

4. DIE STRUKTUUR EN MOTIEF VAN DIE WES-DUITSE ONDERWYSSTELSEL

4.1 INLEIDING

Sedert die Tweede Wêreldoorlog is daar 'n toenemende mate van ooreenkoms tussen die faktore wat tot veranderinge in die onderwysstelsels van hoogsgeïndustrialiseerde lande gelei het te bespeur. Sosiale en ekonomiese druk op die samelewing het toenemend die oorsaak vir die kontemporêre bykans universele ver-skynsel van steeds toenemende aanvraag na onderwys, en die verbreding van die sosiale grondslag vir die opleiding van persone in hoogsgekwalfiseerde beroepe geword. Daar is ook minder bereidheid te bespeur om die tradisionele belangrikheid van die natuurwetenskappe sonder meer te erken en te aanvaar. Die genoemde faktore geld grotendeels - afgesien van die fundamentele ideologiese verskil - sowel vir kommunistiese as vir nie-kommunistiese kultuurgemeenskappe. Wes-Europese lande is tans byvoorbeeld besig om op uiters versigtige wyse die komprehensiewe skolestelsel, wat vir 'n geruime tyd reeds in Oos-Europa funksioneer, op die proef te stel. In Oos-Europa weer het die ontoegeeflike afwysing van vooreen van enige vorm van onderwysdifferensiasie 'n sigbare verandering ondergaan. Dit wil dus voorkom asof onderwysontwikkeling in Europa tekens van 'n verminderde belangstelling in ideologiese verskille begin toon. As die sosiale en ekonomiese druk op

die samelewing dieselfde bly, en as dit so is dit die hoofsaaklik in reaksie hierop is dat die onderwysbeleid bepaal word en skolestelsels ontplooi, mag dit wees dat die verskille van die verlede dienoreenkomstig sal verminder.¹⁾

'n Bewering van hierdie aard is moeilik bewysbaar. In enige ondersoek na die motief van die onderwysstelsel en die opvoedingsdoelstellings van 'n volk of kultuurgemeenskap moet die historiese, politieke, sosiale, ekonomiese, religieuse/ideologiese faktore noodwendig in aanmerking geneem word. 'n Evaluering van die ewewig tussen die nasionale kragte enersyds en die toenemende supra-nasionale, sosiale en ekonomiese druk andersyds onderstreep die eie en unieke aard van elke individuele onderwysstelsel. Hoewel komponente van die onderskeie Europese onderwysstelsels onderling van die onderwysstelsel van die een volk na dié van die ander oorgedra is, is elke afsonderlike onderwysstelsel die uitdrukking van die nasionale en kulturele karakter van die betrokke volk of gemeenskap. In Wes-Duitsland het die na-oorlogse toestande daartoe bygedra om die huidige onderwysstelsel te laat uitkristalliseer, hoewel nie sonder meer deur die direkte beïnvloeding of deur die onkritiese navolging van die idees van die besettingsmagte nie.

In hoogs-geïndustrialiseerde lande soos Wes-Duitsland het die verhouding tussen algemene en gespesialiseerde kennis algaande sedert die vyftigerjare verander.

1) HEARNEN, A. *Bildungspolitik in der BRD und DDR*, p. 9.

Dit is byvoorbeeld tans nie meer die geval dat die vermoë om statistieke te kan interpreteer afhanklik is van 'n besondere beroepsvaardigheid nie.²⁾ Be= roepsarbeid het 'n sterker teoretiese grondslag gekry "...so dass immer mehr das Denken und nicht das kör= perliche Tun produktiv und produktionswirksam ist".³⁾ Die tradisionele teenstelling tussen fisiese en geestesaktiwiteite en tussen praktici en teoretici word tans in 'n nuwe lig beskou.

Die vraag ontstaan of die Wes-Duitse samelewing as 'n *Bildungsgesellschaft* gereken kan word, dit wil sê of alle vlakke en ouderdomsgroepe van die samelewing volledige onderwysgeleenthede geniet. Die *Bildungs= gesellschaft* onderskei hom van die tegnokratiese *Leistungsgesellschaft* (waar die samelewing net op prestasies gerig is) daarin dat studie nie net as produksiefaktor gesien word nie, maar ook as vereiste vir geestelike emansipasie en individuele selfbeskik= king. Hoe meer die beroepsbeoefening in belang van produksiestyging verabsoluteer word, dit wil sê hoe meer studie uitsluitlik as 'n ekonomiese belegging beskou word, hoe meer word die enkeling tot 'n funksionele arbeidskrag gedegradeer en word die samele= wing ondemokraties. "Berufliches Lernen muss also ständig durch eine emanzipatorische politische und kulturelle Erwachsenenbildung kompensiert und tranzen= diert werden, wenn das Lernen nicht allein zur kon= formistischen Anpassung, sondern auch zur kritischen

2) SIEBERT, H. *Bildungspraxis in Deutschland. BRD und DDR im Vergleich*, p. 7.

3) *Ibid.*, p. 13.

Rationalität befähigen soll."⁴⁾ Die ekonomiese mededingingsvermoë van 'n volk kan gemeet word aan die waarde wat daar aan die beroepskwalifikasies van volwassenes geheg word.

Daar moet gewaak word teen die tendens om net die ekonomiese as die hoofdoel (en -motief) van die onderwys te sien. Ten opsigte van die Wes-Duitse stelsel het die sosiale faktor ook 'n besonder vergestaltende rol gespeel. Die slagspreuk *Bildung ist Bürgerrecht*⁵⁾ is waarskynlik meer van toepassing as Picht se uitspraak in sy werk *Bildungskatastrophe* (vergelyk pp. 113 - 114).

Die ontwikkeling van die onderwysstelsel moet egter nie net met die snelle ontwikkeling van die gemeenskap tred hou om sodoende die breë toepassing van nuwe tegnieke te verseker en om die vooruitgang van kennis en kommunikasiemiddele te benut sodat die kulturele waarde van die verlede en hede behoue kan bly nie. Aangesien die onderwysstelsel ook in sigself op hervorming bedag en toekomsgerig moet wees, moet dit voorsiening maak vir ontwikkelinge of moet dit selfs teweegbring. Dit moet kortliks "...auf die Welt von morgen vorbereiten und den Schülern für die Welt, in den sie als Erwachsene leben werden, eine möglichst glückliche und nutzbringende Existenz sichern".⁶⁾

4) *Ibid.*, p. 14.

5) HEARNDEN, *op. cit.*, p. 274.

6) OECD-DOKUMENT STD (66)15, 16.9.1966, soos aangehaal deur SANDER, T., ROLFF, H-G. und WINKLER, G. *Die demokratische Leistungsschule*, Vorwort p. 1.

Die onderwysstelsel moet tred hou met die werklikheid en daarom kan die Wes-Duitse Bondsrepubliek, as deel van 'n snel veranderende nywerheidswêreld en 'n gemeenskapsordening wat na vryheid streef, nie kultu= rele isolasie bekostig nie. James Conent het (in 'n brief aan die *Frankfurter Allgemeine Zeitung* van 27 September 1966) beweer dat baie talent in Duits= land verlore gaan omdat die struktuur van die onder= wysstelsel nie tred hou met die werklikheid nie. Dit is in Swede eksperimenteel bewys dat die persentasie kinders uit arbeiderfamilies wat die universiteit be= soek sterk styg indien die besluitneming in verband met die beroepskeuse van die kind nie ná die primêre fase van vier jaar moet plaasvind nie, maar tot die sesde skooljaar (ouderdomsgroep 14 jaar) uitgestel kan word. Leerlinge moes byvoorbeeld in Wes-Duits= land tot onlangs toe nog ná die bywoning van die *Grundschule* besluit oor die skooltipe (wat bepalend is vir sy universiteitstoelating of nie) waarheen hy oorgeplaas moes word. Die meeste *Länder* het egter intussen 'n tweejarige oriënteringsfase (vyfde en sesde skooljaar) ingestel.

In die lig van die voorafgaande paragrawe is dit duidelik dat "...German education today writhes between timehonored principles and the apparent demands of the future, between long-time traditions and those innovations which have been sought to adjust the school system to a technologically-oriented democracy eager to capture an expanding share of world trade. Germans want to maintain or even better their present relatively high standard of living ... Germans are

also eager to maintain those elements in the society which they feel have given it stability and fundamental values. Schools should strive to make all pupils literate, diligent, respectful of authority, knowledgeable, practicing Christians⁷⁾, and sensitive to the German cultural heritage."⁸⁾

Ten einde die motief van die Wes-Duitse onderwysstelsel beter te verstaan is dit nodig om aandag te skenk aan die struktuur van die onderwysstelsel, asook aan die interne verband tussen die onderwysstelsel, die gemeenskap en die kultuur waarvoor die onderwysstelsel bedoel is.

4.2 DIE ONDERWYSSTELSEL

4.2.1 Die struktuur van die onderwysstelsel

Die Christelike benadering gaan van die standpunt uit dat God die Skepper van alle skeppinge, ook strukture, is. Sy skepping, waaronder die onderwysstelsel (resp. opvoedingstelsel), is in 'n sinvolle verhouding tot Hom geplaas en dit bestaan slegs uit, deur en tot Hom. God is as *die* Struktureerder absoluut en die werklikheid (waaronder ook die verskillende gemeenskapsverbande) is ondergeskik aan die Wet van God. Vir alle werklikheidsstrukture, ook die opvoedingstelselstruktuur, waarvan nie een selfgenoeg=

7) SHAFER, SUSANNE M., *op. cit.*, p. 45.
Die Joodse bevolking in Wes-Duitsland bly klein. Joodse leerlinge en ook ander wie se ouers dit versoek, word van die bywoning van 6f Protestantse 6f Katolieke godsdiensonderrigklasse verskoon.

8) *Loc. cit.*

saam of selfstandig is nie, geld daar wette en norme. Daarom kan daar gewag gemaak word van 'n universele onderwysstelselstruktuur wat as norm van alle ander onderwys- of opvoedingstelsels dien. Die vormgewing van 'n opvoedingstelsel word deur hierdie gegewe struktuurwette bepaal. Die kosmiese modaliteite geld dus vir alle opvoedingstelsels.⁹⁾

Daar word soms van 'n *onderwysstelsel* en soms van 'n *opvoedingstelsel* gepraat. In die lig van die besprekings van die begrippe "onderwys" en "opvoeding" in paragrawe 1.4.6 en 1.4.7 onderskeidelik, kan daar moontlik onduidelikheid ontstaan oor watter van hierdie twee benaminge die mees gepaste is. Die begrip *onderwysstelsel* dui net op die formeel georganiseerde stelsel wat om die skool sentreer. As dit egter handel oor 'n breër konnotasie van die begrip *onderwys* sou die term *opvoedingstelsel* meer juis wees. Goeie onderwys is altyd opvoedend - georganiseerde skoolonderwys is immers 'n opvoedingsmiddel. Die onderwysstelsel (ook die opvoedingstelsel) is daarop ingestel om die jeug van die volk deur opvoeding en onderwys toe te rus.¹⁰⁾

Die struktuur van die onderwysstelsel sluit onder andere die volgende in: die wetlike grondslag, dit wil sê die beleid wat altyd in 'n bepaalde grondmotief gefundeer is; die uitvoering van die wetgewing, dit wil sê onderwysbeheer, -administrasie en skole-

9) STONE, *op. cit.*, pp. 15 - 18.

