essence of a culture is not its artifacts, tools, or other tangible cultural elements but how the members of the group interpret, use, and perceive them. It is the values, symbols, interpretations, and perspectives that distinguish one people from another in modernized societies; it is not material objects and other tangible aspects of human societies. People within a culture usually interpret the meaning of symbols, artifacts, and behaviors in the same or in similar ways.

Wat veral van belang vir hierdie artikel is, is Banks et al. (1989) se siening dat artefakte, gereedskap en ander tasbare kulturele elemente nie die essensie van 'n kultuur is nie. Die essensie van 'n kultuur is hoe die lede daarvan die elemente daarvan gebruik, interpreteer en beskou. Botsings tussen kulture spruit juis voort uit gedrag of optrede na aanleiding van 'n kulturele standpuntinname. Mense se waardes, simbole, interpretasies en perspektiewe onderskei ook groepe van mekaar en nie net die tasbare kenmerke van samelewings nie.

UNESCO (2001) vat die bostaande goed saam deur te verklaar dat kultuur 'n unieke vervlegting en samestelling van die tasbare sowel as nie-tasbare kenmerke van 'n samelewing of sosiale groep verteenwoordig:

... culture should be regarded as the set of distinctive spiritual, material, intellectual and emotional features of society or a social group, and that it encompasses, in addition to art and literature, lifestyles, ways of living together, value systems, traditions and beliefs ...

2.2.2 *Kultuur is veranderend*

Saayman (1991:31) beklemtoon die veranderende aard van kultuur en toon aan dat 'n kulturele konteks nie staties is nie en dat 'n kontekstuele model van kultuur daarom van die standpunt van “continuous cultural change” moet uitgaan. Die South African Council for Educators (hierna SACE) (2002:52) verwys ook na die veranderende aard van kultuur en verwys ook na die feit dat veralgemenings oor kultuur met groot omsigtigheid hanteer moet word:

When we speak of African ethics, it's important to remember that no African culture has remained completely intact or unaffected by other cultures. However, we can speak of an ethical system that emerged within traditional cultures and which exists today, often in combination with other ethical systems such as Christianity and Islam. The other important thing to remember is that Africa is a vast and diverse continent so we cannot make any sweeping generalisations about "Africans".

Mathee (2014:74) skryf uit 'n strafregtelike perspektief oor die gebruik van kultuur as 'n verweer in die strafreg en wat hy sê kan dus nie sonder meer byvoorbeeld op die dissiplinêre optrede van 'n skoolhoof of onderwyser of beheerliggaam van toepassing gemaak word nie. Hy wys egter daarop dat dit moeilik is om die begrip kultuur in woorde vas te vang omdat dit nie monolities of staties is nie maar voortdurend ontwikkel en 'n baie gediversifiseerde realiteit is. Mathee toon verder ook aan dat kultuur baie moontlike veelvoudige betekenislae het en dat baie betekenis daarvan ook deur die konteks bepaal word.

2.2.3 *Kultuuruiting as kommunikasie*

CARLA haal Kroeber en Kluckhohn (1952) se definisie aan –

Culture consists of patterns, explicit and implicit, of and for behavior acquired and transmitted by symbols, constituting the distinctive achievements of human groups, including their embodiments in artifacts

Saayman (1991) en Evans (2015) fokus beide op interkulturele kommunikasie. Saayman bespreek die aangeleentheid vanuit 'n missiologiese perspektief (met spesifieke verwysing na sendingskole) en Evans se vertrekpunt is sosiale en instruksionele kommunikasie. Hulle maak beide gebruik van kernagtige definisies van kultuur wat tog die wesenlike daarvan vir die doeleindes van hierdie artikel raakvat.

Saayman (1991:31) definieer kultuur as die "sum total of the non-biological inheritance of human beings" in sy hantering van die kontekstuele model van interkulturele kommunikasie. Evans (2015:141) definieer kultuur bloot as 'n "set of shared ideas, beliefs or expectations that guides the behaviour and attitudes of a particular group of people". In kulturele interaksie kommunikeer mense dus onder andere hulle kultuurgebaseerde oortuigings, verwagtings en ideale met ander kulture.

Caramel (2009:10) som die beskouinge oor kultuur soos volg op:

Culture could be defined as the shared patterns of behaviors and interactions, cognitive constructs, and affective understanding that are learned through a process of socialization. These shared patterns identify the members of a culture group while also distinguishing those of another group.

Alhoewel die samevatting van Caramel nuttig is, word die begrip "kulturele groep" hier gebruik sonder om dit te definieer. Ek wil daarom in die volgende paragraaf poog om betekenisvol-verskillende groepe in Suid-Afrika te identifiseer met die oog op 'n beter begrip van kultuurkonflik wat kan lei tot die billike hantering van konflik.

2.2.4 *Die bestaan van twee hoof-kulturele groepe in Suid-Afrika en die implikasies daarvan: Verheerliking van ubuntu?*

Mathee (2014:8) wys daarop dat groepe deur kultuur van mekaar onderskei word. Waar baie lande duidelike minderheids- of meerderheidskultuurgroepe het, het Suid-Afrika streng

gesproke geen meerderheidskultuur nie maar slegs minderhede. Hoewel die moontlikheid van ongegronde veralgemenings nie ontken kan word nie, is daar tog betekenisvolle aanduidings dat daar in Afrika (en in die besonder in Suid-Afrika) wel genoeg gronde bestaan om te kan verwys na die naasbestaan van, en interaksie tussen 'n moderne, Westers-positivistiese of kapitalistiese of Europese kultuur (minderheid) en 'n tradisionele Afrika-kultuur (in Suid-Afrika en Afrika word dit meestal *ubuntu* genoem) (meerderheid) (Meiring 2017; Erny 1981; Vervliet 2009; Kenyatta 2015; Evans 2016; SACE 2003; Botha 2007; en Cilliers 2008).

