



RGN-BIBLIOTEEK

05300619

HSRC LIBRARY



181322667F

VERVALDATUM/DATE DUE

1982 JUL 30	03 APR 1988	IBL / ILL
1984 -01- 30	14 JUN 1988	
1984 -06- 29	09 JUN 1992	
1984 -02- 23		
85 -02- 30	10 -10- 1988	
85 -08- 30	1988 -11- 22	
86 -06- 10	1989 -05- 01	
1986 -10- 29	1989 -08- 01	
1987 -02- 17	17 OCT 1989	
1987 -06- -5	13 AUG 1990	
	15 APR 1992	

0000017284



2844363866



RAAD VIR GEESTESWETENSKAPL  
HUMAN SCIENCES RESEARCH

001.3072068 HSRC EDUC 2



\* 0 0 2 7 2 8 \*



RGN-HSRC

Prof J.P. de Lange  
Voorsitter van die Hoofkomitee  
RGN-Onderzoek na die Onderwys

**VERSLAG VAN DIE WERKKOMITEE:  
ONDERWYSBEGINSELS EN -BELEID**

Dit is vir my as voorsitter van die Werkkomitee vir  
Onderwysbeginsels en -beleid 'n voorreg om  
hiermee die verslag van my Werkkomitee aan u voor  
te lê vir oorweging deur die hoofkomitee.

*F van der Stoep.*

PROF. F. VAN DER STOEP  
VOORSITTER

## **VERKLARING**

Hierdie verslag is voorberei deur die Werkkomitee: Onderwysbeginsels en -beleid ingestel deur die RGN-Hoofkomitee vir die Onderzoek na die Onderwys.

Hierdie verslag weerspieël die bevindings, menings en aanbevelings van die Werkkomitee: Onderwysbeginsels en -beleid en waar van toepassing dié van groepe of individue in die werkkomitee ten opsigte van aangeleenthede waaroor daar meningsverskille bestaan. Die bevindings, menings en aanbevelings vervat in hierdie verslag weerspieël nie noodwendig die standpunt van òf die RGN òf die RGN-Hoofkomitee vir die Onderzoek na die Onderwys nie.

Hierdie verslag word deur die RGN-Hoofkomitee vir die Onderzoek na die Onderwys beskou as 'n voorlegging van die Werkkomitee: Onderwysbeginsels en -beleid aan hom. Die RGN-Hoofkomitee vir die Onderzoek na die Onderwys se standpunt en aanbevelings sal vervat wees in sy finale verslag wat aan die Kabinet voorgelê word.

**RGN BIBLIOTEK HSRC**  
**LIBRARY**

1982-02-14

<b>STANDKODE</b> 001-3072068 HSRC EDUC 2	<b>REGISTERNUMMER</b> 053006	
<b>BESTELNUMMER</b> G		9

ISBN 0 86965 836 0  
PRYS: R7,80  
(A.V.B. Ingesluit)

Kopiereg voorbehou

Gedruk deur Blitskople (Edms) Bpk.

# Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing

## Onderzoek na die Onderwys

Werkkomitee: Onderwysbeginsels en -beleid

Verslag oor

## Beginsels vir onderwys-voorsiening in die RSA

PRETORIA  
JULIE 1981

## INHOUDSOPGAW

	bladsy
TER ORIENTERING	i
OPSOMMING	viii
<b>HOOFSTUK 1</b>	
<b>DIE EERSTE AANLOOP TOT DIE ONTWIKKELING VAN 'N STEL BEGINSELS VIR ONDERWYSVOORSIENING IN DIE RSA</b>	<b>1</b>
1.1 Die Versoek van die Kabinet en die operasionalisering daarvan ....	1
1.2 Seminar oor beginsels vir die onderwys .....	1
<b>HOOFSTUK 2</b>	
<b>DIE EERSTE FORMULERING VAN 'N STEL KONSEPBEGINSELS VIR ONDERWYSVOORSIENING IN DIE RSA</b>	<b>8</b>
2.1 Inleiding .....	8
2.2 Voorlegging aan die Werkkomitee: Onderwysbeginsels en -beleid vir die vergadering van 15 September 1980 (2e vergadering) .....	10
2.3 Die eerste stel konsepbeginsels wat aan die Hoofkomitee voorgelê is (2e vergadering van die Hoofkomitee, 29 September 1980) .....	19
<b>HOOFSTUK 3</b>	
<b>VERDERE VERLOOP MET BETREKKING TOT DIE VERFYNING VAN DIE BEGINSELS: DIE TWEDE STEL BEGINSELS WAT AAN DIE HOOFKOMITEE VOORGELÊ IS</b>	<b>48</b>
3.1 Inleiding: 'n Radikale herbeskouing van die voorgestelde beginsels	48
3.2 Die tweede stel konsepbeginsels wat aan die Hoofkomitee voorgelê is met woordomskrivings en toeligting .....	49
3.3 Kommentaar van die Hoofkomitee op die voorgaande beginsels en die formulering van 'n stel konsepbeginsels vir verdere uittoetsing ...	72
3.4 Wysiging aan die stel beginsels voorgestel deur die Werkkomitee: Onderwysstelselbeplanning .....	75
3.5 Samevatting .....	76
<b>HOOFSTUK 4</b>	
<b>DIE UITTOETS VAN DIE KONSEPBEGINSELS DEUR DIE VOORLEGGING DAARVAN AAN BELANGHEBBENDE INSTANSIES VIR KOMMENTAAR</b>	<b>77</b>

4.1	Die doel met die uittoetsing .....	77
4.2	Die inhoud van die dokument wat uitgestuur is .....	77
4.3	Instansies wat om kommentaar genader is .....	92
4.4	Oorsig van die kommentaar wat ontvang is .....	92
4.5	Samevatting .....	112

**HOOFSTUK 5**

**DIE FORMULERING VAN 'N STEL BEGINSELS VIR ONDERWYSVOORSIENING IN DIE RSA 113**

5.1	Oorweging deur die Werkkomitee: Onderwysbeginsels en -beleid van kommentaar ontvang .....	113
5.2	Die afronding van die stel beginsels vir onderwysvoorsiening in die RSA deur die Hoofkomitee tydens sy vyfde vergadering op Maandag 23 Februarie 1981 .....	120
5.3	Ten slotte .....	125

<b>BIBLIOGRAFIE</b>	<b>126</b>
---------------------	------------

**BYLAE A**

**BYLAE B**

## TER ORIËTERING

### DIE VERSOEK

In Junie 1980 het die Kabinet 'n versoek aan die Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing gerig om 'n diepgaande ondersoek na die onderwys in al sy fasette in die RSA in te stel. Hierdie versoek aan die RGN het soos volg gelui -

"U Raad moet in samewerking met alle belanghebbendes 'n wetenskaplike ondersoek op gekoördineerde grondslag instel en binne 12 maande aanbevelings by die Kabinet doen oor:

- a) beginselriglyne vir 'n prakties uitvoerbare onderwysbeleid in die RSA ten einde -
  - i) sy inwoners se potensiaal te laat verweselik,
  - ii) die ekonomiese groei van die RSA te bevorder, en
  - iii) die lewensgehalte van al sy inwoners te verbeter
- b) die organisasie- en beheerstruktuur en finansiering van die onderwys,
- c) die raadplegings- en besluitnemingsmeganismes in die onderwys,
- d) 'n onderwysinfrastruktuur om te voorsien in die mannekragbehoefte van die RSA en die selfverwesening van sy inwoners, en
- e) 'n program ter bereiking van 'n gelyke gehalte onderwys vir alle bevolkingsgroepe.

Die ondersoek moet uitgevoer word met inagneming van onder andere die bestaande onderwyssituasie, die bevolkingsamestelling in die Suid-Afrikaanse samelewing en die middele wat binne die totale landshuishouding vir die onderwys beskikbaar gestel kan word. Die ondersoek moet gerig wees op alle vlakke van die onderwys, dit wil sê, pre-primêre, primêre, sekondêre- en tersiêre onderwys."

In ooreenstemming met die Suid-Afrikaanse Plan vir Geesteswetenskaplike Navorsing is die volgende werkwyse voorgestel:

- a) Prof. J.P. de Lange, Rektor van die Randse Afrikaanse Universiteit sal as navorsingsleier optree.
- b. Na die nodige oorleg sal 'n hoëvlakse koördineringskomitee benoem word wat



die ondersoek sal rig, koördineer en die wetenskaplikheid daarvan sal waarborg. Lede van die komitee sal bestaan uit sowel verteenwoordigers van belanghebbende staatsdepartemente, die privaatsektor en ander instansies as vooraanstaande wetenskaplikes uit al die dissiplines wat 'n bydrae kan maak tot die ontwikkeling van die onderwys.

- c) Alle onderwysinstansies sal by subkomitees en werkgroepe van die ondersoek betrek word.
- d) Die ondersoek sal gekoördineerd vir die verskillende bevolkingsgroepe uitgevoer word.
- e) Die ondersoek sal in 'n gees van positiewe koördinasie uitgevoer word, dit wil sê, die beskikbare navorsingsmannekrag sowel binne as buite die RGN en alle navorsingsaktiwiteite wat reeds afgehandel of aan die gang is, sal op 'n basis van vrywillige samewerking by die ondersoek betrek word.
- f) Die RGN sal self sekere gedeeltes van die ondersoek uitvoer, maar sal boweal sy navorsingstruktuur beskikbaar stel vir die ondersoek.
- g) Aan besondere knelpunte sal prioriteit verleen word sodat ondersoek daarvan bespoedig kan word en tussentydse verslae met aanbevelings daaroor aan die Kabinet voorgelê kan word.
- h) Waar toepaslik sal alternatiewe oplossings vir probleemgebiede in die onderwys aan die hand gedoen word.

#### DIE HOOFKOMITEE

Die Hoofkomitee van die Onderzoek na die Onderwys, waarvan die lede deur die Raad van die RGN aangewys is, is soos volg saamgestel:

Prof. J.P. de Lange (Voorsitter)	Rektor, Randse Afrikaanse Universiteit.
Prof. A.N. Boyce	Rektor, Johannesburg College of Education
Dr. S.S. Brand	Hoof, Finansiële Beleid, Departement van finansies
Dr. R.R.M. Cingo	Inspekteur van Skole, Kroonstad-Oos Kring, Departement van Onderwys en Opleiding
Dr. J.G. Garbers	President, Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing
Mnr J.B. Haasbroek	Direkteur, Suid-Afrikaanse Instituut vir Opvoedkundige Navorsing, RGN.
Dr. K.B. Hartshorne	Centre of Continuing Education, Universiteit van die Witwatersrand

Prof. J.H. Jooste	Direkteur, Transvaalse Onderwysdepartement
Prof. S.R. Maharaj	Dekaan, Fakulteit Opvoedkunde, Universiteit van Durban-Westville
Dr P.R.T. Nel	Voormalige Direkteur van Onderwys, Natalse Onderwysdepartement en Departement van Indiëronderwys
Prof. A.C. Nkabinde	Rektor, Universiteit van Zoeloeland
Mnr R.D. Nobin	Inspekteur van Onderwys, Departement van Binnelandse Aangeleenthede (Indiërsake)
Mnr M.C. O'Dowd	Anglo-American Corporation of SA Ltd
Mnr A. Pittendrigh	Direkteur, Natal Technikon
Mej. C.C. Regnart	Westerford High School
Dr P. Smit	Vise-president vir navorsingsontwikkeling, RGN
Mnr F.A. Sonn	Direkteur, Skiereiland Technikon en President, Unie van Onderwysersverenigings van Suid-Afrika
Mnr. J.F. Steyn	Hoofsekretaris, Onderwysersvereniging en Sekretaris, Federale Raad van Onderwysersverenigings
Prof. N.J. Swart	Vise-rektor, Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys
Mnr. L.M. Taunyane	President, Transvaal United African Teachers' Association
Dr P.J. van der Merwe	Adjunk-direkteur-generaal, Departement van Mannekrag
Prof. R.E. van der Ross	Rektor, Universiteit van Wes-Kaapland
Prof. F. van der Stoep	Dekaan, Fakulteit Opvoedkunde, Universiteit Pretoria
Prof. N.T. van Loggerenberg	Dekaan, Fakulteit Opvoedkunde, Universiteit van die OVS en Voorsitter, SA Onderwysersraad vir Blankes
Dr R.H. Venter	Direkteur, Universiteitsaangeleenthede, Departement van Nasionale Opvoeding
Prof. W.B. Vosloo	Hoof, Departement Staatsleer en Publieke Administrasie, Universiteit van Stellenbosch

Na die ondersoek vir enkele maande aan die gang was, is 'n versoek ontvang van die Departement van Nasionale Opvoeding van Suidwes-Afrika om waarnemerstatus in die Hoofkomitee te verkry en hieraan is goedkeuring verleen. Sedert die vyfde vergadering van die Hoofkomitee is mnr. J.A. de Jager, Sekretaris, van dié Departement, dus ook teenwoordig by vergaderings van die Hoofkomitee.

Met die aanvang van die Ondersoek is dr. S.W.H. Engelbrecht as sekretaris en dr F.P. Groenewald as koördineerder van die ondersoek aangewys. Mettertyd is vak-kundige personeel uitgebrei met die aanstelling van dr. D.J. van den Berg, waarna die voorgenoemde drie persone as sekretaris-koördineerders opgetree het. Mnr C.P. Serfontein is aangestel as hulp-koördineerder. In die laaste fase van die ondersoek is die Sekretariaat verder versterk met die sekondering van prof. J. McG. Niven van die Universiteit van Natal vir drie maande (Februarie-Mei) na die RGN. Die administratiewe personeel het bestaan uit mev. I.S. Samuel, mev. A. van der Lingen, mej. J.M.M. Botha, mev. S. van der Walt en ander tydelike hulp.

## OPERASIONALISERING VAN DIE NAVORSINGSVERSOEK

Die operasionalisering van die navorsingsversoenk het gelei tot die daarstelling van 18 werkkomitees wat elk n ander terrein van die onderwys sou bestryk. Alhoewel nie al die werkkomitees reeds by die eerste vergadering geidentifiseer is nie, en sommige eers op n later stadium van die Ondersoenk aangewys is, is die volgende werkkomitees uiteindelik in die lewe geroep. (By elke werkkomitee word die naam van die voorsitter aangedui wat in elk geval n lid van die Hoofkomee moes wees. Die Voorsitter van die Hoofkomee is ampshalwe lid van elke werkkomitee.)

Onderwysbeginsels en -beleid	Prof. F. van der Stoep
Onderwysbestuur	Dr. K.B. Hartshorne
Onderwysfinansiering	Dr. S.S. Brand
Onderwysstelselbeplanning	Mnr. J.B. Haasbroek
Kurrikulering	Prof. F. van der Stoep
Voorligting	Mej. C.C. Regnart
Onderwys vir kinders met spesiale onderwysbehoefies	Dr J.G. Garbers
Boukundige dienies	Mnr F.A. Sonn
Gesondheids-, mediese en paramediese dienies	Mnr. R.D. Nobin
Demografie, onderwys en mannekrag	Dr. P.J. van der Merwe
Onderrig van die natuurwetenskappe, wiskunde en tegniese vakke	Mnr J.B. Haasbroek
Werwing en opleiding van onderwysers	Prof N.T. van Loggerenberg
Vernuwingsstrategie in die onderwys	Prof. W.B. Vosloo
n Program vir gelyke gehalte onderwys	Prof. R.E. van der Ross
Regsaspekte	Mnr. M.C. O'Dowd
Onderwys-tegnologie	Mnr. A. Pittendrigh
Taal en taalonderrig	Dr. P.R.T. Nel
Onderwysbibliografie	

Slegs in die geval van die laasgenoemde werkkomitee is daar nie n voorsitter uit die Hoofkomee aangewys nie. Mej. H.J. Otto van die RGN-biblioteek het die bibliografie vir elk van die onderskeie werkkomitees saangestel.

In die laaste stadia van die Ondersoenk is n sintesekomitee aangewys om die werk van veral drie werkkomitees te konsolideer, te wete dié van Onderwysbestuur, Onderwysstelselbeplanning en Onderwysfinansiering. As voorsitter van hierdie sintesekomitee is die voorsitter van die Hoofkomee van die Ondersoenk na die Onderwys aangewys.

## DIE TERREIN VAN HIERDIE VERSLAG EN DIE SAMESTELLING VAN DIE WERKKOMITEE

Hierdie verslag handel oor die aktiwiteite van die werkkomitee: Onderwysbeginsels en -beleid. Die eerste vergadering van hierdie werkkomitee het op 2 September 1980 plaasgevind en n verdere drie vergaderings het gevolg voordat die finale verslag van die werkkomitee aan die Hoofkomitee voorgelê is. Soos reeds gestel, is prof. F. van der Stoep, dekaan van die Fakulteit Opvoedkunde van die Universiteit van Pretoria en lid van die Hoofkomitee, aangewys as Voorsitter van hierdie werkkomitee. Weens die besondere dringendheid waarmee hierdie werkkomitee sy werk moes afdhandel, asook weens die sensiwiteit van die tema, is tydens die eerste vergadering van die Hoofkomitee besluit dat slegs Hoofkomitee lede op die werkkomitee sou dien. In die lig hiervan is die volgende werkkomitee aangewys:

Prof. F. van der Stoep (Voorsitter)

Prof. A.N. Boyce

Dr. P.R.T. Nel

Prof. A.C. Nkabinde

Mnr. R.D. Nobin

Prof. R.E. van der Ross

Dr. S.W.H. Engelbrecht het as sekretaris en mnr. C.P. Serfontein as notuleerder vir die vergaderings opgetree.

Die werkkomitee het op die volgende datums vergader en behalwe vir die eerste vergadering, is daar by elke verdere vergadering n stel konsepbeginsels vir die onderwys oorweeg vir voorlegging aan die Hoofkomitee:

2. September 1980

15 September 1980

15 Oktober 1980

13 Februarie 1981

## NAVORSING EN NAVORSINGSHULP

Die Werkkomitee: Onderwysbeginsels en -beleid het min gebruik gemaak van eksterne navorsingshulp. Literatuurstudie en n evaluering van voorleggings is in hoofsaak deur die Voorsitter en lede van die werkkomitee gedoen.

Die Voorsitter, soms met die hulp van die sekretaris, het konsepbeginsels geformuleer wat aan die werkkomitee tydens vergadering voorgelê is vir bespreking.

Dikwels is hierdie besprekings opgevolg met skriftelike kommentaar sodat die formulering en herformulering van beginsels 'n geleidelike proses van verfyning was. Een stel konsepbeginsels vir die onderwys is vir kommentaar aan belanghebbende instansies uitgestuur en die kommentaar wat op hierdie wyse ontvang is, is deur die sekretaris georden en gekategoriseer voordat dit op die volgende vergadering van die werkkomitee bespreek is. Die konsepverslag van die werkkomitee is deur die sekretaris, dr S.W.H. Engelbrecht, saamgestel.

### BEGRIPSVERHELDING

Met die aanvang van die Onderzoek na die Onderwys is in die lig van die verwysing in die versoek aan die RGN na "beginselriglyne" besluit om 'n werkkomitee vir Onderwysbeginsels en -beleid tot stand te bring. Soos die naam aandui, sou dit die taak van hierdie werkkomitee wees om beginsels te formuleer wat aan die grondslag van 'n stelsel van onderwysvoorsiening vir die RSA sou lê. Alhoewel 'n wye konnotasie aan die begrip "onderwysbeginsels" gegee is (vgl. die omskrywing van "beginsels" in par. 1.2.2 en die terreine waarop beginsels onderskei kan word, par. 2.1), het dit met die verloop van die ondersoek geblyk dat veral twee verskraalde interpretasies probleme sou oplewer. Hierdie interpretasies is die volgende:

- a) Met onderwysbeginsels word bedoel "opvoedkundige" of "pedagogiese" beginsels.
- b) Beginsels word streng vanuit 'n lewensbeskoulike oogpunt geïnterpreteer en moet dus 'n lewensbeskoulike konnotasie hê.

Eersgenoemde interpretasie is as probleem uitgewys met die uitstuur van beginsels aan belanghebbende instansies vir kommentaar gedurende November 1980 en besware met betrekking tot die tweede interpretasie het veral na vore getree tydens die Seminaar wat in Mei 1981 gehou is en het ook betrekking gehad op die herformulering van "onderwysbeginsels" na "beginsels vir die onderwys" wat aan die hand van eersgenoemde probleem as oplossing gestel is.

In die lig van hierdie moontlike verskraalde interpretasie wat aan die terme "onderwysbeginsels" en "beginsels vir onderwys" gegee kan word, het die Hoofkomitee besluit om albei probleme te ondervang in die formulering: "Beginsels vir onderwysvoorsiening". Die mening word gehuldig dat met hierdie begrippe geeneen van voorgenoemde twee besware geldig sou wees nie.

Weens die historiese ontwikkeling wat hierdie begripverandering en -verheldering ten grondslag lê, sal die terme "onderwysbeginsels", "beginsels vir onderwys" en

"beginsels vir onderwysvoorsiening" in hierdie verslag aangetref word. Waar toepaslik sal egter konsekwent na die begrip "beginsels vir onderwysvoorsiening" verwys word en in hierdie lig gesien sal volstaan word met die benaming Werkkomitee: Onderwysbeginsels en -beleid, maar die titel van die verslag sal wees: Beginsels vir Onderwysvoorsiening in die RSA, teneinde enige moontlike verwarring van aanvang af te ondervang.

#### DANK VIR SAMEWERKING

Dank word deur die werkkomitee betuig teenoor al die instansies wat kommentaar op die konsepbeginsels vir die onderwys gelewer het. Hierdie waardevolle gedagteverwisseling het daartoe gelei dat etlike beginsels nog verder verfyn kon word, terwyl ook die ordening van die beginsels in nuwe perspektief gestel is.

## OPSOMMING

Die versoek van die Kabinet aan die RGN het onder andere gelui dat beginselriglyne ontwerp moes word vir 'n prakties-uitvoerbare onderwysbeleid in die RSA ten einde -

- . sy inwoners se potensiaal te laat verwesenlik,
- . die ekonomiese groei van die RSA te bevorder, en
- . die lewensgehalte van al sy inwoners te verbeter.

Die volgende stel beginsels vir die onderwysvoorsiening in die RSA is deur die Hoofkomitee aanvaar as 'n grondslag waarop 'n stelsel van onderwysvoorsiening vir die RSA gebou kan word om aan bogenoemde voorwaardes te voldoen:

## BEGINSELS

1. *Gelyke onderwysgeleenthede met insluiting van gelyke onderwysstandaarde sal vir elke inwoner ongeag ras, kleur, geloof of geslag deur die Staat doelgerig nagestreef word.*
2. *Die onderwys verleen positiewe erkenning aan sowel die gemeenskaplikheid as die diversiteit van die religieuse en kulturele leefwyse en die tale van die inwoners.*
3. *Die onderwys verleen positiewe erkenning aan die keusevryheid van die individu, ouers en die organisasies in die samelewing.*
4. *Onderwysvoorsiening sal op opvoedkundig verantwoorde wyse gerig wees op die behoeftes van die individu, asook op dié van die samelewing en ekonomiese ontwikkeling en sal onder meer rekening hou met die mannekragbehoeftes van die land.*
5. *'n Positiewe verband tussen die formele, nie-formele en informele aspekte van die onderwys in die skool, samelewing en gesin word nagestreef.*
6. *Onderwysvoorsiening op die formele vlak is 'n verantwoordelikheid van die Staat met dien verstande dat die individu, die ouers en die georganiseerde samelewing 'n medeverantwoordelikheid, inspraak en keuse in hierdie verband het.*
7. *Die privaatsektor en die staat sal medeverantwoordelikheid hê in die voorsiening van nie-formele onderwys.*

8. *Die stelsel van onderwysvoorsiening sal vir die stigting en staatsubsidiëring van privaatonderwys voorsiening maak.*
9. *In die voorsiening van onderwys moet die prosesse van sentralisasie en desentralisasie organisatories en funksioneel versoen word.*
10. *Die professionele status van die onderwyser en dosent sal erken word.*
11. *Effektiewe onderwysvoorsiening sal op voortgesette navorsing berus.*



## HOOFSTUK 1

### DIE EERSTE AANLOOP TOT DIE ONTWIKKELING VAN 'N STEL BEGINSELS VIR ONDERWYS-VOORSIENING IN DIE RSA

#### 1.1 DIE VERSOEK VAN DIE KABINET EN DIE OPERASIONALISERING DAARVAN

Die versoek van die Kabinet aan die RGN om ondersoek na die onderwys in te stel, het 'n direkte verwysing na die ontwikkeling van beginsels vir die onderwys gehad en wel in dié sin dat die ondersoek aanbevelings oor onder andere die volgende moes doen:

"beginselfriglyne vir 'n prakties-uitvoerbare onderwysbeleid in die RSA ten einde -

- i. sy inwoners se potensiaal te laat verwesenlik
- ii. die ekonomiese groei van die RSA te bevorder, en
- iii. die lewensgehalte van al sy inwoners te verbeter."

Alhoewel hiermee 'n regstreekse versoek was vir "beginselfriglyne", volg dit ook logies dat 'n ondersoek van die breedte en diepte soos weerspieël in die versoek aan die RGN, noodwendig sy vertrekpunt sou moes neem in die formulering van 'n stel beginsels vir onderwysvoorsiening in die RSA. As verder die versoek aan die RGN in sy geheel in ag geneem word, was daar geen twyfel nie dat die stel beginsels van toepassing op al die verskillende belangegroepes (bevolkingsgroepes) in die RSA moes wees. Vir die eerste keer in die geskiedenis van Suid-Afrika was die vertrekpunt dus nie afsonderlike bevolkingsgroepes as sodanig nie, maar wat gemeenskaplik is aan die inwoners van die land.

#### 1.2 SEMINAAR OOR BEGINSELS VIR DIE ONDERWYS

##### 1.2.1 Inleiding

In afwagting van die samestelling van die Hoofkomitee vir die Onderzoek na die Onderwys en met inagneming van die prioriteite wat die daarstelling van beginsels vir die onderwys vir die genoemde ondersoek sou vorm, het die RGN 'n seminar georganiseer met die oog daarop om eerste aanduidings van moontlike beginsels te verkry. Hierdie seminar is gehou op 11 Augustus 1980 en is bygewoon deur verteenwoordigers uit

alle bevolkingsgroepe. Die seminaar is gehou as 'n informele samekoms om op 'n voorlopige grondslag menings te wissel oor beginsels wat die onderwys in 'n land soos die RSA met onder andere sy besondere bevolkingsamestellings behoort te onderlê. Die vertrekpunt was om persone uit verskillende sektore van die gemeenskap op die seminaar te betrek om sodoende 'n diversiteit van perspektiewe en beskouinge te bekom. Met die oog hierop is persone nie net uit die verskillende bevolkingsgroepe nie, maar wel uit die volgende sektore genooi om die seminaar by te woon: die staat, kerk, onderwys, beroepsorganisasies, werkgewers(ondernemings), massakommunikasie en gesin.

Aangesien hierdie seminaar binne 'n relatief kort tydperk gereël moes word en sommige persone reeds afsprake gehad het wat nie gekanselleer kon word nie, was daar sekere persone wat die seminaar nie kon bywoon nie. Die verteenwoordiging ten opsigte van die sektore is hierdeur geraak, maar nie ernstig nie. Alle persone wat egter genader is, was in beginsel bereid om aan die seminaar deel te neem.

#### 1.2.2 Die aard van beginsels en hulle verband met beleid, beplanning en bestuur, asook die inhoud van beginsels vir die onderwys

Met betrekking tot die aard van beginsels en hulle verband met beleid, beplanning en bestuur, is die volgende gedagtes aan die persone wat die seminaar bygewoon het, deurgegee:

- . 'n Beginsel kan beskou word as 'n nie-geoperasionaliseerde stelling van 'n algemeen aanvaarde vertrekpunt by die bepaling van onderwys-beleid;
- . 'n stel beginsels skep in hulle funksionele samehang die konteks van 'n onderwysbeleid;
- . 'n stel beginsels met gepaardgaande riglyne aan die hand waarvan hulle in die praktyk bemiddel word, stel die praktiese implikasie van die beleid op 'n bepaalde tydstip of vir 'n bepaalde tydperk;
- . 'n doelwit is 'n geoperasionaliseerde stelling wat afgelei is uit die beginselkonteks en wil die praktyk direk rig aan die hand van spesifikasies met betrekking tot handeling, tyd en inhoud.

Voorts is die sterk neiging om beginsels van 'n onderwysbeleid streng vanuit 'n verabsoluteerde standpunt te identifiseer, uitgewys. Voorbeelde van sodanige eensydige standpunte wat elkeen op sy eie waarheid

inhou, is die volgende:

- . Die standpunt dat onderwys 'n volkseie karakter het en dat dit al is wat mag geld. Sodanige standpunt lewer min probleme op in 'n homogene gemeenskap.
- . 'n Individualistiese standpunt waarin net die reg van die individu op onderwys en die ontplooiing van sy vermoëns as kriterium geld;
- . Die tegnokratiese of utilistiese waarin die effektiwiteit in 'n ekonomiese bestel die botoon voer.

Benewens voorgenoemde, is die klem daarop gelê dat beginsels in die eerste plek opvoedkundig verantwoord moet wees, want dit gaan om die opvoeding van kinders en jongmense en nie om een of ander politieke magspel nie. 'n Beginsel identifiseer beide die verantwoordelikheid en reg van persone of institute. Wat betref die terreine waarop beginsels geïdentifiseer kan word, behoort die volgende oorweging te geniet; die ouer, die kind, die onderwyser, mannekragbehoefte, die wetenskap, die religieuse en die finansiële.

### 1.2.3 Die werkwyse wat gevolg is met die oog op formulering van beginsels vir die onderwys

Ten einde die inset so wyd en verteenwoordigend as moontlik te maak, is die persone wat die seminar bygewoon het, in vier groepe verdeel, elkeen met die opdrag om 'n stel beginsels te formuleer. Die uitkoms van hierdie oefening was soos volg:

#### 1.2.3.1 Die beginsels van groep A

- . Die nastrewing en ontwikkeling van die maksimale potensiaal van elke kind; met inagneming van individuele en landsbehoefte.
- . Die daarstelling van eenvormige norme vir onderwysvoorsiening
- . Die erkenning van die reg van ouers om inspraak te hê in
  - die religieuse karakter van die skool
  - die taalmedium
  - die tipe skool

### 1.2.3.2 Die beginsels van groep B

- . Verantwoordelikheid van die staat
  - 'n Verenigde onderwysstelsel wat sal voorsien in diversiteit
  - Finansiering van die onderwys (ten volle en by wyse van subsidies)
  - Die reg om die publiek te belas
- . Verantwoordelikheid van die ouers
  - Die kulturele konteks van die onderwys
  - Die tipe onderwys
  - Kundige ondersteuning aan ouers om keuses uit te oefen
  - Plië om belasting te betaal en addisionele fondse te voorsien
- . Onderwysprofessie
  - Erkenning van die onderwyser as professionele persoon
  - Sy gebied en gesag moet beskerm word
  - Die onderwyser moet seggenskap in die sisteem hê
  - Die onderwyser staan onder 'n verpligting om op te tree ooreenkomstig professionele kode
- . Ander aspekte wat by die formulering van beginsels vir die onderwys aandag moet geniet.
  - Die behoeftes van die gemeenskap
  - Verantwoordelikhede en pligte waaraan die kind moet voldoen
  - Die religieuse karakter van die onderwys
  - Die medium van die onderrig
  - Gelyke gehalte van onderwysgeleenthede
  - Die voorsiening van algemene, beroepsgerigte en beroepsonderwys
  - Voorsiening van voortgesette onderwys
  - Die bestaansreg van private skole

### 1.2.3.3 Die beginsels van groep C

- . Die huidige sisteem moet omvorm word om die behoeftes en aspirasies van al die bevolkingsgroepe van die land te akkommodeer.
- . As riglyne vir hierdie omvorming, word die beginsel van gelykwaardigheid op elke terrein van onderwysprosedure aanvaar.
- . Basiese diversiteit moet as krag in die onderwys gerespekteer word, maar dit mag nie geïnstitusioneel word nie - wat na verdeling sal lei.

#### 1.2.3.4 Die beginsels van groep D

- . Die potensiaal van elke kind in die land moet ten volle deur die onderwysstelsel verwesenlik word. Hierdie potensiaaliteite sluit die volgende in:
  - die intellektuele
  - die etiese
  - die morele
  - die fisiese, ens.
- . Die toeganklikheid van onderwysgeleenthede moet vir almal dieselfde wees.
- . Kinders wat deur die onderwysstelsel beweeg het, moet in staat wees om hulself in die internasionale, nasionale en lokale milieu te handhaaf,
- . daar behoort die maksimum moontlike gemeenskapsdeelname aan die onderwys te wees. Dit wil sê ook die ouergemeenskap moet 'n plek in die onderwys gegee word.

#### 1.2.4 Riglyne wat uit voorgenoemde beginsels vir die onderwys gespruit het

Ten opsigte van die voorgenoemde beginsels, is die volgende terreine geïdentifiseer as gemeenskaplik aan die velde wat deur al vier groepe betree is:

- die potensiaal van die kind
- gelyke geleenthede in die onderwys
- erkenning van diversiteit
- die behoeftes van die land

Riglyne wat ten opsigte van elk van hierdie breë terreine onderskei is, behels die volgende:

##### Die potensiaal van die kind

- . Algemene verpligte en vry vormende onderwys - ontwerp ooreenkomstig die eise van verandering in die gemeenskap en wat in die eerste plek die verantwoordelikheid van die regering is.
- . Sodanige algemene vormende onderwys moet aangevul word deur 'n diversifikasie van onderwysgeleenthede vir die ontwikkeling van individuele vermoëns en aanleg en wel in die lig van die behoeftes van

die land.

- Uitbreiding van geleentehede vir tersiëre onderwys wat ook vir die begaafdes van alle bevolkingsgroepe gelyke geleentehede bied.

### Gelyke toegangseleentehede en voorsiening in die onderwys

- Alle kinders van skoolgaande ouderdom moet toegang tot geskikte skole hê.
- Daar behoort gelyke basiese fasiliteite te wees wat voldoen aan 'n minimum standaard en wel wat betref: skoolgeboue, fasiliteite; minimum onderwysersopleidingstandaarde; kurrikuluminhoud; evaluering.
- Teen die agtergrond van die ontwikkeling van die potensiaal van kinders en die verskeidenheid van behoeftes van die gemeenskap, behoort 'n spektrum van onderwysfasiliteite geskep te word.
- Toegang tot algemene onderwys behoort nie gekoppel te word aan minimum standaarde nie.
- Die drumpel tussen algemene en beroepsonderwys moet ondersoek word.
- Daar behoort altyd fasiliteite te wees vir die kind wat nie in 'n spesifieke stroom (of kursus) tereg kom nie.
- Daar behoort gelyke toegangseleentehede te wees vanuit die onderwysstelsel na die beroepsbestel en wel op grond van 'n finale evaluering van die kind se onderwysloopbaan.
- Daar behoort aanvullende programme te wees wat kinders in staat sal stel om ten volle te baat by onderwysvoorsiening. Hierdie programme moet veral die milieu, die skool, die familie en die gemeenskap in ag neem.
- Die uitgawe van die onderwys moet nie bepaal word deur kleurverskille nie.

### Erkenning van diversiteit

- Diversiteit ten opsigte van talent: 'n stelsel moet geskep word waarin die feit van individuele verskille geakkommodeer word om te verseker dat die ontwikkeling van vermoë op een terrein nie gestrem word deur ontoereikende vermoë op 'n ander terrein nie.
- Kulturele diversiteit: Die onderwysstelsel moet diversiteit t.o.v. kultuur erken en wel deur 'n keuse ten opsigte van tipe skool aan die ouers te bied. Onderwys op alle vlakke behoort 'n nasionale karakter te dra. Die moedertaal behoort die medium van onderrig te

wees. Indien dit nie verkies word nie, moet die moedertaal minstens as vak aangebied word.

- . Religieuse diversiteit: Die karakter van die onderwys behoort religieus te wees. Die keuse van religie berus by die ouers.
- . Diversiteit in onderwysersopleiding: Die aanvanklike en voortgesette onderrig van die onderwyser moet sensitief wees vir die veranderende behoeftes van die onderwysstelsel - en wel soos die stelsel aanpas by die veranderende lewensituasie.

#### Die behoeftes van die land

- . Die ontwikkeling van die kreatiewe vermoë van die kind moet beklemtoon word om te verseker dat hy hom sal kan oriënteer in 'n veranderende wêreld. Die onderwys is tans te veel op die blote oordrag van kennis ingestel.
- . Basiese onderwys moet verseker dat die kind se vermoë t.o.v. lees, skryf en reken optimaal ontwikkel word.
- . Sekere kursusse in die sekondêre skool is te akademies - teoreties georiënteerd en nie genoegsaam op die prakties-toepasbare ingestel nie.
- . Daar bestaan nie genoegsame erkenning van die markmeganisme in die bepaling van onderwysbehoefte en voorsiening nie (onderwys, kind en gemeenskap).
- . Nie-universitêre opleiding wat van dieselfde standaard as universitêre opleiding is, kry nie gelyke erkenning van owerheidsweë nie.
- . Die meer akademiese en die toepassingsvelde moet nader aan mekaar gebring word.

## HOOFSTUK 2

### DIE EERSTE FORMULERING VAN 'N STEL KONSEPBEGINSELS VIR ONDERWYSVOORSIENING IN DIE RSA

#### 2.1 INLEIDING

Die Werkkomitee: Onderwysbeginsels en -beleid het vir die eerste keer op 2 September 1980 vergader. Die werkkomitee het die taak gehad om onmiddellik te begin met werksaamhede wat uiteindelik moes uitloop op 'n stel beginsels vir onderwysvoorsiening in die RSA. Reeds tydens die eerste vergadering is 'n aantal besluite geneem wat van betekenis was vir die verdere verloop van die verfyning van die stel beginsels vir onderwysvoorsiening in die RSA:

- a. Die uitsprake wat op die eerste vergadering van die Hoofkomitee ten aansien van die werksaamhede van die Werkkomitee: Onderwysbeginsels en -beleid gemaak is, is as sodanig aanvaar. Hierdie uitsprake het betrekking gehad op die hoë prioriteite wat die formulering van konsepbeginsels vir onderwysvoorsiening moes geniet - as gevolg waarvan konsepbeginsels reeds vir die tweede vergadering van die Hoofkomitee gereed moes wees - en op die versoek dat die voorstelle wat tydens die beginselseminaar geformuleer is, deur die werkkomitee oorweeg moes word.
- b. Die werkkomitee sou as wetenskaplike navorsingskomitee slegs in feite belangstel en sou dus nie betrokke wees by enige bestaande opvattinge of beskouinge nie, sy dit stelselmatig of polities of enigiets anders.
- c. Ten einde prejudisering en/of oorskryding van die terrein van ander werkkomitees te vermy, sou beginsels slegs op die pre-operasionaliseringsvlak geformuleer word, maar die werkkomitee sou wel riglyne met betrekking tot die operasionalisering van beginsels kon neerlê.
- d. Die eerste poging tot die formulering van beginsels sou nie as 'n finale of vaste stel beginsels beskou word nie, maar 'n versoek moet gerig word dat daar terugvoer van die ander werkkomitees sou kom ten opsigte van die geformuleerde beginsels.



- e. Die werkkomitee sou voorts die voorskrifte van die Suid-Afrikaanse Plan vir Geesteswetenskaplike Navorsing ten aansien van prosedure-aangeleenthede aanvaar. Voorstelle wat tydens die beginselsemi-naar geformuleer is, sou as relevante inligting vir die navorsing gebruik word, maar nie as riglyne interpreteer word nie.

Voorts het die werkkomitee op 'n aantal terreine besluit waarop navorsing onderneem moes word. Hierdie geïdentifiseerde navorsingsterreine het onder andere behels:

- a) Definiëring van begrippe  
b) Terreine waarop beginsels vir onderwysvoorsiening geïdentifiseer kon word, te wete:
- polities-ideologiese
  - nasionale ekonomie
  - administrasie (kontrole)
  - kulturele diversiteit
  - gemeenskaps- of oerbetrokkenheid
  - onderwysprofessie
  - staat (wetgewing, onderrigmedium, verpligte onderwys, toelatingsouderdom)
  - finansieel
  - potensiaal van die individu

Wat die verdere navorsingsprogram betref, is besluit dat met die oog op die volgende vergadering van die werkkomitee, die navorsers aan die volgende aangeleenthede aandag moes skenk:

- a. Woordomsrywings moes geformuleer word.  
b. Die volledigheid van die terreine waarop beginsels geïdentifiseer is, moes ondersoek word.  
c. 'n Stel beginsels moes ooreenkomstig die geïdentifiseerde terreine onderskei word.  
d. In die stel konsepbeginsels moes 'n ordening ten aansien van ak-sentverskille van beginsels wat vir die verskillende onderwysvlakke geld, aangedui word.  
e. Basiese riglyne moes neergelê word vir die transformasie van beginsels na beleid en van beleid na wetgewing.  
f. 'n Werkdokument wat die geïdentifiseerde navorsingsterreine reflekteer, moes voorberei word.

2.2 VOORLEGGING AAN DIE WERKKOMITEE: ONDERWYSBEGINSELS EN -BELEID  
VIR DIE VERGADERING VAN 15 SEPTEMBER 1980 (TWEDE VERGADERING)

2.2.1 Die beginsels en motiverings wat voorgelê is

Vir die tweede vergadering van die werkkomitee is 'n werksdokument deur die voorsitter van die werkkomitee voorberei wat uit twee dele bestaan het. Afdeling A met die opskrif "Beginsels", het bestaan uit 5 hoofstukke waarin altesaam 17 beginsels geformuleer is, en afdeling B het motiveringe ter toeligting van elk van die beginsels bevat. Ter wille van oorsigtelikheid en 'n duidelike begrip van die ontwikkeling van die stel beginsels vir onderwysvoorsiening in die RSA wat geformuleer en uiteindelik deur die Hoofkomitee goedgekeur is, word die 17 beginsels en die toeligting daarvan vervolgens aan die orde gestel:

BEGINSEL 1

*Die onderwys in die RSA bied aan elke burger van die land gelyke beregtiging en ontplooiingsgeleenthede waarvoor die landsowerheid tot en met die 16e lewensjaar die verantwoordelikheid aanvaar binne 'n buigbare sisteem van formele en nie-formele onderwysvoorsiening.*

TOELIGTING

Die voorstel met betrekking tot 'n skoolplig wat tot en met die 16e lewensjaar duur, is nie identies met die gangbare organisasie van die onderwyswese nie. Enersyds vra die sosiaal-ekonomiese ontwikkeling van die land na die hoogs moontlike opleidingspeil, en andersyds vertoon dieselfde land alle kenmerke van 'n ontwikkelingsland en die daarmee samehangende probleme van die kwaliteit van die onderwys. Die gevolge kan alleen 'n gedifferensieerde onderwysbeleid wees, sonder om daarmee afbreuk te doen aan die beginsel van gelyke kanse en geleenthede. Die eerste beginsel onderstreep die verantwoordelikheid van die owerheid met betrekking tot hierdie opgawe. Dit sluit die besondere inisiatief met betrekking tot die stigting en beheer van ander onderwysstelsels in geen enkele opsig uit nie. Bowendien kan vasgestel word dat in samehang met die medeverantwoordelikheid van die ouers aan 'n onderwysbestel, die behoefte aan 'n private onderwysstelsel gevoel word. (Vgl. PH. J. Idenburg: "Naar een constructiewe

onderwijspolitiek" Pedagogische Studiën 47 (1970) 1 - 18: In die artikel analiseer Idenburg die neiging tot 'n onttrekking van die Staat van onderwysstelsels as voorbereiding vir 'n begronde verantwoordelikeheidsgevoel teenoor die skool. Vergelyk in dié verband ook beginsel 4.)

Die verwerklikingsmodaliteite van hierdie algemene skoolplig sal langs nuwe weë moet voltrek. 'n Moontlike rigting word aangedui in die Jaarverslag 1974 van die wêreldbank: "In most developing countries there is far too much emphasis on the Western concept of a liberal academic education, and that unless radical changes were made, the situation would go from bad to worse... the spending of funds and energy should be relevant to the developmental needs ... there should be more flexible basic education plans for the masses, combining minimum essentials, such as literacy and understanding of numbers with a systematic effort to relate schooling to job requirements."

Hoe dit verwerklik word, is te lees in die jubileumuitgawe van die International Review of Education 25 (1979) 266 - 296: "For adolescents and young adults with scant or no schooling a faster way of programmes have opened up. In some cases, such as Cuba's "Battle of the Sixth Grade" the education offers replicated in a compressed form and in out-of-school settings, such as factories and farms, normal or reformed primary education". (n Voorverslag oor die Kubaanse eksperiment verskyn in die Harvard Education Review 41 (1971) 427 - 500). Hierdie integrasie van formele en nie-formele onderwys is in verskeie publikasies geanaliseer, onder andere P. Coombs e.a., New paths of learning for rural children and lands (New York ICED, 1973).

Die reg op 'n gelyke beregtiging en ontplooiingsgeleentheid impliseer individualisering en differensiering (beginsel 6).

In die pluralistiese Suid-Afrikaanse samelewing kan slegs 'n uiters buigbare sisteem van formele en nie-formele onderwysstelsels die moontlikheid bied om die beginsel te laat verwerklik.

Kyk verder R.D. Noonan, "Semantics of Equality of Educational Opportunity. In: Teachers College Record 1976 (68 - 88) en C.S. Barrett, "Education and Equality in the USA" In: Pedagogische Studiën, 52 (1975) 1 - 9.

## BEGINSEL 2

*Die beginsel van gelyke beregtiging en ontplooiingsgeleenthede is onlosmaaklik verbonde aan die positiewe erkenning van die lewensbeskoulike en kulturele diversiteit in die RSA synde voorwaardes vir 'n demokratiese samelewing.*

### TOELIGTING

Die positiewe erkenning van die lewensbeskoulike en kulturele diversiteit in die RSA word in die beginsel as 'n voorwaarde vir 'n demokratiese samelewing gesien. "The unity in diversity" word in die laaste jare in toenemende mate die onderwerp van bespreking in die pedagogiese literatuur. (Vgl. die bespreking van die studie van A.S. Nash: "The choice before the Humanities" in: Durham, N.C. Teachers College Record 80 (1979) 397 - 402. 'n Soortgelyke betoog word gevoer in die tydskrif, Présence Africaine 95 (1975) 253 en verder, waarin onder andere S.J. Carlon eksperimente in Liberië belig ("Black Civilization and the Problem of Indigenous Education in Africa"). Die beginsel leer besondere probleme op, omdat 'n redelike balans tussen die Westersgeoriënteerde "unity", as voorwaarde vir die funksionering van die industriële produksieproses en die diversiteit as teëkrag teen die massafikasietendense van die industriële samelewing gevind moet word.

## BEGINSEL 3

*Die betekenis van die formele en nie-formele onderwys in die ontwikkeling van die RSA vereis samewerking tussen al die samelewingsorgane op politieke, ekonomiese, sosiale en kulturele vlak. In die RSA moet die onderwys ingebed wees in die kader van samelewingsontwikkelingsaktiwiteite wat 'n harmoniëring van gesentraliseerde en gedesentraliseerde onderwysbeleid noodsaaklik maak. Die industriële, landbou- en diensverlenende produksiesektore sal 'n besondere medeverantwoordelikheid by die skepping van onderwysvoorsiening moet dra.*

### TOELIGTING

Die kenwoord van die derde beginsel is die begrip "samewerking". Dit betrek beide die formele en die nie-formele onderwys sowel as die verskillende samelewingsektore, waarby die moontlikheid oopgelaat

moet word vir eie inisiatiewe op onderwysgebied. Die samehang tussen onderwys en gemeenskapsontwikkeling is reeds geruime tyd 'n onderwerp van bespreking in die wêreld, en in die Derde Wêreld in die besonder. Omstreeks 1970 het "The Centre for Education Research and Development" van die OECF die relasie tussen skool en samelewing as een van sy ondersoekprojekte geneem (vgl. Pedagogiese Studiën 51 (1979) 204 - 207). Die ondersoekverslae oor "Innovation in Education" lewer vir die derde beginsel betekenisvolle insigte. Ten slotte moet hier nog verwys word na 'n studie van D. Nyberg: "Education as Community Expression" (Teachers College Record 79 (1979) 205 - 223) met betrekking tot die genoemde eie inisiatief van die industriële, landbou en diensleerende produksiesektore, wat as voorbeeld geneem kan word van die spesiale voorsiening wat daarvoor in die Engelse "Education Act" gemaak word.

#### BEGINSEL 4

*Die administratiewe en edukatiewe uitvoering van die onderwysvoorsieninge op formele en nie-formele vlak verlang 'n hoë mate van interne outonomie waarby alle opvoeders en ander belanghebbendes (ouers, onderwysers, verteenwoordigers van die plaaslike gemeenskap, ens.) betrek is ten einde gemeenskaplike medeverantwoordelikheid te dra.*

#### TOELIGTING

Dit is nutteloos om oor medeverantwoordelikheid te spreek sonder 'n redelike mate van outonomie. Ook hieroor is uitvoerige literatuur internasionaal beskikbaar. In Nederland is die grondbeginsel vir hierdie interne outonomie deur Idenburg geformuleer. Hierdie uitspraak is egter nie sonder meer oordraagbaar op die pluralistiese Suid-Afrikaanse samelewing nie. Dit beteken dat dieselfde prinsipes op talle wyses verwerklik sal word. Sosioloë en kultuur-antropoloë het hier 'n besondere bydrae te lewer.

#### BEGINSEL 5

*Een Ministerie van Onderwys is vir onderwysbeleid en -beheer op sowel formele as nie-formele vlak verantwoordelik.*

## TOELIGTING

Dié beginsel vereis 'n verdere deurdenking. Hier moet dit egter met nadruk gestel word dat 'n sentrale onderwysbeleid 'n integrerende deel is van die voorheengemelde "unity", waardeur die verlangde "diversity" eers verseker word.

Oor die vraagstuk van 'n onderwysbestuur en -beheer in ontwikkelingslande is wel veel op 'n lokale of regionale grondslag geskryf, - dit is derhalwe moeilik om hierdie insigte sonder meer toe te pas.

Prof. Vermaak van UOVS het hieromtrent navorsing gedoen en die tersaaklike internasionale vakliteratuur geëvalueer.

## BEGINSEL 6

*Die onderwys in die RSA word bepaal deur die pedagogiese prinsipes van individualisering, differensiering en voortgesette onderwys.*

## TOELIGTING

Oor die pedagogiese beginsels van individualisering bestaan baie literatuur wat hier nie gerekapituleer kan word nie. (Byvoorbeeld Jooste, J.H.: Klassifikasie van leerlinge in die Transvaalse komprehensiewe hoërskool met die oog op doeltreffende gedifferensieerde onderwys en geskikte vakkeuse, Opvoedkundige Studies, No 29) In die afgelope jare het daar reëlmatig ondersoek oor hierdie pedagogiese beginsels in die onderwys van die Derde Wêreld verskyn. (Vgl. byvoorbeeld Co-operative Education Review en andere).

In 1977 het in die tydskrif Présence Africaine 'n interessante artikel van B. Sissa-le verskyn: "Pour un renouvellement des principes et des méthodes de l'enseignement en Afrique" 73 (1977) 43 - 58 waarin vanuit die oogpunt van 'n onderwyser in 'n Swart Afrikastaat die probleme by die kennisoordrag geanaliseer word.

## BEGINSEL 7

*Die onderwys in die RSA word gerig deur die harmoniëring op formele en nie-formele vlak van algemeen vormende en beroepsgerigte onderwys, waarby die stelsel van onderwysvoorsiening gekenmerk word deur 'n sis-*

*teem van horisontale en vertikale deurstroming.*

### TOELIGTING

Die behoefte aan 'n harmonisering van beroepsgerigte en algemeen vormende onderwys, die eenheid van hoof en hand, geld tot vandag in die hele wêreld. Nuut is die gedagte om uit die beroepsgerigte onderwys die algemeen vormende onderwys af te lei. In Duitsland word daar reeds etlike jare aan die sogenaamde "Arbeitslehre" gewerk waarin hierdie harmonisering duidelik tot uitdrukking kom. Hierdie insigte lewer belangrike materiaal vir die verwerking van hierdie beginsel.

### BEGINSEL 8

*n Sisteem van nasionale eksamens op sowel matrikulasie as op beroepskwalifiserende niveau, ongeag van die organisasie van die formele en nie-formele onderwysvoorsiening, is die waarborg van gelyke onderwysgeleenthede en onderwysstandaarde waardeur 'n optimering van die ekonomiese, sosiale en kulturele potensiering van die land veilig gestel word.*

### TOELIGTING

Van die eis om nasionale standaarde mag in geen enkele omstandigheid afgewyk word nie. Die instelling van 'n stelsel van nasionale eksamens is in die RSA in hierdie opsig geredeliker verwerklikbaar, aangesien 'n tradisie geskoei op die lees van die Engelse eksamenstelsel reeds bestaan. Met betrekking tot die eksamenbeoordeling sou dit raadsaam wees om kennis te neem van die ervaring wat in Nederland opgedoen is in die Sentrale Instituut voor Test Ontwikkeling (CITO) asook van die ervaring van die Raad van Europa met die sogenaamde "National Standards of Educational Achievement" (Pedagogische Studiën 54 (1977) 110 - 113).

### BEGINSEL 9

*Die grondslag van die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel is 'n vierjarige primêre skool waarin die moedertaal die hoofmedium is.*

## TOELIGTING

Met die beginsel van die vierjarige primêre skool en die hierby aansluitende stelsel van formele en nie-formele onderwysvoorsiening word aangesluit by 'n internasionale tendens. Eweneens bestaan daar konsensus met betrekking tot die waarde van die moedertaalonderwys (vgl. bv. die studie van Margaret Mead oor "The conversation of insight - Educational Understanding of Bilingualism." Teachers College Record 79 (1978) 705 - 721, asook dié van Carolien Schouten-Van Farreren: "Een bijdrage tot de ontwikkeling van een differentiatie-model voor het moedertaalonderwijs in de Sovjetunie." Pedagogische Studiën 53 (1976) 91 - 102).

### BEGINSEL 10

*Die voortgesette onderwys (gekenmerk deur die samehang van algemeen vormende en beroepsgerigte onderwys op formele en nie-formele vlak) sal in onderwysgemeenskappe gekonsipieer word. Die inrigting van hierdie onderwysvoorsieninge moet met die nasionale ontwikkelingsbeleid gesinchroniseer word met insluiting van 'n gekoördineerde deelname van alle belangegroepes.*

## TOELIGTING

Dié beginsel wat uitgaan van die konsep van 'n onderwysgemeenskap is 'n logiese konsekwensie van die voorgaande stellings, wat prakties nog veel oorweging vereis. Dit geld as vraag of die model van die komprehensiewe skool soos dit in Wes-Europa ontwikkel is, sonder meer op die Suid-Afrikaanse situasie oor te dra is. In die besonder geld dit vir die voorwaardes wat in die funksionering van die onderwysgemeenskap geld. (Vgl. Pedagogische Studiën 51 (1974) 435 - 441.)

### BEGINSEL 11

*Vir die waarborg van die kwaliteit van die onderwysvoorsiening in hierdie onderwysgemeenskappe sal die tersiêre onderwysinrigtings- en pedagogies-didaktiese begeleidende verantwoordelikheid neem. Hierdie diens sal op 'n streekbasis gelewer word en besondere aandag gee aan voortgesette opleiding van onderwyspersoneel.*



## TOELIGTING

Juis in die Suid-Afrikaanse onderwysituasie sal die tersiêre onderwysinrigtings n begeleidende verantwoordelikheid moet dra met betrekking tot die onderwys in die verskillende skole. Hiervoor bestaan analoë modelle, naamlik in Frankryk en die Sowjetunie. Die studies oor die werk van hierdie raadgewende onderwysburo's sal geëvalueer moet word.

### BEGINSEL 12

*Vir breë gebruik van onderwysvoorsieninge in die RSA moet ondersteunende maatreëls op die gebied van volwasseneonderwys vir die plaaslike gemeenskappe, sowel as n stelsel van bevoordeling vir die georganiseerde diensverlenende sektore wat by die onderwysvoorsiening betrokke is, (landbou, industrie, ens.) ontwerp word. Hierbenevens maak dit n voorsiening vir vervoer en inwoningsfasiliteite noodsaaklik.*

## TOELIGTING

Hierdie beginsel sluit direk aan by beginsel 4. Dit het geen sin om sonder toereikende kennis beslissings te neem nie. In die verskillende lande van die Derde Wêreld is dit gebruiklik dat opleiding van volwassenes direkte aansluiting vind by onderwysontwikkelingswerk. UNESCO het hieroor verskeie rapporte die lig laat sien. Vergelyk hieroor ook die studie van A. Gartner en F. Riessman: "Strategies for large scale Reform". Teachers College Record 75 (1974) 349 - 355). Ten opsigte van die stelsel van bevoordeling is aan n ooreenkomstige reëling in die Engelse industrie gedink wanneer onderwysaktiwiteite in die bedryf georganiseer word. Dit sal noodsaaklik wees om hierdie onderwysgemeenskappe as regionale middelpuntskole te konsipieer, wat outomaties tot die behoefte aan vervoerfasiliteite sal lei. (Hieroor is in Nederland uitgebreide ervaring opgedoen by die inrigting van die sogenaamde "Polyvalente Scholen".)

### BEGINSEL 13

*Daar word op streekbasis n stelsel van beroeps- en voorligtingsdienste georganiseer.*

## TOELIGTING

Elke ontwikkelingswerk hou beroeps- en voorligtingswerk in. Hiervoor sal op streekbasis voorsiening gemaak moet word, waaroor daar reeds in die Suid-Afrikaanse verband uitvoerige literatuur beskikbaar is.

### BEGINSELS 14, 15 en 16

14. *Die universiteit is die leier op die gebied van die tersiêre onderwys.*
15. *Die tersiêre onderwysvoorsiening sluit alle erkende na-sekundêre onderwys in en moet sodanig georganiseer word dat die beginsel van horisontale en vertikale deurstroming hierin volledig tot sy reg kom.*
16. *Die struktuur van die tersiêre onderwys sal sodanig wees dat die sosiale, ekonomiese en kulturele ontwikkeling van die land daardeur gedien word.*

## TOELIGTING

Vir hierdie beginsels is reeds breedvoerige literatuur by die KUH beskikbaar. Vgl. die publikasie van E.A. van Trotsenburg; Werk aan die Toekoms: Voordragte oor universiteitspedagogiek en tersiêre didaktiek aan die Universiteit van Pretoria, wat deur die uitgewer Academica gepubliseer sal word.

### BEGINSEL 17

*n Nasionale instituut vir navorsing oor onderwysontwikkeling en -innovasie word ingerig onder direkte beheer van die nasionale ministerie, maar met streekafdelings om sowel sentrale as streeksbelange te dien. Vir die opleiding van personeel ter bemanning van hierdie instituut het die universiteite op nagraadse vlak n primêre verantwoordelikheid.*

## TOELIGTING

Die kwaliteit van die nuwe onderwysstelsel word nie alleen deur sentralisasie op nasionale vlak en interne outonomie op plaaslike vlak gewaarborg nie, dog ook deur die voortdurende ondersoekmatige begeleiding daarvan. Vir die inrigting van so n instituut bestaan internasionaal veel ervaring;

onder andere moet hier verwys word na die studie van F. Kerlinger: "The Influence of Research on Educational Practice." Pedagogische Studiën 55 (1978) 209 - 217 en van B. Creemers en W. Hoeben: "De ontwikkeling van een beleid ten aanzien van onderwijsonderzoek." Pedagogische Studiën 55 (1978) 253 - 274.

### 2.2.2 Kommentaar op die voorleggings

Tydens die vergadering van die werkkomitee is die voorgelegde beginsels en die toeligting daarvan bespreek, en veral die beginsels is verfynd in die sin van noukeuriger formulering en die aanvulling van begrippe. Addisionele beginsels is geformuleer, byvoorbeeld die beginsel wat na kompensatoriese onderwys verwys, en die beginsel wat die behoeftes van die samelewing as grondslag vir 'n Suid-Afrikaanse onderwysstelsel stel (kyk beginsels 3 en 10 in die volgende paragraaf). Op grond van hierdie bespreking is uiteindelik op 19 beginsels vir die onderwys in die RSA besluit wat aan die Hoofkomitee vir oorweging voorgelê sou word. Die voorsitter van die werkkomitee is versoek om die "Toeligting" van die beginsels by die veranderinge wat aangebring is, aan te pas. Die werkkomitee het ook besluit om die Hoofkomitee se aandag daarop te vestig dat die beginsels weerspieëling is van wat behoort te wees en nie noodwendig almal onmiddellik implementeerbaar sal wees nie. Daar sal dus langtermyn-, middeltermyn- en korttermyn doelwitte gestel moet word ten einde die voorgestelde beginsels vir die onderwys ten volle te implementeer.

Voorts is besluit dat begrippe soos edukatiewe, formeel, nie-formeel en beroepskwalifiserende wat in die formulering van die beginsels hul- le voordo, nader omskryf moes word.

## 2.3 DIE EERSTE STEL KONSEPBEGINSELS WAT AAN DIE HOOFKOMITEE VOORGELÊ IS (TWEDE VERGADERING VAN DIE HOOFKOMITEE, 29 SEPTEMBER 1980)

### 2.3.1 Die beginsels

Die stel konsepbeginsels wat tydens die tweede vergadering van die werkkomitee met die oog op die vergadering van die Hoofkomitee geformuleer is, het soos volg gelui:

1. *Die onderwys in die RSA bied aan elke burger van die land gelyke beregtiging en ontplooiingsgeleenthede waarvoor die landsowerheid tot en met die 16e lewensjaar die verantwoordelikheid aanvaar binne n buigbare sisteem van formele en nie-formele onderwysvoorsiening.*
2. *Die beginsel van gelyke beregtiging en ontplooiingsgeleenthede is in die Suid-Afrikaanse gemeenskap onlosmaaklik verbonde aan die positiewe erkenning van sowel die gemeenskaplikheid as die diversiteit van die lewensbeskoulige en kulturele as voorwaarde vir n vrye samelewing.*
3. *Naas onderwysvoorsiening op formele en nie-formele vlak sal op alle terreine waar dit nodig of wenslik geag word, maatreëls getref word vir vorme van kompensatoriese onderwys met die doel om geïdentifiseerde leemtes aan te vul.*
4. *Die betrokkenheid van die formele en nie-formele onderwys in die ontwikkeling van die RSA vereis samewerking tussen al die samelewingsorgane op religieuse, politieke, ekonomiese, sosiale en kulturele vlak. In die RSA moet die onderwys ingebed wees in die kader van samelewingsontwikkelingsaktiwiteite wat n harmoniëring van gesentraliseerde en gedesentraliseerde onderwysbeleid noodsaaklik maak. Die industriële, landbou- en dienssektore sal n besondere medeverantwoordelikheid by die skepping van onderwysvoorsiening moet dra.*
5. *Die administratiewe en edukatiewe uitvoering van die onderwysvoorsieninge op formele en nie-formele vlak verg n hoë mate van interne en plaaslike outonomie waarby alle opvoeders en ander belanghebbendes (ouers, onderwysers, verteenwoordigers van die plaaslike gemeenskap, ens.) betrek is ten einde gemeenskaplike medeverantwoordelikheid te dra.*
6. *Een ministerie van onderwys is vir onderwysbeleid en -beheer op sowel formele as nie-formele vlak verantwoordelik.*
7. *Die onderwys vir die RSA word bepaal deur die beginsels van individualisering, differensieëring en voortgesette onderwys.*

8. *Die onderwys in die RSA word gerig deur die harmonisering op formele en nie-formele vlak van algemeen vormende en beroepsgerigte onderwys, waarby die stelsel van onderwysvoorsiening gekenmerk word deur n sisteem van vertikale en horisontale deurstroming.*
9. *n Sisteem van nasionale eksamens op sowel matrikulasie as op beroepskwalifiserende niveau aangevul met gestandaardiseerde norme op laer onderwysvlakke ongeag van die organisasie van die formele en nie-formele onderwysvoorsiening, is die waarborg van gelyke onderwysgeleenthede en onderwysstandaarde waardeur n optimering van die ekonomiese, sosiale en kulturele potensiering van die land veilig gestel word.*
10. *As grondslag vir n Suid-Afrikaanse onderwysstelsel word aanvaar dat die stelsel moet voorsien in die behoeftes van die samelewing soos laasgenoemde hom in die RSA ontplooi.*
11. *Tensy omstandighede n ander praktyk regverdig word die kind deur medium van die moedertaal onderrig. As oorwegende kriteria geld in hierdie verband die belange van die kind en die begeerte van die ouer.*
12. *Die voortgesette onderwys (gekenmerk deur die samehang van algemeen vormende en beroepsgerigte onderwys op formele en nie-formele vlak) sal in onderwysgemeenskappe gekonsipieer word. Die inrigting van hierdie onderwysvoorsieninge moet met die nasionale ontwikkelingsbeleid gesinchroniseer word met insluiting van n gekoördineerde deelname van alle belangegroepes.*
13. *Vir die waarborg van die kwaliteit van die onderwysvoorsiening in hierdie onderwysgemeenskappe sal die tersiêre onderwysinrigtings n begeleidende verantwoordelikheid neem.*
14. *Vir breë gebruik van onderwysvoorsieninge in die RSA moet ondersteunende maatreëls op die gebied van volwasseneonderwys vir die plaaslike gemeenskappe, sowel as n stelsel van bevoordeling vir die georganiseerde sektore wat by die onderwysvoorsiening betrokke is (landbou, industrie, ens.), ontwerp word.*

15. *Daar word op streekbasis beroeps- en voorligtingsdienste voorsien.*
16. *Die universiteit is die leier op die gebied van die tersiêre onderwys en moet die hoogs moontlike mate van akademiese outonomie besit.*
17. *Die tersiêre onderwysvoorsiening sluit alle erkende na-sekundêre onderwys in en moet sodanig georganiseer word dat die beginsels van horisontale en vertikale deurstroming hierin volledig tot sy reg kom.*
18. *Die struktuur van die tersiêre onderwys sal sodanig wees dat die sosiale, ekonomiese en kulturele ontwikkeling van die land daar-deur gedien word.*
19. *Die onderwys van die land sal gedien word deur voortgesette na-vorsing oor onderwysontwikkeling, innovasie, ens.*

### 2.3.2 Toeligting van die beginsels

Die voorgenoemde stel beginsels is aangevul met 'n dokument waarin 'n motivering ter toeligting van elk van die beginsels aangebied is. Hierdie motivering of toeligting van die 19 beginsels word vervolgens aan die orde gestel:

#### TOELIGTING: BEGINSEL 1

In die versoek aan die RGN stel die owerheid dit onder andere dat beginselriglyne vir 'n praktiese uitvoerbare onderwysbeleid vir die RSA ondersoek moet word, en dat sodanige ondersoek en riglyne ook aandag moet gee aan 'n onderwysinfrastruktuur om te voorsien in die mannekragbehoefte van die RSA, die selfverwesening van sy inwoners, en 'n program ter bereiking van 'n gelyke gehalte onderwys vir alle bevolkingsgroepe.

