

## Uitdagings vir vergelykende opvoedkunde: alles vir almal en verstaan van die ander

**S.C. Steyn\*** en **C.C. Wolhuter**

Fakulteit Opvoedingswetenskappe, Potchefstroomse Universiteit, Privaatsak X600 1, Potchefstroom, 2520 Suid-Afrika  
smscs@puknet.puk.ac.za; sooccw@puknet.puk.ac.za

**N.C. de Wet**

Departement Vergelykende Opvoedkunde, Universiteit van die Vrystaat  
dewetnc@hum.uovs.ac.za

**S.J. Berkhout**

Fakulteit Opvoedkunde, Universiteit van Stellenbosch  
sjb@sun.ac.za

**E.A.S. de Waal**

Skool vir Opvoedkundige Wetenskappe, Potchefstroomse Universiteit, Vaaldriehoek kampus  
opweasd@puknet.puk.ac.za

\* Aan wie korrespondensie gerig moet word

**Challenges for comparative education: everything for everybody and understanding of the other.** This article explores the challenges and unique contribution of comparative education in the present age of global vs local (i.e. national or communal) agendas, perspectives and priorities. The thesis is that comparative education's sensitivity to the interrelationships between national context and education renders it in a valuable and irreplaceable position with respect to the task of reflecting on the consequences of universalistic trends on education systems and with respect to the assessment of the possibilities and dangers of taking over educational practices from other educational systems. In the education of educators as *professionals*, comparative education, with its characteristic focus on the education *system*, on societal-education interrelationships, and its impact on the individual has a unique contribution to make towards teachers' critical understanding of the linkage between global discourses and local narrative and the way it is shaping both the education system and the identity of learners.

### Inleiding

Die idees van globalisering, gedra deur die interaktiewe tegnologie, het sekerlik die mees meesleurende krag geword wat die hedendaagse wetenskap en werklikheid vorm. Dié diskoers manifesteer nie net in die akademie nie, maar dit het op veelvuldige wyses in almal<sup>1</sup> se alledaagse lewe, denke en doen 'n invloed. Dit word 'n proses waardeur besondere omgewings en elke persoon toenemend herdefinieer word in terme van die dominante rasionaliteit van 'n verbruikers-identiteit en die vryemark-ekonomie. By internasionaal vergelykende kongresse en simposia en in die internasionaal Vergelykende Opvoedkundige literatuur<sup>2</sup> het die kritiese interpretasie van globaliseringsneigings, saam met die eksploratie van ondersoekmetodes om die stem van die ander outentiek te representeer (iets te verstaan van die ander), die twee mees prominent dimensies van die debat geword. Dit sal waarskynlik volgens Watson (2001:12-13) die grootste uitdaging vir die Vergelykende Opvoedkunde wees om die spanningsveld tussen die globale en die lokale te eksploreer

... between the universal and the individual; between diversity and uniformity, or in the comparativists' sense, between difference and similarity; between tradition and modernity; between long-term and short-term considerations; between competitiveness and equality of opportunity; between the extraordinary expansion of knowledge and the ability of individuals to absorb; let alone use, a fraction of it; and between the spiritual and the material.

Ook Jarvis en Crossley (2000:262) argumenteer dat die spanningsveld tussen die "...global and local agendas, perspectives and priorities, point to what are perhaps the most challenging of all contemporary intellectual and professional debates of the present day."

In hierdie artikel wil ons teen die agtergrond van die soeke na die verband tussen die globaliserende of veralgemenende tendense en die besondere of lokale konteks, enkele van die prominente uitdagings en die besondere bydrae van die Vergelykende Opvoedkunde eksploreer.

### Die globaliseringsuitdaging

In 'n globaliserende konteks word toenemend gebruik gemaak van internasionaal vergelykende navorsing. Beskrywende en naamsmaak-stellende informasie word gebruik om alternatiewe maniere van dink en doen in die onderwys sigbaar te maak; om lokale verandering te stimuleer en te regverdig; om rasionele besluitneming te bevorder; om standaarde te stel; om prestasie op te wys of af te haal; om prestasie te hêrargeer; om wanpersepsies reg te stel; om veralgemenende te teoretiseer oor soortgelyke uitdagings; om uniekheid te bevestig; om etnosentrisme te bewerkstellig of teen te werk; om oorsprong en oorsake te verklaar. Trouens daar is byna geen dimensie van die Opvoedkundige domein en praktyk wat hedendaags nie die steun van vergelykende idees of die veroordelende kyk van internasionale aansprake ervaar nie. Volgens Watson (2001:11) is een van die vernaamste uitdagings vir die Vergelykende Opvoedkunde juis dat meer vergelykende navorsing as ooit tevore onderneem word maar

... by non-specialists, by consultants and by politicians or by educationists from quite different backgrounds, many of whom have a preconceived policy agenda rather than looking longer term and objectively.

Dit vind volgens hom ook plaas in die konteks van 'n demokratiese proses wat kort-termyn hervormings tot gevolg het vanweë die tempo waarteen verkiesingsveldtogte mekaar opvolg. Broadfoot (1999:21-22) argumenteer dat alhoewel die veld 'n oplewing beleef deurdat beleids-makers, navorsers en praktisyns die waarde daarvan erken, beleef dit ook die nadele van faam

... like any popular orthodoxy, it has attracted its share of popularisers and even charlatans ... and is still bedevilled by a reputation as 'an esoteric, even arcane pursuit, far removed from the mainstream of educational research' (Watson & Williams, 1984 as cited).

Die nouer verweefdheid van alles en almal binne die konteks van 'n globaliserende wêreld dra uiteraard by tot die meer algemene aangeswenheid en byna vanselfsprekende gebruik van vergelykende inligting. Wêreldgrense was vroeër duideliker afgebaken, en die konsep van "ander en eie onderwysstelsels" was 'n logiese basis vir vergelykende studies. Die grense was geografies, ideologies (Ooste en Weste), ekonomies (Eerste en Derde wêreld), ontwikkelde en ontwikkelende lande en noorde en suide (Louisy, 2001:425). Die einde

1 Almal en ander word hier gebruik om onderskeidelik te verwys na enersyds die universele holistiese diskoerse van die globaliseringsliteratuur en andersyds na die besondere identiteit van groepe en individue naas nasionaliteit.

