

IDENTITEIT AS VRAAGSTUK IN DIE NEDERLANDSE ONDERWYS, EN DIE BETEKENIS DAARVAN VIR SUID-AFRIKA

Julia Alet Rens, B.A., B.Ed., H.O.D.

**Verhandeling voorgelê vir die graad Magister Educationis in
Fundamentele en Historiese Opvoedkunde in die Fakulteit
Opvoedkunde van die Potchefstroomse Universiteit vir Christelike
Hoër Onderwys.**

Leier : Prof. J.L. van der Walt

Potchefstroom

1993

Geldelike bystand gelewer deur die Sentrum vir Wetenskapsontwikkeling vir hierdie navorsing word hiermee erken. Menings uitgespreek en gevolgtrekkings waartoe gekom is, is dié van die outeur en moet nie noodwendig aan die Sentrum vir Wetenskapsontwikkeling toegeskryf word nie.

Opregte dank word uitgespreek teenoor die volgende persone :

- My leier, prof. J.L. van der Walt, vir sy waardevolle hulp en leiding gedurende die studie.
- Mnr. H.F. Malan vir die taalkundige versorging van die verhandeling.
- Mev. S. du Toit vir die bibliografiese versorging van die verhandeling.
- Mevv. M. Drinkwater, E. van der Walt en L. Styger vir hulp en bydraes ter voltooiing van die studie.
- My man vir sy hulp met die tik en afronding van die verhandeling en sy liefde, geduld en ondersteuning.
- My dogter, Adél, vir kinderlike geduld met 'n ma wat moet werk.

Soli Deo Gloria

Identiteit as vraagstuk in die Nederlandse onderwys, en die betekenis daarvan vir Suid-Afrika

Opsomming

Die Nederlandse geskiedenis van identiteitshandhawing in die skool en die onderwys sedert die Reformasie (± 1600) tot die huidige tyd is ondersoek omdat Nederland 'n lang stryd gevoer het en baie pogings aangewend het ter handhawing van die identiteit van die Christelike skool teenoor die verwereldliking wat ook in die onderwys tot uiting gekom het. Daar is veral gepoog om uit die Nederlandse onderwysgeskiedenis oplossings te vind vir enkele onderwysprobleme in die Republiek van Suid-Afrika, wat op die drumpel staan van 'n nuwe onderwysbedeling, 'n bedeling waar Christelike onderwys nie meer deur wetgewing afdwingbaar gemaak sal kan word nie.

Die navorsing het dus gewentel rondom twee vraagstukke: hoe lewensopvatlike identiteit in die Nederlandse onderwys in die tydperk 1600 tot tans hanteer is, en watter insigte die Nederlandse onderwysgeskiedenis vir die hantering van hierdie soort identiteit in die onderwys in Suid-Afrika sedert 2 Februarie 1990 kan verskaf. Die doel van die navorsing was om bogenoemde probleme te beantwoord.

Die volgende metodes is in die navorsing toegepas: literatuurstudie, die probleem-historiese metode, wysgerige metodes, onderhoude, prinsipiële-besinnende metode, prinsipiële beskrywing en die transendentiaal-kritiese metode. Die program van ondersoek het ooreengestem met die hoofstukindeling van hierdie verhandeling.

Die ondersoek het aan die lig gebring dat die Nederlandse proses/geskiedenis van die identiteitshandhawing van die Christelike skool bestaan het uit 'n voortdurende stryd tussen die Christelike skool en die neutrale (sekulêre) skool. Die eerste fase van die stryd het in 1920 met die De Visserwet op 'n taamlik bevredigende oplossing uitgeloop, naamlik dat aan die ouers die reg verleen is om eie skole op te rig. Alle skole word sedertdien ook gelykelyk befonds deur die staat. Suid-Afrika is tans in 'n fase waar oplossings gesoek word vir sekere onderwysvraagstukke en hierdie oplossing uit Nederland kan moontlik met enkele aanpassings op die Suid-Afrikaanse situasie toegepas word. Die belangrikste voordeel daarvan is dat dit op grond daarvan moontlik sal wees vir 'n verskeidenheid lewensbeskoulige groepe om naas mekaar te bestaan en eie skole met gelyke owerheidsbefondsing te mag oprig en in stand te hou.

Identity as an issue in the education of the Netherlands and the meaning thereof for South-Africa

Abstract

The history of maintaining a Christian identity in the school and in education, in the face of ongoing secularisation in the Netherlands since the Reformation (\pm 1600) up to the present, was investigated. Since the Republic of South-Africa is standing on the brink of a new educational dispensation - a dispensation in which it will no longer be able to enforce Christian education by law, an effort was made to derive solutions from this for some of South-Africa's educational problems.

The research focused on two questions : how the issue of identity, has been handled in the Netherlands since the year 1600 up to the present and which perspectives do the history of education in the Netherlands provide for the issue of identity in South African education since 2 February 1990.

The following methods were used in the research : literature survey, problem-historical method, philosophical methods, interviews, fundamental-reflective method, fundamental description and the transcendental-critical method. The research program corresponded with the chapter division of this dissertation.

The investigation revealed that the process/history of maintaining the identity of the Christian school in the Netherlands was one of continuous conflict between the Christian and the neutral (secular) school. In 1920 the first phase of the conflict was resolved fairly satisfactorily with the "De Visserwet" (act), which granted parents the right to organise own schools. Since then all schools have been funded equally by the state. As South-Africa is currently trying to find solutions to certain educational problems, these solutions from the Netherlands could possibly with slight adaptations be applied to the South-African situation. The main advantage would be that a variety of groups with different life views would be able to exist harmoniously and organise and support own schools receiving equal funds from the state.

INHOUDSOPGAWE

1. Inleiding, probleem- en doelstelling, metodologiese verantwoording. -----	1
1.1 Inleiding.....	1
1.2 Agtergrond en konteks van die probleem.....	1
1.3 Probleemstelling	3
1.4 Doelstelling	4
1.5 Aktualiteit van die navorsing	4
1.6 Metodologie	5
1.6.1 Literatuurstudie.....	5
1.6.2 Probleem-historiese metode.....	6
1.6.3 Wysgerige metodes	6
1.6.4 Onderhoude.....	6
1.6.5 Prinsipiël-besinnende metode en prinsipiële beskrywing	7
1.6.6 Transendentiaal-kritiese metode	7
1.7 Afbakening van die navorsingsterrein.....	7
1.7.1 Afbakening in terme van begrippe	7
1.7.1.1 Identiteit	7
1.7.1.2 Vraagstuk.....	9
1.7.1.3 Nederlandse onderwys	9
1.7.2 Afbakening in terme van dissipline	10
1.7.3 Afbakening in terme van periode van ondersoek.....	10
1.8 Program van ondersoek (hoofstukindeling)	10
1.9 Samevatting.....	11
2. Die geskiedenis van die Nederlandse onderwys vanaf die Reformasie (±1600) tot met die Franse Rewolusie (1789), met besondere verwysing na die vraagstuk van identiteit van die onderwys -----	12
2.1 Inleiding.....	12
2.2 Die verloop van die Nederlandse geskiedenis in die algemeen vanaf 1600 tot 1789.....	12
2.3 Die kultuur-historiese agtergrond van die onderwys in die periode 1600-1789.....	15
2.4 Lewensbeskoulike/filosofiese strominge wat sedert die Reformasie invloed uitgeoefen het	16

2.5 Die geskiedenis van die Nederlandse onderwys aan die hand van enkele opvoedingsfilosofiese momente	18
2.5.1 Die wese en doel van die skoolse opvoedende onderwys.....	18
2.5.2 Die inhoud van die skoolse opvoedende onderwys.....	20
2.5.3 Tug in die skoolse opvoedende onderwys.....	22
2.5.4 Metode in die skoolse opvoedende onderwys.....	23
2.5.5 Toesig, beheer en finansies in die skoolse opvoedende onderwys.....	24
2.5.6 Die rol van die ouer, kerk, gemeenskap en staat in die skoolse opvoedende onderwys.....	26
2.5.7 Die onderwyser in die skoolse opvoedende onderwys	27
2.6 Die identiteit van die Christelik-Reformatoriese skoolse opvoedende onderwys in die periode vanaf die Reformasie tot die Rewolusie	28
2.7 Samevatting	29
3. <i>Die geskiedenis van die Nederlandse onderwys vanaf die Franse Rewolusie (1789) tot die begin van die 20ste eeu met die klem op die vraagstuk van identiteit</i>	30
3.1 Inleiding.....	30
3.2 Die verloop van die onderwysgeskiedenis aan die hand van die optrede van historiese magshebbers en hulle betrokkenheid by die skoolstryd in die periode 1789 tot die begin van die 20ste eeu	31
3.2.1 Inleiding	31
3.2.2 J.H. van der Palm se skoolwette van 1801 en 1803	32
3.2.3 A. van den Ende se skoolwet van 1806	33
3.2.4 Die grondwethersiening van 1848	35
3.2.5 J.J.L. van der Bruggen se onderwyswet van 1857.....	37
3.2.6 Die onderwyswet van 1878.....	39
3.2.7 Die onderwyswet van 1889	41
3.3 Filosofiese strominge as agtergrond van die 19de-eeuse onderwysgeskiedenis.....	41
3.3.1 Filosofiese strominge wat tiperend was van die tydgees van die 19de eeu	41
3.3.2 Filosofiese strominge wat tiperend was van die denke van bepaalde historiese magshebbers in Nederland.....	43
3.4 Die identiteit van die skoolse opvoedende onderwys in die periode vanaf die Franse Rewolusie (1789) tot aan die begin van die 20ste eeu.....	45