Die formulering van die eerste beginsel beoog om in 'n begeleidende hoedanigheid die bogenoemde aspekte van die owerheid se versoek onder woorde te bring. Mens moet by die interpretasie daarvan begryp dat die RSA enersyds vra na die hoogs moontlike opleidingspeil (hoëvlakmannekrag) in terme van sy sosio-ekonomiese omstandighede. Andersyds ver-

toon die RSA al die kenmerke van 'n ontwikkelende en selfs onderontwikkelde land, en die daarmee samehangende probleme en eise ten opsigte van die soorte en kwaliteit van die onderwys. By implikasie dui dit op 'n gedifferensieerde beleid, maar dan een wat op geen wyse afbreuk doen aan die beginsel van gelyke kanse en geleenthede nie. Hierdie eerste beginsel stel ook die owerheid se verantwoordelikheid met betrekking tot hierdie opgawe, sonder om op enige wyse in te gryp op die reg van die samelewing om ook in 'n private hoedanigheid vir onderwys voorsiening te maak en dit in stand te hou.

Die stelling van die 16e lewensjaar as grens vir die skoolplig is arbitrêr en op die internasionale vlak die onderwerp van intensiewe en hewige bespreking. Dit is moontlik dat ander komitees aan ander wêreld as die bestaande sal moet dink om vereistes ten opsigte van skoolplig te voltrek. In sy Jaarverslag van 1974 sê die Wêreldbank onder andere: "In most developing countries there is far too much emphasis on the Western concept of a liberal academic education, and ... unless radical changes were made, the situation would go from bad to worse ... the spending of funds and energy should be relevant to the developmental needs ... there should be more flexible basic education plans for the masses, combining minimum essentials, such as literacy and understanding of numbers with a systematic effort to relate schooling to job requirements". In 'n ander kommentaar in die International Review of Education staan onder andere die volgende: "For adolescents and young adults with scant or no schooling a faster way of programmes have opened up. In some cases, such as Cuba's "Battle of the Sixth Grade" the education offers, replicated in a compressed form and in out-of-school settings such as factories and farms, normal or reformed primary education". Die gedagte wys op die integrasie van formele en nie-formele onderwys wat tans ekstensief op internasionale vlak en ook in geïndustrialiseerde lande geanaliseer en ingeskakel word in die onderwysvoorsiening (bv. Verenigde Koninkryk). Selfs 'n hoogs ontwikkelde land en sterk ekonomie soos dié van Wes-Duitsland beweeg in dieselfde rigting.

#### TOELIGTING: BEGINSEL 2

Die positiewe erkenning van sowel die gemeenskaplikheid as die diversiteit van die lewensbeskouwlike en kulturele aspekte in die RSA word in hierdie formulering as 'n voorwaarde vir 'n vrye samelewing gesien.

Internasionaal word die aangeleentheid bereedeneef onder die opskrif "Unity in diversity", en vorm dit in toenemende mate die onderwerp van bespreking in die pedagogiese literatuur. As aangeleentheid verskyn dit op die horison in die verenigde State van Amerika, Kanada, Bolivië, verskillende Afrikastate, die Sowjetunie, Indonesië, om maar enkeles te noem. (Vergelyk in hierdie verband A.S. Nash: The Choice before the Humanities" In: Teachers College Record 80 (1979) pp. 297 - 402. Soortgelyke bespreking word gevoer in die tydskrif "Présence Africaine 95" (1975) p. 253 waarin onder andere F.J. Carlon se eksperimente in Liberië ter sprake kom onder die titel: "Black civilization and the problem of indigenous education in Africa") Die noodsaaklikheid van hierdie beginsel word baie goed geïllustreer deur die verskillende ontwikkelings op onderwysgebied in die Wes-Europese lande. n Gekompliseerde Westers-georiënteerde industriële en sensitiewe produksie-apparaat verlang begryplik van sy onderwys dikwels meer "unity" as "diversity". Tegelyk daarmee ontstaan egter massafikasietendense wat maklik tot konfliktsituasies kan lei, veral ook in so n pluraalsaamgestelde samelewing soos die Suid-Afrikaanse. In die Midde-Afrikaanse opset (waaronder Zaïre, Tanzanië en Malawi) is daar n onafhanklikheidswording baie sterk gekonsentreer op die eenheid in die onderwysstelsel. Intussen is die saak opsigtelik gediversifiseer in terme van die aansprake van verskillende taal- en kultuurgroepe in elkeen van die genoemde state. Die aansprake kom in hoofsaak neer op die kultivering van die diversiteit wat in terme van opvoedings- en onderwysbeleid tot belangrike identiteitsbepalings voer. Hiermee word nie te kenne gegee dat dit vir die Afrikastate wat onderweg is na industrialisering n opgeloste probleem is nie. Die feit dat die Franssprekende lande wat, soos bekend, meer as elders geklou het aan die eenheid en behoud van die Franse onderwyspatroon, tans hand oor hand onderweg is na n sogenaamde Afrikanisering van hulle onderwys bied ook in hierdie verband belangrike inligting.

Die moontlikheid dat hierdie aangeleentheid langs die weg van loutere "social engineering" opgelos kan word is eintlik uitgesluit. Die mening van Muscatine in die hierbogenoemde publikasie van Nash word hier vir oorweging voorgelê, naamlik: "... even the university of the future will take hold of the human values, or it will sink quietly and indiscriminately into the non-committal moral stupor of the rest of the knowledge industry". Ander literatuur wat in hierdie verband geraadpleeg kan word, sluit onder andere die volgende in:



Klein J.T. : "A pluralistic model for educational policy making  
(Educational Theory No. 2 1978, pp 85 - 89)

Baker G.C. : Policy issues in multi-cultural education (Educational  
Digest, November 1979, pp 43 - 46)

Dit is die mening van die komitee dat hierdie tweede beginsel hierdie uitdaging aanvaar as absolute voorwaarde vir verantwoordelike onderwys- en opvoedingswerk.

### TOELIGTING: BEGINSEL 3

Kompensasie-onderwys, waarby verskillende variasies soos remediërende programme ingesluit word, is 'n erkende beginsel van onderwysstelsels van die totale geïndustrialiseerde samelewing. Dit verskyn veral waar sodanige gebiede opgawes ervaar ten opsigte van gedeeltes van sy bevolking wat nie kon tred hou met ontwikkelingstendense van veral laat vyftiger- en sestigerjare nie. Die beginsel is gegrond op die "...recognition that many socially disadvantaged children - with the members of certain racial and ethnic minorities prominent amongst them - are often ill prepared through early socialization to meet the demands placed upon them by the educational systems..." (Pike, R.M., Equality of educational opportunity: dilemmas and policy options, In: Interchange no. 2, (1978-79) pp. 30 - 39).

In hierdie verband word die skool beskou as 'n positiewe agent vir sosiale hervorming, ook met betrekking tot die verandering in gesinsinkomste en leefstyl in dié sin dat dit nuwe beroepsmoontlikhede open. Daar moet egter hier reeds gewaarsku word dat hierdie tipes programme nie oral aan alle verwagtinge voldoen het nie, en dat baie sorgvuldige beplanning in hierdie verband deur ander komitees oorweeg sal moet word ten einde die frustrasies wat hieruit mag voortvloei te ondervang. (Kyk in hierdie verband onder andere Gilbert & McRoberts: Differentiation and Stratification: The issue of inequality, opgeneem in Forcese en Richer: Issues in Canadian Society pp. 91 - 136.) Die sin van kompensasie-onderwys is geleë in sy inbeddingsmoontlikhede in die tersaaklike samelewing, onder die besef dat 'n onderwysstelsel of aspek daarvan nie as sodanig die effek van samelewingsomstandighede kan ophef nie. Op die internasionale toneel het baie van die verwagtinge wat aan alle vorme van kompensasie-onderwys gestel is, verdwyn in

allerlei soorte fladderings en verwyte. Die belangrikste probleem is geïdentifiseer as "...the impact of change-linked aspect of education on the equilibristic conception of interaction between the educational and other social systems". (Vgl. Aran, L. et al: The effectiveness of educational systems in the processes of modernization in Comparative Educational Review No. 1 (1972) pp. 30 - 43.)

#### TOELIGTING: BEGINSSEL 4

Die kernwoord van die vierde beginsel is "samewerking". Dit betrek beide die formele en die nie-formele onderwys, sowel as die verskillende samelewingsektore waarby die moontlikheid ook oopgelaat word vir eie inisiatiewe op onderwysgebied soos gestel in die eerste beginsel. Die samehang tussen onderwys- en gemeenskapsontwikkeling is reeds geruime tyd 'n belangrike onderwerp van bespreking in die wêreld, en in besonder die Derde Wêreld. In hierdie verband word verwys na twee artikels wat in die tydskrif Teachers College Record verskyn het en waarin belangrike beredenering opgeneem is. A. Gardner en F. Riesman (Strategies for large scale Educational Reform No. 75 1974, pp. 349 - 355) lewer 'n pleidooi vir groter idealisme in ontwikkelingsprojekte wat sonder 'n intensiewe samewerking van die verskeie samelewingsektore eenvoudig ondenkbaar is. Insgelyks word belangrike gedagtes oor die werk op 'n formele en nie-formele niveau in die onderwys voorsien, en wat ingebed is in 'n netwerk van samewerking tussen alle belanghebbendes opgeneem in die studie van J.F. Scheffield: Educational policies for developing nations No. 76, pp. 89 - 100.

Op dieselfde vlak is alle kongresverslae en navorsingspublikasies oor die tema "Innovation Education" vrywel algemeen met hierdie aangeleentheid besig. Die betrokkenheid van alle ander belanghebbendes (d.w.s. uitgeslote die owerheid) by onderwysvoorsiening, en die opneem van verantwoordelikheid deur die samelewing in hierdie verband is na die oordeel van die komitee 'n tendens wat eenvoudig nie langer in die ontwikkelende Suid-Afrikaanse opset geïgnoreer kan word nie. Die gedagte dat daar baie meer inisiatief van die industriële, landbou- en dienssektore in hierdie opsig sal moet kom, word tans oral ter wêreld aanvaar. In 'n onlangse verklaring deur Minister S.P. Botha het baie duidelik geblyk dat die Suid-Afrikaanse owerheid in dieselfde rigting dink. Die aandag word ook gevestig op die feit dat spesiale voorsiening in die "Education Act" in die Verenigde Koninkryk hiervoor

gemaak word.

#### TOELIGTING: BEGINSEL 5

Die inspraak van belanghebbendes by onderwys, is, soos bekend, een van die oudste grondbeginsels van die Westerse onderwysstelsel. Enige vorm van inspraak impliseer egter ook verantwoordelikheid van die samelewingsektore vir wat in en met die onderwysvoorsiening gebeur. Hierdie aspek van medeverantwoordelikheid het slegs sporadies en ongeorganiseerd in die Suid-Afrikaanse onderwysgeskiedenis verskyn, en dan hoofsaaklik in tye van nood. Die samehang van inspraak en verantwoordelikheid is 'n basiese gedagtegang wat in hierdie verband oorweeg moet word. Om hierdie rede moet hierdie beginsel ook saam gelees en bedink word met beginsel 12 waar daar sprake is van die konsipiëring van onderwysgemeenskappe.

In Nederland is hierdie aangeleentheid, soos bekend, betreklik uitvoerig deur Idenburg beredeneer. Sy uitsprake is egter nie sonder meer oordraagbaar op die pluralistiese Suid-Afrikaanse samelewing nie. Die besonderhede wat H.N. Weiler: *Education and Development: From the age of innocence to the age of scepticism* (Comparative Education No 3 van 1978 pp. 179 - 198) gee, is nie alleen insiggewend nie, maar ook basies met betrekking tot die oorweging van die meriete van die saak.

#### TOELIGTING: BEGINSEL 6

Beheer behels die vasstelling van riglyne vir toekomstige handeling (duidelik omlynde beslissingsraamwerk vir alle betrokkenes) sowel as die daarstelling van kontrolemaatreëls vir die versekering van die uitvoering daarvan ten opsigte van die mees essensiële of deurslaggewende onderwyskollektiverings-komponente (fasette ten opsigte van die onderwysstelsel wat kollektief voorsien word).

Sentrale beheer sou dus impliseer dat bogenoemde ten aansien van die onderwysstelsel in geheel vanuit een sentrale punt geantisipeer en gecontroleer word. Indien verder vorm gegee moet word aan 'n ander beginsel, wat aanvanklik teenstrydig voorkom, naamlik gedesentraliseerde outonomie, sal dit beteken dat die outonomie binne 'n duidelik afgebakende beslissingsraamwerk moet plaasvind. 'n Sentraal beheerde onderwysstelsel kan deur middel van duidelik geformuleerde riglyne

sy gesag na wense inkort, waardeur verantwoordelikheid ten aansien van sommige fasette gedelegeer word.

Die motivering hieronder vir die daarstelling van sentrale beheer vir die onderwysstelsel van 'n land soos Suid-Afrika met 'n verskeidenheid van uiteenlopende volksgemeenskappe, is dan ook gegrond op die moontlikheid van effektiewe delegasie, waardeur partikuliere inspraak behoue kan bly.

### Enkele faktore wat hedendaags internasionaal bydra tot 'n sentraliseringstendens ten opsigte van onderwysbeheer.

Afgesien van ontwikkelinge wat die afgelope dekades sentrale inmenging ten opsigte van die onderwysstelsel noodsaak, bestaan daar ook 'n tendens tot konstruktiewe beleidsvoering deur regerings wat die afsydige en outonome ontwikkeling van enige onderwysstelsel uitskakel.

#### 1. Die toename in die omvang van gekollektiveerde onderwys

Uit 'n UNESCO-verslag van 1973 blyk reeds dat in die ontwikkelde lande die onderwysbevolking op alle onderwysvlakke meer as 20 % van die totale bevolking beloop het, terwyl vir ontwikkelende lande die persentasie gemiddeld 9 % beloop (dit veronderstel uiter-aard uitbreiding). Die daarstelling van onderwysgeleenthede vir almal en veral meerdere tipes onderwys het 'n besondere duur en komplekse taak geword. Die realisering van 'n groot en toepaslike aantal skole en onderwyskombinasies maak owerheidsingryping en veral sentrale beplanning onontbeerlik.

#### 2. Die koste verbonde aan gekollektiveerde onderwysvoorsiening

Die daarstelling van gewenste gekollektiveerde onderwysgeleenthede vir die totale bevolking word 'n steeds duurder taak wat buite die bereik van die meeste kleiner gemeenskappe is. Die onderwysstelsel verloor vanweë hierdie afhanklikheid van die owerheid sy outonomie deurdat die finansieerder verantwoordings oor die besteding vereis.

#### 3. Spesialisasie

Die kenmerkende gespesialiseerdheid van 'n moderne volkshuishouding

vereis die daarstelling van steeds meer gedifferensieerde gekollektiveerde onderwysgeleenthede, wat doeltreffender vir groter getalle sentraal geantisipeer en voorsien kan word.

4. Kompleksiteit van die ervaringsbesit en die wyse van oordrag

Die tempo waarteen veranderinge in die wetenskap en tegnologie plaasvind, vereis dat onderwysbeplanning dinamies moet wees en op die hoogte van die nuutste ontwikkeling op talle terreine moet bly, ten einde te verseker dat die resentste ontwikkeling toepaslik in onderwys/leersituasies geïnkorporeer kan word. Dit vereis voortdurende navorsing en ontwikkeling wat duur is en kleiner onderwysstelsels of afsonderlike institusies kan oor die algemeen die hoë koste hieraan verbonde nie bybring nie.

5. Toenemende mobiliteit van die bevolking

Die steeds mobiel-wordende bevolking noodsaak standaardisering ter wille van die evaluering van diplomas en sertifikate verteenwoordigend van onderwyskwalifikasies.

6. Gelykskakelings- of eenvormigheidstendense

Die mensbeeld wat sosiale gelykskakeling van alle mense as moontlik beskou, word hedendaags redelik algemeen gehandhaaf en die gelykskakelingstaak word dan aan die gekollektiveerde onderwys (sentraal beheer) toegewys.

Voorgaande kan as tendense beskou word wat oor die algemeen op internasionale vlak bydra tot sentralisering van onderwysbeheer; daar kan egter ook verdere redes aangevoer word vir die daarstelling van gesentraliseerde onderwysbeheer.

Motivering vir die daarstelling van sentrale onderwysbeheer

1. Die omvang en koste verbonde aan die voorsiening van gekollektiveerde onderwys noodsaak feitlik die daarstelling van sentrale beheer aangesien die owerheid verantwoording verlang ten aansien van die besteding van toegewysde fondse. In meer direkte terme kan ook verwys word na die koste verbonde aan die duplikasie van

administratiewe fasiliteite en die besparing wat n uitkakeling daarvan kan inhou.

2. Sentrale beheer bevorder meer konstruktiewe beleidsvoering (en beplanning). In plaas van op versoek en na ondersoek toewysings vir bepaalde ontwikkelinge te maak, kan dinamies en toekomsgerig te werk gegaan word. Gekoördineerde beplanning ten opsigte van die volkshuishouding in totaliteit word n realiseerbare moontlikheid. (Vgl. bv. mannekragbehoefte-projeksies en die neem van maatreëls vir die voorsiening in sodanige behoeftes.)
3. Bevorder eenvormigheid, enersyds ten opsigte van gelykberegting en andersyds ten opsigte van standaardisering.
  - Die toekenning van fondse as belangrike middel vir die daarstelling van gelyke geleenthede (of gelykberegting) kan aan die hand van algemeen aanvaarde en sentraal geadministreerde kriteria geskied.
  - Ander kriteria ten opsigte van eenvormige voorsiening van fasiliteite (fisiese geriewe), onderwyspersoneel en kurrikulums kan geïmplementeer word.
  - Standaardisering kan bevorder of verseker word deur die aanvaarding van soortgelyke of eenderse evaluerings- en kwalifiserings-norme.
  - Deur middel van bogenoemde maatreëls (asook ander) kan interne mobiliteit (horisontale en vertikale beweeglikheid binne die onderwysstelsel) verseker word.
4. Die doeltreffende en effektiewe voorsiening van gedifferensieerde gekollektiveerde onderwysgeleenthede word uiteraard eers moontlik indien dit op groot skaal onderneem kan word. Kleiner onderwysgemeenskappe kan nie die verskillende uiteenlopende onderwysinrigtings voorsien vir n klein getal leerlinge, waarvoor wel vir groter getalle beplan en voorsien sou kon word nie. Die koördinasie en inskakeling van ander metodes as slegs die daarstelling van enkele institusies met gedifferensieerde geleenthede, word moontlik (bv. vervoer, behuising, ens).
5. Sentrale beheer neig tot sneller besluitneming en deurvoering van besluite. Dit sal uiteraard afhang van die inspraak van interne

en eksterne instansies en die outokratiese, al dan nie, aard van die besluitnemingsproses. Daar word egter oor die algemeen in die literatuur beweer dat sentraal beheerde onderwysstelsels vinniger as ander in staat was tot verandering. Die meeste van hierdie ondersoeke maak egter nie voorsiening vir die evaluering van die uitvoering van die veranderinge nie, maar slegs die deurvoering van dergelike besluite.

6. Navorsing en ontwikkeling kan veel doeltreffender en op groter skaal onderneem word. Die nodige eksperimentering en vernuwing kan plaasvind.
7. Inspraak van die samelewing kan via die normale regeringskanale geskied en daar kan terselfdertyd voorsiening gemaak word vir besondere adviesliggame of ander vorme van inspraak deur middel van maatreëls met wetlike status.
8. Maatreëls ten einde bepaalde regte en pligte ten opsigte van partikulariteit binne die onderwysstelsel te waarborg, kan wetlike status bekom.
9. Onderwys hulpdienste kan op 'n ekonomiese en gekoördineerde wyse voorsien word.

#### Nadele verbonde aan sentrale onderwysbeheer

1. Plaaslike inisiatief en verantwoordelikheid word gedemp.
2. Aanpassing aan plaaslike behoeftes problematies.
3. Burokritisering. Professionaliteit van onderwyspersoneel in gevaar.
4. Beperk konsultasie en deelnemingsgeleentheid van "uitvoerders".
5. Die handhawing van besondere kultuuridentiteit van verskillende groepe twyfelagtig.

Die meeste van bogenoemde nadele hang egter af van die besondere vorm wat sentrale beheer aanneem en sou derhalwe gedeeltelik oorbrug kon word deur middel van die besondere manier wat die verskillende kollektiveringsfunksies ten aansien van die verskillende onderwyskollektiverings-komponente voltrek word.

## TOELIGTING: BEGINSEL 7

Die beginsels van individualisering en differensiering is nie alleen selfverduidelikend na die betekenis daarvan nie, maar ook wat die motivering betref bo enige verdenking. Soos bekend, is daar n massiewe hoeveelheid literatuur hieroor beskikbaar en word die aangeleentheid sedert die vyftigerjare stelselmatig indringend ondersoek en geïmplementeer in alle onderwysstelsels van die wêreld. Interessante besonderhede met betrekking tot die toepassing van individualisering en differensiasie in n Swart Afrikastaat verskyn in n 1977 uitgawe van die bekende tydskryf "Présence Africaine 95" van B. Sissa-Le getitel: "Pour un renouvellement des principes et des méthodes de l'enseignement en Afrique" (73 (1977) pp. 43 - 58)

## TOELIGTING: BEGINSEL 8

Oor hierdie aangeleentheid word in die aanloop tot die lys beginsels heelwat besonderhede verskaf wat relevant is vir die evaluering daarvan. In die woordomskrywing is uitleg gegee ten opsigte van die begrippe "algemeen vormende" en "beroepsgerigte" onderwys. In der waarheid is die terme selfverklarend, en die een is nie die teenstelling van die ander nie, maar twee punte op die onderwyslyn.

Die situasie in die RSA is, wat die bevolking, kultuur, godsdiens, ens. betref, meervoudig waardeur verskillende voorkeure ten opsigte van soorte onderwys noodwendig na vore kom. Andersyds is die ontwikkelingspatroon sodanig dat vrywel alle denkbare aspekte iewers in die patroon opduik, op grond waarvan die gedagte aan nie-formele onderwys naas die formele dringende aandag verdien. Binne een stelsel kan daar begryplik nie sprake wees van ewewydigheid van strukture nie. Die variante moet noodwendig harmonieer binne die eenheid, sonder om eenvormigheid af te dwing, behalwe waar dit wenslik en nodig is in terme van gelyke beregtiging.

Daar kan weinig twyfel oor bestaan dat die onderwys oral in die wêreld beskou word as n toegang of middel tot ontwikkeling, ekonomiese vooruitgang en opbloei, verhoging van lewenstandaarde, vestiging van kultuuridentiteit, ens. Dit hoef egter nie so te wees nie, omdat n ewewig tussen onderwys as sodanig en inskakeling daarvan by die samelewingsbehoeftes nie vanselfsprekend is nie. Die feit dat soveel



geïndustrialiseerde lande juis nie hierdie ewewig in aanmerking geneem en in die beplanning geantisipeer het nie, het (soos bekend) daartoe gelei dat hierdie lande onder andere met 'n baie groot werkloosheidsprobleem onder skoolverlaters, ernstige finansiële probleme in die onderwysvoorsiening, 'n hopeloos onrealistiese toeloop na universiteite en dergelike probleme te kampe het. Harmonie ten opsigte van hierdie twee rigtinggewende aspekte in onderwysvoorsiening is onwegdinkbaar vereiste vir 'n stelsel wat die RSA moontlik kan bekostig. Laasgenoemde geld sowel die mannekrag- as die investeringsaspek.

Hierbenewens het mens, soos gestel, nie te doen met twee teenoorgestelde nie. Die ervaring, ook hier te lande, wys bo enige twyfel dat beweeglikheid in 'n toekomstige stelsel slegs moontlik is in terme van die landsbehoefte. Die geldigheid van hierdie beskouing kan oral in die wêreld getoets word aan bestaande of dreigende mislukkinge. Dit sou derhalwe moontlik wys wees om eerder algemeen vormende onderwys waarvoor voorsiening gemaak moet word, af te lei van die behoeftes aan beroepsgerigte onderwys as anders om. Dit sou 'n unieke standpunt in die internasionale patrone verteenwoordig op beplanningsvlak in plaas van om deur ekonomies-sosiale faktore daartoe gedwing te word op grond van voorspelbare mislukkinge. Derhalwe die vereiste van vertikale en horisontale deurstroming wat onder andere die volgende impliseer: Eerstens dat, waar van toepassing, daar 'n soepele oorgang van die een vorm van onderwys na die ander moet moontlik wees. Tweedens dat, waar nodig, die idee van algemeen vormende onderwys in 'n vroeg gerigte beroepsgerigte voorsiening ingebou kan word ooreenkomstig die behoeftes van die samelewing, en sonder om die kind geweld aan te doen. Sodanige patroon sou feitlik net so na byvoorbeeld volwassene onderwys vir onderontwikkelde gebiede oorgedra kon word met onmiddellike en uiteindelijke effek van ekonomies lewensvatbare groeipunte of streke wat berus op die waarborge wat die onderwysvoorsiening kan verskaf.

Vergelyk in hierdie verband die literatuur wat by die inleiding opgegee is, en wat hier direk relevant is. Die uitleg van Jean-Pierre Jallade van die Wêreldbank en die OECD is in hierdie verband wesenlik om ter harte te neem (Revue Francaise de Pédagogie 20, 1972). Oor die krisis in Wes-Europa die volgende:

In Denemarke is een derde van die 150 000 werkloos jonger as 25 jaar (Times Higer Educational Supplement, 25.7.80 p.1 en 15.8.80, p.10) terwyl werkloosheid in Brittanje onder 18-jariges en jonger tussen

1974 en 1978 toegeneem het van 33 000 tot 258 000 (Times Educational Supplement, 8.8.80, p.4). In Spanje is die onderwysvoorsiening so ontoereikend dat 1½ miljoen leerlinge onder agtien reeds voltyds of deelyds in beroepe staan, waarvan  $\frac{1}{4}$  miljoen 14 jaar of jonger is. (Times Educational Supplement 15.8.80, p. 10. ) (vgl. ook Hughes, J: Education, Work and Unemployment in the 1980's. In: Educational Research, 22/1 (1979) p. 3 - 14.)

#### TOELIGTING: BEGINSSEL 9

Die gedagte van plaaslike onderwysgemeenskappe, gedeeltelike outonomie en verantwoordelikheid waarna in beginsel 5 en 12 verwys word, bring die kwessie van algemene of nasionaal gewaarborgde standaarde vir alle bevolkingsgroepe en soorte onderwys na vore. Almal is goed bekend met die beskouing (of dit geldig is of nie is nie ter sake nie) dat Swart en Kleurlingonderwys minderwaardige standaarde handhaaf in vergelyking met Blanke onderwys. Andersyds is daar veral by universiteite skepsis oor die wyse waarop byvoorbeeld die Gemeenskaplike Matrikulasieraad tans saamgestel is en funksioneer. Daar word ook bedenkinge uitgespreek oor die feit dat daar tans soveel eksaminerende liggame is, ten spyte daarvan dat daar enkele jare gelede strakker in hierdie opsig gerasionaliseer is. Ondersoek het aangetoon dat sekere van die bestaande onderwysdepartemente waaronder Kleurlingonderwys, probleme ervaar ten opsigte van onder andere eksterne moderering van hulle eksamens wat deur sodanige sentralisasie uitgekakel sal word. Hierbenewens is dit te betwyfel of 'n nasionale plan vir die land se onderwys 'n gedifferensieerde eksamineringspraktyk kan akkommodeer in terme van die algemeen erkende diversiteite wat bestaan. Insgelyks sal gekyk moet word na die bestaande sertifiseringspraktyk wat, sover die oorweging vir 'n nasionale en gelykberegtigende onderwysstelsel betref, waarborge sal moet kan verskaf wat ewe goed vir alle bevolkingsgroepe sal geld, besonders as parallel met die werksaamhede en verwagtings van byvoorbeeld die Nasionale Mannekragskommissie.

Die toelatingsvereistes tot alle vorme van na-sekondêre onderwys sou hiermee eenvormig vir die hele land gemaak kan word wat in sigself 'n groot voordeel sou inhou vir onder andere Indiëronderwys wat besondere probleme ervaar met byvoorbeeld die vereiste dat twee tale aangebied moet word.

Indien mens die bydrae van die nie-formele onderwys tot die opleiding van mannekrag mede in berekening bring, word die feit van streeksinspraak by opleiding besonder akuit in dié sin dat daar aan minimum nasionale standaarde voldoen sal moet word om gelyke beregtiging vir alle inwoners op skoolse (formele) en buite- of na-skoolse (nie-formele) vlakke te verseker.

Die Britse tradisie wat in die bestaande stelsel ingebou is, maak ook inderdaad so 'n praktyk moontlik. Afgesien van die besonderhede wat op internasionale vlak beskikbaar is en huidig in byvoorbeeld Engeland, Nederland en die VSA groot probleme na vore bring op die vlak van skoolplig en bereikte standaarde, moet mens ook kennis neem van die bevindinge van onder andere die Sentrale Instituut voor Test Ontwikkeling (CITO) in Nederland (Ped. Studiën 54 (1977) onder die titel "National Standards of Educational Achievement".

#### TOELIGTING: BEGINSSEL 10

Met inagneming van die feit dat die RSA voortdurend besig is om op alle terreine 'n steeds toenemende ontwikkelingstendens te openbaar, behoort dit duidelik te wees dat daar in terme van mannekragbehoefte steeds hoër eise aan die onderwysstelsel gestel sal word om die mensemateriaal te voorsien waardeur die impetus van hierdie ontwikkelingsgang in stand gehou sal word.

Wanneer daar in terme van die behoeftes van 'n ontwikkelende land soos die RSA gedink word, behoort daar, gesien in die lig van sy rykdom van natuurlike bronne, maar terselfdertyd die beperktheid van sy tans opgeleide mannekrag, duidelik besef te word dat dit die onderwysstelsel ten laste lê om by wyse van sy opleiding en onderwys die middele te voorsien waardeur die ewewig tussen beskikbare moontlikhede en behoorlik daartoe opgeleide persone op so 'n wyse bewerkstellig sal word dat dit tot voordeel van die land en sy inwoners sal dien.

Die behoeftes van die land tree op sy duidelikste aan die lig soos dit beliggaam word in die verwagtinge wat vanuit 'n verskeidenheid oorde aan die onderwysstelsel gestel word. 'n Onderwysstelsel het geen ander alternatief as om aan hierdie verwagtinge te voldoen nie. In hierdie verband word die behoeftes van die land duidelikste aan

die lig gebring deur die werksgeleenthede wat aan die verskillende kategorieë opgeleide persone gebied word. Daardeur word die onlosmaaklike verband tussen die landseconomie en die onderwysstelsel aangetoon. Sou die onderwysstelsel by wyse van die aard van sy opleiding of selfs die duur daarvan sonder inagneming van die landseconomie 'n stuwling op die arbeidsmark veroorsaak, kan daar slegs 'n onhoudbare situasie geskep word, soos dié waaruit die Wes-Europese lande hulle tans moet ontworstel. (Vergelyk die werkloosheid onder jongmense waarna in beginsel 8 verwys is.) In Rusland word die kwaliteit van sy arbeidspotensiaal aansienlik deur die aard van sy opleiding bepaal, waardeur die wetenskaplik-tegnologiese basis van sy ekonomie verstewig word (Times Higher Education Supplement, 15.8.80).

Die betekenisvolheid dat 'n onderwysstelsel relevant moet wees vir die behoeftes van die plaaslike gemeenskap, is duidelik by die onderwyskonferensie van die Britse Gemenebes wat te Sri Lanka gehou is, onderstreep. (Times Higher Education Supplement, 15.8.80, p.7)- Vergelyk in dié verband ook King, E: Education, Individuality and Community: International Comparisons In: British Journal of Educational Studies, XXVIII/2 (1980) p. 100 - 110.

#### TOELIGTING: BEGINSEL 11

Hierdie beginsel is oral ter wêreld en in alle tipes samelewings so uitgetrap dat verdere toeligting en kommentaar eintlik oorbodig is. Die situasie in Suid-Afrika openbaar besondere probleme wat ook elders in die wêreld aangetref word, en waarvoor die formulering probeer voorsiening maak. Die bydrae van Margaret Mead op die vlak van die kultuur-antropologie tot die begrypbaar maak van hierdie aangeleentheid behoort welbekend te wees. 'n Besonder insiggewende studie is ook dié van Carolien Schouten-Van Farreren: "Een bijdrage tot de ontwikkeling van een differentiatie-model voor het moedertaal-onderwijs in de Sovjetunie" (Ped. Studiën 53 (1976)). Wat die praktyk van die saak betref, het dr. P.R.T. Nel 'n besondere voorlegging gemaak.

#### TOELIGTING: BEGINSEL 12

Die basis vir hierdie formulering is geleë in drie begrippe, te

wete, voortgesette onderwys, onderwysgemeenskappe en nasionale ontwikkelingsbeleid. "Voortgesette onderwys" word as formulering verkies bo "lewenslange onderwys" op grond daarvan dat laasgenoemde faseologiese betekenis gekry het in die Westerse onderwysliteratuur. As sisteem dui dit op 'n volledig samehangende, geïntegreerde, soepel struktuur van voorsiening wat aan elke persoon gedurende sy leeftyd geleentheid bied om ooreenkomstig sy eie ontwikkeling, aanleg en voorkeure onderwys buite skoolverband te ontvang. Die bedoeling met so 'n aspek van die onderwysvoorsiening lê veral in die diensmotief aan die samelewing, sy ontwikkelingstendense en behoeftes. As sodanig sluit dit aangeleenthede soos heropleiding en verdere opleiding in. (Ben Daeter: Permanente edukatie, gedurende vorming als omvattend beginsel van kultuurpolitiek, Onderwijs en Opvoeding 3 (4) 1979 pp 104 - 111). Dit impliseer die vorming van onderwysgemeenskappe met besondere outonomie op sowel besluitnemings- as uitvoerende vlak sodat 'n groep mense wat onder besondere omstandighede saamleef hulle eie behoeftes kan identifiseer en vorme van voortgesette onderwys in terme daarvan kan kies en aanwend. 'n Goë voorbeeld sou in hierdie geval 'n gebied soos Soweto wees alwaar duidelike behoeftes identifiseerbaar is, en waarvoor sinvolle voorsiening beplan kan word, met inbegrip van die aanwending van bestaande fasiliteite soos skole, kolleges, ontspanningsentrums ens. Die sinchronisering van sodanige beplanning met nasionale maar ook plaaslike ontwikkelingsbeleid is van vanselfsprekende belang ten einde plaaslike en landsontwikkeling hierin te dien. Dit is van besondere belang om te let op die sterk antisiperingskarakter wat in hierdie beginsel opgesluit lê, dit wil sê dat toekomstige lewenspatrone en ontwikkelingstendense vooruit geïdentifiseer moet word ten einde betyds in samelewingsverband op 'n oorhoofse vlak sodanige onderwys te inisieer. Dit volg hieruit dat 'n besondere premie en verantwoordelikheid hiermee op die gemeenskap (nou as 'n onderwysgemeenskap) geplaas word om meganismes daar te stel om alle belanghebbendes, ingesluit die staats- en plaaslike owerheid by die beplanning en uitvoering te betrek. Die spektrum van aktiwiteite kan alle vorme van onderwys insluit, maar ook op enkele konsentreer, byvoorbeeld basiese onderwys vir ongeletterdes, ambagsonderwys ens. Derhalwe is hier ook 'n noue verwantskap ingeskryf met die inhoud van beginsel 5.

Alhoewel hierdie aangeleentheid nog baie navorsing verg, blyk uit die literatuur dat dit in toenemende mate as beginsel ingeskakel word in

ontwikkelende gebiede op soek na harmoniëring van onderwys en ontwikkelingswerk. In hierdie verband skakel dit ook besonders met die gedagtes wat in beginseel 14 vervat is.

Dit is eweneens tans duidelik dat die komprehensiewe onderwysmodelle wat oral in die Westerse wêreld aangewend is, nie die voorsiening in hulle onderskeie stelsel lewer wat ver wag is nie, en dat iets anders vir die RSA oorweeg moet word waarby ook die skoolplig en formele onderwys gekoppel kan word ooreenkomstig die behoeftes. (vgl. bydraes tot Ped. Studiën 51 1974 en die besondere uitgawe van Zeitschrift für Päd. 1976)

### TOELIGTING: BEGINSEL 13

Die ontplooiing van onderwys buite skoolverband is waarskynlik een van die belangrikste sleutels tot die toekoms van die hele Suider Afrika. Die uitleg in die toeligting van beginseel 12 bring noodwendig die vraag na vore oor betrokkenheid van die bestaande infrastruktuur by samelewingsontwikkeling. Afgesien daarvan dat die bestaande tersiëre opset self voor 'n groot ontwikkelingstyd staan, kan dit (wat in die RSA betref) nie anders nie as dat hierdie inrigtings in diens van die sosio-ekonomiese ontwikkeling van die land gemobiliseer en aangewend sal moet word. Dit wil sê, hierdie hoëvlakmannekrag sal in ooreenstemming met ontwikkelingsbeplanning by sodanige sake betrokke moet raak en van sowel owerheids- as gemeenskapsweë finansieel en andersins daartoe gemotiveer en opgeroep word.

Die begeleidende verantwoordelikheid van die tersiëre onderwys is reeds effektief ingeskakel by sowel formele as nie-formele onderwysvoorsiening in Frankryk en die Sowjetunie. (kyk bv. F. Champion Ward: Strategies for informal education: Teachers College Record 76 (4) 1975.) Insgelyks sal bestaande onderwysburo's hier diens van besondere waarde op die beplanningsvlak kan lewer, en sal die ontplooiing van 'n sodanige praktyk in opvolgstudies noukeurig en realisties ondersoek moet word. In die uitgestrekte en yl bevolkte gebied in die Sowjetunie is hierdie tipe dienslewering op beplannings- en uitvoeringsvlak tot 'n fyn kuns ontwikkel en lewer dit 'n besondere bydrae tot sowel basiese as heropleiding van mannekrag. Die betrokkenheid van hierdie inrigtings sal noodwendig die navorsingshorison alhier verbreed en die praktykgerigtheid op veral

onderwysgebied afdwing waaraan almal in die land groot behoefte het. (As voorbeeld word verwys na die werk van die UOVS ten opsigte van beplanning vir Swart onderwys.) Dit is te voorsien dat, wat hulle praktiese bydrae betref, hulle veral op heropleidingsvlak betrokke sal raak, n terrein waar onder andere onderwyskolleges en teknikons n groot inset sal kan maak tot n nasionale ontwikkelingsplan. Die skakeling met die gedagtes wat vervat is in beginsel 15 lê voor die hand.

#### TOELIGTING: BEGINSSEL 14

Hierdie beginsel hou ten nouste verband met beginsel 4, en moet in samehang daarmee geïnterpreteer word. Basies kom die gedagte daarop neer dat op veral plaaslike, dit wil sê gemeenskapsvlak daar besondere behoeftes ontstaan aan n gerigte en met die ekonomiese gesinchroniseerde voorsiening vir volwasseneonderwys. Die nuwe ontwikkelingsareas in onder andere Oos-Transvaal en Noord-Natal lewer voldoende bewys hiervan. By die ontwikkeling van hierdie vorme van onderwys is daar drie punte van betrokkenheid, te wete, die staat, die entrepreneurs en die gemeenskap. Sonder sodanige voorsiening moet die ekonomiese groei in veral die arbeidsintensiewe bedrywe gerem word. Die aktiwiteite wat in so n nie-formele sisteem ingewerk kan word, ken eintlik geen beperkings of moeilikheidsgraad nie (dit wil sê dit kan byvoorbeeld van die eenvoudigste landbou-tegnologie tot die ingewikkeldste bedryfsaspekte strek).

Die privaatsektor moet hierby betrek word op so n wyse dat dit voordelig is op die investeringsvlak, besonders wat die verskaffing van fasiliteite vir opleiding betref. Personeelvoorsiening met inagneming van sodanige opleidingspraktyke is ewe belangrik. Die literatuur beklemtoon deurentyd die belangrikheid van onderlinge oorleg en beplanning tussen die belanghebbendes, en die koppeling van volwasseneonderwys met die formele onderwysvoorsiening. (Kyk onder andere: Gartner & Riesman: Strategies for large scale reform. Teachers College Record 75, 1974 pp. 349 - 355.)

#### TOELIGTING: BEGINSSEL 15

Hierdie beginsel is selfverduidelikend, en sy geloofwaardigheid staan internasionaal bo enige verdenking. Die aandag word daarop gevestig

dat die ontwerp van hierdie tipe diens, soos elders in die wêreld, ook in die RSA die terrein van die formeel georganiseerde onderwys (skole, universiteite, ens.) sal moet oorskry om voorsiening te maak vir alle vertakkings van buite- en nasekondêre onderwyskompen-sasies. Aangesien 'n afsonderlike subkomitee oor hierdie aangeleentheid handel, word ook in hierdie verband geen verdere kommentaar gelewer nie.

#### TOELIGTING: BEGINSEL 16

Alhoewel internasionaal aanvaar word dat die universiteite die hoogste vlak van onderwysontwikkeling in enige land teenwoordig stel, kan daar ook geen twyfel oor bestaan nie dat sy betrokkenheid by die ontwikkelingstendense in veral ontwikkelende samelewings tans betreklik radikale standpunte uitlok. Alhoewel sodanige standpunte nie sonder meer op die Suid-Afrikaanse situasie van toepassing gemaak kan word nie, moet daar van kennis geneem word dat die isolasie tussen universiteit en samelewing waarskynlik nie langer geduld sal kan word nie. Ontwikkelinge in die Sowjetunie toon dat die besondere kundighede waaroor universiteite beskik egter tot groot voordeel van 'n ontwikkelende samelewing aangewend kan word, mits die universiteit in staat gestel word om op outonome wyse op hierdie oproep te reageer. 'n Rasionalisasie met betrekking tot die taak van die universiteit moet nie gelykgestel word aan 'n poging om sy tradisionele status af te breek nie. As navorsings-potensiaal bly hy oral in die wêreld onvervangbaar in terme van topmannekragbenutting en -opleiding.

#### TOELIGTING: BEGINSEL 17

Voorsiening op nasekondêre onderwysvlak vorm begryplik in alle ontwikkelende lande die sleutel tot die sogenaamde hoogopgeleide mannekragaanwending. Die meriete daarvan kan in 'n ontwikkelende samelewing soos die in die RSA moeilik oorskakel word. Aan die ander kant kan dit egter ook so rigied eensydig ontplooi word dat toegangsmoontlikhede tot hierdie tipe onderwys 'n hindernis vorm vir die samelewingsontwikkeling en die stelsel tot nadeel van die land geïmplementeer word. In hierdie verband word nie slegs na die universiteite verwys nie, en bestaan daar inderdaad 'n moontlikheid dat die brug tussen die sekondêre en ander vorme van nasekondêre onderwys onvol-



doende gebou word ten einde veral in die mannekragbehoefte van die land te voorsien.

Tegelyk vorm die nasekondêre onderwys gesamentlik die duurste vorm van onderwys in enige stelsel. Indien die bestaande praktyk soos in die geval hier plaaslik so sterk in vertikale strukture neig te ontwikkel dat mens in toenemende mate moeilik gemeenskaplikhede kan bepaal, verg die saak inderdaad aandag, afgesien daarvan of die bestaande stelsel die uitkoms van historiese feite is. In hoogs ontwikkelde samelewings het die universiteit en daarmee vergelykbare nasekondêre opleiding moontlik 'n ander funksie te vervul as wat die geval is in 'n ontwikkelende of 'n onderontwikkelende gebied. Derhalwe is die beginsel van horisontale en vertikale deurstroming alhier van groter betekenis as byvoorbeeld in Wes-Duitsland of die VSA. Die literatuur wys onteenseglik uit dat radikaal botsende standpunte in sowel Oos- as Wes-Europa hieroor gehuldig word.

#### TOELIGTING: BEGINSSEL 18

Alhoewel die grondwaarheid van die dienslewingsaspek van die universiteit en ander tersiêre onderwysinstellings universele erkenning geniet, roep die onverbiddelike eis om doelmatigheid en relevansie in ontwikkelende lande sowel as lande met 'n eeue-lange universiteitstradisie hedendaags om antwoorde waaroor nog veel besin sal moet word. Die universiteit moet uit die gemeenskap self ontspring en binne die eie kulturele milieu daarna streef om by wyse van dokumentasie en navorsing die eie identiteit ten opsigte van die bestaande sosiale, kulturele, ekonomiese, psigologiese en pedagogiese realiteite te bestendig en uit te bou, en terselfdertyd vanweë sy wyse van wetenskapsbeoefening internasionale erkenning na streef deurdat dit die grense van sy volk, kultuur en kennis transendeer. Daarbenewens moet die universiteit uiters gevoelig wees om te kan beantwoord aan die eise wat die samelewing op tegnologiese gebied stel. In sy opleiding van handelingsbekwame beroepspersone moet tegniese, kreatief-artistieke, organisatoriese, ambags- en sosiale kwaliteite tot verfyning gebring word, maar terselfdertyd moet die delikate balans tussen persoonsvorming en ander doelstellings bewaar word. Die universiteit het die verantwoordelikheid om ten volle in te skakel by nie-formele onderwysaangeleenthede, en byvoorbeeld te voorsien in die opleidingsbehoefte van persone wat

op sosiale en geografiese gronde probleme ondervind.

In hierdie verband het die universiteit nood daaraan om in die huidige tydsbestek te besin oor sy aandeel aan die oordrag van waardes (THES. 11.7.80) wat ingebed is in die eie kultuur (vgl. L. Missine: *Africanization of a university in Africa: A response to a need*. In: Pedagogische Tijdschrift, 1, (1979), 17 - 27), die balans tussen die verbruikers- en produksieproses kan daarstel (vgl. F.W. Prins: *Onderwijs: welzijn en welvaart*, In: Pedagogische Tijdschrift, 9 (1979), 489 - 511) en voldoen aan die eise om rasionalisasie en samewerking. (Vgl. THES. 11.7.80.)

In dieselfde mate word die betekenisvolheid van ander tersiêre onderwysinstellings, soos bv. die teknikons en die sg. "Open universities" as vorme van opleiding gesien waarby die diensleweringaspek besondere prominensie geniet.

#### TOELIGTING: BEGINSEL 19

Die kwaliteit van 'n nuwe onderwysstelsel word nie alleen deur 'n sentralisasie op nasionale vlak en interne outonomie op plaaslike vlak gewaarborg nie, dog ook deur die voortdurende navorsingsmatige begeleiding daarvan. Navorsing gerig op onderwysbeleid sal die belangrikste opgawe in die ontplooiing en aanpassing van so 'n stelsel in die RSA uitmaak. 'n Kritiese evaluering van die reeks beskikbare literatuur in hierdie verband is begryplik nodig sodat die foute wat algemeen begaan is in veral ontwikkelde lande vermy kan word. In hierdie verband word veral drie studies vermeld wat ernstige aandag verg:

Boyd, W.L.: *The study about educational policy and politics: much to do about nothing* (Teachers College Record No. 80 1978).

Bowers, C.: *Emergent ideological characteristics of educational policy* (Teachers College Record No. 79 van 1977).

*Educational critics and technocratic consciousness: Looking into the future through a rear view mirror* (Teachers College Record No 80 van 1978).

Vir die inrigting van so 'n navorsingspraktyk bestaan daar inderdaad internasionaal al baie ervaring en word hier onder andere verwys na die studie van F. Kerlinger: The influence of research on educational practice (Pedagogische Studiën 55 van 1978) en die van B. Creemers en W. Hoeben: De ontwikkeling van een beleid ten aanzien van onderwysonderzoek (Pedagogische Studiën no. 55 van 1978).

### 2.3.3 Kommentaar op die eerste stel konsepbeginsels vir Onderwysvoorsiening

#### a) Kommentaar gelewer tydens die tweede vergadering van die Hoofkomitee (29 September 1980)

Dit was nie moontlik om al die beginsels ten volle tydens die tweede vergadering van die Hoofkomitee te bespreek nie. Kommentaar wat wel gelewer is, het betrekking op die volgende gehad:

- . Die gebrek aan verwysing na die vryheid wat die ouer moet geniet om self te besluit by watter kultuurgroep hy binne onderwysverband wil aansluit,
- . die weerhouding van 'n eksplisiete standpunt ten opsigte van "vrye onderwys" in die stel beginsels,
- . die gebruik van die begrip "nie-formeel" wat probleme oplewer by die interpretasie daarvan,
- . die begrip "burger" wat binne sy normale betekenis problematies vir die konteks waarin dit gebruik is, kan wees, en
- . die onvoldoende presisering van die verantwoordelikhede en beperkinge van die staat binne die stelsel van onderwysvoorsiening.

#### b) Skriftelike kommentaar wat van Hoofkomitee lede ontvang is

Lede van die Hoofkomitee is versoek om skriftelike kommentaar met motiverings waar nuwe beginsels voorgestel of bestaandes gewysig word, voor 13 Oktober 1980 aan die Sekretariaat beskikbaar te stel met die oog op die vergadering van die werkkomitee wat twee dae later sou plaasvind. Die kommentaar wat ontvang is, het in die breë die volgende strekking gehad:-

- . Die konsepbeginsels wek die indruk dat opvoedkundige oorewegings ietwat verdring word deur faktore wat dalk op die maatskaplike, ekonomiese en politieke terreine van die Suid-Afrikaanse samelewing

aansluiting vind.

- . Die formulering (inkleding) van die onderskeie beginsels is sodanig dat dit nie altyd duidelik is presies wat bedoel word nie. Duideliker omskrywing van woorde en begrippe word voorgestel om vaagheid en verkeerde interpretasie te vermy.
- . Die stelling word ook gemaak dat die verwysing na die Suid-Afrikaanse gemeenskap in hoofstuk 1 (par. 2) tot misverstand kan lei. Daar word voorgestel dat moontlik liewers na "Suid-Afrikaanse gemeenskappe" verwys moet word.
- . Die begrip "gelyke" sal duideliker omskryf moet word aangesien dit in meer as een beginsel voorkom. Indien daarmee "gelykwaardig" bedoel word, word met die gebruik daarvan akkoord gegaan.
- . In hoofstuk 2 (par. 6) vervaag die beginsel deurdat die metode of wyse van implementering uit die formulering na vore dring.
- . Beswaar word ook gemaak teen die samebindende gebruik van onderwysbeleid en -beheer waardeur geïmpliseer word dat die onderlinge samehang nie skeiding moontlik of wenslik maak nie. In hierdie verband word ook gestel dat die verwysing na "een ministerie van onderwys" groot misverstand in die hand kan werk.
- . Daar is van die beginsels wat sodanig geformuleer is dat die bewoording ook suiwer inligting bevat wat nie deel van die beginsel is nie. Hierdie toeligting kan van die beginsel geskei en by die motivering gevoeg word.
- . n Beginsel wat die reg tot private onderwys proklameer, moet geformuleer word, nie op grond van die vertrekpunt dat private onderwys die voorreg van die meer gegoedes in die samelewing is nie, maar as n beginsel wat buigzaamheid in die stelsel teweeg wil bring.
- . In die eerste beginsel moet die begrip "burger" met "inwoner" vervang word. In enige land is daar inwoners wat nie noodwendig burgers van die land is nie wat ook aanspraak maak op onderwys en nêrens ter wêreld word die reg tot onderwys afhanklik gestel van burgerskap nie.

- . Die vierde beginsel is soos volg aangevul ten einde moontlike misverstand uit te skakel:

"It is not practicable for an adequate education system to be provided entirely by the State and all private individuals, institutions and organizations have an obligation to make their contribution. The State must recognize this necessity by creating no unnecessary difficulties in the way of private initiatives in education and by avoiding unnecessary attempts to control or direct such initiatives. Private institutions cannot claim compensation from the State for expenditure on private educational initiatives when such expenditure specifically relieves the state of a burden which it would otherwise have to shoulder. In such cases compensation should be provided by way of tax deduction, subsidy or otherwise."

- . Die beginsel wat in hoofstuk twee geformuleer is (beginsel 6) gee nie in 'n voldoende mate antwoord op die probleem van die relatiewe rolle van die Staat, die gemeenskapsowerhede en die individu in onderwys nie. In hierdie verband word die probleem van eenheid en diversiteit ook nie voldoende belig nie. In die lig hiervan word 'n aantal nuwe beginsels geformuleer waarin onder andere die volgende gedagtes vervat is:

- Onderwysowerhede moet so na as moontlik op grond van kulturele homogeniteit ingestel word ten einde beleidsbeheer oor die onderwys uit te oefen.
- Die rol van die Sentrale Regering in onderwys moet beperk word tot
  - a. die beskikbaarstelling van bronne op 'n regverdige, objektiewe en nie-diskriminerende grondslag
  - b. die instelling van sodanige objektiewe en eenvormige norme en standaarde as wat nodig mag wees om te verseker dat die bronne effektief gebruik word
  - c. die skepping van meganismes deur middel waarvan eenvormige onderwysstandaarde geskep kan word en waarteen die kwaliteit van die voorsiene onderwys getoets kan word.
- Die reg van enige self-gekonstitueerde groep om privaatskole in te stel, moet erken word en dit moet ook erken word dat diegene

wat van hierdie reg wil gebruik maak, nie as gevolg daarvan van hulle regverdige aandeel in publieke fondse wat vir onderwys beskikbaar is, ontnem moet word nie.

- Daar behoort slegs een ministerie van onderwys te wees.
- Die staat verskaf onderwys as 'n diens aan die individu en nie met die doel om die individu te kontroleer of beheer nie.
- Individuele ouers moet 'n keuse kan uitoefen ten opsigte van die wyse waarop hulle hulle kinders wil laat ontwikkel en daar behoort vryheid van beweging te wees ten opsigte van die grense tussen kulturele groepe, alhoewel erken word dat sodanige vryheid beperk sal moet word op grond van oorwegings vir onderwysdoel-treffendheid.

Beginsel 11 in hoofstuk 3 neem nie die besondere probleme betreffende die taalmedium in Swart skole voldoende in ag nie. 'n Nuwe formulering word voorgestel wat soos volg lui:

As a general educational principle children should be taught in their mother tongue or in the case of children with more than one mother tongue in any one of them. It is recognised, however, that in the case of Black South Africans (and indeed, of the indigenous inhabitants of the whole of Africa) there is a major dilemma relating to language medium whereby the choice of either the mother tongue or a language of European origin secures important advantages at the expense of grave drawbacks. In these circumstances it is desirable that a variety of systems should operate and that as far as possible individual parents and in all cases local communities should be free to exercise choice.

Van een van die Hoofkomiteelede is kommentaar ontvang ten opsigte van die getal beginsels: Die versoek is gestel dat die getal beginsels gereduseer moet word en verskeie voorstelle ten opsigte van hoe in hierdie doel geslaag kan word, is voorgestel. Onder andere is die stelling gemaak dat beginsel 6 geen beginsel is nie, dat beginsel 18 reeds in beginsel 10 ondervang is en dat beginsel 9 'n logiese feit is wat nie as 'n beginsel beskryf hoef te word nie. Voorts is genoem dat beginsel 1 alles op die landsowerheid plaas en dat

voorsiening gemaak moet word vir bydraes van die kant van die private sektor en die ouers.

- n Beginsel behoort geformuleer te word ten opsigte van die onderwyser of die onderwysprofessie as sodanig.
- Die vrees is uitgespreek dat die eerste beginsels nie sterk genoeg standpunt inneem ten opsigte van die vraag watter van die eenheid of diversiteit primêr gestel moet word nie. n Alternatiewe formulering het soos volg gelui:

The principle of equal education and equal opportunities in education are inextricably bound up with the positive acknowledgement both of what is common to the people of South Africa and what is different in their philosophies of life and cultures. The diversity of the latter should be regarded as an enrichment of a fundamental unity, which is the primary principle and not as divisive and separating. To the extent that different cultural communities exist they should be identified by free association of the people concerned and not institutionalised by legislation or State action. Acknowledgement of the concept of unity in diversity is basic to the operation of an open education system in a free society.

- Voorstelle met betrekking tot die herformulering van beginsels 10 en 11 is ook ontvang, maar die besonderhede van die betrokke voorstelle word nie hier aangebied nie. Dit is voldoende om te stel dat wat die moedertaalonderrig betref, hierdie aangeleentheid as besonder kompleks beskryf is en dat in die laaste instansie beklemtoon is dat die belange van die individu tesame met die wense van die ouers die deurslag moet gee.

## HOOFSTUK 3

### VERDERE VERLOOP MET BETREKKING TOT DIE VERFYNING VAN DIE BEGINSELS: DIE TWEDE STEL BEGINSELS WAT AAN DIE HOOFKOMITEE VOORGELê IS

#### 3.1 INLEIDING: 'N RADIKALE HERBESKOUIING' VAN DIE VOORGESTELDE BEGINSELS

Tydens die derde vergadering van die Werkkomitee : Onderwysbeginsels en -beleid het die voorsitter van die werkkomitee gewys op die uiteenlopendheid van voorgaande kommentaar wat die soek na 'n sintese in terme van 'n stel konsepbeginsels waarin al die kommentare vervat is, bemoeilik het. 'n Keuse tussen twee werkwyses moes uitgeoefen word: Enersyds kon op uitgebreide wyse met toeligting 'n uiteensetting aangebied word van wat met 'n beginsel bedoel word en andersyds kon die beginsels so strak en eenvoudig moontlik formuleer word, dit wil sê bloot die idee wat in die beginsel vervat is, kon verwoord word. Die uitoefening van voorgenoemde keuse, moes teen die volgende agtergrond gemaak word:

- a. Die formulering van sommige eerste konsepbeginsels het aanleiding gegee tot kommentaar -
  - dat die aanduidings hoe om die beginsels in die praktyk te implementeer niks met die beginsel as sodanig te make het nie,
  - dat die beginsels verskuil word in 'n bepaalde beleidsaspek wat noodwendig op die terrein van beleidsformulering lê en
  - dat die besonderhede wat in die beginsels vervat is op die terrein van 'n ander werkkomitee oortree en so 'n komitee se werk dus prejudiseer of vooruitloop.
- b. Sonder om gevestigde belange, opvattinge, ideologieë en dergelike aangeleenthede in ag te neem, sou 'n totaal nuwe verwysingsraamwerk vir die onderwys in die RSA op wetenskaplike en objektiewe wyse ontwerp moes word om te voldoen aan die versoek wat die kabinet aan die RGN gerig het.
- c. Die onderwys is nie die sosiale hervormingsmag of die ekonomiese uitbreidingsfaktor wat tradisioneel daaraan toegedig is nie, en derhalwe moet bevoegdhede nie aan die onderwys toegeken word, waaroor dit nie beskik nie.

Oorweging van voorgaande drie punte het tot die besluit gelei dat die beginsels so strak as moontlik geformuleer moes word met die gebruik van so min woorde as moontlik om misverstand of opeenhoping van betekenis te vermy.



Elke beginsel wat op hierdie wyse geformuleer is, sowel as die begrippe wat daarin vervat is, sou egter in die toeligting verder verduidelik en opgeklaar word. Met inagneming van die kommentaar wat op die 19 beginsels ontvang is en die voorgaande gedagtegang as riglyn, is radikaal herbesin oor die getal beginsels, die formulering en die ordening daarvan en die lengte van die bewoording van elk. In die lig hiervan is 14 beginsels geformuleer wat aan die werkkomitee voorgelê is.

Die werkkomitee het die 14 beginsels indringend bespreek en veral aandag geskenk aan die begrippe en motiverende kommentaar wat in die toeliggende dokument die aandag moes geniet.

### 3.2 DIE TWEDE STEL KONSEPBEGINSELS WAT AAN DIE HOOFKOMITEE VOORGELÊ IS MET WOORDOMSKRYWINGS EN TOELIGTING

Tydens die vergadering van die Hoofkomitee wat op 30 Oktober 1980 plaasgevind het, is 'n werksdokument van die Werkkomitee : Onderwysbeginsels en -beleid oorweeg waarin die volgende hoofde voorgekom het:

Opmerkings vooraf

Afdeling A: Woordomskrywings

Afdeling B: Ander inligting

Konsepbeginsels vir oorweging deur die Hoofkomitee

Toeligting van die konsepbeginsels

Bibliografie

#### 3.2.1 Die beginsels

Die 14 beginsels was soos volg geformuleer

1. Die onderwysvoorsiening in die RSA bied aan elke inwoner van die land gelyke onderwysgeleenthede wat berus op die beginsel dat alle opvoeding en onderwys onlosmaaklik verbonde is.
2. Die onderwys in die RSA verleen positiewe erkenning aan sowel die gemeenskaplikheid as diversiteit van religieuse, lewensbeskouwlike en kulturele aspekte van sy vrye samelewing.

3. Onderwysvoorsiening op die formele vlak is primêr die verantwoordelikheid van die Staat met dien verstande dat die individu en die georganiseerde samelewing n medeverantwoordelikheid en inspraak in hierdie verband het.
4. Die onderwysstelsel sal voorsiening maak vir die stigting en staatsubsidiëring van privaatonderwys.
5. Die onderwys sal ingebed wees in die ontwikkeling van die totale samelewing en sal in die besonder gekoppel wees aan sowel die mannekragbehoefte as die ekonomiese ontwikkeling in die RSA.
6. Die eenheid in die onderwysvoorsiening sal berus in n harmoniëring van sentraliserende en desentraliserende onderwysfaktore.
7. Die uitvoering van onderwysvoorsiening op sowel formele as nie-formele vlak, sal in onderwysgemeenskappe gekonsipieer word met n hoë mate van interne en plaaslike outonomie en verantwoordelikheid.
8. Die onderwys in die RSA word bepaal deur onder andere die volgende erkende opvoedkundige oorwegings op sowel formele as nie-formele vlak:
  - . individualisering
  - . differensiëring
  - . ewewig tussen algemeen vormende en beroepsgerigte onderwys
  - . vertikale en horisontale deurstroming
  - . kompensatoriese en remediërende onderwys
  - . voortgesette onderwys
  - . beroeps- en voorligtingsdienste
  - . wetenskaplik verantwoorde kurrikulering
9. Gelykwaardige onderwysstandaarde word gewaarborg deur eksamens en sertifisering op alle vlakke waar dit in terme van die nasionale stelsel nodig geag word.
10. Tensy omstandighede n ander praktyk regverdig, word die kind deur medium van die moedertaal onderrig. As oorwegende kriteria geld in hierdie verband die belange van die kind en die begeerte van die ouer.
11. Vir die waarborg van die kwaliteit van die onderwysvoorsiening in onderwysgemeenskappe sal die tersiêre onderwysinrigtings n begeleidende verant-

woordelikheid neem.

12. Tersiëre onderwys as outonome onderwyssektor sal sodanig gestruktureer word dat die wetenskaplike, sosiale, ekonomiese, kulturele en ander tersaaklike ontwikkelingsaspekte van die samelewing daardeur gedien word.
13. Gehalte en status van onderwys word primêr bepaal deur die opleiding, kwaliteit en status van die onderwysende persone.
14. Die onderwys van die land sal gedien word deur voortgesette navorsing oor onderwysontwikkeling en alle verbandhoudende aangeleenthede.

Ten einde bepaalde begrippe en woorde wat in die formulerings gebruik word toe te lig en te verduidelik en om agtergrondgewens beskikbaar te stel aan die hand waarvan die beginsels begryp en geïnterpreteer moet word, is die volgende woordskrywings, ander inligting en toeligting addisioneel tot die beginsels aangebied.