2 Hiermee word verwys na tydskrifte soos *Comparative Education*, *Comparative Education Review*, *Compare*, *International Review of Education*, *CICE* en *SAJE*.

van die vorige eeu was gekenmerk deur 'n geleidelike en soms dramatiese vervaging van internasionale grense wat gelei het tot die uitdaging van 'n grenslose wêreld waar almal in dieselfde land van globalisasie en virtuele spasie/ruimtes van informasie en kommunikasie tegnologie woon.

Tesame met die tegnologiese revolusie, die transformasie van kapitalisme en die afname in die rol van die staat, was daar ook aan die einde van die vorige eeu die soeke na beskrywende terme vir die nuwe kollektiewe identiteit. Globalisasie en kosmopolisasie is 'n uitdaging vir die mens se kulturele identiteit en die beheer oor lewe en omgewing. In hierdie verband praat Louisy (2001:428) van die wêreld as 'n mengelslaai eerder as 'n smeltpot. Die aard, wyses en kwaliteit van menslike interaksie, sowel as die lense om dit sigbaar te maak en maniere om dit te verstaan, is uiteraard ook besig om te verander.

Afgesien van die mate waartoe globalisering besig is om ons kollektiewe identiteit te vorm, word dit veral vanuit 'n ekonomiese perspektief benader. Subotsky (1999:404) beskou dit as intense transnasionale ekonomiese en sosiale verhoudings wat lei tot komplekse sosio-ekonomiese veranderinge wat 'n diepgaande impak op die sakewêreld en onderwys het. Vir Manuel Castells (2001:3) het dit soos 'n kodewoord geword vir die nuwe stelsel wat besig is om in die wêreld vorm aan te neem, maar terselfdertyd dien dit ook as 'n banier "... to rally both the determined march of global corporate capitalism and the world wide sources of resistance to it". Alhoewel daar aanvanklik kontesterende begrippe van globaliteit meegeding het om betekening aan die wêreld as geheel as wêreldorde (of wanorde) insluitende interpretasies van, en bewerings aangaande die verlede, hede en toekoms, van bepaalde samelewings, beskawings etniese groepe en streke, is daar 'n neiging om toenemend op die ekonomiese dimensies van die globaliteit te fokus. Die konsep verteenwoordig 'n wêreld wat toenemend stelselmatig in internasionale netwerke verbonde raak. Dis is byna asof daar 'n outonome globaliseringsdiskoers ontstaan het wat die wêreld op 'n bepaalde wyse konseptualiseer. Die kragtige sturende effek van die die nosies van die vryemark en die verbandhoudende finansieringsinstellings, ekonomiese produksie en die verdeling van arbeid, migrasie en die media "... where we are dealing with influences that transcend national boundaries..." (Watson 2001:31) word steeds meer prominent in die globaliseringsdiskoers. Volgens Bourdieu (1998:3) wat die vryemark-diskoers tipeer as 'n "... infernal machine, whose necessity imposes itself even upon the rulers" word die idees van die vryemark-diskoers aanvaar, nie net deur finansiers en beheerders van die groot internasionale korporasies nie maar ook deur politieke leiers en burokrate wat hul aksies daardeur laat lei waardeur

... they sanctify the power of markets in the name of economic efficiency, which requires the elimination of administrative or political barriers capable of inconveniencing the owners of capital in their individual quest for the maximisation of individual profit, which has been turned into a model of rationality.

Trouens Sklair (soos aangehaal deur Welch, 2001:476-477) voer aan dat globale kapitalisme die fenomeen beter sou representeer. Die invloed van interaktiewe tegnologie (veral televisie en die internet) op die vorming van waardes, sosiale en politieke engagement, van veral die jonger generasie, word gesien in die wyse waarop hulle dikwels geïsoleer en teruggetrokke van aktiewe of direkte sosiale demokratiese betrokkenheid leef. Volgens Beck (2002:14) vorm die oormatige beklemtoning van individualiteit deel van 'n strukturele transformasie van sosiale institusies en die verhouding van die individu tot die samelewing. Afgesien van die verskuiwing in die betekenis van die tradisionele idee van sosiale klasse en die ontstaan van die sogenaamde plooibare ('flexible') werkplek, kom die hele idee van 'familie' onder toenemende druk

(T)he entire structure of family ties has come under pressure from individualization and a new negotiated provisional family composed of multiple relationships — a 'post-family' is emerging.

Hierdie diskoers is reeds besig om taakopleggend in die onderwys te

funksioneer en ons wil argumenteer dat hierdie 'rasionaliteit' of diskoers lei tot 'n soort universalistiese interpretasie waardeur 'alles en almal' meegesleur word. Nie alleen word onderwys primêr diensbaar gestel aan die ekonomie nie, maar ander vormende take van openbare onderwys is besig om gewoon as irrelevant sydelings gegee te word. Voorbeelde van die infiltrasie van die vryemark-diskoers in Suid-Afrikaanse beleid is die afstem van die onderwys op die toerusting van mense met kennis en vaardighede ten einde Suid-Afrika se ekonomiese kompeteerbaarheid te verhoog (hoër onderwys wat toenemend afgestem word op kennisproduksie) ten koste van idees van individuele potensiaalontplooiing in belang van regverdige burgerskap; die hierargering van Suid-Afrikaanse onderwysprestasies in Wiskunde (TIMMS) en die desentralisering van onderwysbevoegdheid in diens van groter doeltreffendheid en die verbandhoudende idee van heel-skool evaluering (*whole school evaluation*).

Die rol van internasionale organisasies met kontrasterende agendas (*cf.* Die Wêreldbank, Unesco, en talle ander buitelandse agentskappe) "... closely related to the policy agendas of the day, and to the implementation of reform projects tied to development assistance agency assumptions and priorities" (Crossley, 2001:51 soos bevind deur Buchert & King, Samoff & Jones) werk mee aan die meesleurende effek van die globaliseringsdiskoers. Nie alleen dien dit die promovering van 'n bepaalde opvatting van onderwys wat ondermynend is ten aansien van gelykberegtiging in Suid-Afrika nie, maar bowendien ook tot die ontrafeling van die opvoedingsideaal van demokratiese burgerskap soos voorgelê in ons Grondwet en Handves van menseregte.