Botha (2007:147-148) vra tong in die kies watter groep mense deur die volgende aanhaling beskryf word:

To them punctuality is of little importance, they have little interest in planning for the future. They have a very high regard for their ancestors, and ancestral land is valued extremely highly. To them work and jobs are not critical, they like to make friends and gossip a lot. They like to do things as a group, they have very little ambition for upwards mobility, and their self esteem depends on what others think of them. They do not place a high value on uniqueness, in fact, they actually require that one conform to the group and people are required to be part of the group and what the group does. Individual likes or dislikes are not important in this regard. ... It is necessary to work for the good of the group, and it is not really necessary to pay attention to the needs of outsiders.

Anders as wat baie mense sou raai, verwys hierdie aanhaling na die sosiale waardes van 'n eerste-eeuse Mediterreense persoon (Botha 2007:148). Botha merk op dat sommige mense sou dink dat die bostaande beskrywing miskien Afrikane of Latyns-Amerikane of Suid-Amerikaners sou pas maar beslis nie Westerlinge nie. Hierdie is tegelyk 'n bevestiging daarvan dat mens nie maklik oor kultuur moet veralgemeen nie en ook dat daar, ten minste deur die oë van nie-Afrikane, 'n gemeenskaplike Afrika-kultuur met stereotipiese elemente waargeneem kan word.

Ek het gepoog om prominente verskille tussen die Westers-positivistiese of kapitalistiese of Europese kultuur en 'n tradisionele Afrika-kultuur (*ubuntu*) in tabelvorm voor te stel om persone te bemagtig om konflikte wat tussen die twee groepe voorkom met meer insig te benader en beter te verstaan en in billikheid teenoor alle betrokkenes te kan hanteer. In die samestelling van die tabel het ek dankbaar van veral die werk van Botha (2007), Meiring (2017), die Centre for Constitutional Rights (2009), Masehela en Pillay (2014), Du Plessis (2016) en Kenyatta (2015) gebruik gemaak.

TABEL 1: Die kontras tussen Afrika- en Westers-Europese kulture

| Afrika (ubuntu) | Westers-positivisties, kapitalisties |
|--|---|
| Kommunisties / geskakel (“Ek behoort aan/is geskakel met; daarom is ek”). Mense is omdat hulle “connected” (geskakeld) is. | Individualisties, aanspreeklikheid, oorsaak en gevolg |
| Intuïtief | Rasioneel |
| Multigenerasionele families, poligame verhoudings | Kernfamilies, monogame verhoudings (ten spyte van die voorkoms van veelvuldige seksuele verhoudings) |
| Akkommoderend | Verowerend |
| Agting vir ouer mense | Aanbidding van die jeug |
| Hede-gesentreerd, sikliese tydsgesig | Toekoms-gesentreerd, lineêre tydsgesig |
| Geskakel met voorgeslagte en geeste – ek is | Eie verantwoordelikheid en onafhanklikheid |
| Werk in verband met voortbestaan van groep gebring; individuele presteerders met agterdog bejeën | Prestasiegedrewe in werksverband; agting vir prestasie |
| Oortredings word binne die groep hanteer en oortreders word gerehabiliteer eerder as gestraf en om gevolge van oortredings te dra. Die dood van 19 skoolkinders in ’n taxi-ongeluk naby Bronkhorstspuit in April 2017 en die reaksie van die gemeenskap is tekenend van die traagheid en selfs onwilligheid van ’n gemeenskap om ’n oortreder sy oortredings toe te reken. In hierdie geval het gemeenskapsleiers die gemeenskap telkens daaraan herinner dat enige mens ’n fout kan maak en dat hulle nie die taxibestuurder (wat na die ongeluk oorlede is) of sy familie moet verwyte nie – dit terwyl dit redelik duidelik is dat die taxibestuurder voor ’n vragmotor ingedraai het. Die reg kan geïgnoreer word en die groeps-geregtigheidsgevoel kan voorrang geniet, selfs bo die Grondwet (Maschela & Pillay 2014). | Oortreders dra straf vir hulle oortredings. Oortredings het gevolge. Die oppergesag van die Grondwet en die regstaat geld. |
| <i>Ubuntu</i> verteenwoordig ’n gesamentlike (“corporate”) en kommunale lewenswyse. | ’n Hiërargiese, diskriminerende, individualistiese óf-óf-benadering of -lewenswyse word gevolg. |
| Die verlede, hede en toekoms word op so ’n wyse geïnkorporeer dat dit aan ’n eksistensiële simbiose uitdrukking gee. | Alle dinge is onafhanklik en apart van mekaar. |
| <i>Ubuntu</i> is ’n -heid en nie ’n -isme nie, dis nie gefikseer op onveranderlike idees en praktyke nie en die epistemologie daarvan kan as ’n sosiale konstruksie van kennis bestempel word | In die humanisme word die mens as ’n aparte, statiese objek gesien |
| <i>Ubuntu</i> gaan van die veronderstelling uit dat ’n mens sy mensheid en menswaardigheid vind in sy gekoppeldheid aan ander. Die mantra in hierdie verband is “Ek is omdat ons is”. ’n Mens se menslikheid word eers waarlik erken in sy verhouding met andere. Die ontologie van <i>ubuntu</i> “language” is antroposentrië. | Die Westerse wyse van dink word onderlê deur Descartes se “Ek dink; daarom is ek” – bladsy 14. Individuele outonomie is belangriker as mense se geskakeldheid met mekaar. |

Die tabel hierbo kan mense help om “die ander groep” beter te verstaan al is die beeld wat van die ander geskep word nie volkome akkuraat nie. Dit kan gekritiseer word as ’n ooreenvoudiging wat afbreuk doen aan die wese van beide *ubuntu* en die Westerse kultuur deur hulle as monolitiese konsepte uit te beeld en die teenstrydighede en spanning wat binne elk voorkom te ignoreer. Die bostaande kan ook gesien word as ’n verheerliking van *ubuntu* ten koste van ’n Westers-kapitalisties-positivistiese kultuur.