### 3.2.2 Woordskrywings

#### a. Formele en nie-formele onderwysvoorsiening

Alhoewel hierdie begrippe moontlik in die Suid-Afrikaanse situasie vreemd is, word dit op internasionale vlak algemeen gebruik om die twee kernfasette van onderwysvoorsiening aan te dui. Die formele dui in hierdie geval op dit wat in die algemeenste sin gelykvormig en binne die grense van 'n onderwysstelsel meesal deur die owerheid in terme van skoolse onderwys beskikbaar gestel word. Mens sou dus binne die formele voorsiening alles inreken wat tot die onderwysstelsel van 'n land op die formele vlak behoort, vanaf pre-primêre onderwys tot tersiëre onderwys.

Hierbenewens blyk daar in 'n toenemende mate oral in die wêreld behoeftes van 'n meer algemene of plaaslike aard te bestaan waarvoor daar nie in terme van die formele voorsiening reëlings getref word nie. Mens dink in hierdie verband byvoorbeeld aan die bydraes wat kerke maak tot die godsdienstige onderwys, of die inset van die privatektor in die beroepsopleidings van verskillende aard.

b. Kulturele diversiteit (ingeslote multi-etnisiteit)

Hierdie aangeleentheid is in die meeste lande ter wêreld net so aktueel as in die RSA. Die belangrikstes in hierdie verband is waarskynlik die Sowjetunie, Indië, Maleisië, Peru, die Verenigde State en selfs België. Begryplik het die aangeleentheid van diversiteit of kulturele diversiteit dikwels sy oorsprong in etnisiteit. Alhoewel laasgenoemde dikwels ook gekoppel word aan ras of kleur, is dit nie noodwendig so nie. Die etnisiteitsvraagstuk in België (Vlaams teenoor Wallonies) het niks met ras of kleur te doen nie.

Die modelle wat deur navorsers in hierdie verband beskryf is, toon oteenseglik dat daar onmoontlik slegs sprake kan wees van òf gemeenskaplikheid òf diversiteit. Ooreenkomste en verskille vorm onontkenbaar die polarisasie wat oral ter wêreld in hierdie verband aangetref word, terwyl aansprake na een of ander kant kragtens omstandighede varieer. Die verstandige waardering van sowel die gemeenskaplikhede as diversiteite blyk ook op internasionale vlak die aanvaarbaarste beginsel te wees ter akkomodasie van die feitlikhede in enige van die gegewe situasies. Die samelewing se probleme met betrekking tot hierdie saak oorskry altyd die terrein van onderwysvoorsiening in die lig van politieke, godsdienstige, ekonomiese en ander aspekte. Afgesien daarvan dat dit derhalwe ook op onderwysvoorsieningsvlak 'n probleem is, is dit nie die enigste probleemarea nie.

c. Voortgesette onderwys (ingeslote "continued education", "life-long education" en kompensasie-onderwys)

Die onderwysvoorsiening van die geïndustrialiseerde wêreld het hom baie duidelik in drie fases voltrek.

Die eerste fase het hom gemanifesteer in 'n algemene onderwysvoorsiening vir alle mense in die samelewing. Hiermee is bedoel om alle vorme van ongelikheid, sosiale remminge, diskriminasie, ensovoorts uit die weg te ruim.

Die teorie aan die grond van die saak was dus dat absoluut gelyke onderwysvoorsiening alle probleme op die samelewingsvlak sou neutraliseer en regstel.

Toe dit nie gebeur nie, moes daar noodwendig in al die stelsels oorgegaan word tot 'n tweede vorm van onderwysvoorsiening wat die tekorte wat nie in die eerste fase opgehef kon word nie, te onderskep. Hiermee breek die tydvak van kompensasie-onderwys aan, waarby ingesluit word alle vorme van remediërende en buitengewone onderwys, onderwys buite skoolverband, spesiale onderwys, ensovoorts. Ook hierdie fase in die onderwysvoorsiening kon nie in die Wes-Europese lande die tekorte op samelewingsvlak uitwis nie.

Derhalwe kan 'n derde fase in onderwysvoorsiening aangedui word. Dit is deur verskillende navorsers as "continuous education", "life-long education" of voortgesette onderwys getipeer. In hierdie derde fase word dan 'n poging aangewend om die gapings van die eerste twee fases te vul, en is dit in die huidige tyd begryplik 'n onderwerp vir omvangryke ondersoek en bespreking onder andere deur UNESCO en verwante of vergelykbare organisasies.

d. Onderwysvoorsiening in samelewingsverband : Onderwysgemeenskappe

Alle internasionale ondersoeke toon, veral wat geïndustrialiseerde lande betref, dat die algemeen bekende eenvormige en betreklik geslote sisteme wat so kenmerkend van hulle onderwysstelsels is, nie in die huidige tyd meer aan al die verwagtings voldoen nie. Geslotenheid en oormatige sentralisasie misken die feit dat belangrike verskuiwings plaasgevind het en nog plaasvind betreffende die aansprake wat bepaalde tipes samelewings binne die groter bestel van die volkshuishouding ten opsigte van die onderwysvoorsiening uitoefen. In die meeste gebiede blyk dit bo redelike twyfel dat gemeenskappe verwag dat die onderwysvoorsiening plaaslike behoeftes moet akkommodeer. Hierdie verwagtings geld nie slegs vir die kurrikulum nie, maar ook vir aangeleenthede soos godsdiens, voertaal, algemene kultuuridentiteit en dergelike meer. By stelselontwikkeling het dit gelei tot die formulering van die begrip "onderwysgemeenskappe" wat in 'n toenemende mate op gedesentraliseerde basis seggenskap oor onderwysaangeleenthede verwerf, sonder om gesentraliseerde aspekte soos algemene verpligte onderwys, nasionale onderwysfinansiering, ensovoorts geweld aan te doen. Die begrip "onderwysgemeenskap" beklemtoon derhalwe slegs die inspraak en outonomie van belanghebbendes in 'n bepaalde samelewing ten aansien van die onderwysaangeleenthede, en in terme van wat op plaaslike vlak van die onderwys op sowel formele as nie-formele vlak verwag word.

e. Horisontale en vertikale deurstroming en beweeglikheid

Die basiese besonderhede met betrekking tot horisontale en vertikale deurstroming en beweeglikheid by vorme van onderwysvoorsiening is nie n nuwe gedagte in Suid-Afrika nie. Die huidige praktyk van onderlinge samewerking tussen universiteite, onderwyskolleges en teknikons, die wedersydse erkenning van kursusse en oorskakeling van studente, ensovoorts, is n illustrasie van wat hiermee bedoel word. In n strak vertikale struktuur word verskillende tipes onderwys, veral die akademiese en vorme van beroepsgerigte onderwys so strak vertikaal langs mekaar geplaas dat oorskakeling van die een na die ander amper onmoontlik is. Groter beweeglikheid en horisontale deurstroming is nie alleen soepeler en billiker nie, maar het waarskynlik ook voordele ten opsigte van aangeleenthede soos die verskaffing van fasiliteite, personeelvoorsiening, kurrikulering, ensovoorts. Hierbenewens bied dit ongetwyfeld op die skoolse vlak belangrike moontlikhede vir die aanwending van alternatiewe onderwysbronne.

f. Koppeling van onderwysvoorsiening aan die behoeftes van die samelewing, mannekragbehoefte en ekonomiese ontwikkeling

Aangesien in verskillende beginsels na die bogenoemde aangeleenthede verwys word, is dit belangrik om daarop te let dat onlangse navorsing in die Oos-Europese, Asiatiese, Afrika- en ook die Latyns-Amerikaanse lande belangrike aanduidings gee oor die primêre betekenis van hierdie saak.

In die Wes-Europese situasie blyk dat n ongewysigde kontinuering van die tradisionele, unitêre twaalfjarige onderwysstelsel tans feitlik onoorkomelike probleme skep, onder andere in terme van arbeidsaanvraag en -aanbod. Die Engelse skooljaar het in 1979 afgesluit met n totaal van 258 000 werklose skoolverlaters vir wie daar geen vooruitsigte op die arbeidsmark bestaan nie. Dit is ook net logies dat toenemende meganisering van byvoorbeeld die landbou- en produksiesektore nie daartoe sal bydra om hierdie tipe omstandigheid op te hef nie. Indien hierdie samehang nie betyds, realisties en effektief in n nuwe stelsel vir die RSA in berekening gebring word nie, kan dit gebeur dat ons binne twintig jaar dieselfde rente op ons kapitaalinvestering sal verkry.

In dieselfde verband word in verskillende beginsels verwys na die kwes-

sie van mannekragbehoefte. Ook hierdie aangeleentheid is internasionaal tans aktueel en ter sake. Die veranderinge wat in die Suid-Afrikaanse opset so skielik akuut geword het, is seker ook nog nie afgeloop nie. Indien hierdie aangeleentheid nie op beginselvlak aandag kry nie, kan dit een van die belangrikste bronne van frustrasie vir die samelewing, die ekonomie en die skoolbevolking word.

### 3.2.3 Ander inligting

#### a. Die vraag van die samelewing na onderwys

Sosiologiese scenario's aan die hand waarvan verskuiwing en veranderings in samelewingsverband beskryf word, is eintlik vir die eerste keer gedurende die afgelope twee dekades sistematies na vore gebring. Die werk van Bell oor veranderings met betrekking tot die produksie- en dienste-sektore is algemeen bekend.

Wat die aard van hierdie veranderings ook mag wees, geld die feit dat verskillende faktore wat daarmee saamhang die vraag na onderwysvoorsiening beïnvloed. Sommige van hierdie gegewens is in historiese dokumente voorhande, byvoorbeeld oor industrialisasie en verstedeliking. Ander aspekte is baie subtieler en hou verband met begrippe soos die tegnologiese samelewing, tegnokratie, ekspertokratie en dergelike meer. Aangesien elkeen van hierdie begrippe in 'n toenemende mate die Suid-Afrikaanse opset sal beïnvloed, sal dit ook invloed uitoefen op die vraag na onderwys en soorte onderwys. In hierdie verband word soepelheid in die ewolusionêre sin van die woord 'n waarskynlike vereiste vir 'n toekomstige Suid-Afrikaanse stelsel.

#### b. Oop en geslote stelsels (met insluiting van die sogenaamde unitêre en gediversifiseerde benaderingswyses)

Die algemeen aanvaarde Wes-Europese onderwysmodelle kan sonder veel gevaar van teësprak oor die algemeen as geslote beskryf word. Die oorgeërfde Engelse modelle wat as oorblyfsels van die Britse Ryk vandag nog oral in die wêreld aangewend word, is waarskynlik die beste voorbeelde hiervan. Die sentrale gedagte van so 'n model is geleë in die uniforme deurvoering van alle leerlinge ten opsigte van 'n gemeenskaplike kernkurrikulum en die daarmee gepaardgaande prestasievereistes en sertifisering. Binne so 'n stelsel is daar verskillende sleutels ingebou wat

toegang verleen tot die enkele diversiteite wat byvoorbeeld in terme van komprehensiewe onderwys na-oorlogs voorsien is.

Hiernaas is daar, onder andere in die Wes-Afrikaanse lande, 'n groter openheid in die onderwysvoorsiening ingebou waardeur die dikwels nadelige eksklusiewe effek van die unitêre benaderingswyse enigermate teengewerk is. By beredenering daarvan is 'n wyer of oper konnotasie gegee aan begrippe soos skoolplig, sentralisasie en voertaal, om maar net enkeles te noem. Hiermee word aanspraak gemaak op die inbou van 'n ewolusionêre karakter in die onderwysstelsel wat alternatiewe bied vir die strakheid van die tradisionele benadering, besonders in gebiede waar heterogeniteit in die samelewings 'n onontkenbare feit is. Die voorafgaande is nie bedoel as 'n waarde-oordeel ten aansien van wat mens in 'n geslote of oop stelsel kan verwag nie. Die vraag duik eenvoudig op of 'n saaklike evaluering van die Suid-Afrikaanse situasie nie ook aandag moet gee aan die voordele wat 'n mindere geslotenheid in die stelsel vir al die mense van die Republiek kan inhou nie. Die dreigende krisis in bestaande unitêre benaderingswyses in sowel Oos- as Wes-Europa bevat belangrike gegewens, veral in terme van moontlikhede of variasies of diversifikasie. Wat die Amerikaanse opset betref, sou mens waarskynlik nie kon praat van 'n uniforme stelsel wat vergelykbaar is met die in die Verenigde Koninkryk nie. Onderwysbeheer en -beleid in die VSA is sodanig verdeel tussen streeks-, staats- ("State") en federale insprake dat daar van 'n unitêre benadering weinig sprake kan wees. Desnieteenstaande ervaar hulle groot probleme met 'n diverse benadering en eksperimente wat tans taamlik algemene verset van veral die belanghebbende onderwysgemeenskappe uitlok.

Vir die Suid-Afrikaanse situasie moet hierdie tendense ten opsigte van sogenaamde openheid ook as 'n waarskuwing dien.

#### c. Onderwys as faktor by samelewingsontwikkeling

Gedurende die afgelope twee dekades het daar op sowel wetenskaplike as ontwikkelingssteoretiese vlak die optimistiese beskouing geheers dat formele onderwys die belangrikste enkele faktor is wat positief inwerk op byvoorbeeld politiese en sosio-ekonomiese ontwikkeling, veral in ontwikkelende lande. Trouens, die verwagting is gekoester dat formele onderwysvoorsiening een van die steunpilare tot die opbou van hierdie gebiede sou wees.



Vir die afgelope aantal jare gaan daar reeds meer stemme op wat die totale optimisme oor die bydrae van die onderwys tot sosiale ontwikkeling nie meer onvoorwaardelik deel nie. Dit word ronduit beweer dat formele onderwysvoorsiening op die tradisionele, geslote patroon daartoe bydra om ekonomiese emansipasie te vertraag en politieke ontwikkeling te labiliseer. In die bestaande ondersoek word die oorskating van die bydrae van die formele onderwys tot ekonomiese ontwikkeling op grond van twee sogenaamde denkfoute beredeneer. Die eerste gaan om 'n foutiewe beskouing betreffende die samehang tussen die onderwys en die ekonomie; die tweede handel oor 'n oorevaluering van die betekenis van onderwys vir die massas. Kortweg kom hierdie beredenerings neer op 'n stelling dat onderwysinvestasie slegs rendement kan toon indien dit kan waarborg dat die mannekragpotensiaal op 'n produktiewe wyse in die ontwikkeling van die land aangewend kan word. Indien nie, so word geredeneer, beteken dit eintlik dat die onderwysinvestering *teenoor* in plaas van *agter* die ekonomiese ontwikkeling staan.

Mens hoef nie met hierdie beskouing saam te stem om wel deeglik in terme van plaaslike omstandighede daarmee rekening te hou nie. Op die breedste linie word dit algemeen aanvaar dat die onderwysvoorsiening inderdaad 'n belangrike genererende faktor in die ontwikkeling van die samelewing is, tog word dit hand oor hand bewys dat formele onderwys nie noodwendig die ingrypende effek op samelewingspatrone uitoefen wat soms algemeen beweer word nie. Ander determinante waaronder die godsdienste, morele bewussyn, werk-etos, kulturele tradisies, ensovoorts oefen 'n ewe sterk of selfs neutraliserende invloed uit. Derhalwe kan alle sosiale tekorte of siekteverskynsels nie noodwendig eerstens na die onderwysstelsel teruggevoer word nie, en is onderwysvoorsiening ook nie altyd noodwendig die regte medisyne hiervoor nie.

d. "Education and Schooling"

Veranderinge in die samelewing waarna in verskillende voorafgaande paragrawe verwys is, bring ook die teenstelling "education" en "schooling" betreklik sterk na vore. Hierdie skynbare teenstelling verkry verskillende nuanses in verskillende samelewings. Enersyds verwys dit na die kontras tussen onderwys vir volwassenes en algemeen skoolse onderwys. Andersins dui dit ook op beklemtonings binne skoolverband,

en word daar direkte voorkeure ten opsigte van die een of die ander uitgespreek. Binne 'n opvoedingsverband hang dit ten nouste saam met onder andere die mate waartoe die gesin en die gemeenskap bereid is om verantwoordelikheid vir die algemene opvoeding, ingeslote die onderwys, te aanvaar. Die wyer begrip van "schooling" dui op tendense met betrekking tot 'n gerigte onderwysvoorsiening wat iets anders is as byvoorbeeld die breë begrip "education" soos dit vertolk word in die bekende "liberal education" van die Anglo-Amerikaanse wêreld. Dit is in hierdie verband dat voorkeure van bepaalde samelewingsgroeperings of onderwysgemeenskappe in gedagte gehou moet word, en oorweging verdien by die formulering van beginsels.

e. Werkgeoriënteerde onderwys

Dit is algemeen bekend dat die Oos-Europese en ander kommunistiese lande reeds vir baie dekades hierdie gedagte as een van die grondslae van hulle onderwysstelsels aanvaar het. Dit word gedurig ooreenkomstig hulle situasie gewysig en aangepas, maar sonder om die beginsel van die saak self prys te gee. Sedert die laat sestigerjare verskyn hierdie leerstelling ook gereeld in amptelike dokumente betreffende onderwys in ontwikkelende en onderontwikkelende lande, waaronder Afrika en Asië. In die geïndustrialiseerde lande verskyn dieselfde aangeleentheid in 'n toenemende mate in terme van teenstellings soos "scientific versus skill training" en "skills rather than knowledge". UNESCO-verslae in hierdie verband beklemtoon die belangrikheid van arbeidsintensiewe sosio-ekonomiese ontwikkeling waarby alle vorme van formele en nie-formele onderwys ingesluit word. Dit is nie as afsonderlike beginsel in die konsep opgeneem nie, maar as oorweging ingewerk in verskillende formuleringe met die oog daarop om die werk van ander komitees in hierdie verband nie vooruit te loop nie.

3.2.4 Toeligting van die konsepbeginsels

Die toeligting van die stel konsepbeginsels wat aan die Hoofkomitee voorgelê is, is in twee klasse verdeel, naamlik:

- a. toeligting van 'n algemene aard op grond van literatuurstudie, en
- b. toeligting wat voortvloei uit die besprekings van die vergadering van die Hoofkomitee, die Werkkomitee: Onderwysbeginsels en -beleid, en

geskrewe kommentaar van lede van die Hoofkomitee.

TER WILLE VAN DIE AANSLUITING WAT DAARDEUR BEWERKSTELLIG WORD, WORD DIE  
BEGINSELS HERHAAL VOORDAT DIE TOELIGTING AANGEBIED WORD.

### BEGINSEL 1

Die onderwysvoorsiening in die RSA bied aan elke inwoner van die land gelyke onderwysgeleenthede wat berus op die beginsel dat alle opvoeding en onderwys onlosmaaklik verbonde is.

### TOELIGTING

- A. 1. In die versoek aan die RGN stel die owerheid dit onder andere dat die ondersoek riglyne moet neerlê vir 'n onderwysinfrastruktuur om te voorsien in die mannekragbehoefte van die RSA, die selfverwesenliking van sy inwoners en 'n program ter bereiking van 'n gelyke gehalte onderwys vir alle bevolkingsgroepe. Die aangeleentheid van gelyke onderwys het dus 'n eerste, algemeen begeleidente beginsel gevorm.
- B. 1. Die gedagte dat alle opvoeding en onderwys onlosmaaklik verbonde is, moet in hierdie geval geïnterpreteer word in die sin dat die formele onderwysvoorsiening 'n voortsetting of kontinuering is van die opvoeding waarvoor die samelewing, en in besonder die ouers verantwoordelik is. Die komitee is bewus van die probleem wat by Swart onderwys op te merk is, naamlik dat daar nie altyd 'n direkte kontinuering van die opvoeding vanuit die ouerhuis tot in die skool bewerkstellig kan word nie.
2. Gelyke onderwysgeleenthede impliseer dat, alhoewel onderwysgeleenthede gelyk moet wees, dit nie noodwendig dieselfde hoef te wees nie. Gelykheid is egter 'n absolute voorwaarde in sake soos fisiese fasiliteite, personeelvoorsiening, personeelkwaliteit, inhoud, ondersteunende dienste en finansiering. Daar is gewaak om nie in hierdie geval in te veel besonderhede in te gaan nie, aangesien dit die werksaamhede en bevindinge van ander werkkomitees kan vooruitloop of prejudiseer.

## BEGINSEL 2

Die onderwys in die RSA verleen positiewe erkenning aan sowel die gemeenskaplikheid as diversiteit van religieuse, lewensbeskoulike en kulturele aspekte van sy vrye samelewing.

## TOELIGTING

- A. 1. Op internasionale vlak word die aangeleentheid van gemeenskaplikheid en diversiteit in samelewingsverband bereideneer onder die opskrif "Unity in diversity". Dit is 'n uiters aktuele saak in feitlik alle lande van die wêreld, besonders in pluraal saamgestelde samelewings soos die Suid-Afrikaanse. Dit hou ook verband met die beweging van die sogenaamde Afrikanisering van onderwys op die vasteland van Afrika waarin die Franssprekende lande die voortou neem.
2. Die aandag word gevestig op die indringende studies wat in oorsese lande in hierdie verband gemaak is en in die literatuuropgawe opgeneem is.
- B. 1. Dr. K.B. Hartshorne skryf in sy kommentaar onder andere die volgende:
- "The principles of equal education and equal opportunities in education are inextricably bound up with the positive acknowledgement of both what is common to the people of South Africa and what is different in their philosophies of life and cultures. The diversity of the latter should be regarded as an enrichment of a fundamental unity, which is the primary principle, and not as decisive and separating. To the extent that different cultural communities exist these should be identified by free association of the people concerned and not institutionalised by legislation or state action. Acknowledgement of this concept to unity in diversity is basic to the operation of an open education system in a free society."
2. Mnr. F.A. Sonn skryf soos volg: "In beginsel 2 word melding gemaak van die noodsaaklikheid om binne die konteks van "unity in diversity" erkenning te verleen aan kultuurverskille. Daarmee is prinsipiëel geen fout te vind nie, mits, en dit is myns insiens 'n uiters belangrike voorwaarde, geen addisionele versperrings op ouers gelê word om hulle kinders te ontbloot aan die opvoedkundige kultuur van hulle

keuse nie."

### BEGINSEL 3

Onderwysvoorsiening op die formele vlak is primêr die verantwoordelikheid van die Staat, met dien verstande dat die individu en die georganiseerde samelewing n medeverantwoordelikheid en n inspraak in hierdie verband het.

### TOELIGTING

- A.
1. Die verantwoordelikheid van die Staat sowel as dié van die verskillende samelewingsektore ten opsigte van onderwysvoorsiening is hier ter sake. Basies is dit begryplik n aangeleentheid van samewerking en wedersydse vertroue en verantwoordelikheid.
  2. Die betrokkenheid van alle belanghebbendes by onderwysvoorsiening, en die opneem van verantwoordelikheid deur die samelewing in vennootskap met die Staat in hierdie verband, is na die oordeel van die komitee n tendens wat nie langer in die Suid-Afrikaanse opset geïgnoreer kan word nie.
  3. Die aandag van die Hoofkomitee word ook gevestig op die feit dat spesiale voorsiening in die "Education Act" in die Verenigde Koninkryk hiervoor gemaak word.
- B.
1. Mnr. M.C. O'Dowd skryf in hierdie verband onder andere soos volg:  
"It is not practicable for an adequate education system to be provided entirely by the State and all private individuals, institutions and organizations have an obligation to make their contribution. The State must recognize this necessity by creating no unnecessary difficulties in the way of private initiatives in education and by avoiding unnecessary attempts to control or direct such initiatives."
  2. Die werkkomitee is ook van mening dat die medeverantwoordelikheid, ten opsigte van die finansiële inset, op n gedifferensieerde wyse ontwerp behoort te word ten einde die arm gedeeltes van die samelewing in hierdie opsig tegemoet te kom.
  3. Die presiese aard van die Staat se primêre verantwoordelikheid ten

opsigte van onderwysvoorsiening sal die noukeurige aandag van ander komitees wat in hierdie verband werk, opeis.

#### BEGINSEL 4

Die onderwysstelsel sal voorsiening maak vir die stigting en Staatsubsidiëring van privaatonderwys.

#### TOELIGTING

- A.
1. Hierdie beginsel verwoord eintlik een van die oudste hoekstene van Westerse onderwysopvattinge, en is in die Suid-Afrikaanse onderwysgeskiedenis ook nie onbekend nie.
  2. Internasionale ondersoeke wat hierdie aangeleentheid in behandeling neem, is inderdaad relevant, maar die besonderhede daarvan kan nie sonder meer op die Suid-Afrikaanse situasie oorgedra word nie.
- B.
1. Mnr. M.C. O'Dowd skryf onder andere die volgende kommentaar: "It is recognized that in view of the great complexity of the South African population it will not be feasible for the public education system to accommodate the cultural interests of all groups. In order to ensure that those groups which are too small or too unusual to be accommodated in the public system are not deprived of their rights, the right of any self constituted group to establish private schools is recognized and it is further recognized that those who choose to make use of private schools must not, on that account, be deprived of their fair share of the public funds available for education....."
  2. Mnr. F.A. Sonn skryf soos volg: "Die reg tot die stigting van privaatskole moet egter in beginsel aanvaar word. Sodanige skole, hoewel uit privaatfondse gefinansier, kan van Staatsweë gesubsidieer word en aan sodanige skole kan outonomieit verleen word wat betref toelating van leerlinge tot die skole." .... "Die subsidiebeginsel sal privaatskoolonderwys beskikbaar stel aan alle leerlinge wat dit vereis en sal dit nie alleen die voorreg van die welgesteldes wees nie. Terselfdertyd kan persone wat sekere voorkeure gehandhaaf wil sien, dit in privaatskole doen en nie in publieke skole nie."

3. Soos in die geval van die vorige beginsel sal ander komitees direkte aandag moet gee aan verskillende aspekte wat op implementeringsvlak hieruit voortvloei.

## BEGINSEL 5

Die onderwys sal ingebed wees in die ontwikkeling van die totale samelewing en sal in die besonder gekoppel wees aan sowel die mannekragbehoefte as die ekonomiese ontwikkeling in die RSA.

## TOELIGTING

- A.
  1. Daar kan weinig twyfel oor bestaan dat die onderwys oral in die wêreld beskou word as 'n toegang of middel tot ontwikkeling, ekonomiese vooruitgang en opbloeï, verhoging van lewensstandaarde, vestiging van kultuuridentiteit, ensovoorts. Dit hoef egter nie so te wees nie, omdat 'n ewewig tussen onderwys as sodanig en inskakeling daarvan by die samelewingsbehoefte nie vanselfsprekend is nie.
  2. Die feit dat soveel geïndustrialiseerde lande juis nie hierdie ewewig in aanmerking geneem en in hulle beplannings geantisipeer het nie, het daartoe gelei dat hierdie lande onder andere met 'n baie groot werkloosheidsprobleem onder skoolverlaters, ernstige finansiële probleme in die onderwysvoorsiening, 'n hopeloos onrealistiese toeloop na universiteite en dergelike probleme te kampe het.
  3. Die ervaring, ook hier te lande, wys bo enige twyfel dat beweeglikheid in 'n toekomstige stelsel slegs moontlik is in terme van die landsbehoefte. Ter ondersteuning word hier gemeld dat in Denemarke  $\frac{1}{3}$  van die 150 000 werkloos jonger as 25 jaar is. In die Verenigde Koninkryk het werkloosheid onder mense jonger as 18 jaar toegeneem vanaf 33 000 tot 258 000 tussen die jare 1974 en 1978.
  4. Ontwerpe in hierdie verband sal ook die omvangryke vraagstuk van onderwys buite skoolverband in aanmerking moet neem, en die bydrae wat dit kan maak tot die toekoms van die hele Suider-Afrika.
- B.
  1. Dit is van belang om daarop te let dat hierdie beginsel afgestem is op die oorweging dat die onderwyssisteem sensitief moet wees vir veranderinge wat op samelewingsvlak plaasvind, en dit moet probeer akkommodeer.

2. Aan die grond van die saak, moet hierdie beginsel ook saamgelees word met beginsel 14 wat handel oor voortgesette onderwysnavorsing
3. Ontwikkeling in hierdie verband dui nie slegs op reeds voltrekte ontwikkelinge nie maar sluit ook die antisipasie van ontwikkeling in.
4. Dr. Hartshorne skryf in hierdie verband soos volg: "The education system should be such that it can provide for the needs of society in South Africa, flexible and sensitive enough to respond to changing needs, and creative and dynamic enough to anticipate changing needs, so that children/individuals are adequately prepared for life in a changing society."

#### BEGINSEL 6

Die eenheid in die onderwysvoorsiening sal berus in 'n harmoniëring van sentraliserende en desentraliserende onderwysfaktore.

#### TOELIGTING

- A.
  1. Die ewewig tussen sentraliserende en desentraliserende faktore sal waarskynlik van basiese betekenis wees in die ontwerp van 'n nuwe onderwysstelsel vir die RSA. Argumente ten gunste van sentralisering berus hoofsaaklik op die volgende stellings:
    - 1.1 Die daarstelling van onderwysgeleenthede vir almal en veral vir verskillende tipes onderwys het 'n besondere duur en ingewikkelde taak geword.
    - 1.2 Sentralisasie is bevorderlik vir spesialisasie, wat in meer as een opsig 'n kenmerk van die moderne tyd geword het.
    - 1.3 Die tempo waarteen veranderinge in die moderne wêreld plaasvind, vereis dat onderwysbeplanning 'n dinamiese karakter moet hê. So iets lê nie noodwendig binne die veld van kleiner of afsonderlike stelsels nie.
    - 1.4 Die toenemende mobiliteit van die bevolking noodsaak standaardisering met betrekking tot byvoorbeeld diplomas en sertifikate.



- 1.5 Sosiale en ander gelykskakelingstendense vereis dikwels sterk sentrale beheer in die onderwys.
  - 1.6 Sentrale beheer bevorder meer konstruktiewe beleidvoering en beplanning.
  - 1.7 Sentralisasie bevorder ook eenvormigheid, onder andere met betrekking tot die daarstelling van gelyke geleenthede.
  - 1.8 Sentrale beheer is voordelig vir vinnige besluitneming en deurvoering daarvan.
  - 1.9 Navorsing en ontwikkeling kan doeltreffender en op groter skaal onderneem word.
  - 1.10 Onderwys hulpdienste kan op 'n meer ekonomiese en gekoördineerde wyse voorsien word.
2. Die nadele met betrekking tot sentralisering, dit wil sê die voordele van desentralisering behels die volgende gedagtes:
    - 2.1 Plaaslike inisiatief, verantwoordelikheid en betrokkenheid word gedemp.
    - 2.2 Aanpassing by plaaslike behoeftes vir onderwysvoorsiening is problematies.
    - 2.3 Sentralisering lei altyd tot burokratisering.
    - 2.4 Die profesie en sy inspraak ten opsigte van onderwysvoorsiening kom veel beter tot sy reg in 'n gedesentraliseerde opset.
    - 2.5 Desentralisasie bevorder konsultasie en deelnemingsgeleentheid van almal wat gebruik maak van onderwysdienste.
    - 2.6 Die handhawing van besondere kultuuridentiteite kom in 'n sisteem van desentralisasie veel beter tot sy reg.
- B. 1. Daar moet ook in aanmerking geneem word dat "sentraliserende en desentraliserende onderwysfaktore" geïnterpreteer moet word in die

lig van die feit dat daar ook tans n bepaalde mengsel van sentraliserende en desentraliserende faktore is wat n opsigtelike dinamiese karakter het en ongetwyfeld met die verloop van tyd sal verander.

2. Die aandag word ook daarop gevestig dat, alhoewel hierdie beginsel afgelei is van of voortvloei uit die vorige beginsel (beginsel 5) dit ook in samehang met die ander beginsels gesien moet word aangesien die betekenis van n stel beginsels uit hulle funksionele samehang blyk.

## BEGINSEL 7

Die uitvoering van onderwysvoorsiening op sowel formele as nie-formele vlak, sal in onderwysgemeenskappe gekonsipieer word met n hoë mate van interne en plaaslike outonomie en verantwoordelikheid.

## TOELIGTING

- A.
  1. Die begrip "onderwysgemeenskap" is reeds verduidelik in n paragraaf wat opgeneem is in algemeen verduidelikende toeligting wat die stel beginsels voorafgaan.
  2. As sodanig dui die begrip op n gedeelte van n gemeenskap in die wye samelewing wat duidelik aanwysbare plaaslike behoeftes en voorkeure het. In wese beteken dit dat so n onderwysgemeenskap n besondere inspraak en outonomie het betreffende sy onderwysvoorsiening in terme van plaaslike behoeftes wat mag bestaan.
  3. Hierdie begrip het belangrike en ingrypende implikasies vir ooreweging deur dié stelselkomitee.
  4. Die aandag word ook daarop gevestig dat ander komitees dit sal moet oorweeg op welke wyse alle ondersteunende dienste op n gedesentraliseerde basis aan onderwysgemeenskappe beskikbaar gestel kan word, aangesien van wat op n sentrale basis beskikbaar is.

## BEGINSEL 8

Die onderwys in die RSA word bepaal deur onder andere die volgende erkende opvoedkundige oorwegings op sowel formele as nie-formele vlak:

- . individualisering
- . differensiëring
- . ewewig tussen algemeen vormende en beroepsgerigte onderwys
- . vertikale en horisontale deurstroming
- . kompensatoriese en remediërende onderwys
- . voortgesette onderwys
- . beroeps- en voorligtingsdienste
- . wetenskaplik-verantwoorde kurrikulering.

## TOELIGTING

- A. 1. Die enigste nuwe begrip wat in hierdie beginsels ingewerk is, is dié van vertikale en horisontale deurstroming wat in 'n afsonderlike paragraaf by die algemene inleiding onder behandeling geneem is. Die begrip "formele en nie-formele" het reeds vantevore (kyk beginsel 7) ter sprake gekom en is eweneens in die algemene toeligting vooraf in behandeling geneem.
- B. 1. Die beste Engelse vertaling vir die gedagte van vertikale en horisontale deurstroming is waarskynlik geleë in "vertical and horizontal interchangeability".

## BEGINSEL 9

Gelykwaardige onderwysstandaarde word gewaarborg deur eksamens en sertifisering op alle onderwysvlakke waar dit in terme van die nasionale stelsel nodig geag word.

## TOELIGTING

- A. 1. Die gedagte van plaaslike onderwysgemeenskappe, gedeeltelike outonomie en verantwoordelikheid waarna in vorige beginsels verwys is, bring die kwessie van algemene of nasionaal gewaarborgde standaarde vir alle bevolkingsgroepe en soorte onderwys na vore.

2. n Nuwe stelsel sal ook waarborge moet kan verskaf wat ewe goed vir alle bevolkingsgroepe sal geld en wat in die besonder as n parallel kan ontplooi in terme van die werksaamhede en verwagtings van byvoorbeeld die nasionale mannekragskommissie.
  3. Die toelatingsvereistes tot alle vorme van na-sekundêre onderwys sou in hierdie verband grootliks baat deur groter eenvormigheid vir die hele land.
  4. Die skepsis en kritiek oor die wyse waarop byvoorbeeld die Gemeenskaplike Matrikulasieraad tans saangestel is en funksioneer, sou die nodige aandag kon kry.
- B. 1. Mnr. O'Dowd skryf in hierdie verband soos volg aan die komitee:
- "These examinations must be so arranged that they do not impose uniformity of syllabus or of approach in subjects of a cultural nature as this would defeat the object of educational decentralisation".
2. Die aandag word ook daarop gevestig dat die begrip "eksamens op alle onderwysvlakke" nie n starre eenvormigheid in gedagte het nie, en ook nie net op formele eksterne eksamens bedoel word nie. n Deskundige inset in plaas van n toevallige inset van deskundiges sal waarskynlik op die vlak van die stelselkomitee hier belangrike sake kan opklaar.

#### BEGINSEL 10

Tensy omstandighede n ander praktyk regverdig, word die kind deur medium van die moedertaal onderrig. As oorwegende kriteria geld in hierdie verband die belange van die kind en die begeerte van die ouer.

#### TOELIGTING

- A. 1. Hierdie beginsel is oral ter wêreld en in alle tipes samelewing eintlik so gedurig ter sprake dat verdere toeligting en kommentaar oorbodig is.
2. Die situasie in Suid-Afrika openbaar ook besondere probleme wat

moedertaalonderwys betref, veral onder Swartes, sodat die komitee na 'n formulering moes soek wat die totale onderwyspraktyk in die RSA kan akkommodeer.

3. Verduidelikende insette wat deur verskillende lede van die Hoofkomitee met betrekking tot hierdie saak gemaak is, word aan die stelselkomitee ter oorweging deurgegee, en sal derhalwe in besonderhede in sy verslag bespreek word.

#### BEGINSEL 11

Vir die waarborg van die kwaliteit van die onderwysvoorsiening in onderwysgemeenskappe sal die tersiêre onderwysinrigtings 'n begeleidende verantwoordelikheid neem.

#### TOELIGTING

- A.
  1. Die interpretasie van hierdie beginsel moet in die eerste plek gesien word as gerig op onderwysvoorsiening op die nie-formele vlak, dit wil sê veral buite skoolverband, na-tersiêr, op volwasse nes gerig, opfrissingskursusse, ensovoorts.
  2. Die ontplooiing van hierdie tipe onderwys is waarskynlik een van die belangrikste sleutels tot die toekoms van die hele Suider-Afrika.
  3. Afgesien daarvan dat die bestaande tersiêre opset self voor 'n groot ontwikkelings tyd staan, kan dit nie anders nie as dat hierdie inrigtings op 'n beplande en sistematiese wyse in diens van die sosio-ekonomiese ontwikkeling van die land gemobiliseer en aangewend sal moet word.
  4. Dit beteken dat hierdie hoëvlakmannekrag in ooreenstemming met ontwikkelingsbeplanning by die samelewings deur wie hulle in stand gehou word, betrokke sal moet raak en van sowel owerheids- as gemeenskapsweë finansiële en andersins daartoe gemotiveer word.
  5. Die begeleidende verantwoordelikheid van die tersiêre onderwys is reeds effektief ingeskakel by veral nie-formele onderwysvoorsiening

in Frankryk en die Sowjetunie. In die uitgestrekte en yl bevolkte gebiede van laasgenoemde is hierdie tipe dienslewering op sowel beplannings- as uitvoeringsvlak tot 'n fyn kuns ontwikkel, en lewer dit 'n besondere bydrae tot sowel basiese opleiding as heropleiding van mannekrag.

6. Die aandag word ook daarop gevestig dat veral onderwyskolleges en technikonse 'n groot inset sal kan maak tot 'n nasionale ontwikkelingsplan omdat hulle 'n tipe diens aan die samelewing sal kan lewer waartoe universiteite nie altyd in staat of ingestel is nie.
7. Die werkkomitee wil die aandag vestig op belangrike uitsprake in hierdie verband wat op internasionale vlak tans ernstige oorweging geniet in feitlik alle geïndustrialiseerde lande.

## BEGINSEL 12

Tersiëre onderwys as outonome onderwyssektor sal sodanig gestruktureer word dat die wetenskaplike, sosiale, ekonomiese, kulturele en ander tersaaklike ontwikkelingsaspekte van die samelewing daardeur gedien word.

## TOELIGTING

- A. 1. Die tersiëre onderwyssektor is die enigste onderwysvlak waarop nuwe kennis sistematies gegeneer word. Alhoewel dit internasionaal aanvaar word dat hierdie inrigtings die hoogste vlak van onderwys verteenwoordig, blyk dit ook duidelik dat hulle betrokkenheid by ontwikkelingstendense tans betreklik radikale standpunte uitlok.
2. Alhoewel hierdie standpunte nie sonder meer op die situasie in die RSA van toepassing gemaak kan word nie, kan mens waarskynlik aanvaar dat die isolasie tussen tersiëre onderwys en samelewing waarskynlik nie langer aanvaarbaar sal wees nie.
3. Ontwikkelings in veral die Sowjetunie toon dat die besondere kundigheid waaroor die tersiëre onderwysinrigtings beskik tot groot voordele van 'n ontwikkelende samelewing aangewend kan word, mits hulle in staat gestel word om op outonome wyse op hierdie oproep te reageer.

4. Die navorsingspotensiaal wat in hierdie inrigtings opgesluit lê, blyk tans nog oral in die wêreld onvervangbaar te wees in terme van topmannekragbenutting en -opleiding.
5. Die werkkomitee wil die aandag op die volgende outeurs se ondersoekte vestig waarin belangrike uitsprake vir oorweging deur die RSA gemaak word: Armitage, P; Berstecher, D; Lumsden, K G; Renolds, P A; Robinson, E.

### BEGINSEL 13

Gehalte en status van onderwys word primêr bepaal deur die opleiding, kwaliteit en status van die onderwysende persone.

### TOELIGTING

- A.
  1. In die voorleggings met betrekking tot knelpunte in die onderwys wat deur die Hoofkomitee ontvang is, blyk dit bo enige twyfel dat die status van die opvoeder een van die belangrikste en onmiddellikste knelpunte in die bestaande sisteem is.
  2. Uitsprake van die SAOR in hierdie verband wys ondubbelsinnig daarop dat die gehalte en status van die onderwyser saamhang met toereikende opleidingsgeleenthede, hoë professionele vereistes en deeglike kontrole in die lig van 'n gedragskode.
- B.
  1. Die werkkomitee het gevoel dat die aangeleentheid van die deskundige onderwyser(es) direk in die program van beginsels opgeneem moet word ten einde geen twyfel te laat by die verbruikers van onderwys dat die Hoofkomitee dit as 'n wesentlike aangeleentheid beskou by die formulering van beginsels vir 'n nuwe onderwysstelsel nie.

### BEGINSEL 14

Die onderwys van die land sal gedien word deur voortgesette navorsing oor onderwysontwikkeling en alle verbandhoudende aangeleenthede.

## TOELIGTING

- A. 1. Dit is ondenkbaar dat 'n eenmalige finale onderwysontwerp vir die RSA gemaak kan word. Soos die getye verloop, sal mens die bakens moet versit.
2. Gedurige aanpassing veronderstel voortdurende navorsing, veral met die oog daarop om deur kritiese evaluering van beskikbare navorsingsresultate die foute wat algemeen begaan is in veral ontwikkelende lande te vermy.
3. Verskillende ander werkkomitees sal begryplik aan hierdie belangrike aangeleentheid verdere aandag moet gee.

### 3.3 KOMMENTAAR VAN DIE HOOFKOMITEE OP DIE VOORGAANDE BEGINSELS EN DIE FORMULERING VAN 'N STEL KONSEPBEGINSELS VIR VERDERE UITTOETSING

#### 3.3.1 Oorweging van die beginsels

Na deeglike en intensiewe bespreking van elk van die beginsels, is op die volgende formulerings besluit:

Beginnel 1: Gelyke onderwysgeleenthede sal aan elke inwoner ongeag sy ras, kleur, geloof of geslag verskaf word.

Beginnel 2: Daar is 'n intieme en sensitiewe verband tussen die formele en minder formele aspekte van die onderwys in die gesin en samelewing.

(Hierdie twee beginsels vervang die eerste beginsel wat deur die werkkomitee voorgestel is.)

Beginnel 3: Die onderwys verleen positiewe erkenning aan sowel die gemeenskaplikheid as die diversiteit van die religieuse en kulturele leefwyse van die inwoners.

(Hierdie formulering vervang die tweede beginsel wat deur die werkkomitee voorgestel is. Let op die weglating van oorbodige begrippe soos "in die RSA", "lewensbeskoulike" wat in die kulturele vervat is en "van sy wye samelewing" wat



eenvoudiger weergegee word deur "van die inwoners".)

**Beginnel 4:** Onderwysvoorsiening is op die formele vlak die verantwoordelikheid van die staat met dien verstande dat die individu en die georganiseerde samelewing n medeverantwoordelikheid en inspraak in hierdie verband het.

(Hierdie formulering vervang die derde beginsel van die werkkomitee. Die enigste verandering is die weglating van die begrip "primêr" voor verantwoordelikheid.)

**Beginnel 5:** Die onderwysstelsel sal ruimte laat vir die stigting en staatsubsidiëring van privaatonderwys.

(In hierdie nuwe formulering van die werkkomitee se vierde beginsel is die enigste verandering die vervanging van "sal voorsiening maak" met "sal ruimte laat".)

**Beginnel 6:** Die onderwys sal tred hou met die behoeftes van die samelewing en sal onder meer rekening hou met sowel mannekragbehoefte as ekonomiese ontwikkeling.

(Beginnel 5 van die werkkomitee. Let op hoedat in hierdie geval die relasie onderwys:mannekrag n ander betekenis verkry deur "gekoppel wees aan" te vervang met "rekening hou met".)

**Beginnel 7:** In die voorsiening van onderwys moet die prosesse van sentralisasie en desentralisasie versoen word.

(Beginnel 6 van die werkkomitee. Na bespreking word besluit dat beginsel 7 soos deur die werkkomitee geformuleer is, geskrap word. Soos dit staan, is dit nie n beginsel nie, maar n aangeleentheid wat deur onderwysstelselbeplanningskomitee verder gevoer moet word.)

**Beginnel 8:** Aan die individu se onderwysbehoefte sal ten beste deur die onderwysvoorsiening tegemoet gekom word.

(Beginnel 8 van die werkkomitee is derhalwe heelwat meer beknop geformuleer.)

**Beginnel 9: Gelykwaardige onderwysstandaarde sal met alle tersaaklike middele gehandhaaf word.**

(Herformulering van die werkkomitee se beginsel 9. Na bespreking is besluit om beginsels tien, elf en twaalf van die werkkomitee te skrap, aangesien hulle reeds deur die nuut geformuleerde beginsels 3 en 8 geakkommodeer word.)

**Beginnel 10: Erkenning van die professionele status van die onderwyser en dosent is van fundamentele belang vir die kwaliteit van die onderwys.**

(Beginnel 13 van die werkkomitee.)

**Beginnel 11: Effektiewe onderwysvoorsiening berus op voortgesette navorsing.**

(Beginnel veertien van die werkkomitee.)

### **3.3.2 Verdere kommentaar op die beginsels**

Konsensus is dus bereik oor elf beginsels vir onderwysvoorsiening in die RSA. Geeneen van die beginsels wat deur die werkkomitee voorgelê is, is onveranderd behou nie. In die geval van enkele (bv. beginsels 3, 4 en 6 van die werkkomitee) is geringe veranderinge aangebring, andersins is die beginsel dikwels behou, maar die bewoording daarvan noukeuriger afgebaken.

In die verdere bespreking van die beginsels is onder andere die volgende genoem:

- Daar is kommer oor die onvoldoende beklemtoning van die religieuse dimensie, terwyl 'n beginsel wat plek toeken aan 'n aangeleentheid soos patriotisme ook ontbreek. Die gedagte was egter dat reaksie van instansies ten opsigte van hierdie aangeleenthede eers getoets moes word voordat besluit word of beginsels daarvoor geformuleer moes word.
- In die voorwoord tot die beginsels moet duidelik onderskei word tussen die beginsels en die wyse waarop die beginsels in samehang geïnterpreteer en geïmplementeer sal word.

3.4 WYSIGING AAN DIE STEL BEGINSELS VOORGESTEL DEUR DIE WERKKOMITEE:  
ONDERWYSSTELSELBEPLANNING

Tydens die vergadering van die Werkkomitee: Onderwysstelselbeplanning op Dinsdag 11 November 1980 is weer eens krities gekyk na die stel beginsels wat deur die Hoofkomitee tydens sy derde vergadering geformuleer is.. Die volgende wysigings is aan beginsels 2, 4, 5, 6 en 8 voorgestel en is later deur die Hoofkomitee bekragtig:

- Beginsel 2: Die intieme en sensitiewe verband tussen die formele en minder formele aspekte van die onderwys in die skool, gesin en samelewing sal nagestreef word.
- Beginsel 4: Onderwysvoorsiening op die formele vlak is n verantwoordelikheid van die staat met dien verstande dat die individu en die georganiseerde samelewing n medeverantwoordelikheid en inspraak in hierdie verband het.
- Beginsel 5: Die stelsel sal vir die stigting en staatsubsidiëring van privaat-onderwys voorsiening maak.
- Beginsel 6: Onderwysvoorsiening sal tred hou met die behoeftes van die samelewing en sal onder meer rekening hou met sowel mannekragbehoefte as ekonomiese ontwikkeling.
- Beginsel 8: Aan elke individu se onderwysbehoefte sal ten beste deur die onderwysvoorsiening tegemoet gekom word.

Benewens voorgenoemde veranderinge is n addisionele beginsel geformuleer wat as beginsel 5 aangedui is en impliseer het dat die nommer van die bestaande beginsel 5 en alle verdere beginsels met een opgeskuif word. Die nuwe beginsel 5 het soos volg gelui:

"Nie-formele onderwys sal geag word deel van die stelsel van onderwysvoorsiening te wees."

### 3.5 . SAMEVATTING

Na afloop van die derde vergadering van die Hoofkomitee en die derde vergadering van die Werkkomitee: Onderwysstelselbeplanning was daar dus 12 beginsels vir die onderwys in die RSA geformuleer waaroor daar binne die Hoofkomitee konsensus bereik is. Die volgende stap sou wees om hierdie beginsels aan 'n wyer groep belanghebbendes bekend te stel en kommentaar daarop te vra.

## HOOFSTUK 4

### DIE UITTOETS VAN DIE KONSEPBEGINSELS DEUR DIE VOORLEGGING DAARVAN AAN BELANGHEBBENDE INSTANSIES VIR KOMMENTAAR

#### 4.1 DIE DOEL MET DIE UITTOETSING

Verskeie oogmerke het gefigureer in die besluit om die beginsels aan 'n breë verteenwoordigende spektrum van instansies voor te lê vir kommentaar. Eerstens is besef dat die beginsels die basis vorm waarop 'n onderwysbeleid gekonstrueer word en as sodanig is dit 'n aangeleentheid waarby feitlik elke volwassene en baie georganiseerde instansies intensief belang het. So 'n stap sou dus op sigself uitvoering wees van 'n bepaalde beginsel, naamlik om inspraak aan instansies te gee in die formulering van 'n fundamentele aspek van die onderwys in die RSA. Tweedens het dit egter ook deel uitgemaak van die wetenskaplike werkwyse van die ondersoek waarvolgens 'n empiriese opname van 'n breë groep van verteenwoordigende instansies se mening ingewin kon word. Hierdeur het die uiteindelijke stel beginsels wat geformuleer is, aan wetenskaplike status gewen.

#### 4.2 DIE INHOUD VAN DIE DOKUMENT WAT UITGESTUUR IS

##### 4.2.1 Die beginsels

Die stel beginsels wat aan belanghebbende instansies uitgestuur is met die oog op kommentaar, het soos volg gelui:

1. Gelyke onderwysgeleenthede sal aan elke inwoner ongeag sy ras, kleur, geloof of geslag verskaf word.
2. Die intieme en sensitiewe verband tussen die formele en minder formele aspekte van die onderwys in die skool, gesin en samelewing sal nagestreef word.
3. Die onderwys verleen positiewe erkenning aan sowel die gemeenskaplikheid as die diversiteit van die religieuse en kulturele leefwyse van die inwoners.
4. Onderwysvoorsiening op die formele vlak is 'n verantwoordelikheid van die staat met dien verstande dat die individu en die georganiseerde same-

lewings n medeverantwoordelikheid en inspraak in hierdie verband het.

5. Nie-formele onderwys sal geag word deel van die stelsel van onderwysvoorsiening te wees.
6. Die stelsel sal vir die stigting en staatsubsidiëring van privaatonderwys voorsiening maak.
7. Onderwysvoorsiening sal tred hou met die behoeftes van die samelewing en sal onder meer rekening hou met sowel mannekragbehoefte as ekonomiese ontwikkeling.
8. In die voorsiening van onderwys moet die prosesse van sentralisasie en desentralisasie versoen word.
9. Aan elke individu se onderwysbehoefte sal ten beste deur die onderwysvoorsiening tegemoet gekom word.
10. Gelywaardige onderwysstandaarde sal met alle tersaaklike middele gehandhaaf word.
11. Erkenning van die professionele status van die onderwyser en dosent is van fundamentele belang vir die kwaliteit van die onderwys.
12. Effektiewe onderwysvoorsiening berus op voortgesette navorsing.

#### 4.2.2 Woordomskrivings

Die volgende woordomskrivings is in die dokumente aangebied.

##### a. Formele en nie-formele onderwysvoorsiening

Alhoewel hierdie begrippe moontlik in die Suid-Afrikaanse situasie vreemd is, word dit op internasionale vlak algemeen gebruik om die twee kernfasette van onderwysvoorsiening aan te dui. Die formele dui in hierdie geval op dit wat in die algemeenste sin gelykvormig en binne die grense van 'n onderwysstelsel meesal deur die owerheid in terme van skoolse onderwys beskikbaar gestel word. Mens sou dus binne die formele voorsiening alles inreken wat tot die onderwys-

stelsel van 'n land op die formele vlak behoort, vanaf pre-primêre onderwys tot tersiêre onderwys.

Hierbenewens blyk daar in 'n toenemende mate oral in die wêreld behoeftes van 'n meer algemene of plaaslike aard te bestaan waarvoor daar nie in terme van die formele voorsiening reëlings getref word nie. Mens dink in hierdie verband byvoorbeeld aan die bydraes wat kerke maak tot die godsdienstige onderwys, of die inset van die privaatsektor in die beroepsopleidings van verskillende aard.

b. Kulturele diversiteit (ingeslote multi-etnisiteit)

Hierdie aangeleentheid is in die meeste lande ter wêreld net so aktueel as in die RSA. Die belangrikstes in hierdie verband is waarskynlik die Sowjetunie, Indië, Maleisië, Peru, die Verenigde State, en selfs België. Begryplik het die aangeleentheid van diversiteit of kulturele diversiteit dikwels sy oorsprong in etnisiteit. Alhoewel laasgenoemde dikwels ook gekoppel word aan ras of kleur, is dit nie noodwendig so nie. Die etnisiteitsvraagstuk in België (Vlaams teenoor Wallonies) het niks met ras of kleur te doen nie.

Die modelle wat deur navorsers in hierdie verband beskryf is, toon onteenseglik aan dat daar onmoontlik slegs sprake kan wees van òf gemeenskaplikheid òf diversiteit. Ooreenkomste en verskille vorm onontkenbaar die polarisasie wat oral ter wêreld in hierdie verband aangetref word, terwyl aansprake na een of ander kant kragtens omstandighede varieer. Die verstandige waardering van sowel die gemeenskaplikhede as diversiteite blyk ook op internasionale vlak die aanvaarbaarste beginsel te wees ter akkommodasie van die feitlikhede in enige van die gegewe situasies. Die samelewing se probleme met betrekking tot hierdie saak oorskry altyd die terrein van onderwysvoorsiening in die lig van politieke, godsdienstige, ekonomiese en ander aspekte. Afgesien daarvan dat dit derhalwe ook op onderwysvoorsieningsvlak 'n probleem is, is dit nie die enigste probleemarea nie.

c. Koppeling van onderwysvoorsiening aan die behoeftes van die samelewing, mannekragbehoefte en ekonomiese ontwikkeling

Aangesien in verskillende beginsels na die bogenoemde aangeleenthede verwys word, is dit belangrik om daarop te let dat onlangse navorsing

in die Oos-Europese, Asiatiese, Afrika en ook die Latyns-Amerikaanse lande belangrike aanduidings gee oor die primêre betekenis van hierdie saak.

Uit die Wes-Europese situasie blyk dat 'n onderwysige kontinuering van die tradisionele, unitêre twaalfjarige onderwysstelsel tans feitlik onoorkomelike probleme skep, onder andere in terme van arbeidsaanvraag en -aanbod. Die Engelse skooljaar het in 1979 afgesluit met 'n totaal van 258 000 werklose skoolverlaters vir wie daar geen vooruitsigte op die arbeidsmark bestaan nie. Dit is ook net logies dat toenemende meganisering van byvoorbeeld die landbou- en produksiesektore nie daartoe sal bydra om hierdie tipe omstandigheid op te hef nie. Indien hierdie samehang nie betyds, realisties en effektief in 'n nuwe stelsel vir die RSA in berekening gebring word nie, kan dit gebeur dat ons binne twintig jaar dieselfde rente op ons kapitaalinvestering sal verkry.

In dieselfde verband word in verskillende beginsels verwys na die kwessie van mannekragbehoefte. Ook hierdie aangeleentheid is internasionaal tans aktueel en ter sake. Die veranderinge wat in die Suid-Afrikaanse opset so skielik akuut geword het, is seker ook nog nie afgeloop nie. Indien hierdie aangeleentheid nie op beginselvlak aandag kry nie, kan dit een van die belangrikste bronne van frustrasie vir die samelewing, die ekonomie en die skoolbevolking word.

d. Die vraag van die samelewing na onderwys

Sosiologiese scenario's aan die hand waarvan verskuiving en veranderings in die samelewingsverband beskryf word, is eintlik vir die eerste keer gedurende die afgelope twee dekades sistematies na vore gebring. Die werk van Bell oor veranderings met betrekking tot die produksie- en dienstesektore is algemeen bekend.

Wat die aard van hierdie veranderings ook mag wees, geld die feit dat verskillende faktore wat daarmee saamhang die vraag na onderwysvoorsiening beïnvloed. Sommige van hierdie gegewens is in historiese dokumente voorhande, byvoorbeeld industrialisasie en verstedeliking. Ander aspekte is baie subtieler en hou verband met begrippe soos die tegnologiese samelewing, teknokrasie, ekspertokrasie en dergelike meer. Aangesien elkeen van hierdie begrippe in 'n toenemende mate die Suid-Afrikaanse opset sal beïnvloed, sal dit ook invloed uitoefen op die vraag na onderwys en



soorte onderwys. In hierdie verband word soepelheid in die ewolusionêre sin van die woord n waarskynlike vereiste vir n toekomstige Suid-Afrikaanse stelsel.

#### 4.2.3 Ander inligting

Benewens die woordomskrywings en die toeligtig is die volgende addisionele inligting in die dokumente wat uitgestuur is, opgeneem:

a. Voortgesette onderwys (ingeslote "continued education", "life-long education" en kompensasie-onderwys)

Die onderwysvoorsiening van die geïndustrialiseerde wêreld het hom baie duidelik in drie fases voltrek.

Die eerste fase het hom gemanifesteer in n algemene onderwysvoorsiening vir alle mense in die samelewing. Hiermee is bedoel om alle vorme van ongelikheid, sosiale remminge, diskriminasie, ensovoorts uit die weg te ruim.

Die teorie aan die grond van die saak was dus dat absoluut gelyke onderwysvoorsiening alle probleme op die samelewingsvlak sou neutraliseer en regstel.

Toe dit nie gebeur nie, moes daar noodwendig in al die stelsels oorgegaan word tot n tweede vorm van onderwysvoorsiening om die tekorte wat nie in die eerste fase opgehef kon word nie, te onderskep. Hiermee breek die tydvak van kompensasie-onderwys aan, waarby ingesluit word alle vorme van remediërende en buitengewone onderwys, onderwys buite skoolverband, spesiale onderwys, ensovoorts. Ook hierdie fase in die onderwysvoorsiening kon nie in die Wes-Europese lande die tekorte op samelewingsvlak uitwis nie.

Derhalwe kan n derde fase in onderwysvoorsiening aangedui word. Dit is deur verskillende navorsers as "continuous education", "life-long education" of voortgesette onderwys getipeer. In hierdie derde fase word dan n poging aangewend om die gapings van die eerste twee fases te vul, en is dit in die huidige tyd begryplik n onderwerp vir omvangryke ondersoek en bespreking onder andere deur UNESCO en verwante of vergelykbare organisasies.

b. Horisontale en vertikale deurstroming en beweeglikheid

Die basiese besonderhede met betrekking tot horisontale en vertikale deurstroming en beweeglikheid by vorme van onderwysvoorsiening is nie 'n nuwe gedagte in Suid-Afrika nie. Die huidige praktyk van onderlinge samewerking tussen universiteite, onderwyskolleges en teknikons, die wedersydse erkenning van kursusse en oorskakeling van studente, ensovoorts, is 'n illustrasie van wat hiermee bedoel word. In 'n strak vertikale struktuur word verskillende tipes onderwys, veral die akademiese en vorme van beroepsgerigte onderwys so strak vertikaal langs mekaar geplaas dat oorskakeling van die een na die ander amper onmoontlik is. Groter beweeglikheid en horisontale deurstroming is nie alleen soepeler en billiker nie, maar het waarskynlik ook voordele ten opsigte van aangeleenthede soos die verskaffing van fasiliteite, personeelvoorsiening, kurrikulering, ensovoorts. Hierbenewens bied dit ongetwyfeld op skoolvlak belangrike moontlikhede vir die aanwending van alternatiewe onderwysbronne.

c. Oop en geslote stelsels (met insluiting van die sogenaamde unitêre en gediversifiseerde benaderingswyses)

Die algemeen aanvaarde Wes-Europese onderwysmodelle kan sonder veel gevaar van teëspraak oor die algemeen as geslote beskryf word. Die oorgeërfde Engelse modelle wat as oorblyfsels van die Britse Ryk vandag nog oral in die wêreld aangewend word, is waarskynlik die beste voorbeeld hiervan. Die sentrale gedagte van so 'n model is geleë in die uniforme deurvoering van alle leerlinge ten opsigte van 'n gemeenskaplike kernkurrikulum en die daarmee gepaardgaande prestasievereistes en sertifisering. Binne so 'n stelsel is daar verskillende sleutels ingebou wat toegang verleen tot die enkele diversiteite wat byvoorbeeld in terme van komprehensiewe onderwys na-oorlogs voorsien is.

Hiernaas is daar, onder andere in die Wes-Afrikaanse lande, 'n groter openheid in die onderwysvoorsiening ingebou waardeur die dikwels nadelige eksklusiewe effek van die unitêre benaderingswyse enigermate teen-gewerk is. By beredenering daarvan is 'n wyer of oper konnotasie gegee aan begrippe soos skoolplig, sentralisasie en voertaal, om maar net enkeles te noem. Hiermee word aanspraak gemaak op die inbou van 'n ewolusionêre karakter in die onderwysstelsel wat alternatiewe bied vir die strakheid van die tradisionele benadering, besonders in gebiede

waar heterogeniteit in die samelewings 'n onontkenbare feit is. Die voorafgaande is nie bedoel as 'n waardeoordeel ten aansien van wat mens in 'n geslote of oop sisteem kan verwag nie. Die vraag duik eenvoudig op of 'n saaklike evaluering van die Suid-Afrikaanse situasie nie ook aandag moet gee aan die voordele wat 'n mindere geslotenheid in die stelsel vir al die mense van die Republiek kan inhou nie. Die dreigende krisis in bestaande unitêre benaderingswyses in sowel Oos- as Wes-Europa bevat belangrike gegewens, veral in terme van moontlikhede of variasies of diversifikasie. Wat die Amerikaanse opset betref, sou mens waarskynlik nie kon praat van 'n uniforme stelsel wat vergelykbaar is met die in die Verenigde Koninkryk nie. Onderwysbeheer en -beleid in die VSA is sodanig verdeel tussen streeks-, staats- ("State") en federale insprake dat daar van 'n unitêre benadering weinig sprake kan wees. Desnieteenstaande ervaar hulle groot probleme met 'n diverse benadering en eksperimente wat tans taamlik algemene verset van veral die belanghebbende onderwysgemeenskappe uitlok.

Vir die Suid-Afrikaanse situasie moet hierdie tendense ten opsigte van sogenaamde openheid ook as 'n waarskuwing dien.

d. Onderwys as faktor by samelewingsontwikkeling

Gedurende die afgelope twee dekades het daar op sowel wetenskaplike as ontwikkelingsteoretiese vlak die optimistiese beskouing geheers dat formele onderwys die belangrikste enkele faktor is wat positief inwerk op byvoorbeeld politiese en sosio-ekonomiese ontwikkeling, veral in ontwikkelende lande. Trouens, die verwagting is gekoester dat formele onderwysvoorsiening een van die steunpilare tot die opbou van hierdie gebiede sou wees.

Vir die afgelope aantal jare gaan daar reeds meer stemme op wat die totale optimisme oor die bydrae van die onderwys tot sosiale ontwikkeling nie meer onvoorwaardelik deel nie. Dit word rondit beweer dat formele onderwysvoorsiening op die tradisionele, geslote patroon daartoe bydra om ekonomiese emansipasie te vertraag en politieke ontwikkeling te labiliseer. In die bestaande ondersoeke word die oorskatting van die bydrae van die formele onderwys tot ekonomiese ontwikkeling op grond van twee sogenaamde denkfoute beredeneer. Die eerste gaan om 'n foutiewe beskouing betreffende die samehang tussen die onderwys en die ekonomie; die tweede handel oor 'n oorevaluering van die betekenis van onderwys vir

die massas. Kortweg kom hierdie beredenerings neer op 'n stelling dat onderwysinvestering slegs rendement kan toon indien dit kan waarborg dat die mannekragpotensiaal op 'n produktiewe wyse in die ontwikkeling van die land aangewend kan word. Indien nie, so word geredeneer, beteken dit eintlik dat die onderwysinvestering teenoor in plaas van agter die ekonomiese ontwikkeling staan.