Vergelykende Opvoedkunde, met sy unieke perspektiewe op die rol en belangrikheid van die verskillende kontekste, kan veral bydra tot die skep van 'n klimaat waar globale interaksie in 'n diskoers van deelnemende samewerking tussen onderwysstelsels bevorder word. Eerder as konflik en verdeeldheid, kan deur die bevestiging van die partikuliere binne die konteks van die algemene, interaksie tussen verskillende gemeenskappe verrykend word. O'Neil (soos aangehaal deur Louisy, 2001:427) stel dat:

In dealing with the challenges of the new global society, policy makers will constantly have to strike a balance between the imperative of responding to global infrastructural forces and the need to retain specific aspects of a nation's cultural heritage.

Kleiner lande sal dit toenemend moeilik vind om in hierdie groeiende spanning tussen globalisasie en lokalisasie te funksioneer. Die Vergelykende Opvoedkunde wat sigself ten taak stel om krities te reflekteer op die konsekwensies van hierdie soort universaliserende tendense, is besonder goed geplaas om te help om die balans te handhaaf en te verhoed dat "die wêreld nie inmekaar val nie". In die verband kan Vergelykende Opvoedkunde aansluit by die post-koloniale teorie. Post-koloniale teorie, soos geformuleer deur die eksponente daarvan, bv. Edward Said en Pal Ahluwalia, is besorg oor die proses waardeur die hele wêreld die afgelope aantal eeue, en veral die afgelope aantal dekades, onder die (politieke, kulturele en ekonomiese) dominansie van die weste gekom het. Die teorie is ewe sterk gekant teen die post-koloniale bourgeoisie, dit wil sê, die nuwe politieke elite van die onafhanklikheids-era in die derde wêreld. Post-koloniale teorie is 'n kontra-diskoers wat daarop ingestel is om die kulturele hegemonie van die moderne weste met al sy imperiale strukture te breek (Ahluwalia, 2001:6). Die teorie fokus op gemarginaliseerde groepe in die buitewestse wêreld (die "ander"). Post-koloniale teorie poog verder om die fiksasie op die nasie as enigste en alles-deurdringende bron van identiteit te beëindig (kyk Ahluwalia, 2001:15). Die feit van veelvuldige, en voortdurende veranderende identiteite moet erken word. Die teorie is gerig op strategieë vir die bemagtiging en self-aktualisering op plaaslike vlak.

**Voldoening aan die nutseise van die mark laat Vergelykende Opvoedkunde kwyn terwyl ondersoek floeier**

Alhoewel daar bykans geen enkele beleidsverandering in die onderwys

gedryf of aangekondig word sonder die legitimerende<sup>3</sup> ondersteuning van sogenaamde internasionale vergelykings nie, word Vergelykende Opvoedkunde as domein sistematies in Suid-Afrika versmoor. Daar is oënskynlik 'n afname in Vergelykende Opvoedkunde-navorsings-aktiwiteite soos gereflekteer in publikasies in Suid-Afrika (De Wet & Smith 1998). Volgens Gilmour (2001:11) was slegs 2.2% van Opvoedkunde-artikels wat gedurende die jare 1990–1998 (in vergelyking met 11.8% vir die vorige tydperk) deur akademiëci verbonde aan Suid-Afrikaanse tersiêre instellings gepubliseer is, Vergelykende Opvoedkunde-artikels.

Vergelykende Opvoedkunde as deel van onderwysprogramme het ook heelwat verandering gesien vanaf die eerste keer wat daar in wêreldgeskiedenis in 1900 deur James Russel aan die Columbia Universiteit in die Verenigde State van Amerika 'n kursus aan 'n universiteit gedoseer is (Steiner-Khamsi, 2000:np). Daarna het Vergelykende Opvoedkunde se infrastruktuur aan universiteite en die plek van Vergelykende Opvoedkunde in graadkorsusse in die VSA en elders in die wêreld gegroei. Dié prominensie in graadkorsusse het teen die laat 1960s 'n hoogtepunt bereik, en sedertdien vinnig getaan (vir 'n breedvoeriger uiteensetting van dié konjektuur, kyk Wolluter, 2001:10; 14; 18; 22; 23). In teenstelling met die volgehoue groei van Vergelykende Opvoedkunde navorsingsinstitute aan universiteite is Vergelykende Opvoedkunde onderrig afgeskaal tot die punt waar dit selde 'n verpligte komponent in onderwysersopleidingsprogramme is in Brittanje (kyk Schweisfurth, 1999:90; 93), Wes-Europa (kyk Holmes, 1990:85; Von Daele, 1992:95), die VSA (kyk Lawson, 1990:160); Latyns-Amerika (kyk Oliveiros, 1990:184), Japan (kyk Kobayashi, 1990:206); en Australië en New Zealand (kyk Bums, 1990:232).

Dié marginalisering gedurende die jongste verlede is deel van 'n breë tendens van afskaling van die meer teoretiese kursusse in Opvoedkunde (soos Filosofiese en Historiese Opvoedkunde) in onderwysersopleidingsprogramme, ten gunste van meer praktiese fasette van onderwysersopleiding (soos onderwysadministrasie of die leerproses) namate onderwysersopleiding al meer as die toerusting in 'n reeks vaardighede of tegnieke (soortgelyk aan ambagsopleiding) eerder as die vorming van 'n kritiese insig of skoling in 'n akademiese/teoretiese begroting beskou word (kyk Altbach, 1991:492; Schweisfurth, 1999:94). Dit kan onder andere toegeskryf word aan die verswygde aanname dat dit 'n interessante vak is wat 'nice to know' reisigersverhale oor ander onderwysstelsels behels maar waarvoor daar nie werklik plek is in praktiese subsidiedraende opleidingsprogramme nie.

Verder bestaan daar ook verwarring oor wat die werklike aard van die domein bepaal. Is vergelyking nie in elk geval deel van elke wetenskaplike ondersoek wat die moeite werd geag word nie? Is dit nie in elk geval wat almal doen wanneer die ondersoekresultate wat in ander lande verkry is gebruik en aangehaal word nie? Is ons nie deesdae in elk geval almal besig met internasionaal vergelykende ondersoek nie? Waarom afsonderlik daarvoor ruimte maak?