3.5	Samevatting	47
4.	<i>Die geskiedenis van die Nederlandse onderwys gedurende die 20ste eeu, met die klem op die vraagstuk van identiteit</i> -----	48
4.1	Inleiding.....	48
4.2	Kuyper se deelname aan die 19de-eeuse skoolstryd	48
4.3	Die totstandkoming van die 1920-Laeronderwyswet van J. Th. de Visser	50
4.4	Die situasie in die Nederlandse onderwys sedert 1920	52
4.5	Die totstandkoming van die "Mammoetwet" (Wet op Voortgesette Onderwys) (Wet 314 van 1968) in 1968	54
4.6	Die situasie in die Nederlandse onderwys sedert 1968	56
4.7	Lewensbeskoulike/filosofiese strominge wat gedurende die 20ste eeu invloed op die onderwys uitgeoefen het	58
4.8	Die identiteit van die skoolse opvoedende onderwys in die 20ste eeu	63
4.9	Samevatting	65
5.	<i>Enkele gesigspunte gebied deur die geskiedenis van die Christelike skool se identiteitshandhawing in Nederland vir die onderwys in Suid-Afrika na 1990</i> -----	66
5.1	Inleiding.....	66
5.2	Oorsig van onderwys in Suid-Afrika sedert 2 Februarie 1990 met die oog op die blootlegging van knelpunte waarop antwoorde gevind moet word.....	67
5.2.1	Inleiding	67
5.2.2	Openingstoespraak van die Staatspresident tydens die Tweede Sessie van die Negende Parlement op 2 Februarie 1990.....	68
5.2.3	Oorsig oor onderwys vir blankes sedert 2 Februarie 1990.....	69
5.2.4	Oorsig oor onderwys vir swartes sedert 2 Februarie 1990	70
5.2.5	Oorsig oor onderwys vir Indiërs sedert 2 Februarie 1990	72
5.2.6	Oorsig oor onderwys vir Kleurlinge sedert 2 Februarie 1990.....	73
5.2.7	Die vernaamste prinsipiële knelpunte in die Suid-Afrikaanse onderwys waarvoor antwoorde gesoek word.....	74

5.2.7.1	Inleiding	74
5.2.7.2	Finansiële voorsiening	74
5.2.7.3	Instelling van skoolplig	75
5.2.7.4	Opleiding van onderwysers	75
5.2.7.5	Oopstelling van staatskole	75
5.2.7.6	Gebruik/misbruik van onderwys vir politieke doeleindes	75
5.2.7.7	Kontrolering van standarde, kurrikula en sertifisering	76
5.2.7.8	Taalmedium of voertaalkwessie	76
5.2.7.9	Die kulturele identiteit van die skool/aard en etos	77
5.2.7.10	Handhawing van identiteit	77
5.3	Gesigspunte wat die Nederlandse geskiedenis van identiteitshandhawing moontlik mag bied op hierdie onderwysvraagstukke	78
5.3.1	Inleiding	78
5.3.2	Enkele Nederlandse gesigspunte ten opsigte van identiteitshandhawing van die Christelike skool uit die tydperk 1600-1992	78
5.3.3	Moontlike oplossings vir Suid-Afrikaanse onderwysknelpunte voortvloeiend uit voorgaande	80
5.3.3.1	Finansiële gelykberegting	80
5.3.3.2	Besondere skol	80
5.3.3.3	Versuiling	80
5.3.3.4	Enkele ander moontlike oplossings	81
5.4	Samevatting	82
6.	<i>Bevindings, gevolgtrekkings en aanbevelings</i>	84
6.1	Inleiding	84
6.2	Bevindings	84
6.3	Gevolgtrekkings	90
6.4	Aanbevelings	91
6.4.1.	Aanbevelings op grond van die gestelde bevindings en gevolgtrekkings	91
6.4.2.	Aanbevelings met die oog op verdere navorsing	92
6.5	Samevatting	92
	BIBLIOGRAFIE	93

Identiteit as vraagstuk in die Nederlandse onderwys, en die betekenis daarvan vir Suid-Afrika

1. Inleiding, probleem- en doelstelling, metodologiese verantwoording.

1.1 Inleiding

Die doel van hierdie hoofstuk is om die beplanning en verloop van die navorsing uiteen te sit. Die agtergrond en konteks van die probleem word eerstens kortliks geskets. Daarna word die probleem- en doelstelling van die navorsing aangetoon en verder word die navorsingsmetodologie verantwoord. Die begrippe "identiteit", "vraagstuk" en "Nederlandse onderwys" word vervolgens gepresiseer. Die afbakening van die studieveld in terme van die dissipline waarin die navorsing gedoen is, word ook gedoen, die program van ondersoek en die hoofstukindeling uiteengesit.

1.2 Agtergrond en konteks van die probleem

In Nederland was die lewensbeskoulike identiteit van die bevolking en van die onderwys tydens en na die Reformasie (16de eeu) byna homogeen Christelik-Reformatories. Die indertydse volksonderwys was dus volledige Christelike openbare/staatsonderwys, volgens die ordinansies van God aan gesin en kerk opgedra (Kuiper, 1904:15). Dit het ook beteken dat Christelike onderwys in die skole die simpatie van die regering gehad het (Idenburg, 1964:78). Die State-Generaal (regering van die Nederlandse state) het byvoorbeeld wetgewing aanvaar waarin Christelike onderwys verskans is en verder het die Nederduits-Hervormde Kerk van Nederland in 1619 die staatskerk geword. Die Sinode van Dordrecht (1618-1619) het met Artikel 36 van die Nederlandse Geloofsbelydenis die gedagte van 'n Christelike staatskerk en staatsgodsdienst verskans (vgl. Kalsbeek, 1963:12). Volgens Janse (1987:263) kan daar dus gepraat word van reformatoriese onderwys wat in dié tyd plaasgevind het, omdat daar gestalte gegee is aan die Bybelse boodskap.

Daar het egter met verloop van tyd verskeie ander lewensopvatlike/breë filosofiese strominge na die 16de eeu op die Europese kontinent ontstaan wat die sekularisme van die Nederlandse samelewing in die hand gewerk het. Die eerste stroming weg van die Christelik-Reformatoriese inslag van die lewe in Nederland waarna hierbo verwys is, was die Verligting of Aufklärung (ongeveer middel 17de eeu) waarvan Locke, Montaigne en Voltaire eksponente was. Dié gedagterigting plaas 'n baie hoë prys op die outonome rede van die mens (vgl. Kalsbeek, 1963:89; Edwards, 1972a:318; Velema, 1987:211). Die werklikheid en dus ook die mens, word in terme van hierdie

denke dualisties "verdeel" : die rede of verstand aan die een kant, teenoor die gevoel, hart en die prakties-sedelike lewe aan die ander kant (vgl. die latere Kantiaanse dualisme) (vgl. Grossheide & Van Itterzon, 1956:373-374; Kalsbeek, 1963:90). Die werklikheid en die mens se lewe word dus "verdeel" in 'n teoreties-wetenskaplike deel en 'n prakties-sedelike deel. Die kerk, geloof en godsdiens val dan byvoorbeeld in die prakties-sedelike deel; die skool, onderwys en wetenskap in die teoreties-wetenskaplike deel. Hierdeur word ook die kerk en staat (en saam met laasgenoemde, die skool) van mekaar geskei (1796 in Nederland) (vgl. Van Hulst, 1970:8; Edwards, 1972a:318). Die onderwys word gevolglik 'n speelbal tussen die kerk en staat en raak in die proses toenemend gesekulariseerd (vgl. Kalsbeek, 1963:90).

Nog 'n stroming wat die sekularisme in die Nederlandse samelewing in die hand gewerk het, was die Naturalisme/Romantisisme (vgl. Grossheide & Van Itterzon, 1960:141; Van der Walt, 1988:165). 'n Belangrike eksponent van hierdie gedagterigting was Jean Jacques Rousseau. Hy het vryheid, gelykheid en broederskap gepredik (vgl. Bigot & Van Hees, 1963:139-150, Edwards, 1972b:448-9). Hierdie gees, ook kenmerkend van die Franse Rewolusie (1789), het oorgewaaai na Nederland toe, waar 'n gees van liberalisme en van rewolusie posgevat het. Daar is sterk geglo in die vryheid van die individu en gevolglik is die Nederlandse skool onder meer aan die Liberalisme en 'n rewolusionêre gees uitgelewer.