10) BARNARD, *op. cit.*, p. 23.

organisasie; toesighouding oor die uitvoering van die wetgewing; hulpdienste en onderwysbeplanning wat deur middel van navorsing en beraadslaging tot nuwe wetgewing kan lei. Die hele onderwysstelsel word gerig deur 'n bepaalde grondmotief en vergestaltende faktore. Stone¹¹⁾ sien 'n onderwysstelsel as 'n kultureel-opvoedkundige vervlegtingstruktuur binne 'n bepaalde staatsgebied onder leiding van 'n religieuse grondmotief of -motiewe.

Elke kultuurgemeenskap het 'n stelsel van onderwys wat die beste by sy behoeftes aanpas en wat slegs begryp kan word as dit gesien word teen die agtergrond van sy eie tydsgewrig. Dit is 'n kultuurverskynsel wat getipeer word deur 'n bepaalde tydsgewrig, deur geslagte en omstandighede. Elke onderwysstelsel het dus 'n verlede, hede en toekoms en daar moet voordurend met die tydsverloop rekening gehou word. "Onderwysstelsels is deurgaans 'n meer of minder normatiewe antwoord op die eis dat die opvoeding op die toekoms gerig moet wees, in die hede sy doel moet dien en op die verlede moet steun."¹²⁾

Die onderwysstelsel van 'n volk vorm 'n belangrike deel van sy sosiale struktuur. Dit is meer as bloot 'n organisasie om die opkomende jeug te onderrig. Dit vertolk die innerlike begeertes, ideale en aspirasies van 'n volk beter as enige ander aspek van die nasionale lewenswyse. Waar dit die skoolopvoeding

11) STONE, *op. cit.*, p. 141.

12) STONE, H. J. S. *Vergelykende Opvoedkunde*. (B.Ed.-studiegids 1 (OM/1)), p. 58.

raak, word 'n onderwysstelsel nie alleen gekenmerk deur die aard van die verskillende vertakingsmoontlikhede vir die leerlinge nie "...but also by the actual programs in these branches (timetables and curricula), and the teaching methods employed".¹³⁾

Stone¹⁴⁾ se kragtige maar allesomvattende definisie van 'n onderwysstelsel kan moeilik oortref word, naamlik dat dit 'n pedagogiese vervlegtingstruktuur is "wat die samehang van die onderwys met die ganse volkslewe verteenwoordig, enersyds die ontsluiting van die kind vir die wêreld en andersyds die wêreld vir die kind omvat, wat invloed uit die natuurlike omgewing en kultuurmilieu ondergaan, van 'n bepaalde tyd is en deur geestesmagte in 'n bepaalde lewensopvatlike koers gerig word. Van land tot land is hierdie algemene kenmerke op 'n eie unieke wyse verbesonder".

4.2.2 Die onderwysstelsel is 'n vervlegting van sosiale strukture

Die onderwysstelsel verkeer in 'n bepaalde samehang of enkapsis met ander strukture: dit verteenwoordig die totale betrokkenheid van die onderwys by die samelewing. Die gemeenskap bestaan uit verskillende samelewingsverbande, elkeen soewerein in eie kring maar tog innig vervleg. Soewereiniteit in eie kring

13) POIGNANT, R. *Education and development in Western Europe, the United States, and the USSR*, p. 9.

14) STONE, op. cit., p. 59.

impliseer dat elke samelewingsverband eiesoortig en onherleibaar is en dat die wette van die een verband of struktuur nie op die terrein van die ander geld nie. Hierdie verbande soos staat, skool, gesin, kerk, ouers- of onderwysers-in-organisasie, het elk 'n eie taak, eie regte, voorregte en beperkinge volgens hul besondere aard.¹⁵⁾ Die een sosiale struktuur mag die ander nie oorheers nie. Elke afsonderlike skool, kollege of universiteit behou sy eie interne soewereiniteit en is vry om in eie bevoegdheid volgens eie interne aard te funksioneer.¹⁶⁾

"Die onderwysstelsel," sê Stone¹⁷⁾ "is in sy universele verskyning 'n korrelatiewe vervlegtingstruktuur wat van ander opvoedingsverskynsels daarin verskil dat dit 'n territoriale vervlegtingstruktuur is, terwyl dit van ander territoriale vervlegtingstrukture daarin verskil dat dit 'n pedagogiese struktuur is ... Die onderwysstelsel vind sy bestemming in beplande, georganiseerde versnelde ontsluiting van die onderwysontvangendes".

Die onderwysstelsel is dus meer as net die skool wat slegs een van die komponente van die samelewingsverbande uitmaak wat in vervlegting saamwerk en saamgeorganiseer word om 'n onderwysstelsel te vorm. Die ander verbande soos die staat, die gesin en die kerk wat betrokke is, se aard van betrokkenheid verskil

15) STONE, H. J. S. *Struktuur en motief van die onderwysstelsel*, pp. 128 - 129.

16) BARNARD, *op. cit.*, pp. 23 - 24.

17) STONE, *op. cit.*, pp. 172 - 173.

van gemeenskap tot gemeenskap.¹⁸⁾

Omdat die staat namens 'n hele gemeenskap optree, speel dit 'n belangrike juridiese rol in die vervlegting, naamlik 'n leidende rol by die oprigting en instandhouding van skole asook die beheer van die onderwysstelsel. Die staat skep 'n publieke regsorde waarbinne die verskillende instansies elkeen 'n bepaalde taak te vervul het. Dit moet die nodige onderwysgeleenthede voorsien en koördineer en die rolle van die verskillende samelewingsverbande juridies harmonieer en deur wetgewing vaslê.¹⁹⁾ Daar moet egter gewaak word dat die openbare onderwys nie geheel en al deur die staat of 'n bepaalde politieke party, dit wil sê deur slegs een van die vele gemeenskapstrukture, beheer word nie want dit sou tot verslawing van die onderwysstelsel lei.²⁰⁾ Die staat mag slegs ingryp ten opsigte van die gees en rigting van 'n skool indien dit staatskadend of staatsvernietigend en sedeondermynend is.

Die kerk het geen direkte seggenskap oor die onderwys nie en kan slegs indirek deur middel van ouers wat ook lidmate van die kerk is en op skoolkomitees of -rade dien, leiding gee. Indien die kerk hom sou skuldig maak aan grensoorskryding ontstaan botsings tussen skool en kerk en word die skool se soewereiniteit in eie kring aangetas.²¹⁾

18) RUPERTI, *op. cit.*, p. 4.

19) STONE, *op. cit.*, p. 131.

20) BARNARD, *op. cit.*, p. 24.

21) Vgl. STONE, *op. cit.*, p. 125.

Stone²²⁾ gebruik die term *knooppunte* om die vervlegtingstruktuur van die onderwysstelsel uiteen te sit. Die struktuur openbaar verskillende knooppunte van vervlegting in georganiseerde "liggame", byvoorbeeld skoolkomitees wat organisatoriese knooppunte van die vervlegting tussen die betrokke huisgesinne en die skool is. Onderwysdepartemente is weer die vergestaltung van die staat se "nie-staatlike" onderwystaak en dus van die vervlegting tussen die staat en die onderwysinrigtings. Hierdie knooppunte moet egter onderskei word van die universele struktuur van elke samelewingsverband wat in die vervlegting betrokke is.

4.2.3 Die verband tussen die onderwysstelsel en die kultuur van die volk

"In speaking of culture", poneer Schrotenboer²³⁾, "I do not refer to what is often called the fine arts ... Culture is the activity by which man gives form to the creation in which he lives. Culture is man's moulding of the elements and forces of nature so that they conform to his will. All man's work that gives form and shape to the things which he uses and to his relations with his fellows constitutes culture. Man is a culture-producing being. God's original - and abiding - assignment to man was to produce culture ... It was in communal response to this mandate to produce culture that men in the

22) *Ibid.*, p. 131.

23) SCHROTENBOER, P. G. The Christian school in a secular society. *International Reformed Bulletin*, vol. 12, no. 36-37, pp. 8 - 15.

course of time established schools." Kultuur impli= seer dus alles wat die mens tot stand gebring het, blootgelê het, verwerk het en vergestalt het in sy beheersing van die kosmos.

As daar met die begrip *volk* 'n groep mense met 'n gemeenskaplike herkoms, taal, kultuur en lewensbeskouing verstaan word, is nasionale onderwysstelsels onlosmaaklik aan die kulture van die volke (gemeenskap=pe) waarvoor hulle bedoel is, gekoppel. Onderwys is gekoppel aan menswees, met ander woorde sonder kultuur is opvoeding ondenkbaar en sonder opvoeding is daar geen sprake van kultuur en gemeenskap nie.²⁴⁾

Kultuur is vir die Christen wesenlik lewe in diens ooreenkomstig die Woord van God. Kultuur is, volgens die Calvinistiese lewensbeskouing, gegrond op die Woord van God. Kultuur, soos afgelei van die Latynse "colore" (om te bewerk), dui letterlik op handewerk, maar dit het ook betrekking op geestesaktiwiteite, en hieronder word verstaan volksbou, beoefening van die godsdiens, opvoeding van die jeug en die wek van liefde vir die eie.²⁵⁾ "Die nasionale onderwysstelsel is die uitdrukking van die nasionale karakter. Dit is uniek en anders as die onderwysstelsels van ander kultuurgemeenskappe."²⁶⁾ Die verskille, as gevolg van verskille in grondmotief kom na vore in die keuse van vakinhoud sowel as onderwysmetodes.

24) Vgl. RUPERTI, *op. cit.*, p. 3.

25) JOOSTE, *op. cit.*, p. 6.

26) BARNARD, *op. cit.*, p. 24.

Die hoogste vorm van nasionale gemeenskaplikheid kom tot uitdrukking in en deur die eie moedertaal. In en deur sy taal bereik die mens sy omvattendste, edelste skeppende geesteswerkzaamheid en word geneëtheid tot sy medemens in hom ontvou. Moedertaalonderwys is dus basies vir alle nasionale opvoeding, maar daarmee word nie te kenne gegee dat onderwys bloot net deur medium van die moedertaal moet geskied nie. Dit impliseer ook opvoeding deur die eie taalbeheersing wat die verwerwing van die eie op alle lewens terreine in en deur die eie taal inhou. Deur beheersing van sy eie taal eien die kind die volledige kultuur van sy volk aktief vir homself toe.²⁷⁾

Die afsonderlike onderwysinrigtings word in 'n onderwysstelsel saamgebind of gekoördineer sodat hulle binne die spesifieke volkslewe en land in die regte onderlinge samehang s6 kan funksioneer dat beskawingsvoortgang gedien word. Daarom moet die struktureerders van die onderwysstelsel in 'n land bewustelik rekening hou met sekere kultuur-historiese beginsels wat beskawingsontwikkeling beheers, naamlik kultuurdifferensiasie en -individueeliserings, integrasie en kontinuïteit.