Die wêreldwye afskaling van kursusse in Vergelykende Opvoedkunde in onderwysers-opleidingsprogramme het Suid-Afrika ook getref, alhoewel met 'n tydsagterstand relatief tot die buiteland. Tydens die laaste bestekopname van die sterkte van Vergelykende Opvoedkunde kursusse in onderwysersopleidingsprogramme aan Suid-Afrikaanse universiteite, Wolluter (1994:157), was dié deelwetenskap al geensins universeel verskans binne sodanige programme nie: 11 universiteite het 'n verpligte module en een universiteit 'n opsionele module Vergelykende Opvoedkunde as deel van hulle onderwysersopleidingsprogramme gehad. Nege universiteite het geen sodanige module gehad nie (*ibid.*). Sedertdien het die Departement van Onderwys se direktief vir onderwysersopleiding, Norms and Standards for Educators, die volgende ses rolle gestel as verpligte vaardighede wat onderwysstudente in hulle opleidingsprogramme moet aanleer: fasiliteerder van leer; opsteller en interpreteerder van leerprogramme

en -materiaal; leier, bestuurder en administrateur; lewenslange student en navorser; gemeenskaps-, burger-, en pastorale rol; en leerarea-/vak-/fasespesialis (Departement of Education, 1998:44). Herontwerpte onderwysersopleidingsprogramme aan Suid-Afrikaanse universiteite is so afgestem op dié rolle dat, in 'n proses analoog aan dié in die buiteland, soos hierbo beskryf, vergelykende kursusse in Opvoedkunde veel verder gemarginaliseer of heeltemal uitgefaseer is.

Parallel aan hierdie ontwikkeling in die akademiese konteks het internasionale vergelykings om veral kennis te neem van praktyke in ander lande om die eie onderwys in terme van internasionale prestasie en globale kompeteerbaarheid toegeneem. Akademiëci, regeringsagentskappe, beleidmakers en skenkerorganisasies (kyk Crossley, 1999:249) is van mening dat Opvoedkondenavorsing meer koste-effektief, gesaghebbend en verantwoordbaar moet wees. Opvoedkondenavorsing moet dus relevant, bruikbaar en toeganklik vir beleidmakers, opvoedkundiges en opvoeders wees (Crossley, 1999:249). Daar is volgens Broadfoot (1999:221) "evidence around the world of a real desire to learn from the experience of other countries and education systems as a means to bring about improvement". Hierdie eise en belangstelling lei tot 'n wêreldwye oplewing in belangstelling in vergelykende navorsing as gevolg van die toegepaste, probleemgeoriënteerde navorsingsdimensie en -potensiaal daarvan (Crossley, 1999:254). Die groei blyk onder andere uit die vestiging van Vergelykende en/of Internasionale Opvoedkundesentrums aan die universiteite van Oxford, Bristol en Warwick, Hong Kong en Oslo; die stigting van Vergelykende Opvoedkundedirektorate in die VSA en die Verenigde Konginkryk; asook die stigting van Vergelykende Opvoedkunderverenigings en -tydskrifte wêreldwyd. Voorts bevorder ontwikkelingsagentskappe soos UNESCO en die Statebondsekretariaat, internasionale navorsingsnetwerke wat deur onder andere die Europese Unie gefinansier word, die Internasionale Organisasie vir die Evaluering van Onderwysprestasies (International Association for the Evaluation of Educational Achievement, IEA), asook navorsingsorganisasies werksaam in Afrika, internasionale samewerking tussen Vergelykende Opvoedkundiges (Crossley & Jarvis, 2000:264; Crossley, 1999:253). Die Wêreldbank het verrys as die grootste enkele produseerder van vergelykende literatuur in Opvoedkunde (publikasies met navorsingsresultate) in die wêreld (Altbach, 1991:502-503).

In hulle soeke na wyses om onderwysstelsels te verbeter, soek regerings volgens Watson (1999:238) koste-effektiewe kitsoplossings. En om dit te bereik "they want research that will offer quick or easy policy options". Die benadering het tot gevolg dat slegs navorsing wat beleid of beplande beleid sal steun, regeringsteun of -magtiging geniet. Die gevaar bestaan dat oppervlakkige, internasionale navorsingsdata, van byvoorbeeld die IEA, of data afkomstig van ondeurdatte en onwetenskaplike projekte (deur byvoorbeeld regeringsampnare of internasionale konsultante wat nie met die plaaslike omstandighede en/of kultuur vertrou is nie) gebruik word ter ondersteuning van beleidsbesluite. Beleidmakers wat plaaslike kulturele en kontekstuele aangeleenthede of internasionale tendense en navorsingsbevindinge ignoreer, neem ondeurdatte besluite. Die onkritiese gebruik en prominensie van internasionale vergelyking in die beleidskonteks werk met "...cargo cult' assumptions about the transferability of policy and practice and the 'advocacy discourse of politics'" (Crossley & Jarvis, 2000:264).

### **Krities-kyk en kontekstualisering: die besondere bydrae van Vergelykende Opvoedkunde (vir onderwysersopleiding, beleidmakers en nie-spesialiste)**

'n Belangrike dimensie van kontemporêre Vergelykende Opvoedkunde is dat die resultate van vergelykende navorsing dikwels gebruik word deur persone wat nie spesialiste in die vak is nie. Dis 'n feit dat die meeste studente wat Vergelykende Opvoedkunde as vak op Suid-Afrikaanse universiteite neem nie van plan is om daarin te spesialiseer nie. Vergelykende data word wel gebruik om meer insig te verkry in ander terreine, byvoorbeeld kurrikulum, bestuur, onderwysreg, en dies meer. Dit is voorts ook waar dat navorsers in ander dissiplines toenemend

3 Legimering verwys hier na 'n vorm van openbare aanvaarbaarheid wat anders is as slegs wettigheid (*legality*).

gebruik maak van vergelykende metodes. Waarom sou Vergelykende Opvoedkunde as sodanig dan steeds nodig wees? In die volgende twee paragrawe wil ons redeneer dat vanweë die besondere 'kritiese kyk' en konteksbewussyn van vergelykende benaderings dit vir begripsverruiming van onskatbare waarde is in 'n globaliserende wêreld, beide in onderwysopleidingsprogramme en ter ondersteuning van navorsing met impak in die openbare domein.