Mens hoef nie met hierdie beskouing saam te stem om wel deeglik in terme van plaaslike omstandighede daarmee rekening te hou nie. Op die breedste linie word dit algemeen aanvaar dat die onderwysvoorsiening inderdaad 'n belangrike genererende faktor in die ontwikkeling van die samelewing is, tog word dit hand oor hand bewys dat formele onderwys nie noodwendig die ingrypende effek op samelewingspatrone uitoefen wat soms algemeen beweerd word nie. Ander determinante waaronder die godsdiens, morele bewussyn, werk-etos, kulturele tradisies, ensovoorts oefen 'n ewe sterk of selfs neutraliserende invloed uit. Derhalwe kan alle sosiale tekorte of siekte-verskynsels nie noodwendig eerstens na die onderwysstelsel teruggevoer word nie, en is onderwysvoorsiening ook nie altyd noodwendig die regte medisyne hiervoor nie.

#### 4.2.4 Toeligting van konsepbeginsels

Elke beginsel is noukeurig toegelig soos blyk uit die volgende:

##### BEGINSEL 1

Gelyke onderwysgeleenthede sal aan elke inwoner ongeag sy ras, kleur, geloof of geslag verskaf word.

##### TOELIGTING

In die versoek aan die RGN stel die owerheid dit onder andere dat die ondersoek riglyne moet neerlê vir 'n onderwysinfrastruktuur om te voorsien in die mannekrag-behoefte van die RSA, die selfverwesenliking van sy inwoners en 'n program ter bereiking van 'n gelyke gehalte onderwys vir alle bevolkingsgroepe. Die aangeleentheid van gelyke gehalte onderwys het derhalwe 'n eerste, algemeen begeleidende beginsel gevorm.

Gelyke onderwysgeleenthede impliseer dat, alhoewel onderwysgeleenthede gelyk moet wees, dit nie noodwendig dieselfde hoef te wees nie. Gelykheid is egter 'n

absolute voorwaarde in sake soos fisiese fasiliteite, personeelvoorsiening, personeelkwaliteit, inhoud, ondersteunende dienste en finansiering. Daar is gewaak om nie in hierdie geval in te veel besonderhede in te gaan nie aangesien dit die werksaamhede en bevindinge van ander werkkomitees kan vooruitloop of prejudiseer.

## BEGINSEL 2

Die intieme en sensitiewe verband tussen die formele en minder formele aspekte van die onderwys in die skool, gesin en samelewing sal nagestreef word.

## TOELIGTING

Die gedagte dat alle opvoeding en onderwys onlosmaaklik verbonde is, moet in hierdie geval geïnterpreteer word in die sin dat die formele onderwysvoorsiening 'n voortsetting of kontinuering is van die opvoeding waarvoor die samelewing, en in besonder die ouers verantwoordelik is. Kennis is geneem van die probleem wat by Swart onderwys op te merk is, naamlik dat daar nie altyd 'n direkte kontinuering van die opvoeding vanuit die ouerhuis tot in die skool bewerkstellig kan word nie.

## BEGINSEL 3

Die onderwys verleen positiewe erkenning aan sowel die gemeenskaplikheid as die diversiteit van die religieuse en kulturele leefwyse van die inwoners.

## TOELIGTING

Op internasionale vlak word die aangeleentheid van gemeenskaplikheid en diversiteit in samelewingsverband beredeneer onder die opskrif "Unity in diversity". Dit is 'n uiters aktuele saak in feitlik alle lande van die wêreld, besonders in pluraal saamgestelde samelewings soos die Suid-Afrikaanse. Dit hou ook verband met die beweging van die sogenaamde Afrikanisering van onderwys op die vasteland van Afrika waarin die Franssprekende lande die voortou neem.

Die aandag word gevestig op die indringende studies wat in oorsese lande in hierdie verband gemaak is en in die literatuur opgeneem is.

#### BEGINSEL 4

Onderwysvoorsiening op die formele vlak is 'n verantwoordelikheid van die staat met dien verstande dat die individu en die georganiseerde samelewing 'n medeverantwoordelikheid en inspraak in hierdie verband het.

#### TOELIGTING

Die verantwoordelikheid van die Staat sowel as dié van die verskillende samelewingsektore ten opsigte van onderwysvoorsiening is hier ter sake. Basies is dit begryplik 'n aangeleentheid van samewerking en wedersydse vertroue en verantwoordelikheid.

Die betrokkenheid van alle belanghebbendes by onderwysvoorsiening, en die opneem van verantwoordelikheid deur die samelewing in vennootskap met die Staat in hierdie verband, is 'n tendens wat nie langer in die Suid-Afrikaanse opset geïgnoreer kan word nie.

Medeverantwoordelikheid ten opsigte van die finansiële inset, moet op 'n gedifferensieerde wyse ontwerp word ten einde die minder goeie gedeeltes van die samelewing in hierdie opsig tegemoet te kom.

Die presiese aard van die Staat se verantwoordelikheid ten opsigte van onderwysvoorsiening sal die noukeurige aandag van ander komitees wat in hierdie verband werk, opeis.

#### BEGINSEL 5

Nie-formele onderwys sal geag word deel van die stelsel van onderwysvoorsiening te wees.

#### TOELIGTING

Formele en nie-formele onderwysvoorsiening is begrippe wat op internasionale vlak gebruik word om die twee kernfasette van onderwysvoorsiening aan te dui.

Die formele dui op dit wat in die algemeenste sin gelykvormig en binne die grense van 'n onderwysstelsel meesal deur die owerheid in terme van skoolse onderwys beskikbaar gestel word.

Orals in die wêreld ontstaan daar egter in 'n toenemende mate behoeftes van 'n meer algemene of plaaslike aard waarvoor daar nie in terme van formele voorsiening reëlings getref kan word nie. Die bydraes van kerke tot godsdienstige onderwys of die inset van die privaatsektor in beroepsopleiding kan in hierdie verband genoem word as voorbeelde van nie-formele onderwys.

#### BEGINSEL 6

Die stelsel sal vir die stigting en staatsubsidiëring van privaatonderwys voorsiening maak.

#### TOELIGTING

Hierdie beginsel verwoord eintlik een van die oudste hoekstene van Westerse onderwysopvattinge, en is in die Suid-Afrikaanse onderwysgeskiedenis ook nie onbekend nie.

Internasionale ondersoeke wat hierdie aangeleentheid in behandeling neem, is inderdaad relevant, maar die besonderhede daarvan kan nie sonder meer op die Suid-Afrikaanse situasie oorgedra word nie.

Soos in die geval van die vorige beginsel sal ander komitees direkte aandag moet gee aan verskillende aspekte wat op implementeringsvlak hieruit voortvloei.

#### BEGINSEL 7

Onderwysvoorsiening sal tred hou met die behoeftes van die samelewing en sal onder meer rekening hou met sowel mannekragbehoefte as ekonomiese ontwikkeling.

#### TOELIGTING

Daar kan weinig twyfel oor bestaan dat die onderwys oral in die wêreld beskou word as 'n toegang of middel tot ontwikkeling, ekonomiese vooruitgang en opbloeï, verhoging van lewensstandaarde, vestiging van kultuuridentiteit, ensovoorts. Dit hoef egter nie so te wees nie, omdat 'n ewewig tussen onderwys as sodanig en inskaking daarvan by die samelewingsbehoefte nie vanselfsprekend is nie.

Die feit dat soveel geïndustrialiseerde lande juis nie hierdie ewewig in aan-

merking geneem het nie, het daartoe gelei dat hierdie lande onder andere met 'n baie groot werkloosheidsprobleem onder skoolverlaters, ernstige finansiële probleme in die onderwysvoorsiening, 'n hopeloos onrealistiese toeloop na universiteite en dergelike probleme te kampe het.

Die ervaring, ook hier te lande, wys bo enige twyfel dat beweeglikheid in 'n toekomstige stelsel slegs moontlik is in terme van die landsbehoefte. Ter ondersteuning word hier gemeld dat in Denemarke  $\frac{1}{3}$  van die 150 000 werkloos jonger as 25 jaar is. In die Verenigde Koninkryk het werkloosheid onder mense jonger as 18 jaar toegeneem vanaf 33 000 tot 258 000 tussen die jare 1974 en 1979.

Ontwerpe in hierdie verband sal ook die omvangryke vraagstuk van onderwys buite skoolverband in aanmerking moet neem, en die bydrae wat dit kan maak tot die toekoms van die hele Suider-Afrika.

Dit is van belang om daarop te let dat hierdie beginsel afgestem is op die ooreweging dat die onderwysstelsel sensitief moet wees vir veranderinge wat op samelewingsvlak plaasvind, en dit moet probeer akkommodeer.

Aan die grond van die saak, moet hierdie beginsel ook saamgelees word met beginsel 12 wat handel oor voortgesette onderwysnavorsing.

Ontwikkeling in hierdie verband dui nie slegs op reeds voltrekte ontwikkelinge nie maar sluit ook die antisipasie van ontwikkeling in.

## BEGINSEL 8

In die voorsiening van onderwys moet die prosesse van sentralisasie en desentralisasie versoen word.

## TOELIGTING

Die ewewig tussen sentraliserende en desentraliserende faktore sal waarskynlik van basiese betekenis wees in die ontwerp van 'n nuwe onderwysstelsel vir die RSA. Argumente ten gunste van sentralisering berus hoofsaaklik op die volgende stellings:

1. Die daarstelling van onderwysgeleenthede vir almal en veral vir verskillende tipes onderwys het 'n besondere duur en ingewikkelde taak geword.



2. Sentralisasie is bevorderlik vir spesialisasie, wat in meer as een opsig 'n kenmerk van die moderne tyd geword het.
3. Die tempo waarteen veranderinge in die moderne wêreld plaasvind, vereis dat onderwysbeplanning 'n dinamiese karakter moet hê. So iets lê nie noodwendig binne die veld van kleiner of afsonderlike stelsels nie.
4. Die toenemende mobiliteit van die bevolking noodsaak standaardisering met betrekking tot byvoorbeeld diplomas en sertifikate.
5. Sentralisasie bevorder ook eenvormigheid, onder andere met betrekking tot die daarstelling van gelyke geleenthede.

Die voordele van desentralisering behels die volgende gedagtes:

1. Plaaslike inisiatief, verantwoordelikheid en betrokkenheid word bevorder.
2. Aanpassing by plaaslike behoeftes vir onderwysvoorsiening is makliker.
3. Desentralisering verhoed burokratisering.
4. Die professie en sy inspraak ten opsigte van onderwysvoorsiening kom veel beter tot sy reg in 'n gedesentraliseerde opset.
5. Desentralisasie bevorder konsultasie en deelnemingsgeleentheid van almal wat gebruik maak van onderwysdienste.
6. Die handhawing van besondere kultuuridentiteite kom in 'n sisteem van desentralisasie veel beter tot sy reg.

Daar moet ook in aanmerking geneem word dat "sentraliserende en desentraliserende onderwysfaktore" geïnterpreteer moet word in die lig van die feit dat daar ook tans 'n bepaalde mengsel van sentraliserende en desentraliserende faktore is wat 'n opsigtelike dinamiese karakter het en ongetwyfeld met die verloop van tyd sal verander.

## BEGINSEL 9

Aan elke individu se onderwysbehoefte sal ten beste deur die onderwysvoorsiening tegemoet gekom word.

## TOELIGTING

Hierdie beginsel impliseer dat die onderwys in die RSA bepaal moet word deur onder andere die volgende erkende opvoedkundige ooreenstemmings op sowel formele as nie-formele vlak:

- individualisering
- differensiering
- ewig tussen algemeen vormende en beroepsgerigte onderwys
- vertikale en horisontale deurstroming
- kompensatoriese en remediërende onderwys
- voortgesette onderwys
- beroeps- en voorligtingsdienste
- wetenskaplik-verantwoorde kurrikulering.

Die enigste nuwe begrip wat in hierdie beginsels ingewerk is, is dié van vertikale en horisontale deurstroming wat in 'n afsonderlike paragraaf by die algemene inleiding onder behandeling geneem is. Die begrippe "formele onderwys en nie-formele onderwys" het reeds vantevore (kyk beginsels 4 en 5) ter sprake gekom en is eweneens in die algemene toeligting vooraf in behandeling geneem.

## BEGINSEL 10

Gelykwaardige onderwysstandaarde sal met alle tersaaklike middele gehandhaaf word.

## TOELIGTING

'n Nuwe stelsel sal waarborgte moet kan verskaf wat ewe goed vir alle bevolkingsgroepe sal geld en wat in die besonder as 'n parallel kan ontplooi in terme van die werksaamhede en verwagtings van byvoorbeeld die nasionale mannekragskommissie.

Die toelatingsvereistes tot alle vorme van na-sekondêre onderwys sou in hierdie verband grootliks baat deur groter eenvormigheid vir die hele land.

Die skepsis en kritiek oor die wyse waarop byvoorbeeld die Gemeenskaplike Matrikulasieraad tans saamgestel is en funksioneer, sou die nodige aandag kon kry.

Die aandag word ook daarop gevestig dat die begrip "gelykwaardige onderwysstandaarde" nie 'n starre eenvormigheid in gedagte het nie, en ook nie net op formele eksterne eksamens bedoel word nie. 'n Deskundige inset in plaas van 'n toevallige inset van deskundiges sal waarskynlik op die vlak van die stelselkomitee hier belangrike sake kan opklaar.

#### BEGINSEL 11

Erkenning van die professionele status van die onderwyser en dosent is van fundamentele belang vir die kwaliteit van die onderwys.

#### TOELIGTING

In die voorleggings met betrekking tot knelpunte in die onderwys wat ontvang is, blyk dit bo enige twyfel dat die status van die opvoeder een van die belangrikste en onmiddellikste knelpunte in die bestaande sisteem is.

Uitsprake van die SAOR in hierdie verband wys ondubbelsinnig daarop dat die gehalte en status van die onderwyser saamhang met toereikende opleidingsgeleenthede, hoë professionele vereistes en deeglike kontrole in die lig van 'n gedragskode.

Daar is gevoel dat die aangeleentheid van die deskundige onderwyser(es) direk in die program van beginsels opgeneem moet word ten einde geen twyfel te laat by die verbruikers van onderwys dat die Hoofkomitee dit as 'n wesenlike aangeleentheid beskou by die formulering van beginsels vir 'n nuwe onderwysstelsel nie.

#### BEGINSEL 12

Effektiewe onderwysvoorsiening berus op voortgesette navorsing.

#### TOELIGTING

Dit is ondenkbaar dat 'n eenmalige finale onderwysontwerp vir die RSA gemaak kan word. Soos die getye verloop, sal mens die bakens moet versit.

Gedurige aanpassing veronderstel voortdurende navorsing, veral met die oog daarop om deur kritiese evaluering van beskikbare navorsingsresultate die foute wat algemeen begaan is in veral ontwikkelende lande, te vermy.

Verskillende ander werkkomitees sal begryplik aan hierdie belangrike aangeleentheid verdere aandag moet gee.

#### 4.3 INSTANSIES WAT OM KOMMENTAAR GENADER IS

Bylae A is 'n volledige lys van die instansies waaraan die konsepbeginsels vir kommentaar uitgestuur is. Hieruit blyk dat die konsepbeginsels onder andere gestuur is aan kerke, nasionale rade, universiteite, onderwyskolleges, onderwysdepartemente, akademiese, wetenskaplike en vakverenigings, administrateurs, LUK's belas met onderwys, onderwysersverenigings, statutêre liggame (soos die Komitee van Onderwyshoofde, Gemeenskaplike Matrikulasieraad, Nasionale Onderwysraad, Komitee van Universiteitshoofde), studenteverenigings en vakbonde. In totaal is die stel konsepbeginsels aan meer as 250 instansies uitgestuur met die versoek dat hulle kommentaar die RGN voor 31 Januarie 1981 moet bereik.

Kommentaar is van net meer as 60 instansies betyds vir implementering ontvang. Hierdie kommentaar is in die volgende kategorieë verdeel en is ook op hierdie wyse tydens die vierde vergadering van die Werkkomitee: Onderwysbeginsels en -beleid bespreek:

- . Algemene kommentaar op die beginsels
- . Spesifieke kommentaar op elk van die beginsels
- . Formulering van nuwe beginsels
- . Voorstelle vir herformulering van die beginsels
- . Alternatiewe ordening van die beginsels.

#### 4.4 OORSIG VAN DIE KOMMENTAAR WAT ONTVANG IS

##### 4.4.1 Algemene kommentaar op die beginsels

In die volgende paragrafe word vryelik aangehaal uit die verskillende voorleggings wat in verband met die stel beginsels ontvang is om aan te dui dat die kommentaar sowel negatiewe as positiewe keerkante het. Insiggewend is dat die stel beginsels deur geen persoon of instansie in totaliteit verwerp is nie,

maar dat die kommentaar deurgaans gemik is op 'n verbetering van die formulerings, alternatiewe formulerings of op die interpretasie van die beginsels.

a. KOMMENTAAR MET 'N POSITIEWE STREKKING, IS ONDER ANDERE DIE VOLGENDE:

We find general agreement with the sentiments of all but one of the principles. Many of the principles will result in far-reaching improvements in South African education. Our Association is in full accord with the 12 principles enumerated in the preliminary document. The Chamber recognises that the statement of the twelve principles represents a major re-direction in policy which will make it possible for the educational system of SA to be changed to meet the growing needs and aspirations of all the peoples of South Africa.

Volgens een instansie word op die volgende punte betekenisvolle nuwe klem gelê wat 'n opvallende verandering in benadering verteenwoordig:

- die verbondenheid tot gelyke onderwysgeleenthede vir alle inwoners,
- 'n sterker verbondenheid van die staat om onderwys aan alle kinders te voorsien,
- 'n heeltemal nuwe verbondenheid tot nie-formele onderwys, en tot die rol van die privaatsektor in die voorsiening hiervan (en sekere elemente van formele onderwys),
- 'n groter verbondenheid tot privaatonderwys,
- klemlegging op dit wat gemeenskaplik is eerder as op dit wat verskillend binne die gemeenskap is,
- 'n groter erkenning van die onderwysprofessie.

Daar word ook gestel dat die stel beginsels aan die vereistes van universaliteit en algemene aanvaarbaarheid voldoen en dat gedifferensieerde interpretasie moontlik gemaak word.

b. NEGATIEWE KOMMENTAAR BEHELNS ONDER ANDERE DIE VOLGENDE GEDAGTES:

Die stel beginsels in sy geheel adem 'n gees wat nie voldoende uitdrukking gee aan bepaalde vereistes nie, waaronder die volgende genoem word:

- Daar ontbreek 'n siening van die kind as sentraal in die opvoedings-

proses. Dit lyk asof ekonomiese belange, mannekragbehoefte, belange van die breë gemeenskap vooropgestel word. Ook in hierdie verband word die afwesigheid van 'n uitdruklike versekering/stelling dat nie ekonomiese en politieke oorweginge nie, maar in die laaste instansie pedagogiese oorwegings die deurslag sal gee by vernuwing, as 'n leemte uitgewys.

- Nog in ooreenstemming met voorafgaande is die stelling dat die stel beginsels impliseer dat die belangrikste en dalk enigste determinant vir onderwysvoorsiening ekonomies van aard is, terwyl die effek van enkulturasie, selfontploffing, morele ontwikkeling, maatskaplike aanpassing en politieke aanspraak ondergeskik gestel word. In this connection the statement is also made that the principles underplay the strong inter-connection between politics and education. The formulation of a principle stating clearly the relationship of education to its context is proposed.

'n Tweede, insiggewende beswaar, is teen die titel van die dokument, te wete "Onderwysbeginsels". Die twaalf stellings is nie onderwysbeginsels nie, maar wel 'n samestelling van politieke, sosiale en ekonomiese filosofieë en beginsels waarop 'n onderwysstelsel gebaseer sou kon word. 'n Hersiene titel vir die dokument sou dus kon wees: Beginsels wat die basis moet vorm vir 'n nuwe onderwysstelsel in die Republiek van Suid-Afrika.

Die volgende beswaar wentel om die algemene vae en dubbelsinnige aard van die beginsels. The document as a whole is often vague or ambiguous, and more precise and terse formulations would be welcomed.

Voorts word gewys op die vertaling van die beginsels van Afrikaans na Engels. (Need for an unambiguous translation.) There are several cases where the English and Afrikaans versions of the document seem to be saying different things.

Die beginsels adem 'n beklemtoning van die kognitiewe aspekte van opvoedkundige ontwikkeling en 'n implisiete onderbeklemtoning van ander aspekte.

Die beginsels hang in 'n hoër mate los en reflekteer nie die hegte samehang soos in die opdrag van die Kabinet vervat nie.

- . Daar is in die algemeen 'n onderbektoneering van die religieuse, meer spesifiek die Christelike lewensbeskouing, en gepaard hiermee die algehele weerhouding daarvan om 'n beginsel te konstrueer waarin die strewe na 'n gemeenskaplike volksgevoel (South Africanism) nagestreef word.
- . Daar is nie genoeg verwysing na die tersiêre onderwysvlak se betrokkenheid by die beginsels nie.
- . Die multi-etnisiteit of poli-etnisiteit van die bevolking in die RSA is nie voldoende in ag geneem nie.
- . 'n Gebrekkige beklemtoning van die belangrikheid van 'n hoë mate van self-beskikkings wat aan die onderwysprofessie gegee moet word om self sy sake te reël.
- . It is also stated that the principles are extremely bland and, at face value, would probably not raise much debate between the proponents of socialism on the one hand and capitalism on the other.
- . Voorts word ook daarop gewys dat die vryheid van oerkeuse, onder andere ten opsigte van medium van onderrig êrens gespesifiseer moet word. Ook in hierdie verband is die versoek dat die regte, pligte en verantwoordelikhede van die verskillende samelewingsverbande in die stel beginsels weerspieël moet word.

Heelwat van die kritiek op die stel beginsels het nie gegaan om die beginsels as sodanig nie, maar om die implementering daarvan. In hierdie verband het dit veral geblyk dat bepaalde konsepte duideliker omskryf sal moet word om verwarring te vermy. In hierdie verband sal veral aan die volgende aandag gegee moet word:

- . formele, informele, nie-formele onderwys  
formal, informal (non-formal) and less formal education  
(as well as their interrelationship)
- . Commonality - gemeenskaplikheid  
cultural diversity  
religious
- . continued education

- . Principles
- . Needs
- . inhabitant/inwoner
  
- . gelykheid/equality
- . gelyke gehalte onderwys
- . gelyke onderwysgeleentehede/equal opportunities
- . gelyke toegang/equal access to education

4.4.2 Alternatiewe formulerings wat vir die beginsels voorgestel is

Ter wille van oorsig en duidelikheid word eers die bepaalde beginsel in beide tale gestel en daarna die verskillende formulerings.

**BEGINSEL 1: *GELYKE ONDERWYSGELEENTHEDE SAL AAN ELKE INWONER ONGEAG VAN RAS, KLEUR, GELOOF OF GESLAG VERSKAF WORD:***

**PRINCIPLE 1: *EQUAL OPPORTUNITIES FOR EDUCATION SHOULD BE PROVIDED FOR EVERY INHABITANT IRRESPECTIVE OF RACE, COLOUR, CREED OR SEX:***

Gelyke onderwysgeleentehede en gelyke toegang tot geleentehede sal aan elke inwoner ongeag ras, kleur, geloof of geslag verskaf word.

Equal opportunities for education should be provided for every inhabitant irrespective of race, ethnicity, religion, sex or other differentiating factors, e.g. age or physical condition.

Die stelsel van onderwysvoorsiening in die RSA moet 'n Christelike karakter hê, sowel in die onderwyspraktyk as in die organisasie en administrasie daarvan, met dien verstande dat daar erkenning aan die geloofsoortuiging van andersdenkendes verleen word, dit wil sê die onderwys verleen positiewe erkenning aan sowel die gemeenskaplikheid as die diversiteit van die Godsdienst, kultuur, lewensbeskouing en taal van die ouers.

Equal opportunities for access to education must be provided for every inhabitant irrespective of race, colour, creed or sex.

Gelyke onderwysgeleentehede word aan elke inwoner ongeag van bevolkingsgroep, geloof of geslag verskaf.



Equal opportunities to education should be provided for every inhabitant irrespective of race, colour, creed, language, sex, social class or wealth.

**BEGINSEL 2 :** *DIE INTIEME EN SENSITIEWE VERBAND TUSSEN DIE FORMELE EN MINDER FORMELE ASPEKTE VAN DIE ONDERWYS IN DIE SKOOL, GESIN EN SAMELEWING SAL NAGESTREEF WORD:*

**PRINCIPLE 2:** *A CLOSE RELATION BETWEEN THE FORMAL AND LESS FORMAL ASPECTS OF EDUCATION IN THE SCHOOL, THE FAMILY AND SOCIETY SHOULD BE AIMED AT:*

In die onderwys behoort daar 'n nou verwantskap te bestaan tussen die formele aspekte in die skool en die informele aspekte in die gesin en die gemeenskap.

A positive relationship between the formal and less formal educative processes in school, the family and society should be aimed at.

Die intieme en sensitiewe verband tussen die formele en minder formele aspekte van die onderwys in die skool, gesin en samelewing word nagestreef en gehandhaaf.

**BEGINSEL 3 :** *DIE ONDERWYS VERLEEN POSITIEWE ERKENNING AAN SOWEL DIE GEMEENSKAPLIKHEID AS DIE DIVERSITEIT VAN DIE RELIGIEUSE EN KULTURELE LEEFWYSE VAN DIE INWONERS.*

**PRINCIPLE 3:** *EDUCATION SHOULD AFFORD POSITIVE RECOGNITION TO THE COMMONALITY AS WELL AS THE DIVERSITY OF THE RELIGIOUS AND CULTURAL WAY OF LIFE OF THE INHABITANTS.*

The education provided should positively recognise man's commonality but should also include a respect for the diversity of religious and cultural practices. The educational system should not be so rigid as to enforce the elimination of such diversity.

Die onderwys verleen positiewe erkenning aan sowel die gemeenskaplikheid as die diversiteit van die religieuse en kulturele leefwyse van die inwoners, met beskerming van die Christelike karakter daarvan, soos in die grondwet van die Republiek van Suid-Afrika omskryf.

Die onderwys verleen positiewe erkenning aan sowel die gemeenskaplikheid as die

diversiteit van die religieuse en kulturele leefwyse en die taal van die inwoners.

While education should afford recognition to the diversity of the religious cultures of the people of South Africa, the ideal of a common South Africanism should be promoted.

Die stelsel van onderwysvoorsiening moet 'n Christelike karakter hê sowel in die onderwyspraktyk as in die organisasie en administrasie daarvan - met dien verstande dat daar erkenning aan die geloofsoortuiging van andersdenkendes verleen word; dit wil sê die onderwys verleen positiewe erkenning aan sowel die gemeenskaplikheid as die diversiteit van die godsdienst, kultuur, lewensbeskouing en taal van die ouers.

**BEGINSEL 4 :** *ONDERWYSVOORSIENING OP DIE FORMELE VLAK IS 'N VERANTWOORDELIKHEID VAN DIE STAAT MET DIEN VERSTANDE DAT DIE INDIVIDU EN DIE GEORGANISEERDE SAMELEWING 'N MEDEVERANTWOORDELIKHEID EN INSPRAAK IN HIERDIE VERBAND HET.*

**PRINCIPLE 4:** *PROVISION OF FORMAL EDUCATION SHOULD BE PRIMARILY THE RESPONSIBILITY OF THE STATE BUT THE INDIVIDUAL AND ORGANIZATIONS WITHIN SOCIETY SHOULD ALSO HAVE A RESPONSIBILITY AND SAY IN THIS REGARD.*

Onderwysvoorsiening op die formele vlak is 'n verantwoordelikheid van die staat met dien verstande dat die betrokke individu en die georganiseerde samelewing 'n medeverantwoordelikheid en inspraak in hierdie verband het.

Provision of formal education is the responsibility of the State. However, individuals and organisations within the community should have a say in this regard.

Onderwysvoorsiening op die formele vlak is 'n verantwoordelikheid van die Staat met dien verstande dat die individu, die ouers en die georganiseerde samelewing 'n medeverantwoordelikheid en inspraak in hierdie verband het.

**BEGINSEL 5 :** *NIE-FORMELE ONDERWYS SAL GEAG WORD DEEL VAN DIE STELSEL VAN ONDERWYSVOORSIENING TE WEES.*

**PRINCIPLE 5:** *NON-FORMAL EDUCATION SHOULD BE CONSIDERED PART OF THE SYSTEM OF EDUCATIONAL PROVISION.*

Nie-formele onderwys sal aanvaar word as deel van die reeks van onderwysvoorsiening te wees.

Nie-formele onderwys word deel van die stelsel van onderwysvoorsiening geag.

BEGINSEL 6 : *DIE STELSEL VAN ONDERWYSVOORSIENING SAL VIR DIE STIGTING EN STAATSUBSIDIERING VAN PRIVAATONDERWYS VOORSIENING MAAK.*

PRINCIPLE 6: *THE SYSTEM OF EDUCATIONAL PROVISION SHOULD PROVIDE FOR THE ESTABLISHMENT AND STATE SUBSIDIZATION OF PRIVATE EDUCATION.*

Die stelsel van onderwysvoorsiening sal vir die stigting en staatsubsidiëring van onafhanklike privaatonderwys voorsiening maak.

Die stelsel van onderwysvoorsiening sal vir die stigting en staatsubsidiëring van privaatonderwys voorsiening maak onder duidelik neergelegde voorwaardes.

The system of educational provision should allow for the establishment and state subsidization of private education.

Die stelsel van onderwysvoorsiening maak vir die stigting van en staatsubsidiëring van privaat onderwys voorsiening alleen indien daar in die onderwysvoorsiening in 'n bepaalde gemeenskap nie voorsiening gemaak kan word vir die vereistes soos in beginsel een hierbo gestel.

BEGINSEL 7 : *ONDERWYSVOORSIENING SAL TRED HOU MET DIE BEHOEFTE VAN DIE SAMELEWING EN SAL ONDER MEER REKENING HOU MET SOWEL MANNEKRAGBEHOEFTE AS EKONOMIESE ONTWIKKELING.*

PRINCIPLE 7: *EDUCATION SHOULD KEEP PACE WITH THE NEEDS OF SOCIETY AND SHOULD INTER ALIA TAKE INTO CONSIDERATION BOTH MANPOWER NEEDS AND ECONOMIC DEVELOPMENT.*

Onderwysvoorsiening sal enersyds die algemene opvoeding van die individu in ag neem en andersyds tred hou met die behoeftes van die samelewing en sal onder meer rekening hou met sowel mannekragbehoefte as ekonomiese ontwikkeling.

Onderwys sal tred hou met die behoeftes van die samelewing en sal onder meer rekening hou met en relevant wees vir sowel die mannekragbehoefte as ekonomiese ontwikkeling.

Onderwysvoorsiening sal tred hou met die behoeftes van die samelewing en sal onder meer rekening hou met sowel die mannekragbehoefte as ekonomiese ontwikkeling onderhewig aan opvoedkundige beginsels.

Onderwysvoorsiening sal tred hou met die behoeftes van die samelewing en sal onder meer rekening hou met sowel die mannekragbehoefte as ekonomiese ontwikkeling en ekonomiese wette.

Educational planning should keep pace with the needs of society and while taking into consideration the manpower needs and the economic development of South Africa should allow for the individual's choice of educational directions.

Education should keep pace with the needs of society and should *inter alia* take into consideration both social and manpower needs and economic development.

Onderwysvoorsiening hou tred met opvoedkundige vereistes en die behoeftes van die samelewing, en hou onder meer ook rekening met sowel mannekragbehoefte as ekonomiese ontwikkeling.

Onderwysvoorsiening sal tred hou met die behoeftes van die samelewing en sal onder meer rekening hou met opvoedkundige vereistes sowel as mannekragbehoefte en ekonomiese ontwikkeling.

Onderwysvoorsiening behoort aan die hand van opvoedkundige beginsels tred te hou met die algemeen-kulturele en ekonomiese behoeftes en ontwikkeling in die samelewing.

Die onderwys sal tred hou met die behoeftes van die samelewing en sal onder meer rekening hou met sowel opvoedkundige vereistes as mannekragbehoefte en ekonomiese ontwikkeling.

**BEGINSEL 8 : IN DIE VOORSIENING VAN ONDERWYS MOET DIE PROSESSE VAN SENTRALISASIE EN DESENTRALISASIE VERSOEN WORD.**

**PRINCIPLE 8: THE PROCESSES OF CENTRALIZATION AND DECENTRALIZATION SHOULD BE RECONCILED IN THE PROVISION OF EDUCATION.**

Die prosesse van sentralisasie en desentralisasie in onderwys behoort geken te word aan (i) die bestaan van 'n enkele nasionale ministerie van onderwys en (ii) maksimum desentralisasie van besluitneming deur strukture gebaseer op ander kriteria as ras.

In die voorsiening van onderwys moet daar deeglik rekening gehou word met die implikasies van sentralisasie en desentralisasie.

*of*

In die voorsiening van onderwys moet daar deeglik rekening gehou word met die voor- en nadele wat aan sowel sentralisasie as desentralisasie verbonde is.

There is need for centralization and decentralization in the provision of education.

There should be a unitary, non-racial system of education under a single Minister; with devolution of authority by regions or specialized fields of education being co-ordinated by a national policy-making body.

In die voorsiening van onderwys kry beide sentralisasie en desentralisasie 'n regmatige plek.

In die voorsiening van onderwys moet daar deeglik rekening gehou word met die implikasies van sentralisasie en desentralisasie.

*of*

In die voorsiening van die onderwys moet daar deeglik rekening gehou word met die voor- en nadele wat aan sowel sentralisasie as desentralisasie verbonde is.

**BEGINSEL 9 : AAN ELKE INDIVIDU SE ONDERWYSBEHOEFTES SAL TEN BESTE DEUR DIE ONDERWYSVOORSIENING TEGEMOET GEKOM WORD.**

**PRINCIPLE 9: THE EDUCATIONAL NEEDS OF THE INDIVIDUAL SHOULD BE MET IN THE BEST POSSIBLE WAY.**

Aan elke individu se onderwysbehoefte sal ten beste deur die onderwysvoorsiening tegemoet gekom word en die gebruik van die moedertaal as die medium van onderrig sal nagestreef word.

Alle individue se onderwysbehoefte sal ten beste deur die onderwysvoorsiening tegemoet gekom word.

The educational needs of the individual should be met in the best possible way with the individual's own particular aptitudes, capacity and choice, rather than ethnic and cultural factors, determining the type of education he receives.

Elke persoon se onderwysbehoefte word ten beste deur die onderwysvoorsiening met gepaste voorligting tegemoet gekom.

Die vorming van die individu in sy totaliteit moet ten beste deur die onderwysvoorsiening tegemoet gekom word.

(Totaliteit dui op die basiese bestaansdimensies van die mens in al sy relasies.)

Die onderwysbehoefte van elke individu sal ten beste deur die onderwysvoorsiening tegemoet gekom word.

Die individu se onderwysbehoefte sal ten beste deur die onderwysvoorsiening tegemoet gekom word.

**BEGINSEL 10 : GELYKWAARDIGE ONDERWYSSTANDAARDE SAL MET ALLE TERSAAKLIKE MIDDELE GEHANDHAAF WORD.**

**PRINCIPLE 10: EQUIVALENT STANDARDS IN EDUCATION SHOULD BE MAINTAINED BY ALL THE MEANS AVAILABLE.**

Gelykwaardige onderwysstandaarde moet met alle tersaaklike middele nagestreef en gehandhaaf word.

*of*

Gelykwaardige onderwysstandaarde behoort met alle tersaaklike middele nagestreef en gehandhaaf te word.

A common high standard of education should be achieved as soon as possible and thereafter maintained by all the means available.

Gelykwaardige onderwysstandaarde moet met alle tersaaklike middele nagestreef word.

**BEGINSEL 11 : ERKENNING VAN DIE PROFESSIONELE STATUS VAN DIE ONDERWYSER EN DOSENT IS VAN FUNDAMENTELE BELANG VIR DIE KWALITEIT VAN DIE ONDERWYS.**

*RECOGNITION OF THE PROFESSIONAL STATUS OF THE TEACHER AND LECTURER IS OF FUNDAMENTAL IMPORTANCE TO THE QUALITY OF EDUCATION.*

Erkenning van die professionele status van die onderwyser en dosent as beoefenaar van die profesie is van fundamentele belang vir die kwaliteit van die onderwys.

Bevordering van die professionele toerusting en die uitbouing van die professionele status van die onderwyser en dosent is van fundamentele belang vir die kwaliteit van die onderwyser.

The professional status of the teacher must be recognised by his involvement in all educational decision-making.

Recognition of the professional status of the teacher is of fundamental importance to the quality of education and questions concerning the status of teachers should be taken up by a unitary non-racial statutory, professional council.

Erkenning van die besondere professionele aansien van die onderwyser en dosent is van fundamentele belang vir die kwaliteit van die onderwys.

Die bereiking, handhawing en uitbouing van 'n hoë vlak van professionele kundigheid deur onderwysers en dosente, en dienooreenkomstige erkenning en bevordering van professionele status, is van fundamentele belang vir die kwaliteit van die onderwys.

Erkenning van die onderwyser en dosent as beoefenaars van 'n profesie met ge-

volglike meegaande status is van fundamentele belang vir die kwaliteit van die onderwys.

Erkenning dat die onderwyser en dosent beoefenaars van 'n professie is, is van fundamentele belang vir die kwaliteit van die onderwys.

**BEGINSEL 12 : *EFFEKTIEWE ONDERWYSVOORSIENING BERUS OP VOORTGESETTE NAVORSING.***

**PRINCIPLE 12: *EFFECTIVE PROVISION OF EDUCATION SHOULD BE BASED ON CONTINUING RESEARCH.***

Effektiewe onderwysvoorsiening berus op voortgesette gekoördineerde navorsing en die doeltreffende en tydige implementering van die bruikbare resultate daarvan.

Effektiewe onderwysvoorsiening berus op voortgesette onderwyskundige navorsing.

Effektiewe onderwysvoorsiening berus op die erkenning en implementering van opvoedkundig-verantwoorde navorsingsbevindings.

Effektiewe onderwysvoorsiening berus op voortgesette navorsing wat oor 'n baie breë terrein sal geskied.

#### 4.4.3 Voorstelle vir nuwe beginsels

Die volgende voorstelle vir nuwe of dan wel aanvullende beginsels is voorgelê:

Educational facilities should be provided so that each individual should have the opportunity to develop to the full his or her learning potential. Between certain agreed age limits such education should be compulsory. Progress through the educational system should be based on their ability to cope with the successive stages only and the opportunities provided, at all levels of education, should be equal for each individual irrespective of race, colour, creed or sex.

#### Motivation

The principles, as set out, appear to include a basic principle relating to education without having stated clearly its aims, and a further set of state-



ments which are either principles or policies of an educational system. This university would therefore suggest that a single educational principle or definition of the aim of the educational system be formulated and that all matters that are related to the implementation or operation of the educational system be separated from that fundamental principle. These should be read as interpretational statements or as definitions of the way in which the fundamental principle should be realised.

Die kapitalistiese demokrasie - soos tans in SA - kan slegs behoorlik fungeer as elke reg en voorreg gepaard gaan met 'n ooreenstemmende plig en verantwoordelikheid tot 'n teenprestasie.

### Toeligting

Dit is wanneer hierdie onderwysbeginsel verontagsaam word dat mense begin dink, dikwels onbewus, dat die res van die mensdom 'n bestaan aan hul verskuldig is. Dit is een van die redes waarom baie lande in Europa en elders agteruitgaan en waarom te veel lande in Afrika in gebreke bly om op dreef te kom. Hierdie onderwysfout, aangehelp deur sosialistiese regerings wat staatsgeld (akkurater gestel, belastingsbetalersgeld) rondstrooi, maak parasiete van die betrokke bevolkings.

Op die onderwys toegepas, impliseer die beginsel dat die ouer en die kind 'n finansiële prestasie moet maak al kom die leeu-aandeel van die onderwysvoorsiening van die staat ...

Suid-Afrika en veral Suid-Afrikaanse onderwys het miskien al dikwels in hierdie verband gesondig bv. by die verskaffing van gratis skoolboeke (aan Blanke kinders) en ongewaardeerde onderwysgeriewe wat geboikot of afgebrand word. 'n Bietjie breër gestel, as Soweto se inwoners heelwat vroeër reeds verantwoordelikheid, bv. in die vorm van huiseienaarskap, gegee was sou die onluste moontlik nie so maklik inslag gevind het nie.

Die noodsaaklikheid van 'n multi-professionele benadering tot onderwys en opvoeding ten einde te verseker dat die kind in sy totale menswees ontmoet word.

As oorkoepelende beginsel word die menswaardigheid van die kind te alle tye erken en moet al die ander beginsels daarop gerig wees om sy menswaardigheid te bevorder en nie primêr ter bevordering van die onderwysprofessie nie.

We propose too that a principle dealing specifically with curriculum development and its legitimation be formulated; in this connection a statement concerning the crucial role of language in education would also be appropriate. Particularly important is recognition of the need for committees dealing with curriculum matters to be truly representative.

Concerning individual rights, we recommend the formulation of a principle affording greater protection of the right of the individual *vis-a-vis*, *inter alia*, communities, economic and manpower needs and societal pressures.

Adequate representation of all people of South Africa must be provided for at each educational decision-making level.

National, regional and specialized bodies making educational decisions should be broadly representative of the population as a whole.

The education system's consultative and decision-making machinery should be such as to facilitate regular review and evaluation of the overall system and its components in response to changing social priorities.

The educational institutions which serve a particular group shall have a lesser entitlement to public funds if they exclude academically qualified members of other groups who may wish to attend them.

Die stelsel van onderwysvoorsiening in die RSA moet 'n Christelike karakter hê, sowel in die onderwyspraktyk as in die organisasie en administrasie daarvan, met dien verstande dat daar erkenning aan die geloofsoortuiging van andersdenkendes verleen word, dit wil sê die onderwys verleen positiewe erkenning aan sowel die gemeenskaplikheid as die diversiteit van die Godsdienste, kultuur, lewensbeskouing en taal van die ouers.

Die onderwys moet 'n volkseie karakter hê wat bydra tot 'n gemeenskaplike Suid-Afrikaanse lojaliteit en diensbaarheid.

Any examination or test must render a true and accurate reflection of the achievement or otherwise of the goals and objectives of formal education and teaching.

## Motivation

The Chamber considers that a critical issue in education in the Republic is the examination system and suggests that perhaps education at present is aimed at equipping students to pass examinations rather than fitting them for the game of life and all it entails. We must beware of setting all the correct and justifiable educational goals for the right needs and then fail to "measure" what has been achieved, or worse still, "measure" something other than what we want to achieve.

Die onderwys moet 'n volkseie karakter hê wat bydra tot 'n gemeenskaplike lojaliteit teenoor en diens aan die Republiek van Suid-Afrika.

## Toeligting

1. Hierdie beginsel is 'n noodsaaklike byvoeging tot die konsepbeginsels.
2. Die diversiteit van die onderwys impliseer onderwys wat uit eie kulturele bodem groei. Daarom sal dit by verskillende bevolkingsgroepe verskil. Die verskilte moet egter nie van so 'n aard wees dat dit die gemeenskaplike Suid-Afrikaanse lojaliteit en diensbaarheid benadeel nie. Inteendeel, die diversiteit moet verrykend bydra tot die breër samelewing van die Republiek van Suid-Afrika.

### 4.4.4 Voorstelle met betrekking tot die ordening van die beginsels

Van enkele instansies is voorstelle ontvang met betrekking tot die ordening van die beginsels. Hierdie waardevolle voorstelle word onder die name van die betrokke instansies aangebied:

#### a. TRANSVAAL TEACHERS' ASSOCIATION

Principles 1, 2, 3, 8 reflect socio-political ideals. (They refer, for example, to the position of minority groups in the RSA) - and should thus be grouped together.

Principles 4, 6, 9 are (as we see it) philosophical postulates affecting, for example, the role of the individual and also the exercise of individual choice in society. This is of great importance to TTA.

Principles 5, 10 concern educational provision and relate to problems of educational administration and co-ordination. (The Teachers' Centre of the TTA falls into this category. It makes further training available to many teachers in the Transvaal.)

Principles 7, 11 are concerned with the role of teachers in society. Inasmuch as they fulfil a need and are granted status commensurate with their position, these principles form the groundwork for professional recognition by those whom they serve. The interdependent nature of this need and its recognition is of great concern to bodies such as the SA Teachers' Council and our own Association.

Principle 12 is a subordinate but indispensable factor in education. It is the instrumental or investigatory means by which the implementation of all the above principles is tested. The recognition of problem areas and their solution, the success or failure of policy decisions and the effective realisation of new approaches - these are determined only by granting research the status it deserves.

b. UNIVERSITY OF CAPE TOWN

Principle 1	: Equal opportunities
Principle 2, 5	: Formal, less formal, non-formal
Principle 3, 6	: Commonality, diversity, private schools
Principle 4	: State en non-State responsibility
Principle 7, 9	: Society, manpower, economy and the individual
Principle 8	: Centralization - Decentralization
Principle 10	: Equivalent standards
Principle 11	: The teaching profession
Principle 12	: Continuing research

c. STEDELIKE STIGTING

Volgens die Stedelike Stigting is beginsel 1 klaarblyklik die belangrikste Beginsel, omdat dit die spesifieke verbondenheid van die Eerste Minister verteenwoordig en ook omdat die ander Beginsels logies daaruit voortvloei. Die Stigting stel egter voor dat die volgorde van die Beginsels verander word, om beginsels met dieselfde tema, soos volg, saam te groepeer:

Beginnels 1 en 10 : Gelyke geleenthede en gelykwaardige standarde

Beginnel 11 : Status van onderwysers

Beginnels 3, 6 en 8: Gemeenskaplikheid en diversiteit en administratiewe voorsiening vir die regulering van albei

Beginnels 2, 4 en 5: Formele, nie-formele en informele onderwys

Beginnels 7 en 9 : Balansering van die onderwysbehoefte van die individu met dié van die gemeenskap

Beginnel 12 : Navorsing

Die Stigting aanvaar dat die Beginnels (selfs in 'n veranderde volgorde) nog as 'n geheel geles behoort te word, en interafhanklik is.

#### d. UNIVERSITEIT VAN SUID-AFRIKA

Vanuit Unisa is kommentaar ontvang dat 'n meer logiese groepering onder hoofde soos "doelstellingsbeginsels" en "reguleringsbeginsels" die onderlinge samehang tussen die beginsels duideliker na vore sou bring.

Onder doelstellingsbeginsels kan dan die volgende in volgorde ressorteer:

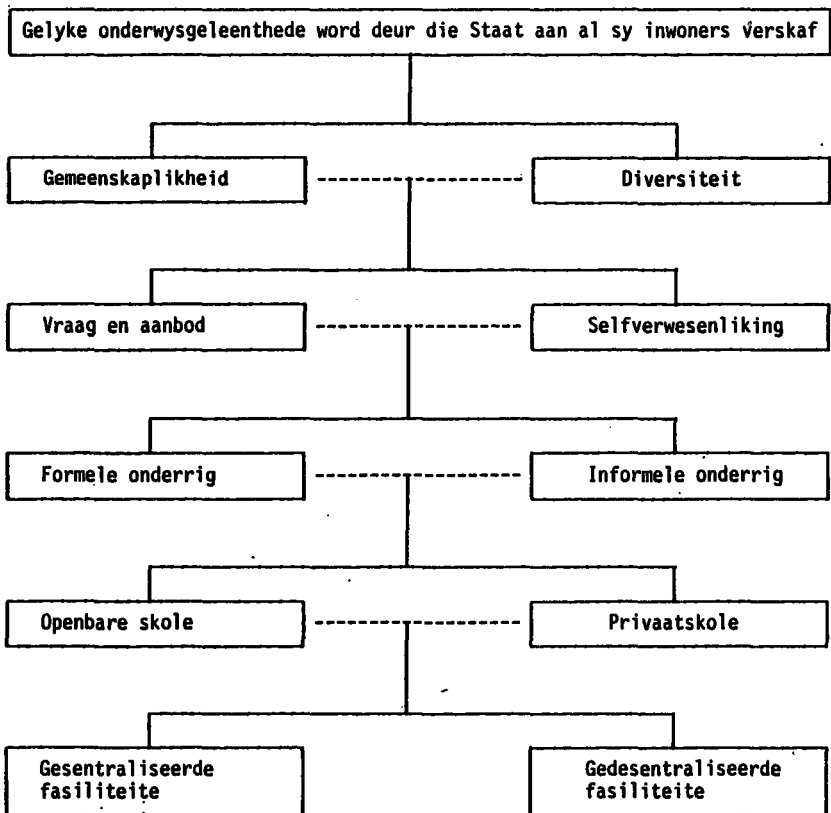
1. Gelyke onderwysgeleenthede sal aan elke individu ongeag van ras, kleur, geloof, geslag of inkomste verskaf word (1).
2. Onderwysvoorsiening sal so gerig word dat elke individu se onderwysbehoefte ten beste bevredig sal word (9).
3. Positiewe erkenning aan sowel gemeenskaplikheid as die diversiteit van die religieuse en kulturele leefwyse van die inwoners sal deur die onderwys verleen word (3)
4. Die intieme en sensitiewe verband tussen die formele en minder formele aspekte van die onderwys in die skool, gesin en samelewing sal nagestreef word (2)

5. Onderwysvoorsiening sal tred hou met die behoeftes van die samelewing en sal onder meer verband hou met sowel mannekragbehoefte as ekonomiese ontwikkeling (7).

Onder reguleringsdoelstellings ressorteer dan die volgende in volgorde:

6. Onderwysvoorsiening op die formele vlak is 'n verantwoordelikheid van die staat met dien verstande dat die individu en die georganiseerde samelewing 'n mede-verantwoordelikheid en inspraak in hierdie verband het (4).
7. Nie-formele onderwys sal geag word deel van die stelsel van onderwysvoorsiening te wees (5).
8. Die stelsel van onderwys sal vir die stigting en staatsubsidiëring van privaatonderwys voorsiening maak (6).
9. In die voorsiening van onderwys moet die prosesse van sentralisasie en desentralisasie versoen word (8).
10. Erkenning van die professionele status van die onderwyser en dosent is van fundamentele belang vir die kwaliteit van die onderwys (11).
11. Gelykwaardige onderwysstandaarde sal met alle tersaaklike middele gehandhaaf word (10).
12. Effektiewe onderwysvoorsiening berus op volgehoue, deurlopende navorsing (12).

Deur 'n ander departement is die funksionele verband tussen die 12 gestelde beginsels skematies soos volg saamgevat:



Die basiese beginsel (gelyke onderwysgeleenthede word deur die Staat aan al sy inwoners verskaf) vorm die vertrekpunt wat dan agtereenvolgens gekwalifiseer word deur die volgende ondergeskikte beginsels:

- voeg bymekaar wat bymekaar hoort
- bevredig individuele en groepsbehoefes
- maak onderrig formeel en informeel
- maak voorsiening vir openbare en privaatskole
- neem die onderwys na die kind en nie andersom nie.

## 4.5 SAMEVATTING

### 4.4.5 Samevatting

Voorgaande uiteensetting behels slegs 'n poging tot ordening in die kommentaar wat op die stel beginsels ontvang is. Dit is uit die aard van die saak nie volledig nie, aangesien sommige voorleggings eers na die negende Februarie ontvang is en dus nie by hierdie ordening betrek kon word nie. In bylae B word meer besonderhede verskaf ten opsigte van kommentaar wat op die konsepbeginsels ontvang is. In die geval van enkele instansies, soos byvoorbeeld die Interkerklike Kommissie vir Onderwys, was die kommentaar so omvangryk en funksioneel aangebied dat die voorgelegde dokumente telkens in die geheel in die besprekings en oorewegings gefigureer het.



## HOOFSTUK 5

### DIE FORMULERING VAN 'N STEL BEGINSELS VIR ONDERWYSVOORSIENING IN DIE RSA

#### 5.1 OORWEGING DEUR DIE WERKKOMITEE: ONDERWYSBEGINSELS EN -BELEID VAN DIE KOMMENTAAR ONTVANG

##### 5.1.1 Algemene kommentaar wat ontvang is

Die werkkomitee het tydens sy vergadering van 13 Februarie 1981 die kommentaar wat van die verskillende instansies ontvang is, indringend bespreek. Vervolgens word 'n oorsig aangebied van die kommentaar wat op die stel beginsels gelewer is en die wyse waarop die werkkomitee gepoog het om die stel beginsels aan die hand hiervan te verstewig.

- Daar ontbreek 'n siening van die kind as sentraal in die opvoedingsproses.  
Die werkkomitee besluit dat hierdie kommentaar onder andere daaraan toegeskryf kan word dat beginsel 7 voor beginsel 9 gestel is. By die herformulering en herordening van die beginsels sal hierdie kommentaar in ag geneem moet word.
- Die belangrikste en dalk enigste determinant vir onderwysvoorsiening is ekonomies van aard.  
Daar word besluit om ook hierdie kommentaar wel in ag te neem.
- Beswaar teen die titel van die dokument, te wete "Onderwysbeginsels" word gemaak, en daar word beweer dat die twaalf beginsels nie op onderwysbeginsels as sodanig dui nie, maar eerder op 'n samestelling van politieke, sosiale en ekonomiese filosofieë en beginsels waarop 'n onderwysstelsel gebaseer sou kon word.  
Daar word besluit dat die kommentaar geregverdig is en dat by die Hoofkomitee aanbeveel word dat die titel van die dokument gewysig word om soos volg te lui:
  - Beginsels vir onderwys in die RSA
  - Principles for education in the RSA

- In sy geheel gesien, is die dokument dikwels vaag en dubbelsinnig van aard.  
Hierdie probleem kan opgelos word deur die duidelike en presiese omskrywing van die woorde/begrippe in die beginsels.
- Die beginsels adem 'n beklemtoning van die kognitiewe aspekte van opvoedkundige ontwikkeling en 'n implisiete onderbeklemtoning van ander aspekte.  
Hierdie siening is verwant aan die kommentaar dat die kind as sentraal in die opvoedingsproses nie tot sy reg kom nie.
- Die beginsels hang in 'n hoër mate los en reflekteer nie die hegte samehang soos in die opdrag van die Kabinet vervat nie.  
Hierdie aangeleentheid kan by die ordening en herformulering van die beginsels in ag geneem word.
- Daar is in die algemeen 'n onderbeklemtoning van die religieuse, meer spesifiek die Christelike lewensbeskouing, en hiermee die algehele weerhouding daarvan om 'n beginsel te konstrueer waarin die strewe na 'n gemeenskaplike volksgevoel (South Africanism) nagestreef word.  
Die werkkomitee besluit dat hierdie aangeleentheid onder die herformulering van die beginsels en voorstelle vir nuwe beginsels in oorweging geneem moet word.
- Daar is nie genoeg verwysing na die tersiêre onderwysvlak se betrokkenheid by die beginsels nie.  
Hierdie beswaar kan opgelos word deur in die woordomskrywings dit duidelik te stel dat alle onderwysvlakke, met inbegrepe van die tersiêre onderwysvlak, by die beginsels betrokke is.
- Die multi-etnisiteit of poli-etnisiteit van die bevolking in die RSA is nie voldoende in ag geneem nie.  
Hierdie beswaar is nie geldig nie - die genoemde aangeleentheid is wel voldoende in ag geneem.

- h Gebrekkige beklemtoning van die belangrikheid van h hoë mate van selfbeskikking, wat aan die onderwysprofessie gegee moet word om self sy sake te reël.

Enersyds is dit h aangeleentheid wat op die terrein van h ander werkkomitee lê en andersyds geniet dit wel aandag in beginsel 8.

Ook die volgende begrippe behoort in die woordomsrywings opgeneem te word, maar die presiese omskrywings daarvan sal eers moontlik wees wanneer van die ander werkkomitees hulle werk afgehandel het:

- gelykheid
- gelyke gehalte onderwys
- gelyke onderwysgeleenthede
- gelyke toegang

- Die beginsels word as "extremely bland" beskryf en die stelling word gemaak dat hulle weinig debattering sal uitlok tussen die voorstanders van sosialisme enersyds en dié van kapitalisme andersyds.

Hierdie aangeleentheid is reeds bespreek in die aanname van die beginsel dat die beginsels gedifferensieerde interpretasie moontlik maak.

- Die vryheid van oerkeuse, onder andere ten opsigte van die medium van onderrig, moet gespesifiseer word. Ook in hierdie verband is die versoek dat die regte, pligte en verantwoordelikhede van die verskillende samelewingsverbande in die stel beginsels weerspieël moet word.

In die herformulering van die beginsels en die voorstelle vir nuwe beginsels sal aan hierdie saak aandag geskenk word.

- Bepaalde begrippe sal duideliker omskryf moet word om verwarring by die implementering te voorkom.

Daar word besluit om benewens die begrippe wat reeds in die woordomskrywing voorkom, ook die volgende begrippe te omskryf:

- onderwys
- formele, nie-formele, informele
- gemeenskaplikheid, kulturele diversiteit, religieus

- voortgesette onderwys
- beginsels
- behoeftes
- inwoner

### 5.1.2 Kommentaar wat betrekking het op die operasionalisering van die beginsels

Benewens voorgaande algemene kommentaar op die beginsels, die herformulering van sommige van die beginsels, voorstelle vir nuwe beginsels en voorstelle met betrekking tot die ordening van die beginsels, was die oorwig van die oorblywende kommentaar in die vorm van bespiegeling oor die moontlike operasionalisering van die beginsels. Die werkkomitee vir onderwysbeginsels en -beleid het uiteraard nie op hierdie kommentaar ingegaan nie, maar die besluit is geneem dat die implikasies vir die ander werkkomitees (in die besonder die Werkkomitee: Onderwysstelselbeplanning) sal uitgewys word.

### 5.1.3 Herformulering van die beginsels aan die hand van die kommentaar ontvang Beginnel 1

Die beginsel word in sy bestaande vorm gehou.

#### Beginnel 2

Hierdie beginsel word gewysig om soos volg te lui:

n Positiewe verband tussen die formele, nie-formele en informele aspekte van die onderwys in die skool, samelewing en gesin word nagestreef.

#### Beginnel 3

Ook in die geval van hierdie beginsel is verskeie alternatiewe formuleringe ontvang, met onder andere voorstelle dat toevoegings ten opsigte van die religieuse en die gedagte van nasionalisme/Suid-Afrikanisme gemaak moet word. Hierdie voorstelle is na bespreking nie aanvaar nie, maar die besluit is geneem om wel vir die tale van die inwoners voorsiening te maak en die beginsels is gevolglik herformuleer om soos volg te lui:

Die onderwys verleen positiewe erkenning aan sowel die gemeenskaplikheid as die diversiteit van die religieuse en kulturele leefwyse

en die tale van die inwoners.

#### Beginsel 4

Ten einde vir die vryheid van oerkeuse en vir die regte, pligte en verantwoordelikhede van die samelewingsverband voorsiening te maak, is hierdie beginsel soos volg gestel:

Onderwysvoorsiening op die formele vlak is 'n verantwoordelikheid van die staat met dien verstande dat die individu, die ouers en die georganiseerde samelewing 'n medeverantwoordelikheid en inspraak in hierdie verband het.

#### Beginsel 5

Ten einde die inset van die staat ten aansien van die voorsiening van nie-formele onderwys duideliker te stel, is hierdie beginsel soos volg herformuleer:

Die private sektor en die staat sal medeverantwoordelikheid hê in die voorsiening van nie-formele onderwys.

#### Beginsel 6

Alhoewel kennis geneem word van moontlike anderse formulerings, word besluit om die beginsel onveranderd te behou. In die Engelse bewoording word "should provide" met "shall allow" vervang.

#### Beginsel 7

Met inagneming van die kommentaar dat 'n opvoedkundige inslag in die stel beginsels ontbreek, is die beginsel soos volg herformuleer:

Onderwysvoorsiening sal op opvoedkundige verantwoorde wyse tred hou met die behoeftes van die samelewing en sal onder meer rekening hou met sowel mannekragbehoefte as ekonomiese ontwikkeling.

#### Beginsel 8

Die woord "funksioneel" word by hierdie beginsel ingevoeg om dan soos volg te lui:

In die voorsiening van onderwys moet die prosesse van sentralisasie en desentralisasie funksioneel versoen word.

### Beginsei 9

Daar is besluit om die woorde "aan elke" aan die begin van die beginsel te vervang met die woord "Die".

### Beginsei 10

Die beginsel word herformuleer om soos volg te lui:

Gelykwaardige onderwysstandaarde sal met alle tersaaklike middele nagestreef en gehandhaaf word.

### Beginsele 11 en 12

Hierdie twee beginsels bly onveranderd.

#### 5.1.4 Oorweging van die voorstelle vir addisionele beginsels

Verskeie voorstelle vir addisionele beginsels is ontvang (kyk vorige paragraaf). Dit het egter geblyk dat meeste van hierdie beginsels reeds in bestaande beginsels geakkommodeer is of dat dit nie geskik vir oorweging is nie. In enkele gevalle het die "beginsei" reeds die vlak van geoperasionaliseerdheid bereik en kon dit dus met vrug na n ander werkkomitee verwys word.

#### 5.1.5 Die ordening van die beginsels

Verskeie voorstelle met betrekking tot die ordening van die beginsels is ontvang (kyk paragraaf 4.4.4).

Na intensiewe bespreking van hierdie voorstelle het die werkkomitee besluit om die voorstel afkomstig van die Universiteit van Suid-Afrika in die ordening van die beginsels te volg en derhalwe te onderskei tussen doelstellingsbeginsels en reguleringsbeginsels. Na aanleiding hiervan en enkele ander oorweginge is die volgende stel beginsels in die onderstaande volgorde aan die Hoofkornitee vir oorweging voorgelê:

**Beginsei 1:** Gelyke onderwysgeleenthede sal aan elke inwoner ongeag van ras, kleur, geloof of geslag verskaf word.

**Beginsei 2:** Die onderwys verleen positiewe erkenning aan sowel die

gemeenskaplikheid as die diversiteit van die religieuse en kulturele leefwyse en die tale van die inwoners.

- Beginsel 3:** 'n Positiewe verband tussen die formele, nie-formele en informele aspekte van die onderwys in die skool, samelewing en gesin word nagestreef.
- Beginsel 4:** Die individuele onderwysbehoefte sal ten beste deur die onderwysvoorsiening getemoet gekom word.
- Beginsel 5:** Onderwysvoorsiening sal op opvoedkundig verantwoorde wyse tred hou met die behoeftes van die samelewing en sal onder meer rekening hou met sowel mannekragbehoefte as ekonomiese ontwikkeling.
- Beginsel 6:** Onderwysvoorsiening op die formele vlak is 'n verantwoordelikheid van die staat met dien verstande dat die individu, die ouers en die georganiseerde samelewing 'n medeverantwoordelikheid en inspraak in hierdie verband het.
- Beginsel 7:** Die privaatsektor en die staat sal medeverantwoordelikheid hê in die voorsiening van nie-formele onderwys.
- Beginsel 8:** Die stelsel van onderwysvoorsiening sal vir die stigting en staatsubsidiëring van privaatonderwys voorsiening maak.
- Beginsel 9:** In die voorsiening van onderwys moet die prosesse van sentralisasie en desentralisasie funksioneel versoek word.
- Beginsel 10:** Gelykwaardige onderwysstandaarde sal met alle tersaaklike middele nagestreef en gehandhaaf word.
- Beginsel 11:** Erkenning van die professionele status van die onderwyser en dosent is van fundamentele belang vir die kwaliteit van die onderwys.

Beginnel 12: Effektiewe onderwysvoorsiening berus op voortgesette navorsing.

5.2 DIE AFRONDING VAN DIE STEL BEGINSELS VIR ONDERWYSVOORSIENING IN DIE RSA DEUR DIE HOOFKOMITEE TYDENS SY VYFDE VERGADERING OP MAANDAG 23 FEBRUARIE 1981

5.2.1 Inleidende opmerking

Tydens die vyfde vergadering van die Hoofkomitee van die Onderzoek na die Onderwys het die voorsitter van die Werkkomitee: Onderwysbeginsels en -beleid in sy inleidende uiteensetting daarop gewys dat die kommentaar wat op die beginsel ontvang is, in vier breë kategorieë verdeel kan word, te wete:

- Voorstelle vir nuwe beginsels
- Herformulering van bestaande beginsels
- Woorde en begrippe wat in die beginsels gebruik is en
- Operasionalisering van die beginsels

Die werkkomitee het aan al hierdie sake noulettende aandag gegee en in die lig daarvan is die voorgestelde wysigings aan die beginsels aangebly. Wat betref die formulering van nuwe beginsels, het veral twee voorstelle in die besonder die aandag geniet. In die een geval het dit gegaan om die formulering van 'n beginsel waarin die Christelike lewensbeskouing vooropgestel word - ter motivering hiervan is byvoorbeeld 'n beroep op die Grondwet gedoen - en in die ander geval is gevra om 'n beginsel waarin die saak van 'n nasionale gevoel of Suid-Afrikanisme gestel word. Feit van die saak is egter dat in die Grondwet nie na die Christelike as sodanig verwys word nie en aangesien positiewe erkenning aan die religieuse by die beginsels geïnkorporeer is, het die werkkomitee dus hierdie nuwe voorstel nie aanvaar nie. Wat betref die formulering van 'n beginsel oor die nasionale, het die werkkomitee die mening gehuldig dat dit 'n oorskryding van sy bevoegdheid sou meebring.