Dit is noodsaaklik dat daar 'n korrelasie moet wees van kultuur (wat ook die onderwysstelsel insluit) met die grondmotief van die nasionale onderwysstelsel. Slegs as die onderwysstelsel op alle vlakke normge-

27) MEYER, P. J. *Die nasionale grondbeginsels van die opvoeding en onderwys in Suid-Afrika*. Referaat, pp. 7 - 8.
Vgl. ook HANS, *op. cit.*, p. 11.

trou ontwikkel in 'n normatiewe korrelasie van onderwys met grondmotief, kan die onderwysstelsel geslaagd wees. Daar is slegs sprake van 'n geslaagde normatiewe onderwysstelsel as so 'n stelsel met die grondmotief wat op God gerig is, korreleer.²⁸⁾

"It is obvious," beweer Kandel,²⁹⁾ "that a national system of education cannot be established by borrowing a piece from one country, another from another, and so on." Ook nie "...by picking off a flower from one bush and some leaves from another." Sy standpunt is dat dit vir diegene wat met die opvoedings=taak in die skool gemoeid is, van wesenlike belang is om te beseef "...that things outside the schools matter even more than the things inside the schools, and govern and interpret the things inside".³⁰⁾

Hieruit moet egter nie afgelei word dat 'n volk nie gesonde gedagtes uit ander onderwysstelsels in sy eie kan opneem nie. Hierdie "kruisbestuiwing" kan vrugbare gevolge hê mits dit by die volksaard aangepas word, want die onderwysstelsel moet verbonde bly aan die kulturele omgewing. Daarom verskil nasionale onderwysstelsels soms so ingrypend van mekaar.³¹⁾

Indien verskille tussen volkskulture aan verskille in grondmotief en vergestaltende faktore te wyte is, is dit vanselfsprekend dat kultuurveranderinge en veranderinge in grondmotief hand aan hand sal gaan. 'n

28) BARNARD, *op. cit.*, p. 24.

29) KANDEL, I. L. *The new era in education*, p. 10.

30) *Ibid.*, p. 63.

31) *Ibid.*, p. 46.

Lewende kultuur is dinamies; stagnasie veroorsaak aftakeling en die uiteindelijke verdwyning van die kultuur (en die volk). Nuwe omstandighede kan kultuur= veranderinge tot gevolg hê, maar gewoonlik "verander 'n volkskultuur wesenlik alleen na aanraking met ander volke en volkskulture wat 'n grondmotiefverskuiwing en 'n wysiging van sekere vergestaltende faktore by hom te= weegbring".³²⁾ Die aanraking tussen verskillende kulture sal altyd wedersydse beïnvloeding van die een of ander aard en graad tot gevolg hê.³³⁾

4.3 DIE SOEKE NA 'N EIE IDENTITEIT BY DIE WES-EUROPESE VOLKE, MET BESONDERE VERWYSING NA DIE ROL VAN DIE ONDERWYS

4.3.1 Verklaring van die begrippe *nasie* en *nasionaal*

"Op die reliëfkaart van die mensheid buig die nasionale volke van die wêreld prominent op die voorgrond. Hulle staan daar sô skerp geteken dat geen menslike lewensvorm hom daaraan kan onttrek nie ... Elke volk gee hom aan ons in sy *partikulier-volkse* gestalte as 'n lewensordening en -groepering van volksgenote en dit is juis hierdie volkseie, volks= tipiese, wat in die begrip 'nasionaal' volle erkenning geniet. So word elke volk deur sy unieke volks= heid van elke ander volk onderskei."³⁴⁾

32) RUPERTI, *op. cit.*, p. 6.

33) *Ibid.*, p. 7.

34) STRAUSS, H. J. *Christelik-Nasionaal en CNO*, p. 8.

God het mense gelykwaardig maar nie gelyk geskape nie. Dit geld insgelyks vir die verskillende volke. As gevolg van die psigiese (vergestaltende) faktor, naamlik die mentaliteit van 'n volk, kan sekere volke hoër uitstyg as ander omdat hulle inherent oor daar= die vermoë beskik en 'n bepaalde roeping het om te vervul.

Die *nasionale* is nie 'n ideologie waaraan elkeen 'n eie betekenis kan heg nie. Dit is 'n historiese lewenswerklikheid wat oor 'n lang tydperk en in verskillende konkrete lewensituasies 'n eie betekenis aangeneem het. Nasionale bewussyn en strewe as doelgerigte dink, doen en voel binne 'n bepaalde volksverband stam uit die laat-Middeleeue. Met die Franse Rewolusie het die Westerse begrip *nasie* 'n nuwe inhoud aangeneem. *Nasie* is met die Derde Stand vereenselwig. Die nasiestaat is vir die eerste keer in die geskiedenis losgemaak van die Christelike kerk en die Christelike beginsels. Die begrip *nasie* het in die 19de eeu nog 'n verdere betekenisverruiming ondergaan. Met die Romantiek het die klem verskuif na die taal- en kultuurinhoud van 'n nasionale staatkundige gemeenskap. Die nasie is toe gesien as 'n organiese eenheid met 'n eie siel en gees wat tot uitdrukking kom in 'n eie taal, tradisie, kuns en geskiedenis. Die nasie het die staatkundige selfverwesenliking van die organiese volk geword.³⁵⁾ (Vergelyk par. 4.2.3 vir 'n verklaring van die begrip *volk*.)

35) MEYER, P. J., *op. cit.*, pp. 4 - 5.

Met die nywerheidsomwenteling is die begrip *nasie* nog verder uitgebrei om ook die werkersklas in te sluit. Die nasie en volk het 'n sosiale gemeenskap van werkers geword wat die nasiestaat gebruik het om politieke regte op te eis en om sodoende hulle ekonomiese posisie te verbeter.

Die ontwikkelingsgeskiedenis van nasionale state moet veral beoordeel word teen die agtergrond van die toenemende ontkerstening van die Westerse wêreld sedert die Middeleeue. Die kenmerk van die Westerse nasie staat teen hierdie agtergrond gesien, is die strewe van 'n besondere volk om 'n eie staat te vorm.³⁶⁾

Die opvatting van wat 'n nasie is, het tans nie meer te doen met 'n gemeenskaplike rasse-oorsprong, 'n gemeenskaplike taal of die bewoning van 'n gemeenskaplike geografiese gebied nie. 'n Nasie word tans eerder gesien as 'n groep mense wat 'n spesifieke gebied (territorium) bewoon, en wat 'n samehorigheidsgevoel het weens hulle gesamentlike aanvaarding van waardes wat vir hulle van primêre belang is en wat hulleself om hierdie rede in 'n staat organiseer sodat hierdie waardes bewaar mag bly. Nasionale karakter word die beste omskryf as "...the totality of dispositions to thought, feeling and behaviour peculiar to and widespread in a certain people, and manifested with greater or less continuity in a succession of generations".³⁷⁾ Die bestudering van hierdie

36) *Ibid.*, p. 6.

37) MALLINSON, V. *An introduction to the study of comparative education*, p. 13.

nasionale karakter is van die uiterste belang ten einde te verstaan hoe dit die onderwysbeleid en die struktuur van die onderwysstelsel bepaal, want verskillende nasionale gevoelens behels elkeen 'n eie lewenstempo en groeiakoers op grond van eie besondere begaafdhedes en besondere inherente kragte van selfhandhawing en die bewuste aanvaarding van 'n eie roeping onder die volke van die wêreld. "Each national system of education is characteristic of the nation which has created it and expresses something peculiar to the group which constitutes that nation."³⁸⁾

Die nasionale beginsel vereis dat die skool nie afgesonderd van die volkslewe sal staan nie. Daar is bepaalde faktore wat as agtergrond van nasionale opvoedingstelsels dien. Cramer and Browne³⁹⁾ meen dat die vernaamste invloede wat die karakter van nasionale onderwysstelsels beïnvloed die volgende is:

- * gevoel van nasionale eenheid;
- * algemene ekonomiese toestand;
- * basiese geloof en tradisies, insluitende godsdienstige en kulturele erfenisse;
- * status van progressiewe opvoedkundige denke;
- * taalprobleme;
- * politieke agtergrond: kommunisme en demokrasie, en
- * houding ten opsigte van internasionale samewerking.

³⁸⁾ KANDEL, I. L. *Comparative education*, p. xxiv.

³⁹⁾ CRAMER and BROWNE, *op. cit.*, p. 5.

4.3.2 Die vorming van 'n nasionale karakter

Teen die 18de eeu het die meeste Wes-Europese nasies reeds beseef dat die vervlegting van politieke en kulturele faktore sowel as die ekonomiese faktore wat onvermydelik daarmee saamgaan, noodsaaklik is om eenheid van doelstelling te bewerkstellig waardeur die onderskeie nasies elk hul eie afsonderlike identiteit kon vestig. In Duitsland het Herder sy teorie van die *volksiel* ontwikkel waarmee hy wou aandui dat elke nasie praat volgens sy manier van dink en dink volgens sy manier van praat.⁴⁰⁾

Dit kan aanvaar word dat die opvatting van nasionalisme ná twee verwoestende wêreldoorloë die sterkste dryfkrag was vir die vorming van staatsbeheerde onderwysstelsels asook vir die bepaling van die doelwitte, leerstofinhoud, onderrigmetodes en karakter van die opvoeding.⁴¹⁾

In Duitsland was daar deur die eeue 'n konflik tussen die gedagte van dwang en die van vryheid. Die "bloed en yster"-beleid van Bismarck het deel van die volksgees geword. Gedurende die 18de eeu het Duitse patriotisme die liefde vir die individuele *Land* (waarvan daar tans elf is) aangewakker. Die 19de eeuse Duitse nasionalisme het ontstaan as 'n poging om politieke onafhanklikheid en vryheid van die Franse overheersing van Duitse kulturele tradisies en lewenskyk te handhaaf. Die Duitse filosoof, Johan Gottlieb

40) MALLINSON, *op. cit.*, pp. 267 - 268.

41) *Ibid.*, p. 269.

Fichte, wou dit in die volgende woorde aan die volk stel dat die wil, die rede en die emosies gelykwaardig is en saam 'n eenheid vorm:

"Schmerzt dich in tiefster Brust
das harte Wort: Du musst,
so macht Dich eins nur still
das stolze Wort: Ich will".⁴²⁾

Die bestaande reëls is ook aan die Duitse kinders tydens die Hitler-régime geleer. Hierdie emosionele opvatting van plig wat deur middel van die onderwys alle Duitsers moes bereik, is nog verder gevoer deur Hegel wat ook die eenheid van verstand en gees beklemtoon het.

Kandel⁴³⁾ se opmerking dat "...a nation's school system is but the reflex of her history, her social forces, and the political and economic situations that make up her existence" is van geen onderwysstelsel so waar as van die Duitse stelsel nie. Daarom is dit noodsaaklik om, soos Moehlman en Roucek⁴⁴⁾ dit stel, 'n studie van 'n betrokke onderwysstelsel te maak binne die eie kultuurpatroon (die filosofie, die volk, die land, historiese determinante en tegnologie in verhouding tot die onderwysontwikkeling).

Dit wil voorkom asof oorerwing, die natuurlike omgewing, die sosiale erfgoedere, opvoeding en onderwys

42) FICHTE, J. G., soos aangehaal deur MALLINSON, op. cit., pp. 20 - 21.

43) KANDEL, op. cit., p. 112.

44) MOEHLMAN, A. H. and ROUCEK, J. S. *Comparative education*, p. 1.

die vier vernaamste aspekte is wat tot 'n groepkarakter hydra. Hierdie aspekte kan onderverdeel word in geografiese, ekonomiese, historiese, religieuse, politieke en sosiale invloede, waarby die tegnologiese invloed, wat veral die ekonomiese en sosiale faktore beïnvloed, nie vergeet mag word nie.⁴⁵⁾

Wat die geografiese en ekonomiese faktore betref, het Duitsland van al die vernaamste Wes-Europese lande nie die algemene patroon van ontwikkeling gevolg nie. Duitsland het betreklik laat eers die invloed van die Nywerheidsomwenteling ondervind en was ook laat in die stormloop om koloniale besittings. Bykans oornag was daar 'n oorskakeling van 'n oorheersend landbou-ekonomie na dié van 'n hoogs geïndustrialiseerde staat. Oornag het daar 'n verskuiwing van waardes plaasgevind. Die ou gemoedelike lewe wat om die kerk en die gesin gesentreer was, is plotse-ling versteur. Die nuwe industrialiste het hulle daarop toegelê om verlore tyd in te haal. Nywerheid= stede het ontstaan waar die kind opgevoed is tussen beton en staal. Later is hy na die klassieke *Gymnasium* gestuur om die kultuur wat hy behoort te hê, maar wat nie meer ooreenkoms met die veranderde lewenstoestande gehad het nie, te ontvang.⁴⁶⁾

Die nuwe nywerheidseise het geblyk 'n uitdaging te wees vir die bestaande kulturele patroon. 'n Nuwe sosiale "gewete" het ontstaan uit die nuwe demokratiese groeperings as gevolg van migrasie vanaf die

45) MALLINSON, *op. cit.*, p. 28.