Die Suid-Afrikaanse Departement van Basiese Onderwys het skynbaar ’n keuse ten gunste van *ubuntu* gemaak en ander kulture in die onderwys potensieel daardeur gemarginaliseer. In die *Policy on the South African Standard for Principals* (Department of Basic Education 2016) (hierna die Standard), wat op alle skoolhoofde (van openbare en onafhanklike skole) van toepassing is, kondig die Departement aan dat die kerntaak van ’n skoolhoof op agt terreine lê en dat enige skoolhoof ten opsigte van al hierdie terreine bepaalde kennis moet hê en bepaalde handeling moet kan verrig.

Op drie plekke in die Standard word daar eksplisiet na die skoolhoof en sy verantwoordelikheid met betrekking tot ’n kultuur van *ubuntu* verwys. Op bladsy 3 word gesê dat “in South Africa... *good principals* do not act in isolation but lead and manage their schools professionally and in ways that are grounded in and embraced by the principles of *Batho Pele* and *ubuntu*” (beklemtoning deur die skrywer bygevoeg om die implikasie dat net hoofde wat doelbewus die beginsels van *ubuntu* en *Batho Pele* nastreef goeie hoofde kan wees uit te lig). Op bladsy 17 word gesê dat ’n skoolhoof “embraces the philosophy and practice of *ubuntu* and has the overall responsibility to build a professional learning community in the school” met die implikasie dat ’n professionele leergemeenskap net op die basis van *ubuntu* gebou kan word. Op bladsy 8 word dit ook eksplisiet gestel dat daar van ’n hoof verwag word om kennis te hê van die betekenisvolheid en interpretasie van *ubuntu*.

Hierdie oënskynlike voorkeur aan *ubuntu* en die gepaardgaande negatiewe beoordeling en minderwaardigverklaring van hoofde wat nie hulle leierskap en bestuur in *ubuntu* begrond nie beteken waarskynlik nie dat kultuurkonflik in die onderwys geëlimineer sal word nie. Dit hou duidelik nie genoegsaam rekening met die feit dat *ubuntu* geensins ’n eenduidige begrip is nie en dat daar konflik kan ontstaan wanneer die beginsels van *ubuntu* met dié van ander kulture in kontak kom ongeag die erkenning al dan nie van ander kulture in ’n onderwysopset. As die Departement van Basiese Onderwys aanvaar dat *ubuntu* ’n insluitende begrip is wat alle kulture wat in onderwysinstellings aangetref word kan ondervang, is die Departement onbewus van, of hou nie rekening met die nuanses van die begrip *ubuntu* wat in die literatuur bestaan nie.

In die volgende paragraaf wil ek daarom kortliks verwys na minder-bekende aspekte van *ubuntu* en vlugtig verwys na ’n voorbeeld waar *ubuntu*-gebruike met ander kulture en ook met die reg in die onderwys kan bots met funeste gevolge veral vir die kind wie se beste belang volgens artikel 29 (2) van die Grondwet van 1996 van deurslaggewende belang behoort te wees in elke aangeleentheid wat hom raak.

2.2.5 Minder-bekende aspekte van *ubuntu* en twee kultuurgebaseerde insidente in die onderwys

Ubuntu is nie ’n eksklusief Suid-Afrikaanse konsep nie en daar is ook nie een monolitiese opvatting daarvoor in Suid-Afrika en in die res van Afrika nie. Beide Meiring (2017) en Vervliet (2009:12-14) verwys na die begrip *ujamaa* (familieskap of familiestyl) wat in Tanzanië sentraal

was tot die bewind van Julius Nyerere. Meiring (2017) wys daarop dat die Japannese konsep *ameru* ook die waarde-oriëntering van *ubuntu* wat betref die belangrikheid van openheid en om van ander te leer, deel. Vervliet (2009:9-11) stel dat president Leopold Senghor van Senegal 'n leidende figuur in die Négritude-beweging was wat op kommunalisme gefokus het. 'n Variasie van personalisme bekend as *Shakçányya* word geassosieer met die Marokkaanse skrywer en filosoof Mohamed Asiz Lahbai en toon ooreenkomste met *ubuntu* onder andere deur erkenning te gee aan die persoon in verhouding met ander (Vervliet 2009:41-44).

Meiring (2017) se navorsing dui daarop dat *ubuntu*-gemeenskappe gereduseer en gelokaliseer kan word tot iets wat net tussen sekere inwoners van 'n klein plattelandse dorp bestaan en dat mense wat nie deel van die besondere groep is nie, as “inkommers” en nie as deel van die *ubuntu*-groep gesien word nie. Dit lyk dus asof 'n mens eerder na *ubuntu*-kultuur as die *ubuntu*-kultuur moet verwys. Hierdie feit maak dit nie vir die onderwysbestuurder wat kultuurgebaseerde konflik moet hanteer makliker om probleme billik te bestuur nie.

Du Plessis (2016:5-6) skets die dilemma van 'n onderwysbestuurder wat verplig is om *ubuntu* as enigste kultuur in sy bestuurspraktyk te implementeer baie duidelik deur te verwys na die uitdagings wat die hantering van oortredings vir skoolhoofde kan inhou:

Where a Westernist philosophy would emphasise the sanction of transgressions to restore relationships, *ubuntu* is viewed as a philosophy that seeks never to exclude anybody but rather tries to continue to include offenders in the connectedness to restore harmony and effect so that the group can exert influence on the offender to remedy wrongdoings. It goes without saying that, in a constitutional democracy like South Africa, it could be a challenge for a school leader to embrace a diversity of cultures if some of the cultures include practices that might seem to fly in the face of the rule of law like not punishing an educator who has abused a child by making its own rules (not necessarily in line with law) about how an offender is to be treated.