### 5.2.2 Bespreking van die beginsels

In die bespreking van die beginsels was dit veral die ongekwalifiseerdheid van beginsel 1 en die gebrek aan 'n beginsel waarin die vryheid van ouerkeuse beklemtoon word, wat die aandag geniet het. Die uiteinde van hierdie gedagteverwisseling was dat beginsel 1 met beginsel 10 gekombineer en verder gekwalifiseer is in 'n nuwe beginsel 1, dat 'n geheel en al nuwe beginsel 3 geformuleer is om vir die vryheid van ouerkeuse voorsiening te maak, dat beginsels 4 en 5 saamgevat is in 'n nuwe beginsel 4 en dat die ander beginsels met slegs geringe wysigings aan beginsels 6, 9 en 10 aanvaar is. As gevolg van hierdie wysigings was daar nou slegs 11 beginsels.

Voorgenoemde wysigings aan die beginsels het ook daartoe gelei dat die eersgenoemde vyf beginsels as doelstellingsbeginsels en die volgende vier beginsels as reguleringsbeginsels getipeer sou kon word, terwyl die laaste twee beginsels kategorieë van hulle eie vorm. Die stel beginsels waarvoor konsensus bereik is, het dus soos volg daaruit gesien:

- Beginsel 1:** Gelyke onderwysgeleenthede met insluiting van gelyke onderwysstandaarde sal vir elke inwoner ongeag van ras, kleur, geloof of geslag deur die Staat doelgerig nagestreef word.
- Beginsel 2:** Die onderwys verleen positiewe erkenning aan sowel die gemeenskaplikheid as die diversiteit van die religieuse en kulturele leefwyse en die tale van die inwoners.
- Beginsel 3:** Die onderwys verleen positiewe erkenning aan die keusevryheid van die individu, ouers en die organisasies in die samelewing.
- Beginsel 4:** Onderwysvoorsiening sal op opvoedkundig verantwoorde wyse gerig wees op die behoeftes van die individu, asook op dié van die samelewing en ekonomiese ontwikkeling en sal onder meer rekening hou met die mannekragbehoefte van die land.

- Beginsel 5:** 'n Positiewe verband tussen die formele, nie-formele en informele aspekte van die onderwys in die skool, samelewing en gesin word nagestreef.
- Beginsel 6:** Onderwysvoorsiening op die formele vlak is 'n verantwoordelikheid van die Staat met dien verstande dat die individu, die ouers en die georganiseerde samelewing 'n medeverantwoordelikheid, inspraak en keuse in hierdie verband het.
- Beginsel 7:** Die privaatsektor en die Staat sal medeverantwoordelikheid hê in die voorsiening van nie-formele onderwys.
- Beginsel 8:** Die stelsel van onderwysvoorsiening sal vir die stigting en staatsubsidiëring van privaatonderwys voorsiening maak.
- Beginsel 9:** In die voorsiening van onderwys moet die prosesse van sentralisasie en desentralisasie organisatories en funksioneel versoen word.
- Beginsel 10:** Die professionele status van die onderwyser en dosent sal erken word.
- Beginsel 11:** Effektiewe onderwysvoorsiening sal op voortgesette navorsing berus.

**5.2.3 Insette uit die Seminaar oor die RGN-ondersoek na die Onderwys (RAU, Mei 1981) en verdere wysigings aan enkele beginsels**

Tydens die Seminaar wat in Mei 1981 by RAU gehou is oor knelpunte in die Onderwys wat deur die Onderzoek na die Onderwys na vore gebring is, is deur verteenwoordigers gewys op die lewensbeskoulike konnotasie wat aan die begrip "beginisel" geheg word en die feit dat "beginnels vir die onderwys" in hierdie verband enger geïnterpreteer kan word as wat in die bostaande elf beginsels weerspieël is. Verskeie ander benaminge is voorgelê en deur die Hoofkomitee oorweeg, maar uiteindelik is besluit om by die volgende te volstaan: Begin-

## sels vir onderwysvoorsiening vir die RSA.

Gedurende verdere vergaderings van die Hoofkomitee is nog een verandering aan die stel beginsels aangebring deur die begrip "georganiseerde samelewing" te vervang met "organisasies in die samelewing" (in beginsel 3).

### 5.2.4 Woordomsrywings

Aangesien daar in die stel beginsels vir die onderwys in die RSA moontlik enkele begrippe gebruik word waarvan die betekenis nie noodwendig eenduidig geïnterpreteer sal word nie, en ook omdat in die kommentaar op die beginsels melding gemaak is van probleme in hierdie verband, is besluit om enkele sleutelbegrippe wat in die stel beginsels voorkom, in 'n addendum tot die beginsels te omskryf: In hierdie verband word 'n omskrywing van die volgende aangebied:

#### 5.2.4.1 Desentralisasie

Spreading, delegering, toewysing van funksies wat verband hou met administrasie of bestuur, die toekenning van genoemde funksies aan onderafdelings van 'n geheel.

#### 5.2.4.2 Funksioneel

Verrig 'n bepaalde funksie of taak; dui op doelmatige, effektiewe uitvoering.

#### 5.2.4.3 Gemeenskaplikheid

Groepering op grond van aspekte wat aan almal behorende is en waardeur 'n sosiale struktuur tot stand kom waarin solidariteitsgevoelens domineer.

#### 5.2.4.4 Onderwys, formele, nie-formele en informele

Formeel verwys na die herkenbare vorm of formaliseringsaspek wat beteken dat formele onderwys gekoppel word aan erkende onderwysin-

rigtings soos skole, institute, kolleges, teknikons, universiteite, ensovoorts wat gesamentlik die onderwysstelsel van die land uitmaak.

Nie-formele onderwys verwys na alle onderwys wat buite bogenoemde onderwysstelsel val.

Informele verwys na die spontaneïteit of onopsetlikheid van onderwys, soos dit byvoorbeeld soms in die gesinsituasie voorkom.

#### 5.2.4.5 Onderwysvoorsiening

Die verskaffing van daardie komponente wat formele en nie-formele onderwys moontlik maak. Sodanige komponente omvat aangeleenthede soos doelstellings, kurrikula, onderwyspersoneel en fisiese fasiliteite, voorsiening impliseer beplanning; uitvoering en kontrole.

#### 5.2.4.6 Onderwysgeleentheid, gelyke

Die gelyke (dieselfde, eenderse, met dieselfde voorbehoude en beperkinge) geleentheid (kans, moontlikheid) om deel te hê aan formele en nie-formele onderwys.

#### 5.2.4.7 Onderwysstandaarde, gelykwaardige

Die effek (uitkoms, resultaat) van die onderwys, wat gemeet aan dieselfde, vasgestelde geykte maatstaf, norm, kriterium of model, van dieselfde kwantiteit en kwaliteit is, en dienooreenkomstig gesertifiseer word.

#### 5.2.4.8 Privaatsektor

Daardie afdelings van die gemeenskap, maatskappy of ekonomiese sektor wat nie deel van die staatsdiens is nie.

#### 5.2.4.9 Privaatonderwys

Formele en nie-formele onderwysvoorsiening wat deur (n) afdeling(s)

van die privaatsektor in stand gehou word, en vir die doeleindes van staatsubsidiëring aan sekere voorwaardes voldoen.

#### 5.2.4.10 Samelewing, georganiseerde

'n Groep mense wat vanweë 'n samehorigheidsgevoel 'n gemeenskap konstitueer en op doeltreffende wyse as sistematiese geheel funksioneer. Konstituente van die georganiseerde samelewing is onder meer die beroepsorganisasies, kerke, gesinne, kultuurgroepe, die staatsdiens, handel en nywerheid, ensovoorts.

#### 5.2.4.11 Sentralisasie

Saamtrekking of vereniging van funksies in een liggaam, veral wat administratiewe en beheerfunksies betref.

### 5.3 TEN SLOTTE

Die voorgaande stel beginsels vir onderwysvoorsiening in die RSA is geformuleer by wyse van 'n geleidelike proses van verfyning wat oor etlike maande gestrek het. In hierdie proses is wyd plaaslike en buitelandse literatuur geraadpleeg, honderde voorleggings bestudeer, wyd met individue en groepe geraadpleeg, voorleggings van Hoofkomiteede bestudeer en verskeie vergaderings van die werkkomitee en van die Hoofkomitee is gewy aan intensiewe bespreking van die beginsels. Die vertroue word uitgespreek dat die elf beginsels wat die resultaat van hierdie verfyningproses is, onderwys in die RSA 'n beginselgrondslag sal gee waarop 'n regverdige stelsel van onderwysvoorsiening vir al die inwoners van die land gebou sal kan word.

## BIBLIOGRAFIE

1. ARAN, L. et al. The effectiveness of educational systems in the processes of modernization. Comparative educational review 16, Feb. 1972 : 30-34.
2. ARMITAGE, P. Into the 1990s. Higher education review 11(1), Autumn 1978 : 40-50.
3. AUERBACH, F. Blackboard bungle. Financial mail 76 (2), 11 April 1980 : 146-148.
4. BAKER, G.C. Policy issues in multicultural education. Education digest 45(3), Nov. 1979 : 43-46.
5. BANKS, J.A. Multiethnic education across cultures : United States, Mexico, Puerto Rico, France, and Great Britain. Social education 42, March 1978 : 177-185.
6. BANKS, O. The sociology of education. London : Batsford, 1968.
7. BANKS, W.C. et al. Toward a reconceptualization of the social-cognitive basis of achievement orientations in Blacks. Review of educational research 48, Summer 1978 : 381-397.
8. BARRINGTON, J.M. The teacher and the stages of educational development. British journal of teacher education 6(2), 1980 : 100-114.
9. BARRITT, L.S. Science, education, and equality, in the United States. Pedagogische studiën 52(1), Jan. 1975 : 1-9.
10. BECKER, H. The role of the researcher as an agent of educational innovation. Education 10, 1974 : 88-99.
11. BENTON, D. et. al. What the binary system means to employers. Times higher education supplement 376, 4 Jan. 1980 : 8.
12. BEREDAY, G.Z.F. comp. Democratization of higher education. Educational documentation and information 210, 1979 : 5-74.
13. BONDESID, M.J. Onderwysvoorsiening : 'n aktuele probleem. Pretoria : Universiteit van Pretoria, 1980. (Ongepubliseerde stuk)
14. BOWERS, C.A. Educational critics and technocratic consciousness : looking into the future through a rear view mirror. Teachers college record 80, Dec. 1978 : 272-286.
15. BOWERS, C.A. Emergent ideological characteristics of educational policy. Teachers college record 79, Sept. 1977 : 33-54.
16. BOWLES, S. Cuban education and the revolutionary ideology. Harvard educational review 41 (4), 1971 : 472-500.
17. BOYD, W.L. The public, the professionals, and educational policy making : who governs? Teachers college record 77, May 1976 : 539-577.
18. BOYD, W.L. The study of educational policy and politics : much ado about nothing. Teachers college record 80(2), Dec. 1978 : 249-271.
19. BREZINKA, W. Erziehungsziele in der pluralistischen Gesellschaft : Über Möglichkeiten der Erziehungswissenschaft zur Klärung der Lage. Pädagogische Rundschau 34(7), 1980 : 405-435.
20. CAMBELL STEWART, W.A. Tapping the barometer : higher education since 1950. Studies in higher education 5(2), 1980 : 149-160.

21. CARLON, S.J. Black civilization and the problem of indigenous education in Africa : the Liberian experience. Présence Africaine 95, 1975 : 253-268.
22. CASTLES, S. & WUSTENBERG, W. The education of the future : an introduction to the theory and practice of socialist education. London : Pluto Press, 1979.
23. CESO : symposium on education at the base in developing countries, 1978. Higher education and research in the Netherlands 23(2), 1979 : 3-19.
24. CHU, D. Philosophic foundations of American education. Dubuque (IA): Kendall-Hunt, 1971.
25. CIMINILLO, L.M. & ADELMAN, S.I. Career education and identity status. Educ-  
tion 100, Fall 1979 : 72-79.
26. COHEN, L. The Dutch OU : second chance or second best. Times higher education  
supplement 402, 11 July 1980 : 8.
27. COOMBS, F.S. & LÜSCHEN, G. System performance and policymaking in West  
European education : effectiveness, efficiency, responsiveness, and  
fidelity. International review of education 22(2), 1976 : 133-153.
28. COOMBS, P.H. New paths of learning for rural children and youth. New York :  
International Council for Educational Development, 1973.
29. COOMBS, P.H. The world educational crisis : a systems analysis. New York :  
Oxford University Press, 1968.
30. CORWIN, R.G. Education in crisis : a sociological analysis of schools and  
universities in transition. New York : Wiley, 1974.
31. CREQUER, N. When is a university not a university? State your reasons.  
Times higher education supplement 402, 11 July 1980 : 7.
32. CROSSLEY, B. The future of higher or university adult education in Britain  
and the USA. Comparative education 12, March 1976 : 3-12.
33. DAETER, B. Permanente edukatie durende vorming als omvattend beginsel van kul-  
tuurpolitiek : leren om te leven in een lerende maatschappij. Onderwijs  
en opvoeding 31(4), 1979 : 104-111.
34. DAVID, P. Symptoms of the poly problem. Times higher education supplement  
377, 11 Jan. 1980 : 7.
35. DAVIES, W.J.K. Open learning or open access? Some questions from the institu-  
tional viewpoint. British journal of educational technology 10(2), 1979 :  
110-18.
36. DE MAEGD-SOËP, C. De opvoeding van het kind in die Sovjetunie. Pedagogisch  
tijdschrift 5(1), 1980 : 19-32.
37. DICKIE-CLARK, H.F. The dilemma of education in plural societies : the South  
African case. In : HARE, A.P. et al. eds. South Africa : sociological  
analyses. Cape Town : Oxford University Press, 1979 : 168-177.
38. DOES the liberal university really have a global future? (editorial). Times  
higher education supplement 402, 11 July 1980 : 27.
39. DORE, R.P. : The role of higher education in national development. Bulletin  
4 (1979) : 275-277.

40. ECKSTEIN, M.A. Educational research and educational policy in Britain. Western European education 1, Winter 1969 : 55-73.
41. EDGLEY, R. Education for industry. Educational research 20, Nov. 1977 : 26-32.
42. EDUCATION for Blacks in South Africa. Educamus : supplement, Oct. 1980.
43. EGGER, E. Trends and perspectives in European education. Western European education 4, Spring 1972 : 7-15.
44. EHMAN, L.H. The American school in the political socialization process. Review of educational research 50, Spring 1980 : 99-119.
45. ELLSWORTH, R. Research on open education : do we need a moratorium? Education 100(2), Winter 1979 : 149-152.
46. ELZER, H.M. Die Bildung im Widerspruch von Wissenschaft und Politik. Pädagogische Rundschau 33(2), 1979 : 80-88.
47. EUROPEAN CULTURAL FOUNDATION. University of the future / by D. Beratecher et al. The Hague : Nijhoff, 1974. (Plan Europe 2000. Educating man for the 21st century ; project 1, v.6)
48. FARAGO, J.M. Education law : is the victim the villain? Harvard educational review 5(2), May 1980 : 234-243.
49. FLATHER, P. Scientists are the graduates of tomorrows' world. Times higher education supplement 407, 15 Aug. 1980 : 8.
50. FOERSTER, L.M. & LITTLE SOLDIER, D. Learning centres for young native Americans. Young children 33, March 1978 : 53-57.
51. FOLLETT, C. Jobs or training-to be made available to all under - 24's. Times educational supplement 3348, 15 Aug. 1980 : 10.
52. FORES, M. & PRATT, J. Engineering : our last chance. Higher education review 12(3), 1980 : 5-26.
53. FÜHR, C. The role of the educational sciences in educational reform. Western European education 8(4), Winter 1976-77 : 5-29.
54. GARDNER, J. China's intellectual revolution. Times higher education supplement 378, 18 Jan. 1980 : 11.
55. GARTNER, A. & RIESSMAN, F. Strategies for large scale educational reform. Teachers college record 75(3), Feb. 1974 : 349-355.
56. GAUSEPOHL, R. Aufgebauchte Meldungen über verschlechterte Berufschancen. Betrifft Erziehung 9, 1980 : 16-17.
57. GEIGER, R.L. The changing demand for higher education in the seventies : adaptations within three national systems. Higher education 9(3), May 1980 : 255-276.
58. GENERAL ASSEMBLY OF THE STANDING CONFERENCE OF RECTORS AND VICE-CHANCELLORS OF THE EUROPEAN UNIVERSITIES (5th : Bologna : 1974). The European universities 1975-1985 : proceedings / edited by A. Nicollier. Elmsford (NY) : Pergamon, 1975.
59. GILLETTE, A. Structural changes in education since 1954 : a slow-motion explosion. International review of education 25(2-3), 1979 : 267-296.



60. GLOVER, I. Social science, engineering and society. Higher education review 12(3), Summer 1980 : 27-41.
61. GOODLAD, J.S.R. Conflict and consensus in higher education. London : Hodder & Stoughton, 1976.
62. GRANT, N.D.C. Educational policy and cultural pluralism : a task for comparative education. Comparative education 13, June 1977 : 139-50.
63. GRETTON, J. Lack of school places blamed for shock child labour figures. Times educational supplement 3347, 8 Aug. 1980 : 10.
64. GUNTHER, C.F.G. Aspekte van die teoretiese opvoedkunde (met spesiale verwysing na die skool). Stellenbosch : Universiteits-uitgewers en -boekhandelaars, 1964.
65. HALSEY, A.H. A tale of two systems : field studies of the great poly/varsity mismatch. Times higher education supplement 369, 16 Nov. 1979 : 20-1.
66. HANF, T. Educational and consociational conflict regulation in plural societies. In: SOUTH Africa : dilemmas of evolutionary change. Grahamstown, 1980.
67. HANF, T. Erziehung - ein Entwicklungshindernis : Überlegungen zur politischen Funktion der formalen Erziehung in Asien und Afrika. Zeitschrift für Pädagogik 23(1), 1977 : 9-33.
68. HARBISON, F.H. Human resources as the wealth of nations. New York : Oxford University Press, 1973.
69. HEAVEN, P.C.L. A historical survey and assessment of research into race attitudes in South Africa : 1930-1975. South African journal of sociology 16, Sept. 1977 : 68-75.
70. HECHINGER, F. How Russia 'gets its sums right'. Times higher education supplement 407, 15 Aug. 1980 : 4.
71. HEIDENHEIMER, A.J. The politics of educational reform : explaining different outcomes of school comprehensivization attempts in Sweden and West Germany. Comparative education review 18, Oct. 1974 : 338-410.
72. HEMPEL, S. Popularity shift toward new-style colleges of higher education. Times higher education supplement 378, 18 Jan. 1980 : 9.
73. HERRMANN, U. The courage to educate : notes on a proclaimed shift in educational policy. Western European education 11, Spring/Summer 1979 : 28-52.
74. HOBBS, N. Feuerstein's instrumental enrichment : teaching intelligence to adolescents. Educational leadership 37, April 1980 : 566-568.
75. HUGHES, J. Education, work and unemployment in the 1980s. Educational research 22(1), Nov. 1979 : 3-14.
76. HUNTER, C. St. J. Coming home : the cost and promise of community - based education and development. Alternative higher education 4(4), Summer 1980 : 274-282.
77. IDENBURG, J. Naar een constructieve onderwijspolitiek. Pedaagogische studiën 47(1), Jan. 1970 : 1-18.

78. IN'T GROEN, A. The Dutch council for higher vocational education. Higher education and research in the Netherlands 23(2), Spring 1979 : 42-48.
79. JACKSON, M. Half go from school to dole. Times educational supplement 3345, 25 July 1980 : 1.
80. JALLADE, J.P. The evolution of educational systems in industrialized countries : a summary. Western European education 4, Winter 1972-73 : 330-366.
81. JANNE, H. For a community policy on education. Western European education 6(1), Spring 1974 : 50-66.
82. JENKINSON, S.J. & NEAVE, G. The Finniston report : an enquiry into a profession in transition. Higher education review 12(3), Summer 1980 : 42-53.
83. JONES, A. Why not untangle the bouquet of barbed wire? Times educational supplement 3346, 1 Aug. 1980 : 4.
84. KALLEN, D. Higher education for many. European journal of education 14(2), 1979 : 193-196.
85. KATZ, M.B. The origins of public education : a reassessment. History of education quarterly 16, Winter 1976 : 381-407.
86. KAUFMAN, M. Alternative to the "scrap-heap". Times educational supplement 3347, 8 Aug. 1980 : 4.
87. KEPPEL, F. Education in the eighties. Harvard educational review 50(2), May 1980 : 149-153.
88. KERR, C. Higher education : paradise lost? Higher education 7, Aug. 1978 : 261-278.
89. KIJNE, H. Politieke filosofie en de produktieve sector. Wijzgerig perspectief op maatschappij en wetenschap 20(3), 1980 : 73-80.
90. KING, E. Education, individuality and community : international comparisons. British journal of educational studies 28(2), 1980 : 112-123.
91. KING, E.J. An educational way ahead for South Africa? International review of education 25(4), 1979 : 481-500.
92. KING, R.B. Education and educational policies. Educational theory 29, Winter 1979 : 53-66.
93. KIRP, D. Poor school system? Times educational supplement 3348, 15 Aug. 1980 : 2.
94. KLEIN, G. Het wetenschappelijk corps in de komende 25 jaar. Universiteit en hogeschool 2, 1978.
95. KLEIN, J.T. Pluralistic model for educational policy making. Educational theory 28, Spring 1978 : 85-89.
96. KLOSS, G. Germany's boom nears its end. Times higher education supplement 407, 15 Aug. 1980 : 8.
97. KOOPMANS, F. Universiteit en zelfontplooiing : kritiek op een studentgerichte visie op onderwijs. Pedagogisch tijdschrift 4(9), 1979 : 523-542.
98. KOWALSKI, J. et al. Does alternative higher education need an alternative? Alternative higher education 4(4), Summer 1980 : 299-307.

99. LA BELLE, T. & WHITE, P.S. Education and multiethnic integration : an intergroup - relations typology. Comparative education review 24(2), June 1980 : 155-173.
100. LA BELLE, T.J. The impact of non-formal education on income in industry : Ciudad Guayana, Venezuela. Los Angeles : 1974.
101. LA BELLE, T.J. & WHITE, P.S. Educational and Colonial language policies in Latin America and the Caribbean. International review of education 24(3), 1978 : 243-261.
102. LANDMAN, W.A. Fundamentele pedagogiek en onderwyspraktyk : metodologie, fundamentele pedagogiek en lesstruktuur. Durban : Butterworths, 1977.
103. LANDMAN, W.A. Leesboek vir die Christenopvoeder. Pretoria : NG- Kerkboekhandel, 1972.
104. LANDMAN, W.A. & ROOS, S.G. Fundamentele pedagogiek en die opvoedingswerklikheid. Durban : Butterworths, 1973.
104. LEVINE, R.A. Western schools in non-western societies : psycho-social impact and cultural response. Teachers college record 79, May 1978 : 749-755.
105. LINDOP, H. Polytechnics celebrate exiting first decade. Times higher education supplement 372, 7 Dec. 1979 : 12.
106. LINK, F. On instrumental enrichment : interviewed by S.J. Makler. Educational leadership 37, April 1980 : 569-571.
107. LISTER, D. Leeds' united jobs quest. Times educational supplement 3345, 25 July 1980 : 6.
108. LUMSDEN, K.G. ed. Efficiency in universities : the La Paz papers. Amsterdam : Elsevier, 1974.
109. MAGSINDO, R.F. Freedom and rights in schools : towards just entitlements for the young. Educational theory 29, Summer 1979 : 171-185.
110. MALIYAMKOND, T.L. The school as a force for community change in Tanzania. International review of education 26(3), 1980 : 335-347.
111. MARTIN, J.H. Reconsidering the goals of high school education. Educational leadership 37, Jan. 1980 : 278-282.
112. MAXCY, S.J. Horace Kallen's two conceptions of cultural pluralism. Educational theory 29(1), Winter 1979 : 31-40.
113. MERCER, N & MERCER, L. Variation in attitudes to mother-tongue and culture. Educational studies 5(2), June 1979 : 171-177.
114. MEYER-DOHM, P. The role of the university in the advancement of the developing countries. Education 1, 1970 : 82-101.
115. MISSINWE, L. Africanization of a university in Africa : a response to a need. Pedagogisch tijdschrift 4(1), 1979 : 16-27.
116. MITCHELL, G.E. Glimpses of education in Poland and Romania. American education 13, April 1977 : 16-24.
117. NASH, A.S. ed. The choice before the humanities. Durham (NC) : Regional Education Laboratory for the Carolinas and Virginia, 1970.

118. NATIONAL SYMPOSIUM ON THE TRANSITION FROM SCHOOL TO UNIVERSITY (1978 : Pretoria). The transition from school to university : proceedings of the ... = Die oorgang van skool na universiteit : verrigtinge van die ... Pretoria : Committee of University Principals, 1978?
119. NAUDE, S.C.M. 'n Gekoördineerde stelsel van naskoolse onderwys in die RSA. Tydskrif vir tegniese en beroepsowerwys in Suid-Afrika 84, Des. 1979 : 23-28.
120. NDUKA, O. Moral education in the changing traditional societies of Sub-Saharan Africa. International review of education 2(1), 1980 : 153-170.
121. NEAVE, G. The changing balance of power : recent developments in provision for the 16-19 years age in Europe. Comparative education 16(2), June 1980 : 93-105.
122. NICA, I. & BIRZEA, C. Educational innovation in European socialist countries : a comparative overview. International review of education 9(4), 1973 : 447-459.
123. NIJHOF, W. Differentiëren of niet? Pedagogisch tijdschrift 5(1), 1980 : 6-18.
124. NOONAN, R.D. Semantics of equality of educational opportunity. Teachers college record 76(1), 1974 : 63-88.
125. OBERHOLZER, C.K. Prolegomena van 'n prinsipiële pedagogiek. Kaapstad : HAUM, 1968.
126. OEHLER, C. Perspectives in educational planning. Education 19, 1979 : 91-107.
127. O'LEARY, J. 'Luxury' courses dropped by poor nations. Times higher education supplement 407, 15 Aug. 1980 : 7.
128. OXENHAM, J. The university and high level manpower. Higher education 9, 1980 : 643-655.
129. PAIN, A. comp. Education and productive work. Educational documentation and information 52 (207), 1978 : 9-36.
130. PAIS, A. & VAN DER STEE, A.P.J.M.M. Opening up higher education. Higher education and research in the Netherlands 23, Winter 1979 : 29-35.
131. PASSMORE, B. Steel town blues. Times educational supplement 3347, 8 Aug. 1980 : 6.
132. PAULOVITS, J.G. A look at career education : is it necessary? Education 100, Summer 1980 : 344-347.
133. PAULSTON, R.G. & LEROY, G. Strategies for nonformal education. Teachers college record 76, May 1975 : 569-596.
134. PEKARSKY, D. Rights and love in education : an essay on the politicization of the school. Educational theory 29, Winter 1979 : 11-20.
135. PERLBERG, A. & KREMER, L. Systems approach and the renewal of teacher education : the competency / performance based teacher education model. British journal of educational technology 10(2), 1979 : 84-99.
136. PIKE, R.M. Equality of educational opportunity : dilemmas and policy options. Interchange 9(2), 1978-1979 : 30-39.
137. PRINS, F.W. Onderwijs : welzijn en welvaart. Pedagogisch tijdschrift 4(9), 1979 : 489-511.

138. RECORD, W. Responses of sociologists to Black studies. Journal of higher education 45, May 1974 : 364-391.
139. REYNOLDS, P.A. The university of the 1980s : an anachronism? Higher education 6, Nov. 1977 : 403-415.
140. ROBINSON, E. The people's universities : a progress report. Times higher education supplement 14, Dec. 1979 : 13-14.
141. RUSSELL, M. & PRATT, J. Numerical changes in the colleges of higher education. Higher education review 12(1), Autumn 1979 : 13-39.
142. SCHOUTEN- VAN PARREREN, C. Een bijdrage tot de ontwikkeling van een differentiatie-model voor het moedertaalonderwijs in de Sovjetunie. Pedagogische studiën 53(3), Maart 1976 : 91-102.
143. SHEFFIELD, J.R. Educational policies for developing nations. Teachers college record 76, Sept. 1974 : 89-100.
144. SHIMBORI, M. Sociology of education. International review of education 25, 1979 : 393-413 (267-287).
145. SISSA-LE, B. Pour un renouvellement des principes et des méthodes de l'enseignement en Afrique (essai d'une nouvelle démarche d'acquisition du savoir). Présence Africaine 103, 1977 : 43-58.
146. STÜBIG, H. Educational policy and secondary school reform in England. Western European education 9, Winter 1977-78 : 5-107.
147. SUCHODOLSKI, B. The future of higher education. Higher education 3(3), Aug. 1974 : 331-340.
148. TUINIER, A. : Psychologie in Zuid-Afrika. Psychologie en maatschappij 16, 1979.
149. TYERMAN, M. Research into monitoring national standards of education achievement. Pedagogische studiën 54(2), Feb. 1977 : 110-113.
150. UHLER, S. Urban education : dilemmas, detriments, and deceptions with recommendations. Education 100, Fall 1979 : 2-5.
151. UNESCO. Statistical yearbook = Annuaire statistique = Anuario estadístico. Paris : UNESCO, 1973.
152. VANDENBERG D. Being and education : an essay in existential phenomenology. Englewood Cliffs (NJ) : Prentice-Hall, 1971.
153. VAN DER NET, B.J. : De leerplichtsprak van de Hoge raad. Informatie en kommentaar 5, 1980 : 189-191.
154. VAN POUCKE, J. De invloed van het onderwijs op maatschappelijke ongelijkheid. Pedagogisch tijdschrift 4(7), 1979 : 387-398.
155. VAN TROTSENBURG, E.A. Studien über Südafrika. (manuskript ter perse)
156. VILAKAZI, A.L. White social scientists and South African history. African studies 38(2), 1979 : 255-230.
157. VON FRIEDEBURG, L. A balance sheet for educational policy. Western European education 11(1/2), Spring/Summer 1979 : 5-27.
158. VON FRIEDEBURG, L. Bilanz der Bildungspolitik. Zeitschrift für Pädagogik 24(2), 1978 : 207-220.

159. VOORTMAN, G.H. Het OPVO (ontwikkelingsplan voor het voortgezet onderwijs) niet, maar wat dan wel? Informatie & kommentaar 4(6), 1980 : 226-229.
160. WANNER, R.E. Change in French education. Western European education 6(1), Spring 1974 : 3-5.
161. WANTED : a policy for youth which makes a virtue of necessity : (editorial). Times educational supplement 3345, 25 July 1980 : 2.
162. WARD, F.C. Strategies for informal education. Teachers college record 4, 1975.
163. WARDE, F. Can free schools survive? Education 100, Winter 1979 : 165-169.
164. WATSON, K. Trends in education : some comparative perspectives. New era 61(4), July/Aug. 1980 : 132-137.
165. WEILER, H.N. Education and development : from the age of innocence to the age of scepticism. Comparative education 14, Oct. 1978 : 179-198.
166. WEINSTEIN, W.L. Social purposes in search of higher education, or higher education in search of social purposes? Higher education 4(4), Nov. 1975 : 409-428.
167. WIDMAIER, H.-P. Educational policy and educational planning. Education 21, 1980 : 7-17.
168. WILLMAN, B. Economic change, educational needs, and secondary school reform in Sweden. Western European education 9, Summer 1977 : 3-112.
169. WOLF, A. Educational planning and educational policy. Education 13-14, 1976 : 85-90.
170. WORLD BANK. Annual report. Washington : World Bank, 1974.
171. WORLD survey of education : China, D.R. Congo, Guatemala, Iran, Japan, Malaysia, Peru, Sweden, Switzerland, USSR, USA. Paris : UNESCO, 1972.
172. WYATT, J. Accountability means more than coping : renewing the justification of the liberal education tradition. Oxford review of education 6(1), 1980 : 53-62.
173. ZAJDA, J. Education and social stratification in the Soviet Union. Comparative education 16, March 1980 : 3-11.
174. ZHILTSOV, E. The role of secondary educational institutions in improving the general and vocational-education of the population. Soviet education 20(8), 1978 : 15-28.
175. ZIMMER, D.E. Wir, die Ungleichen. Die Zeit 12, 14. März 1980 : 25 ; 13, 21. März 1980 : 41.

VOORLEGGINGS ONTVANG EN KOMMENTAAR GELEWER OP DIE STEL ONDERWYSBEGINSLS VIR DIE RSA

1. AFRIKAANSE CHRISTELIKE VROUEVERENIGING. RGN - Onderzoek na die Onderwys : Onderwysbeginsels vir die RSA : kommentaar. Pretoria : Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing. Onderzoek na die Onderwys, 6 Jan. 1981.
2. ANGLICAN DIOCESE OF JOHANNESBURG. Response to the Draft Educational Principles for the RSA of the HSRC Investigation into Education. Pretoria : Human Sciences Research Council. Investigation into Education, 26 Jan. 1981.
3. THE ASSOCIATION OF HEADS OF JOHANNESBURG HIGH SCHOOLS. Memorandum on "The Crisis in Education". Pretoria : Human Sciences Research Council. Investigation into Education, 27 Nov. 1980.
4. THE ASSOCIATED SCIENTIFIC AND TECHNICAL SOCIETIES OF SOUTH AFRICA. Draft Educational Principles for South Africa : comments. Pretoria : Human Sciences Research Council. Investigation into Education, 10 Feb. 1981.
5. BOYCE, A.N. Basic principles which should direct a policy of educational reconstruction in the Republic of South Africa : suggestions. Pretoria : Human Sciences Research Council. Investigation into Education, 10 Sept. 1980.
6. CHRISTELIKE OPVOEDKUNDEVERENIGING VAN SUID-AFRIKA (COVSA). Memorandum vir die aandaq van RGN se De Lange-Kommissie in sake opvoeding en onderwys : inbouing van die beginsel van lewensbeskouslike (i.c. religieuse) differensiasie in die opvoeding in 'n eventuele nuwe grondwetlike bedeling in Republiek van Suid-Afrika. Pretoria : Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing. Onderzoek na Onderwys, 1980?
7. CONFERENCE OF HEADMASTERS AND HEADMISTRESSES. Investigation into Education : comments. Pretoria : Human Sciences Research Council. Investigation into Education, 28 Jan. 1981.
8. CORKE, M.A.S. On equality of opportunity in a South African school system. Pretoria : Human Sciences Research Council. Investigation into Education, Nov. 1980.
9. THE ENGLISH ACADEMY OF SOUTHERN AFRICA. Standing Committee on Education. Submission to the HSRC Enquiry into Education in the RSA. Pretoria : Human Sciences Research Council. Investigation into Education, 27 Jan. 1981.
10. FEDERASIE VAN AFRIKAANSE KULTUURVERENIGINGE. RGN- Onderzoek na die Onderwys : Onderwysbeginsels vir die RSA : kommentaar. Pretoria : Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing. Onderzoek na die Onderwys, 13 Jan. 1981.
11. GEMEENSKAPLIKE MATRIKULASIERAAD. RGN- Onderzoek na die Onderwys : Onderwysbeginsels vir die RSA : kommentaar. Pretoria : Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing. Onderzoek na die Onderwys, 24 Jan. 1981.
12. GEREFORMEERDE KERK. Klassis Suidelike Pretoria. Verslag van die deputate oor die taak van die kerk in die onderwys. Pretoria : Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing. Onderzoek na die Onderwys, 30 Maart 1981.
13. HARTSHORNE, K. Principles : comments. Pretoria : Human Sciences Research Council. Investigation into Education, 1 Oct. 1980.

14. INTERKERKLIKE KOMMISSIE VIR OPVOEDING EN ONDERWYS (IKKO). Kommentaar van die ... oor die konsep-onderwysbeginsels van die RGN- Onderzoek na die Onderwys. Pretoria : Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing. Onderzoek na die Onderwys, 29 Jan. 1981.
15. ISLAMIC COUNCIL OF SOUTH AFRICA. Memorandum on the educational needs of Muslims in the Republic of South Africa. Pretoria : Human Sciences Research Council. Investigation into Education, 22 Jan. 1981.
16. JOHANNESBURG CHAMBER OF COMMERCE. Memorandum on the educational principles for the RSA. Pretoria : Human Sciences Research Council. Investigation into Education, 6 Feb. 1981.
17. KAAP DIE GOEIE HOOP. Departement van Onderwys. RGN- Onderzoek na die Onderwys : Onderwysbeginsels vir die RSA : kommentaar. Pretoria : Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing. Onderzoek na die Onderwys, 19 Des. 1980.
18. DIE MEDIESE VERENIGING VAN SUID-AFRIKA. RGN- Onderzoek na die Onderwys : kommentaar. Pretoria : Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing. Onderzoek na die Onderwys, 21 Jan. 1981.
19. METHODIST CHURCH OF SOUTHERN AFRICA. Educational principles and themes : comments. Pretoria : Human Sciences Research Council. Investigation into Education, 28 Jan. 1981.
20. THE METHODIST CHURCH OF SOUTHERN AFRICA. Northern Free State and Lesotho District. HSRC Investigation into Education : Educational Principles for the RSA : comments. Pretoria : Human Sciences Research Council. Investigation into Education, 27 Jan. 1981.
21. MPAHLELE, E. Ideas on equality of educational opportunity. Pretoria : Human Sciences Research Council. Investigation into Education, 1980?
22. NAIDOO, R.S. HSRC Investigation into Education in South Africa : memorandum. Pretoria : Human Sciences Research Council. Investigation into Education, 15 Sept. 1980.
23. NASIONALE ONDERWYSRAAD. RGN- Onderzoek na die Onderwys : geïdentifiseerde temas binne die ondersoek : kommentaar. Pretoria : Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing. Onderzoek na die Onderwys, 4 Feb. 1981.
24. NASIONALE ONDERWYSRAAD. RGN- Onderzoek na die Onderwys : Onderwysbeginsels vir die RSA : kommentaar. Pretoria : Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing. Onderzoek na die Onderwys, 4 Feb. 1981.
25. NATAL. Education Department. Human Sciences Research Councils' Investigation into Education : Education Principles for the Republic of South Africa : comments. Pretoria : Human Sciences Research Council. Investigation into Education, 23 Dec. 1980.
26. NATAL CHAMBER OF INDUSTRIES. Human Sciences Research Council : Investigation into Education : Draft Educational Principles for the RSA : comments. Pretoria : Human Sciences Research Council. Investigation into Education, 27 Jan. 1981.



27. NATAL TEACHERS' SOCIETY. Educational Principles for the RSA : suggested rewordings by the ... Pretoria : Human Sciences Research Council. Investigation into Education, 23 Jan. 1981,
28. NATALSE ONDERWYSERSUNIE. Kommentaar ten opsigte van RGN- Onderzoek : Onderwysbeginsels (Januarie 1981). Pretoria : Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing. Onderzoek na die Onderwys, 17 Feb. 1981.
29. NEL, P.R.T. Identifisering van beginsels = identification of principles. Pretoria : Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing. Onderzoek na die Onderwys. Subkomitee vir Beginsels en Riglyne, 1980?
30. O'DOWD, M.C. Investigation into Education : comments on the report of the Committee of Educational Principles. Pretoria : Human Sciences Research Council. Investigation into Education, 1980?
31. O'DOWD, M.C. Submission to the Work Committee on Educational Principles : principles of education : proposals (and) explanatory memorandum. Pretoria : Human Sciences Research Council. Investigation into Education, 3 Oct. 1980.
32. ONDERWYSKOLLEGE (Bloemfontein). RGN- Onderzoek na die Onderwys : kommentaar. Pretoria : Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing. Onderzoek na die Onderwys, 23 Jan. 1981.
33. ONDERWYSKOLLEGE POTCHEFSTROOM. RGN- Onderzoek na die Onderwys : Onderwysbeginsels vir die RSA : kommentaar. Pretoria : Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing. Onderzoek na die Onderwys, 22 Jan. 1981.
34. DIE ONDERWYSKOLLEGE WELLINGTON. Kommentaar konsepbeginsels vir die RSA. Pretoria : Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing. Onderzoek na die Onderwys, 30 Jan. 1981.
35. ORANJE-VRYSTAAT. Onderwysdepartement. RGN- Onderzoek na die Onderwys : Onderwysbeginsels vir die RSA : kommentaar. Pretoria : Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing. Onderzoek na die Onderwys, 31 Des. 1980.
36. ORANJE-VRYSTAAT. Kantoor van die Administrateur. RGN- Onderzoek na die Onderwys : Onderwysbeginsels vir die RSA : kommentaar. Pretoria : Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing. Onderzoek na die Onderwys, 6 Jan. 1981.
37. POTCHEFSTROOMSE UNIVERSITEIT VIR CHRISTELIKE HOËR ONDERWYS. Departement Teoretiese Opvoedkunde. RGN- Onderzoek na die Onderwys : Konseponderwysbeginsels vir die RSA (1980 - 12 - 01) : kommentaar. Pretoria : Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing. Onderzoek na die Onderwys, 20 Jan. 1981.
38. POTCHEFSTROOMSE UNIVERSITEIT VIR CHRISTELIKE HOËR ONDERWYS. Fakulteit Opvoedkunde. RGN- Onderzoek na die Onderwys : Onderwysbeginsels vir die RSA : kommentaar. Pretoria : Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing. Onderzoek na die Onderwys, 2 Feb. 1981.
39. RHODES UNIVERSITY. Department of Education. HSRC Investigation into Education : Draft Principles for the RSA : comments. Pretoria : Human Sciences Research Council. Investigation into Education, 18 March 1981.
40. SMIT, P. Beginsels : kommentaar. Pretoria : Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing. Onderzoek na die Onderwys, 1980?

41. SOUTH AFRICAN COUNCIL FOR ENGLISH EDUCATION. Comments on 'Draft Education Principles for the RSA'. Pretoria : Human Sciences Research Council. Investigation into Education, 16 Jan. 1981.
42. SOUTH AFRICAN FEDERATED CHAMBER OF INDUSTRIES. Submission by the ... on the Human Sciences Research Council-Investigation into Educational Principles for the RSA. Pretoria : Human Sciences Research Council. Investigation into Education, 30 Jan. 1981.
43. SOUTH AFRICAN INSTITUTE OF RACE RELATIONS. Response to the proposed principals of education drafted by the De Lange Committee. Pretoria : Human Sciences Research Council. Investigation into Education, 3 Feb. 1981.
44. SOUTH AFRICAN TEACHERS' ASSOCIATION. HSRC Investigation into Education : Draft Education Principles for the RSA : comments. Pretoria : Human Sciences Research Council. Investigation into Education, 8 Jan. 1981.
45. SPRINGFIELD COLLEGE OF EDUCATION. Department of Educational Studies. Principles underlying formulation of educational policy. Pretoria : Human Sciences Research Council. Investigation into Education, 12 Sept. 1980.
46. DIE STEDELIKE STIGTING. Antwoord op die Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing se Onderzoek na die Onderwys : Konseponderwysbeginsels vir die RSA. Pretoria : Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing. Onderzoek na die Onderwys, 30 Jan. 1980.
47. SUID-AFRIKA (Republiek). Dept. van Binnelandse Aangeleenthede (Indiërsake). Onderwysbeginsels vir die Republiek van Suid-Afrika : konseponderwysbeginsels : kommentaar. Pretoria : Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing. Onderzoek na die Onderwys, 22 Jan. 1981.
48. SUID-AFRIKA (Republiek). Dept. van Binnelandse Aangeleenthede (Kleurlingsake). RGN- Onderzoek na die Onderwys : Onderwysbeginsels vir die Republiek van Suid-Afrika : kommentaar. Pretoria : Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing. Onderzoek na die Onderwys, 2 Feb. 1981.
49. SUID-AFRIKA (Republiek). Dept. van Gesondheid, Welsyn en Pensioene. Onderwysbeginsels vir die Republiek van Suid-Afrika : kommentaar. Pretoria : Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing. Onderzoek na die Onderwys, 2 Feb. 1981.
50. SUID-AFRIKA (Republiek). Dept. van Onderwys en Opleiding. RGN- Onderzoek na die Onderwys : Onderwysbeginsels vir die RSA : kommentaar. Pretoria : Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing. Onderzoek na die Onderwys, 20 Jan. 1981.
51. DIE SUID-AFRIKAANSE AKADEMIE VIR WETENSKAP EN KUNS. Memorandum oor die voertaal in die onderwys. Pretoria : Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing. Onderzoek na die Onderwys, Okt. 1980.
52. SUID-AFRIKAANSE NASIONALE RAAD VIR GEESTESGESONDHEID. Memorandum insake Onderzoek na Onderwys. Pretoria : Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing. Onderzoek na die Onderwys, 30 Jan. 1981.
53. SUID-AFRIKAANSE ONDERWYSERSRAAD VIR BLANKES. Kommentaar op die konseponderwysbeginsels vir die RSA, soos geformuleer deur die hoofkomitee van die RGN-Onderzoek na die Onderwys. Pretoria : Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing. Onderzoek na die Onderwys, 30 Jan. 1980.
54. SUID-AFRIKAANSE ONDERWYSUNIE. Kommentaar op : RGN- Onderzoek na die Onderwys : Konseponderwysbeginsels vir die RSA. Pretoria : Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing. Onderzoek na die Onderwys, 17 Feb. 1981.

55. TEACHERS' ASSOCIATION OF SOUTH AFRICA. Education in South Africa : principles and policy. Pretoria : Human Sciences Research Council. Investigation into Education, 11 Aug. 1980.
56. TECHNIKON PRETORIA. RCN- Onderzoek na die Onderwys : Konseponderwysbeginsels vir die RSA : kommentaar. Pretoria : Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing. Onderzoek na die Onderwys, 30 Jan. 1980.
57. TECHNIKON SKIEREILAND. Kommentaar oor konseponderwysbeginsels vir die RSA. Pretoria : Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing. Onderzoek na die Onderwys, 28 Jan. 1981.
58. TRADE UNION COUNCIL OF SOUTH AFRICA. HSRC Investigation into Education : Educational Principles for the Republic of South Africa : comments. Pretoria : Human Sciences Research Council. Investigation into Education, 20 Feb. 1981.
59. TRANSVAAL TEACHERS' ASSOCIATION. Human Sciences Research Council : Investigation into Education : Draft Educational Principles for the RSA : comments. Pretoria : Human Sciences Research Council. Investigation into Education, 4 Feb. 1981.
60. TRANSVAALSE ONDERWYSDEPARTEMENT. Onderwysburo. RCN- Onderzoek na die Onderwys : Konseponderwysbeginsels vir die RSA : kommentaar. Pretoria : Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing. Onderzoek na die Onderwys, 28 Jan. 1981.
61. TRANSVAALSE ONDERWYSDEPARTEMENT. Onderwysburo. RCN- Onderzoek na die Onderwys : Program van Onderwysbeginsels : kommentaar. Pretoria : Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing. Onderzoek na die Onderwys, 14 Okt. 1980.
62. TRANSVAALSE ONDERWYSERSVERENIGING. Kommentaar na aanleiding van die konsepbeginsels soos dit tydens die tweede vergadering van die Hoofkomitee van die RGN- Onderzoek na die Onderwys op Maandag 29 September 1980 vir oorweging gedien het. Pretoria : Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing. Onderzoek na die Onderwys 13 Okt. 1980.
63. TRANSVAALSE ONDERWYSERSVERENIGING. Kommentaar oor "Onderwysbeginsels vir die RSA". Pretoria : Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing. Onderzoek na die Onderwys, 30 Jan. 1981.
64. UNIVERSITEIT VAN DIE ORANJE-VRYSTAAT. RCN- Onderzoek na die Onderwys : Konsep- onderwysbeginsels vir die RSA : kommentaar. Pretoria : Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing. Onderzoek na die Onderwys, 21 Jan. 1981.
65. UNIVERSITEIT VAN DIE ORANJE-VRYSTAAT. Die Fakulteit van Natuurwetenskappe. Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing : Onderzoek na die Onderwys : kommentaar. Pretoria : Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing. Onderzoek na die Onderwys, 30 Jan. 1981.
66. UNIVERSITEIT VAN PORT ELIZABETH. Kommentaar: omsendbrief van die RGN no. 002 van 1 Desember 1980 ; RGN- Onderzoek na die Onderwys : Onderwysbeginsels vir die RSA. Pretoria : Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing. Onderzoek na die Onderwys, 27 Jan. 1981.
67. UNIVERSITEIT VAN PRETORIA. Fakulteit Opvoedkunde. Kommentaar oor "Onderwys- beginsels vir die Republiek van Suid-Afrika". Pretoria : Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing. Onderzoek na die Onderwys, Jan. 1981.
68. UNIVERSITEIT VAN STELLENBOSCH. Kommentaar op die konseponderwysbeginsels vir die RSA, soos geformuleer deur die Hoofkomitee van die RGN- Onderzoek na die Onderwys. Pretoria : Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing. Onderzoek na die Onderwys, 3 Feb. 1981.

69. UNIVERSITEIT VAN WES-KAAPLAND. Kantaantekeninge by "Konseponderwysbeginsels vir die RSA". Pretoria : Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing. Onderzoek na die Onderwys, 5 Feb. 1981.
70. UNIVERSITY OF CAPE TOWN. Comments of the Senate on the Draft Education Principles for the RSA. Pretoria : Human Sciences Research Council. Investigation into Education, 28 Jan. 1981.
71. UNIVERSITY OF DURBAN-WESTVILLE. Faculty of Education. HSRC Investigation into Education : memorandum. Pretoria : Human Sciences Research Council. Investigation into Education, 29 Aug. 1980.
72. UNIVERSITY OF NATAL. Comments on "Draft Educational Principles for the RSA". Pretoria : Human Sciences Research Council. Investigation into Education, 7 Jan. 1981.
73. UNIVERSITY OF THE NORTH. Views on the principles of education from staff members of the University of the North. Pretoria : Human Sciences Research Council. Investigation into Education, 25 Nov. 1980.
74. UNIVERSITY OF THE WITWATERSRAND. Submission by the ... to the HSRC Investigation into Education. Pretoria : Human Sciences Research Council. Investigation into Education, 27 Jan. 1981.
75. UNIVERSITY OF ZULULAND. HSRC Investigation into Education : Draft Educational Principles for the RSA : comments. Pretoria : Human Sciences Research Council. Investigation into Education, 19 Jan. 1981.
76. THE URBAN FOUNDATION. Response to Human Sciences Research Council Investigation into Education : Draft Principles for the RSA. Pretoria : Human Sciences Research Council. Investigation into Education, 28 Jan. 1981.
77. VAN DER ROSS, R.E. Areas in respect of which educational principles can be identified : memorandum. Pretoria : Human Sciences Research Council. Investigation into Education, 6 Sept. 1980.
78. VAN DER ROSS, R.E. Some notes on the principles of education : submission. Pretoria : Human Sciences Research Council. Investigation into Education, 28 Aug. 1980.
79. DIE VERENIGING VIR CHRISTELIKE HOËR ONDERWYS. Beginselstandpunt ten opsigte van 'n nasionale onderwysbeleid in 'n nuwe staatkundige bedeling in die RSA vir voorlegging aan die De Lange - Garberskommissie. Pretoria : Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing. Onderzoek na die Onderwys, Okt. 1980.
80. DIE WACHTER (Gereformeerde Blad). Memorandum insake Gereformeerde overheidsondersteunde ouerskole. Pretoria : Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing. Onderzoek na die Onderwys, 21 Feb. 1981.

**BYLAE A**

**INSTANSIES AAN WIE DIE BEGINSELS UITGESTUUR IS VIR KOMMENTAAR**

INSTANSIES AAN WIE DIE BEGINSELS UITGESTUUR IS:

Johannesburg Chamber of Commerce  
Natal Indian Council for Child Welfare  
National Council for the Care of the Cripples  
SA National Council for Child Welfare  
SA Society of Physiotherapy  
SA Optometric Association  
Hervormde Kerk in Suid-Afrika  
SA Vereniging van Onderwysers vir Biologie  
SA Vereniging vir die Bevordering van Opvoedkunde  
Afrikaanse Handelsinstituut  
Suid-Afrikaanse Buro vir Rasseaangeleenthede  
Die SA Nasionale Raad vir Kinder- en Gesinsorg

Nasionale Rade (Welsyn)

SA Nasionale Raad vir Doves  
Nasionale Raad vir die Versorging van Kreupeles in Suid-Afrika  
SA Nasionale Raad vir Blindes  
SA Nasionale Epilepsieliga  
ACVV Hoofkantoor  
SA Nasionale Raad vir Kinder- en Gesinsorg  
Adviserende Raad op Universiteite  
Suid-Afrikaanse Chemiese Instituut  
Sielkundige Instituut van die RSA  
Suid-Afrikaanse Vrouefederasie

Methodist Church of Southern Africa

Northern Transvaal, Botswana, Mozambique District  
South Western Transvaal District  
Natal Coastal District  
Northern Free State & Lesotho District  
Kimberley & Bloemfontein District  
Natal West District  
Cape of Good Hope District  
Queenstown District

Grahamstown District  
South Eastern Transvaal & Swaziland District

Presbyterian Church of South Africa

General Assembly - Mowbray  
Presbytery Cape Town - Goodwood

SA Catholic Bishops Conference

Kleurling-onderwysstreekrade  
Die Algemene Jeugkommissie  
Gemeenskaplike Matrikulasieraad  
Nasionale Onderwysersraad  
Komitee van Onderwys hoofde  
Departement Onderwys en Opleiding  
Nederduitse Gereformeerde Sendingkerk in SA  
Administrateur Natal  
Administrateur Kaap die Goeie Hoop  
Departement van Onderwys en Opleiding  
Administrateur Transvaal  
Administrateur OVS

Provinsiale Administrasie (LUK belas met Onderwys)

Kaapstad  
Bloemfontein  
Pietermaritzburg  
Pretoria

Universities/Universiteite

The Dean Faculty of Education/The Registrar:

University of Natal (Durban)  
University of Natal (Pietermaritzburg)  
University of the Witwatersrand  
Rhodes University  
University of Durban-Westville

University of Fort Hare  
University of Zululand  
University of Cape Town

Die Dekaan Fakulteit Opvoedkunde/Die Registrateur:

Universiteit van die Noorde  
Universiteit van Suid-Afrika  
Randse Afrikaanse Universiteit  
Universiteit van Pretoria  
Universiteit van die OVS  
Universiteit van Port Elizabeth  
Universiteit van Stellenbosch  
Vaalrivierse Tak van die Potchefstroomse Universiteit  
Potchefstroomse Universiteit vir CHO  
Universiteit van Wes-Kaapland

Die Registrateur - Mediese Universiteit van Suider-Afrika

The Registrar - Maluti Teachers' Training College

Bethel Training and Secondary School  
Johannesburg College of Education  
Sigcau Teachers' Training College  
Sebokeng Teachers' Training School  
Umlazi Teacher Training College  
Teachers' Training College - Witsieshoek  
Modiadi Teacher Training College  
Tivumbeni Teacher Training College  
Amanzimtoti Zulu Teacher Training College  
Masibulele Teachers' Training College  
Onderwyskollege - Bloemfontein  
Opleidingskollege vir Kleuterskoolonderwyseresse - Johannesburg  
Bellville Opleidingskollege  
Perseverance Opleidingskollege  
Dower Opleidingskollege  
Suid-Kaaplandse Opleidingskollege  
Chuene Teacher Training College



Potchefstroom Onderwyskollege  
Durban Onderwyskollege  
Onderwyskollege vir Verdere Opleiding - Pietermaritzburg  
Onderwyskollege vir Verdere Opleiding - Pretoria  
Hebron Teacher Training College  
Edgewood College of Education  
Transvaal College of Education  
Natal Training College  
Rand Training College  
Training College for Nursery Educ. - Claremont, Cape.  
Training College for Nursery Teachers - Houghton  
The Teachers' College - Port Elizabeth  
The Teachers' College - Cape Town  
The Teachers' College - Graaff-Reinet  
Megwenya Teacher Training College  
Orhovelani Teacher Training College  
Dr. C.N. Phatudi Teacher Training College  
Sekhukhune Teacher Training College

The Registrar:

Clarkbury Teachers' Training College  
Dr. Dube Teachers' Training College  
Mpumalanga Teacher Training College  
Zwelitsha Teacher Training College  
Ndebele College  
Bechet Training College  
Hewat Training College  
Ndaleni Teachers' Training College  
Mphohadi Teachers' Training College  
Dr. Rubusana Teachers' Training College - Mdantsane  
Transvaal Teachers' Training College - Soshanguve  
Tyume Teachers' Training College  
Eshowe Teacher Training College  
Soweto Teacher Training College  
Ntunzuma Teacher Training College

Bonamele Teachers' Training College  
Mount Arthur Teachers' Training College  
Arthur Tsengwiwe Teachers' Training College  
Kwena Moloto Teachers' Training College  
St Matthews Teachers' Training College  
Tshisimani Teachers' Training College  
Lennox Sebe Teachers' Training College  
Hoxane Teachers' Training College  
M.L. Sultan Technikon

Indian Education - Department of the Interior  
Ciskei Education Department  
Gazankulu Education Department  
Kangwane Education Department  
Kwazulu Education Department  
Lebowa Education Department  
Qwaqwa Education Department  
Venda Education Department  
St Francis Teachers' Training Centre - Crawford  
Natal Technikon  
Springfield College of Education  
Pholela Teachers' Training College  
Botshabelo Teachers' Training College

Die Registrateur/The Registrar:

Onderwyskollege - Paarl  
Onderwyskollege - Wellington  
Goudstadse Onderwyskollege  
Denne-oord Onderwyskollege - Stellenbosch  
Onderwyskollege Oudtshoorn  
Pretoriase Onderwyskollege

Setotolwane Teacher Training College  
Mokopane Teacher Training College

Port Elizabethse Technikon  
Skiereilandse Technikon  
Vaaldriehoekse Technikon  
Witwatersrandse Technikon  
Technikon RSA  
Pretoriase Technikon  
Kaapse Technikon

Departement van Kleurlingsake  
Departement van Onderwys en Opleiding  
Departement van Onderwys Natal  
Departement van Onderwys OVS  
Departement van Onderwys Kaap die Goeie Hoop  
Departement van Nasionale Opvoeding  
Departement van Onderwys Transvaal

Die Koördinerende Komitee vir Onderwys en Gesondheid  
LUK belas met Onderwys, Provinsiale Administrasie  
SA National Council for Mental Health  
Baptiste Kerk NG Sendingkerk  
Sinodale Kommissie vir Diakonale Dienste van die NG Sendingkerk in SA.  
NG Kerk in Afrika  
Die Welsynskommissie van die Morawiese Broederkerk  
Lutherse Kerk  
Gereformeerde Sendingkerk  
Gereformeerde Ekumeniese Sinode  
Die Adviserende Komitee vir Gesondheidsake  
Subkomitee vir Kindergesondheid  
Subkomitee vir Gesondheidsvoorligting  
Departement Gesondheid, Volkswelsyn en Pensioene  
Die Brown Kommissie van Ondersoek na Gesondheidsdienste  
Die SA Geneeskundige en Tandheekkundige Raad  
Mediese Vereniging van SA  
Gemeenskaplike Matrikulasieraad  
SA Instituut vir Mediese Navorsing  
SA Mediese Navorsingsraad  
The Association of Technikon  
Transvaal Association of School Committees  
Christelike Opvoedkundevereniging van SA  
The SA Council for English Education

The English Academy of SA  
 Interkerklike Kommissie vir Opvoeding en Onderwys  
 Gereformeerde Kerk in Suid-Afrika  
 Nederduitse Gereformeerde Kerk in Suid-Afrika  
 Die Unie van Onderwysersverenigings in Suid-Afrika (U.T.A.S.A.)  
 Federale Raad van Onderwysersverenigings  
 Apostoliese Geloofsending van SA  
 SA Onderwysersraad vir Blankes  
 Komitee van Universiteitsrektore  
 Komitee van Universiteitshoofde  
 Kaaplandse Professionele Onderwysersunie (KPO)  
 Oranje-Vrystaat Kleurlingonderwysersunie  
 Vereniging vir Gereformeerde Skoolonderwys te Pretoria  
 Federasie van Afrikaanse Kultuurvereniginge  
 SA Akademie vir Wetenskap en Kuns  
 Transvaalse Onderwysersvereniging  
 Natal Teachers' Society  
 SA Council of Churches  
 Transvaal Teachers' Association  
 Christian League of Southern Africa  
 Teachers' Association of South Africa  
 Conference of Headmasters and Headmistresses  
 Natal Teachers' Society  
 Association of Governing Bodies of Tv1 English-Medium  
 Kongregasionele Kerk  
 Anglikaanse Kerk  
 Anglican Church  
 Catholic Church  
 SA Federation of Teachers' Associations  
 Moslems  
 The Society of Natal Teachers  
 Departement van Binnelandse Aangeleenthede  
 Direktoraat Ontwikkeling (Indiërsake)  
 Departement van Mannekragsbenutting  
 W N N R  
 Departement Gesondheid van die Nasionale State  
 Association of Chambers of Commerce of SA  
 SA Institute of Racial Relations

Urban Foundation  
National African Federated Chamber of Commerce  
Trade Union Council of SA  
SA Federated Chamber of Industries  
Inkatha  
N U S A S  
Teachers' Action Committee  
SA Speech and Hearing Association  
SA Sielkundige Vereniging  
Afrikaanse Studentebond  
Geassosieerde Wetenskaplike en Tegniese Verenigings van SA  
Wiskundegenootskap van SA  
SA Genootskap vir Plantkundiges  
SA Stigting vir Tegniese en Beroepsonderwys  
SA Instituut vir Fisika  
SA Vereniging van Onderwysers van Natuur- en Skeikunde

Anglican Diocese of Johannesburg  
Apostoliese Geloofsending van SA  
Afrikaanse Christelike Vrouevereniging  
Administrateur van die OVS  
Sheikh Ababaker Najaar  
Departement van Binnelandse Aangeleenthede (Kleurlingsake)  
Departement van Onderwys en Opleiding  
Federasie van Afrikaanse Kultuurverenigings  
Federale Raad van Onderwysersverenigings  
Gemeenskaplike Matrikulasieraad  
Kerke in SA  
Joint Matriculation Board  
Komitee van Onderwyshoofde - Committee of Heads of Education  
Die Mediese Vereniging van SA  
ML Sultan Technikon  
The Methodist Church of SA  
Natal Teachers' Society  
Natal Chamber of Industries  
Nasionale Onderwysersraad  
Natal Education Department  
Onderwyskollege Bloemfontein

Onderwyskollege Wellington  
OVS Onderwysdepartement  
Onderwyskollege Potchefstroom  
Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys  
PU vir CHO - (Fakulteit Opyoedkunde)  
SA Teachers' Association  
SA Federated Chamber of Industries  
SA Federated Chamber of Commerce  
Die SA Vereniging vir Voorligtingsielkundiges  
SA Institute of Race Relations  
SA Nasionale Raad vir Geestesgesondheid  
SA Federation of Industries  
SA Onderwysersraad  
Die Stedelike Stigting  
Transvaal Teachers' Association  
Transvaalse Onderwysersvereniging  
Technikon Pretoria  
Onderwysburo - TOD  
Universiteit van die OVS  
Universiteit van Port Elizabeth  
Universiteit van Pretoria  
Universiteit van Natal  
Universiteit van Wes-Kaapland  
Universiteit van Zululand  
Universiteit van Stellenbosch  
Universiteit van SA  
University of Cape Town  
University of the Witwatersrand  
Departement Gesondheid, Volkswelsyn en Pensioene  
Geassosieerde Wetenskaplike en Tegniese Verenigings van SA  
Transvaal Onderwysersvereniging  
Vereniging van Hoofde van Johannesburgse Hoërskole  
Universiteit van OVS (Plantkunde)  
Vereniging van Technikons  
W N N R  
Komitee van Onderwyshoofde  
SA Vereniging vir Voorligtingsielkundiges  
Technikon Port Elizabeth

**Technikon RSA**

**Administrateur van Transvaal**

**Die Registrateur, Universiteit van Pretoria**

**Die Suid-Afrikaanse Chemiese Instituut**

**Uitvoerende Komitee, Provinsie Die-Kaap Die Goeie Hoop**

**Die Afrikaanse Studentebond**

**Administrateur van Natal**

**Suid-Afrikaanse Mediese Navorsingsraad**

**BYLAE B**

**ALGEMENE KOMMENTAAR OP DIE BEGINSELS ONTVANG**

**(Die bedoeling met hierdie bylae is slegs om 'n breë oorsig te bied van die kommentaar wat ontvang is.)**



ALGEMENE KOMMENTAAR OP DIE BEGINSELS (UITTREKSELS)

Uit die toeligting wat in verband met die genoemde beginsels gegee is, blyk die volgende:

- Besonder diepgaande en uitgebreide literatuurstudie is onderneem
- Insiggewende besprekings daaroor is gehou en geskrewe kommentaar in ag geneem; en
- Die beginsels self voldoen aan die vereiste wat aan beginsels gestel word, naamlik dat dit universeel en fundamenteel is, dit wil sê dat die algemeen aanvaarbaar is en leiding en koers gee.

Gedifferensieerde interpretasie van die beginsels is moontlik. Daar is dus twee werklikhede: Die beginsels self en die interpretasie daarvan.