46) *Ibid.*, p. 36.

dorpe na die stede. Dit het weer op sy beurt gelei tot verskerpte eise om die instelling van algemene onderwys en die verbreding van die curriculum om tred te hou met die veranderende ekonomiese situasie. Die doel van die onderwys moes "education for living" wees ⁴⁷⁾ en dit impliseer dat onderwys *meer* moes behels as die oordra van kennis en vaardighede omdat dit besliste sosiale implikasies inhou. Die kind moes opgevoed word om die sosiale verantwoordelikheid en die uitdaging van die tyd te aanvaar, daarom moes hy voortdurend en akuut bewus gemaak word van wat hierdie uitdagings vir hom inhou. Algaande het die beginsel van selfwerkzaamheid ten opsigte van die kind posgevat en het Johan Bernard Basedow groot waarde geheg aan die plek van handearbeid in die skoolcurriculum.⁴⁸⁾

"In Germany the problem of achieving national unity and a unification of the whole country has become for the Germans a historic task, still not realized and which must be courageously and vigilantly striven for."⁴⁹⁾ Behalwe dat die onderwys gebruik is as 'n krag om eenheid teweeg te bring, was dit onvermydelik dat dit weinig meer sou word as 'n doel op sigself. Die enigste praktiese oogmerk daarvan was die transformasie van die mens tot 'n verdienstelike wese wie se lewe deur sekere waardes bepaal word. Verder het die beleid van absolutisme, wat beskou is

47) *Ibid.*, p. 59.

48) *Ibid.*, p. 64.

49) *Ibid.*, p. 80.

as noodsaaklik vir die verkryging van nasionale eenheid, 'n starre en onbuigsame klassestruktuur bevorder - wat weer op sy beurt noodsaaklik was vir die bestendiging van die beleid van absolutisme.

4.4 GRONDMOTIEWE EN VERGESTALTENDE FAKTORE WAT BINNE DIE NASIONALE ONDERWYSSTELSEL FUNKSIONEER

4.4.1 Die oorheersende geestesmag as stukrag agter die onderwysstelsel

In die verskillende nasionale onderwysstelsels is daar verskillende grondmotiewe (resp. geestesmagte) en vergestaltende faktore werksaam. Die grondmotief is die stukrag agter die handelinge van 'n persoon, volk of gemeenskap, en alle kultuurbou (dus ook die onderwysstelsel) geskied onder leiding van die grondmotief. Die opvoedingstelsel word dus deur die volk se lewens- en wêreldbeskouing bepaal.⁵⁰⁾ Alle kultuurbou, onderwysontwikkeling, die algemene aard, rigting, graad en tempo van kultuurontsluiting word deur hierdie grondmotief bepaal. Daarom lewer elke grondmotief sy eie opvoedings- en onderwysdoel ten behoeve waarvan die ganse onderwysstelsel gestruktureer word. Soos die stukrag en ontsluitingsvermoë van grondmotiewe verskil, so sal ook die "mondigheid" (die graad van ontwikkeldheid) van die betrokke onderwysstelsels verskil.⁵¹⁾

50) RUPERTI, *op. cit.*, p. 5.

51) STONE, *op. cit.*, p. 174.

Hier word onteenseglik op die gebied van die lewens- en wêreldbeskouing wat weerspieël word in 'n volk se opvoeding beweeg. Nasionale opvoeding en onderwys as die bouwerk aan die eie volkskarakter om die uitdaging van wisselende omstandighede te kan dra, moet dus steeds onlosmaaklik saamhang met die godsdienstige en staatkundige lewe van die betrokke volk. Die nasionale lewens- en wêreldbeskouing wortel in die religieuse beskouing van die gemeenskap. Daar word onderskei tussen teïstiese (God in die sentrum) of humanistiese (mensgerigte) lewensbeskouinge. Daar kom ook nog verskillende strominge voor wat die ont-plooiing van die onderwysstelsel bemoeilik. Die Christelike, die sosialistiese, die liberalistiese en ander grondmotiewe is almal lewens- en wêreldbeskouinge waarin deurgaans van 'n rangorde van waarde-voorkeur sprake is. "Almal gaan van 'n sentraliserende waarde uit, dit wil sê alle waardes word deur een besondere waarde oorheers, wat ook die rangplek van die ander waardes op die waardeskaal bepaal. Hierdie oorheersende waarde is van deurslaggewende betekenis by die waardebepaling van enige saak of gebeurtenis".⁵²⁾

Grondmotiewe rig, lei en steun 'n onderwysstelsel in 'n bepaalde rigting, maar die grondmotief is selde suiwer. 'n Mengsel van grondmotiewe waarin die een grondmotief oorheersend is, kom gewoonlik voor. Sommige grondmotiewe is meer dinamies en lewensvatbaar as ander. Westerse onderwysstelsels wat deur die

52) JOOSTE, *op. cit.*, p. 27.

Christelike grondmotief gerig word, is meer ontwikkel as Westerse stelsels wat deur antroposentriese of kosmosentriese grondmotiewe gerig word.⁵³⁾

"Die geestesmag wat op die hart van die volk beslag lê, bring mee dat daar op alle terreine van die kultuurlewe vanuit daardie grondmotief gedink word."⁵⁴⁾ Verder, poneer Hans,⁵⁵⁾ "among spiritual influences religion is the most powerful, because it appeals to the whole man and not only to his intellect ... it embraces the whole nation, becomes one of the characteristic national features, which is perpetuated through education." In Wes-Duitsland bestaan daartans nog heelwat skole op konfessionele grondslag.

Die diepste verskille tussen mense en volke tree na vore in hul lewensbeskouinge en dit is as gevolg hiervan dat die weë uiteengaan dat staatsbestuur verskil en dat onderwysstelsels 'n weerspieëling word van die grondhouding van die betrokke volk. Sonder 'n lewensbeskouing sou geen volksaktiwiteit rigting, doelgerigtheid, vastigheid of 'n omlynde patroon hê nie. Daarom kan met reg beweer word dat die lewensopvatting ook die stuurapparaat van die volkslewe is.

Onder die Westerse *Christelik-georiënteerde* lewensbeskoulike rigtings ressorteer die Lutherse, die Calvinistiese, die Rooms-Katolieke, die Anglikaanse, die Presbiteriaanse en die Grieks-Ortodokse Christendom.

53) BARNARD, *op. cit.*, p. 30; RUPERTI, *op. cit.*, p. 5.

54) STONE, H. J. S. *Vergelykende Opvoedkunde*. (B.Ed.-studiegids (OM/1)), p. 70.

55) HANS, *op. cit.*, p. 55.

Die Christelik-georiënteerde lewensbeskouings maak die realiteit van God tot die beginsel, maatstaf en einddoel van alles. Die mens is beelddraer van sy Skepper, hoewel hy die beeld skeef en sleg weerkaats. Deur God se liefde en genade kan elke skepsel wat Christus se verskyning liefhet, weer in die regte verhouding tot God gestel word. Die mens erf die sonde= las want hy is in sonde ontvang en gebore. Geeneen kan die bestaan van die sonde ontken nie en daarom moet die mens van die oorsprong, wese en gevolge daarvan rekenskap gee. Die Christen weet egter nie alleen van sonde nie, maar ook van genade in Jesus Christus.

Die teosentriese lewensbeskouinge met hul besondere antropologie en aksiologie, lei vanselfsprekend tot 'n eie opvoedingsvisie. Hiervolgens vind nie net die lewe sy grondslag in God nie maar ook die opvoeding. God is die grondslag van sowel die lewe as die opvoeding. "Die religieuse versorging, vorming en ontwikkeling van die opvoedeling word as die laaste, hoogste en uiteindelijke doel van die opvoeding gestel."⁵⁶⁾ Die kind, as beelddraer van God, moet tot die kennis, diens, eer en verheerliking van sy soewereine, selfgenoegsame Skepper gebring word. Opvoeding is vir die Christen heenleiding en heenwysing na omhoog. Die kind moet vir die lewe hiernamaals, maar ook vir die lewe hier en nou toegerus word.

Die *sciëntisties-georiënteerde lewensbeskouinge* het

56) JOOSTE, *op. cit.*, p. 30.

die beheersing van en aanpassing by probleemsituasies as grondinstelling. Die intellek tree hier as dominant op. Dit staan radikaal teenoor die Christelike siening, is antroposentries gerig en daar is weinig sprake van God en 'n objektiewe waarderyk. Die mens bevind hom in die wêreld: hy is van en vir die wêreld. Daarom moet hy die wêreld leer ken ten einde probleemsituasies te kan bemagtig. Kennis van die gegewe natuurlike wêreld is dus noodsaaklik - die enigste waarheid is geleë in die uitsprake van die natuurwetenskappe. Kenmerke van die sciëntistiese-georiënteerde lewensbeskouing is die volgende⁵⁷⁾:

- * Die sciëntistiese lewensvisie is *evolusionisties*. Die mens is die produk van 'n eeuelange ontwikkelingsproses uit laer vorme. Alles wat geword het, word toegeskrywe aan 'n proses van natuurlike wording en aanpassing by die heersende omgewingstoestande. Die mens is in werklikheid niks meer as 'n verfynde en hoogsontwikkelde dier nie.
- * Die sciëntistiese lewensvisie is *positivisties*, dit wil sê die houding geld dat slegs feite wat op die gebied van die sintuiglike geleë is op wetenskaplikheid aanspraak kan maak. Die menslike ervaring is die bron van alle waarheid en wysheid. Slegs die wetenskap is in staat om alle credo's op te stel. Die oog is slegs op die "diesseitige" gerig. Die mens moet die

57) *Ibid.*, pp. 38 - 47.

bestaande ontrafel en tot sy voordeel gebruik. Hier is geen behoefte aan die gehoorsaming van gebooe en eise nie, geen sprake van sonde, gewete, genade, dankbaarheid of eerbied en ont=sag vir die bo-individuele, die bo-tydelike en die ewige nie.

* Hierdie rigtings is uitgesproke *pragmatisties*. Die waarheid word gesien as iets in wording. Opvattinge en insigte is vir die mens slegs waar as hulle nuttig is. Waar en goed is slegs dit wat die lewe dien, wat praktiese konsekwensies het en wat in die samelewing nuttige ver=anderinge teweegbring. Alle handeling is gerig op sukses - gesonde verstand ("common sense") is die sleutel tot daardie sukses. Kennisinhoude is dus instrumente om praktiese resultate mee te behaal. Alles wat werk, is waar - alles is onderworpe aan die norm van utiliteit.

* Die sciëntisties-georiënteerde lewensvisie is oorwegend *eksperimentalisties*. Hierdie beskouing is 'n verlengstuk van die voorafgaande. Die mens moet, met die oog op selfbehoud, homself gedurig oriënteer en heroriënteer ten aansien van die steeds veranderende omstandighede met behulp van wetenskaplike insigte en voort=durende eksperimentering.