Teen ongeveer 1870 vind die opkoms van die Positivisme as laat-rasionalistiese stroming plaas met Auguste Comte as eksponent daarvan (Edwards, 1972b:425; Van der Walt, 1980:101;). Volgens Comte gaan die mensdom deur verskillende fases. Die fase waarin die kerk die onderwys beheer het, word as die heel primitiefste fase (die teologiese fase) beskou (Van der Walt, 1988:191). Die Positivisme wil daarteenoor slegs met wetenskaplike feite werk en godsdiens behoort daarby geen rol te speel nie (Van der Walt, 1988:191-192).

'n Verdere stroming wat die sekularisme in Nederland in die hand gewerk het, is die opkoms van die Sosialisme teen ongeveer 1880 (Kalsbeek, 1963:238-239; Edwards, 1972c:470). Karl Marx se opvattinge het baie sterk hierin gefigureer. Die individu word beskou as deel van die groot groep; die groep is primêr; die individu sekondêr.

Die Christelike skool het begrypklikerwys in hierdie omstandighede 'n voortdurende stryd gevoer om sy lewensbeskoulike identiteit te behou, veral nadat die meerderheid van die bevolking teen 1857 liberaal-sekularisties gesind geraak het (Idenburg, 1964:102). Vanweë die sekularisme het die staat kulturele take, waaronder die onderwys, by die kerk oorgeneem. In 1848 is die gedagte van die vryheid van die onderwys in die Grondwet opgeneem, wat beteken het dat die reg van die regering ten opsigte van die onderwys beperk is tot die gee van raad en leiding en die kerk/ouers

die reg ontvang het om eie, besondere (Christelike) skole op te rig en in stand te hou. Die werk van die Liberaliste het dus vrugte afgewerp (Idenburg, 1964:90). Daar het egter in die 19de eeu 'n neo-Calvinistiese en anti-revolusionêre neiging teenoor die vermelde sekularistiese magte ontstaan (Sturm, 1988:28). Persone soos De Cock (Afscheiding, 1834) en Abraham Kuyper (Doleansie, 1886) het gepleit vir skole wat die Bybel erken. Hierdie tydperk is gekenmerk deur die stryd tussen eenheid en verskeidenheid. Die staat wou eenheid in die onderwys hê, maar elke godsdienstige groep wou apart wees en eie skole met 'n eie lewensbeskouwlike identiteit hê.

Hierdie stryd tussen eenheid en verskeidenheid het daartoe gelei dat 'n Laer-onderwyswet in 1920 in Nederland aanvaar is waardeur elke lewensbeskouwlike groep se belange versuul¹ is (in "bijzondere" skole) onder die staat en met gelyke finansiering (Kalsbeek, 1963:233). Versuiling is dus gesien as die oplossing vir die onderwysprobleem van lewensopvatlike en godsdienstige identiteit in 'n pluralistiese samelewing. Tans blyk dit egter dat daar maar weinig verskil is tussen die openbare staatskool en die besondere skool van die Christene in Nederland (De Jong, 1975:36; Postma, 1992). Die rede hiervoor mag wees dat die gees van neutraliteit en sekularisme ook na die besondere skole deurgewerk het en die feit dat die besondere skole met verloop van tyd deur baie bepalinge en wetgewing deur die lands- en regeringsowerhede aan bande gelê is.

Vir hierdie navorsing was dit onder andere van belang om na te gaan wat die Nederlanders in die 20ste eeu gedoen het om die plek van lewensopvatlike identiteit onder andere in "skoolwerkplanne" (skoolbeleide, waaronder sillabusse, kurrikulums) te verseker. Verder word daar ook gelet op die ruimte wat in wetgewing gemaak is vir eie Christelike identiteit in die praktyk van die onderwys anders as in Bybelonderrig, en op die rol van die ouers by die bepaling van identiteit in die onderwys, en van skole.

1.3 Probleemstelling

Die navorsing het gewentel om twee vraagstukke:

1. Hoe is lewensopvatlike identiteit in die Nederlandse onderwys gehanteer in die tydperk 1600 tot tans ?
2. Watter insigte verskaf die Nederlandse onderwys vir die hantering van hierdie soort identiteit in die onderwys in Suid-Afrika sedert 2 Februarie 1990?

¹ Sturm (1988:58) beskou versuiling as die raamwerk waarin die mens sy sosiaal-kulturele en politieke aktiwiteite verrig of uitvoer in sy eie lewensbeskouwlike kring (vgl. 4.4).

1.4 Doelstelling

Die doel van die navorsing was:

1. om te bepaal hoe die lewensopvatlike identiteit in die Nederlandse onderwys in die tydperk 1600 tot tans hanteer is, en
2. om te bepaal watter insigte die Nederlandse onderwys lewer vir die akkommodering van hierdie soort identiteit in die onderwys in Suid-Afrika sedert 2 Februarie 1990.

1.5 Aktualiteit van die navorsing

Die situasie in Suid-Afrika kom in 'n sekere sin in 'n groot mate ooreen met die situasie in Nederland. Die lewensopvatlike/breë filosofiese strominge wat in vorige eeue op die Europese kontinent ontstaan het, het ook in Suid-Afrika neerslag gevind. Met die koms van Jan van Riebeeck in 1652 aan die Kaap het die Christelik-Reformatoriese beginsel sterk gefigureer in Nederland aangesien dit maar sowat dertig jaar was ná die Sinode van Dordrecht in 1618-19, in die tyd van die Nadere Reformasie (Van der Schyf, 1969:32). Die vermelde gees van liberalisme het ook in die Kaap posgevat, veral na die koms van die Britte in 1795 (vgl. Van der Walt, 1988:218). Nadat die Kaap in 1803 weer aan die Bataafse Republiek teruggegee is, het persone soos Janssens en De Mist hulle byvoorbeeld beywer vir die beheer van die onderwys deur die staat en nie meer deur die kerk nie. Dit was 'n uitvloeisel van die rewolusionêre/liberale gees van vryheid, gelykheid en broederskap. De Mist se skoolorder het die De Chavonnes-onderwysordonnansie van 1714, wat bepaal het dat die kerk die onderwys beheer, herroep (vgl. Coetzee, 1975:11; Van der Walt, 1986:27).

Die tweede koms van die Britte (1806) het grootskaalse verengelsingspogings teweeggebring wat ook die onderwys beïnvloed het. Die Britse invloed was liberalisties en het aan die onderwys 'n politieke kleur gegee (vgl. Van der Walt, 1988:229). Ietwat later, in 1874, het pres. Burgers 'n onderwyswet uitgevaardig wat "neutrale" onderwys in Transvaal ingevoer het. Dit het beteken dat godsdienste geen rol in die onderwys moes speel nie en dat die Christelike beginsels rakende die mens as sondige, maar verlore wese, ondermyn is. Genl. J.C. Smuts was ook 'n voorstander van die Liberalisme, veral die holistiese vorm daarvan. In 1907 het hy die Smutswet uitgevaardig wat beteken het dat die ouers nie meer die gees en rigting van die skool sou kon bepaal nie (vgl. Van der Schyf, 1969:202).

Dit is egter belangrik om te onthou dat ten spyte van sulke liberalistiese opvattinge en wette vir die onderwys, daar net soos in Nederland 'n deel van die bevolking was wat

steeds behoudende Christelike beginsels in die onderwys gehandhaaf het. Dit het daartoe gelei dat verskeie CNO-skole reeds in 1903 deur die "Vrye Christelik Nasionale Skole" opgerig is (vgl. Van der Schÿf, 1969:178-179).

Die CNO-beginsel is op die duur in Wet 39/1967 statutêr verskans. Hierdie wet het onder andere bepaal dat die onderwys vir blankes Christelik moet wees (vgl. Schoeman, 1975b:158-159).

Sedert 2 Februarie 1990, met die toespraak van Staatspresident F.W. de Klerk tydens die Parlementsopening, is daar egter besinning aan die gang oor die toekoms van Suid-Afrika. Dit beteken dat daar ook in die onderwys gesoek sal moet word na moontlike oplossings vir die vraagstuk van lewensbeskoulige identiteit in die godsdienstig-pluralistiese RSA-samelewing (De Klerk, 1990: par.1-3).

Omdat Christenskap dusver in onderwyswetgewing verskans is, en omdat 'n meerderheid van sowat 68% (Suid-Afrikaanse Statistiek, 1992: 1.18) van die bevolking te kenne gee dat hulle Christene is, was daar tot op hede nie werklik gevaar dat die Christelike gees en rigting van die onderwys in die skole en onderwys in die RSA in die gedrang sou kom nie. Dit is egter belangrik dat Christelike skole in Suid-Afrika moet besin oor hoe hulle hulle lewensbeskoulige identiteit gaan behou indien wetgewing nie meer die Christelike identiteit van die skool afdwing nie, indien die statutêre "veiligheidsnet" van hierdie skole sou verdwyn.