Hoewel *ubuntu*, net soos enige ander kultuur, positiewe en negatiewe dimensies het, is dit problematies as dit die enigste kultuur is wat by verstek in besluitneming oor onderwysaangeleenthede gebruik mag word. Veral ook as 'n dokument soos die Standard skoolhoofde wil laat verstaan dat hulle nie *goeie skoolhoofde in Suid-Afrika* kan wees as hulle nie hulle bestuurspraktyke daarin begrond nie (beklemtoneing deur die skrywer bygevoeg).

Voordat ek kortliks na die twee Afrika-kultuurgebruike verwys wat spanning in onderwysinstellings kan skep, verwys ek graag na enkele Afrika-akademiëci wat bedenkinge uitgespreek het oor die onkritiese aanvaarding dat *ubuntu* die enigste kultuuropsie vir 'n land soos Suid-Afrika is.

Vervliet (2009:29) verwys na prof Tinyiko Maluleke wat sy kommer uitgespreek het oor die romantisering van die *ubuntu*-verlede in Afrika. Maluleke sê sodanige romantisering is “ultimately negative towards African culture”. Hy sê verder dat Afrika-kultuur ook aanbeweeg het en dat 'n terugkeer daarheen “is not only impossible but perhaps also undesirable”. Desnieteenstaande moedig Maluleke tog Afrika-intellektuele aan om te “reconnect to African culture ...” Hy sê egter ook dat hy daarmee nie op die oog het “the resuscitation of romantic negritude” nie, maar 'n “mature re-appropriation of past and present manifestations of African culture within, because of and in spite of oppressive and racist conditions”.

Vervliet (2009:29) haal ook Themba Sono, 'n professor en politikus, aan wat die vraag vra of Suid-Afrikaners regtig die kommunalisme en *ubuntu* van tradisionele Afrika-gemeenskappe wil hê selfs as dit regtig so was in die verlede. Deur die lens van die wenslikheid van oop denke bekijk Sono die rol van die groep in *ubuntu* en maak die opmerking dat die rol

van die groep “overwhelming, totalistic, even totalitarian” kan wees (Sono 1994:7 in Vervliet 2009:29). Sono wys op die gevare van groep-gedomineerde denke in geen onsekere taal:

Discursive rationality is overwhelmed by emotional identity, by the obsession to identify with and by the longing to conform to. To agree is more important than to disagree, conformity is cherished more than innovation. Tradition is venerated, continuity revered, change feared and difference shunned. Heresies (i.e. the innovative creations of intellectual African individuals or refusals to participate in communalism) are not tolerated in such communities.

Die gevallestudie van Masehela en Pillay (2014) wat ek hieronder sal bespreek illustreer duidelik dat Sono se kommer oor die moontlike negatiewe invloed van groepsdenke nie net ongegronde vrese is nie.

Dialog om konsensus te bereik oor ’n aangeleentheid (byvoorbeeld ’n geskil) is ’n integrale deel van *ubuntu* en word wyd aanvaar as ’n aanvaarbare manier om probleme op te los. Cilliers (2008:3) toon egter aan dat dialoog in ’n *ubuntu*-konteks ook negatief kan wees:

Ubuntu can degenerate into an oppressive conformity and blind loyalty to the group or clan. Failure to conform might be met with harsh punitive measures. A lively debate towards attaining consensus could solidify into stifling conformity.

Louw (in Cilliers 2008:4) onderskei tussen oudmodiese en ware *ubuntu* –

Ubuntu as an effort to reach agreement or consensus should thus not be confused with outmoded and suspect cravings for (an oppressive) universal sameness, often associated with so-called teleological or ‘modernistic’ attempts at the final resolution of differences.... True *ubuntu* takes plurality seriously. While it constitutes personhood through other persons, it appreciates the fact that ‘other persons’ are so called, precisely because we can ultimately never quite ‘stand in their shoes’ or completely ‘see through their eyes’. When the *ubuntuist* reads ‘solidarity’ and ‘consensus’ s/he therefore also reads ‘alterity’, ‘autonomy’, and ‘co-operation’ (note: not ‘cooptation’).

Louw se siening van ware of outentieke *ubuntu* kom nie algemeen in die literatuur voor nie. Uit die gevallestudie van Masehela en Pillay (2014) wat ek hieronder sal bespreek en ook uit die probleemgevalle wat ek hoop om in ’n ander artikel te ontleed wil dit voorkom of ’n onderwysbestuurder dikwels in ’n posisie is waar hy sy oortuigings oor wat die regte ding is om te doen meermale moet prysgee vanweë groepdruk.

’n Voormalige adjunk-voorsitter van die Menseregtekommissie, dr Zonke Majodina (in Cilliers 2008:10), rig ’n sterk-bewoorde waarskuwing oor wat kan gebeur as die soeke na groepkonsensus te belangrik word:

It would seem as if we as South Africans are no longer willing to enter into the reciprocal space of ubuntu, where we can face one another; where we can experience mutual formation; and where our ideological points of departure can be challenged within the flow of African epistemology. Rather than facing, we turn away (from the poor, the stigmatized, etc.); rather than forming and being formed, we retreat into enclaves of ethnicity, culture and language; rather than having our stringent ideologies being constantly deconstructed and humanized, we caricaturize the other – and in 25,000 cases per annum we obliterate them.

Die implikasie in die laaste sin van dr Majodina dat ons diegene wat van ons verskil “obliterate” is skrikwekkend en beteken letterlik dat ons hulle doodmaak. Mens wonder onwillekeurig of dr Majodina nie ook gedink het aan talryke jong meisies wat sterf nadat hulle MIV Vigs-geïnfekteerd geraak het ná gedwonge geslagsomgang met ’n volwasse manlike VIGS-lyer wat geglo het dat hy van VIGS genees sal word deur seksuele omgang met ’n maagd.