* Die sciëntisties-georiënteerde lewensbeskouing

is *pedosentries*. Die mens (i.c. die kind) is middel-, uitgangs- en doelpunt van die opvoeding. Doelstellinge soos die selfstandige ontwikkeling en sosialisering van die kind, bruikbare aanpassing by die omgewing, goeie burgerskap, sosiale en beroepsbruikbaarheid is "diesseitig."

Hoewel die Wes-Duitse onderwysstelsel nog grondliggend Christelik-georiënteerd is, was die voorafgaande bespreking nietemin nodig vir begrip wanneer daar in paragraaf 8.3 ingegaan sal word op die toenemende verideologisering van die onderwys en opvoeding wat in al die Bondslande begin kop uitsteek en waarteen verskillende instansies en onderwysliggame indringend waarsku.

4.4.2 Die invloed van vergestaltende faktore op die aard en ontwikkeling van die onderwysstelsel

4.4.2.1 *Algemene oriëntering*

Onderwysontwikkeling word deur vergestaltende faktore, wat in elke stelsel onder leiding van die grondmotief funksioneer, bepaal. In ooreenstemming met Dooyeweerd se Wysbegeerte van die Wetsidee verklaar Stone dat⁵⁸⁾ "die kosmiese modaliteite ... daardie onherleibare transendentale modale aspekte van die empiriese werklikheid (is) wat ten grondslag lê van die

58) Vgl. STONE, *op. cit.*, pp. 18 e.v.
VAN WYK, J. H. *Koösmologie, opvoeding en opvoedkunde*, Diktaat, pp. 12 - 15.

menslike ervaring." Die woord *modaliteite* word gebruik omdat dit die mees basiese wyses of modi is waarvolgens die mens die tydelike werklikheid ervaar. Korrelatief met hierdie begrip is ook die term *wetskring*. Daar is 'n spesifieke modaliteit of aspek vir elke wetskring. Wette van dieselfde soort maak 'n wetskring uit. Volgens Stone kan 'n mens ook praat van die verskillende vergestaltingswyses van die opvoedingstelselstruktuur. Die modaliteite vorm gesamentlik die modale dimensie van die opvoedingstelsel.

Aangesien die opvoedingstelsel deel uitmaak van die werklikheid en in al die werklikheidsaspekte of wetskringe funksioneer, is dit aan die wette en norme daarvan onderworpe. Dit is nodig om kennis te neem van die vyftien modale werklikheidsaspekte wat tot dusver onderskei is want "enersyds helder 'n goeie begrip van die kosmiese modaliteite die synswyses van die opvoedingstelselstruktuur op ... Andersyds is dit juis via elk van die modi van 'n opvoedingstelsel heen dat die grondmotiewe sigself vergestalt in die opvoeding van 'n volk."⁵⁹⁾ Daar moet egter by 'n studie van die modale struktuur ook rekening gehou word met die onderlinge vervlegtinge tussen staat, kerk, skool, bedryf, en dies meer op die gebied van die openbare opvoeding en onderwys. Die verskillende aspekte, met die betrokke sinkern tussen hakies daar naas aangedui, kan soos volg ingedeel word:⁶⁰⁾

59) STONE, *op. cit.*, p. 22.

60) *Ibid.*, pp. 18 - 21.

* *Natuurlike faktore*

- ** Die getalsaspek (diskrete kwantiteit of onderskeie hoeveelheid)
- ** Die ruimtelike aspek (kontinue uitgebreidheid)
- ** Die kinematiese aspek (beweging)
- ** Die fisiese aspek (energetiese werkingswyse)
- ** Die biotiese aspek (groei of organiese lewe)
- ** Die psigiese aspek (gevoel, sensasie, geestesontwikkeling)

* *Kulturele faktore*

- ** Die logiese aspek (analitiese onderskeiding)
- ** Die historiese of kulturele aspek (kulturele vormgewing)
- ** Die linguistiese aspek (simboliese betekening)
- ** Die sosiale aspek (omgang en verkeer)
- ** Die ekonomiese aspek (materiële of doelmatige beplanning)
- ** Die estetiese aspek (skone harmonie)
- ** Die juridiese aspek (vergelding)
- ** Die etiese aspek (liefde in tydelike betrekkinge)
- ** Die pistiese aspek (sekerheid as gevolg van 'n gegrepenheid in die hart deur die openbaring van die oorsprong of oorsprong)

In die natuurlike faktore waarin die onderwysstelsel funksioneer, geld deterministiese wette soos in die natuur. Dit het te make met natuurlike omstandighede wat aan natuurwetmatighede onderworpe is, terwyl die onderwysstelsel in die kulturele faktore weer in onderworpenheid aan behorensiese of norme waaragter die grondmotief skuil, funksioneer.⁶¹⁾ Alle onderwysontplooinge kan onder hierdie faktore ingeklee word. Sommige van die (vergestaltende) faktore tree sterker op die voorgrond by sommige onderwysstelsels as by andere.

Vervolgens word daar aandag geskenk aan enkele van die vergestaltende faktore wat binne die Wes-Duitse onderwysstelsel funksioneer. Hierdie faktore is so inmekaar gestrengel "soos die een op die ander antisipeer en retrosipeer"⁶²⁾ dat die faktore nie formeel afsonderlik behandel sal word nie.

4.4.2.2 *Enkele vergestaltende faktore wat 'n invloed uitgeoefen het op die strukturering van die Wes-Duitse onderwysstelsel*

* *Inleiding*

Sommige onderwysstelsels is die resultaat van 'n geleidelike evolusie en kan slegs verstaan word as die geskiedenis en tradisies van die betrokke volk bestudeer word. Ander stelsels het weer ontstaan as gevolg van 'n skielike rewolusie en is dan deur die re-

61) *Ibid.*, pp. 32 - 33.

62) RUPERTI, *op. cit.*, p. 31.

wolusionêre regering gebruik om die ideale van die nuwe régime te bevorder. Ramspoedige gebeure binne die volkslewe kan ook soms 'n lewenskragtige onderwysherlewing tot gevolg hê, soos wat dit die geval in Pruise ná Jena was.⁶³⁾

* *Politieke woelinge*

Tussen 1870-1945 het 'n sterk gevoel van nasionale eenheid in Duitsland geheers en die onderwysstelsel het 'n noue verband met hierdie gesteldheid vertoon. Onder die Nazi's het die nasionale gevoel feitlik 'n histeriese hoogtepunt bereik en is die onderwys weer eens ingespan vir politieke doeleindes. Hitler het die onderwys gebruik vir die skoling van Nazi's en onder andere 'n Minister van Onderwys aangestel wat beheer oor die onderwysstelsel dwarsoor die land uitgeoefen het - die enigste geval waar Duitsland 'n sentrale Ministerie van Onderwys gehad het.⁶⁴⁾

Tans, in reaksie op die Hitler-fase, word die demokratiese gedagte feitlik verabsoluteer. "Germany now presents the tragic spectacle of a nation divided into two bitterly opposed republics, each looking at the other with suspicion, and with two educational systems, each claiming to be a real expression of democracy."⁶⁵⁾

63) CRAMER and BROWNE, *op. cit.*, p. 3.

64) *Ibid.*, pp. 6, 19.

65) *Ibid.*, p. 7.

* *Ekonomiese situasie*

Die ekonomiese middele van 'n land beïnvloed die aard van onderwysgeleenthede wat voorsien kan word. Dit is duidelik dat 'n land soos Wes-Duitsland wat kompak, dig bevolk en ryk aan natuurlike hulpbronne is en daarby oor goeie kommunikasie- en vervoerfasiliteite beskik, in 'n posisie sal verkeer om ruim voorsiening vir onderwysfasiliteite te maak. Daar word beweer dat "zwischen dem Ökonomischen Wachstum bzw. Fortschritt und der Expansion des Bildungswesens ein unmittelbarer Zusammenhang besteht".⁶⁶⁾ Met die nodige finansiële ondersteuning is dit dan ook nie vir Wes-Duitsland moeilik om een van die "leading educational laboratories of the world" te wees nie.⁶⁷⁾

Onderwysfinansiering is een van die belangrikste faktore in die ontwikkeling van 'n nasionale onderwysstelsel. Die persentasie van die nasionale inkomste wat aan die onderwys bestee word (in Wes-Duitsland word, naas uitgawes aan sosiale versekering, die mees te aan onderwys en kultuur bestee, naamlik meer as 1½ keer soveel as aan verdediging - vergelyk figuur 5.2, p. 235) en die verdeling van die las tussen die sentrale en plaaslike owerhede word in die struktuur en kwaliteit van die nasionale stelsel weerspieël.⁶⁸⁾ "If geography and economics cannot influence the spiritual values of education and the definition of the

66) ANWEILER, O., KUEBART, F., LIEGLE, L., SCHAFER, H-P. und SUSSMUTH, RITA. *Bildungssysteme in Europa*, p. 18.

67) KANDEL, soos aangehaal deur CRAMER and BROWNE, *op. cit.*, p. 5.

68) HANS, *op. cit.*, p. 79.

aims and purposes of national culture, they provide that necessary background and basis without which the educational system hangs in the air and may train generations of young men and women who are unable to apply their theoretical knowledge to practical life."⁶⁹⁾

Andersyds mag oordrewe nadruk op die materiële situasie en konsentrasie op opleiding uitsluitlik met die oog op die verhoging van nywerheidsproduksie lei tot die vernietiging van die kulturele erfenis en die verlies van die historiese individualiteit van 'n volk. Die snelle industrialisasie wat ná die Tweede Wêreldoorlog ingetree het, het 'n onuitwisbare invloed op die kultuur - waaronder die onderwysstelsel - van die opkomende Duitse geslag gelaat.

* *Sosiaal-maatskaplike faktore*

Die onderwysstelsel het gedurende die afgelope vyftig tot honderd jaar in alle hoogsontwikkelde lande een van die grootste nie-produktiewe maatskaplike faktore (op die vlak van diensverriging) geword. Die uitbreiding (ook in Wes-Duitsland) van die algemene skoolpligtydperk en die toenemende "verinstitutionalisering" van die skool deur voorskoolse, asook die tersiêre en verdere onderwys by die stelsel te betrek, kan gesien word as die simptome en tege-lykertyd die gevolge van die ontstaan van 'n komplekse nywerheidsgemeenskap. Die voortdurende aandrang op hervorming of hersiening van die curricula in die verskillende *Länder* hang ten nouste saam met die eis

69) *Ibid.*, p. 84.

van hoër kwalifikasies in die veranderde gemeenskap=struktuur. Die verhouding tussen die gemeenskap en die onderwys is van 'n komplekse wisselwerkende aard. Die Duitse skool kan dus nie net die rol van 'n pas=siewe reproduksie-instrument vervul nie, maar moet ook aktief deelneem aan gemeenskapsveranderende pro=sesse.⁷⁰⁾ Oral in die BRD gaan daar byvoorbeeld stemme op vir die *demokratisering* van die onderwys - 'n doelstelling wat gegrond word op die postulaat van die gelykheid van onderwysmoontlikhede - met die gevolg dat die skolestruktuur 'n menigte van aanpas=sings- of verrykingsmoontlikhede in die vorm van aan=vullingskursusse aan leerlinge bied wat van die een skooltipe na die ander wil oorskakel met die doel om universiteitstoelating te verkry. Weens die veron=derstelde behoefte aan meer en hoër gekwalifiseerde arbeidskragte in die afgelope 15 jaar het die leer=lingtal aan sekondêre skole verdubbel en in sommige dele selfs verdrievoudig. Met hierdie leerlingtoe=name moes rekening gehou word in verdere onderwysbe=planning van die sekondêre fase. Daar moet egter in gedagte gehou word dat 'n vermeerdering in die sekon=dêre leerlingtal nie noodwendig 'n regverdiger verde=ling van onderwysmoontlikhede (tussen stad en platte=land en tussen die verskillende sosiale stande) mee=bring of 'n strukturele verandering in die skolestel=sel hoef te veroorsaak nie.