- Die TO stel hom (in sy Grondwet) ondubbelsinnig, onvoorwaardelik en met entoesiasme op die weg van Christelike en nasionale opvoedende onderwys.
- Dit is ook vanselfsprekend dat die TO algemeen aanvaarbare onderwysbeginsels sal wil interpreteer in die lig van Christelike, nasionale en opvoedkundige beginsels.
- Die beginsels soos geformuleer, afsonderlik en in samehang beoordeel, is aanvaarbaar indien dit sou impliseer dat 'n onderwysgemeenskap 'n bepaalde professionele en kulturele karakter asook die medium vir sy onderwys mag opeis.
- Our overall reaction may be summed up as follows:
  - We find general agreement with the sentiments of all but one of the Principles.
  - However, we suggest several re-wording of the Principles. We feel wording is very important. Having examined both the English and Afrikaans versions, we find that problems arise not merely from translation but from fundamental concepts, which

are open to differing interpretation.

- Dat u met 1 - 3 wegval, vind ek in orde omdat 1 en 2 eintlik die terme van u opdrag is. Anders sou ek punt 3 eerste wou plaas. Dit is eintlik die essensie en fondament waarop alle ander gefundeer en gebou is. Ek vind dit ook pragtig dat u met nommer 12 afsluit, met die essensiële plek van navorsing, n noodwendigheid omdat geen beplanning eintlik daarsonder kan funksioneer en dinamies ontwikkel nie.
- Oorhoofs gesien gaan die Departement van Binnelandse Aangeleenthede (Kleurlingsake) akkoord met die 12 konseponderwysbeginsels wat as grondslag beoog word vir die ontwerp van n onderwysstelsel vir die RSA.
- The Chamber considers that a critical issue in education in the Republic is the examination system and suggests that perhaps education at present is aimed at equipping students to pass examinations rather than fitting them for the game of life and all it entails. We must beware of setting all the correct and justifiable educational goals for the right needs and then fail to "measure" what has been achieved or, worse still, "measure" something other than what we want to achieve.

Perhaps a thirteenth principle is necessary, namely:

"Any examination or test must render a true and accurate reflection of the achievement or otherwise of the goals and objectives of formal education and teaching."

Finally, we make the observation, with the utmost respect, that the principles are extremely bland and, at face value, would probably not raise much debate between the proponents of socialism (or worse) on the one hand and capitalism on the other.

- Although we find it necessary to question the wording and/or the intention of several of the Draft Education Principles, we acknowledge that many of the Principles will, if implemented, result in far-reaching improvements in South African education. Many of the insights and standpoints - particularly the commitment to equality

- represent significant advances in the history of South African educational thought. While we commend the Main Committee for this, we cannot over-emphasize the need for rapid and far-reaching changes.

In general, however, we believe that it is unfortunate that the document as a whole is often vague or ambiguous: this may be because of the short time available to the Main Committee. We recommend therefore that the principles should be formulated more precisely and tersely (strak), and at the same time we draw attention to the need for unambiguous translation.

The Main Committee has formulated the draft principles in a way that has been calculated to avoid the "prejudicing of other work committees' fields of research". This approach concerns us as it seems to us that only clearly formulated, unambiguous principles, which are prescriptive, can pave the way for a final report which is consistent, especially given the time available.

In our view the Draft Principles underplay the strong inter-connection between politics and education, and thus the need for any future educational dispensation to be generally acceptable. By the same token the Principles do not (and we believe should) make it quite explicit that education is embedded within a socio-politico-economic framework, and so cannot be expected to cure all the ills of society. We propose therefore the formulation of a principle stating clearly the relationship of education to its context, i.e. a statement of what may - and may not - be reasonably expected of education.

We note that the crucial importance of educational equality is recognized by placing it first in the list, but as the concept in this principle is perhaps the most open to differing interpretations, we propose that it be formulated more accurately and more specifically. A quotation from Entwistle may prove useful in this regard. We draw attention too to the fact that failure to meet and do justice to the legitimate aspirations of all the

people of the RSA for educational equality will have very serious consequences for the future of our country.

We propose too that a principle dealing specifically with curriculum development and its legitimation be formulated; in this connection a statement concerning the crucial role of language in education would also be appropriate. Particularly important is recognition of the need for committees dealing with curricula matters to be truly representative.

Concerning individual rights, we recommend the formulation of a principle affording greater protection of the rights of the individual vis-a-vis, inter alia, communities, economic and manpower needs and societal pressures.

We recommend that as a matter of urgency, for the guidance of the activities of the work committees, the concepts "formal", "less formal" and "non-formal" and their inter-relationships be clarified.

• The structure of the HSRC document

The HSRC document is structured as follows:

1. Introductory remarks
2. The 12 draft principles
3. Definitions of terminology and other information
4. Explanation of draft principles

It is at times difficult to follow the rationale for this structure, which makes adequate comment problematic. For instance, in Section 3 certain terminology is defined, to pave the way for a better understanding of Section 4. However, only certain words or concepts are dealt with; and certain of the concepts which are dealt with do not seem to be clearly reflected in the detailed presentation in Section 4. The nature of the inter-dependence (samehang) of the draft principles is not always clear.

To cite examples:

- a. The Main Committee's understanding of formal and non-formal education is clarified in 3.1.1 (relating to Principles 2 and 5) but the cognate concept of less formal (used in Principle 2) is not. Yet less formal (Principle 2) seems to relate to "society", which we assure is also the case for non-formal.
- b. Cultural diversity is described in 3.1.2, probably to clarify Principle 3, but other terminology in that principle is not clarified ("commonality" and "religious" as opposed to "cultural" diversity).
- c. The Section 3.1.4 attempts to clarify the demand of society for education and 3.2.1 deals with continued education (a non-existent expression in the English-speaking world, a translation it would seem of "voortgesette onderwys", though the phrase also occurs in inverted commas in the Afrikaans version). Neither of these phrases seems to find a clear echo in the subsequent discussion of principles.
- d. At least three crucial concepts do not seem to be clarified at all:
  - A. "Principles": As the concept is undefined, other than the comment in Section 1 that an attempt was made to formulate them as tersely (strak) as possible in order to avoid any ambiguity, we are uncertain as to the purpose or intention of these principles. The same sentence in Section 1 goes on to state that the formulations are of such a nature as to avoid any "prejudicing of other work committees/fields of research."

Both these points require comment. First, the failure to define certain crucial terminology means that the principles have not in fact been defined as precisely as possible. Secondly, if these principles as formulated are not to "prejudice" the work of the other committees, there is

a danger that the global statements with a variety of possible interpretations may give rise to sharply conflicting recommendations from different work committees. This would seem to negate the purpose of establishing "principles" as the major first focus of the investigation; instead of the work committees being "prejudiced" the possibility now exists of commentators being compromised in that they had accepted certain vague principles only to find the implementation of those principles taking on forms contrary to the commentator's understanding of the principles. If the HSRC investigation is to be "scientific", it must rest upon shared understandings of words and concepts.

- B. "Equal opportunities": As this would seem to be a major facet of the request from the Prime Minister to the HSRC, it is disconcerting to note that no clear formulation of the concept has been attempted. In fact, the Prime Minister's request concerned educational equality ('n gelyke gehalte onderwys): are we to assume that this and equal educational opportunity are assumed here to be one and the same thing? It has been argued forcibly that one can have equality or equal opportunity, but not both. The subject of equality is so crucial that we give further attention to it below.
- C. A third concept that seems to be assumed as non-problematical is that of "needs": this is an example of terminology that requires clarification. Who is it, for instance, who determines these "needs"?

Given the complexity of translation, there are several cases where the English and Afrikaans versions of the document seem to be saying different things. Crucial is the translation of "sal" (used in 7 principles) to "should" in the English versions. The effect is to give the Afrikaans version a much stronger connotation than the English version. The equivalent to "sal" seems to be "shall" rather than "should". There are a further 4 principles where the English translation has "should", while the Afrikaans version is

much more definitive. The most striking example is in Principle 4, where "Onderwysvoorsiening ... is 'n verantwoordelikheid van die staat ..." becomes "Provision of ... should be primarily the responsibility of the State ..."

Another serious difference emerging from translation is that between "wetenskaplik-verantwoorde kurrikulering" and "Scientific and accountable curriculum planning" in 4.10.1 (for discussion of this point see below under 4.5). We believe that it is important that these differences in translation should be corrected and that comments should be seen in the light of these differences.

We wish to draw attention to two further instances of internal inconsistency:

- a. The provision of formal education (Principle 4) is deemed to be primarily the responsibility of the State. Non-formal education (Principle 5) is, however, seen as part of the educational system. Is non-formal education, as part of the system, also to be primarily the responsibility of the State? If not what is it that requires state responsibility in the one case but not in other? This is not even to introduce the further complication of less formal education (Principle 2).
- b. What is the relationship between the individual (Principle 9) and the various needs (Principle 7) and individual responsibility (Principle 4) and equal opportunities ... for every inhabitant (Principle 1)? We believe that the formulation of the draft principles should at least attempt to reconcile these tensions.

- Die beginsels vertoon in gelid met die huidige en toekomstige Suid-Afrikaanse situasie, hoewel die vraag ontstaan of dit prakties uitvoerbaar is, gesien ons sosio-ekonomiese werklikhede en omstandighede van ontploffing van skoolbevolking.

Die beginsels hang in 'n hoë mate los en reflekteer nie die hegte samehang soos in die opdrag van die Kabinet vervat nie, tensy die

rangskikking van 1 tot 6 as basies, en 7 tot 12 as medebepalend gesien word.

Die beginsels vertoon op sigselfstaande bepaalde leemtes, hoewel tog gangbaar indien dit in totaal in hul funksionele samehang gelees word.

Die beginsels adempn beklemtoning van die kognitiewe aspekte van opvoedkundige ontwikkeling en implisiete onderbeklemtoning van die ander aspekte.

Die terme "formeel", "minder formeel" en "informeel" skep verwarring en behoort duideliker omskryf te word.

Die woord "skoolse onderwys" (pp. 3 en 11) is te eng en behoort met "skoolse en tersiêre onderwys" vervang te word.

Die eksplisiete erkenning van die gesonde balans tussen die geesteswetenskappe en die natuurwetenskappe ontbreek.

Die geleentheid tot gedifferensieerde vertolking van die beginsels ter verskansing van die verskillende gemeenskappe se kultuurgoedere (insluitende taal) moet gewaarborg word.

Die vraag word gevra waarom slegs sekere vakke uitgelig is vir die aandag van sekere werkkomitees (p. 1, 8 reëls van onder). Daar word begryp dat daar besondere probleme ontstaan ten opsigte van die vakke wat genoem word, maar die probleme by sommige ander is nie minder nie. Hierdie "uitlig" van sommige vakke word soms gesien as 'n effektiewe degradering van veral die humaniora. Dit sou jammer wees as die indruk gewek word dat tegnokratisering van 'n belangrike faset van die opvoedingsgebeure nie as 'n wesentliche gevaar geïdentifiseer is nie.

Die hoofkomitee moet geluk gewens word met die stuk wat voorberei is. Die kommentaar wat volg, moet derhalwe nie as negatiewe kritiek gesien word nie. Dit mag wees dat die sake wat vervolgens aangemerkt word as moontlike aanvullings wel die aandag van die



komitee geniet het en met voorbedagte rade nie opgeneem is nie. In so n geval sou dit miskien gerade wees om by die inleiding tot die stuk n kursoriese aanduiding te gee van sake wat nie as beginseluitgangspunte beskou is nie en dus nie in die stuk opgeneem is nie of n ander paragraaf in te voeg wat die saak kan regstel sonder om in besonderhede te tree.

Van die belangrikste sake ten opsigte waarvan beginseluitgangspunte ooglopend ontbreek of ten opsigte waarvan daar in die toeliggende kommentaar te min aandag bestee word, is die volgende:

- n Siening van die kind as sentraal in die opvoedingsproses.  
(Die kommentaar in verband met die gevaar dat die beginsels die indruk wek dat daar op ekonomiese belange, mannekragbehoefte, belange van die breë gemeenskap, ensovoorts n te hoë premie geplaas word, is te wyte aan die feit dat daar eksplisiet na die sake verwys word, maar merendeels implisiet na die kind.)
- Beklemtoring van die religieuse as een van die kernsake wat in n onderwysstelsel vir die RSA in aanmerking geneem behoort te word.
- n Gebrekkige beklemtoring van die belangrikheid van n hoë mate van selfbeskikkingsreg wat aan die onderwysprofessie gegee moet word om sy sake te reël. (Dit is byvoorbeeld onontbeerlik dat n professionele beroepsraad direkte, effektiewe skakeling met die betrokke Minister moet hê, dat die raad oor effektiewe bevoegdhede ten opsigte van opleidingsaangeleenthede moet beskik en effektiewe beheer oor toelating tot die professie moet kan uitoefen.)
- n Duidelike uitspraak oor wie die leiërskapsrol in die onderwys moet speel, ontbreek. Die saak kan nie onopgelos gelaat word as daar oor die totale onderwysopset besin word nie. Almal kan nie leiërs wees nie. Tensy daar in die beginsels n duidelike uitspraak is, sou die werkkomitees met verskillende hipoteses moet werk en sekerlik nie optimaal doeltreffend kon werk nie. In die Van Wyk de Vries-verslag is n standpunt ondubbelsinnig gestel.

Tensy die RGN-onderzoek na die Onderwys dus sy standpunt duidelik stel, hang baie sake in die lug.

- Dit is belangrik dat daarop gewys sal word (miskien in die inleidende gedeelte) dat die beginsels nie net (of oorwegend) op die skoolsituasie betrekking het nie, maar ook op die tersiêre vlak en dat die werkkomitees die volle spektrum doeltreffend sal moet dek. Veral in die lig hiervan behoort daar 'n duidelike beginseluitspraak te wees oor die leierskap van die universiteit en die belangrikheid dus nie net van voortgesette navorsing nie, maar ook van die feit dat by die navorsing die vennootskap tussen verskillende sektore van die onderwys en die noodsaaklike praktyk nie uit die oog verloor moet word nie. Dit is van kardinale belang dat die praktyk sal beseef dat teoretiese begronding juis noodsaaklik is vir sinvolle praktyk en dat navorsers nooit die behoeftes van die praktyk uit die oog mag verloor nie. Dit beklemtoon dan die noodsaaklikheid van indiensopleiding en ander voortgesette onderwysprogramme sowel as dat universiteite onder andere ook op die kwartêre vlak hulle leiersrol moet vervul.
- Noting the use to which previous government initiated investigations have been put, the SA Institute of Race Relations has grave reservations about responding to the invitation to comment on the Principles set out by the De Lange Committee. However, in view of the importance of the topic, the Institute wishes to contribute to the thinking of the De Lange Committee. We express our concern that it has not been possible to ensure representation on the Committee of major prevailing opinions on education. We would urge that any further steps in this study be directed by a group representative of the populace as a whole.

We believe the term inhabitant should explicitly include all the peoples of SA and we are thus critical of the brief of the Committee as it is open to different interpretations as to whether pre- or post- 1975 boundaries are referred to.

This Institute believes in a unitary, integrated social and educational system based on equality of opportunity with full democratic

participation of all the peoples of SA. Our reply should therefore be read in the light of these principles. We respond to the principles specifically, and where necessary take account of the documented explanations of the principle in question.

• Wetenskaplike doelwitstelling

In die versoek van die Kabinet aan die RGN om 'n wetenskaplike ondersoek na die onderwys in die RSA in te stel en vir beginselriglyne vir 'n prakties uitvoerbare onderwysbeleid in die RSA word onder meer spesifiek as doelwit gestel ten einde 'n gelyke gehalte van onderwys vir ALLE BEVOLKINGSGROEPE TE BEREIK. Hiermee het die Kabinet -

- erkenning verleen aan en aandag gevra vir die meervoudigheid van bevolkingsgroepe in die RSA;
- die deur ooggelaat vir 'n wetenskaplike ondersoek/ondersoek op wetenskaplike wyse, om die harde werklikheid van multi-etnisiteit of poli-etnisiteit in die RSA voor oë te hou;
- eweneens die deur ooggelaat vir hierdie wetenskaplike ondersoek om, met inagneming van die werklikheid van multi-etnisiteit as eerste onderwysbeginsel vir die RSA te poneer dat die RSA nie een onderwysstelsel kan hê nie, maar 'n veelvoud van onderwysstelsels vir elke bevolkingsgroep, ontwerp deur elke volkgroep self, volgens sy eie aard en tradisie, en volgens sy eie ideale vir 'n eie toekoms in die RSA; en
- het die Kabinet die deur ooggelaat vir die wetenskaplike ondersoek om ten eerste 'n werkkomitee vir elke bevolkingsgroep aan te wys met die opdrag om elk onder meer werkkomitees aan te wys vir die verskeidenheid van belange soos byvoorbeeld uiteengesit onder werkkomitees (p. 1, punt 1. Opmerkings vooraf.).

Desondanks is die eerste skriftelike vrug van die wetenskaplike ondersoek 'n stel onderwysbeginsels vir die RSA as 'n geheel, asof die RSA se inwoners 'n homogene gemeenskap is; asof elke bevolkingsgroep nie 'n eie identiteit, eie aard, eie tradisie, eie kultuur, en eie ideale vir 'n eie toekoms het nie; en asof dit nie die vanselfsprekende reg van elke bevolkingsgroep is om sy eie onderwysstelsel vir die toekoms te ontwerp en te implementeer nie.

### Duideliker, skerper en saakliker formulering

Die behoefte is uitgespreek dat die gestelde konseponderwysbeginsels bondiger en duideliker binne die een of ander sisteem gestel kon word. Daar is beweer dat die omhaal van woorde vaagheid en verwarring in die hand kan werk en selfs tot misverstande aanleiding kan gee. Die eerste en vierde onderwysbeginsel kon byvoorbeeld heel sinvol gekombineer gewees het.

Die pogings wat in die konsep aangewend word om bepaalde woorde en begrippe te omskryf, het nie almal bevredig nie. In plaas daarvan dat 'n bestaande vraagstuk opgehelder word, word soms meer probleme geskep omdat al hoe meer ongedefinieerde begrippe bygebring word. Verwys in hierdie verband byvoorbeeld na punt 4 (p. 5) van die konsep. Dit is byvoorbeeld ook nie duidelik wat met "n tendens (sic) wat nie langer in die Suid-Afrikaanse opset geïgnoreer kan word nie" (Toeligting, punt 2, laaste reëls) bedoel word nie. Klaarblyklik verdien ook die begrip "vertikale deurstroming" nader toeligting; ensovoorts.

### Onderwys, onderrig en opleiding

Daar is kommentaar ontvang dat, in die lig van die omvattende gekwalifiseerde onderwysprogram wat in die vooruitsig gestel word, dit reeds in hierdie stadium die moeite sou loon, om 'n duidelike onderskeid te tref tussen die begrippe en operasionalisering van onderwys, onderrig en opleiding.

### Ekonomiese verband

Punt 3 (p. 4) handel oor die verband van onderwysvoorsiening aan die behoeftes van die samelewing, maar veral mannekragbehoefte en ekonomiese ontwikkeling.

- Geen aanduiding word gegee of hierdie koppeling noodwendig of opsioneel sal wees nie.

Die aard, wese, inhoud en omvang van onderwys in die RSA sal volgens die konsep grootliks deur ekonomiese oorwegings bepaal word en hiermee word eerstens geïmpliseer dat ekonomiese groei, afplat-

ting, insinking en bloei jare vooruit geskat en akkuraat voorspel kan word. Tweedens word daar geïmpliseer dat die belangrikste (dalk enigste?) determinant vir onderwysvoorsiening, ekonomies van aard is en dat enkulturasie, selfontplooiing, morele ontwikkeling, maatskaplike aanpassing en politieke aansprake, ondergeskik daaraan gestel word. (Ook die feit dat in Onderwysbeginsel nommer 3 geïmpliseer word dat "die religieuse en kulturele leefwyse van die inwoners" bepaal word deur die onderwys, word hierna weerspreek.)

Indien die ekonomiese motief die toneel gaan oorheers, dan word die gevaar geloop om geestelik en maatskaplik te vervlak, te degenerer en te stagneer. Die gevaar van wrywing en konflik is ook nie uitgesluit wanneer pragmatiese doelwitte nagestreef word nie. Moontlik verdien die optimale ontwikkeling van die individuele volle persoonlikheid deur die onderwys, meer gewig in die verslag.

Andersyds is daar tog ook op gewys dat dit van wesenlike belang is dat die onderwys ingeskakel sal bly op onder andere onmiddellike mannekragbehoefte sodat skoolverlaters en afgestudeerdes daadwerklik en direk by 'n loopbaan betrek kan word. Toenemende verandering in mannekragbehoefte bring ook die noodsaaklikheid vir voortgesette opleiding mee, veral ten aansien van heropleiding van persone (byvoorbeeld huisvroue) wat na 'n tydperk van onderbreking weer die arbeidsmark wil betree. Dit geld miskien veral vir getroude vroue wat weer na 'n tydperk wil skoolhou - hulle vorm 'n besondere bron vir onderwysvoorsiening.

- Die beginsels is in die breë aanvaarbaar en word as riglyne vir die vernuwung van die onderwys van die RSA gesien. Dit is egter opmerklik dat in sowel die formulering as in die postulering van die 12 "beginsels" nie altyd voldoen is aan die wesenlike kenmerke van wat 'n beginsel is of behoort te wees nie.

Dit is aksiomaties dat gedifferensieerde interpretasie van onderwysbeginsels moontlik en noodsaaklik is vanweë verskillende lewensopvattinge.

Die noodsaaklikheid van 'n verweefdheid van die opvoeding en onder-

wys met die kultuur, ekonomie, godsdiens, ensovoorts word tereg benadruk. n Leemte is egter die afwesigheid van n uitdruklike versekering/stelling dat nie ekonomiese en politieke oorwegings nie, maar in die laaste instansie pedagogiese oorwegings die deurslag sal gee by die vernuwing van die onderwys van die RSA. Genoemde leemte kan daaraan toegeskryf word dat n bepaalde politieke bedeling as n feitelikheid in die vooruitsig gestel word terwyl van opvoedkundiges verwag word om onderwysbeginsels neer te lê en by hierdie beoogde bedeling in te val. Dit sou onderwyskundig meer verantwoord gewees het om eers n gedifferensieerde onderwysstelsel te ontwerp en dan van die staatsbestel te verwag om dit te implementeer.

Die beginsel van finansiële gelykberegting word ondersteun mits die nodige voorsorge getref sou word dat huidige onderwysstandaarde nie verlaag word nie. Finansiering volgens n gemeenskaplike formule sou byvoorbeeld in n ekonomies knellende periode in die toekoms kan lei tot n verlaging van die huidige standaarde van onderwysfasiliteite. Die moontlikheid van n meer plaaslike belasting betaalbaar deur dié oergemeenskap wat hulle kinders se onderwys bo die minimum standaarde wat staatsfinansiering moontlik maak, sou wou verhef, behoort as n demokratiese reg van ouers in die nuwe stelsel ingebou te word.

Die implementering van die onderwysvernuwing behoort te geskied met inagneming van die feit dat n betreklik swak toegeruste onderwys- en administratiewe personeel tesame met n betreklik oningelichte oerkorps in sommige gevalle nie tot die realisering van te ambisieuse vernuwingskemas in staat mag blyk te wees nie. Hoewel betekenisvolle vernuwing wenslik is, moet die teoretiese ontwerp vir vernuwing ewolusionêr eerder as rewolusionêr wees ten einde te voorkom dat die vernuwing van die onderwys tot ontwrigting lei en uiteindelik teenproduktief mag blyk te wees.

- In die algemeen word saamgestem met die beginsels soos gestel. Hulle is wyd genoeg om heelwat speling in benaderings toe te laat en die finale beoordeling sal gevolglik in n baie hoë mate van die implementering afhang.

Die groot probleem blyk te wees om beginsels 1 en 10 met beginsel 3 te versoen: Gelyke geleenthede en standarde vir almal met erkenning van kulturele ensovoorts diversiteit. Terwyl 'n mate van differensiasie seker altyd onvermydelik sal wees, word gevoel dat opvoedingsbeginsels so universeel is dat eenvormigheid primêr moet vooropstaan. Vandaar die gevoel dat een onderwysdepartement vir alle bevolkingsgroepe wenslik is.

Dit lyk onvermydelik dat beperkte geldelike en andere middele die voorsiening van gelyke onderwysgeleenthede en standarde vir alle bevolkingsgroepe 'n ideaal maak wat eers oor 'n langer tydperk gerealiseer kan word. Nogtans word gevoel dat alle moontlike middele hiervoor ingespan moet word, selfs al sou dit beteken dat die huidige Blanke onderwys van sekere van sy nie-essensiële geriewe en privilegies afstand moet doen.

- In die breë gesien, neem hierdie inrigting genoeg met die konsepbeginsels, maar spreek tog die vraag uit of die meerderheid van die genoemde beginsels inderdaad beginsels is, en of dit nie meer op die praktyk rondom die werklike fundamentele beginsels dui nie.
- In die lig van die bevolkingsamestelling in die RSA volgens die voorlopige syfers van die 1980-sensus en die projeksies wat op die vorige sensus gebaseer is en in die lig van die versoek wat die Kabinet aan die RGN gerig het, is die konseponderwysbeginsels vir die RSA aanneemlik maar met die voorbehoude wat hier gestel sal word.

Die beginsels voldoen aan universele vereistes vir beginsels, naamlik:

- dat dit algemeen aanvaarbaar moet wees; en
- riglyne moet neêr lê om leiding te gee.

Elke beginsel het ook die kenmerk inherent dat die beginsel en sy interpretasie twee onderskeibare werklikhede kan wees.

Daar word ook kennis geneem van die literatuurstudie en bespreking

wat die samestelling van die beginsels voorafgegaan het en dat die beginsels vir die onderskeie verteenwoordigers in die komitees aanvaarbaar was.

#### Gedifferensieerde interpretasie en implementering.

Die stel beginsels hou die moontlikheid in vir verskillende interpretasie deur die onderskeie volksgemeenskappe in die RSA wat ook geregverdig is. Begrippe wat in die bewoording van die beginsels gebruik word, dui op die moontlikheid van gedifferensieerde interpretasie. Die volgende dien as voorbeelde:

In beginsel 3 beklemtoon "diversiteit" die verskille tussen lede van 'n groep ten spyte van die "gemeenskaplikheid". In dié beginsel word die gronde vir die verskille duidelik uitgespel naamlik "religieuse en kulturele". Die kultureelbepaalde lewensopvatting noodsaak gedifferensieerde interpretasie van algemeen aanvaarbare beginsels. Elke besondere kultuuridentiteit het noodwendig as gevolg gedifferensieerde interpretasie van algemeen aanvaarbare beginsels.

In Wet 39 van 1967 word die beginsels van "Christelike karakter" en "breë nasionale karakter" steeds na veertien jaar gedifferensieerd vertolk.

Beginsel 1 kan verskillend vertolk word deur die onderskeie gemeenskappe en, onder andere, kan "onderwysgeleenthede" na fasiliteite, skoolplig en vry onderwys verwys terwyl 'n ander gemeenskap die begrip geheel anders vertolk.

Veral beginsel 3 leen sigself vir gedifferensieerde interpretasie selfs in 'n uitsluitlike Blanke gemeenskap waar meer as een moedertaal gebesig word. Die begrip "inwoner" maak ook deure oop vir wyd uiteenlopende interpretasie. Omdat elkeen van die beginsels tot gedifferensieerde interpretasie sal lei, word as eerste voorbehoud gestel:

Die beginsels is aanvaarbaar mits gedifferensieerde interpretasie en implementering toegelaat word.

Voorbehoud van sekere beginsels in Wet 39 van 1967.

a. Hierdie beginsel van die RGN is so breed aangesny dat dit nie net vir 'n makrostelsel van onderwys voorsiening maak nie maar ook vir 'n



mikrostelsel waarin die beginsels van Wet 39 van 1967 ook nagestreef kan word deur diegene wat meen dat hulle nie alles wat in die Wet gekulmineer het, sonder meer kan oorboord gooi nie. Kulturele identiteit en volksgebonde onderwys kan ook hiervolgens behoue bly sonder om die geleentheid vir koördineering agterweë te laat.

b. Die bedoeling is nie om dispueteerbare wysigings aan die beginsels aan te bring nie, maar beginseel 3 behoort aangevul te word om melding te maak van die Christelike grondslag van die onderwys in die RSA veral aangesien dit moontlik in wetgewing vasgelê kan word.

By die jongste kongres van die Suid-Afrikaanse Vereniging van die Bevordering van Opvoedkunde het prof. D. Vermaak (UOVS) op 15 Januarie 1981 in sy referaat: Implikasies vir die Makro-struktuur van die Onderwysstelsel in Suid-Afrika, ten opsigte van die Christelike beginseel in 'n multikulturele opset hom soos volg uitgelaat:

"Met verwysing na die inagneming van die Christelike beginseel, mag die eise van 'n beduidende deel van die bevolking dat die Christelike beginseel ten diepste die dryfkrag van die onderwysstelsel van die RSA moet wees, nie verontagsaam word nie. Indien daar sterk teenkanting is teen die gedagte dat dit as 'n algemeen-geldende beginseel vir alle onderwys moet geld, sal 'n nuwe makro-onderwysstruktuur 'n ingeboude waarborg moet hê wat aan diegene wat dit verkies, die geleentheid bied om die Christelike beginseel onverbloemd in die onderwys te verreken. Dit is van lewensbelang veral in die lig van die aanslag van die Kommunisme en Neo-Marxisme. In alle waarskynlikheid sal 'n waarborg in dié verband in die nuwe Grondwet ingebou moet word." (p.4)

Daar word derhalwe aanbeveel dat die onderwysbeginsels sal aandui dat hulle in ooreenstemming is met die Grondwet van die RSA waarin daar 'n lewens- en wêreldbeskouing in 'n staatkundige belydenis soos in die aanhef geformuleer, weerspieël word. Die formulering kan, onder andere, as eerste deel van beginseel 3 soos volg lees:

Die stelsel van onderwysvoorsiening moet sowel in die onderwyspraktyk as in die organisasie en administrasie daarvan 'n Christelike karakter hê - met dien verstande dat daar ook eerbiediging van die geloofsoortuigings van andersdenkendes sal wees.

Vir die res kan beginseel 3 behoue bly maar daar word aanbeveel dat die woorde "en die taal" net na "kulturele leefwyse" ingevoeg word.

Beginseel 3 is derhalwe aanneemlik met die voorbehoud dat dit aangevul

word soos reeds vermeld en dat die beginsel dan beginsel 1 word. Verdere kommentaar: Vanweë die gemeenskaplike gebondenheid van die verskeidenheid volksgroepe aan die land en die implikasies daarvan vir die nasionale lojaliteit, noodsaak dat die beginsels dit ook sal stel dat die onderwys 'n breë nasionale karakter sal hê. Die enigste beginsel waarby dit kan inpas, blyk beginsel 3 te wees. Die woord "nasionale" is weer onderhewig aan interpretasie maar moeilik vervangbaar.

- In die lig van die veeltaligheid van die inwoners van die Republiek is dit nodig om 'n bepaling te hê dat gelyke onderwysgeleenthede voorsien sal word ongeag die moedertaal van die kind.

Par. 3.1: Waar die voorsiening van werkgeleenthede vir almal 'n dringende prioriteit in ons land is, moet gewaak word teen toenemende meganisering in alle produksie-sektore.

- Omdat taal naas godsdiens en kultuur so 'n uiters aktuele en belangrike saak is, behoort dit in die beginsels opgeneem te word. Daar word voorgestel dat dit bygevoeg word by beginsel 3.

Ter wille van 'n gemeenskaplike lojaliteit deur die verskillende volksgroepe behoort die gedagte van 'n onderwys met 'n nasionale karakter ook in die beginsels opgeneem te word.

Die onderwysstelsel van die RSA behoort ook 'n Christelike karakter te hê, met inagneming van die geloofsoortuigings van die inwoners.

Origens word daar met die konsepbeginsels akkoord gegaan.

- Na aanleiding van die konseponderwysbeginsels wat vir kommentaar aan ons voorgelê is, word namens ons Hoofbestuur meegedeel dat die inhoud daarvan in die algemeen aanvaarbaar is maar dat die volgende wysigings vir oorweging voorgelê word:

Beginsel 3: Voeg die woorde "en die taal" na leefwyse in die derde reël in.

Beginsel 4: Voeg die woord "betrokke" in voor individu in die tweede reël.

Na ons mening sal dit groter duidelikheid en sekerheid gee.

Die Universiteit gaan akkoord met die stel van 12 onderwysbeginsels en vind dit voldoende en omvattend.

Die woordomskrywings en ander inligting is duidelik en behoort waninterpretasie tot 'n minimum te beperk.

Betreffende die bewoording en toeligting van die konsepbeginsels die volgende kommentaar. (Waar geen kommentaar gelewer word nie, vind die Universiteit beide die konsepbeginsel sowel as die toeligting in orde.)

Omdat taal naas godsdienst en kultuur so 'n uiters aktuele saak is, behoort dit in die beginsels opgeneem te word. Daar word voorgestel dat dit by beginsel 3 bygevoeg word.

Ter wille van 'n gemeenskaplike lojaliteit deur die verskillende volksgroepe behoort die gedagte van onderwys met 'n nasionale karakter in die beginsels opgeneem te word.

Die onderwysstelsel van die RSA behoort ook 'n Christelike karakter te hê met inagneming van die geloofsoortuigings van die inwoners. Origiens word daar met die konsepbeginsels akkoord gegaan.

Die belangrike uitgangspunt van gelyke onderwysgeleenthede en gelykwaardige onderwysstandaarde aan almal ongeag ras, kleur en geloof word ten volle gesteun.

Bogenoemde uitgangspunt bring onses insiens nie die belangrike grondbeginsel van Christelike onderwys soos vervat in Wet 39 van 1967 in gedrang nie, aangesien die bestaande wetgewing slegs die moontlikheid vir volle Christelike onderwys moontlik maak. Dit kom in elk geval nog in geen skool Blank of Nie-Blank op die huidige tydstip tot volle verwerking nie. Hierdie wet is in lyn met die Christelike karakter van die grondwet en die Christelike staat en daar word genoegsame ruimte gelaat vir staatsondersteunde en privaatskole waar die ouers 'n ander lewensbeskouing as die Christelike toegedaan is.

As die Christelike beginsel suiwer toegepas word, dan is daar geen enkele lewensterrein van die samelewing, onder andere die nasionale, wat nie tot sy volle reg kan kom nie.

Die Nadere presisering van waarborge en verskansing van die beginsels en regte is plek-plek nodig. Hier word spesifiek verwys na die regte van die ouergemeenskap en die onderwyskorps, aangesien daar 'n tendens in die meeste Westerse lande bestaan om al hoe meer verantwoordelikhede deur die staat te laat oorneem. 'n Totale verstaatliking van die onderwys is op geen beginselgrondslag te regverdig nie.

In aansluiting hierby is 'n duidelike omskrywing van die regte en verantwoordelikhede van die verskillende samelewingsverbande betrokke by die onderwys nodig.

- Daar word aanvaar dat die dokument wat vir kommentaar uitgereik is, 'n belangrike magtigingsverklaring uitmaak. Die konsepbeginsels soos geformuleer en gearnoteer verteenwoordig wel baie positiewe geleenthede om die onderwysstelsel van Suid-Afrika te verander op 'n wyse wat dit nader in ooreenstemming bring met wat ons as die behoeftes en aspirasies van die bevolking van Suid-Afrika beskou. Daarbenewens is ons van mening dat die konsepbeginsels op sigself geen belangrike ontwikkeling in onderwys skyn te verhinder nie. Die Stedelike Stigting beskou dus die dokument in 'n positiewe lig, nieteenstaande enige algemene of gedetailleerde kritiek later in ons antwoord.

Ons het egter sekere kritiese kommentaar te lewer ten opsigte van die titel wat aan die dokument gegee is.

Eerstens wil dit vir ons voorkom of die 12 stellings nie "onderwysbeginsels" is nie. Hulle is meer 'n samestelling van politieke, sosiale en ekonomiese filosofieë en beginsels waarop 'n onderwysstelsel gebaseer sou kon word. Dit is noodsaaklik dat sodanige "beginsels" duidelik gestel word, maar daar moet ook aanvaar word dat hulle nie slegs deur opvoedkundige kommentaar alleen voldoende gedek kan word nie. Ons het dus ons kommentaar nie tot suiwer "onderwys"-sake beperk nie, maar ons laat lei deur die aantekeninge by die kon-

sepbeginsels, en het relevante kommentaar gelewer op die sosiale, ekonomiese en politieke sisteem waarbinne ons onderwysstelsel bestaan.

Tweedens word die begrip "RSA" nêrens gedefinieer nie. Daar word betoog dat die noodsaaklik is om die presiese geografiese gebied te omskryf waarvoor die nuwe onderwysstelsel voorgestel word.

Dit is nie 'n onbeduidende saak nie. Beginsel 7 lê neer dat die onderwysstelsel met "sowel mannekragbehoefte as ekonomiese ontwikkeling" rekening sal hou. Aantekening 4 op bl. 12 van die verklarende kommentaar dui aan dat beplanning gebaseer op beginsel 7 "Suider-Afrika" moet insluit. Hierdie standpunt is voorheen gestel in die Ekonomiese Ontwikkelingsprogram (1979 - 84) en in 'n toespraak deur die Eerste Minister by Mannekrag 2 000 (15.11.80). Om hierdie, en om ander redes word betoog dat die gebied waarvoor die onderwysstelsel beplan word meer presies omskryf moet word.

Daar word dus (vir oorweging) voorgelê:

- a. dat die hersiene titel van die finale dokument behoort te wees: "Beginsels wat die basis moet vorm vir 'n nuwe onderwysstelsel in die Republiek van Suid-Afrika (insluitende alle "nie-onafhanklike tuislande": en
- b. dat die konsepbeginsels bespreek moet word met die betrokke owerheid in Bophuthatswane, Transkei en Venda.

As finale punt ten opsigte van die dokument as geheel, wens ons die aandag te vestig op sekere verskille in beklemtoning tussen die bewonderenswaardige algemeenheid van toepassing op die beginsels, en die minder aanvaarbare ideologiese beklemtoning van party van die verklarende kommentaar. In par. 4.10.1 word bv. verklaar: "n Nuwe stelsel sal waarborg moet kan verskaf wat ewe goed vir alle bevolkingsgroepe sal geld". Beginsel 10 self maak egter heeltemal tereg geen melding van "bevolkingsgroepe" nie: en dit is na ons mening noodsaaklik dat alle verwysings na bestaande politieke ideologieë uit die toeligting verwyder moet word sodat die beginsels so vry as moontlik deur die werkkomitees toegepas kan word.

KOMMENTAAR OP DIE TEMA "GELYKE ONDERWYS" (insluitende kommentaar op beginsels 1 en 10)

Dit is vanselfsprekend dat die begrip "gelyke onderwys" van grondliggende belang is vir die beginsels. Dit vorm die onderwerp van beide beginsels 1 en 10, en lê ten grondslag van alle ander beginsels. Dit word dus afsonderlik bespreek, voor die bespreking van die oorblywende tien beginsels.

Die konsepbeginsels konsentreer tereg op sake wat direk relevant is vir die daarstelling van 'n "gelyke" onderwysstelsel. Soos egter in par. 1.2.1 hierbo opgemerk is, bestaan daar baie politieke, sosiale en ekonomiese faktore wat relevant is vir die daarstelling van "gelyke onderwys" binne enige gemeenskap. Trouens, enige onderwysstelsel is ingebed in die gemeenskap waarin dit funksioneer; dra by tot die ontwikkeling van die gemeenskap; en word uiteindelik beheer en bestuur deur die politieke mag binne daardie gemeenskap. Dit is veral van toepassing op enige pogings om "gelyke onderwys" te bewerkstellig. Ons betoog is dus dat "gelykheid" in onderwys nie, selfs nie in minimum formele terme, in 'n "ongelyke" gemeenskap bewerkstellig kan word nie. Soos die opdrag van die RGN implisiet aanvaar, is dit aan almal bekend dat "gelykheid" in die onderwys in SA nog bewerkstellig moet word. Dit volg dus dat die bereiking van hierdie doelwit, eksplisiet in die beginsels uiteengesit, politieke, ekonomiese en sosiale veranderinge sowel as veranderinge in die onderwys sal meebring.

Die begrip "gelyke onderwys" is op sigself kompleks en omstrede. Besonderhede van die polemieë sal nie hier vermeld word nie. Twee fundamentele stellings moet egter gemaak word:

"Gelyke onderwys" kan nie vertolk word om letterlik "identiese onderwys" te beteken nie, en opvoedkundig relevante verskille (en ongelykhede) in vermoë, belangstelling, agtergrond en baie ander faktore dui daarop dat identiese toegang, inset en resultate in 'n onderwysstelsel onmoontlik en waarskynlik onwenslik is.

"Gelyke onderwys" is dus 'n relatiewe konsep, sonder wetenskaplike of selfs algemeen aanvaarbare betekenis. Ons konsultasies en navorsing het ons egter daartoe gelei om ons toe te spits op twee

duidelike betekenis wat aan "gelyke onderwys" in die SA opset toegeskryf kan word.

"Gelyk" in hierdie konteks staan nou in verband met die begrippe regverdigheid en billikheid in die voorsiening van onderwys aan die een kant, en, aan die ander kant met deelname aan besluitneming waardeur regverdigheid en billikheid binne praktiese perke bewerkstellig en as bewerkstellig gesien word. Daarbenewens behoort statutêre en wetlike bepalings te bestaan waardeur hersiening en vergoeding toeganklik gemaak word vir enige inwoner wat betoog dat hy of sy "ongelyk" behandel is.

"Gelyk" impliseer die snelle verwydering van growwe ongelykhede wat tans tussen die verskillende onderwysstelsels in Suid-Afrika bestaan.

Die verbintenis tot die voorsiening van gelyke onderwysgeleentheid soos uiteengesit in beginsel 1 en wat alle ander beginsels onderlê, moet lei tot hierdie minimum optrede.

Stappe om h waarneming van billikheid of regverdigheid in sodanige voorsiening te bewerkstellig, deur die betrokkenheid van almal gemeid met toekomstige besluitneming oor onderwys sake.

Die daarstelling van statutêre en wetlike beveiliging teen ongelykhede.

Beslissende programme om die huidige ernstige ongelykhede in onderwys uit te skakel; sodanige programme sou gemik wees op, binne gegewe tydsbeperkings, gelyke toegang tot geleenthede, gelyke geldbesteding, gelyke onderwysvoorsiening en kompenenserende programme om vroeëre ongelykhede te bowe te kom.

Stappe om groter gelykheid van geleentheid in die breër gemeenskap te bewerkstellig, waar sodanige stappe beide die veranderings in die onderwysstelsel steun en daardeur gesteun word.

Die konsepbeginsels vermeld spesifiek slegs twee van die baie aspekte van gelyke onderwys; naamlik gelyke geleenthede en gelykwaardige standaarde. Daar word betoog dat minstens nog een ander aspek vermeld moet word; nl. "gelyke toegang". Hierdie aspek dek kritieke kwessies soos mobiliteit, verpligte onderwys en die ower se vryheid

van keuse. Vir hierdie voorstel kan voorsiening gemaak word deur die woorde "en gelyke toegang tot geleentheid" te voeg by beginsel 1 wat dan soos volg sal lees:

"Gelyke onderwysgeleentheid en gelyke toegang tot geleentheid sal aan elke inwoner ongeag ras, kleur, geloof of geslag verskaf word."

#### TYDSPERSPEKTIEF MET BETREKKING TOT DIE KONSEPBEGINSELS

Die stigting is van opinie dat reg net ten volle aan die beginsels kan geskied as hulle in 'n tydsperspektief geplaas word. Ons bevindings in die opsig word kortliks hieronder uiteengesit:

##### Vergelyking met konsepbeginsels

Daar word aanvaar dat die huidige beginsels 'n belangrike wegbeweeg, verteenwoordig van die beginsels waarop wetgewing in die verlede eksplisiet of implisiet gebaseer was.

Die Stigting het ondersoek na hierdie aspek ingestel waarvan die volledige teks in aanhangsel I verskaf word. Die belangrikste gevolgtrekkings is kortliks soos volg:

Daar word op verskeie punte betekenisvolle nuwe klem gelê, wat 'n opvallende verandering in benadering verteenwoordig. Hulle is:

- die verbondenheid tot gelyke onderwysgeleentheid vir alle inwoners
- 'n sterker verbondenheid van die staat om onderwys aan alle kinders te voorsien
- 'n heeltemal nuwe verbondenheid tot nie-formele onderwys, en tot die rol van die privaatsektor in die voorsiening hiervan (en sekere elemente van formele onderwys)
- 'n groter verbondenheid tot privaatonderwys
- klemlegging op dit wat gemeenskaplik is eerder as op dit wat verskillend is binne die gemeenskap
- 'n groter erkenning van die onderwysprofessie.

Sekere bekende temas kom nog voor en mag herdefinisie vereis as hulle in ooreenstemming met nuwe ontwikkelings wil bly.



Weglating van verwysing na die nasionale en Christelike aard van alle onderwys word as positief beskou.

Die weglating van verwysing na moedertaalonderrig word ook opgemerk; daarop word in die Antwoord self kommentaar gelewer.

#### Beginnels met betrekking tot die hede

Die konsepbeginsels verteenwoordig net die begin van 'n reaksie op die huidige krisis. Die griewe en eise wat daartoe gelei het dat die Eerste Minister sy oorspronklike verklaring in April 1980 uitgereik het, was baie konkreet en spesifiek. Ons is van mening dat die beginsels nie beskou sal word as sou hulle die griewe en eise tegemoetkom nie. Dit is daarom noodsaaklik dat dringende oorweging geskenk word aan die aankondiging van konkrete voorstelle, in ooreenstemming met die beginsels, en gerig op die inisiëring van minstens die volgende korttermynverbeterings:

Verhoogde uitgawe aan onderwys in die algemeen, en daadwerklike stappe om die ongelykheid in uitgawes wat teenswoordig in die verskillende onderwyssisteme bestaan, te beëindig.

Kragtige optrede om verbeterde toestande vir onderwysers, met betrekking tot salarisse, diensomstandighede, voor- en indiensopleiding en mobiliteit, teweeg te bring.

Finansiële voorsiening vir erkende volwasseneonderwysprogramme.

Meer effektiewe gebruik van skole, onderwysersopleiding- en tegniese opleidingsfasiliteite, wat teenswoordig onbenut is as gevolg van demografiese en ander faktore.

#### Beginnels met betrekking tot die toekoms

Daar is eenparig gedurende ons konsultasie geredeneer dat die geloofwaardigheid van die beginsels nou verwant is aan die voorstelle vir hulle implementering oor sowel die medium as langer termyn. Met ander woorde die beginsels vereis 'n "tydstukrag" as hulle wet-tigheid wil verkry en 'n basis vir effektiewe verandering wil be-

werkstellig. Daar word dus aanbeveel dat oorweging geskenk word aan die aankondiging van wenslike medium- en langtermyn doelwitte in ooreenstemming met die beginsels. Daar word erken dat die Hoofkomitee nie die mag het om stappe te implementeer om daardie doelwitte te bereik nie; maar dit kan en behoort hulle so gou moontlik in die vorm van 'n program uiteen te sit.

- Die Hoofkomitee word gelukkig met die stuk wat voorberei is. Hierdie kommentaar moet derhalwe nie as negatiewe kritiek gesien word nie. Dit mag wees dat die sake wat vervolgens aangemerkt word as moontlike aanvullings wel die aandag van die Komitee geniet het en met voorbedagte rade nie opgeneem is nie. In so 'n geval sou dit miskien gerade wees om by die inleiding tot die stuk 'n kursoriese aanduiding te gee van sake wat nie as beginseluitgangspunte beskou is nie en dus nie in die stuk opgeneem is nie of 'n ander paragraaf in te voeg wat die saak kan regstel sonder om in besonderhede te tree.

Van die belangrikste sake ten opsigte waarvan beginseluitgangspunte ooglopend ontbreek of ten opsigte waarvan daar in die toeliggende kommentaar te min aandag bestee word, is die volgende:

- ° Die siening dat die kind as sentraal in die opvoeding staan, kom nie duidelik genoeg na vore nie. (Die kommentaar in verband met die gevaar dat die beginsels die indruk wek dat daar op ekonomiese belange, mannekragbehoefte, belange van die breë gemeenskap, ens. 'n te hoë premie geplaas word is te wyte aan die feit dat daar eksplisiet na dié sake verwys word, maar merendeels implisiet na die kind.)
- ° 'n Duidelike beklemtoning van die belangrikheid van 'n hoë mate van selfbeskikkingsreg wat aan die onderwysprofessie gegee moet word om sy sake te reël, ontbreek. (Dit is bv. onontbeerlik dat 'n professionele beroepsraad direkte, effektiewe skakeling met die betrokke Minister moet hê, dat die raad oor effektiewe bevoegdheid ten opsigte van opleidingsaangeleenthede moet beskik en effektiewe beheer oor toelating tot die professie moet kan uitoefen.)
- ° 'n Duidelike uitspraak oor wie die leiding moet neem in soverre dit die verskillende fasette van die onderwys betref, ontbreek. Die

saak kan nie onopgelos gelaat word as daar oor die totale onderwysopset besin word nie. So sal byvoorbeeld die plek en taak van 'n professionele raad duidelik uitgespel moet word vir sover dit die leidende aandeel moet neem met betrekking tot professionele beheer-uitoefening. Tensy daar 'n duidelike uitspraak is, sou die werkkomitees met verskillende hipoteses moet werk en sekerlik nie optimaal doeltreffend kon werk nie. Tensy die RGN-onderzoek na die onderwys dus sy standpunt hieroor duidelik stel, hang baie sake in die lug.

° Die belangrikheid dat daarop gewys sal word (miskien in die inleidende gedeelte) dat die beginsels nie net (of oorwegend) op die skoolsituasie betrekking het nie, maar ook op die tersiêre vlak en dat die werkkomitees die volle spektrum doeltreffend sal moet dek, moet beklemtoon word. Veral in die lig hiervan behoort daar 'n duidelike uitspraak te wees oor die belangrikheid, nie net van voortgesette navorsing nie, maar ook van die feit dat by dié navorsing die vennootskap tussen verskillende sektore van die onderwys en die noodsaaklike praktyk nie uit die oog verloor moet word nie. Dit is van kardinale belang dat die praktyk sal besef dat teoretiese gronding juis noodsaaklik is vir sinvolle praktyk en dat navorsers nooit die behoeftes van die praktyk uit die oog mag verloor nie. Dit beklemtoon dan die noodsaaklikheid van indiensopleiding en ander voortgesette onderwysprogramme.

• Die konseponderwysbeginsels soos in die vertroulike stuk bevat, is vir die AGS in 'n hoë mate sinvol en aanneemlik. Ons vind dit in die algemeen prinsipiële juis en omvattend genoeg om in breë trekke beslag te gee aan verantwoorde en doelgerigte onderwysbeleid.

In die verlede het ons heelwat probleme ondervind met die godsdiensleerplanne en -onderrig van die verskillende provinsies soos aangebied in skole en in kolleges. Dit was meestal geskoei op die belydenisskrifte van kerke van Gereformeerde belydenis, en het selfs dogmatiese gronde gedek.

Daar was vele gevalle van openlike diskriminasie teen sowel leerlinge as leerkrigte van die AGS. Baie van ons kinders is diep gekrenk en sielkundig benadeel deur die eng dogmatiese aanbieding van sekere leerkrigte.

As gevolg van voorgaande het ons besondere aandag aan hierdie faset van u konseponderwysbeginsels gegee. Omdat ons die mening toegedaan is dat die dogma primêr op die terrein van die kerk lê, vra ons beleefd dat duidelike waarborge aan minderheidsgroepe gegee sal word ten opsigte van godsdiensonderrig.

Verskeie van ons jongmense wat hulle vir die onderwys bekwaam het, kon vanweë hulle kerkverband nie daarin slaag om aanstellings te kry nie. Daarom sal ons graag wil sien dat daar nog 'n beginsel bygewerk sal word waarin gelyke beregtiging van onderwysers in minderheidsgroepe, soos byvoorbeeld hulle wat aan kleiner kerke behoort, gewaarborg word. Die neiging van 'n hoof godsdiensstige groep om sy wil en sy saak op die onderwys af te dwing, veroorsaak dat talle persone wat onderwysers wou gewees het, beroepe oorweeg waar hulle meen dat aanstellings en bevorderings meer op meriete geskied.

Die toepassing van hierdie beginsels in praktyk en die gestaltes wat dit gaan aanneem, is die eintlike faktor wat sal beslis of ideaal net ideaal sal bly, en of dit werklikheid gaan word. Dit is hier waar die grootste omsigtigheid, die raadpleging van alle betrokkenes en 'n bereidwilligheid tot aanpassing in verskillende situasies en omstandighede van uiterste belang is.

I have considered the document which was forwarded to me on 1 December, and, as requested, submit the following comments.

Little would be achieved if no attempt were made to evaluate the proposals critically. At the same time, the probability that all the points raised have been fully and frankly ventilated, is appreciated.

I note in the covering letter that the Cabinet request is...  
"vir beginselriglyne wat 'n prakties uitvoerbare onderwysbeleid in die Republiek van Suid-Afrika moontlik sal maak ten einde:

sy inwoners se potensiaal te laat verweselik;  
die ekonomiese groei van die Republiek van Suid-Afrika te bevorder;  
die lewensgehalte van al sy inwoners te verbeter, en 'n gelyke

gehalte van onderwys vir alle bevolkingsgroepe te bereik."

The critical question is whether or not the goals and ideals which have been stipulated are realistic. Are they attainable?

Is hulle prakties uitvoerbaar?

It is my considered opinion that these goals and ideals cannot be achieved until socio-economic circumstances have altered significantly. To imagine that education can be divorced from socio-economic realities is to fail to appreciate the significant relationship between these factors is dynamic, and to attempt to achieve the stipulated goals through the schools and universities in isolation from social reality is to arouse expectations which are unlikely to be adequately realised.

If the twelve principles are viewed critically, they give rise to an immediate sense of disquiet. The reason is that it is obvious that to even partially achieve the stated goals or ideals will require a considerable time. It is equally obvious that the only logical approach is to build on the past. In spite of all the allegations, what has been achieved to date compares favourably with what has been achieved in many other countries. The point that is being made is that the only practical course is one which is geared to the present educational structures. It is from these structures that an endeavour will have to be made to achieve as part of an evolutionary process the stated goals and ideals.

Education is a sensitive issue. I have the impression that the principles and the comments highlight the cognitive aspects of educational development, and play down those orrectic aspects which are generally regarded as being linked to formative education. While this is undoubtedly the attitude in tertiary institutions, it is not an accurate reflection of the goals in pre-primary, primary and secondary education. Education in the schools is an extension of education in the homes. It is primarily pupil centred; not subject centred to nearly the same extent as education in universities and technikons. Tradition, culture, religion and language are important considerations in the school situation, and to suggest that they are not significant and to plan accordingly is to jeopardise the prospect of acceptance of the proposed new

educational dispensation.

Tertiary institutions such as universities have admission requirements which ensure that only selected students gain admission. The universities themselves are clearly identified in terms of medium of instruction and function. Their concept of education is narrow, being basically subject or faculty oriented. The quest for knowledge is the primary consideration. To evolve principles which apply to the whole structure is of doubtful validity.

The principles contained in the document are obviously the product of debate and compromise. I am a little surprised that the four goals stipulated by the Cabinet were not accepted as the primary principles; and that other principles were not associated with the primary principles in order to give greater definition. As stated in the document, the principles appear to be somewhat unrelated and obscure.

- It is with pleasure that we respond to the request for professional reaction to the draft principles submitted for our scrutiny and observation.

Our Association is in full accord with the 12 principles enumerated in the preliminary document. Furthermore, we wish to congratulate the Committee on its earnest and noteworthy attempt to tabulate principles which will guide the destiny of education in the Republic, within the framework of this general investigation by the Council.

Congratulations on a job well done.

- The first and basic principle, that "equal opportunities for education should be provided for every inhabitant irrespective of race, colour, creed or sex", is welcomed as a statement which holds out possibilities for the kind of equal opportunity outlined in the preceding parts of this memorandum. It is, however, regretted that the HSRC has not entered into greater detail with regard to what constitutes equal opportunity and that in its supporting statement it speaks of equal opportunity not for individuals, but rather "for all population groups". Such recurring ideological statements,

although not found in the principles themselves, raise the suspicion that an attempt could be made to harmonise this and other principles with the politics of separate development and the notion of separate educational systems for different race groups. No set of principles which is susceptible to such an interpretation will be acceptable to the church. It is therefore submitted that the principles should include a clear statement about what constitutes equal opportunity and that such a statement should exclude any possibility of ambiguity in interpretation.

The same kind of ambiguity is found in Principle 10 which deals with equivalent standards in education. The principle fails to state whether equivalence is to be maintained between groups, regions or individuals, but the explanation makes it clear that the HSRC is thinking about "population groups" and this, coupled with the statement about "all the means available", suggests that the committee contemplates the closing of educational gaps while maintaining four racially distinct educational systems. If this is so, the general nature of the draft principles holds out little prospect for the fundamental change in education which the first principle presents as a possibility, and it is unlikely that they will be seen by the majority of the population as a satisfactory response to the crisis which persists in South African education.

The draft principles suffer on account of further major omissions. They fail to give any indication of the time scale involved in the application of the principles, and the accompanying notes have not dwelt on the dynamics of achieving the objectives of the draft principles. Indeed the statement of the Prime Minister of 6 May 1980 called for "a programme whereby the goal of equality of education for all population groups as soon as possible within South Africa's economic needs", and the continued unrest in Black schools in various parts of the country makes it imperative that the HSRC advise the government about such a programme and give an indication of the speed with which its various elements can be implemented. Finally, despite the recognition in Principle 5 of non-formal education as part of the educational system, the draft principles make no provision for redressing past and present inequalities in education through providing for a measure of compensatory education directed to those elements of the population which

have suffered disadvantage on account of the uneven distribution of human and financial resources among the racially segregated school systems. These omissions deserve the immediate attention of the HSRC if its investigation and recommendations are to enjoy any measure of support from Black South Africans.

This memorandum is submitted to the HSRC in response to a request from the director of the HSRC Investigation into Education. It is therefore comment on a document which has already been compiled, and it should not be seen as a comprehensive statement on the attitude of the church to education nor as an all-embracing statement about how education should be organised in SA.

We note that the HSRC is charged with conducting its investigation with regard to the RSA. This concept, of the RSA, has not been defined in the HSRC document. While not wishing to enter into a political debate regarding the Black states, we consider that the scope of the investigation should include the non-independent homelands and the territories of Bophuthatswana, Transkei and Venda. This will ensure a just and coherent approach to education in territories which are closely linked in a geographical, social, and economic sense.

#### The concern of the church in education

In the light of the gospels and the Christian conscience the church is bound to strive for a society in which all people can share in determining the way in which they will live. The Anglican Diocese of Johannesburg therefore upholds the view that any system of education based upon segregation and racial discrimination is unjust and therefore unacceptable.

All people are the creation of the one God. They are to be loved as he loves them, used in conformity with his perfect patterns, and not exploited or marred by greed or sin. Education is therefore development in learning to relate to oneself, to others and to God himself. It should tell of the love of God, it should develop in men and women a careful, responsible relation and a loving openness and service between people. Education should equip people to be free of the restrictions and inhibitions which prevent them reali-



sing their humanity, developing their talents and worshipping God.

We therefore believe that the necessary changes in the education systems should be made in the light of these Christian ideals, and that we should commit ourselves to an equal sharing of resources and the establishment of a unitary system of education, so as to dispel mistrust between people and create the opportunities for all our children to develop their talents to the full.

#### The question of equality in South African education

Equal education opportunity can only be developed within a political system where all people participate in a just sharing of power. Therefore, the process of redistributing educational resources and creating equal educational opportunity must take place concurrently with major changes in the SA political structure.

To ensure equitable educational opportunity for all children and young people, resources for education should be allocated in such a way that per capita expenditure on schooling should be the same for all races. This implies that one race group should not enjoy a more favourable teacher-pupil ratio than another, but well qualified teachers should be distributed among the schools without regard to the race of the pupils, that uniform standards should be applied in the provision and equipping of schools and that beyond the school system equal opportunities for employment and further study should be available to all on the basis of ability. This further implies that a process of integration should be set in motion, so that race ceases to be a factor in determining which school is attended by any particular child, and that Black and White people should share equally in the control and development of education for children of all races. Thus, any decentralisation in the organisation and control of education should be on a regional basis and not according to racial criteria.

With such a unified system of education, school attendance should be compulsory and free, the same age constraints should apply to children of all races, all parents should enjoy the same rights to choose the medium of instruction for their children, and the training, registration and evaluation of teachers should be on the

same basis and according to the same criteria for all.

If such a state of equality is to be achieved in the organisation of education, it is clear that in the period of transition attention will have to be paid to providing a form of compensatory education to close the gap which at present exists between Black and White people in educational achievement - a gap which arises out of the long history of discrimination in the social, political and educational fields against people of colour. Such positive action (a form of reverse discrimination) will need to be directed to assisting the disadvantaged to acquire confidence in using the basic skills of reading, writing, speaking, calculating and problem-solving. These are the skills which are necessary to enable the individual to communicate effectively with others, to move up the education ladder, to obtain satisfactory employment and to participate meaningfully in a technical-industrial society.

#### A program for closing the educational gap

We believe that the HSRC investigation should give priority to formulating a procedure for creating a unified system of education leading in due course to a racially-integrated system of schools. Such a system cannot be achieved at short notice, as it will require the amalgamation of bureaucracies, the development of regional structures, the movement and reallocation of teachers, the transfer of pupils, and a change in classroom practices as teacher-pupil ratios are adjusted to bring about a degree of uniformity. However, the following intermediate steps could be taken almost immediately, and the necessary legislation and executive orders prepared with very little trouble:

- Increased expenditure on African education and concurrent cut-backs in White expenditure, with an intermediate goal of achieving the same expenditure for all groups;
- increases in the proportion of the GNP devoted to education in order to meet these increases;
- redistribution of some White teachers on a voluntary basis to the existing Black systems;
- the establishment or conversion of some secondary schools to inter-racial "grammar" schools of a high standard;

- education of Black secondary teachers to acceptable standards, within the "open" universities;
- the end of segregation at tertiary level;
- teacher registration on a non-racial basis, with grades of registration to accommodate various levels of qualification, and professional status to be granted once an acceptable level has been reached; those below the acceptable level might be granted various grades of associate status;
- the establishment of programs of compensatory education, and
- distinguishing the needs of training from the broader needs of education; the existing Black systems should not be geared merely to the needs of the country for skilled manpower at certain low and intermediate levels.

Other intermediate work would involve the integration of certain educational controls and the elimination of the racially controlled systems. A single ministry of education might be established within a three-year period, during which time a start could also be made on the process of regional devolution on a geographic rather than a racial or ethnic basis. During this same period it would be necessary to equalise per capita expenditure in the public sector on education and to give to the ministry control of the distribution of finance, accreditation of pupils below matriculation level, the determination of minimum conditions of service for teachers and other employees, the supervision of pension funds, and the provision of support services to the regions as well as high-level inspections on a random basis in all regions. The regions themselves would need to rapidly develop the responsibility for introducing equitable primary and secondary education according to guidelines supervised by the ministry. Regions would be subject to minimum standards and certain principles relating to equality, but otherwise they would be free to give expression to local needs. However, financial resources would need to be allocated equitably to the regions from a central authority and should not be made dependent on the gross domestic product of a particular region.

All these changes would pose considerable challenges to individuals and communities and they would pose problems which would require adaptation on the part of administrators, teachers, pupils and

parents. But they are challenges which are worth accepting, for out of such a system would emerge the beginnings of a national unity and a prospect for peaceful growth and development.

- With reference to the letter addressed to the Registrar in connection with the above, we are in agreement with the Draft Principles but wish to make one comment for the Committee's further consideration on the Explanation of Draft Principles: par. 4.1: Explanation 2 on page 9.

"Equal education opportunities imply that although education opportunities should be equal, they will not necessarily be the same."

We note your statement that the Committee took great care not to enter into great detail as it may influence the findings of other committees. In our opinion however, we feel that this is a statement which can be interpreted in any number of ways and thus it nullifies the term "explanation" - rather it creates confusion in interpretation.

We suggest therefore that the Main Committee re-examines the wording of this particular sentence in order that greater clarity in understanding the explanation can be achieved

#### KOMMENTAAR OP DIE KONSEPONDERWYSBEGINSELS

BEGINSEL 1: *GELYKE ONDERWYSGELEENTHEDE SAL AAN ELKE INWONER ONGE-  
AG VAN RAS, KLEUR, GELOOF, OF GESLAG VERSKAF WORD:*

*EQUAL OPPORTUNITIES FOR EDUCATION SHOULD BE PROVIDED  
FOR EVERY INHABITANT IRRESPECTIVE OF RACE, COLOUR,  
CREED OR SEX.*

- Welcomed as a statement which holds out possibilities for equal opportunity. It is regretted that the HSRC has not entered into greater detail into what constitutes equal opportunity and that in its supporting statement it speaks of equal opportunity not for individuals but rather "for all population groups". Such recurring ideological statements, although not found in the principles themselves, raise the suspicion that an attempt could be made to harmo-

nise this and other principles with the politics of separate development and the notion of separate educational systems for different race groups. No set of principles which is susceptible to such an interpretation will be acceptable to the church. It is therefore submitted that the principles should include a clear statement about what constitutes equal opportunity and that such a statement should exclude any possibility of ambiguity in interpretation.

. Interpretasie van beginsel I:

Die staat kan nie sonder 'n besondere bydrae deur elke bevolkingsgroep gelyke onderwysgeleenthede skep nie.