Ek wil hierdie oriënterende bespreking afsluit met ’n gevallestudie waarin die dilemmas wat vir bestuurders opgesluit kan lê in botsende kultuuruitgangspunte oor ’n bepaalde vraagstuk belig word.

2.2.6 *’n Voorbeeld van ’n kultuurgebaseerde besluitnemingsdilemma vir ’n bestuurder in die onderwys: Seksuele misbruik van minderjarige meisies¹*

In die bespreking van hierdie geval vertrek ek van die standpunt dat ons wel in Suid-Afrika breedweg tussen ’n tradisionele Afrika-kultuur (*ubuntu*) en ’n Westerse kultuur kan onderskei. So ’n benadering is nie onproblematies nie maar dit kan help om helderheid te bring in die debat oor wat vir wie geregverdig is en wat toelaatbaar is. Dit kan help voorkom dat die moontlikheid wat Matthee (2014:98) suggereer naamlik dat anargie kan voortspruit uit ’n stelsel waar regsreëls nie uniform op alle individue toegepas word nie, nie werklikheid word nie. Matthee (2014:98-99) verwys ook na menings dat, indien kultuur as ’n verweer vir onregmatige optrede in terme van die Suid-Afrikaanse gemene reg gebruik word, dit die regte van kwesbare groepe soos vrouens en kinders kan ondermyn.

Samelewings en samelewingsorganisasies funksioneer ooreenkomstig ooreengekome norme, standaarde en reëls. Waar samelewings homogeen is ten opsigte van onder andere kultuur, godsdiens en taal is daar normaalweg relatief min verskille en spanning oor watter reëls geld en hoe hulle verstaan en toegepas moet word. Hoe meer divers ’n samelewing is ten opsigte van onder andere taal, kultuur, afkoms, ras, etnisiteit, politieke en ander geskiedenis, tradisies, godsdiens en wêreldbeskouings, hoe groter is die moontlikheid van konflik, misverstand en spanning voortspruitend uit diversiteit. Selfs wanneer daar beginsels vir die organisering van die samelewing in wetgewing en in ander reëls vasgevang is, gebeur dit dat die reëls net papierreëls bly. Die International Development Law Organization se Direkteur-Generaal, Irene Khan, het dit treffend gestel tydens ’n paneelbespreking by ’n hoëvlak Verenigde Nasies-debat oor “Human rights at the centre of the global agenda” toe sy gesê het “Human rights and rule of law have to go hand in hand. Without rule of law, human rights are paper promises and without human rights, rule of law becomes rule by law and a system for repression” (International Development Law Organization, 2016).

Mense wat die skynbaar algemeen-aanvaarde reëls wil en moet toepas word dikwels deur plegers van onregmatige dade gekonfronteer met die verweer “But it is our culture!” Die voornemende toepasser van ’n reël bevind hom dan onmiddellik in ’n ongemaklike posisie omdat hy ’n besluit kan neem wat moontlik in stryd is met die kultuurregte van ’n persoon omdat daar onder meer in artikel 15 (3) (ii) van die Grondwet van 1996 staan dat artikel 15 nie wetgewing wat erkenning verleen aan ’n stelsel van godsdiens-, persone of familiereg nie, of wat nagevolg word deur persone wat ’n besondere godsdiens aanhang, belet nie.

Sedert 1994 is hierdie verweer al menigmaal deur mense in gesagsposisies gehoor as verskoning vir onaantvaarbare gedrag. Sodanige kulturele verweer hou kultuur dan voor as iets onveranderliks wat nie onderworpe is aan wette en selfs die Grondwet nie.

Masehela en Pillay (2014) rapporteer oor navorsing wat ekstreme voorbeelde van die eksplisiete en implisiete misbruik van die kulturele verweer en die ondermyning van die regte

van kwesbare groepe soos vrouens en kinders (Mathee 2014:98-99) ondersoek het. In hulle navorsing het Masehela en Pillay (2014:22) ondersoek ingestel na hoekom ouers, skoolhoofde en onderwysers in 'n bepaalde landelike omgewing stilbly wanneer jong meisies in hulle sorg seksueel misbruik word. Daar is eenduidige Grondwetlike bepalings teen sodanige misbruik onder meer dat almal se waardigheid gerespekteer moet word (artikel 10), dat elkeen die reg het op sekerheid van en beheer oor die eie liggaam (artikel 12 (2) (b)), dat daar teen niemand onbillik gediskrimineer mag word nie (artikel 9 (2-3)) en dat elke kind ('n persoon onder die ouderdom van 18 jaar) teen mishandeling, verwaarlosing, misbruik of vernedering beskerm moet word (artikel 28 (1) (d)) (kyk ook artikel 7 (1) (l) van die Kinderwet 38 van 2005 (Republiek van Suid-Afrika 2008). Tog het Masehela en Pillay (2014:22) bevind dat “the most vulnerable sector of our communities, namely children, are frequently degraded, exploited or treated unfairly, ironically, by those who have been granted the responsibility for their well-being”.

Masehela en Pillay (2014:27) verwys na Mulaudzi (2003) se stelling dat kulturele taboes ouers daarvan weerhou om oor seksuele aangeleenthede met hulle kinders te praat. Seks en seksualiteit word net by inisiasieskole met kinders bespreek deur van die ouer garde wat spesifiek daarvoor getaak is. Waar meer moderne waardes (soos dié wat in die Grondwet verskans word) vereis dat voorvalle van seksuele misbruik gerapporteer moet word, dat oortreders geïdentifiseer en vervolg moet word, neem ouers steeds hulle toevlug tot hulle “cultural values” om hulle verpligtinge om die misbruik van kinders aan te meld, te ontduik.