Die sosiale en maatskaplike probleem wat ontstaan het as gevolg van die groot hoeveelheid uitlandse kinders, waaronder gasarbeiderkinders, veral uit Italië, Tur=

70) ANWEILER, *et. al.*, *op. cit.*, p. 15.

kye en Griekeland, kon ook nie meer oor die hoof gesien word nie en hou nou verband met die wekroep na "Bildungschancen für alle !". Daar moes oor die toekomsmoontlikhede vir hierdie kinders (waarvan die meeste hulle eie vaderland nog nooit gesien het nie) besin word en die onderwysstelsel moes die nodige aanpassings maak om hulle te akkommodeer en in hul onderwysbehoefte te voorsien.

By skoolhervormings met die doel om *Chancengleichheit* te verwesenlik, moet "bildungsökonomisch betrachtet, Bedarfsplanung ("manpower-approach") und Bildungs-nachfrage ("social-demand")" ewe veel in aanmerking geneem word.⁷¹⁾ Onderwyspropaganda sonder die gepaardgaande voldoende "onderwysaanbod" versterk die noodsaaklikheid van verskerpte keuring vir universiteitstoelating en bevorder diskriminasie teen die sosiale groepe wat tans nog van sekondêre onderwys verstoke is.

In die huidige situasie van die Wes-Duitse onderwysstelsel is sekere probleme relevant: die vraag na wie die bevoegdheid besit om te beslis op die terrein van die onderwysbeleid, die soeke na strategieë vir onderwys-hervorming en die samewerking tussen navorsing en politiek. Die toenemende insig in die betekenis van beleggings in die onderwys deur die gemeenskap as geheel het, tesame met die toenemende kompleksiteit van (onder andere) beleidsbeslissings, daartoe bygedra dat bevoegdhede ten opsigte van onderwysbeplanning steeds meer na sentrale staatsowerhede oorgedra is. Hier

71) *Ibid.*, p. 18.

dien as voorbeeld die stigting van die *Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung* in 1970 wat die *Bildungsgesamtplan* (1973) vir die kwantitatiewe en strukturele uitbouing van die onderwys in die ongeskeie Bondslande voorgelê het, en ook die instelling van die *Deutsche Bildungsrat* (1965).⁷²⁾

4.5 ONDERWYSBELEID VAN DIE GEALLIEERDES (1945-1949) EN DIE INVLOED DAARVAN OP DIE WES-DUITSE ONDERWYSSTELSEL

4.5.1 Oriëntering

Ná die val van die Derde Ryk is besef hoe belangrik die onderwys vir anti-fascistiese herorganisasie is. Die nasionaal-sosialistiese régime was 'n sprekende bewys van die doeltreffendheid van die manipulasie van die onderwysstelsel vir politieke oogmerke. Aan gesien die Geallieerdes gepoog het om die nasionaal-sosialistiese ideologie en instellings te bestry, was dit vanselfsprekend dat hulle die onderwys by hierdie taak sou betrek.

By die Potsdam-konferensie (1945) het die Geallieerdes die verantwoordelikheid vir die onderwys oorgeneem met die formele verklaring dat die onderwys in Duitsland só beheer sou word dat Nazi- en militaristiese leerstellings totaal uitgeskakel en demokratiese idees so suksesvol as moontlik ontwikkel sou word. Hierdie verklaring kon egter op uiteenlopende wyse

⁷²⁾ *Ibid.*, p. 21.

geïnterpreteer word. Dit was verder ook duidelik dat die individuele magte lank reeds voordat hulle om die konferensietafel vergader het hulle onderskeie konsepte vir die onderwys binne hulle eie beleidsraamwerk ontwikkel het. In die daaropvolgende jare het die verskil in strategie tussen die Sowjetsone-owerheid en dié van die ander besettingsones al hoe duideliker uitgekristalliseer. Die besettingsmagte is bewustelik of onbewustelik deur hulle eie onderwys-tradisies, wat grootliks van mekaar verskil het, beïnvloed. Verder het die aanvaarde programme ook afgehang van die verhouding tussen die sone-owerhede en Duitse vakmanne wat belas was met die verantwoordelikheid vir die heropbou van die Wes-Duitse onderwysstelsel.⁷³⁾ Die verskillende benaderings van die Geallieerdes met betrekking tot die onderwys in hulle onderskeie besettingsones kan kortliks soos volg verduidelik word.

4.5.2 Groot-Brittanje: die informele benadering

Die mees opvallende kenmerk van die Britse benadering was die informele, pragmatiese aard daarvan. Dit was die onmiskenbare voorneme van die *Education Branch* om sy lede so verspreid as moontlik tussen die Duitsers te laat woon ten einde individuele en persoonlike kontak te bevorder en op hierdie manier die Duitse onderwysbeleid te beïnvloed. 'n Organisasie by name van die *German Educational Reconstruction* het in hierdie verband reeds voorbereidende werk gedoen

73) HEARNDEN, *op. cit.*, pp. 16 - 17.

en sodoende die werk van die onderwysbeampies aangevul. Uitruilbesoeke op amptelike en nie-amptelike vlak het tot beter wedersydse kontak bygedra.

Met betrekking tot die funksionering van die skolestelsel was die Britte sterk onder die invloed van hul eie *Education Act* (1944). Dit is dan ook van selfsprekend dat die drieledige skoleorganisasie (*Gymnasium, Mittelschule, Volksschule*) in die L nder wat deur hulle beset is, naamlik Hamburg, Schleswig-Holstein, Nedersakse en Noordryn-Wesfale, gevestig was toe die beheer in 1947 aan die Duitse owerhede oorgedra is. Die Britte het verskeie hervormingswetgewings aan die hand gedoen, maar die finale beslissing is aan die Duitsers self oorgelaat.⁷⁴⁾

Die Britse militêre owerheid het aan drie toonaangewende hervormingsvraagstukke aandag geskenk. Hulle het gehoop om die skoolgeld vir sekondêre skole afgeskaf te kry, sodat hierdie skole nie so opvallend vir die middelklas gereserveer voorgestel moes word nie. Op grond van die hoë koste verbonde aan die onderwys het hulle egter teenstand van die Duitse regtervleuel ondervind, maar teen die einde van die besettingstydperk was daar beslis groter onderwysgeleenthede vir almal te bespeur. Die volgende vraag het daaroor gehandel of die skole mono-konfessioneel moes wees al dan nie. Die beleid is vereers gevolg om die munisipaliteite self te laat besluit of hulle konfessionele of gemeenskapskole wou hê. Die derde

74) HEARDEN, A. *Education in the two Germanies*, p. 34.

vraag het gehandel oor die duur van die primêre skoolfase. Die Britse besettingsowerheid het uiters versigtig die verlenging van die *Grundschule*-tydperk van vier tot ses jaar ondersteun, maar die verskillende *Länder* onder hulle beheer kon self hieroor besluit.⁷⁵⁾

4.5.3 Die VSA: gelyke onderwysgeleenthede vir almal

Die *denazifisering* van onderwysers is deur die Amerikaners met veel groter erns en ywer aangepak as wat die Britte dit probeer doen het. Oor die algemeen het die Amerikaners ook 'n meer direkte beheer oor sake rakende die onderwys uitgeoefen. Die negatiewe karakter van die Amerikaanse beleid het daaruit geblyk dat hulle meer dikwels en makliker in die plaaslike beheer ingegryp het as hulle Britse vennote.⁷⁶⁾

'n Kommissie wat aangestel is om die skolestruktuur in die Amerikaanse sone te ondersoek het ná 'n jaar 'n verslag uitgebring wat duidelike uitdrukking aan die Amerikaanse onderwyservormingsgedagtes gegee het en die grondslag gevorm het van die Amerikaanse onderwysbeleid in Wes-Duitsland. In die plek van die bestaande stelsel is 'n komprehensief-georganiseerde stelsel aanbeveel, bestaande uit 'n sesjaar primêre skool wat deur 'n sesjaar sekondêre onderwysfase gevolg word. Die *Berufsschule* is in die suiwer akademiese sfeer geïnkorporeer. "Thus where primary and secondary schools had previously overlapped with

75) *Ibid.*, p. 35.

76) HEARNDEN, A. *Bildungspolitik in der BRD und DDR*, p. 19.

one another, and were regarded as providing fundamentally different types of education, the suggestion now was that they should be consecutive levels catering for all children."⁷⁷⁾ Hierdie stap sou, tesame met die afskaffing van skoolgeld, 'n waarborg verskaf vir gelyke onderwysgeleenthede aan almal, ongeag hulle sosiale oorsprong. Verdere aanbevelings het onder andere die invoering van die vak Sosiale Studies in die curricula ingesluit, asook onderrigmetodes wat vrye klasbesprekings bevorder het. Leerlinge en hulle ouers is ook betrek by besluite wat gehandel het oor die interne organisasie van die skole.⁷⁸⁾

Die Amerikaanse militêre owerheid het uit sy pad gegaan om sy demokratiese gedagtes inslag te laat vind, maar moes uiteindelik insien dat die herstrukturering van die skolestelsel 'n taak was wat eintlik uitsluitlik deur die Duitsers self onderneem kon word.

4.5.4 Frankryk: "mission civilisatrice"

Van die drie Westerse Geallieerde magte het die Franse besluit die mees doelbewuste onderwys hervormings beoog. Daar is reeds voor die einde van die oorlog begin met die opstel van planne in hierdie voege. Die Franse was nie so ingestel op die *denazifisering* soos hulle bondgenote nie en het selfs die skolebeheer en -administrasie weer aan die Duitse owerhede oorhandig, hoewel onder streng toesig. Die doel met die onder-

⁷⁷⁾ HEARNDEN, A. *Education in the two Germanies*, p. 36.

⁷⁸⁾ *Loc. cit.*

wys was om 'n vryheidsliefde en agting vir indivi-
dualisme by die Duitse volk aan te wakker. Weens
hulle breër kennis van die Duitse kultuur het die
Franse 'n beter voorstelling gehad van wat hulle van
'n onderwyservorming kon verwag. Aangesien die
sone wat onder hulle beheer gelaat is kleiner en meer
homogeen as die ander was, was dit ook nie moeilik om
sodanige hervormings te implementeer nie.⁷⁹⁾

Die Franse was, net soos die Amerikaners, veral be-
kommerd oor die ondemokratiese aard van die onderwys=
stelsel waar die vak-(en beroeps-)keuse wat op
tienjarige ouderdom gemaak moes word, feitlik onher=
roeplik was. Hulle was egter net so onsuksesvol
soos hulle bondgenote in hulle poging om die *Grund=
schule*-fase met twee jaar te verleng, maar was meer
vasbeslote as die ander om die curriculum van die
Gymnasium te beplan. Latyn is in die eerste drie
jaar in die *Gymnasium* weggelaat met die doel om die
oorplasing van leerlinge van die *Volkschule* gedurende
hierdie periode te vergemaklik. Vanaf die sesde
Gymnasium-jaar is daar ten opsigte van vier studie=
rigtings gedifferensieer. Naas die verpligte vakke
is daar ook keusevakke aangebied. Die verskillende
tipes sekondêre skole, wat gedifferensieer was vol=
gens die curriculum wat gevolg is, is vervang met
een tipe sekondêre skool wat uit vier afdelings in
die senior-fase bestaan het.⁸⁰⁾

'n Verdere maatreël wat getref is, het die *Abitur*-

79) HEARNDEN, A. *Bildungspolitik in der BRD und DDR*, p. 21.