"Gelyk" moet as gelykwaardig geïnterpreteer word en nie as identies nie.

"Gelyk moet beteken "minstens gelyk aan die hoogste bestaande standaard".

. Dit is 'n geregverdigde benadering en ook die uitgesproke begeerte van die Regering van die dag.

. Daar word met die beginsel saamgestem, maar ons wil dit tog beklemtoon dat in gevalle waar daar meer gevorderde standaarde bestaan, daardie standaarde nie moet stagneer of verlaag word nie. Die begrip "gelykwaardig" moet nie verwar word met die begrip "gelyke" of "gelykheid" nie.

. This is the fundamental principle upon which education should be based. The JMB has provided a selection mechanism to higher education for all, irrespective of creed or sex. This principle will throw an increasing burden upon the JMB and other examining bodies, but this is a development which, being foreseen, must be planned for and met.

. Die belangrike uitgangspunt van gelyke onderwysgeleenthede en gelykwaardige onderwysstandaarde aan almal ongeag ras, kleur en geloof word ten volle ondersteun. Gelyke onderwysgeleenthede impliseer nie noodwendig identiese onderwysgeleenthede nie. Dit moet egter gelykwaardig wees. Dit kan ook nie oornag geskied nie. Die landseksonomie en praktyk moet in ag geneem word. Die bestaande hoë onderwysstandaarde moet die norm wees wat aangeleë word en daar mag nie gehalte ingeboet word om die prosesse van gelyk-

waardigheid te verhaas nie.

- . In die lig van die veeltaligheid van die inwoners van die Republiek is dit nodig om 'n bepaling te hê dat gelyke onderwysgeleenthede voorsien sal word ongeag die moedertaal van die kind.

- . This principle obviously stems from the Cabinet stipulation "...ten einde 'n gelyke gehalte van onderwys vir alle bevolkings-groepe te bereik". Ek stel die vraag, is dit prakties uitvoerbaar? In my view, unless the population explosion is curbed, and the poverty cycle which affects a significant proportion of the population is broken, this ideal, though fully endorsed, is unlikely to be realised.

There is a clear danger that pressures could be exerted which if successful would reduce education in South Africa to a general level somewhere below mediocrity. This would help no one. It is a regrettable fact that the growth in pupil population amongst the Non-Whites will make it virtually impossible to achieve the standards and the degree of sophistication achieved by the Whites.

- . Die stelsel van onderwysvoorsiening in die RSA moet 'n Christelike karakter hê, sowel in die onderwyspraktyk as in die organisasie en administrasie daarvan, met dien verstande dat daar erkenning aan die geloofsoortuiging van andersdenkendes verleen word, dit wil sê die onderwys verleen positiewe erkenning aan sowel die gemeenskaplikheid as die diversiteit van die godsdienst, kultuur, lewensbeskouing en taal van die ouers.

- . "Gelyke onderwysgeleenthede beteken vir ons nie identiese onderwysgeleenthede nie, maar gelykwaardige onderwysgeleenthede." "Elke inwoner" kan nie elkeen hoof vir hoof beteken nie, want daar is talle verstandelik gestremdes en nie-opvoedbare persone in ons land.

Dit kan ook nie onmiddellik plaasvind nie, maar namate dit ekonomies en prakties moontlik word.

In die daarstelling van die genoemde gelyke geleenthede moet, behalwe die gelyke basiese voorsiening wat deur die sentrale owerheid vir almal gemaak word, elke plaaslike owerheid en oergemeenskap ook 'n eie verdere bydrae maak na gelang van sy behoeftes en vermoëns.

Ons gaan ook van die veronderstelling uit dat die bestaande hoë onderwysstandaarde in geen opsig verlaag mag word met die oog daarop om die huidige laere te akkommodeer nie. Inteendeel, laasgenoemde moet geleidelik en so spoedig moontlik verhoog word.

Ons verstaan hierdie beginsel ook so dat dit hier gaan om gelyke onderwysgeleenthede en -fasiliteite en nie om oop skole nie, anders sou ons dit nie ondersteun nie.

- In this principle, we interpret "education" to mean formal education and to include all stages from pre-primary to tertiary. We feel that the words "access to" should be added, because the phrase "opportunities for education" is too vague. If the state is required to provide access to formal education, the implication is that poorer sections of the society (where access is at present limited) must be compensated for.

• Once access is provided, the utilization of such access is a matter of individual choice or ability, but the chance of access must be there. We feel, too, that "should" would be better replaced by "must" in this principle, to make the demand more explicit. "Equal opportunities for access to education must be provided for every inhabitant irrespective of race, colour, creed or sex."

- Ter toeligtig van hierdie eerste beginsel stel die rapport "gelyke onderwysgeleenthede" gelyk aan "n gelyke gehalte onderwys vir alle bevolkingsgroepe" waarop die Kabinet besluit het en wat as n riglyn aan die RGN gegee is. Andersyds word hierdie twee verskillende begrippe (as sinoniem?) weer afwisselend in die verslag gebruik (vgl. p8 - 9).

Kommentaar hierop ontvang is dat dit n foutiewe interpretasie is. "n Gelyke gehalte onderwys" (van die Kabinet) beteken tog immers dat die onderwys wat wel aangebied word, van gelyke kwaliteit of standaard sal wees (kyk onderwysbeginsel nr 10).

Hierteen mag in beginsel geen beswaar ingebring word nie, maar "gelyke onderwysgeleenthede" impliseer, soos die rapport dit tereg self uitspel, "gelykheid in fisiese fasiliteite, personeelvoorsiening ... ondersteunende dienste en finansiering". Dit is n ander en veel omvattender saak, want dit raak die vraag of "gelyke onderwysgeleenthede" wat die rapport so kategoriees (na foutiewe interpretasie) as eerste beginsel vir die RSA poneer, hoegenaamd uitvoerbaar is. Aan die praktiese uitvoerbaarheid van sy gelyke

onderwysgeleenthede gaan die rapport stilswyend verby. Dit word as 'n ernstige gebrek aangedui. Daar word tot die slotsom gekom dat die rapport sy opdrag oor "n gelyke gehalte onderwys" misverstaan het en gevolglik foutiewelik 'n beginsel oor "gelyke onderwysgeleenthede" neergelê het.

- Dit gaan hier om "inwoner". Geen land, glo ek, is verplig om in sy beplanning alle "inwoners" te akkommodeer nie, want dit sou ook gaste, toevallig en selfs onwettige besoekers (wat hier "woon") insluit. Wat van die woord "Suid-Afrikaners" in die plek te gebruik? Wat "gelykheid" betref (par. 4.1.2), stem ek saam dat dit nie "enersheid" bedoel nie. Maar my probleem lê daarin dat twee dinge wat gelyk is, a vir die Blanke en b vir 'n ander etniese groep, juis ongelyk moet wees, om gelyke effek (of waarde) te hê. As  $a$  en  $b$  albei = 12, terwyl die Blanke se vlak op 10 staan en die ander etniese groep op 6, dan kry hierdie groep iets wat nie by hom inpas nie en daarom ondienlik is. Daarom die vraag: As kulturele vlakke verskil, is gelyke fasiliteite gelykwaardig? Dit geld selfs vir fisiese fasiliteite. Ek verstaan en respekteer u bedoeling, maar is bang dat woorde naderhand bronne van botsing kan word.
- The statement that equal educational opportunities do not necessarily imply that they will be the same is accepted. But as long as the "separate but equal" model (or slogan) of present politics takes precedence in the implementation of this policy such equality will never be achieved. Nor will it be seen to be achieved or striven for, which is equally important in the present climate. It may be advisable that many schools will be exclusively for one racial or language group rather than another (eg. for geographical or demographical reasons). However it is vitally important that some schools should be racially and culturally open so that this equality can be seen and experienced and believed in practice. It will also promote some of the good-will which is so necessary for the future.
- Daar word volkome saamgestem dat gelyke onderwysgeleenthede nie identiese voorsiening beteken nie, maar dat gedifferensieerde onderwys ten opsigte van kultuurverskille sowel as binne 'n bepaalde kultuurmilieu as uitgangspunt vir verdere besinning behoort te geld. Verder mag die strewe na gelyke onderwysgeleenthede nie die verla-



ging van standarde in sekere gevalle tot gevolg hê nie.

- It is stated that equal will not necessarily be the same and the Chamber feels that this may be interpreted in various ways which could lead to problems. An investigation would for instance be necessary in order to establish whether equal opportunities could really be achieved by having more than one education department determining education policy. It should also be kept in mind that the poor standards in Black schools is at least partly the result of inferior teaching, which is the result of limited training due to a lack of facilities, tutors and funds. As long as the under-utilised facilities for and tutors of White education are not available to all population groups, it seems inevitable that some form of discrimination will remain.
- In hierdie beginsel is seker 'n ideaal geformuleer want ongekwalifiseerde voorsiening van onderwys op gelyke grondslag aan alle bevolkingsgroepe impliseer 'n ekonomiese risiko. Ander begrippe waarskynlik betrokke by hierdie beginsel is die volgende:  
Die grense van skoolplig indien onderwys verpligtend gaan wees en dit kan hoogstens met voltooiing van 'n primêre skool-loopbaan wees. Verpligte skoolbesoek het implikasies vir vry onderwys wat baie presies aangestip sal moet word.
- "Gelyke onderwysgeleentheid" is 'n begrip waaroor baie geredeneer kan word en die vraag word hier gestel of daar nie eerder van "gelykwaardige onderwysgeleentheid" (soos in beginsel 10) gepraat moet word nie. "Gelykheid" dui te veel op 'n strakheid wat nie genoegsaam vir diversiteit voorsiening maak nie. Daar moet verder gevra word of beginsel 10 nie in elke geval by beginsel 1 ingesluit word nie.
- This principle is in complete conformity with Islamic pedagogic principles where free and equal education is the inherent right of the individual. We note however, that there cannot be equality in education in separatis, and hence suggest that in the implementation of this all schools be open to all people irrespective of religious, ethnic or racial differences between the people in the Republic of South Africa. It should be the right of the family to select the school which it desires its children to attend.

- . a) We agree with the principle but wish to caution in Paragraph 4.1.2 of the circulated document (first sentence) that if education opportunities are different they should not operate to the detriment of any group viz. race, income, sex, rural or urban;
  - b) Implicit in this principle is the requirement that current inequalities in the provision of education be eliminated.
- . n Baie lofwaardige beginsel as sodanig waarteen geen beswaar ingebring kan word nie. Probleme ontstaan egter rondom die begrip inwoner (by implikasie van die RSA) en die utiliteitsoorweging naamlik mannekragbehoefte wat in konflik met die selfverwesenliking van die inwoners sou kon wees.
- . Hierdie eerste, algemeen begeleidente beginsel vorm die grondslag vir die daaropvolgende beginsels. Dit is jammer dat daar nie meer duidelik gestel word wat "gelykheid" bedoel word nie. Miskien moet eerder van die term "gelykwaardigheid" gepraat word, aangesien by implikasie in hierdie beginsel "gelykheid in verskeidenheid" bedoel word (soos in beginsel nr 3 ook gestel word.)
- . Daar word met die beginsel saamgestem, maar ons wil dit tog beklemtoon dat in gevalle waar daar meer gevorderde standaarde bestaan, daardie standaarde nie moet stagneer of verlaag word nie. Die begrip "gelykwaardig" of "gelykwaardigheid" moet nie verwar word met die begrip "gelyke" of "gelykheid" nie. Ook in Beginsel 10 word die begrippe "gelyke" of "gelykwaardige" in losse verband gebruik.
- . We note that the crucial importance of educational equality is recognised by placing it first in the list, but as the concept in this principle is perhaps the most open to differing interpretations we propose that it be formulated more accurately and more specifically.
- "Equal opportunities". As this would seem to be a major facet of the request from the Prime Minister to the HSRC, it is disconcerting to note that no clear formulation of the concept has been attempted. In fact, the Prime Minister's request concerned educational equality (n gelyke gehalte onderwys). Are we to assume that this and equal educational opportunity are assumed here to be one and the same thing? It has been agreed forcibly that one can have equality or equal opportunity, but not both. The subject

of equality is so crucial that we give further attention to it below ...In summary Principle 1 is inadequately formulated. It offers no clarity on what is meant by "equal opportunities for education", it has an inadequate formulation of educationally irrelevant criteria, and it fails to do justice to the politico-economic-societal embeddedness of education.

- Gelyke onderwysgeleenthede word aan elke inwoner ongeag van bevolkingsgroep, geloof of geslag verskaf.
  
- Ek dink die term "gelyk" in dié konteks moet genuanseerd hanteer word. As dit sou impliseer dat alles gelyk moet wees, ook die onderwysproses, dan kan dit inderwaarheid ongelykheid tot gevolg hê vanweë verskille in die inset. Dit geld te meer in 'n heterogene opset, hier besonderlik multi-etnies en geografies wat Jallade ten opsigte van die opvoedkundige sisteme in geïndustrialiseerde lande opmerk, het 'n breër toepassingsmoontlikheid: "The fact that large numbers of children must repeat grades, as well as the fact that most of them are from socially, economically, and culturally disadvantaged families, suggest that primary education as it exists today is not quite as even in its treatment of all pupils as it is sometimes thought. Is it, in fact, totally impartial - that is, does it maintain only those inequalities that existed in the children before they came to school, regardless of whether they may have originated due to ability, social origin, or home influence - or does it reinforce and increase their inequalities?". Daar kan myns insiens dus hoogstens sprake wees van gelykwaardige onderwysgeleenthede, d.w.s. 'n omstandigheid waarbinne vorme van onderwys vir die ongelyke inset kan kompenseer en die eindresultate sodoende vergelykbaar maak.

Wat hier gesê word ten opsigte van die onderwysgeleenthede, is ipso facto waar van "gelyke gehalte" in 4.1.1 en die inhoud in 4.2. 'n Mens sou sover kon gaan deur te beweer dat indien "gelykheid" in absolute sin interpreteer word, dit juis ongelykheid impliseer, dit wat wil vermy word. "When I talk about equality, I mean more than equality of opportunity ... Equality entails an element of positive discrimination in favour of the disadvantaged."

Uit die twee aanhalings, wat twee standpuntpole verteenwoordig, blyk die ongelykheid in gelykheid baie duidelik.

. Die term "gelyke onderwysgeleentheid" leen hom tot verskillende interpretasies. Die term "gelykwaardige onderwysgeleentheid" word vir oorweging gegee. Gelykwaardigheid in die onderwys (p.9 par. 2) (fasiliteite, personeelkwaliteit ens.) bly n strewe wat in die nabye toekoms nog nie bereik sal kan word nie. In die lig hiervan is die term "absolute voorwaarde" (3e reël, par. 2) beslis te sterk gestel. p.9, par. 2.: Vervang "...dit nie noodwendig dieselfde hoef te wees nie" met "...dit uit die aard van die saak nie in alle gevalle dieselfde sal moet wees nie..."

. The Chamber supports this principle, but notes that it is apparently the intention for separate schools still to be provided for the different race groups. We would point out that integration of facilities for employees in the workplace has been arranged and is being introduced in many companies. A draft amendment to the Regulations formed under the Factories, Machinery and Building Work Act, 1941, of which the Chamber has had sight, indicates that the Department of Manpower Utilisation intends to remove the necessity for the provision of separate facilities for different races in factories.

In the circumstances and in the light of the changes slowly coming about in South Africa, it seems to us that the Republic should be setting its sights on problems associated with integrated education as the ultimate objective. We concede that at present the problems associated with integrated schooling are such as to negate any real possibility of its successful introduction at this junction.

. "Gelyke" onderwysgeleentheid impliseer nie noodwendig identiese onderwysgeleentheid nie. Dit moet egter gelykwaardig wees. Dit kan ook nie oornag geskied nie. Die landseconomie en praktyk moet in ag geneem word. Die bestaande hoë onderwysstandaarde moet die norm wees wat aangê word en daar mag nie gehalte ingeboet word om die proses van gelykwaardigheid te verhaas nie.

Solank die onekonomiese bydraes tot die staatskas in verhouding tot die bevolkingsgetalle voortduur, kan die staat nie sonder meer vir die ongekwalifiseerde voorsiening van gelyke onderwysfasiliteite vir al die bevolkingsgroepe verantwoordelik wees nie. In n almaf insluitende onderwysstelsel sal die verskillende bevolkingsgroepe

elk n besondere bydrae ten behoewe van die onderwys moet lewer. Alhoewel dan voldoende en effektiewe onderwysgeleenthede beskikbaar moet wees om die minder vermoënde onderwysgemeenskappe op te hef, moet daar ook nie geleenthede aan daardie onderwysgemeenskappe gegee word, wat dit kan bekostig om aan sy (hulle) kinders n meer gesofistikeerde skoolopvoeding en onderwys te bied nie?

The problem of "educational equality" or of "equal educational opportunity" has proved an intractable one, as the vast literature on this subject indicates, and as the Main Committee's document itself acknowledges in 3.2.1 and 3.2.4. Three issues seem to require comment:

- . What is meant by "equal opportunities for education";
- . whether the categories "race", "colour", "creed", and "sex" are appropriate and/or sufficient, and
- . why there should be this "equality".

Various approaches to the concept of educational equality have been posited in the past. One is the access model, which suggests that all persons should be allowed to enter educational institutions irrespective of race, colour, creed and so on. The role of the institution itself is seen as relatively passive, and its educational offerings are treated as a neutral factor. The demand for equality is adequately met by allowing admission and the responsibility for benefitting from such access then rests with the student. The input model still leaves the onus upon the student, but acknowledges the need for all educational institutions of a particular level or type to have basically equivalent facilities. This is the model that seems to be implied in the discussion in the HSRC document which argues that educational opportunities can be equal without being identical (though it does not clarify the point) but holds that parity with regard to physical facilities, staff, financing and so on are absolute prerequisites (see 4.1.2, HSRC document).

Both access and input models fail, however, to take serious account of the qualitative aspects of education in that they ignore the variable "inputs" to the school which must compensate for individual deficits. In other words, where educational institutions do manifest unequal outcomes, these should as far as possible arise on the

basis of differences which are manifestly educationally significant, not on the basis of educationally irrelevant categories such as "race, colour, creed or sex." This is the compensatory strategy Rawls terms the "principle of redress" - the mitigation of non-educational factors as determinants of educational success or failure. Educational provision proceeds, in this model, on the basis of justice or fairness, those who are "disadvantaged" for non-educational reasons beyond their control being given an extra share of the educational cake, as is the case with those who display exceptional talent or merit. Such an approach ties in well with manpower/productivity/economic development arguments requiring both the maximal development of superior talent and an adequate "baseline" of educational achievement for the population at large.

If Principle 1 means by "equal opportunities" an input or access model of schooling (as is implied in the HSRC document in 4.1.2), then this represents both a considerable advance on the existing situation and an inadequate formulation of equality. The mere allocation of resources into new buildings, facilities and better teaching is insufficient to produce real "equality", and because this concept is so crucial to the whole HSRC investigation, the principle must be defined more closely if it is to serve as an adequate criterion for the activities of the work committees. Only an educational dispensation that is both just and seen to be just will have legitimacy in the eyes of the population at large.

"...irrespective of race, colour, creed or sex"

The first principle lists these four factors as educationally invalid criteria for differential educational treatment. We raise the question as to whether other categories such as language (an area totally ignored in the Draft Principles), social class or wealth (the latter especially in the light of Principle 4) should not be included.

Entwistle has summed up the issue in the following words:

"...equality of educational opportunity implies that no one should be prevented through social or economic impediment from getting the best possible schooling from which he can benefit. Irrelevant

matters to do with social class, economic status, nationality, sex, ethnic origin, religious affiliation, race or geographical location should have no bearing upon access to schooling ... demonstrable differences in intelligence, achievement, talent, interests or tastes may justify differential educational provision. Everything hinges on this distinction between differences which are educationally significant and those which are educationally irrelevant." (H. Entwistle: Class, Culture and Education, London, Mellmen, 1978, p.8)

Treating people differently for valid educational reasons we may term differentiation; treating people differently for reasons that are educationally irrelevant we must term discrimination. The formulation of Principle 1 is not sufficient to safeguard South Africa's people against discrimination.

Why should there, in fact, be a principle requiring "equal opportunities for education?" Education must not be seen as an end in itself but as a means to an end in that it serves a number of societal functions, which is why it needs to be understood as embedded in the social, economic and political structure. The purposes behind the HSRC's investigation are quintessentially to bring about amelioration in the lives of all the inhabitants of the RSA as individuals, and the development of South Africa in all possible facets - points made clear in the brief given to the HSRC by the Prime Minister. As such, "educational decisions" are not at root educational at all but political and therefore they belong more properly to the field of ethics than of empirical investigation, however useful the latter may be in the successful application of appropriate educational strategies.

The empirical evidence is, however, largely in support of Bernstein's famous dictum that education cannot compensate for society. Coleman states it thus:

".. the relative intensity of the convergent school influences and the divergent out-of-school influences determines the effectiveness of the educational system in providing equality of educational opportunity. In this perspective, complete equality of opportunity can be reached only if all the divergent out-of-school influences

vanish..." (J. Coleman, *The Concept of Equality of Educational Opportunity*, Harvard Educational Review, Vol 38, No. 1, pp. 21 -22).

That is to say, inequality is multi-causal: focusing on some assumption of "equality of education" should not be allowed to divert attention from the massive political, social and economic inequalities that exist in the RSA. This reality is not, however, reflected in the Draft Principles. It needs, therefore, to be stated clearly, in some or other form that education is only one aspect of the fabric of the total society, and that it cannot be expected to put right by itself all the ills of that greater society. The provision of "equality of opportunity" cannot be located solely or even mainly within the educational system, for the causes of inequality and the means to its alleviation lie far more deeply within the total socio-economic-political dispensation operating in the RSA. Why then should there be a principle regarding "equal opportunities for education" if education's contribution is likely to be marginal? The most pressing reason is that this demand became the rallying cry of those who precipitated the educational crisis in schools under the Department of Coloured Affairs in 1980. The protest was, however, not against unequal schools as such but against unequal schools as a visible manifestation of greater inequalities.

Can "equal opportunities", then, be provided on the basis of a policy of "equal but separate" schools: this seems to be hinted at in the Prime Minister's brief to the HSRC that it was to formulate a programme for the establishment of education of the same quality "for all population groups". The notion of separate but equal was rejected by the US Supreme Court more than a quarter of a century ago on the basis that involuntary segregation in public education was inherently unequal. (*Brown v. Board of Education of Topeka*, 1954.) It is the imposition of separateness that is at issue.

This is particularly true in the RSA where the definition of different groups and the classification of people into these groups has been the sole prerogative of the "white" parliament and does not rest upon consensus. Any attempt to justify separateness in education on the basis of a premise of parity of educational provision for all population groups is bound to fail because (a) "in-



equality of service has been the omnipresent consequence of separation" (President's Committee on Civil Rights, 1947); and because (b) the great majority of South Africa's people reject the need for the structural maintenance and enhancement of separate unilaterally defined "group identities" as the primary consideration of policy, whether educational or otherwise.

In fine, we believe that the formulation of this principle is totally unacceptable if it means that all persons of a particular, unilaterally determined racial classification must be educated in separate equal educational institutions. If a unilateral decision is taken about an individual's "classification" and he is then only allowed to enter ("equal") institutions for the exclusive use of others so classified, then that individual has no equality of opportunity. This principle can only begin to have credibility if it means that no individual state institution may reject a potential student solely on the basis of the non-educational criteria listed. Communities which wish to define themselves as exclusive communities must then resort to the safeguards of Principles 3 and 6, and be prepared to pay for their exclusivism.

In summary Principle 1 is inadequately formulated. It offers no clarity on what is meant by "equal opportunities for education," it has an inadequate formulation of educationally irrelevant criteria, and it fails to do justice to the politico-economic-societal embeddedness of education.

May I suggest that the following wording is more elegant and correct: "Equal opportunities for education should be provided for every inhabitant irrespective of race, ethnicity, religion, sex or other differentiating factors, e.g. age or physical condition."

I agree with the principle, but wish to point out that in the world at large it means exactly what it says. The interpretation given to it in Par. 2 of the explanation is, therefore, a contradictio in terminis. What it really means is that, inter alia, children of different racial backgrounds will not be segregated, that no group will be discriminated against through inferior educational programmes and that children suffering disadvantages will be given appropriate support and resources. If one shies away from the full

consequences by saying "equal educational opportunities... will not necessarily be the same" why use the well-known liberal democratic doctrine which is open to so much abuse (and ridicule)? Use of the word "should" even has a mandatory connotation, giving rise to visions of some sanctions if equal opportunities are not provided. Is there no way of saying exactly what is meant, without using this overworn terminology which means everything and means nothing? If the real acceptable principle is that equal but separate education will be provided it must be clearly stated. Any effort to disguise it or to soften its impact is bound to be detected.

**BEGINSEL 2:** *DIE INTIEME EN SENSITIEWE VERBAND TUSSEN DIE FORMELE EN MINDER FORMELE ASPEKTE VAN DIE ONDERWYS IN DIE SKOOL, GESIN EN SAMELEWING SAL NAGESTREEF WORD.*

**PRINCIPLE 2:** *A CLOSE RELATION BETWEEN THE FORMAL AND LESS FORMAL ASPECTS OF EDUCATION IN THE SCHOOL, THE FAMILY AND SOCIETY SHOULD BE AIMED AT.*

- . Die feit dat geleentheid vir die behoeftes en bydrae van plaaslike gemeenskappe en instansies geskep moet word in die onderwysstelsel en -kurrikulum, is van groot belang. Sodoende kan die ideaal van ware opvoeding in die breë sin daadwerklik nagestreef word.
- . We accept that the "full learning potential of the individual" is unlikely to be realised without a close relation between formal and less formal aspects of education.
- . Die noodsaaklikheid om die eenheidsverband tussen eerste (ouer- of omgewingsopvoeding) en latere (skoolse en amptelike opvoeding of eerder opleiding) opvoeding en of opleiding te behou is goed raakgesien. Waar die doel met die opleiding egter radikaal verskil van opvoeding en algemene vorming, moet probleme verwag word.
- . Interpretasie
  1. Plaaslike voorkeure en behoeftes moet in ag geneem word.
  2. n Besondere onderwysgemeenskap moet besondere inspraak en outonomie hê wat die wyse en aard van sy onderwysvoorsiening betref.

3. Daar moet dus die moontlikheid bestaan vir interne differensiasie van die onderwysstelsel, op kultuurgronde.

- As stated, this principle does not appear to be particularly meaningful for it is merely a reference to a fact of which every school-teacher is aware. The real significance of the statement is that it constitutes an acknowledgement of the influence of the total environment on the process of education and gives to formal education a measure of perspective.

The social environment in which pupils gain experience and assimilate knowledge must of necessity be a major consideration when evolving an educational structure for pupils of widely differing social backgrounds.

- Die aandag word gevestig op 'n terminologieprobleem in hierdie verband. Daar word voorgestel dat dit opgelos word deur die internasionaal aanvaarbare terminologie te gebruik waarin:

"formele" onderwys verwys na alle onderwys en naskoolse onderwys wat amptelik georganiseer en/of gefinansier word deur die staat;

"nie-formele" onderwys verwys na ander georganiseerde onderwysprogramme, wie hulle ook al mag organiseer en finansier en wat ook al die onderwerp mag wees;

"informele" onderwys verwys na die leerprosesse en verwerwing van vaardighede wat natuurlik voorkom binne die individu se daaglikse lewe.

- Daar word gevoel dat die Engelse formulering van hierdie beginsel onbevredigend is en nie getrou is aan die Afrikaanse weergawe in twee gevalle nie. Dit, tesame met die voorgestelde terminologieverandering in 7.0 lei tot die volgende voorgestelde herformulering:

"In die onderwys behoort daar 'n nou verwantskap te bestaan tussen die formele aspekte in die skool en die informele aspekte in die gesin en die gemeenskap."

Daar word aanvaar dat leerlinge 'n verband en harmonie tussen die huislike lewe en die skool en tussen die skool en die gemeenskap moet aanvoel en ondervind. Op sy beurt impliseer dit 'n rol vir die

ouers en die verteenwoordigers van die gemeenskap in die onderwys-sisteem soos in beginsel 4 beoog. Omgekeerd word daar aanvaar dat daar, in die praktyk, 'n spanning tussen die onderwys-sisteem en enige vinnig veranderende gemeenskap sal wees. Hierdie feit beklemtoon verder die behoefte aan vinnige en effektiewe kommunikasie tussen ouers, skool en gemeenskap.

Daar word klem gelê op die feit dat die gewenste harmonie tussen die huis en skool nie die reg van ouers opsetlik beperk om 'n onderwys vir hulle kinders te kies wat nie binne die kultuur van die huis val nie. Die konsep van ouerlike vryheid van keuse geniet voorrang bo hierdie beginsel.

Dit is veral waar ten opsigte van die medium van onderrig. Daar word aangevoer dat ouers die vryheid behoort te hê om die taal-medium van onderrig in die formele onderwys van hulle kinders te kies, selfs al is dit nie die "huis"-taal nie.

- . Ook hierdie beginsel beklemtoon die noodsaaklikheid daarvan om by opvoeding erkenning te verleen aan die partikuliere behoeftes wat spruit uit kultuurdifferensiasie (wat nie met kultuurdiskriminasie verwar moet word nie). Onrus in gemeenskappe in die VSA en Brittanje waarvan onlangs weer eens kennis geneem moes word, spruit voort uit die miskenning van sowel die beginsel van kultuurdifferensiasie asook van die plek van die ouerhuis as primêre opvoedingsinstansie.
- . Par. 4.2 p.9, Principle 2: Care should be taken not to over-emphasise the difference between formal and informal education since the formal education could be designed purposely to guide the child in those aspects normally considered part of informal education, i.e. modern technological terms, norms and customs.
- . A close relation between the formal and less formal aspects of education in the school, the family and society should be aimed at. Education involves the home, the school, the community (church) and the state in a collective effort. This implies mutual consultation, mutual support and co-operation. Hence we fully endorse this principle. The educational system should, however, be flexible enough to accommodate much of the distinctive beliefs, skills (arts

and crafts) and characteristics of a community as formal aspects of education in the school.

- . We feel that this principle should be reworded as follows:

"A positive relationship between the formal and less formal educative processes in school, the family and society should be aimed at."

The motivation for these changes is that we feel the existing phrase "education in the school" is too limiting. Processes, including processes of contact among the school, family and society, are in our view the most important aspect of education.

- . Draft Principles 2 and 5

We have referred (3.2 above) to the problems of the relationship between formal, less formal and non-formal education. That said we are unsure of the intended meaning of these two principles: if they are intended to suggest that there should be a greater flexibility in educational provision and a movement away from the tendency to equate schooling and education, we welcome them and believe that they fulfil a useful purpose. And we do so particularly in the light of the past lack of enthusiasm (on the part of the authorities) towards educational provision which has not fallen under the aegis of the mainline educational authorities. If it is inherent in a definition of "non-formal education" that it operates outside the educational system, then Principle 5 presents conceptual problems. Also, the principle does not inform at all concerning the "pecking order" of the various educational agencies mentioned, and so is uninformative about the nature of the envisaged relationships. For instance, may the State insist on educating a child through the medium of a language different from that chosen by the parent, or may the State introduce criminal proceedings against the parents of a child being educated at home or in a "non-formal" educational environment?

- . Die intieme en sensitiewe verband tussen die formele en minder formele aspekte van die onderwys in die skool, gesin en samelewing sal nagestreef word.

Hierdie intieme verband word respekteer met inagneming van die feit dat waar die ouers se medeseggenkap op formele onderwys betrekking het, oerseggenskap verskans sal word.

Aangesien daar in die onderwys (nie-formeel en formeel) duidelike sprake is van plaaslike behoeftes en voorkeure, beteken dit dat -

- i. n besondere onderwysgemeenskap besondere inspraak moet hê betreffende sy onderwysvoorsiening; en
- ii. n besondere outonomie moet hê t.a.v. besluitneming oor die wyse en aard van sy onderwysvoorsiening.
- iii. Vanweë die feit dat opvoeding en onderwys n integrale deel van die gemeenskapskultuur uitmaak, móét daar met die ont-plooiing van n volk se onderwysstelsel steeds gepoog word om ten nouste by die betrokke gemeenskap aansluiting te vind. Dit is dus belangrik dat daar in n uniforme onderwysstelsel wat vir alle bevolkingsgroepe bedoel is, die moontlikhede moet wees vir interne differensiasie ten opsigte van die verskil-lende bevolkingsgroepe.

Het ons nie in die "toeligting" n weerspreking nie? In die beginsel self word van die nastreef van n (bestaande) verband gepraat, ter-wyl net daarna toegegee word dat daar in Swart onderwys nie altyd n direkte kontinuering van die opvoeding vanuit die ouerhuis tot in die skool is nie. Dieselfde sou gesê kon word ten opsigte van kinders uit n armoedekultuur. Dit wil my voorkom of die skool on-der dié omstandighede n ekstra funksie bykry, nl. om opvoeding te stig, n kompensatoriese rol dus.

**BEGINSEL 3: *DIE ONDERWYS VERLEEN POSITIEWE ERKENNING AAN SOWEL DIE GEMEENSAPLIKHEID AS DIE DIVERSITEIT VAN DIE RELIGIEUSE EN KULTURELE LEEFWYSE VAN DIE INWONERS.***

**PRINCIPLE 3: *EDUCATION SHOULD AFFORD POSITIVE RECOGNITION TO THE COMMONALITY AS WELL AS THE DIVERSITY OF THE RELIGIOUS AND CULTURAL WAY OF LIFE OF THE INHABITANTS.***

"Commonality" is not a common word. Why select religion for special mention? Is religion not part of culture? What is a religious

way of life in any case? What about those who practise forefather worship? This principle should not result in neo-apartheid, but in cultural osmosis.

- . Soos voorheen gemeld, onderskryf hierdie beginsel veral beginsel 1. "Gelykheid" impliseer "ooreenkoms in alle opsigte", "eendersheid" en "gelykstelling". Daarteenoor sal "gelykwaardigheid" impliseer "van dieselfde waarde", "gelykvormig."

- . We accept in principle but suggest the following wording.  
"The education provided should positively recognise man's commonality but should also include a respect for the diversity of religious practices. The educational system should not be so rigid as to enforce the elimination of such diversity."

- . n Suiwer beginsel wat as beginsel behoue moet bly en nie opgeoffer moet word aan algemene ekonomiese oorwegings nie. Tog moet die beginsel ook soepel hanteer word sodat gesonde (wedersydse) beïnvloeding binne die gegewe diversiteit nie n ander primêre kultuur- en religieuse verantwoordelikheid in die wiele ry nie. In hierdie verband sou nog baie studie en navorsing onderneem moet word.

- . Hier word geen melding gemaak van die Christelike karakter van die onderwys soos in die Grondwet (en Wet no. 90 van 1979) genoem nie.

Voorstel: Dat no. 3 gewysig word om soos volg te lui (wysiging onderstreep):

Die onderwys verleen positiewe erkenning aan sowel die gemeenskaplikheid as die diversiteit van die religieuse en kulturele leefwyse van die inwoners met die beskerming van die Christelike karakter daarvan, soos in die grondwet van die RSA omskryf.

- . In ooreenstemming met Wet 39 van 1967 (waaraan besondere waarde geheg word) staan Christelikheid sentraal.

Aangesien Christelikheid beoefen moet word in n vaderland waarvoor n besondere liefde gekoester moet word, is waardering van die volksoeie (d.w.s. die nasionale) van fundamentele betekenis.

Daar moet deur middel van die eie moedertaal opvoedende onderwys gegee word ten einde behoorlike volwassenheid te bevorder.

- . This principle is particularly valid and together with the second principle constitutes a rider or corollary relating to the first principle.

Having had some experience of education in Black schools in Natal, I find it difficult to accept the omission of any reference to language. For Black pupils and Black education in particular, language is a major consideration. I suggest the inclusion of the following:

"...kulturele leefwyse en die taal van die inwoners."

- . Daar word aanvaar dat die beginsel spesifieke relevansie het vir 'n plurale of multi-kulturele gemeenskap soos die van die RSA. Dit stel 'n beeld van 'n gesamentlike samelewing daar, maar ook is die nodige voorsorg getref vir spesifieke gemeenskappe wat hulle godsdiens en kultuur in hulle onderwys wens te weerspieël.

Die huidige formulering word verder aanbeveel omdat dit voorkeur gee aan dit wat gemeenskaplik is aan al die inwoners, terwyl dit die diversiteit van kultuur en godsdiens erken. Dit verteenwoordig deurslaggewende verandering ten opsigte van vroeëre denke oor hierdie tema.

Daar word egter sterk aanbeveel dat die voorkeur vir gemeenskaplikheid bo verskeidenheid deur al die werkkomitees wat op hierdie beginsel voortbou in ag geneem sal word, sodat hierdie beginsel nie negatief en verdelend word nie. Almal betrokke by onderwys moet "be more conscious of unifying aspects than of those with diversity".

- . Die alom erkende beginsel van moedertaalonderwys word nie as beginsel gestel nie. Indien sekere groepe nie hierdie beginsel wil aanvaar nie, word gevoel dat dit nie van ander groepe weerhou moet word nie. (Kom hierdie beginsel miskien tot sy reg onder beginsels drie of nege?)
- . Omdat taal naas godsdiens en kultuur so 'n uiters aktuele saak is,



behoort dit in die beginsels opgeneem te word. Daar word voorgestel dat dit by beginsel 3 gevoeg word.

- Par. 4.3, p. 9 and 10, Principle 3: This principle forms part of the previous one and the Chamber would like to emphasise the importance of maintaining people's pride in their heritage whilst at the same time developing to their own maximum potential within the economic system. One implication is that it is imperative that pre-school children should already be brought into direct contact with the technological capitalistic SA economy.

It may also be necessary to determine whether the philosophy of Christian National Education be reconciled with the need for diversity inherent in a plural society.

- Education should afford positive recognition to the commonality as well as the diversity of the religious and cultural way of life of the inhabitants. We have stated in Principle 1 the importance of equal and free education. This, we want to reiterate, is a governing Principle of Islamic Education. Yet, cognisance should be taken of the diversities of cultures in a community for whom education is provided. Islam is not opposed to the cultures of different people, neither does it condemn the religious beliefs and practices of others. It not only grants but guarantees the individual the free right to practise his religion.

As Muslims, however, we are concerned that the education provided for Muslim children should consider the religious needs of such children: education should aim at the total development of the total human being. Islam has its unique value system and normative order. This value system and normative order should be an inherent aspect of the educational curriculum for Muslim children. One of the overriding principles of Islamic education is the development of a moral and refined personality in terms of the virtuous and normative system of the religion of Islam.

It is, therefore, necessary that in drafting curricula for Muslim children cognisance be given to the religious and cultural needs of such children while at the same time equipping them to function

as fully fledged members of a common society.

It is suggested that in areas of predominant Muslim residences, schools catering for the needs of Muslims be established, where the normative order and moral code may be inculcated together with the normal equal curricula provided in other schools; that such schools be staffed by teachers of high moral standing, and fully equipped to transmit such values; that the religious programmes at such schools should conform to definite curricula drafted and approved by the Muslim Community.

- Principles 3 and 6: We consider that Principle 6 is related to the point enshrined in Principle 3, and will deal with these two principles together.

The HSRC document makes the point in 3.1.2 that one cannot speak of commonality (gemeenskaplikheid) and diversity as exclusive, and that the most acceptable principle seems to be the recognition of both commonality and diversity. The tendency in South African education in the post-war period has been to stress diversity at the expense of commonality, so much so that the people of South Africa find themselves unilaterally defined not as one nation but as several nations who happen to live in a common geographical area - in this regard the use of inhabitants (elke inwoner) rather than citizens in Principle 1 is interesting. This diversity has been legally enforced by a multitude of laws and regulations, and in education by the establishment of racially and linguistically segregated institutions almost invariably of a totally closed nature. Similarly, the curricula offerings required within these segregated institutions have also been determined unilaterally by the "white" decision-makers, the result being a wide-ranging distortion of curricula content in favour of an exclusively White Afrikaner Nationalist definition of reality. Moreover, attempts have been made to create distinctive cultures for each of these unilaterally defined "nations," and for this purpose education has served merely as one of the agencies involved in the process.

Unfortunately for the proponents of this strategy, the great mass of South Africa's people does not share the government's interpretation of the existence of these groupings as the fundamental

reality of the South African situation, and therefore rejects as illegitimate and discriminatory all attempts to create, promote and maintain such "separate identities", especially if the purpose of the exercise is seen to be basically one of protecting the interests of only one section of the population. Principle 3 would seem to be a clear recognition of the failure of this over-emphasis on diversity, an acknowledgement of the realities of the commonality as opposed to the differentness of South Africa's people.

If Principle 3 means, however, that commonality can receive "positive recognition" by "being taught" in racially compartmentalised schools, it is bound to be seen as unacceptable to the majority. Given effective decision making power, the majority would almost certainly opt for an educational system not based first on racial classification but striving to recognise and promote the commonality of South Africa's people over against their diversity. Within this framework, then, decisions could be taken concerning the means of safeguarding cultural diversity, but these would be subservient to the overriding promotion of national unity within the context of inculcating a tolerance and understanding of the language, culture, traditions and religious beliefs of all South Africans. And ultimately this cannot be achieved by learning about people but only by learning alongside and from them. State schools must, therefore, be open to all if they are to provide positive recognition of the commonality of the inhabitants; racially divided schools (even if their creation is couched in terminology concerning "cultural diversity") cannot but attribute primacy to diversity - by their very existence, let alone what goes on inside them.

Does the white Afrikaner or the Muslim or the Zulu parent not have the right to educate his child in a school permeated by a White Afrikaner or a Muslim or a Zulu ethos? Yes, but this must then - if commonality is to be afforded its rightful place - be through private education as catered for in Principle 6. State schools must be common schools - the alternative is to over-emphasize diversity - while private schools may be institutions pursuing a particular educational philosophy (Steiner or Montessori schools, for instance),

The implication of Principle 6 is that the State's financial responsibility in the case of private schools will be considerably less than in state schools: this is appropriate, or else diversity would be seen as more important than commonality.

The question of affording positive recognition to the commonality as well as the diversity of the religious and cultural way of life of the inhabitants then becomes a question of curriculum and ethos within both state and private schools.

One further point needs to be aired. In the existing dispensation in the RSA it is required that each individual be moulded into the "cultural way of life" the political decision-makers have determined to be paradigmatical for the group into which the individual has been classified. Thus, for instance, in "white" schools all education is to be permeated by a Christian perspective, which cannot be and is not avoided by the legal right to withdraw from religious education. The rights of the individual need safeguarding in this regard as well, a factor that influences very greatly both the content of the curriculum and the processes of teaching and learning. We shall return to the position of the individual in discussion of Principle 9.

Principle 3, then, does not spell out clearly enough the meaning and therefore the implications of seeking to afford positive recognition to commonality as well as diversity: as it stands it can too easily be taken to mean that such a "balance" can in fact be attained in racially segregated (but "equal") schools, "open" schools having to be private. Private schools then become an expensive "safety-valve", monuments to an over-emphasis on ondersheid.

We find Principle 6 acceptable, especially if read in conjunction with principle 4 (to which we turn next) although the acceptability of the principle will be influenced by the degree of subsidization envisaged, the ease with which such establishments can be created and function, and the reasons for allowing or encouraging such institutions.

n Uiters belangrike beginsel waarvan die implikasies in die alge-

mene kommentaar uitgestippel is. (vgl. par. 1.2 en 1.3) handhawing van die Christelike beginsel hef geensins die beginsel van godsdienstvryheid op nie. Beginsel 6 bevestig dit verder en beide beginsels is bestaande onderwyspraktyk in die RSA.

Elke gemeenskap moet egter die reg hê om binne h substelsel sy keuse ten opsigte van die religieuse, kulturele en nasionale gevoel verder te omskryf.

• **Wat die religieuse betref:** Vir die Afrikaner-onderwyser staan Christelikheid sentraal omdat-

- i. opvoeding een van die weë is waarop God se skeppingsplan verloop;
- ii. die Christen-opvoeder deur God geroep word om Christelik op te voed;
- iii. die Christen-opvoeder verantwoording sal moet doen van sy opvoedingswerk aan verbondskinders; en
- iv. verbondskinders gelei en begelei moet word om Christus-sentries te lewe.

**Wat die kulturele betref:** Die nasionale is vir die Afrikaneronderwyser belangrik want-

- i. daar moet Christus-sentries gelewe word in h vaderland waaraan besondere waarde geheg word;
- ii. daar is sprake van besondere geroepenheid omdat elke mens deur God in h bepaalde groep- en nasionale verband geplaas is om vanuit daardie konkrete situasie ooreenkomstig God se Wet te lewe;
- iii. daar moet deur middel van die eie taal en kultuur opgevoed en onderwys word tot liefde en trou aan h gemeenskaplike vaderland ten einde gebalanseerde volwassenheid te bevorder.

• Soos reeds gesê, het ons hier met die kern te doen, d.w.s. met religieuse (lewensbeskoulike) en kulturele differensiasie. (vgl. ook u opmerking p. 14, 2.6 oor "die handhawing van besondere kultuuridentiteite".) Ek is egter nie so gelukkig met die term "leefwyse" nie. Daar is so dikwels h leefwyse wat van die belydenis radikaal verskil. Mens mag jou andersins op h bloot empiriese opname van die meetbare en sigbare leefwyse alleen verlaat,

wat maklik n skeefgetrokke beeld kan skep. Wat van "diversiteit van die religieuse begroning en kulturele uitlewing"?

- Principle 3 is welcomed in-so-far as it gives recognition to those things which all South Africans have in common, while at the same time according respect to diversities of culture, language and religion, the Church, however, feels that the major thrusts of the work committees should be in the direction of unifying the existing systems and that education with any specific language, racial, cultural or ethnic orientation should not be imposed upon any group or individual.

- This is the only principle about which we have severe doubts. We feel the words "commonality as well as the" should be removed and other words changed and added, so that the principle should read:

"While education should afford recognition to the diversity of the religions and cultures of the people of South Africa, an ideal of a common South Africanism should be promoted."

We feel that the ideal of "South Africanism" is important but that at the moment, because of the many groups and strands in our multi-faceted society, there is little which may be defined bluntly as "commonality" of religion or culture even among Whites - and which needs stressing in the education system. Who would decide what was "common" in religions and cultures?

- Die bewoording van hierdie beginsel laat die indruk dat "die onderwys" n outoritêre grootheid is wat "erkenning verleen" aan die "religieuse en kulturele leefwyse van die inwoners". Die teendeel is die geval. Onderwys is volksgebonde en word gerig deur n volk se lewens- en wêreldbeskouing. n Volk se godsdienstige geloof en kulturele waardes bepaal die hoofdoel of hoofinhoud van sy onderwys. Die onderwys staan nie as n grootheid bo of buite n volk se godsdienst en kulturele waardes nie, maar staan midde-in dit en trouens ten dienste daarvan. Dit geld vir skool en universiteit.
- Dit mag so wees, maar is die uitgangspunt nie beperk tot n vertikale onderskeiding nie? Wat van erkenning gee aan n horisontale

onderskeiding soos bv. bevoorreg, minder bevoorreg, ontnem, dus n sosio-ekonomies-politieke onderskeiding? Bepaal so n onderskeiding nie in ewe mate die onderwysingesteldheid nie?

My probleem met bogenoemde beginsel is verder dat in n multi-etniese opset dit om n rolverdeling gaan: magsrol X ondergeskikte rol. Dit hou weer n subjektiewe konnotasie in: Wat is goed vir wie onder watter omstandighede? Hoe goed dus ook al die uitgangspunt, kan dit as gevolg van byfaktore by voorbaat gestigmatiseer wees.

**BEGINSEL 4:** *ONDERWYSVOORSIENING OP DIE FORMELE VLAK IS 'N VERANTWOORDELIKHEID VAN DIE STAAT MET DIEN VERSTANDE DAT DIE INDIVIDU EN DIE GEORGANISEERDE SAMELEWING 'N MEDEVERANTWOORDELIKHEID EN INSPRAAK IN HIERDIE VERBAND HET.*

**PRINCIPLE 4:** *PROVISION OF FORMAL EDUCATION SHOULD BE PRIMARILY THE RESPONSIBILITY OF THE STATE BUT THE INDIVIDUAL AND ORGANIZATIONS WITHIN SOCIETY SHOULD ALSO HAVE A RESPONSIBILITY AND SAY IN THIS REGARD:*

- . Here again the mandatory "should" bothers me. What if leftist or rightist groups, a church or socio-political movement should seize control of schools under the guise of taking responsibility and having a say. I prefer the word "may".
- . Indien onderwysvoorsiening op die formele vlak die verantwoordelikheid van die staat is, met medeverantwoordelikheid en inspraak deur die georganiseerde samelewing, ontstaan die vraag tot-op watter vlak die staat seggenskap gaan hē. Die probleem wat na vore kom, is wie die riglyne neerlê. In SA se geval is die sentrale beheer in die hande van slegs n deel van die bevolking. Ander groepe kan slegs "adviserend"(?) bydraes maak wat ook nog moet goedgekeur word.
- . We would separate the education into two parts. The basic facilities of the public institution compulsory part we believe should be wholly the financial responsibility of the state. For other parts of the educational system the primary financial responsibility should be given to individuals and organisations within society.

One of the most tragic episodes in the history of education in SA was the Government's closing down of the churches' African schools in the name of uniformly applying so-called "Bantu Education". It is widely felt in the churches that this was done not so much for educational as for political reasons. These Church schools for Blacks had developed a cultural tone, traditions and a pride in the Institution itself which greatly enriched their students. An incredible number of men who now hold leadership and Government positions in the so-called Homelands, and in neighbouring territories like Lesotho, Botswana, Swaziland and so forth, were products of these Church Schools. Having had contact with some of them at Government and leadership level there can be little doubt that the tone and attitude of the leadership given by these men has been influenced in a positive way by their association with these institutions.

However, the Church schools have been replaced by State institutions which (a) did not provide the same quality of education (b) were barren in terms of cultural tone and traditions (c) were distanced from the spiritual influence of the church, and I for one greatly fear for our land when this barrenness and sterility begins to reach the leadership echelons of our society. Lack of "roots" and "historical awareness" are some of the factors which pave the way for an anarchistic and nihilistic approach to life.

I hope you will forgive this rather long pre-ambule but I felt it necessary to say this before making the point that future educational policy should strongly encourage the Churches to get involved in education for all race groups once more. The state should actively and financially assist the Churches in re-establishing schools, institutions and other educational work amongst Blacks and all other ethnic groups.

I hope that the statement "organizations within society should also have a responsibility and say in this regard" (4.4) will be therefore interpreted in a strong sense and not a weak one.

Te veel inspraak van die samelewingsektore in die bepaling van die beginsel kan lei tot 'n moeilik-hanteerbare diversiteit (vgl. die VSA). Veel eerder moet die samelewingsektore groter verantwoorde-



likheid aanvaar vir en meer betrokke raak by die uitvoering van 'n duidelik-uitgewerkte beleid. Dus eers beleid maak en dan die georganiseerde samelewing betrek ten opsigte van finansiële implikasie, erkenning (status) en toepaslike kursushoude.

Hierdie beginsel word sterk ondersteun, aangesien dit voorsiening maak vir die betrokkenheid van instansies anders as die staat by die voorsiening van formele onderwys. Op hierdie manier sal dit inisiatief en betrokkenheid deur individue en groepe aanmoedig. Dit is 'n noodsaaklike aanvulling by beide beginsels 3 en 6;

Sekere voorbehoude behoort in die toepassing van hierdie beginsel in aanmerking geneem te word om konflik met beginsel 1 en die algemene gees van die beginsels betreffende onderwysvoorsiening te vermy.

Daar moet onthou word dat historiese en huidige diskriminasiepraktyke op grond van ras sekere gemeenskappe ernstig onderontwikkelde gemaak het. Om te verwag dat hulle sekere verantwoordelikhede (soos onderwysfinansiering) onderneem, sou onrealisties wees. Daar word sterk aanbeveel dat finansies die direkte verantwoordelikheid van die staat moet wees, behalwe in beperkte gebiede waar ander reëlins moontlik is. Individue en organisasies sou 'n rol kon speel in die voorsiening van bestuurs- en ander administratiewe vaardighede, kon help om onderwysbeleid te formuleer en die kurrikula te ontwikkel. As hierdie punt nie deeglik uitgespel word nie, sou dit die eerste beginsel en die voorneme van die hele beginsel wat voorsiening van gelyke onderwysgeleenthede vir almal voorstaan, ontken.

Ouerseggenskap ten opsigte van die gees en rigting van die onderwys moet sterk beklemtoon word.

Almal wat by effektiewe onderwys baat (bv. Staat, privaatsektor, ouers) moet verantwoordelikheid vir onderwysvoorsiening aanvaar. Hierdie aangeleentheid kan moontlik wetlik gereël word.

Par. 4.4, p.10, Principle 4, and Principle 6: par. 4.6, p.11: The Chamber agrees but would point out that how this approach is implemented is of crucial importance. The Chamber feels that utilising the forces of the market place could play a significant

role in the development of education and training in line with the demands of the times. We would also strongly urge that the desocialisation of education should be studied under this principle. In this regard developments in Israel and Taiwan might be used as a basis for studying local circumstances.

- Die begrip "formeel" wat hier gebruik word, stem onses insiens nie ooreen met die algemene betekenis wat normaalweg daaraan geheg word nie.

Ook is die staat, onses insiens, nie verantwoordelik vir alle formele onderwys nie. Oor mede-verantwoordelikheid en inspraak meen ons dat elke gemeenskap (of kultuurgroep) oor sy eie onderwys sake moet beslis.

- Die woord "inspraak" hier is van kardinale belang. Dit beklemtoon dat daar 'n vennootskap veral tussen huis en skool moet wees en dui op die besondere problematiek van die vind van 'n gesonde ewewig tussen inspraak van die ouerhuis en die gemeenskap aan die een kant en die professionele outonomie van die onderwyser aan die ander kant. Dit was nog altyd 'n bron van potensiële wrywing, soos blyk uit beskrywingspunte en besprekings by kongresse van onderwysverenigings, asook by vergaderings van ander sektore van die gemeenskap wat soms hulle probleme wil probeer oplos deur 'n ongeregverdigde inbreuk op die werk van die skool. Daar word vertrou dat hierdie kwessie van "inspraak" die nodige aandag van meer as een van die RGN-werkkomitees sal geniet.
- Provision of formal education should be primarily the responsibility of the State but the individual and organisations within society should also have a responsibility and say in this regard.

Although we agree that formal education should be primarily the responsibility of the State we feel that individual and organisations would have a say in the education which is being provided. Such communal and individual input should however, be responsible and practical in terms of the current needs of that community. We want to relate in this regard particularly to the existing State-aided Muslim Mission schools within the RSA. They have the unimpeachable record of providing education on par with those

schools which are fully administered by the State. In terms of the envisaged aim of equal opportunity in education these mission schools should be provided financial and other assistance on an equal basis with those of State schools.

While we are in full accord with Principle 2, we do feel that such recognition of a teacher's professional status should be subject to his acceptance of (and full adherence to) a strict code of ethics. Such a code should, among other, safeguard and foster the dignity of the pupils entrusted to his care.

. Ek vind dit jammer dat na "die individu" nie "die ouers" ingevoeg is nie. Ek vind dit nie verkeerd om slegs een aspek van die "georganiseerde samelewing" hier uit te sonder nie, want "die ouers" is nie bloot een komponent nie; dis dié komponent. Die georganiseerde ouer is van almal die een wat nie mag ontbreek nie (en dit geld vir alle religieë). Die skool rus op 3 pylers: die ouers, die onderwysers, die staat; en van hulle is die ouers verreweg die diepste pyle. Ook by u toeligtingspunt 2 nl. medeverantwoordelikheid t.o.v. die finansiële opset, tref dit die ouer totaal anders as enige ander verband. U punt 4 word beklemtoon, in die lig van die beginsel.

. Principle 4 is supported by the church. We wish to suggest, however, that society's responsibility in this regard should be recognised as an absolute right, and that the participation of individuals and organisations in the process of formal education should not detract from the responsibility of the state to make adequate financial provision on an equitable basis for all the country's inhabitants, irrespective of the contribution which they are able to make to the state through taxation.

. A problem here seems to arise from translation. Also, we cannot agree that individuals and organisations have "a responsibility" in the provision of formal education. This must, as stated in the first words, be provided by the State. The principle, then, should read:

"Provision of formal education is the responsibility of the State. However, individuals and organizations within the community should

have a say in this regard."

- Telkens word hierin gepraat van "onderwysvoorsiening". Impliseer dit slegs die beskikbaarheid van onderwysers (ook dosente?) of ook die aard en gehalte van opleiding; d.w.s. slegs kwantiteit of ook kwaliteit. Daar moet ook gróter duidelikheid verstrekk word oor die mate en die aard waarin die individu en die georganiseerde samelewing verantwoordelikheid en inspraak sal hê. Indien hierdie inspraak onrealistiese groot afmetings aanneem, dan kan dit meebring dat volksvreemde elemente invloed op die onderwys sal begin uitoeffien.
- In the HSRC document (4.4.2) the Main Committee makes the point that the involvement of all parties concerned (belanghebbendes) in educational provision is a trend which can no longer be ignored in South Africa. This statement seems to explain the formulation of Principle 4 - the basic assumption being that formal education has in the past been decided, provided, organised and conducted by the government of the day with insufficient consultation with and accountability to all the people of the country. In essence, a successful educational system depends to a large extent upon a considerable degree of consensus, the absence of which led to the "educational" crises of 1976 and 1980, the latter a situation that has not yet been resolved.

If our interpretation of this principle is correct, then we support it very strongly. Obviously the work committees of the HSRC inquiry will have to take into account the absolute priority of formulating adequate strategies for the democratisation of education, i.e. the extent to which educational decision-making is successful in involving all interested parties in its deliberations. The HSRC's credibility in conducting this investigation will therefore depend very largely upon the degree to which it is seen as having been representative in the formulation of its recommendations. Otherwise its report will be seen as yet another imposition of the views of an unrepresentative group upon the many. Here again, because education is not an end in itself but a means to an end, it must be understood within its broader political context: an essential prerequisite for a feasible dispensation - territorial, political, constitutional or educational - is consensus, or at least the re-

conciliation of conflicting interests through negotiation, and therefore the current investigation into educational policy must be seen as but one aspect of a greater debate concerning the future political dispensation for SA. The issue is one concerning the unacceptability of racial classification and its concomitant discriminatory manifestations. A principle recognising the right of "individuals" and "organisations" to have a "responsibility and say" must not be understood in such a way that the viewpoints of certain groups are regarded as "educational", while those of others are regarded as "political" and therefore ultra vires.

We need also to warn against the tendency to understand the "State" as existing somehow outside and above the people it serves.

Principle 4 paves the way, then, for sweeping and necessary changes in the processes of what the HSRC has come to call Education Management (Onderwysbestuur): decision-making and consultative processes, control and co-ordination, channels for the flow of information and so on. Read together with Principle 8 (centralisation and decentralisation), it offers a clear guideline for the far-reaching democratisation of education in South Africa. (see also discussion of Principle 8)

We must however, reiterate in this context the reservation raised earlier concerning the place of "non-formal education" (see 3.2). If it is to be "part of the educational system" (Principle 5), we wish to know what the relative "responsibility and say" of the individual and organisations within the society will be in regard to non-formal (and also "less formal") education - who will decide, for instance, what is formal or non-formal and/or permissible under those labels. The same issue arises in regard to private education (Principle 6).

"Responsibility" in Principle 4 also obviously implies financial responsibility, as is indicated in 4.4.3 of the HSRC document, where the point is made that financial responsibility will have to be differentiated in order to accommodate the less advantaged sections of society. Decisions concerning individual financial responsibility must not be of such a nature that they constitute an educationally irrelevant factor mitigating against the achieve-

ment of "equal educational opportunities": this is why we raise the question of "wealth" in regard to the formulation of Principle 1. It needs also to be stated that, even in a system of "free" education, an analysis of "costs" to the individual for his education cannot be interpreted in a financially simplistic way: there are also the costs of delayed employment for people from disadvantaged economic backgrounds as well as certain "psychological costs" that influence decisions concerning the continuation of an individual's participation in formal education. The danger of laying financial responsibility for education upon the individual is that this may well result in the furthering of inequality rather than its alleviation.

We assume, too, that part of the reason for the inclusion of wording of Principle 3 is the concern that a new educational dispensation based upon these principles will have such profound financial implications that the state's resources will be inadequate. In this regard it needs to be noted that South Africa's expenditure on education lags far behind that of a great many other countries both "developed" and "developing" and also that any scheme of "equal educational opportunities" does not have to be based upon an extrapolation of the present educational dispensation for "whites". It cannot be assumed that the current level of investment in terms of funding and manpower in the best endowed educational institutions and sectors can be taken as a realistic norm. Serious consideration needs to be given to alternative modes of education which may turn out to be less expensive, rather than to resort to counterproductive financial expedients in an attempt to maintain an educational infrastructure that is not self evidently appropriate for the RSA. (This point is discussed briefly in 3.2.2 of the HSRC document.)

- . Hierdie beginsel bevestig die bestaande onderwyspraktyk en het die toets van die tyd deurstaan. Vergelyk ook die kommentaar by par. 1.4 en 1.5.
- . Die betrokkenheid by die verantwoordelikheid van alle belanghebbendes by onderwysvoorsiening, dus van almal wat by effektiewe onderwys baat (staat, privaatsektor, gemeenskap, ens.), moet beklemtoon word. Wetlike voorsiening vir die funksionering van die samewerking van belanghebbendes, moet geskep word.

- Sonder om puntenerig te wees, moet inspraak nie medeverantwoordelikheid voorafgaan nie. Was dit nie juis een van die doodsondes van die "ou" bestel nie? Alleenlik deur inspraak te hê, werklike inspraak, is mens bereid om dan mede-verantwoordelikheid te aanvaar.

**BEGINSEL 5: NIE-FORMELE ONDERWYS SAL GEAG WORD DEEL VAN DIE STELSEL VAN ONDERWYSVOORSIENING TE WEES:**

**PRINCIPLE 5: NON-FORMAL EDUCATION SHOULD BE CONSIDERED PART OF THE SYSTEM OF EDUCATIONAL PROVISION:**

- Dit is belangrik dat die plaaslike gemeenskap geleentheid moet hê om bv. die skoolkurrikulum te mag omvorm en aanpas om by sy besondere omstandighede aan te sluit.
- We accept the need for non-formal education to form part of the system of educational provision but would consider that it would be wiser to define "non-formal" more closely. We take it to refer to in-service training in industry and commerce, to continuing education given by such recognised bodies as Universities or Technikons in such programmes as Extra-Mural Studies or Extension Units.
- Beter terme moet gevind word om te onderskei tussen formele, nie-formele en minder formele onderwys of aspekte van die onderwys. Laasgenoemde (vgl. beginsel 2) slaan op ouer- of gesins- of omgewingsopvoeding, waarby bv. kerke ingesluit kan wees, en kan nie deel van die amptelike onderwysvoorsiening deur die Staat uitmaak nie. Nogtans word daar in 4.5.1 (bl. 11) daarna verwys.
- Dit is van fundamentele belang dat 'n professionele onderwysraad jurisdiksie sal hê oor alle persone wat hulle opvoedkundig met kinders bemoei. Dit beteken dat sodanige persone onder 'n professionele gedragskode gestel moet word.
- To date it has not been necessary to consider defining the role of supporting institutions, be they from churches or the private sector. The comment too is vague. I doubt the relevance or the advisability of retaining this principle. I do not regard it as

sound policy to state as a principle matters better left to the discretion of those actually responsible for administering education. The elimination of this principle would not debar the private sector from contributing to formal education and training.

- Daar is algemene tevredenheid met en goedkeuring van die konsep soos beliggaam in hierdie beginsel. Die volledige redes vir die Stigting se baie positiewe reaksie op hierdie beginsel sal uiteengesit word in ons afsonderlike voorlegging oor volwasseneonderwys.

Daar word voorgestel dat twee geringe wysigings gemaak word ten opsigte van die bewoording:

- dat die woord "geag" vervang word deur die woorde "aanvaar as". Die nuwe formulering gee groter gewig aan die bedoeling van hierdie beginsel.
- Die woord "stelsel" vervang word deur die woord "reeks". In internasionale terminologie word "nie-formele" onderwys gedefinieer as dit wat nie deel van die sisteem is nie, maar dit is sekerlik onder die reeks onderwysgeleenthede wat beskikbaar moet wees.

Daar word betoog dat die voorbeelde van nie-formele onderwys, soos verskaf in die verklarende aantekeninge, uitermate beperk is. In Myer vertolking moet gebruik word om ander vorme van onderwysvoorsiening soos indiensopleiding, gevestigde korrespondensieskole en volwasseneonderwys in te sluit. Alhoewel bogenoemde nie direk onder staatsbeheer moet val nie, moet hulle dieselfde status as staatsinstelling gegee word.