Skole behoort in ooreenstemming met die waardes van die Grondwet te funksioneer maar sommige skole is geleë in gemeenskappe wat kulturele waardes handhaaf ten koste van grondwetlike bepalings (Masehela & Pillay 2014:30). Rolspelers word vasgevang tussen “Western liberal laws and traditional values”. Masehela en Pillay (2014:30) bevind dat “the sexual abuse of school children evokes fear in all concerned”.

Soms is skoolhoofde self die oortreders maar hulle bly dikwels stil as onderwysers oortredings begaan. Sodoende oortree hulle onder meer artikel 54 (1) (a) van die Wysigingswet op die Strafbereg (Seksuele Misdrif en Verwante Aangeleenthede 32 van 2007 (Republiek van Suid-Afrika 2007) wat bepaal dat iemand wat weet dat 'n seksuele misdryf teen 'n kind gepleeg is sodanige kennis onmiddellik aan 'n polisiebeampte moet rapporteer. Hulle doen baie keer alles in hulle vermoë om oortreders te beskerm en plaas hulle soms selfs oor na ander skole om die probleem op te los (Masehela & Pillay 2014:30).

Masehela en Pillay (2014:32) haal Bhana en Pittman (2011) se voorstel om die konflik en spanning tussen tradisionele, kulturele en meer moderne (regsgebaseerde) benaderings tot die hantering van seksuele misbruik van kinders op te los aan: “One should consider addressing both cultural tradition on sexuality and liberal laws in order to break the silence which makes learners vulnerable to sexual abuse and incurable sexual diseases”. Hierdie voorstel kom neer op 'n gelykstelling van die reg op kulturele gebruike. Dit is verstaanbaar dat 'n skoolhoof in 'n moeilike posisie kan wees en kan kies om die regtens-onaanvaarbare uitweg te kies om die saak binne die groep te hanteer veral omdat daar selde regsgevolge van sodanige verontagsaming van duidelike regsbeginsels en -reëls is.

Ongelukkig skep sodanige optrede by kinders die indruk dat die reg nie dieselfde krag as kultuur het nie en dat hulle grootliks deur die reg en deur professionele opvoeders onbeskermd gelaat word. Die uiteindelijke gevolge daarvan vir regsgehoorsaamheid in die samelewing en vir respek vir die onderwysprofessie is iets wat ter wille van die welsyn van die land en al sy mense nie geduld kan word nie.

Kultuur verwys na die niebiologies bepaalde erfenis van mense (Saayman 1991) en ook, in besonder, na mense se gedrag (Kroeber & Kluckhohn 1952). Die gedrag spruit uit gedeelde norms, waardes en oortuigings wat met verloop van tyd binne 'n bepaalde groep ontwikkel of aangeleer word. In soverre kultuur aangeleer kan word, kan mens ook kultuurbepaalde gedrag af- en aanleer. Dit behoort daarom deel te wees van die doel van leerderbegrip en -disipline in 'n skool om 'n leerder te help om ontoelaatbare kultuurgedrag af te leer.

3. SLOT

Al is alle regsvoorskrifte en alle optrede onderhewig aan die Grondwet van 1996 (artikel 2 van die Grondwet) bied die Grondwet nie sonder meer 'n maklike oplossing vir die konflikte wat hierbo bespreek is nie. Die oppergesag van die Grondwet bied wel 'n vertrekpunt vir besinning oor die hantering van konflik van kulturele oorsprong in onderwysinstellings. Die problematiese aard van kultuurkonflik verdiep as mens in gedagte hou dat –

- 1) Kultuur voortdurend verander.
- 2) Suid-Afrika se geskiedenis van die misbruik van die begrip “kultuur” mense steeds agterdoctig maak oor enige gebruik van die begrip kultuur.
- 3) 'n Kultuur wat met ander kulture in aanraking kom, onderworpe is aan moontlike veranderinge wat distorsie van praktyke kan insluit.
- 4) Kultuur mense kan verdeel of verenig.
- 5) Mense die rol wat kultuur in hulle handeling speel kan ontken of oorskat.
- 6) Alhoewel die deurslaggewende rol wat die Grondwet kan speel in die hantering van konflik van 'n kulturele aard nie ontken kan word nie, moet mens nie die kompromisaard van die Grondwet uit die oog verloor nie. Dit is algemeen bekend dat die Grondwet die produk van onderhandeling en gee-en-neem kompromieë is. In botsings oor die betekenis van begrippe kan partye wat aan die onderhandelinge deelgeneem het terugval op die insette wat hulle tydens die onderhandelings gemaak het en wat nie noodwendig met die letter en die gees van die Grondwet ooreenstem nie.
- 7) Coertzen (2014) verwys na Suid-Afrika voor 1994 en na die “Constantinianism” wat in die verhouding tussen kerk en staat in swang was. Hy (Coertzen 2014:133) merk op dat dit gesê kan word dat –

... the historical development of the relationship between state and church in the Western world [including South Africa] since the sixteenth century, in which the state protected the church but also controlled it, brought about policies of the state that were equated with the Christian point of view.

¹ Soos reeds gestel beoog ek om in 'n opvolgartikel meer praktiese gevalle waar kultuur in die onderwys konflik kan veroorsaak, te bespreek. Ek sou graag sake soos die volgende aan die orde wou stel: Wangedrag en botsing met reëls; eksamenbedrog; verhoudings, geslagtelikheid en seksualiteit (seksuele misbruik, *ukuthwala*, patriargaliteit, gedwonge huwelike, maagdelikheidstoetsing); inisiasie; kommunikasie; vryheid van uitdrukking en kultuur (haarstyle, kleredrag en die vertoon van godsdienstige en kulturele simbole); godsdiens en toorkuns, tradisionele geloof en genesers; taal en MIV Vigs.