Deur die Nederlandse onderwysgeskiedenis te bestudeer, kan daar moontlik 'n oplossing gevind of voorstelle gemaak word vir hierdie onderwysprobleem in Suid-Afrika. Die Nederlanders het veral in die huidige eeu verskeie pogings in hierdie rigting aangewend wat nie almal geslaag was nie. Die ondersoek gaan dus probeer bepaal wat Suid-Afrikaners moontlik uit die Nederlandse onderwyservaring met die vraagstuk van lewensbeskoulige identiteit kan leer.

1.6 Metodologie

1.6.1 Literatuurstudie

Die eerste navorsingstap was die **identifisering** van die probleem. Om dit te kon doen, is 'n **literatuurstudie** gedoen om genoegsame agtergrondskennis oor die onderwerp van navorsing op te doen (Van der Walt, 1982:34-36; Borg & Gall, 1989:811). Die probleem is daarna geformuleer (vgl. 1.3; Wiersma, 1986:222). Die probleemvrae is ontleed om trefwoorde te vind ten einde navorsingsbronne op te spoor.

Ten einde 'n oorsig van die bestek van die navorsingsterrein te kry, is drie rekenaarsoektogte van stapel laat loop. Om vas te stel watter navorsing reeds in Suid-Afrika gedoen is, is 'n RGN-rekenaarsoektog op 4 Maart 1992 uitgevoer met trefwoorde: identiteit; lewensbeskouing; stroming; denkrioting; "history"; geskiedenis; "school"; Nederland; "Dutch". Die ondersoek het aan die lig gebring dat daar geen afgehandelde of lopende navorsing rondom enige van hierdie trefwoorde geregistreer is nie. Op 8 April 1992 is ook 'n ERIC-DIALOG-rekenaarsoektog uitgevoer met die volgende trefwoorde: Netherlands; History of Education; Reformation; educational history; history; education. Op 7 Oktober 1992 is 'n soektog gedoen na knipsels van die Instituut vir Eietydse Geskiedenis (INEG). Dit was noodsaaklik om koerantberigte te gebruik omdat daar andersins baie min geskryf is oor die mees onlangse gebeure in Suid-Afrika (1990-1993). Van der Walt *et al.* (1987:6) is van oordeel dat die gebruik van koerantberigte 'n eerste ruwe poging tot geskiedskrywing is. Die gegewens in die berigte is sorgvuldig oorweeg, teen mekaar opgeweeg en dan eers in die beskrywing van sake benut. Primêre bronne soos wette en dokumente sowel as sekondêre bronne is geraadpleeg (vgl. Wiersma, 1986:220; Borg & Gall, 1989:817).

1.6.2 Probleem-historiese metode

Daar is besluit om die **probleem-historiese metode** van navorsing te benut (vgl. Van der Walt, 1990:2-24). Die historiese aanloop van die probleem is nagegaan, in hierdie geval die verloop van die onderwysgeskiedenis in Nederland (Van der Walt, 1982:39). Die probleem is eers in historiese konteks bestudeer en daarna is die probleem in sy fasette as 'n eietydse probleem van naderby ondersoek.

1.6.3 Wysgerige metodes

Daar is ook van **wysgerige metodes** gebruik gemaak. Om die verskynsels waarmee gewerk word duidelik te omlyn, is daar gebruik gemaak van **fenomeen-analise** van byvoorbeeld die verskynsel "identiteit" (Van der Walt, 1982:33). Die vertrekpunt van die fenomeen-analise is die "Wat is?"-vraag.

1.6.4 Onderhoude

Daar is **onderhoude** gevoer met ervare navorsers in die Fakulteit Opvoedkunde van die PU vir CHO wat kennis dra van hierdie onderwerp. In die eerste plek is op 6 Februarie 1992 'n onderhoud gevoer met prof. W. Postma en daarna op 5 Oktober 1992 met prof. H.B. Kruger. Daar is by verskeie geleenthede gedurende 1992 gesprekke gevoer met prof. J.L. van der Walt.

Op 31 Julie 1992 is saam met prof. J.L. van der Walt 'n onderhoud gevoer met prof. H.W. Velema van die "Theologiese Skool" in Apeldoorn, Nederland. Op 20 Augustus 1992 is 'n onderhoud gevoer met prof. E. Schuurman wat verbonde is aan die "Tegniese Hogeschool" in Delft, Nederland en op 31 Augustus 1992 is 'n onderhoud gevoer met prof. W.J. Ouweneel van die "Evangeliese Skool voor Theologie" in Amersfoort, Nederland.

1.6.5 Prinsipieel-besinnende metode en prinsipiële beskrywing

Daar is ook gebruik gemaak van die **prinsipieel-besinnende metode** (Van der Walt, 1982:37). Dit het die navorser in staat gestel om tot 'n eie slotsom en standpunt te kom wat nie noodwendig empiries van aard was nie. Verder is daar ook gebruik gemaak van **prinsipiële beskrywing** om begrippe te verklaar en die verloop van sake te boekstaaf (vgl. Van der Walt, 1982:37).

1.6.6 Transendentiaal-kritiese metode

Laastens is daar van die **transendentiaal-kritiese metode** gebruik gemaak (vgl. Van der Walt, 1980:65-66; Van der Walt, 1982:41). Hierdie metode het die navorser in staat gestel om die religieuse grondmotiewe wat die loop van die geskiedenis grondliggend en beslissend bepaal het, vas te stel. Daar is dus bepaal of 'n gedagterigting in wese anastaties, dit wil sê op God gerig, of apostaties, dit wil sê op 'n afgod gerig was (vgl. Dooyeweerd, 1953:22-24; Dooyeweerd, 1979:7-9).

1.7 Afbakening van die navorsingsterrein

1.7.1 Afbakening in terme van begrippe

1.7.1.1 Identiteit

Volgens Odendal (1984:427) is "identiteit" die eenheid van wese; volkome ooreenstemming. Vir die doel van hierdie studie word veral die **lewensbeskouwlike gees en rigting** van die onderwys met hierdie term bedoel. Dit gaan in hierdie studie hoofsaaklik oor **die stroming, die gees en atmosfeer** van die skool en onderwys (Samsom, 1981:12). Identiteit het te doen met die besondere karakter van die skool (Harinck, 1987:15). Volgens Koppejan (1981:200) beteken identiteit twee dinge, naamlik (1) volkome ooreenstemming, wesensgelykheid, persoonsgelykheid en (2) eie karakter, individuele kenmerk. Dit beteken ook herkenbaarheid (vgl. Both, 1989:3).

Die volgende word dus verstaan onder die begrip "identiteit" van die skool/skoolse onderwys :

Een of meer van die volgende, of almal saam, verduidelik die begrip "identiteit":

- die gees en rigting van die skool/skoolse onderwys
- die filosofiese stroming werksaam in die skool/skoolse onderwys
- die religieuse/ideologiese karakter van die skool /skoolse onderwys
- die etos van die skool/skoolse onderwys
- die tradisie van die skool/skoolse onderwys

Die volgende word verstaan onder die Christelike reformatoriese identiteit van die skool/skoolse onderwys:

- 'n Skool wat bewustelik en doelbewus funksioneer volgens reformatoriese leerstellige uitgangspunte, soos: slegs die Woord van God as *norm* en rigsgaande vir die bedrywighede van die skool en skoolonderwys; deur die geloof word die mens gered/verlos; alleen uit/deur die genade van God word die mens verlos (vgl. Van Ruitenburg, 1987:60-61).
- Onderwys mag nooit los van die opvoeding gesien word nie (Gillhuis, 1978:13).
- Alles wat in die skool/skoolse onderwys gebeur, vind plaas teen die agtergrond van die vraag: "Hoe kan in alles die eer aan God toekom? / Hoe ontvang God alleen die eer?"
- Vir die werksaamheid van die skool beteken voorgaande beginsels konkreet :
 - Verbondsouers het 'n taak, verpligtinge en verantwoordelikheid ten opsigte van skool/skoolse onderwys.
 - Die kind as leerling in die skool is ook verbondskind.
 - Opvoedende onderwys in die skool vind plaas volgens die norme en perspektiewe van die Skrif, Woord van God.
 - Opvoedende onderwys is in alle opsigte volledig volgens die gees van die Woord, dit wil sê die skool word in al sy aktiwiteite gerig en gelei deur die Gees van God en sy Woord.
 - 'n Bybelse lewens- en wêreldbeskouing deursuur alle aktiwiteite van die skool.

- Die skool as struktuur is volledig gerig op God (vgl. Wolters, 1991:83).

Voorgaande moet in die volgende fasette van die lewe en werk van die skool uitdrukking vind:

- in die wese en doel van die skoolse opvoedende onderwys
- in die inhoud van die skoolse opvoedende onderwys
- in die tug in die skoolse opvoedende onderwys
- in die metode van die skoolse opvoedende onderwys
- in die finansies van die skoolse opvoedende onderwys
- in die toesig en beheer van die skoolse opvoedende onderwys
- in die rol van die ouer in die skoolse opvoedende onderwys
- in die rol van die gemeenskap in die skoolse opvoedende onderwys
- in die rol van die staat in die skoolse opvoedende onderwys
- in die verhouding van skool met kerk, gemeenskap, ouers en in die rol van die onderwyser in die skoolse opvoedende onderwys.