80) *Loc. cit.*

eksamen (skooleindeksamen) geraak. Aangesien dit 'n interne aangeleentheid was, het standarde grootliks gewissel en was dit moeilik om te verseker dat die bes-gekwalfiseerde applikante tot die universiteite, waar moeilik plek te bekom was, toegelaat is. Die Franse militêre owerheid het hierdie tradisionele interne *Abitur*-eksamen as te lukraak beskou en het 'n gesentraliseerde eksterne eksamen ingestel wat dwarsdeur die Franse besettingsone afgeneem en deur eksterne eksaminatore nagesien is. Hierdie handeling was 'n goeie voorbeeld van die Franse se belangstelling om die Duitse onderwysstelsel in hulle sone te standaardiseer.⁸¹⁾

4.5.5 Die Sowjetunie: beplande inisiatiewe

Hoewel die onderwysbeleid wat deur die Russiese owerheid in Oos-Berlyn en die Russiese besettingsone (later die DDR) gevolg is streng gesproke nie vir hierdie verhandeling oor die onderwysstelsel van die BRD relevant is nie, word dit volledigheidshalwe bespreek as gevolg van die moontlike invloed daarvan op die onderwysbeleid in Wes-Berlyn.

Die omvangrykste beplanning vir 'n herstrukturering van die Duitse onderwysstelsel, en wat ook die verreikendste gevolge gehad het, is reeds voor die einde van die oorlog deur die Sowjetunie ontwerp. Binne die organisasie bekend as die *Nationalkomitee Freies Deutschland* is 'n kommissie in Februarie 1945 gestig

81) HEARNDEN, A. *Education in the two Germanies*, p. 39.

wat hoofsaaklik uit Duitse emigrant-onderwysers en teenstanders van die Hitler-régime bestaan het, met die opdrag om op die hervorming van die onderwysstelsel in te gaan. Hierdie groep was sterk Marxisties gesind, soos ook blyk uit die onderwysbeleid wat hulle voorgestaan het. Hulle het die verhoging van die algemene onderwysvlak van die bevolking en die opheffing van die monopolie van die heersende klasse bepleit deur die skepping van 'n onderwysstelsel wat uitsluitlik sekulêr en komprehensief van aard sou wees. Die prioriteite van hierdie kommissie was die *denazifisering* van die onderwys, die stigting van verantwoordelike, plaaslike administratiewe liggame en die voorsiening van nuwe handboeke. Geskiedenis-onderrig is as uiters belangrik beskou.⁸²⁾

Die Sowjetowerheid het, net soos die Franse, beplan om die beheer oor en administrasie van die onderwys so gou doenlik aan die Duitsers oor te dra, maar voorsorg is getref om Kommuniste of Sosiaaldemokrate in die sleutelposisies aan te stel. Van die begin af het die Sowjetunie besondere waarde daaraan geheg om by die demokratiese heropbou van Duitsland die volle steun van die KPD (Duitse Kommuniste Party) te verkry. Die ontwikkeling van die onderwysstelsel is as 'n essensiële, integrale deel van hulle plan beskou.⁸³⁾

82) *Ibid.*, p. 40.

83) Vgl. GLASER, L. Die deutsch-sowjetischen Beziehungen auf schulpolitischem und pädagogischem Gebiet in den ersten Nachkriegsjahren. *Vergleichende Pädagogik*, 2/1970, p. 120.

In hierdie gees is die *Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule* in al die Länder van die Sowjet= sone in Junie 1946 aangeneem. Die Sowjetbeleid het selfs gunstige Amerikaanse reaksie uitgelok, omdat dit bygedra het tot die *Abbau des Kastensystems der deutschen Gesellschaft*.⁸⁴⁾

4.6 DUITSE REAKSIE OP DIE GEALLIEERDES SE ONDERWYSBENADERINGS

Hoewel Amerikaanse en Engelse onderwyservormings= pogings baie teenstand van die kant van die Duitsers ondervind het, sou dit verkeerd wees om te beweer dat daar geen ondersteuning vir die Geallieerdes se onder= wysbeleide was nie. 'n Begeerte tot demokratisering, wat sekondêre en tersiêre onderwys vir 'n meer ver= teenwoordigende gedeelte van die bevolking moontlik sou maak, is reeds deur die onderwyservormingsbewe= ging, *Reform*, vóór die Nazi-tydperk uitgespreek. In die stadstate, Schleswig-Holstein en in 'n mindere mate ook in Nedersakse, is daar met die Amerikaanse owerheid saamgestem dat die tradisionele onderwysstel= sel outoritarisme bevorder het. Daar was 'n algemene gevoel dat die onderwysstelsel 'n konstruktiewe rol by die heropbou van die Duitse demokrasie moes speel.⁸⁵⁾

Die herstel van die tradisionele negejaar-*Gymnasium* het hoë prioriteit geniet. Die oortuiging dat Latyn

84) HEARNDEN, A. *Bildungspolitik in der BRD und DDR*, p. 23.

85) *Ibid.*, p. 24.

een van die fundamentele komponente van die curriculum van sekondêre onderwys moes wees, was ook diep-gewortel. Nêrens is daar eers 'n neiging getoon om ernstig met die gevestigde karakter van die *Gymnasium* in te meng nie.

Behalwe Schleswig-Holstein het slegs Hamburg en Bremen belangrike onderwysveranderinge aangebring. In Hamburg is voorsiening vir 'n sesjaar-*Grundschule* gemaak met onderrig in 'n vreemde taal vanaf die vyfde skooljaar. Dit is opgevolg deur drie tipes *Oberschulen*: een van drie jaar met 'n praktiese basis, een van vier jaar met 'n tegniese basis en een van sewe jaar met die tradisionele akademiese skoolprogram en met verskillende vakrigtings. 'n Duidelike drieledige verdeling van die onderwys onder invloed van die Engelse model van die *Education Act* van 1944 het dus ontstaan.

Die skolestelsel in Bremen het weer sterk onder Amerikaanse invloed gestaan. Buiten die drie tipes *Oberschulen* waarvoor daar in Hamburg voorsiening gemaak is, was daar nog in Bremen 'n vierde afdeling wat 'n driejarige voltydse opleiding verskaf het aan diegene wat die praktiese en tegniese studierigtings voltooi het en 'n tersiêre inrigting wou besoek. Verder het die *Gymnasium* ook nog 'n studierigting in Musiek en Kuns aangebied.

Dit wil dus voorkom asof die Britse en Amerikaanse onderwysbeleid geen ernstige veranderinge in die tradisionele Duitse skolepatroon teweeggebring het nie.

"However much the two occupying powers might themselves wish to see the adoption of (certain) measures in the large *Länder* in their zones they considered that they must stop short of imposing them, for they were convinced that policy had to be formulated in accordance with the wishes of the Germans. And there is no doubt that the general view, in by far the greatest part of what was to become the Federal Republic, was that the system should be restored in its traditional form."⁸⁶) Ten spyte van hierdie algemene standpunt was daar verskillende minder belangrike variasies in die toepassing van die onderwysbeleid wat uiteenlopende gewestelike tradisies weerspieël het. Om samewerking tussen die onderskeie *Länder* te verseker is die latere KMK (*Kultusministerkonferenz*) met 'n permanente Sekretariaat in Bonn ingestel.

Die houding van die Sowjetowerheid het totaal verskil van dié van die Westerse besettingsmagte. Van die begin af was die Russe die mening toegedaan dat drastiese veranderinge in die onderwysstelsel wenslik was. Onderwysbeleid het nooit 'n saak geword waarby die openbare mening direk in aanmerking geneem is nie - 'n merkbare teenstelling met die Westerse beleid van oorlegpleging.

Die 1946-wet (*Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule*) het gepaard gegaan met die instelling van komprehensiewe skole. So 'n drastiese veran-

⁸⁶) HEARNEN, A. *Education in the two Germanies*, p. 45.

dering ten opsigte van skolestruktuur kan slegs deur middel van staatskontrole geskied. Private skole is verbied en die verhouding tussen die skole en kerke het verswak. Om die tekort aan onderwysers te bekamp is 'n uitgebreide program vir die noodop= leiding van die onderwysers in werking gestel - slegs ongeveer 20 persent van die onderwysers wat voor 1945 gekwalifiseer het, is weer aangestel. Die nuwe onderwysers moes hul aan die komprehensiewe skole= stelsel onderwerp.

Die instelling van die *Einheitsschule* was 'n oorwin= ning vir diegene wat die afskaffing van die middel= klas se "bevoorregte" toelating tot sekondêre inrig= tings voorgestaan het. Die plattelandse arbeiders= kind sou sy ou agterstand kon oorbrug. Gedurende 1949 is 'n algemene curriculum dwarsdeur die agt jaar wat die *Grundschule* sou duur, ingestel.⁸⁷⁾ Hierdie ontwikkeling het die oorname van Marxistiese politieke idees deur die SED (nuwe Sosialistiese Unie Party), sowel as die toenemende beslistheid om die bestaande sosiale orde te verander, weerspieël. "It was the starting-point for an entirely new orientation in educational policy in which there was to be no further trace of compromise with the desire to preserve the old *Gymnasium* tradition in some form or other."⁸⁸⁾

87) ELLRICH, K. Die Entwicklung des Grundschulwesens in der sowjetischen Besatzungszone seit 1945. *Pädagogik*, 6/1950, pp. 284 - 285.

88) HEARNDEN, *op. cit.*, p. 50.

Die teenstelling tussen die optrede van die Sowjet=unie aan die een kant en die Engelse en Amerikaanse besettingsmagte aan die ander kant word treffend in Berlyn geïllustreer. Berlyn het, synde 'n uitsondering, die netelige situasie skerp belig juis omdat dit as kenmerkend van nóg die Ooste nóg die Weste 'n mikrokosmos van standpunte en stellings van beide partye gevorm het. Die Sowjetowerheid was in die gunstige posisie om die twee maande vóór die aankoms van die Westerse Geallieerdes te kon gebruik om 'n toestand te skep wat heel bevorderlik vir hulle onderwysbeleid was. Dit was om 'n Duitse administrasie, bestaande uit prominente burgers met 'n aanvaarbare anti-fascistiese verlede, so gou as moontlik tot stand te bring. Ook wat die onderwysbeheer betref, is die sleutelposisies aan pro-Kommuniste en Sosialiste toegeken. Reeds gedurende 1945-46 is daar 'n aanvang geneem met die herorganisasie van die skoolstelsel in lyn met die bestaande Russiese stelsel soos wat dit in die Sowjetsone die geval was.⁸⁹⁾

Die taak is vergemaklik deur die feit dat die politieke atmosfeer oor die algemeen besonder gunstig vir hervormings was. Aanvanklik was daar 'n opmerklike eenheidsgevoel onder al die betrokke partye te bespeur, omdat daar van die gemeenskaplike standpunt uitgegaan is deurdadig die Nasionaal-Sosialisme bekamp

89) *Loc. cit.*

moes word. Sosiaaldemokrate en Kommuniste het uit hulle pad gegaan om geringer onderlinge verskille uit die weg te ruim. Ook die middelklas het die demokratiese hervormingsprogram as reaksie teen die stagnasie waarin die onderwysontwikkeling onder die Nazi's verval het, gunstig ontvang. Die gewaande eenheid wat uit hierdie algemene veroordeling van fascisme ontstaan het, het egter nie lank geduur nie. Ou verskilpunte het spoedig skerp na vore getree namate dit duidelik geword het dat Sosialisties-gesindes hulle op 'n grootskaalse radikale herorganisasie van die onderwys voorberei het. Nog belangriker as die teenstand van die CDU (Christelik-demokratiese Party) en die Liberale was die verdeeldheid in die geledere van die SPD (Sosiaal-demokratiese Party) oor die vraagstuk van die stigting van 'n eenheidsparty (SED) op aandrang van die Kommuniste.⁹⁰⁾