### Opvoeders met kritiese begrip en internasionale bewussyn

Om onderwys as 'n professie, en die onderwyser as 'n professionele persoon te takseer, is om 'n aantal eise op die tafel te lê. Hoyle (1995:12) som die kriteria vir 'n professie as volg op: 'n Professie is 'n beroep wat 'n hoë vlak van vaardighede vereis. Dié vaardighede word beoefen binne situasies wat nie heeltemal roetine is nie, maar waar nuwe/unieke probleme telkens die hoof gebied moet word. Resepmatige kennis is ontoereikend, en praktisyns moet beskik oor 'n korpus van sistematiese kennis. Dáár 'n professie so gespesialiseer is, moet die georganiseerde professie sterk inspraak hê in die betrokke beleidsvorming, 'n hoë mate van beheer in die uitoefening van hulle professionele verantwoordelikheid, en eweneens 'n hoë mate van autonomie ten opsigte van die staat.

Die beoefening van die onderwysprofessie berus op twee bene: kennis van vakinhoud, en kennis van opvoedings-respektiewelik onderwysteorie. Volgens Anderson (1995:526) spreek sowel voornemende onderwysers as kritici vry algemeen bedenkinge uit oor veelal irrelevant onderwysersopleidingskurrikula.

Die Vergelykende Opvoedkunde, met sy kenmerkende fokus op die naamskaarsstelling en kritiese ondersoek van onderwysstelsels of 'leergemeenskappe' en op onderwysstelsel-samelewingsamehange (kyk Stone, 1981:59-61) in 'n globale konteks sou by uitstek kon bydra tot die kritiese begrip vir die dinamies veranderende beleidskonteks van die onderwys. Verder kan mikroparadigmas wat sedert die laat 1970s hulle verskyning in Vergelykende Opvoedkunde gemaak het, soos etnometodologie (kyk Heymans, 1979), fenomenologie (kyk Epstein, 1988:11-16), fenomenografie (kyk Ashworth & Lucas, 2000), kritiese etnografie (kyk Maseman, 1986:11-16) en radikale alternatiewe (kyk Paulston, 1999:447-449) 'n onvervangbare rol speel ter begryping van die alledaagse klaskamersituasie en -dinamiek en die eksplorاسie van die impak van meesleurende globaliserende diskoerse se invloed op die identiteitsvorming van leerders.

Die oorwegings rondom die onvervangbare rol van Vergelykende Opvoedkunde in die toerusting van die onderwyser vir die vervulling van sy professionele verantwoordelikhede, soos uiteengesit, geld ook in die geval van Suid-Afrika, waar dié oorwegings onderstreep word deur die Suid-Afrikaanse Kwalifikasie-owerheid se spesifikasies ten opsigte van alle kursusse, en deur die gemelde regeringsdirektief vir onderwysersopleiding se beskrywing van die ses rolle waarvoor onderwysstudente opgelei moet word. Die volgende twee kritiese uitkomstes verwag deur die Suid-Afrikaanse Kwalifikasie-Owerheid sou by uitstek in die vergelykende konteks bewuste omgewing van die Vergelykende Opvoedkunde gerealiseer kon word:

- die identifisering en oplos van probleme, sodanig dat antwoorde op probleme verantwoordelike besluitneming sal weerspieël, en
- die begryping van die wêreld as 'n stel onderling verwante sisteme, en die erkenning dat probleemoplossingskontekste nie in isolasie bestaan nie (Department of Education, 1998:40; 41).

Verder moet alle programme daartoe bydra om die leerder bewus te maak van die belangrikheid van deelname as verantwoordelike burger aan die nasionale- en wêreldgemeenskap (*ibid.*:41). Die ontrafelende effek van die globaliseringsdiskoerse op nasionale state word toenemend sigbaar in internasionaal vergelykende studies en die kritiese insig van die onderwyser sou kon bydra tot die skep van 'n ruimte waarbinne demokratiese burgerskap heroerweeg en waardeer kon word. Wat betref rolomskrywings, beskryf dié dokument byvoorbeeld die rol van die lewenslange student se voortdurende persoonlike, akademiese, beroeps- en professionele groei deur die navolging van reflekerende studie en navorsing in die leerarea, en in breë profes-

sionele en onderwysaangeleenthede (*ibid.*:54). Wat sou meer beter kon dien tot die verruiming van die leerder se begrip vir verandering en die noodsaaklikheid van voortdurende groei as 'n bewussyn van die dinamiese internasionale konteks? Die rol van leerfasiliteerder as dat die onderwyser 'n grondige kennis sal hê van die vakinhoud en onderwysbeginsels, -strategieë en -hulpbronne wat geskik is vir die Suid-Afrikaanse konteks (*ibid.*:53) sou ten sterkste ondersteun word deur 'n internasionale kontekstuele benadering waarin die interaktiewe verbondenheid van onderwys en samelewing sigbaar word.

In 'n studie oor onderwysstudente se belewing van 'n Vergelykende module in Opvoedkunde, Wolhuter (2000) — en met demokratisering as een van die hoekstene van die herskikking van onderwys in Suid-Afrika, is die afwesigheid van konsultasie met onderwysstudente oor die herstrukturering van onderwysopleiding 'n anomalie — het sodanige studente hulle oorweldigend ten gunste van Vergelykende Opvoedkunde uitgespreek het. Op 'n vyf-punt Likert-skaal (1 : absoluut waardeloos tot 5 : baie waardevol) byvoorbeeld, was studente se gemiddelde evaluering van die waarde van die Vergelykende module in Opvoedkunde 4.3 (Wolhuter, 2000:3). Al hierdie redes vra om 'n herevaluering van die plek van Vergelykende Opvoedkunde binne onderwysersopleidingsprogramme aan Suid-Afrikaanse universiteite.