1.7.1.2 Vraagstuk

"Vraagstuk" is volgens Odendal (1984:1320) 'n probleem of kwessie wat opgelos moet word. Hierdie navorsing wentel rondom 'n probleem rakende die onderwys.

1.7.1.3 Nederlandse onderwys

"Onderwys" word deur Odendal (1984:762) gedefinieer as lesse of onderrig in verskillende vakke. Van Rensburg, Kilian en Landman (1979:105) sien "onderwys" as die intellektuele vorming sowel as die vorming van die gemoedslawe van die kind. Onderwys is gerig op belewing en waardering. Onderwys het dus te make met die onderrig/leer van die kind in terme van feitekennis, sowel as sy vorming as mens. Vir die doel van hierdie studie word daar slegs gelet op primêre en sekondêre onderwys.

Met "Nederland" word bedoel die noordelike provinsies van die Lae Lande. Die begrip "Nederlandse onderwys" dui dus op die onderwysfilosofie, -stelsel en die skole in Nederland (i.c. in die periode 1600 tot tans).

1.7.2 Afbakening in terme van dissipline

Hierdie navorsing het gewentel om 'n probleem wat op die terrein van die Fundamentele sowel as die Historiese Opvoedkunde val. In die eerste plek staan die begrip "lewensbeskouwlike identiteit" in die sentrum en dit is 'n fundamenteel-opvoedkundige aangeleentheid. Die hantering/akkommodering daarvan in die onderwysgeskiedenis van Nederland is 'n histories-opvoedkundige vraagstuk.

1.7.3 Afbakening in terme van periode van ondersoek

Die periode van ondersoek is 1600 tot tans. Die Reformasie het gedurende die 16de eeu plaasgevind en het 'n groot invloed gehad op die onderwys in Nederland in terme van die beheer daarvan deur die kerk. 1990 het aan die ander kant 'n keerpunt beteken in die Suid-Afrikaanse geskiedenis, aangesien daar op 2 Februarie 1990 deur die Staatspresident met erns begin is met politieke en staatkundige hervorming.

1.8 Program van ondersoek (hoofstukindeling)

Die program van ondersoek stem ooreen met die hoofstukindeling van hierdie verhandeling en sien soos volg daar uit:

1. Inleiding, probleem- en doelstelling en metodologiese verantwoording.
2. Die geskiedenis van die Nederlandse onderwys vanaf die Reformasie (\pm 1600) tot met die Franse Rewolusie (1789), met besondere verwysing na die vraagstuk van identiteit.
3. Die geskiedenis van die Nederlandse onderwys vanaf die Franse Rewolusie (1789) tot die begin van die 20ste eeu met die klem op die vraagstuk van identiteit.
4. Die geskiedenis van die Nederlandse onderwys gedurende die 20ste eeu met die klem op die vraagstuk van identiteit.
5. Enkele gesigspunte gebied deur die geskiedenis van die Christelike skool se identiteitshandhawing in Nederland vir die onderwys in Suid-Afrika na 1990.
6. Bevindings, gevolgtrekkings en aanbevelings.

1.9 Samevatting

Met hierdie hoofstuk is 'n inleiding tot hierdie verhandeling gebied en ook die metodes uiteengesit waarmee die navorsing gedoen is. Die agtergrond van die Nederlandse onderwysgeskiedenis is kortliks weergegee sodat die probleem in konteks geplaas kon word. Die probleem- en doelstelling van die navorsing is ook uiteengesit en die navorsingsmetodologie kortliks bespreek. Die terrein van ondersoek is afgebaken in terme van begrippe; die dissipline en periode ter sprake. Laastens is die program van ondersoek en hoofstukindeling uiteengesit.

Nou volg daar 'n beskrywing van die hantering van lewensbeskoulieke identiteit in die Nederlandse onderwys vanaf ongeveer 1600, dus riagenoeg die tydperk van die Reformasie, tot met die aanbreek van die Franse Rewolusie in 1789.

2. Die geskiedenis van die Nederlandse onderwys vanaf die Reformasie (± 1600) tot met die Franse Rewolusie (1789), met besondere verwysing na die vraagstuk van identiteit van die onderwys

2.1 Inleiding

Daar sal in die eerste plek in hierdie hoofstuk gelet word op die verloop van die Nederlandse geskiedenis in die algemeen vanaf 1600 tot 1789, en veral op die kultuur-historiese agtergrond en konteks van die onderwys in hierdie periode. Die doel van die oorsig is om perspektief te kry op die tydperk wat bestudeer word, veral om die vraagstuk van die identiteit van die Christelike onderwys in sig te kry. Daar word ook kortliks gelet op die lewensbeskoulike respektiewelik filosofiese strominge wat ontstaan het of sterker gefigureer het sedert die Reformasie, en wat die onderwys sou kon beïnvloed het.

Daarna word die onderwysteorie en -praktyk in Nederland in hierdie periode van nader beskou volgens enkele belangrike opvoedingsfilosofiese momente, byvoorbeeld die doel van die skoolse opvoedende onderwys, die aard en wese, die inhoud daarvan, tug, metode, toesig, beheer en finansies, die rol van die ouer, die rol van die kerk en die onderwyser in die skoolse opvoedende onderwys. Daar word ten slotte enkele gevolgtrekkings gemaak oor die hantering van die (Christelike) identiteit van die skoolse opvoedende onderwys in die periode vanaf die Reformasie tot met die uitbreek van die Franse Rewolusie, 'n tydperk van bykans twee eeue.

2.2 Die verloop van die Nederlandse geskiedenis in die algemeen vanaf 1600 tot 1789.

Die Reformasie het begin met Luther se Stellings teen die kerkdeur van Wittenberg op 31 Oktober 1517. Hy verwerp byvoorbeeld die verdienstelikheid van goeie werke, die pouslike hiërargie, die kerk as genade-instituut en die kerklike tradisie as aanvulling van die openbaring in die Heilige Skrif. Die hoeksteen van sy beskouinge is "deur die geloof alleen" (Weiler et al., 1963:86; Klapwijk, 1971:4). Waar die Renaissance antroposentries (mens is sentraal) was, was die Reformasie Christosentries (Christus is sentraal) van aard (Klapwijk, 1971:4). Beide die Renaissance en die Reformasie het bydraes gelewer tot die moderne lewe (vgl. Kalsbeek, 1977:17; Velema, 1987:210). Calvin, ook 'n groot Hervormer, het weer 'n aanval geloods op die skolastiek. Hy wys die tweedeling van die mens en die werklikheid van die hand. Sy grondgedagte was dat die sonde allesomvattend is en so ook die verlossing in Christus (Klapwijk, 1971:5,6).

In 1581 is die Nederlandse Republiek in die lewe geroep (Adams, Alexander & Rowen, 1984:135). Dit het Nederland ten spyte van onderlinge verskille in die bevolking 'n gedugte land gemaak (Van Prinsterer, 1876:141). Gedurende die 1600's het Nederland gevolglik 'n wêreldmag op see en terselfdertyd 'n groot koloniale moontheid geword (Adams et al., 1984:135).

In 1609 is die "Twaalfjarige Bestand" gesluit met Spanje waarby die Verenigde Nederland se onafhanklikheid erken is en 'n groot deel van Spanje se oorsese besittings aan die "Gemeenebest" afgestaan is (Van Prinsterer, 1876:185). Gedurende die daaropvolgende tydperk van vrede (1609-1621) het die Sinode van Dordrecht (1618-1619) plaasgevind. Daar sal verderaan breedvoeriger op die invloed van hierdie Sinode op die onderwys gelet word. Die Sinode van Dordrecht het beslag gegee aan die beginsels wat deur die Reformasie vasgepen is en daar is deur die besluite van die Sinode rigting aan die onderwys gegee, veral betreffende die verband gesin/skool/staat/kerk (Burggraaff, 1981d:11).

Spanje het eers in 1648 Nederland se onafhanklikheid ten volle erken met die beëindiging van die Tagtigjarige Oorlog tussen die twee lande. Die oorlog is beëindig met die Vrede van Munster (Van Prinsterer, 1876:248; Hofmeyr, 1989:9). Gedurende die tydperk 1652-1674 het Nederland drie oorloë teen Engeland geveg en sy leierskap op see behou (Weiler et al., 1963:143; Adams et al., 1984:135). Alhoewel die Nederlandse Republiek die veld- en seeslae teen Engeland gewen het, het die toestand in die land haglik geraak. Die handel en nywerheid het veral gely onder die oorloë (Van Prinsterer, 1876:297).