Hierdie gebeure het die ontwikkeling van 'n duidelike onderwysbeleid by die Westelike Geallieerdes nadelig beïnvloed. Die gebrek aan begrip vir die Duitse onderwyswese by die Britte en Amerikaners is reeds aangetoon; ook die Franse het niks besonders in Berlyn tot stand gebring nie. Die doelgerigte inisiatiewe van die Sowjet-georiënteerde administrasie in Berlyn het die drie Westerse bondgenote egter gedwing om 'n teenstrategie te ontwikkel wat die seggenskap van ander groepe oor die onderwysbeleid verdedig het. Die Britte en Amerikaners het met die algemene aard van die Sowjethervormings saamgestem, maar dan slegs

90) *Ibid.*, p. 51.

as dit vir die Duitsers self aanvaarbaar was - en hiervan was hulle nie so oortuig nie. Daarom het hulle daarop aangedring dat alle belangrike sake rakende die onderwysbeleid eers na die *Kommandatura*, die Algemene Raad van die vier besettingsmagte, verwys moes word.⁹¹⁾

Met die aanvaarding van die *Berlynse Skoolwet* in 1948 het drie vraagstukke van belang geword. Die eerste was die vraagstuk van die skeiding van die staat en die kerk met betrekking tot onderwysaangeleenthede. Die sosialistiese hervormingsverteenwoordigers het gereken dat Godsdiensonderrig geen plek in die skool het nie, terwyl die Rooms-Katolieke Kerk van die standpunt uitgegaan het dat die ouers, wat primêr vir die opvoeding van hul kinders verantwoordelik is, van die kerk afhanklik was vir leiding om hul kinders in ooreenstemming met die Christelike geloof op die voed. Die staat moet slegs 'n "subsidiërende" funksie vervul. Hy moet toesien dat die skoolplig nagekom word en kan slegs ingryp indien die ouers hul opvoedingsbelange versuim. "Niemals der Staat, sondern die Kirche, als oberste Autorität in Fragen des Glaubens sowie der Erziehung, sei die massgebliche Instanz für die häusliche Erziehung; zu ihrer seelsorgarischen Aufgabe gehöre, die Eltern mit der Pflicht vertraut zu machen, ihre Kinder in christlichen Geist zu erziehen".⁹²⁾ Op hierdie grondslag het die Rooms-Katolieke Kerk die stigting

91) *Ibid.*, p. 52.

92) HEARNDEN, A. *Bildungspolitik in der BRD und DDR*, p. 32.

van mono-konfessionele skole geregverdig. Die Protestantse was meer gematig en het 'n kompromis-standpunt ingeneem, naamlik dat ouers kon kies of hul kinders die Godsdiensonderrigperiodes moes bywoon of nie. Namate die ware (ateïstiese) doel van die herformers in hierdie verband duidelik geword het, het die Katolieke en die Protestantse meer eenstemmigheid in hulle teenstand teen die administrateurs bereik. Die konsensus is eindelik bereik dat die kerk elke week twee periodes Godsdiensonderrig (wat dan vrywillig bygewoon kan word) aan die begin of aan die einde van die dag sou aanbied.

Die tweede strydvraag (wat gedeeltelik met bogenoemde twispunt ooreenleef) was die probleem van die private skole. Die SED het dit beskou as 'n ondermyning van die komprehensiewe staatskoolstelsel, maar deur bemiddeling van die Westerse besettingsmagte is bestaande private skole toegelaat om voort te bestaan.

Die kwessie wat egter die grootste implikasies gehad het, was die struktuur van die nuwe komprehensiewe skool (die *Einheitsschule*). Waar die genoemde twee onderwysvraagstukke tog uiteindelik op die een of ander manier opgelos kon word, is hierdie vraag tans nog aktueel. "The case of Berlin illustrates the tussle between the extreme left-wing advocacy of an eight-year common school, similar to the model adopted in the Soviet zone, and the extreme rightwing determination to retain the selective *Gymnasium* undiminished as in the Western zones."⁹³ Die agtjarige

93) HEARNDEN, A. *Education in the two Germanies*, p. 54.

Einheitsschule is ingestel, maar in die veranderde situasie ná die totstandkoming van die BRD en DDR het die koalisieregering van die CDU en FDP onmiddellik die sesjaar-*Grundschule* weer in ere herstel. Leerlinge kon hierna, net soos dit in Hamburg die geval was, tussen drie tipes *Oberschulen* kies, naamlik die wetenskaplike, die tegniese of die praktiese sekondêre skool.

4.8 DIE OPENBARE GEVOEL AS MAATSTAF VIR
 DIE BEOORDELING VAN DIE STRUKTUUR EN
 MOTIEF VAN DIE WES-DUITSE ONDERWYS=
 STELSEL

Die strydvrae in Berlyn is 'n aanduiding van die ver= naamste verskille tussen die Sowjetonderwysbeleid en dié van die ander Geallieerdes. In elke geval was die beslissende faktor die verhouding tussen die be= trokke besettingsmagte en die Duitsers self. Die ge= beure in Berlyn toon aan dat die Sowjetowerheid dié partye ondersteun het wat die radikale veranderinge van die 1946-wet voorgestaan het, maar dit wys ook op die skerp opposisie wat van die kant van die Chris= telik-demokrate gekom het. Ook in die Sowjetsone self is teenstand ondervind, maar dit was nooit sterk genoeg om wetgewing in enige van die *Länder* te ver= hoed nie.

Alhoewel die Britte en Amerikaners hulle in sekere sake in Berlyn by die CDU, die kerk en die Liberales geskaar het, wou hulle ook nie die outoriteit van die verkose parlementêre instellings veronagsaam nie.

Die kern van hulle opvatting was dat die onderwys=beleid by die wense van die kiesers, soos in die Parlement verteenwoordig, moes aansluit. Op grond hiervan het hulle dan ook die agtjaar-*Grundschule* binne die raamwerk van die *Einheitsschule* erken. Dit was as gevolg van hierdie beginsel dat daar geen duidelike onderwyspatroon in die Westelike sones ont=wikkel het nie. Schleswig-Holstein, Hamburg en Bremen het selfs sterk ooreenkomste vertoon in hul bereidheid om die herstrukturering van die onderwys=stelsel te erken. Die ander *Länder* wou nie hiermee akkoord gaan nie, hoewel die Amerikaners ywerig pro=beer het om die openbare mening te beïnvloed. Uit=eindelik het die Duitsers self, met die goedkeuring van die besettingsmagte, oor die onderwysbeleid be=slis.

Die kritieke punt was dus die prosedure waarop die openbare mening gepeil moes word. Die Sowjetowerheid het eenvoudig van die standpunt uitgegaan dat 'n her=vorming van die tradisionele onderwysstelsel onont=beerlik was en dat dit onvanpas sou wees om die breë bevolking daaroor te raadpleeg aangesien daar opge=tree moes word voordat die opposisie hulle magte kon monster. Daarteenoor was die Weste daarvan oortuig dat die gevestigde praktyke van vóór 1933 'n gesonde grondslag vir die heropbou van die Wes-Duitse onder=wysstelsel gebied het.⁹⁴⁾

94) HEARNDEN, A. *Bildungspolitik in der BRD und DDR*, pp. 34 - 35.

In hierdie hoofstuk is daar ondersoek ingestel na die motief van die Wes-Duitse onderwysstelsel. In enige ondersoek na die motief van die onderwysstelsel en opvoedingsdoelstellings van 'n volk of kultuurge-meenskap moet die historiese, politieke, sosiale, ekonomiese en religieuse/ideologiese faktore noodwendig in aanmerking geneem word.

Ten einde die motief van die Wes-Duitse onderwysstelsel beter te kan verstaan was dit nodig om eers aandag te skenk aan die struktuur van die onderwysstelsel asook aan die interne verband tussen die onderwysstelsel, die gemeenskap en die kultuur waarvoor die onderwysstelsel bedoel is. Die oorheersende geestesmag as stukrag agter die onderwysstelsel is onder die loep geneem. As grondmotiewe van die Duitse onderwysstelsel is enkele Westerse Christelik-georiënteerde lewensbeskoulike rigtings en die sciëntisties-georiënteerde lewensbeskouing vervolgens kortliks bespreek. Hoewel die onderwysstelsel in die BRD nog wesenlik Christelik-georiënteerd is, was sodanige bespreking nodig as agtergrond vir die bespreking in die laaste hoofstuk van die toenemende verideologisering van die onderwys en opvoeding in die BRD.

Daar is vervolgens ook aandag gegee aan die onderwysstelsel as kultureel-opvoedkundige sowel as sosiale vervlegtingstruktuur binne 'n bepaalde staatsgebied onder leiding van 'n religieuse grondmotief of -motiewe. Voorts is daar gewys op die soeke na 'n eie

identiteit by die Wes-Europese volke (met besondere verwysing na die rol van die onderwys) en die vorming van 'n nasionale volkskarakter. Hiervoor was 'n verklaring van die begrippe *nasie* en *nasionaal* in die Wes-Duitse konteks noodsaaklik. Daar is onder andere aangedui dat Duitsland betreklik laat eers die invloed van die Nywerheidsontwikkeling ondervind het en ook laat was in die stormloop om koloniale besittings. Bykans oornag was daar 'n oorskakeling van 'n oorheersend landbou-ekonomie na dié van 'n hoogs geïndustrialiseerde staat. Die nuwe nywerheidseise het geblyk 'n uitdaging te wees vir die bestaande kulturele patroon. 'n Nuwe sosiale "gewete" het ontstaan uit die nuwe demokratiese groeperings as gevolg van die migrasie vanaf die dorpe na die stede. Dit het weer op sy beurt gelei tot verskerpte eise om die instelling van algemene onderwys en die verbreëding van die curriculum om tred te hou met die veranderde ekonomiese situasie. Die onderwysdoel van "education for living" het geïmpliseer dat onderwys meer moet behels as die oordra van kennis en vaardighede omdat dit besliste sosiale implikasies inhou.

Enkele vergestaltende faktore wat spesifiek 'n invloed uitgeoefen het op die strukturering van die Wes-Duitse onderwysstelsel is vervolgens van nader bekyk. Politieke woelinge, die ekonomiese situasie en enkele sosiaal-maatskaplike faktore is bespreek. Hierdie hoofstuk sou onvolledig gewees het sonder die bestudering van die onderwysbeleid wat die Geallieerdes (1945-1949) in Wes-Duitsland gevolg het en die invloed

van hierdie beleid op die Wes-Duitse onderwysstelsel. Die onderwysbeleid van die Russiese owerheid in Oos-Berlyn en die Russiese besettingsone is volledigheidshalwe ook kortliks aangestip.

Die gevolgtrekking is gemaak dat dit skyn of die onderwysbeleid wat deur die Geallieerdes gevolg is geen ernstige veranderinge in die tradisionele Duitse skolepatroon teweeggebring het nie. Die Duitsers het ten slotte self, met die goedkeuring van die besettingsmagte, oor die onderwysbeleid beslis. Die Weste was daarvan oortuig dat die gevestigde praktyke van vóór 1933 'n gesonde grondslag vir die heropbou van die Wes-Duitse onderwysstelsel gebied het.