Hierdie situasie het in Suid-Afrika gegeld tot 1996 toe die Grondwet van 1996 aangeneem is wat vryheid van godsdiens vir almal gewaarborg het. Van toe af sou die Christelike siening oor kultuuraangeleenthede nie noodwendig meer die siening wees wat algemeen aanvaar word en in konflik oor kulturele aangeleenthede die botoon sou voer nie. Die Grondwet wat in 1996 in werking getree het vertoon grondliggend die kenmerke van 'n demokratiese Westerse samelewingsmodel maar gee ook erkenning aan inheemse reg (artikel 15 (3) (ii)).

- 8) Daar skrywers is wat kultuur en beskawing met mekaar in verband bring. Dit spreek vanself dat 'n beweging in 'n debat van kultuur na beskawing waardeur een kultuur as minder beskaafd as en dus ondergeskik aan 'n ander voorgelou kan word, kan lei tot erge misverstande en onoorbrugbare verskille. Huntington (1997), UNESCO (2001), Ferguson (2012) en Vervliet (2008) se werk bevat voorbeelde van die verbandlegging tussen kultuur en beskawing.

Wat die Konstitusionele Hof se kultuurdiversiteitsopdrag betref, kan mens nie ontken dat dit die ideaal behoort te wees nie. Die ideaal is egter moeilik bereikbaar en die pad daarheen lei deur 'n mynveld soos baie onderwysbestuurders sal kan getuig wat al onder gewelddadige optrede en beskuldigings van diskriminasie op grond van kultuur deurgelou het. Hoofregter Langa se utopie sal net bereik kan word as alle betrokkenes met omvattende kennis toegerus word en aanvaarbare billike bestuurstrategieë van kultuurkonflikbestuur ontwikkel is. Ongelukkig wil dit voorkom of die Departement van Basiese Onderwys se voorkeur vir *ubuntu* nie die langtermynoplossing vir die probleem is nie.

OPDRAG

Die skrywer dra graag hierdie skrywe op aan die nagedagtenis van wyle prof Willem Saayman in lewe van die Departement Missiologie aan die Universiteit van Suid-Afrika. Dit is sy insigte wat my oortuig het dat mens wel 'n Westerse en 'n Afrika-kultuur in Suid-Afrika kan onderskei en gebruik in 'n besinning oor kultuurdiversiteit sonder om onbillik teen mense te diskrimineer of konflik aan te moedig. Die raadpleging van sy eie geskifte en geskifte wat deur hom aanbeveel is, asook gesprekke met hom, het my begrip van die konsep kultuur betekenisvol verruim.

WOORD VAN DANK

Die skrywer betuig ook graag sy dank aan dr Lieze Meiring, leraar van die NG Gemeente Skuilkrans wat my goedgunstig insae in haar uitmuntende PhD-tesis gegee het terwyl dit nog in die eksamineringsproses was.

ERKENNING

As houer van 'n toekening vir navorsing van die Nasionale Navorsingstigting (NNS) verklaar die skrywer hiermee dat alle menings, bevindings en aanbevelings in enige publikasie wat verband hou met die steun van die NNS sy eie is en dat die NNS geen aanspreeklikheid hoegenaamd in hierdie verband aanvaar nie.

BIBLIOGRAFIE

- Antonie v Governing Body, Settlers High School, and Others* 2002 (4) SA 738 (c).
- Banks, J.A., Banks, & McGee, C. A. 1989. Multicultural education. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon. In Center for Advanced Research on Language Acquisition, University of Minnesota (CARLA). 2014. What is culture? <http://carla.umn.edu/culture/definitions.html> [7 Desember 2016].
- Beckmann, J. 2007. Aligning school governance and the law: Hans Visser on education cases and policy. *De Jure*, 2007(2):205-221.
- Beckmann, Johan & Prinsloo, Justus. 2014. In: Kanervio, Pekka, Pulkkinen, Seppo & Haltunen, Lena (reds.). Mind the Gap. Creating Social Justice through Education Policy. Verrigtinge van die 2013-konferensie van die International Symposium on Educational Reform (ISER), Jyväskylä en Helsinki, Finland, Junie. 2013:27-47.
- Beckmann, Johan & Prinsloo, Justus. 2015. Developing educationists as globally competent education law researchers for international Interdisciplinary research: A South African perspective. *Quality, Social Justice and Accountability in Education Worldwide. BCEC Conference Books*. Vol.13:395-402.
- Botha, J. Eugene. 2007. Exploring issues around Biblical, Western and African social values. *HTS* 63 (1):147-169.
- Bray, E. 2007. Macro issues of Mikro Primary School. *PER/PELJ*, 2007(10)1:2-21.
- Caramel, Simone. 2009. EU culture. Skyfiereeks beskikbaar by www.eurogems.eu/uploads/-5/8/1/7/5817770/eu_-culture_2009.pp [7 Desember 2016].
- Center for Advanced Research on Language Acquisition, University of Minnesota (CARLA). 2014. What is culture? <http://carla.umn.edu/culture/definitions.html> [7 Desember 2016].
- Centre for Constitutional Rights. 2009. Submissions to the SA Law Commission on *ukuthwala* custom. Platteklouf: Centre for Constitutional Rights.
- Cilliers, Johan. 2008. In search of meaning between *ubuntu* and *into*: Perspectives on preaching in post-apartheid South Africa. Referaat gelewer by die agtste internasionale konferensie van die *Societas Homeletica*, Kopenhagen, Denemarke, 19-25 Julie 2008.
- Coertzen, Pieter. 2014. Constitution, Charter and religions in South Africa. *African Human Rights Law Journal*, (2014) 14:126-141.
- Department of Basic Education. 2016. Policy on the South African standard for principalship. Enhancing the professional image and competencies of school principals. 2015. Staatskoerant nr. 39827, 18 Maart 2016. Pretoria: Department of Basic Education.
- Du Plessis, André. 2016. The Policy on the South African Standard for Principalship and the creation of purposeful and meaningful educative space. Referaat voorberei vir die 2016 International Forum for Distinguished Secondary School Principals georganiseer deur die National Training Center for Secondary School Principals Ministry of Education by die East China Normal University in Shanghai, People's Republic of China. Die konferensietema was "Developing students' core competences and principals' mission". Die konferensie is gehou by die Guiyang No. 1 High School in Guiyang in die Guizhou Provinsie in China op 4 November 2016.
- Ery, Pierre (vertaal, verkort en aangepas deur G.J. Wanjohi). 1981. *The child and his environment in Black Africa. An essay on traditional education*. Nairobi: Oxford University Press.
- Evans, Rinelle. 2015. Understanding social spaces and cultural practices. In: Evans, Rinelle (ed.). *Communication, culture and the multilingual classroom*. Pretoria: Van Schaik, pp.141-160.
- Ferguson, Niall. 2012. *Civilization: The West and the Rest*. New York: Penguin Books.
- Gauteng Provincial Legislature In re: Gauteng School Education Bill of 1995 (CCT39/95) [1996] ZACC 4; 1996 (4) BCLR 537; 1996 (3) SA 165 (4 April 1996)*.
- Huntington, Samuel P. 1997. *The clash of civilizations and the remaking of world order*. New York: Touchstone.
- International Development Law Organization. 2016. Without rule of law, human rights are paper promises. Beskikbaar by <http://www.idlo.int/news/highlights/%E2%80%98without-rule-law-human-rights-are-paper-promises%E2%80%99> [14 Desember 2016].
- Kenyatta, Diallo. List of differences between African and European culture? Where does Arab and Asian culture fit into this mix? Beskikbaar by <http://diallokenyatta.tumblr.com/post-/108694272606/list-of-differences-between-African-and-European> [13 Maart 2017].