Frankryk het intussen 'n groot invloed uitgeoefen op Nederland ten spyte van die feit dat die lande mekaar vyandiggesind was. Die Franse invloed het byvoorbeeld duidelik geblyk op die terrein van die taal, sedes en die letterkunde (Van Prinsterer, 1876:334). Die vyandighede met Frankryk is voorlopig gestaak met die Vredesboreenkoms wat gesluit is te Nijmegen (1678). In 1685 is die Edik van Nantes in Frankryk herroep en dit het gelei tot grootskaalse godsdiensvervolging in Frankryk. Omdat Nederland 'n nuwe oorlog met Frankryk gevrees het, het eersgenoemde 'n verbond met Engeland gesluit (vgl. Van Prinsterer, 1876:365-371). In 1689 het 'n tweede oorlog teen Frankryk uitbreek en dit het geduur tot in 1697. Dié oorlog is beëindig met die Vrede van Rijswijk, maar in 1702 het daar 'n verdere oorlog tussen Frankryk en Nederland uitbreek (vgl. Van Prinsterer, 1876:372-410).

Dit blyk uit 'n bestudering van die geskiedenis dat Nederland sy leierskap op see gedurende die 18de eeu verloor het, veral na die vermelde oorloë teen Frankryk wat

Nederland baie verswak het (Adams et al., 1984:135). Die verlies aan die mag op see het tot gevolg gehad dat die Nederlandse industrie en uitvoer nie meer kon uitbrei nie. Die tydperk 1713-1795 word dus gekenmerk as 'n tydperk van verval. Die staatsregering het toenemend 'n bron van willekeur en verwarring geword. In Nederland het die ongeloof baie veld gewen; die Christelike godsdiens het verval. Omdat daar baie verdeeldheid in Nederland was, was 'n burgeroorlog ook nie uitgesluit nie (Van Prinsterer, 1876:433). Een van die groot oorsake van hierdie verval in Nederland was die taamlike groot welvaart wat voorheen aan die orde van die dag was en dit het gelei tot die agteruitgang van die volksedes en -karakter. Die losbandigheid was in 'n groot mate 'n gevolg van die Franse invloed op Nederland (Van Prinsterer, 1876:437).

Nederland is na 'n paar jaar van oënskynlike vrede in Europa weer in 'n oorlog ingesleep in 1743, omdat die land 'n bondgenoot van Oostenryk was. Frankryk was die aggressor as gevolg van sy drang na uitbreiding. Hierdie oorlog (1743-1748) het daartoe gelei dat die wêreld bewus geraak het van die toestand van verval waarin die Nederlandse leër hom in daardie stadium bevind het (Van Prinsterer, 1876:477). Die volgende dertig jaar (1747-1778) is in Nederland gekenmerk deur 'n geweldige uitwendige bloei, maar tegelyk deur innerlike verval.

Die tydperk vanaf 1747 word ook verder gekenmerk deur opstand onder die Nederlandse volk as gevolg van die onversetlikheid van die regering oor die ontevredenheid van die volk met die prins wat na hul mening nie na hulle belange omgesien het nie. Die volk het ook die afskaffing van die pagstelsel geëis. In 1756 het die Sewejarige Oorlog tussen Engeland en Frankryk uitbreek. Omdat Nederland en Engeland reeds in die vorige eeu 'n bondgenootskap gesluit het, was Nederland verplig om neutraal te bly. Hierdie oorlog is beëindig met die Vrede van Hubertsburg op 15 Februarie 1763. Sedert hierdie oorlog het spanning tussen Nederland en Engeland begin opbou en daar het veral geskille ontstaan oor hulle onderskeidelike Oos-Indiese Kompanjies se belange (vgl. Van Prinsterer, 1876:510-537).

Engeland het toenemend bedreig gevoel deur Frankryk en Spanje. Volgens die Traktaat van 1678 tussen Nederland en Engeland moes Nederland vir Engeland help ingeval van oorlog. Die bystand sou die vorm neem van die stuur van Nederlandse troepe om die Engelse troepe van hulp te wees (Van Prinsterer, 1876:574). Nederland het egter geweier om troepe na Engeland te stuur en dit lei tot 'n oorlog met Engeland, wat Nederland in 1784 verloor (Adams et al., 1984:135).

Gedurende 1785-1787 heers daar 'n burgeroorlog in Nederland as gevolg van ontevredenheid oor die Unie en die stadhouerskap (Van Prinsterer, 1876:599). Met die

uitbreek van die Franse Rewolusie het Nederland 'n natuurlike bondgenoot geword van die opstandelinge in Frankryk, nadat hy aanvanklik neutraal gebly het (Hofmeyr, 1989:4).

2.3 Die kultuur-historiese agtergrond van die onderwys in die periode 1600-1789

Wat die kultuur-historiese agtergrond van die onderwys betref, is dit belangrik om in gedagte te hou dat die Reformasie teen 1600 nog sterk momentum gehad het. Daar word trouens in die 17de eeu gepraat van die "Nadere Reformasie" as 'n Nederlandse kerklike beweging (Malan, 1981:3). Daar word ook allerweë gepraat van die 17de eeu as die Goue Eeu van Nederland. Die Nederlandse volk het welvaart en 'n kragontplooiing beleef soos nog nooit tevore nie (Malan, 1981:9). Die Nadere Reformasie sou die Nederlandse volk in al sy geledinge beïnvloed. Alle aspekte van die lewe, soos die persoonlike, huislike, maatskaplike, staatkundige en kerklike lewe is daardeur geraak (Fieret, 1987:64). Die Nadere Reformasie het ten diepste gestreef na die vestiging van 'n teokrasie. Daarom is 'n groot deel van die geskrifte van die tyd 'n voortdurende oproep tot gehoorsaamheid aan die Woord, oproep tot bekering en 'n vernuwing van die lewe.

'n Belangrike gebeurtenis in hierdie tydperk was die Sinode van Dordrecht (1618-1619). Hierdie Sinode het 'n groot invloed gehad op die onderwys (vgl. Gilhuis, 1974:26). Die Sinode het besluit dat skole nie alleen in stede nie, maar ook in alle dorpe opgerig moes word (Fieret, 1987:66). Die Sinode het verder besluit dat die Bybel in Nederlands vertaal moes word (Weiler et al., 1963:126). In 1637 het 'n nuwe vertaling van die Bybel verskyn na aanleiding van die opdrag deur die Dordtse Sinode (Groenendijk, 1989:257). Die Sinode het werklik probeer om die onderwys op goeie Christelik-Reformatoriese bane te lei en die verband tussen huis, skool, kerk en staat is sterk beklemtoon (Grossheide & Van Ilterson, 1960:269). Volksonderwys is ook allerweë bevorder (Kuiper, 1904:16).

Die ontdekking van die drukpers teen die helfte van die 15de eeu het ook veroorsaak dat kennis vinnig vermeerder het (Painter, 1901:120). Dit is verder belangrik om daarop te let dat volgens Painter (1901:154) daar gedurende 1550 tot 1700 drie tendense ontstaan het. Eerstens was daar die "teologiese tendens" wat in hierdie tyd die sterkste gefigureer het. Tweedens was daar die "humanistiese tendens" wat voortgevloei het uit die oplewing van die vermoë om te leer, en in die derde plek die "praktiese tendens" wat 'n reaksie was teen die "sterile learning" van die Teologie en Humanisme.

Die gevolg van die Protestantse Hervorming was onder meer ook dat die Rooms-Katolieke Kerk ook homself van binne af probeer suiwer en opbou het. In die Suid-Nederlande (België) het die Hervorming self maar weinig inslag gevind. Die Konsilie van Trente van 1545 tot 1563 het belangrike regulasies uitgevaardig in verband met die onderwys en opvoeding in Nederland: die skool en opvoeding is tot diens van die Christelike kerk en godsdiens gestel (Coetzee, 1963:200-201).

Gedurende die 18de eeu het verval in Nederland plaasgevind. Dit kan volgens Kuiper (1904:18-19) toegeskryf word aan die gebrek aan algemene organisasie van die skoolwese. Daar was geen bestuur wat die mooi doelstelling van die Sinode van Dordrecht (1618-1619) kon uitvoer en nastreef nie.

2.4 Lewensbeskouwlike/filosofiese strominge wat sedert die Reformasie invloed uitgeoefen het

Die **Renaissance**, wat beskou kan word as 'n humanistiese beweging, was as't ware 'n ontwaking van die mens na die Middeleeue (vgl. Coetzee, 1963:157). Die Renaissance het naas ander invloede, ook 'n rol gespeel in die ontwikkeling van die denke van die mens wat lei tot die Reformasie in die 16de eeu (Van der Walt, 1988:144). Die Christene van die tyd het deel geword van die Reformasie in Bybelse sin in terme van die bekering van die hart en nie die verstand nie. Die 16de-eeuse humanisme van die Renaissance kan onderskei word in die denke van Desiderius Erasmus (1469-1536) in die Noorde (Nederland) en Da Feltre in die Suid (Italië). Dit is onder andere die denke van persone soos Erasmus wat lei tot die Reformasie, aangesien hulle die mense van die tyd prikkel en aanspoor tot kritiese en selfstandige denke, hoewel hulle bydraes ook lei tot die ontdekking van die sogenaamde "outonome" mens (vgl. Vogelaar & Bregman, 1984:14).