- Die beginsel is suiwer. Op die implementeringsvlak sal daar onder andere met twee sake van kardinale belang rekening gehou moet word:
  - i. Die geweldige finansiële implikasies as die nie-formele as deel van onderwysvoorsiening beskou word, kan nie net die Staat raak nie, maar ook die individu en die georganiseerde samelewing (beginsel 4) en bring ander probleme na vore, bv. gelykberegting, stremming van een groep om onrus by 'n ander, minder-gegoede te beperk (of benadeling van een groep deur bevoordeling van 'n ander ter wille van 'n gelykskakelingsproses);



ii. Die implikasies ten opsigte van die professionaliteit van diegene wat onderwys gee - dit is juis reeds een van die probleme wat deur die SAOR geïdentifiseer is dat instansies (bv. koerante) hulle op die gebied van nie-formele onderwysvoorsiening begewe, met bepaalde nadele vir die professionele status van die onderwysbe-roep.

. Dit is nie duidelik wat presies met die woord "gelykvormig" hier bedoel word nie. ("Die formele dui op dit wat in die algemeenste sin gelykvormig en binne die grense van 'n onderwysstelsel meesal deur die owerheid in terme van skoolse onderwys beskikbaar gestel word.") As dit dui op sake soos finansiering en fisiese fasiliteite kan daar miskien mee akkoord gegaan word. As dit egter dui op miskenning van die beginsel van differensiasie is dit 'n weerspreking onder andere van beginsels 1 - 3. Die vraag is of die woord nie heeltemal weggelaat kan word sonder om die betekenis van die stelling te versteur nie; dit sou dan onnodige verwarring en verskille in vertolking verhoed.

. Principle 5 has been dealt with as part of our discussion on compensatory education. This principle is further welcomed because it answers the need for adult education, academic bridging and enrichment programs and the participation of private enterprise in providing a range of specialist services in education. The principle also recognises the right of the church to concern itself with education at both a formal and non-formal level.

. Die beginsel word onderskryf. Daar sal egter gedink moet word om die beoefening van nie-formele onderwys, uitgesonderd die van kerklike instansies, onder een of ander vorm van beheer te plaas.

. Dit is van kardinale belang dat 'n professionele raad jurisdiksie oor persone sal hê wat nie-formele en formele onderwys gee. Indien dit moontlik is en daar dus beheer oor die gedrag van die persone uitgeoefen kan word, kan daar moeilik beginselbesware teen nie-formele onderwys as sodanig ingebring word, solank die gewone program van onderrig en opleiding in die skool nie ontswig of ondermyn word nie.

Die probleem kan moontlik by wyse van wetgewing opgelos word.

Alle onderwys tot op standerd 10-vlak kan byvoorbeeld onder 'n mate van beheer van onderwysdepartemente geplaas word.

- . This forms part of Principle 2 but the Chamber would like to add that the kindergarten seems the ideal place to start with the initiation of pupils in the ways and concepts of the Western developing economy.
- . Dit lyk my lank nie meer waar dat die Staat sy verantwoordelikheid "beperk" tot skoolse onderwys nie, veral nie as daar 'n reusebehoefte aan onderwys op buite-skoolse vlak bestaan nie, veral ten opsigte van vorme van kompensasië-onderwys en voortgesette onderwys.

**BEGINSEL 6: DIE STELSEL VAN ONDERWYSVOORSIENING SAL VIR DIE STIGING EN STAATSUBSIDIERING VAN PRIVAATONDERWYS VOORSIENING MAAK:**

**PRINCIPLE 6: THE SYSTEM OF EDUCATIONAL PROVISION SHOULD PROVIDE FOR THE ESTABLISHMENT AND STATE SUBSIDIZATION OF PRIVATE EDUCATION**

- . We accept, subject to the fact that such subsidisation can only be made when the State's financial obligation to the whole system has been fulfilled.
- . As algemene moontlikheid aanvaarbaar, maar nouliks te beskou as amptelike onderwysbeginsel vir die RSA. Indien privaatonderwys in 'n land ontwikkel, sou dit dui op bepaalde leemtes. Indien 'n staat die herstel van sy eie "foute" of tekortkominge wil subsidieer sou dit goed wees, maar om so 'n beginsel in 'n stelsel in te kan bou, lyk verdag.
- . Indien daar aan die religieuse en kulturele behoeftes van 'n bepaalde groep mense nie in die onderwysstelsel voorsiening gemaak kan word nie, moet private skoolonderwys vir hulle moontlik gemaak word in die vorm van subsidiëring.
- . Daar sal streng gewaak moet word teen
  - i. Onnodige versplintering van die onderwys; en
  - ii. Ontkerstening van staatskole.
- . Hierdie beginsel is algemeen, maar nie eenparig nie, aanvaarbaar vir diegene wat gekonsulteer is. Dit word gesien as nou verwant aan beide beginsele 3 en 4.

Daar word voorgestel dat die woord "onafhanklik" bygevoeg word tussen "subsidiëring van" en "privaatonderwys" in die teks. Daar word aangevoer dat die outonomie van die privaatonderwysinstelling beklemtoon moet word, met die beperking van die rol van die staat tot:

  - definisie van 'n kernkurrikulum in alle kursusse wat lei tot eksterne eksaminering.
  - die reg van inspeksie van fisiese fasiliteite
  - die aandrang op rekenskap ten opsigte van enige subsidie wat voorsien word.

Terwyl privaatkole die reg om te besluit oor toelating van leerlinge behoort te behou, behoort sodanige toelating gebaseer te wees op redelike basis van diversiteit van godsdiens en kultuur. Ras of kleur behoort nie op sigself

toegelaat te word as kriteria om toelating tot enige skool wat 'n staatsubsidie ontvang te weier nie.

- Die beginsel word onderskryf. Meer eens is dit duidelik dat daar by die implementering daarvan bepaalde implikasies is, bv. dat die inspraak van 'n professionele beroepsraad vir die onderwys by die bepaling van kwalifikasievereistes vir aanstelling van persone in privaatskole wat staatsubsidiëring ontvang, deeglike aandag sal moet kry.
- Mens kan by die implementering van 4.3 (p.9) groepe teëkom wat lewensbeskoulik en kultureel/etnies nie onderdak kan kry nie maar tog 'n verdienstelike aanspraak het. Dan kan ons nie sê: "Gaan heen en word warm" nie, wat sou gebeur as daar geen staatsubsidiëring hoegenaamd vir privaatonderwys was nie. Tans beweer die direkteur-generaal van Nasionale Opvoeding: "Die staat betaal geen subsidie van enige aard aan privaatskole nie" (Brief C2/4/4, 180-12-11).
- Principle 6 is particularly welcomed by the church. The State President recently gave public recognition to the part which private schools had played in the growth and development of South African education. Private initiative has been able to play such a part - in the Black systems through the now largely defunct mission schools, and in the White systems through the founding of over 150 church and church-related schools in this and the last century - because of its relative freedom from the constraints of bureaucratic control; it is now potentially capable of responding to challenges and opportunities presented by new circumstances. In a changing society this flexibility is to be encouraged, and the proposal to provide for state subsidies for private schools is welcomed. We do, however, wish to point out that such subsidies should be granted on an equal per capita basis, without regard to the race of the recipients, and that such grants should not compromise the independence of the private schools in academic, cultural and religious matters, nor in respect of their right to admit pupils of all races. The church further recognises that private schools should be accountable not only for the expenditure of subsidies, but also for the standards of pastoral care, education and physical plant relating to each school. In these matters, the state has a clear duty to register private schools and conduct periodic inspections.
- Indien daar nie ooreenkomstig beginsel 3 vir 'n bepaalde gemeenskap voorsiening gemaak kon word nie, behoort hierdie beginsel die probleem te onder-

vang.

Indien daar aan die religieuse en kulturele behoeftes van 'n bepaalde groep mense nie in die onderwysstelsel voorsiening gemaak kan word nie, moet privaat-skoolonderwys vir hulle moontlik gemaak word in die vorm van staatsubsidiëring.

- Ek het nie 'n probleem met privaatonderwys as sodanig nie, maar dit kom verdag voor as dit as onderwysbeginsel uitgesonder word. Dit sou ewe maklik kon tuishoort onder 4.

Ek sou ook dié kategorie uitgebrei wil sien tot "vorme van privaatonderwys" en nie net die gevestigde eng skoolse onderwysvoorsiening nie.

**BEGINSEL 7: ONDERWYSVOORSIENING SAL TRED HOU MET DIE BEHOEFTE VAN DIE SAMELEWING EN SAL ONDER MEER REKENING HOU MET SOWEL MANNEKRAGBEHOEFTE AS EKONOMIESE ONTWIKKELING:**

**PRINCIPLE 7: EDUCATION SHOULD KEEP PACE WITH THE NEEDS OF SOCIETY AND SHOULD INTER ALIA TAKE INTO CONSIDERATION BOTH MANPOWER NEEDS AND ECONOMIC DEVELOPMENT:**

- Hier word nie beskerming verleen aan die algemene opvoeding van die leerling nie. Die gevaar bestaan dat die leerling net ter wille van die behoeftes van die samelewing opgelei word.

Voorstel: Dat no. 7 gewysig word om soos volg te lui (wysiging onderstreep)

Onderwysvoorsiening sal enersyds die algemene opvoeding van die individu in ag neem en andersyds tred hou met die behoeftes van die samelewing en sal onder meer rekening hou met sowel mannekragbehoefte as ekonomiese ontwikkeling.

- Tred hou met mannekragbehoefte en ekonomiese ontwikkeling moet altyd oorskadu word deur opvoedkundige vereistes.

Die departemente vir opvoedkundige leiding aan skole wat 'n sleutelrol moet speel in hierdie verband moet sterk uitgebou word met die hulp van goed gekwalifiseerde onderwysers (minimumvereiste: 'n B.Ed-graad in Skoolvoortligting).

It would seem that this principle is linked directly to- ...."ten einde die ekonomiese groei van die Republiek van Suid-Afrika te bevorder, en die lewensgehalte van al sy inwoners te verbeter."

While these goals are supported, the comment supporting the principle cannot be accepted.

It is not the function of the schools to give a high priority to the manpower needs of the economy; indeed the manpower needs of the economy are irrelevant in pre-primary, first, second and third phase education. Even in fourth phase education the need to develop the potential of pupils in relation to their interests, abilities and aptitudes must enjoy a far higher priority.

Again we divide the educational system into two parts. We believe that certainly the compulsory part, but possibly the whole of the school system is designed to provide a basic education for the population and therefore should not be considered in relation to manpower needs and economic development. For all the further provisions of facilities and in particular when there are different kinds of subsequent education we believe that manpower needs and economic development should be considered while recognising that individual ability and aptitude must also be a major consideration.

I am strongly opposed to the system of "streaming" too early in the educational process, because this does not take account of the fact that some people develop a sense of vocation and direction quite late in the process, sometimes even after completion of formal education. I am sure part of the answer to this problem lies in the statement mobility within a framework of vertical and horizontal education structure" (4.9.(1)).

However, vocational education and training rather than purely academic education would seem to be a priority for the development needs of our country at this time, particularly in the Black community. I do not believe the State is doing enough in this regard as yet. I think the statement "Balance between general formative and vocationally orientated education" is a most important one (4.9.(1)).

I am also opposed to too rigid a system of control which would, say, allow institutions to produce only "x" number of plumbers because only "x" number of employment opportunities exist. This leads to frustration and a negation of the freedom of the individual in society (e.g. the student riots in France in 1966). Such control should therefore be exercised at a very minimal level.

Die samelewing het nie net ekonomiese behoeftes nie. Duidelikheid sal verkry moet word oor wat met onderwysbeginsels bereik wil word. Dikwels word werkloosheid (ook onder jongmense) bepaal deur ander faktore.

Vanselfsprekend moet aandag gegee word aan die arbeidsmark en aan mannekrag-behoeftes, maar dan moet ook duidelik onderskei word tussen opleiding en opvoeding. Te veel mense kan in 'n bepaalde rigting opgelei word, maar aan opgevoede mense was daar nog nooit te veel nie.

This principle is more relevant to post-school and tertiary education.

The argument that the unemployment figures in Britain, or any other country, reflect adversely on a system of general education is so absurd as not to be worthy of comment.

There appears to be a lack of appreciation of the likely human needs of the world of tomorrow. The indications are that there will be increasing leisure time and it would appear to be reasonable to take cognisances of this fact.

Beginnels 7 en 9: Balansering van die behoeftes van die individu met dié van die samelewing.

Hierdie twee Beginsels het inleidende kommentaar nodig. Daar word duidelik aanvaar dat die onderwysstelsel rekening moet hou met mannekragbehoeftes en ekonomiese ontwikkeling. Dit is egter belangrik dat twee ander oorwegings gelyke gewig gegee word:

Onderwys moet gelyke aandag skenk aan die ontwikkeling van die potensiaal van elke individu as aan sy/haar voorbereiding vir 'n beroep.

Selfs by die oorweging van mannekrag- en ekonomiese behoeftes, kan onderwys nie eenvoudig mense voorsien om posisies in die huidige struktuur te vul nie. Die land het 'n dringende behoefte aan 'n meer gebalanseerde ekonomiese ontwikkeling, met sterk beklemtoning van landelike ontwikkeling, en die onderwysstelsel moet beplan word in die lig van sodanige toekomstige behoeftes en veranderings in die huidige stelsel, sowel as in die lig van die bekende behoeftes van die huidige struktuur.

Daar word algemeen ooreengestem dat hierdie beginsel 'n noodsaaklike element in die beplanning van 'n onderwysstelsel beliggaam. Sodanige oorwegings is grootliks in onderwysbeplanning tot op datum geïgnoreer.

Daar word voorgestel dat die frase "en relevant wees vir" by die geformuleerde beginsel na die woorde "rekening hou met" bygevoeg word. So n byvoeging sou gewig verleen aan die beginsel en die inhoud beklemtoon.

Hierdie beginsel is aanvullend by beginsel 9 wat die ontwikkeling van die individu deur onderwys beklemtoon. Dit is noodsaaklik dat sowel die aspekte van ontwikkeling as die doelstellings van die onderwysstelsel erken word.

Hierdie beginsel het ook betrekking op beginsel 12 vir sover voortgesette navorsing vereis sal word om so na as moontlik vas te stel wat die "behoefte van die gemeenskap" is. Daar moet beklemtoon word dat hierdie frase n komplekse en moeilike veld van ondersoek verberg. Verskillende kategoriserings van "behoefte" kan in enige situasie gemaak word. Daarom, om uitvoering te gee aan hierdie beginsel, sal dit noodsaaklik wees om n geskikte en aanvaarbare meganisme vir die bepaling van behoeftes daar te stel.

In dié beginsel en in beginsel 9 gaan dit om "tred hou met n tegemoetkom van behoeftes": dit wat as noodsaaklik beleef en aanvaar word, moet mee rekening gehou word. Verskillende mense (ook volkere) beleef verskillende aangeleenthede as essensieel (ten spyte van ooreenkomste) en dit roep op tot gedifferensieerde interpretasie van beginsels.

Die stelling "Onderwysvoorsiening sal tred hou ..." sou miskien hiewers anders gestel kon word, bv. "onderwysvoorsiening moet tred hou.../behoort tred te hou..."

Die gedagte word ondersteun. Dit beklemtoon die kardinale belangrikheid van n doeltreffende voorligtingsdiens wat deur persone wat ook opvoedkundig onderleg moet wees, beman moet word. Die belange van die kind moet juis verskans word. Die werkkomitees wat met hierdie saak verder handel, sal dus ook aan die verpligte registrasie van hierdie persone by n professionele beroepsraad vir die onderwys die nodige aandag moet skenk.

Die woorde "onderhewig aan opvoedkundige beginsels" behoort na die woorde "... ekonomiese ontwikkeling" aan die einde van beginsel 7 bygevoeg te word.

Paragraph 4.7 pages 11 and 12, Principle 7 -

The Chamber agrees and would like to stress that the present lack of appropriate planning concerning the subject mix and courses available at schools and universities places a high priority on this principle. There is no



proper/adequate career direction and guidance for pupils and students and this wastes time, money and effort.

It should also be kept in mind that teachers specialise in certain subjects and are not equipped to give career guidance. Specialised career guidance teachers will have to be employed in order to overcome the problem of career misguidance.

Principle 7, relating to the needs of society, is acceptable to the church, provided that such planning in relation to economic and manpower needs does not compromise the right of each individual to an education which will leave him free to develop his particular talents and seek further training in a sphere of activity of his own choice. In this respect Principle 9 should take precedence over Principle 7.

We do not feel that education, as a social institution, should be totally subservient to manpower needs. These are, in any case, difficult to predict and the existing principle would open the way to restricted "quotas" of personnel being allowed to take certain courses of study. This would negate the individual's right to choose direction in study.

We suggest a re-wording as follows:-

"Educational planning should keep pace with the needs of society and while taking into consideration the manpower needs and the economic development of South Africa, should allow for the individual's choice of educational direction."

In view of the fact that the social return on educational investment is so important in South Africa, we suggest that Educational Principle 7 be expanded to include social needs, as follows:

7 Education should keep pace with the needs of society and should inter alia take into consideration both social and manpower needs and economic development.

Principles 7 and 9: These two principles will be discussed together because of the inherent tension existing in any educational dispensation between the "needs of society" and the rights of the individual (see 3.4 above). As the vagueness of the word "needs" was commented on in 3.2 above, we shall accept the word for the purposes of this evaluation. It will also be assumed here that "manpower needs" refers to manpower for the greater

society and not the requirements of the teaching profession (about which see the comment on Principle 11 at 4.8 below).

These two principles draw heavily on the Prime Minister's brief to the HSRC, where expressions such as "the realisation of the inhabitants" potential", "economic growth", "quality of life", "manpower requirements" and "self-realisation" are to be found. Also, 3.1.3 of the HSRC document attempts a discussion of what later emerges in Principle 7, pointing to the massive unemployment of school leavers in the UK in 1979 and to the problem of manpower requirements which may produce frustration in society, the economy and the school (-leaving?) population. Paragraph 3.2.4 of the HSRC document states that there has been an over-optimistic belief in the direct link between formal education and political, social and economic development: the document warns that formal education does not necessarily have the considerable impact on social patterns (sameleavings-patrone) that certain educationists would have us believe. It is also possible that section 3.1.4 concerning demand for education, is intended to be read in conjunction with Principle 7.

Principle 7 is significantly tentative in its expectations of the power of education to produce change, stating that it should "keep pace" with the "needs" of society and "take into consideration" manpower and economic factors. We believe that this tentativeness reveals a healthy scepticism. Our concern with this formulation is rather that the "needs of society", "manpower needs" and "economic development" might be taken to be neutral, given categories whereas they are in fact, crucially, matters of political decision: they reflect the type of society that is envisaged by those in a position to make decisions. Also manpower and economic predictions are notoriously difficult to make with any significant degree of accuracy. Accordingly, "educational" decisions to "keep pace" or "take into consideration" must also be decisions of a political nature. Such decisions need therefore to be seen within a far greater context of a fundamental debate about the future of the RSA and the type of society and economy that is envisaged. These political decisions will stand or fall in so far as they are regarded as legitimate by the bulk of the populace, as will the educational decisions taken to give effect or to contribute to them.

Yet again, therefore, the processes of educational decision-making and access to positions of influence and power are highly significant. Our second concern with Principle 7 is that it offers no insight into the relationship between education on the one hand and "the needs of society", manpower needs and economic development on the other, other than to avoid the temptation to see a direct and

infallible contribution by education.

The HSRC comments 4.7 to 4.7.7 offer certain useful insights. First, that one needs to guard against the "over-education" of people for whom insufficient job opportunities exist - although the current problem in the RSA would seem to be precisely the reverse. Secondly, that the nature and rapidity of change requires flexibility in educational provision (4.7.5). Thirdly, that the contribution extra-school education (training?) can make to the future of Southern Africa is likely to become increasingly significant (4.7.4). Finally, that on-going research - not necessarily "educational" - is fundamentally important (4.7.6).

As far as Principle 9 is concerned, the HSRC document states that education (onderwys) of the individual must be determined on the basis of "recognised educational considerations" such as individualisation, differentiation, a balance between general formative (algemeen vormende) and vocationally oriented education, mobility within a framework of vertical and horizontal interpenetration (deurstroming), compensatory and remedial education, continuing education, adequate guidance services and (in the Afrikaans version) scientifically accountable curriculum development. The recognition given in this list to continuing education and compensatory-remedial education is particularly encouraging. As safeguards of individual rights are difficult to reconcile with broad societal categories such as manpower or economic requirements, we would wish to see in the principles a clear recognition of the need to protect individual rights in education. We have already made the point in connection with "diversity in Principle 3, that it too must allow for individual freedom and avoid the temptation to force individuals into a life-style and paradigms of a grouping into which they find themselves classified. (Should an educational authority, for example, be entitled to overrule a parent as to the "home language" of a child?) This tension is barely recognised in the list of "recognised educational considerations", where the juxtaposition of "general formative" and "individualisation" considerations is presented as non-problematic.

Two other aspects require attention:

"Vertical and horizontal interpenetration" (deurstroming)

An explanation of this concept is attempted in 3.2.2 (and perhaps in 3.2.3, on "open" and "closed" systems). The meaning seems to concern the creation of an educational system that allows people to move more easily from one branch of education to another, to eliminate cul de sacs - and to hold out the carrot of

financial economies being effected by the creation of more flexible institutions or systems. Much the same sort of point seems to be the purpose of 3.2.3, though it does end with a warning against "so-called openness".

If these two paragraphs are included to suggest the need for greater flexibility in South African education, they are to be welcomed, as the tendency in the educational arena at present is for a considerable degree of rigid control, little possibility existing for mobility. The comments under 3.2.3 may, however, depending on their interpretation, be seen as strategies for the maintenance of policies of inequality. If a more flexible approach might be possible in matters of "compulsory schooling, centralisation and medium of instruction", as is hinted, we must remain wary of accepting this approach unreservedly because the envisaged flexibility is justified in terms of the heterogeneity of South African society, and therefore might be employed to maintain racially determined differences of policy on the basis of "flexibility".

### Curriculum

We have already referred to the crucial importance of adequate curriculum development strategies (3.2 above): we want also to comment on the phrase wetenskaplik-verantwoorde kurrikulering (mistranslated as scientific and accountable). Curriculum development remains an underdeveloped art in South Africa, so any awareness of the need for a more sophisticated approach is obviously to be welcomed. However, it must be stated that because so many of the curricula decisions that are taken of necessity reflect particular world views, philosophies of knowledge, political biases and conceptions of the future, one needs to be inherently suspicious of any claims put forward in defence of the "scientific" nature of any curriculum development strategy. Crucial to adequate and appropriate curriculum development in the future will be the democratisation of educational management as we outline in 4.4 above: curriculum development is par excellence a political exercise. It follows then that any committee or group set up to arrive at a new curricula/educational dispensation will have to be of a truly representative nature if the fruits of its labours are to be deemed legitimate.

Aspects such as admission procedures and accreditation must also be seen as key factors in curriculum development, but the flexibility spoken of by the HSRC under 4.7 seems to be contradicted by the demand in 4.8.1.4 for standardisation of diplomas and certificates.

In summary Principle 7 contains too many vague rhetorical statements to be a useful guide to future educational policy, and its lack of protection of indivi-

dual rights suggests a "social engineering" model that may well compromise the Prime Minister's call for a programme to bring about the "self-realisation" of the country's inhabitants. However, we welcome recognition of the dangers of an over-optimistic faith in the capacity of education to solve a multitude of problems.

No person is likely to object to the terse fourteen words of Principle 9, though one may ask how "educational needs" differ from other "needs" (leaving aside again the issue of "needs" per se). The accompanying "recognised educational considerations", however, are by no means as obvious as we are being asked to believe, especially as it is only in one of them that the need for the reconciliation of inherent tensions is recognised.

. Die voorsiening van onderwys moet rekening hou met die drakrag van die samelewing. Die staat en plaaslike gemeenskap het elk 'n bepaalde verantwoordelikheid om na te kom. Alle behoeftes t.o.v. onderwys moet aan bepaalde opvoedkundige norme voldoen.

On stel voor dat hierdie beginsel gewysig word sodat dit soos volg lees:

Die onderwys sal tred hou met die behoeftes van die samelewing en sal onder meer rekening hou met sowel opvoedkundige vereistes as mannekragbehoefte en ekonomiese ontwikkeling.

In die onderwysvoorsiening sal 'n besondere plek toegeken moet word en status verleen word aan:

#### Opvoedkundige leiding

Dit is duidelik dat onderwysers wat verantwoordelik is vir opvoedkundige leiding besondere verantwoordelikhede ten opsigte van landsontwikkeling in die toekoms gaan dra. Daarom moet hierdie onderwysers 'n besondere status hê. Status kan onder andere verwerf word deur toepaslike gespesialiseerde opleiding. In hierdie verband word aanbeveel dat B.Ed.-skoolvoortligting as minimum vereiste moet geld. Daar moet sterk aangedring word op opgeleideid want die Departement Opvoedkundige Leiding van elke skool gaan in die toekoms 'n sleutelrol speel in die bevordering van landsontwikkeling.

. Is dit nie ooriealisties gestel nie? In 'n snelgroeïende land veral, is die behoeftes van die samelewing altyd veel groter as waarin werklik voorsien kan word. Dink maar aan skoolplig, universiteits- en beroepsonderwys, om maar net 'n paar te noem. Ook wil ek net daarop wys dat onderwysstelsel hulself

n tradisie op die hals gehaal het van onmagtig te wees om tred te hou of vinnig aan te pas, in hoofsaak vanweë hul komplekse aard en die kompleksiteit van faktore wat inwerk op n onderwysstelsel. Ons eie onderwysgeskiedenis vanaf 1975 is n goeie bewys van hierdie standpuntname.

**BEGINSEL 8: IN DIE VOORSIENING VAN ONDERWYS MOET DIE PROSESSE VAN SENTRALISASIE EN DESENTRALISASIE VERSOEN WORD:**

**PRINCIPLE 8: THE PROCESSES OF CENTRALIZATION AND DECENTRALIZATION SHOULD BE RECONCILED IN THE PROVISION OF EDUCATION:**

- Die skepping van n almal insluitende Ministerie van Nasionale Opvoeding is sowel moontlik as wenslik. Ten einde die vereiste korrelasie tussen kultuur, samelewing en onderwys te bewerkstellig moet daar binne die breë raamwerk van die almal insluitende onderwysstelsel afsonderlike ministeries en/of departemente vir die hoofkultuurgroepe wees.

Benewens die gemeenskaplike wetgewing van die Ministerie van Nasionale Opvoeding moet daar ook nog ondergeskikte wetgewende liggame wees wat kragtens gedelegeerde gesag van die Ministerie van Nasionale Opvoeding bindende juridiese bepalinge op hulle onderskeie kultuurgemeenskappe kan uitvaardig.

In n eventuele omvattende onderwysstelsel wat al die heterogene bevolkingsgroepe moet akkommodeer, moet daar met die vraagstuk van differensiasie op beide die volks- en lewensbeskoulike vlak rekening gehou word. Egte en ware opvoedende onderwys is slegs moontlik as dit geskied in korrelasie met die volkskultuur asook met die lewens- en wêreldbeskouing wat in die opvoedeling se lewensmilieu aangetref word.

- This is confusing. The educational institutions should be organised so as to meet the educational objectives. Centralization or decentralization are facets of organization, not principles. A country's constitution, and not only educational principles, will also determine the measure of centralization and decentralization. In the USA education is decentralized because of a federal system of government.
- Par. 2.6 "Maintaining particular cultural identities is better accomplished in a decentralized system" assumes a premise which is debateable. All people do not want to maintain particular cultural identities by means of separate schools and in some cases it is impractical. Compare the reaction

to sending Black children in urban areas to schools in homelands and the question whether so-called Coloureds in South Africa have a cultural identity which really distinguishes them from the Afrikaners.

- We agree and believe that the maximum level of decentralization compatible with the maintenance of standards should be reached. Nevertheless we believe that the formal division of education into separated departments dealing with the education of race groups is fundamentally wrong and believe that decentralization should start from a centralised single Department of Education. We believe that this should be stated.
- In enige komplekse samelewing is daar sprake van sentralisasie en desentralisasie en om die twee te versoen spreek net vanself. Die voor- en nadele wat genoem is, gee 'n aanduiding van wat ter sake is. Hoe om die ewewig werklik te bewerkstellig en wat die implikasies van so 'n beginsel in die praktyk kan wees, sal vooraf deeglik nagevors moet word.
- This is confusing. The educational institutions should be organised so as to meet the educational objectives. Centralization or decentralization are facets of organization, not principles. A country's constitution, and not only educational principles, will also determine the measure of centralization and decentralization. In the USA education is decentralized because of a federal system of government.
- Die benadering van die onderwys soos geïmpliseer in hierdie beginsel, is in breë trekke aanvaarbaar, vir sover die beginsel aandui dat sekere funksies in enige onderwyssisteem gesentraliseer moet word terwyl ander deur 'n gedesentraliseerde struktuur kan en behoort gehanteer te word. Daar word nietemin sterk gevoel dat die huidige formulering te algemeen is, selfs vir 'n beginselverklaring. Dit sal waarskynlik lei tot of verwarring of teenoorgestelde vertolking, albei waarvan teen-produktief sal wees vir die Onderzoek se eie werk en vir die publiek se aanvaarding van die Beginsels. Die saak vir 'n alternatiewe formulering van hierdie beginsel word daarom bepleit in 6.3.3 en 6.3.4 en voorgestel in 6.3.5 hieronder.

Daar word aanvaar dat baie van die huidige probleme in die onderwys voortspuit uit 'n sisteem wat oorgesentraliseer is binne departemente terwyl dit verkeerdlik gedesentraliseer word tussen departemente. Gevolglik word kommunikasiekanale binne elke departement omslagtig en die moontlikhede van verandering word verminder. 'n Veelvuldigheid van afsonderlike departemente

vermeerder burokrasie en onkoste. Ten slotte is die beginsel dat desentralisasie van die administrasie van onderwys op rasse-groepe gebaseer word, onaanvaarbaar.

In die lig van bogenoemde opmerkings en die aanvaarde begeerte van die Hoofkomitee om beginsels te formuleer wat geïmplementeer kan word, word aanbeveel dat die verbondenheid tot 'n enkele onderwysministerie vir die RSA as 'n beginselsaak onderneem word. Sodanige beginsel behoort ook te verwys na die gelyktydige desentralisasie van besluitneming deur strukture gebaseer op ander kriteria as ras. Maar die stigting van 'n enkele bron van gesag, beheer en finansies bly 'n politieke en praktiese noodsaaklikheid.

Die bestaan van 'n enkele nasionale ministerie of departement is geheel en al in ooreenstemming met 'n dramatiese desentralisasie van besluitneming en rekskap. Trouens, so 'n optrede is in die beste tradisies van 'n demokrasie en sal baie daartoe bydra om die belange van almal tegemoet te kom. Buitendien kan dit, indien goed hanteer, lei tot groter doeltreffendheid en deelname binne die sisteem. Dit dien herhaal te word dat die struktuur waardeur desentralisasie plaasvind, gebaseer behoort te wees op geografiese, sosiale of ekonomiese oorwegings, en nie op oorwegings van ras nie.

Daar word gevolglik voorgestel dat beginsel 8 soos volg herformuleer word:

Die prosesse van sentralisasie en desentralisasie in onderwys behoort geken te word aan (i) die bestaan van 'n enkele nasionale ministerie van onderwys en (ii) maksimum desentralisasie van besluitneming deur strukture gebaseer op ander kriteria as ras.

In die bewoording van die beginsel is dit miskien problematies om te sê dat daar in die onderwysvoorsiening 'n versoening van die prosesse van sentralisasie en desentralisasie bewerkstellig moet word. Miskien sou dit suiwerder wees om te sê: "In die voorsiening van onderwys moet daar deeglik rekening gehou word met die implikasies van sentralisasie en desentralisasie" of "In die voorsiening van onderwys moet daar deeglik rekening gehou word met die voor- en nadele wat aan sowel sentralisasie as desentralisasie verbonde is."

Dit is belangrik om te besef dat dié sake nie in isolasie, los van die bepaalde situasie, beoordeel kan word nie. As dit gebeur, is daar die gevaar dat ongeldige veralgemenings gemaak word.

Die stelling sou moontlik gewysig word om 'n meer positiewe standpunt te stel,



naamlik "Sentralisasie bevorder ook gelykwaardigheid...." (In die lig van die beginselstandpunt oor differensiasie is dit wenslik om die moontlike negatiewe konnotasie verbonde aan "eenvormigheid" te vermy.)

Onderwysadministratief gesien, is dit nie waar dat desentralisering burokratisering verhoed nie. Dit sou bv. bloot die swaartepunt kon verskuif - en n veel ongewenster negatief-burokratiese situasie tot gevolg hē. Dit is miskien belangrik om te besef dat burokrasie, wetenskaplik gesien, nie noodwendig n negatiewe konnotasie het nie. Dit is n saak wat seker nie in die bestek van hierdie kommentaar verder uiteengesit hoef te word nie, aangesien die betrokke vakkundiges in die werkkomitees sekerlik daaraan aandag sal skenk. Daar moet tog net gewaarsku word teen twee moontlike ernstige mistastings, nl:-

- (i) dat n burokratiese struktuur heeltemal uitgeskakeel kan word (ook die negatiewe fasette daarvan); en
- (ii) dat funksionering binne n burokratiese struktuur in beginsel nie met die professionele status van die onderwysberoep te rym is nie.

Die stelling is moontlik darem te dogmaties. Dit is nie noodwendig so nie - veral nie dat dit "veel beter" tot sy reg kom nie. Intendeel. Daar word aanbeveel dat die stelling hersien word om te lui:

"Die professie en sy inspraak ten opsigte van onderwysvoorsiening sou moontlik beter tot sy reg kon kom in n gedesentraliseerde opset."

U gee n waardevolle oorsig oor voor- en nadele van sentralisasie en desentralisasie. Ek onderstreep graag plaaslike inisiatief en lokale verantwoordelikheid as onontbeerlik as daar n stelsel van lewensbeskoulike differensiasie beplan word. Dis die slagaar van die voedingsbodem. Dit sluit verder aan by 2.5 (p.13) wat dieselfde tendens het, nl. die bevordering van konsultasie en deelnemingsgeleentheid. Dan word hierdie skool nie maar nóg n staatskool nie, maar myne (ouer), ons s'n (gemeenskap) en hiērdie streek s'n.

Burokratisering (2.3 p.13) ontwikkel maklik in enige groot, lomp en onhanteerbare bedryf. Geen wonder dus dat dit vandag een van die grootste knelpunte in die onderwys is en nooit met salarismanipulering opgelos sal kan word nie. Dit word ook ondervang in u punt 4.11, p.15.

Kultuuridentiteite en die handhawing daarvan sowel as hulle inskakeling as faktor in die groei en wording van n volk is so essensieel dat dit hoē priori-

teit op desentralisasie lê. In die opset waarin ons tans is en besig is om in te beweeg, is daar geen heil te vind in 'n hoë mate van sentralisasie nie - dit sou meerderheidsdiktatuur en kulturele onderploeging in die onderwys in die hand werk. Dit sou maklik die onderwys kanaliseer om bloot die regerende faksie van die dag se onderwysbelange en -behoefte te dien.

- Principle 8 has been discussed in the section relating to the development of a unified education system. We repeat that the commitment to a single ministry of education should be made a matter of principle, and that decentralisation of organisation, consultation and development should be based on regional and economic considerations and not on racial or ethnic structures.
- We find the wording awkward, though the sentiment is acceptable, and suggest: "There is need for centralization and decentralization in the provision of education."
- This principle needs to be read in conjunction with Principles 3 (commonality and diversity), 4 (State vs. non-State responsibility and say) and 6 (private education).

The thrust of all four of these principles seems to be clearly towards a more open, flexible and responsive educational dispensation allowing for a far greater degree of responsibility and say on the part of the people and a corresponding increase in the accountability and responsiveness of the State. They are therefore all aspects of an approach pointing to the need for a greater democratisation of education, and as such we welcome them.

Having said this we believe we must warn against an over-simplification of the centralisation-decentralisation issue. Danish education may be highly centralised and that of the USA bewilderingly decentralised, but there are far more people living in the city of New York than in the whole of Denmark. Also, some of the claims put forward in the HSRC document in favour of decentralisation are by no means inherently facets of decentralisation. The argument (4.8.2.3) that decentralization prevents or inhibits bureaucratisation is very far from proven - ask anybody dealing with a municipal authority. That the teaching profession is better served by a decentralised system (4.8.2.4) is contradicted by a host of examples of local tyranny and witch-hunts against teachers in the USA. That decentralisation promotes consultation and participation (4.8.2.5) is a moot point - and so on. In

fact, some of the arguments put forward here might well be stood on their heads: local initiative, responsibility and involvement (4.8.2.1) may well be fostered most effectively by pressure from a central authority, and perhaps only the latter will have the expertise and resources to deal effectively with local problems (4.8.2.2). Modern Norwegian education is the definitive example of centrally inspired, decentralised education. (Vide Reviews of National Policies for Education: Norway, OEDC, Paris, 1976) And Dixon reminds us that the local scholars need to be protected against a compulsory course in pyrotechnics instituted because the headmaster had a revelation (C.W. Dixon: Society, Schools and Progress in Scandinavia, Oxford, Pergamon, 1965, p. 177).

It has, then, to be noted that policies of decentralisation are policies emanating from the central authority. It is the central authority that decides, for instance, which matters are to be left to regional or local authorities: it is not so much an issue of decentralisation vs. centralisation but a matter of defining (centrally) the areas in which the local or regional authorities are entitled to claim authority. In fact, it is the central authority that defines the decentralised areas in the first place, and which can change its policy subsequently.

The centralisation-decentralisation issue is another reason why we find the formulation of Principle 1 inadequate, for it affords no safeguards for equality of educational opportunity in terms of geographical location. What is more, if this principle comes to be interpreted as allowing for one overarching educational ministry as the umbrella under which a number of ("decentralised") racially-segmented sub-departments exist, on the basis of the need to recognise "diversity", then it must be rejected out of hand as a violation of Principle 1.

The issue involved here is ultimately not so much one of the structural dispensation to be created, but of the style or ethos of educational control, management and administration. Centralisation and decentralisation are but strategies to give effect to this style or ethos.

- . Paragraph 4.8, pages 12 and 13, Principle 8 - "The process of centralisation and decentralisation should be reconciled in the provision of education." and
- . We advocate a unitary system of education under a single minister. We

therefore suggest a rewording of Educational Principle 8 (the processes of centralisation and decentralisation should be reconciled in the provision of education) as follows:

- 8 There should be a unitary, non-racial system of education under a single Minister, with devolution of authority by regions or specialized fields of education being co-ordinated by a national policy-making body.

This principle clearly relates to the structure and administration of education, and is significant in terms of the function of the Joint Matriculation Board. It is precisely in terms of this principle that the Board scrutinises the standards set and maintained by decentralised regional authorities and seeks to ensure an acceptable measure of uniformity and co-ordination.

Hierdie beginsel word sterk gesteun. Sentralisasie dui op die gemeenskaplikheid t.o.v. bepaalde onderwysaangeleenthede en word nie vertolk as onderwys-integrasie oor kultuurgrense heen nie. 'n Ministersraad van Nasionale Opvoeding kan 'n praktiese uitvloeisel wees, maar dit kan eweneens geskied sonder om die bestaan van verskillende departemente van Onderwys met hul eie struktuur in gedrang te bring.

**BEGINSEL 9: AAN ELKE INDIVIDU SE ONDERWYSBEHOEFTE SAL TEN BESTE DEUR DIE ONDERWYSVOORSIENING TEGEMOET GEKOM WORD:**

**PRINCIPLE 9: THE EDUCATIONAL NEEDS OF THE INDIVIDUAL SHOULD BE MET IN THE BEST POSSIBLE WAY**

Die nuwe begrippe naamlik deurstroming en beweeglikheid, lê klem op 'n groot behoefte wat lank reeds gevoel is en waarin deur technikonopleiding in 'n groot mate voorsien is. Op sekondêre vlak sou dit lei tot groter vakkeuses en minder spesialisasie op 'n te vroeë stadium - iets wat algemeen verwelkom behoort te word.

Dit wil voorkom asof die moedertaal as medium van onderrig nêrens genoem mag word nie, en dit is nodig dat dit wel erken word.

Voorstel: Dat no. 9 gewysig word om soos volg te lui (wysiging onderstreep):

Aan elke individu se onderwysbehoefte sal ten beste deur die onderwysvoorsiening tegemoet gekom word en die gebruik van die moedertaal as die medium

van onderrig sal nagestreef word.

Die volgende fundamentele aangeleenthede moet deeglik in ag geneem word:

a) Begryping van andersheid

Elke kind is iemand wat self iemand wil wees. In die onderwys moet gepoog word om elke individuele kind te begryp sodat onderwys voorsien kan word wat rekening hou met sy eie persoonlike, religieuse en kulturele behoeftes. In die onderwys moet begryp word dat elke groep kinders met wie daar gewerk word se belewinge en ervarings anders is as kinders wat jonger of ouer as hulle is of wat 'n ander religieuse en kulturele agtergrond het.

b) Die onderwys moet die kind help om sy moontlikhede te ontdek en te begryp.

Die kind se moontlikheid tot grootwording hang onder andere af van sy intelligensie, sy opvoedingsagtergrond en die waarde wat sy samelewing heg aan die menslike moontlikhede waaroor hy beskik.

c) Ontplooiing van moontlikhede

Die kind moet gehelp word om sy positiewe moontlikhede in te span. In die onderwys word inspanning, wat lei tot prestasie beklemtoon. Die kwaliteit van die inspanning en die wil om te presteer hang af van die besondere religieuse en kulturele dryfkragte daartoe.

While in theory this principle is supported, I do not regard it as "prakties uitvoerbaar".

To meet the needs of individual pupils requires a sophisticated, and therefore expensive, system of differentiated education. It would appear that this principle is linked to the Cabinet request to plan a system to develop the potential of the inhabitants of this country. In terms of both costs and manpower, it will not be possible to duplicate the system which characterises White education. There will have to be a modification of goals and an adaptation to a less costly and more realistic policy.

Daar is algemene ooreenstemming met hierdie beginsel, gesien as aanvullend by beginsel 7.

Daar word voorgestel dat "alle indiwidue" "elke indiwidu" vervang; twee implikasies van die beginsel is vroeër bespreek en die opmerkings wat

gemaak is, behoort in gedagte gehou te word by die vertolking van hierdie beginsel,

- die behoeftes van die individu kan nie ten volle tegemoet gekom word nie tensy hy geografiese mobiliteit het;
- kompenserende programme vir die sosiaal en ekonomies verstokenes sal vereis word.

Soos in beginsel 7 gaan dit in dié beginsel om "tred hou met en tegemoetkom van behoeftes": dit wat as noodsaaklik beleef en aanvaar word, moet mee rekening gehou word.

Hierdie beginsel word onderskryf. Dit hang ten nouste saam met die kwessie van differensiasie (trans- sowel as intrakultureel) en voorligting. Opmerkings wat vroeër in hierdie kommentaar in daardie verband gemaak is, is dus ook hier ter sake.

Die woord "aan" aan die begin van beginsel 9 behoort weggelaat te word. Die sin sal dan soos volg begin:

"Elke individu....."

Principle 9 is generally acceptable, despite its vague formulation. This principle needs to be read in conjunction with our comments on the need for social and political change and our insistence on compensatory education for disadvantaged individuals.

The educational needs of the individual should be met in the best possible way with the individual's own particular aptitudes, capacity and choice, rather than ethnic and cultural factors, determining the type of education he receives.

In the immediate future those institutions at all levels wishing to be open to all races should be allowed to become so; later, open access to all institutions of education should be allowed within this country.

Aan elke individu se onderwysbehoefte sal ten beste deur die onderwysvoorsiening tegemoetgekom word.

Ons stel voor dat beginsel gewysig word sodat dit soos volg lees:

Die individu se onderwysbehoefte sal ten beste deur die onderwysvoorsiening

tegemeetgekom word.

- . Dit is 'n pragtige ideaal, maar in 'n land waar daar nog nie eers laerskoolplig vir elke kind bestaan nie, lyk 'n beginsel soos hierdie uit sy plek. Dit herinner my aan die opmerking van Jallade: "As for the adaptation of learning to the needs of the individual, this remains a pious wish whose implementation is well in the future." (op. cit. 358).

Dit lyk my meer realisties dat as beginsel gestel word dat elke leerling van onderwys voorsien sal word tot en met ...

**BEGINSEL 10: GELYKWAARDIGE ONDERWYSSTANDAARDE SAL MET ALLE TERSAAKLIKE MIDDELE GEHANDHAAF WORD:**

**PRINCIPLE 10: EQUIVALENT STANDARDS IN EDUCATION SHOULD BE MAINTAINED BY ALL THE MEANS AVAILABLE:**

- . We accept. We would stress here that, while we wrote under 4 above of the financial responsibility of the State we accept that the responsibility for the maintenance of standards in a decentralised system can only be achieved by the acceptance of a central standards body. It would be independent of governmental departments of education and this should be clearly stated.
- . 'n Uitstekende beginsel wat hoë prioriteit moet kry met inagneming van al die ander beginsels wat hiermee verband hou. Waarskynlik sou dit die outonome vereistes wat verskeie tersiêre inrigtings tans stel en die gevolglike (gedeeltelike) duplisering van opleiding, fasiliteite, kwalifikasies, personeel, ens. beëindig.
- . Waarborge insake standaarde moet verskaf word wat vir alle bevolkingsgroepe geld. Die standaarde wat gestel word, moet rekening hou met
  - \* die kwaliteit dienslewering wat verwag gaan word;
  - \* landsbehoefte in terme van byvoorbeeld mannekragbehoefte en opvoedkundige ooreenstemmings.
- . To implement this principle will have serious repercussions. Though the Joint Matriculation Board endeavours to ensure, as far as is possible and reasonable, some equivalence in standards; the fact remains that the

statistical adjustments are applied within the context of each separate group. As a result, there are considerable variations in standard.

A common examination for all groups would have devastating consequences for those who are currently disadvantaged.

At the school level, the only fair and reasonable method of assessing standards of attainment is to compare what is comparable.

Pupils within a culturally homogeneous group may be compared with one another. This comparison will reveal the gifted, the average and the below average pupils. It is what takes place in every school. The Senior Certificate Examination (External) provides a means of comparing pupils within an entire department, but the attempt to achieve an absolute standard in the entire Republic is neither attainable nor desirable.

Dit wil voorkom dat hierdie beginsel ook versigtiger bewoord behoort te word. In die eerste plek ontstaan die vraag waarom daar by beginsel 1 van "gelyke onderwysgeleentheid" gepraat word en hier van "gelykwaardige onderwysstandaarde." Word daar met "gelyke" nie tog "gelykwaardige" bedoel nie? Indien nie, behoort die rede in die afdeling oor woordomskrywing verstrekkend te word. Indien die begrippe as sinoniem gesien word, sou die woord "gelykwaardige" verkieslik wees omdat die moontlike konnotasie ten opsigte van eendersheid - identiese (wat hier nie met differensiering te rym is nie) vermy sou word. Afgesien van hierdie vraag, wil dit voorkom dat die stelling liewers moet lui: "Gelykwaardige onderwysstandaarde moet met alle tersaaklike middele nagestreef en gehandhaaf word" of "Gelykwaardige onderwysstandaarde behoort met alle tersaaklike middele nagestreef en gehandhaaf te word." (Soos die bewoording tans is, word te kenne gegee dat die onderwysstandaarde huidiglik gelykwaardig is en slegs so gehandhaaf sal word.)

The Chamber agrees with the principles but would point out that the reconciliation is going to be a very thorny one. In very general terms the route that we favour points to a single department laying down minimum standards of education while allowing a measure of autonomy to localised institutions to exceed these if necessary and generally to make decisions in respect of issues about which localised communities feel particularly sensitive.

Hierdie kwessie van gelykwaardige onderwysstandaarde gaan in enige gedifferen-



sieerde stelsel 'n baie moeilike turksy word. Die maklikste weg van minste weerstand sal natuurlik 'n rekenaarkundige manipulerings van die saak wees. Dit sal egter geen blywende oplossing bied nie, omdat dit die siel en gees, die lewegewende eieheid uit die stelsel sal weer en niemand na die hart praat nie. "Na die hart praat" - dis nou hartetaal, lewensbeskouing, religie wat in die spel kom, wat waardes weeg en vergelyk en toeken wat by die bepaling van gelykwaardigheid nie weggedink kan word nie. U formulering by punt 4 (p.15) toon dat daar begrip vir hierdie probleem is.

There are not "equivalent standards" at present, so to speak of their being "maintained" is invalid. Also to speak of "equivalent standards" is misleading and would possibly be taken to mean a lowering of the high standards which do exist in some systems. We suggest as re-wording:

"A common high standard of education should be achieved as soon as possible and thereafter maintained by all the means available."

Equivalent standards in education should be (sa) maintained by all the means available (met alle tersaaklike middele).

Apart from the fact that the English version of this principle is rather Orwellian, we find it generally acceptable. The comments following in the HSRC document (4.10.1 - 4.10.4) indicate a concern for parity in admission requirements at post-secondary institutions, concern at discrepancies existing at matriculation level, and so on. Unfortunately 4.10.1 seems to suggest the continuation of racially segmented education - a violation of Principle 1 - by using the phrase "for all population groups."

The question of "standards" is, however, a complex and emotive one. An adequate education system for the future will have to be far more flexible, as seems to be recognised in various of the statements in inequality - a factor in our criticism of Principle 1 - one must not allow simplistic conceptions of "equivalent standards" to constitute another aspect of perpetuating that inequality. We must, therefore, refer again to the need for sophisticated procedures of curriculum of excellence and for flexibility in keeping with the particular difficulties faced by the RSA. Flexibility and imagination will be key ingredients of curriculum development.

The central responsibility of the JMB in controlling the standard of university admission requirements, represents an essential aspect of this principle.

- Die beginsel word onderskryf en word in die lig van die beginsel vertolk. Waarborgte insake standarde moet verskaf word wat vir alle bevolkingsgroepe geld.

Die standarde wat gestel word moet rekening hou met

- die kwaliteit dienslewering wat verwag gaan word;
- landsbehoefte in terme van byvoorbeeld mannekragbehoefte.

- Die Stelling soos hierdie impliseer diversiteit en desentralisasie by voorbaat. Moet daar nie maar liewer net van "onderwysstandarde", dit wil sê die standaard van onderwys op die verskillende vlakke, gepraat word nie?

**BEGINSEL 11:** *ERKENNING VAN DIE PROFESSIONELE STATUS VAN DIE ONDERWYSER EN DOSENT IS VAN FUNDAMENTELE BELANG VIR DIE KWALITEIT VAN DIE ONDERWYSER.*

**PRINCIPLE 11:** *RECOGNITION OF THE PROFESSIONAL STATUS OF THE TEACHER AND LECTURER IS OF FUNDAMENTAL IMPORTANCE TO THE QUALITY OF EDUCATION*

- Die Goeie beginsel, maar slegs op papier van geen waarde vir 'n land en sy opvoedings- en onderwysbeleid nie. Die mate waarin die volle praktiese implikasies van hierdie beginsel in die praktyk deurwerk, sal die sukses van onderwysbeleid bepaal.
- Erkenning van professionele status impliseer dat daar 'n instansie (bv. 'n professionele raad) sal wees wat in staat sal wees om:
  - Hom te beywer om die standarde van professionele opleiding in die onderwys te handhaaf en te verbeter. Dit impliseer die ontwerp en daarstelling van opleidingstrukture en -fasiliteite waarop voornemende studente en gekwalifiseerde onderwysers trots kan wees - trots wat gegrond is op professionele effektiwiteit en afgerondheid.
  - Die standaard van professionele gedrag in die onderwys te bepaal en te verseker dat dit gehandhaaf word. Dit vereis beheer oor:
    - optrede en gedrag van geregistreerdes
    - opstel van 'n professionele gedragskode
    - tug en dissipline oor diegene wat oortree teenoor die professie en die gemeenskap.

c. Doeltreffende beheer oor die professionele gedrag van onderwysers en ander geregistreerde persone uit te oefen. Dit impliseer dat:

- . Die raad beskikkingsreg moet hê oor wie kwalifiseer vir registrasie by die raad
- . alle persone wat toegelaat word tot die professie, eers geregistreer behoort te wees
- . oorweging geskenk moet word vir die daarstelling van verskillende registrasie-kategorieë.

- . This principle is one which I would like to support, but in view of the fact that the great majority of teachers for the foreseeable future will be relatively poorly qualified, to consider professional status appears to be unrealistic.

Would a better principle not be one that states that in relation to conditions of service, Education must be regarded as a single entity?

- . Daar is eenparige goedkeuring van hierdie konsepbeginsel. Die vraagstukke betrokke by die werwing, opleiding en behoud van onderwysers word duidelik deur almal vir hierdie tydsbestek as van kritiese belang beskou.

Soos hierbo aangedui in 3.2.2, is dit nodig om onmiddellike kragtige stappe te neem om die beginsel in werking te stel, sowel as om langer termynmaatreëls te ontwerp om te verhoed dat so 'n krisis weer in die toekoms ontstaan.

Die Stigting lê, deur die Hoofkomitee, 'n gedetailleerde voorlegging oor die onderwerp voor aan die relevante werkkomitee.

- . Die beginsel word onderskryf. Die implikasies van die stelling is natuurlik geweldig omvangryk, byvoorbeeld: reg van die professie om self oor sy professionele sake te beslis; jurisdiksie aan die professie om ten opsigte van aspekte van opleiding afdwingbare besluite te neem en kursusstrukture en -inhoud voor te skryf; erkenning van die professie se beslissingsreg ten opsigte van wie toegelaat mag word om op vaste basis onderwys te gee, ens. Daar moet gemeld word dat die wyse waarop huidiglik aan die status van die professie erkenning gegee word, nie as die ideaal beskou kan word nie.

Telkens wanneer daar van "onderwys" sprake is, word meteens daarmee persone wat onderwys gee, geïmpliseer. Dit beteken dat die gedagte van 'n professionele raad wat die hoogste moontlike mate van seggenskap moet hê, deurgaans

beklemtoon moet word. Die effektiewe implementering (operasionalisering) van onderwysbeginsels hang in 'n baie groot mate af van -

- a. die standaard van professionele opleiding in die onderwys;
- b. die standaard van professionele gedrag van onderwysers; en
- c. doeltreffende beheer oor professionele gedrag van alle persone wat toegelaat word tot die professie.

Die woorde "... as beoefenaar van die professie ..." behoort by beginsel 11 bygevoeg te word sodat dit as volg lui:

"Erkenning van die professionele status van die onderwyser en dosent as beoefenaar van die professie is van fundamentele belang vir die kwaliteit van die onderwys."

U aandag word verder daarop gevestig dat die SAOR die daarstelling van 'n komitee om spesifiek die aangeleentheid van die erkenning van die status van die onderwysprofessie te hanteer, as hoogs wenslik ag. In dié verband word u verwys na 'n skrywe van die Raad (1980-01-29, verwysing IR) en die memoranda wat deur die Raad van die RGN-ondersoek na die Onderwys voorgelê is en wat moontlik vir so 'n komitee relevant kon wees.

The Chamber would urge immediate action to this issue in order to attract and retain members of the teaching profession. Removal of salaries and emoluments from the public service control might help. The Chamber would furthermore like to emphasise that all discrimination on the basis of sex in the teaching profession should be abolished. This does not only refer to the remuneration of teachers but also to the reserving of posts for men in order to "balance" the numerical ratio between men and women at schools.

Principle 11 meets with the approval of the church. Acceptance of this principle implies a commitment to an immediate upgrading of teaching in the Black systems of education through in-service training, the training of all future teachers in racially-integrated universities and colleges of education, the appointment of teachers to schools and areas where they are most needed, and the immediate scrapping of professional registration of teachers on a racial basis. Recognised teachers' associations should also be encouraged to open their membership to teachers irrespective of their race. There also appears to be a need to review the level of remuneration of teachers in relation to salaries which are enjoyed by people in other responsible occupations.

This principle as worded, reflects no logical connection between "recognition of professional status" and "quality of education". For example, enforcing registration of teachers does not necessarily raise the quality of education! We suggest therefore:

"The professional status of the teacher must be recognised by his involvement in all educational decision-making".

We see no need to add the words " and lecturer", for we see the teaching as a whole profession.

Die probleem om aan die onderwys professionele status te verleen is die burokratiese beheer daarvan. Vir solank klerke die wel en wee van die onderwyser bepaal, sal daar van professionalisering weinig sprake kan wees. Tog word daar in die kommentare sterk aangedring op professionalisering. Dermate dat die salarisstrukture vir die onderwysers, uit die van die owerheidsektor behoort gelig te word.

Die behoeftes van onderwysers en dosente om hulle volkome in die beroep te kan verwesenlik, verdien in hierdie verband ook beklemtoning. Om professionele status te bereik, sal roetine en sleurtake deur nie-onderwysers onderneem moet word om dusdoende die onderwyser of dosent meer vryheid te laat vir professionele (kreatiewe) arbeid.

There can be no doubt that the quality of education depends to a significant degree upon the establishment and maintenance of a skilled and satisfied educational workforce.

We must warn, however, against a simplistic focusing on "professional status" as a key concept, because much of the work done in investigating the status of the teacher has tended to be historically and sociologically naive. It may be as important to view the teacher crisis as a symptom of a far greater malaise, particularly with regard to styles of educational control, management and decision-making. The dictatorial attitudes of so many in the educational inspectorates is but one aspect of this.

In short, it is the status and satisfaction of the educator that matters, not his or her recognition as a professional. What is needed is a realistic salary-benefits-conditions of service package that makes a career in education attractive, within the framework of a flexible educational dispensation

that seems to use all possible resources in meeting the requirements of a new education programme, and so rationalises (that is, uses effectively) the manpower upon which an education system may realistically call. Better education does not necessarily mean more teachers via an extrapolation of existing teacher-pupil ratios in the advantaged sector. The quality of the teaching workforce must also, of course, be seen not only as a sine qua non for improved educational provision, but also as a consequence of it.

It has to be noted that racism and sexism are two of the most powerful factors producing the current low status of teachers. In this regard we wish to single out legislation that created the South African Teachers' Council for Whites and the policy of setting both racial and sexual restrictions in regard to posts in education, and in regard to salaries.

This is accepted as essential in the building up of an educational system which is capable of maintaining academic and professional standards within the community.

Die beginsel word onderskryf met die uitgangspunt dat die huidige professionele status van die onderwyser en dosent nie die eindpunt is nie. Alle weë en middele moet in werking gestel word om die aansien en status van die profesie verder te verhoog sodat daar werklik sprake van hoë professionaliteit kan wees. Die TO stel voor dat die beginsel gewysig word sodat dit soos volg lees:

Erkenning dat die onderwyser en dosent beoefenaars van 'n profesie is, is van fundamentele belang vir die kwaliteit van die onderwys.

Erkenning van professionele status impliseer dat daar 'n instansie (bv. 'n professionele raad) sal wees wat in staat sal wees om-

- a. hom te beywer om die standaarde van professionele opleiding in die onderwys te handhaaf en te verbeter. Dit impliseer die ontwerp en daarstelling van opleidingstrukture en -fasiliteite waarop voornemende studente en gekwalifiseerde onderwysers trots kan wees - trots wat gegrand is op professionele effektiwiteit en agtergrondheid.
- b. die standaard van professionele gedrag in die onderwys te bepaal en te verseker dat dit gehandhaaf word. Dit vereis beheer oor:

- optrede en gedrag van geregistreerdes;
- opstel van 'n professionele gedragskode;
- tug en dissipline oor diegene wat oortree teenoor die profesie en die gemeenskap.

c. doeltreffende beheer oor die professionele gedrag van onderwysers en ander geregistreerde persone uit te oefen.

Dit impliseer dat-

- die raad beskikkingsreg moet hê oor wie vir registrasie by die raad kwalifiseer;
- alle persone wat toegelaat word tot die profesie, eers geregistreer behoort te wees;
- oorweging geskenk moet word vir die daarstelling van verskillende registrasie-kategorieë.

Beginnels 11 en 12: Hierdie beginsels spreek vir hulself. Miskien net een opmerkinkie ten opsigte van 2.11. Dit is moeilik om van erkenning aan die professionele status van 'n beroep te praat indien 'n groot persentasie van dié korps ondergekwalfiseerd is en in bedenklieke omstandighede moet werk.

Status gaan saam met die reg tot selfbeskikking en geen ander kompensatoriese faktore kan vir die afwesigheid daarvan vergoed nie.

**BEGINSEL 12: *EFFEKTIEWE ONDERWYSVOORSIENING BERUS OP VOORTGESETTE NAVORSING***

**PRINCIPLE 12: *EFFECTIVE PROVISION OF EDUCATION SHOULD BE BASED ON CONTINUING RESEARCH:***

We accept. We would stress however that it is essential that a major part of the "continuing research" must be carried out by researchers independent of the educational system itself. Institutional or "in-system" research is far less likely to produce an adequately innovative approach to the fundamental examination of the system which is constantly needed. We consider this requires explicit stating.

'n Beginsel wat vanself spreek en saam met ander beginsels hopelik in aparte en hergestruktureerde politieke bestelle ten opsigte van onderwys in die RSA en aanliggende gebiede voortdurend aandag sal ontvang.

Navorsingsbewustheid moet by die klas- en vakonderwyser ingeskerp word deur

- . inleidende opleiding in navorsingsmetodologie te verskaf reeds tydens die aanvangsopleiding;
- . n betrokke raak by navorsingsprojekte

Navorsingsparaatheid moet deur verdere (nagraadse) studie aan universiteite geskep en verskerp word.

Die Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing moet steeds uitgebou word met die oog op groeiende effektiwiteit van die Suid-Afrikaanse Plan vir Geesteswetenskaplike Navorsing.

- . While one accepts that continuous research and adjustment to change is an essential part of any education system, it is such normal and inevitable practice that it can hardly be regarded as a principle.

I note that there is no reference to the state save as the provider of funds and the institution primarily responsible for education. It does occur to me that no matter what views any group may cherish in respect of the government at present in power, the groups composing our society have obligations to one another which, if not observed, will be to the disadvantage of all.

In fact, the present investigation into education is a manifestation of common concerns and common problems. There is clear evidence of a desire to promote goodwill and social cohesion. I would consider that a principle aimed at promoting social cohesion and goodwill, a common loyalty would not be out of place.

- . Hierdie beginsel word algemeen aanvaar;

daar word opgemerk dat n verskeidenheid van navorsingsbenaderings gebruik sal moet word, en finansiële voorsiening sal gevolglik in onderwysbegrotings vir hierdie aktiwiteite gemaak moet word.

- . Die beginsel word onderskryf. Die stelling by punt 2 op p. 16 is miskien egter n te eng siening. Dit is aksiomaties in die vergelykende opvoedkunde dat dit n ernstige mistasting is om n studie van onderwys in verskillende stelsels te maak met n primêre bedoeling om "die foute wat algemeen begaan is .... te vermy". Vergelykende studie behoort juis evaluerend ten opsigte van sowel ooreenkomste as verskillende, sowel verdienstes as leemtes, te



wees. n Herbewoording van die stelling sou dus gerade wees.

Hierdie voortgesette navorsing is om twee redes belangrik. Eerstens, nadat die huidige behoeftes bepaal is en die implementering materialiseer, ontstaan daar baie voorsiene en onvoorsiene knelpunte. So kan die probleem by lewensbeskoulike (religieuse) differensiasie die gevaar word van versplintering in n menigte onmotiveerbare groepies, sowel in die geval van die Christelike as van die nie-Christelike. Vir soortgelyke probleme sal daar navorsingspanne pal in die veld moet wees. Geen stelsel kan sonder voortdurende skawing en aanpassing goed werk nie. En die probeer-en-trefmetode kan nie geduld word nie. Tweedens moet navorsingspanne voortdurend die beginsels en die praktyk en sy eise bymekaar probeer bring. Dan sal die nodige plastisiteit verbeeldingryk doeltreffend gehandhaaf kan word.

The concept of "rolling reform" as a necessary feature of any future educational dispensation (implied in the HSRC document 4.12.1 and 4.12.2) is to be welcomed, and we therefore support the basis of Principle 12.

We must warn, however, against the temptation to understand by "educational research" solely those activities that stand outside of and apart from the social, economic and political realities of the context within which education finds itself. Much educational research has tended to ignore or take for granted such socio-political categories, thus laying itself open to the legitimate accusation that it seeks to buttress the existing order on the pretext of being "scientific". Educational research must therefore cover all aspects of the context that influences, and is influenced by, education.

What is more, the effective provision of education cannot rest only on "continuing research". Given the political dimension of educational decision-making, the effective provision of education is dependent upon its ability to legitimize the dispensation decided upon. Access to decision-making power and adequate procedures for consultation are crucial. "Research" points rather to the feasibility or otherwise of the implementation of decisions taken previously. Our warning here is again against the temptation to see education as something ultimately of a scientifically verifiable nature.

Die beginsel word onderskryf, maar dit word beklemtoon dat dit hier veral ook om onderwyskundige navorsing moet gaan.

Ons stel voor dat die beginsel gewysig word dat dit soos volg lees:

Effektiewe onderwysvoorsiening berus op voortgesette navorsing wat oor 'n baie breë terrein sal geskied.

Ons onderskryf die beginsel, maar beklemtoon dat dit hier veral ook om onderwyskundige navorsing moet gaan.

- i. Navorsingsbewustheid moet by die klas- en vakonderwyser ingeskerp word deur
  - inleidende opleiding in navorsingsmetodologie te verskaf reeds tydens die aanvangsopleiding;
  - 'n betrokke raak by navorsingsprojekte.
- ii. Navorsingsparaatheid moet deur verdere (nagraadse) studie aan universiteite geskep en verskerp word.