- Kroeber, A.L. & Kluckhohn, C. 1952. Culture: A critical review of concepts and definitions. Harvard University Peabody Museum of American Archeology and Ethnology Papers 47. In Center for Advanced Research on Language Acquisition, University of Minnesota (CARLA). 2014. What is culture? <http://carla.umn.edu/culture/definitions.html> [7 Desember 2016].
- Masehela, Boleli & Venitha Pillay, Venitha. 2014. Shrouds of silence: A case study of sexual abuse in schools in the Limpopo Province in South Africa. *Perspectives in Education*, 2014: 32(3):22-35.
- Matthee, J.L. 2014. One person's culture is another person's crime: a cultural defence in South African law? Ongepubliseerde LLD-proefskrif. Potchefstroom: Noordwes-Universiteit.
- Matukane v Laerskool Potgietersrus* 1996 3 SA 223(T).
- Mawdsley, Ralph D. & Beckmann, Johan. 2013. Language and culture restrictions in K-12 non-public schools in the United States: Exploring the reach of federal non-discrimination law and implications for South Africa. 2013 *De Jure*, 310-344.
- MEC for Education: Kwazulu-Natal and Others v Pillay* (CCT 51/06) [2007] ZACC 21; 2008 (1) SA 474 (CC); 2008 (2) BCLR 99 (CC) (5 October 2007).
- Meiring, Lize. 2017. Exploring *ubuntu* language in bridging gaps: A narrative reflection on discussions between members of two reformed churches in a rural town of South Africa. Ongepubliseerde PhD-proefskrif. Pretoria: Fakulteit Teologie, Universiteit van Pretoria.
- Moran, Rachel F. 1995. In Roedel, Richter & Fuessel (reds.). *Pluralism and Education (Current Trends in Policy, Law, and Administration)*. Berkeley, California: Institute of Governmental Studies Press, University of California.
- Prinsloo, J.G. 2009. Die implikasies van uiteenlopende kulture in die hedendaagse skole in die RSA en hoe die reg tot dusver daarmee (moes) handel. Voordrag gelewer tydens 'n Suid-Afrikaanse Onderwysersunie-seminaar oor multikulturele onderwys. Wes-Kaap, 21 Februarie 2009.
- Republiek van Suid-Afrika. 1993. Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika 200 van 1993 ("die Tussentydse Grondwet"). Pretoria: Staatsdrukker.
- Republiek van Suid-Afrika. 1996. Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika van 1996. Pretoria: Staatsdrukker.
- Republiek van Suid-Afrika. 1996(a). Die Suid-Afrikaanse Skolewet 84 van 1996. Pretoria: Staatsdrukker.
- Republiek van Suid-Afrika. 2007. Wysigingswet op die Strafbreg (Seksuele Misdrywe en Verwante Aangeleenthede) 32 van 2007. Pretoria: Staatsdrukker.
- Republiek van Suid-Afrika. 2008. Kinderwet 38 van 2005. Pretoria: Staatsdrukker.
- Saayman, Willem. 1991. 'Who owns the schools will own Africa': Christian mission, education and culture in Africa. *Journal for the Study of Religion*, 4(2):29-44.
- South Africa.net. 2016. South Africa's rainbow nation. <http://www.southafrica.net/za/en/-articles/entry/article-southafrica.net-south-africas-rainbow-nation> [5 Desember 2016].
- Strauss, Danie. 2011. Skakeringe van die begrip kultuur – in historiese en sistematiese perspektief. *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*, 51(4):645- 665.
- UNESCO. 2001. UNESCO universal declaration on cultural diversity. New York: UNESCO.
- UNESCO and the International Labour Organization. 1966. Recommendation on the status of teachers. In UNESCO and the International Labour Organization. *Teachers and international labour standards: A handbook*. Geneva: International Labour Office.
- United Nations. 1992. Declaration on the rights of persons belonging to national or ethnic, religious and linguistic minorities. General Assembly resolution 47/135 of 18 December 1992. New York: United Nations.
- Vervliet, Chris. 2009. *The human person, African ubuntu and the dialogue of civilisations*. London: Adonis & Abbey.