### ... tot navorsing met impak in die openbare domein.

Vergelykende studies is grootliks daarop gerig om, benewens die bestudering en beskrywing van onderwysstelsels en 'n verskeidenheid onderwyspraktyke in lande, die mees effektiewe wyse te vind om onderwysstelsels te verklaar, te evalueer en te verbeter. Dit dra uitaart daartoe by dat bevindinge van internasionale ondersoek gebruik of misbruik word om onderwysbeleidsvoering te beïnvloed. 'n Vergelykende benadering help om ander onderwysstelsels beter te verstaan en te begryp, hoe en waarom hulle probleme soortgelyk of andersoortig is. Dis egter baie maklik om in die strik te val van vergelyking buite konteks wat kan lei tot wanpersepsies, en twyfelagtige gevolgtrekkings. As vergelyk word sonder om die konteks in ag te neem, is dit maklik om verskille mis te kyk of gering te ag. So is dit byvoorbeeld moeilik om 'n uitspraak te lewer oor die standaard van onderwys in verskillende lande sonder 'n analise van die kontekstuele verbondenheid daarvan. In die hoogs gedentraliseerde onderwysstelsel van die VSA verskil standarde byvoorbeeld van staat tot staat. Veralgemeninge oor die standaard van onderwys in die VSA is dus ongeldig indien hierdie agtergrondskennis nie in ag geneem word nie (Hood, 1990:9; Theron & Van Staden, 1995:538; 552-553). Onderwys en ander representerende terme het nie eers noodwendig dieselfde betekenis in verskillende gemeenskappe nie. Die doelstellings, milieu en kriteria mag dramaties verskil. Selfs die woord onderwys het verskillende konnotasies in verskillende gemeenskappe — vergelyk byvoorbeeld die Engelse *education, teaching en instruction* met die Afrikaanse opvoeding, onderwys en onderrig. Al word dieselfde woord soms gebruik, is dit steeds ingebed in 'n konteks en diskoerse wat die simboliese waarde daarvan verskillend kan maak. Die navorser sonder die nodige agtergrond en kritiese ingesteldheid mag aanvaar dat dinge met dieselfde naam dieselfde funksie het. Dit mag soms waar wees, maar nie noodwendig nie. So dui primêre skool in Engeland op onderrig aan leerders tussen vyf en elf, maar in Nederland kan dit dui op leerders vanaf vier tot twaalf jaar (Berkhout, 1995:152; Goodey, 1995:190).

Die evaluering van onderwysstelsels word gereeld gedoen aan die hand van normerende ondersoeke (vergelyk die IEA studies waarvan die TIMSS ondersoek in RSA een van die prominentste was). Uitsprake oor die relatiewe waarde van verskillende onderwysstelsels vorm veral implisiet deel van internasionale besoeke en ondersoeke. Sonder begrip vir die globale en besondere konteks waarbinne bepaalde praktyke vorm aanneem word sodanige uitsprake niks anders nie as pogings tot 'making a case' (vergelyk Noah 1986:161-163). Daar steek dus steeds waarheid in Sadler se bekende aanhaling: "... the things outside the schools matter even more than the things inside the

schools, and govern and interpret the things inside" (vergelyk Stone, 1981:24-25).

Nieteenstaande die gevaar van ondeurdagte evaluerende ondersoek en vergelykings bly een van die waardevolste bydraes van Vergelykende Opvoedkunde, wat dikwels nie ten volle deur onderwysbeleidmakers ontgin word nie, die identifisering van praktyke in ander stelsels wat moontlik suksesvol aangepas kan word vir die eie stelsel (Steyn, 1997:3-7). Volgens Jarvis (2000) wat pleit vir 'n nuwe manier om oor onderwysstelsels na te dink, naamlik as leergemeenskappe, is dit nie werklik meer moontlik om oor onderwysstelsel na dink in terme van tradisionele terme nie. In 'n globaliserende wêreld spoel praktyke van een leergemeenskap oor na ander. Hy noem ook dat kultuurlering toenemend plaasvind soos wat regeringsafgevaardigdes mekaar besoek, deelnemers aan internasionale konferensies mekaar ontmoet en internasionale konsultante hulle kundigheid dwarsoor die wêreld versprei en nasionale beleid daardeur toenemend globale diskoerse reflekteer.

Die gevaar van die blindelinge oornaming van ander se praktyke, word sonder om die konteks en verleidelike meesleurende effek van globalisering in ag te neem, is egter dat dit kan uitloop op groter probleme as voor die pogings tot verandering. 'n Praktyk wat voorsien in die behoeftes van 'n welvarende industriële en hooggedifferensieerde land in Europa mag dalk heeltemal onvanpas wees in 'n land wat nog primêr van landbouaktiwiteit afhanklik is met 'n lae inkomste. Dit beteken egter nie dat die "invoer" van praktyke nooit van waarde kan wees nie.

In die konteks van die Vergelykende Opvoedkunde word 'n velerlei van teoretiese benaderings en 'n voortdurende debat oor die konseptualisering van onderwys-in-samelewing gereflekteer wat as 'n waardevolle basis kan dien vir die kritiese analise en interpretasie van die eie onderwysstelselprobleme. As daar slegs op die eie stelsel vanuit 'n bepaalde perspektief gefokus word kan sommige praktyke as vanselfsprekend of onafwendbaar voorkom. Tog is dit moontlik dat omstandighede sodanig verander het dat daardie praktyke oorbodig of selfs arbitrêr word. Die oorweging van eie onderwysontwikkelinge vanuit die oë van die ander maak fasette daarvan sigbaar wat anders nie sou blyk nie.

Vergelykende Opvoedkunde kan ook bydra tot die peiling van die wat haalbaar sou wees in 'n besondere konteks waar talle uitdagings gemaklik verduister raak in die retoriek van 'n dominante nasionale diskoers. Deur bewustelik te fokus op die besondere uitdagings van die konteks bly die bewuswording van onder meer demografiese, politieke, sosio-ekonomiese, kulturele, lewensbeskouwlike aspekte en ander gegewens deel van die totale prentjie van onderwysvoorsiening in 'n gemeenskap (Steyn, 1997:99-115).