Alhoewel daar heelwat oorloë plaasgevind het gedurende die 17de en die 18de eeu, kom dit tog voor asof daar op Christelik-godsdiensige terrein 'n redelike mate van lewensbeskouwlike homogeniteit onder die bevolking geheers het. Dit blyk egter uit 'n oorsig van die geskiedenis dat daar naas die Protestants-Christelike stroom ook ander godsdiensige strominge was. Daar kan selfs gepraat word van twee hoofstrome.

Die eerste stroming is die **Protestants-Reformatoriese** stroom. Daarteenoor staan die **liberaal-humanistiese** stroom. Van die groot wysgere van die 17de eeu in laasgenoemde stroom volg in die voetspore van die Renaissancedenkers in die opsig dat hulle die outoriteit van die kerk of tradisie verwerp en sekerheid soek in die outonome mens (Klapwijk, 1971:8). In reaksie teen die Reformasie ontstaan die Realisme reeds taamlik vroeg in die 17de eeu. Die Realiste, in besonder Amos

Comenius (1592-1670), het geëis dat "saakkennis" in die onderwys beklemtoon moet word in die plek van "woordkennis" (Bigot & Van Hees, 1963:80). Comenius het in die 17de eeu in sy geskrifte die eerste globale en sistematiese beskouing van die onderwysstelsel gegee, onder andere algemene leerplan (Nagels & Vandeschoor, 1977:605).

René Descartes (1596-1650) word weer beskou as die vader van die nuwe filosofie bekend as die **Rasionalisme** (vgl. Weiler et al., 1963:151; Bigot & van Hees, 1963:130). Hy het die rede van die mens sterk beklemtoon en alles bevraagteken, selfs sinuïglike waarneming (vgl. Kalsbeek, 1977:19; Velema, 1987:211). Sy uitgangspunt was "Ek dink, daarom is ek" (Klapwijk, 1971:9). Hy word van die eerste persone wat aan die Rasionalisme of die vroeëre Verligting beslag gee met sy metode van filosofiese beredenering (vgl. Idenburg, 1964:80; Jooste, 1987:8).

'n Ander rasionalistiese filosoof van die 17de eeu was Benedict Baruch de Spinoza (1632-1677). Hy was 'n panteïs wat God as deel beskou het van die werklikheid (vgl. Klapwijk, 1971:11). Ook Leibnitz (1646-1716) het baie klem gelê op die rede van die mens. Hy was beïnvloed deur natuurwetenskaplike kennis (Pounds, 1968:147, 149). Volgens Leibnitz staan gees en liggaam heeltemal los van mekaar en daar is geen wisselwerking tussen die twee nie (Klapwijk, 1971:11).

Michel de Montaigne (1533-1592) se opvattinge het ook in hierdie tyd na vore gekom. Hy het 'n stelsel van verstandelike opvoeding nagestreef (Kuiper, 1904:46).

Die Verligting in Engeland staan onder leiding van John Locke (1632-1704). As gevolg van politieke verwickelinge moes Locke na Nederland uitwyk, vandaar sy invloed in Nederland (vgl. Van Brummelen, 1986:15). Locke vra net soos Descartes: "Hoe kom die mens tot seker kennis?", maar sy antwoord stel hom teenoor Descartes. Locke sê dat daar geen aangebore kennis is nie, maar dat alle kennis deur ervaring opgedoen word (Klapwijk, 1971:13). Locke verwerp alle leerstellinge in die onderwys (Kuiper, 1904:46).

'n Mens merk dus dat al die genoemde wysgere van die 17de eeu die liberaal-humanistiese gees van die tyd versterk het deur die beklemtoning van die outonomie van die mens en die oorskatting van die menslike rede. Hierdie gedagtes leef verder voort in die 18de eeu en staan steeds teenoor die Christelik-Reformatoriese gedagterigting.

In die 18de eeu het die Rasionalisme in 'n nuwe gestalte na vore getree. Daar word dan gepraat van die eeu van die "**Aufklärung**" of **Verligting** (Klapwijk, 1971:12). Dit

het die grootskaalse sekularisasie van die mens beteken. Die kerk se invloed het afgeneem, veral op die terrein van die onderwys (Vogelaar & Bregman, 1984:16). Dié verskynsel kan ook verband hou met die verval wat daar onder die mense ingetree het, veral ten opsigte van die godsdienstige en sedelike lewe.

As gevolg van die Franse uitbreidingsdrang gedurende die 18de eeu, was die hele Europa bewus van die Franse volk en sy doen en late. Die hele Europa het in der waarheid verfrans en dit was mode om die Franse na te volg (Van der Walt, 1992d). Dit is dan ook te verstaan dat die Franse denkers 'n groot invloed uitgeoefen het op Europa en dus ook op Nederland.

Jean Jacques Rousseau (1712-1778) was 'n eksponent van die **Romantisme**. Hy was van mening dat die landboukultuur, verdeling van gemeenskaplike grond en alles wat daaruit voortgespruit het, die oorspronklike vryheid en gelykheid van die mens ontnem het (Klapwijk, 1971:16). Hy bepleit 'n natuurlike opvoeding vir die kind (vgl. Bigot & Van Hees, 1963:140; Klapwijk, 1971:16) op grond daarvan dat die mens van nature goed en vroom is (Weiler et al., 1963:156; Smitskamp, s.a.:31; Van der Linde, 1984:126). Sy bekende slagspreuk was "Vryheid, gelykheid en broederskap". Volgens Kuiper (1904:29) was Rousseau 'n voorstander daarvan dat die kind eers onderrig moes word in die natuurlike godsdienst, voordat daar oorgegaan word na die geopenbaarde godsdienst.

Verder was daar ook die **staatkundige denkers** soos Voltaire (1694-1778), Montesquieu (1689-1755) en Robespierre (1758-1794). Die staat moes gebou word op die soewereiniteit van die volk sodat die vryheid en gelykheid van alle burgers gewaarborg kan word (Klapwijk, 1971:17). Hierdie denkrigtings lei uiteindelik tot die uitbreek van die Franse Rewolusie in 1789 en tot die oorspoel van die gees van die rewolusie na Nederland in die 19de eeu.

2.5 Die geskiedenis van die Nederlandse onderwys aan die hand van enkele opvoedingsfilosofiese momente

2.5.1 Die wese en doel van die skoolse opvoedende onderwys

Die Reformatore van die 16de eeu het hulle beywer vir onderwys vir die hele volk. Waar die Renaissancedenkers die mens as van nature goed gesien het, was die Reformatore van oortuiging dat die mens in sonde ontvang en gebore is. Daarom was dit belangrik dat die hele volk die Bybel kon lees vir hulle opvoeding (Bigot & Van Hees, 1963:68). Die onderwys het egter humanisties-georiënteerd gebly, want volgens

Bigot en Van Hees (1963:68) het die Hervorming geen eie besondere onderwys- en opvoedingsideaal gehad nie.

Luther en Calvyn het albei besliste opvattinge gehad oor die onderwys. Luther pleit byvoorbeeld dat die skool onder leiding van die kerk sou staan sodat volksontwikkeling kon plaasvind (Bigot & Van Hees, 1963:69). Calvyn het weer klem gelê op die invloed van gesinsopvoeding, godsdienstige leiding en die aankweek van deugde (Bigot & Van Hees, 1963:72). Hy was van mening dat die skool die middel moes word om 'n vroom en strydbare geslag te kweek. Hy het gepoog om die destyds gangbare humanistiese ideale te vul met 'n streng teokratiese inhoud.

Die Sinode van Dordrecht (1618-1619) het 'n duideliker rigting aan die onderwys gegee (Gilhuis, 1974:26). Die hoofsaak en -doel van die opvoeding was die kweek van die godsdienstige ideale van waaragtige Godsvrug, opregte vroomheid, kinderlike geloof en die vrese en diens van die Here (Coetzee, 1963:190; vgl. Bregman, 1981:78). Die voorskrifte van die Sinode van Dordrecht het bepaal dat die mens as geheel opgevoed moet word. Die gesinsopvoeding moes die Christelike voorbereiding wees vir die skool. Die skoolonderwys moes die voorbereiding wees vir die burgerlike en kerklike lewe, bevestiging van die mens in sy geloof en voorbereiding vir die ewigheid (Kuiper, 1904:15; vgl. Schutte, 1977:73).

Volgens Fieret (1987:65) was die onderwys daarop gerig om die kind te leer lees sodat hy self die Bybel kon bestudeer. Die aardse lewe het geen doel op sigself gehad nie, maar is 'n voorbereiding op die nimmereindigende ewigheid. Pounds (1968:144) beweer dat die Katolieke en die Reformasie-Protestante dit nie belangrik geag het dat die kind kennis moes hê van die wêreld rondom hom nie. Die doel van die leerhandeling volgens hom was om lig te werp op opvattinge dat God elke persoon toegerus het volgens Plato se teorie van aangebore ideë.

In reaksie op die Reformasie se opvattinge oor onderwys ontstaan daar mettertyd 'n stroming bekend as die **Realisme**. By die Realiste word teenoor die vermelde oogmerk van die Reformatoriese onderwys die doelstelling aangetref om die jeug voor te berei vir die werklike lewe en om terug te keer na die werklikhede in die natuur en die wêreld van die mens (Coetzee, 1963:214; vgl. Bigot & Van Hees, 1963:80).