Op bogenoemde wyses sou die Vergelykende Opvoedkunde 'n waardevolle bydrae kon maak tot die uitbouing van 'n kritiese openbare diskoers sowel as die voering van ingeligte beleidmaking om, in 'n tyd van globalisering, by te dra tot die toenemende vestiging van 'n demokratiese samelewing.

### Ten slotte

In hierdie artikel het ons probeer om die relevansie van die Vergelykende Opvoedkunde aan te toon in 'n wêreld waar globalisering die mees meesleurende krag geword wat die hedendaagse wetenskap en werklikheid vorm. Die diskoers van die vryemark met die gepaardgaande beklemtoning van nuttigheid het bygedra tot die herdefinieer van die idee van Vergelykende Opvoedkunde. In plaas van diepgaande kritiese refleksie oor die problematiek van onderwys in verskillende kontekste het dit onnadenkend deel begin vorm van die nuttige informasie wat gebruik word om onderwysers 'toe te rus vir die praktyk' en legitimiteit te gee aan veral beleidsgerigte navorsing. Vergelykende Opvoedkunde met sy besondere kritiese "kyk op" en interpretasie van globaliseringneigings en die konsekwensie daarvan in verskillende kontekste kan veral 'n bydrae lewer tot meer verantwoorde openbare gespreksvoering en onderwysopleiding wat nie uitgelewer is aan de-professionalisering nie.

### Summary

In this article, the authors wish to explore the challenges and unique contribution of Comparative Education, in the present age of the contention of global versus local agendas, priorities and perspectives.

Apart from the way that globalisation is creating a new collective identity, this force of globalisation is predominantly approached from an economic perspective. The powerful steering effect of the notions of the free market and related financial institutions, economic production and the division of labour, migration and the media — all forces that transcend national boundaries — are gaining increased prominence in the globalisation discourse. This discourse is also posing its imperatives to education systems, to the exclusion or stifling of educational values and ideals such as equal educational opportunities, the realisation of individual potential, and the pursuance of democratic citizenship. Comparative Education, with its exclusive perspective on the role and importance of (national) context, can contribute to the creation of a climate of global interaction in a discourse to promote participatory cooperation between different education systems. Rather than conflict and division, the assertion of the particular within the context of the general can be enriching to various communities. Smaller and weaker countries will find it increasingly difficult to function in the field of tension between the global and the local. Comparative Education, which formulates its task as the critical reflection of the consequences of these universalistic trends, is exceptionally well placed to help to maintain the balance, and to prevent the world from "implosion".

Although virtually no policy statement in South African education is announced or driven by the legitimating support of (so-called) international comparisons, the discipline of Comparative Education is systematically diminished. This is evident in, firstly, the decline in Comparative Education research, as reflected in the number of publications of academicians attached to tertiary educational institutions in South Africa. In degree programmes Comparative Education has been marginalised and even totally exterminated. Yet among policy makers, development agencies and donor organisations a desire for comparative studies exists. There is a desire to learn from the experience of other countries and education systems as a means to bring about improvement.

With respect to educator training programmes, an equally strong case could be made for the inclusion of Comparative Education. To classify education as a profession, is to put a number of requirements on the table: a profession is a vocation that requires a high level of competences. These competences are employed in situations that are not totally routine, but in which new problems are met each time. Recipe-wise knowledge is inadequate, and a body of systematic knowledge is essential. Comparative Education, with its focus on the education system, or "learning communities", and education-societal co-relations, is especially, if not exclusively, suited to equip educators with a theoretical grounding necessary to fulfil their professional mission. The South African Qualification Authority's general outcomes for all courses, as well as the outcomes specified in the South African government's directive for the training of educators both contain requirements which make the inclusion of Comparative Education in educator training programmes imperative.

A very common phenomenon in the public domain is the uncritical advocacy or take-over of foreign educational practises. Comparative Education, with its focus on education-societal interrelationships, is a guard against the blind and potentially disastrous unconsidered imitation of foreign educational practises.

This article attempts to demonstrate the relevance of Comparative Education in a world where globalisation has become the most shaping powerful force. Comparative Education, with its unique critical view on the impact of globalisation tendencies on education in various contexts, can make a valuable contribution to more responsible and informed public discussions, and to the training of educators, who will not be vulnerable to deprofessionalisation.

## Verwysings

- Ahluwalia P 2001. *Politics and Post-colonial Theory: African inflections*. London: Routledge.
- Altbach PG 1991. Trends in Comparative Education. *Comparative Education Review*, 35:491-507.
- Anderson LW 1995. Concepts and Issues in Teacher Education. In: Anderson LW (ed.). *International Encyclopaedia of Teaching and Teacher Education*, 2nd edn.. Oxford: Pergamon.
- Ashworth P & Lucas U 2000. Achieving Empathy and Engagement: a practical approach to the design conduct and reporting of phenomenographic research. *Studies in Higher Education*, 25:295-308.
- Beck & Beck-Gernsheim 2002. *Individualization. Institutionalized individualism and its social and political consequences*. London: SAGE Publications.
- Berkhout SJ 1995. The education system of the Netherlands. In: Dekker & Van Schalkwyk OJ. *Modern education systems*. 2nd edn. Durban: Butterworths.
- Bourdieu 1998. The essence of neo-liberalism. Utopia of endless exploitation. [Online] Available url: <http://www.mondeDiplomatique.fr/en/1998/12/08bourdieu>.
- Broadfoot P 1999. Stones from other hills may serve to polish the jade of this one: toward a neo-comparative 'learnology' of education. *Compare*, 29:217-321.
- Broadfoot P 2000a. Comparative Education for the 21st Century: retrospect and prospect. *Comparative Education*, 35:357-371.
- Broadfoot P 2000b. Comparative Education for the 21st century: retrospect and prospect. *Comparative Education*, 36:357. EBSCOHost: Academic Search Elite, Full display: <http://www-sa.ebsco.com>].
- Broadfoot P 2001. Stones from other hills may serve to polish the Jade of this one: towards a 'comparology' of education. In: Watson (ed.). *Doing comparative education research: issues and problems*. Oxford: Symposium Books.
- Burns R 1990. Australia and New Zealand. In: Hall WD (ed.) *Comparative Education: Contemporary Issues and Trends*. New York: Jessica Kingsley/UNESCO.
- Castells Manuel 2001. The new global economy. In: Muller, Cloete & Badat (eds). *Challenges of globalisation . South African debates with Manuel Castells*. CHET: Maskew Miller and Longman.
- Chaube SP & Chaube A 1993. Comparative Education. New Delhi: Vikas. *Comparative Education*, 36:343-355.
- Crossley M & Vulliamy G 1984. Case-study research methods and Comparative Education. *Comparative Education*, 20:193-207.
- Crossley M 1999. Reconceptualising comparative and international education. *Compare*, 29:249-267.
- Crossley & Jarvis 2000. Introduction: continuity, challenge and change in comparative and international education. *Comparative Education*, 36:261-265.
- Crossley 2001. Reconceptualising comparative and international education. In: Watson (ed.). *Doing comparative education research: issues and problems*. Oxford: Symposium Books.
- De Wet JB & Smith DPJ 1998. Die stand van teorievorming soos weerspieël in artikels gepubliseer in die Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Opvoedkunde: 1981-1996. *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Opvoedkunde*, 18:175-182.
- Department of Education 1998. *Norms and Standards for Educators*. Pretoria: Government Printer.
- Epstein EH 1988. The problematic meaning of "Comparison" in Comparative Education. In: Schriewer J & Holmes B (eds). *Theories and methods in Comparative Education*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Gilmore D 2001. Training the trainers. Doing educational research in South Africa. Paper presented at the *11th World Congress of Comparative Education Societies*. Chongju, Chungbuk, South Korea, 2-6 July 2001.
- Goodey JS 1995. The education system of England. In: Dekker & Van Schalkwyk OJ. *Modern education systems*. 2nd edn. Durban: Butterworths.
- Heymans SP 1979. Comparative Education from an ethnomethodological perspective. *Comparative Education*, 15:241-249.
- Holmes B 1990. Western Europe. In: Halls WD (ed.). *Comparative Education: Contemporary issues and trends*. New York: Jessica Kingsley/UNESCO.
- Hood MK 1990. Contemporary philosophical influences on the home-school movement. PhD thesis, University of Alabama. Ann Arbor, Michigan: UMI Dissertation Services, 1996.
- Hoyle E 1995. Teachers as professionals. In: Anderson LW (ed.) *International Encyclopaedia of Teaching and Teacher Education*. 2nd edn. Oxford: Pergamon.
- Jarvis P 2000. Globalisation, the learning society and Comparative Education. *Comparative Education*, 36:343. In: EBSCOHost: Academic Search Elite, Full display: <http://www-sa.ebsco.com>
- King E 2000. Nigel Grant's contribution to Comparative Education. *Comparative Education*, 36:129. In: EBSCOHost: Academic Search Elite, Full display: <http://www-sa.ebsco.com>
- Kobayashi T 1990. China, India, Japan and Korea. In: Halls WD (ed.) *Comparative Education: Contemporary issues and trends*. New York: Jessica Kingsley/UNESCO.
- Lawson RF 1990. North America. In: Halls WD (ed.). *Comparative Education: Contemporary issues and trends*. New York: Jessica Kingsley/UNESCO.
- Louisy P 2001. Globalisation and comparative education: a Caribbean perspective. *Comparative Education Review*, 37:425-438.
- Maseman V 1986. Critical ethnography and the study of Comparative Education. In: Altbach PG & Kelly GP (eds). *New approaches to Comparative Education*. Chicago: The University of Chicago Press.
- McGinn 1996. Education, democratization, and globalisation.: a challenge for Comparative Education. *Comparative Education Review*, 40:341-357.
- Noah HJ 1986. The use and abuse of Comparative Education. In: Altbach PG & Kelly GP (eds). *New approaches to Comparative Education*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Oliveros A 1990. Latin America. In: Halls WD (ed.). *Comparative Education: Contemporary issues and trends*. New York: Jessica Kingsley/UNESCO.
- Paulston 1999. Mapping Comparative Education after Postmodernity. *Comparative Education Review*, 42:438-464.
- Schweisfurth M 1999. Resilience, resistance and responsiveness: comparative and international education at United Kingdom universities. In: Alexander R, Broadfoot P & Philips D (eds). *Learning from comparing: new directions in comparative educational research, volume I: Contexts, classrooms and outcomes*. Oxford: Symposium Books.
- Steiner-Khamisi G 2000. Comparative Education ITSF 4091 Spring. Syllabus. Teachers College, Columbia University.
- Steyn HJ 1997. *Structure of the education system*. Potchefstroom: Potchefstroom University.
- Stone HJS 1981. *The common and the diverse: a profile of Comparative Education*. Johannesburg: McGraw-Hill.
- Theron AMC & Van Staden JG 1995. The education system of the USA. In: Dekker & Van Schalkwyk OJ. *Modern education systems*. 2nd edn. Durban: Butterworths.
- Thomas RM 1990. The nature of Comparative Education. In: Thomas RM (ed.). *International Comparative Education*. Oxford: Pergamon Press.
- Van Daele H 1992. Comparative Education in a changing Europe. *Comparative Education*, 28:91-97.
- Watson K 1998. Memories, models and mapping the impact of geopolitical changes on comparative studies of education. *Compare*, 28:5-31.
- Watson K (ed.) 2001. *Doing comparative education research: issues and problems*. Oxford: Symposium Books.
- Welch AR 1993. Class, culture and the state in comparative education: problems, perspectives and prospects. *Comparative education*, 29:5-31.
- Wolhuter CC 1994. Vergelykende perspektief op Vergelykende Opvoedkunde in Suid-Afrika. *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Opvoedkunde*, 14:155-159.
- Wolhuter CC 2000. A Comparative Education course: Experiences and views of students at a South African university. Paper presented at the *2000 Comparative and International Educational Society (CIES) Annual Conference*, San Antonio, Texas. In: ERIC database, <http://ericir.syr.edu/ERIC/>
- Wolhuter CC 2001. Comparative Education: some characteristics. In: Steyn HJ, Steyn SC, De Waal EAS & Wolhuter CC. *The education system: structure and issues*. Potchefstroom: Keurkopie.