Gedurende die 18de eeu vind daar ook verval in Nederland plaas en **sekularisasie** tree in. Dit het sekere liberaal-humanistiese strominge die kans gegun om hulle stempel op die onderwys af te druk. Die **Rasionalisme** het byvoorbeeld groot klem gelê op die opvoeding van die jeug vir goeie staatsburgerskap (Pounds, 1968:175). Die vorming van die karakter van die kind, dit wil sê sy liggaamlike, verstandelike en

sedelike vorming, is as die einddoel van alle opvoeding beskou (Coetzee, 1963:229). Omdat persone soos Descartes, Spinoza, Locke en Montaigne die rede van die mens vooropgestel het, kan daar aanvaar word dat die doel van die onderwys vir die Rasionaliste primêr die ontwikkeling van die verstand van die kind was (vgl. Kuiper, 1904:29).

Teen die helfte van die 18de eeu het Rousseau met sy geskrifte en later deur bemiddeling van Pestalozzi sterk na vore getree (Kuiper, 1904:28). Hy word beskou as 'n eksponent van die **Romantisme** en die **Naturalisme**. Die doel van die naturalistiese opvoeding was om die kind op te voed volgens die "natuur" - die kind moes opgevoed word volgens sy natuurlike aanleg en begaafdheid (Coetzee, 1963:245). Dit was dus belangrik dat die kind so opgevoed word dat sy natuurlike goedheid bewaar bly (Van der Linde, 1984:128). Die aandag was tot op daardie tydstip hoofsaaklik gerig op die leerinhoude, maar het verskuif na die leerling. Die doel was om die leerling tot 'n goeie staatsburger op te voed (Nagels & Vandeschoor, 1977:605).

Dit blyk uit die voorgaande dat die **identiteit** van die Christelik-Reformatoriese onderwys homself in die doel en wese van die onderwys uitgedruk het op die volgende wyse: Die skool het 'n Christelik-Reformatoriese Bybelse karakter gehad, en die doel van die skoolse opvoedende onderwys was om die kind voor te berei vir die Ewige Lewe en vir 'n voorbeeldige vroom lewe op aarde, vir die diens van God en vir elke goeie werk volkome voorberei (vgl. Gilhuis, 1978:13). Die Christelike skool was die skool met die Bybel.

Dit is duidelik dat daar 'n verskil moet wees tussen nie-Christelike en Christelike opvoeding. Nie-Christelike opvoeding se doel is om die kind op te voed tot deug, volwassenheid en 'n suksesvolle lewe. Hierdie doel is in sigself duidelik aards, humanisties. Daarteenoor is die Christelike onderwys gerig op die toekomstige lewe en hoofsaaklik op die verheerliking van God se Naam. Hierdie doel is deel van die identiteitsverklaring van die Christelike skool (Harinck, 1987:14-15).

Volgens Gilhuis (1978:150) behoort 'n uiteensetting van die identiteit van die skool en van wat verstaan word onder Christelike onderwys (die wese daarvan) opgeneem te word in die skoolwerkplan (skoolbeleid) van die Christelik-Reformatoriese skool.

2.5.2 Die Inhoud van die skoolse opvoedende onderwys

'n Dordtse Sinode het reeds in 1574 besluit dat die Heidelbergse Kategismus ingevoer moet word in alle kerke en skole in Nederland (Wouters & Visser, 1926:103, vgl. ook

Vergunst, 1981:18). Tydens die Reformasie is daar gepoog om, wat die inhoud van die onderwys betref, alles van Roomse aard te vervang met 'n Protestantse inhoud (Wouters & Visser, 1926:78). Alhoewel die onderwyspeil na die Reformasie in Nederland aanvanklik gedaal het, het dit gou weer die hoogte in geskiet. Die Nederlanders was die res van Europa teen 1609 sowat twee eeue vooruit op onderwysgebied. Terwyl die meerderheid van die Engelse nie kon lees nie, het die Nederlanders byvoorbeeld 'n spel- en leesboek in die hand van bykans elke kind gegee (Wouters & Visser, 1926:79; Idenburg, 1946:9).

Die Hervorming het twee dinge geëis, naamlik algemene en verpligte volksonderwys, want almal moes toegerus word vir hulle aardse en hemelse lewe (Coetzee, 1963:191). Daarom het die leerinhoud wat die kinders moes bemeester, oorwegend 'n Bybels-godsdiensige karakter gehad. Die Bybel is in fragmente bestudeer, byvoorbeeld die verhaal van Dawid (Groenendijk, 1989:261). Die inhoud van die Protestantse opvoeding was hoofsaaklik Godsdiensonderwys vir die laerskool. Vir die groter klasse is daar egter ook die goeie uit die humanistiese inhoud gekies vir onderrig in die klassieke tale en lettere en in al die vrye kunste en die wetenskappe (Coetzee, 1963:191).

Die Bybel is tydens die Protestantse Hervorming vir die eerste keer as leerinhoud gebruik (Coetzee, 1963:192). Daar is deur predikante verskeie handboeke en vraagboekies opgestel, sodat daar 'n beter begrip kon wees vir die Bybel en die Heidelbergse Kategismus (Groenendijk, 1989:260). Die Bybel is egter in die skool minder gebruik as die Heidelbergse Kategismus. Die kategetiese onderwys het meer op die voorgrond getree en die Heidelbergse Kategismus is dus gebruik as skoolboek. (Die Heidelbergse Kategismus het verskyn in Januarie 1563.) Slegs by geleentheid het die onderwyser die Bybelse geskiedenis behandel. Die kinders het egter genoegsame kennis van die Bybel opgedoen omdat gedeeltes van die Bybel opgeneem is in historiese leesboeke. Die onderwyser het ook self gedeeltes uit die Bybel aan die kinders voorgelees (vgl. Kuiper, 1904:13). Alhoewel onderwys nie in daardie stadium (begin van die 17de eeu) op 'n baie hoë peil was nie, is die lees- en skryfkuns ten minste bemeester (Grossheide & Van Itterzon, 1960:269).

In die loop van die hele 18de eeu merk 'n mens 'n verslapping en veragting ten opsigte van Christelike godsdiens op by die massa, volgens Wouters en Visser (1926:131). Dié houding het ook 'n invloed gehad op die leerinhoud. Die ou boeke van die 17de eeu is gereeld herdruk en daar was dus geen nuwe boeke nie, slegs die spelling is verbeter.

Die **Realisme** daarenteen het meer klem gelê op die praktiese vakke en die uitbreiding van algemene kennis, maar die sedes en godsdienis het veral 'n sentrale plek in die kurrikulum gehad (Wouters & Visser, 1926:167; Coetzee, 1963:215). Daar is baie klem gelê op moedertaalonderrig (vgl. Painter, 1901:209-210; Bigot & Van Hees, 1963:80). Volgens die voorstanders van die **Rasionalisme** moes die onderwysinhoud meer daarop gerig wees om die verstandelike vermoëns van die kinders te ontwikkel (vgl. Coetzee, 1963:230; Bigot & Van Hees, 1963:138). Wat die godsdienisonderrig betref, was die Rasionaliste van mening dat die kind net eers met die verstand moet begryp voor daar met godsdienstige onderwys verder gegaan kon word (Kuiper, 1904:32). As "**Romantis**" en **Naturalis** het Rousseau op sy beurt geen georganiseerde inhoud vir die onderwys geformuleer nie, aangesien die kind se belange sy aktiwiteite en die leerinhoud moes bepaal (Coetzee, 1963:246; vgl. Bigot & Van Hees, 1963:149). Alle besondere leerstellinge (dogmatiese) invloed moes ook uit die onderwys geweer word.

Dit is duidelik dat die **identiteit** van die Christelike skool ook tot uiting gekom het in die leerinhoud. Die leerinhoud het 'n Christelik-Reformatories-Bybels-godsdienstige karakter gehad en die Bybel en Heidelbergse Kategismus is hoofsaaklik gebruik om uit te leer. Die leerinhoud was ook daarop gerig om die kind vertrouwd te maak met die Bybel en om dit te verstaan.

2.5.3 Tug in die skoolse opvoedende onderwys

Na die Protestantse Hervorming het daar volgens Coetzee (1963:194) 'n groot verandering ingetree ten opsigte van die toepassing van tug. Voor die Sinode van Dordrecht (1618-1619) is tug nog baie hardhandig toegepas (Grossheide & Van Itterzon, 1960:269) en die doel daarvan was om die kind te tem, nie te onderrig nie (Painter, 1901:157). Sedert die Dordtse Sinode is daar gepleit vir 'n meer regverdige, maar tog strenge dissipline van die jeug. Die Calvinistiese grondgedagte is toegepas by die tug, naamlik dat die mens slegs verleende gesag oor 'n ander mens het. Die uitoefening van gesag moes dus plaasvind in onderworpenheid aan die wil van God (vgl. Coetzee, 1963:194).

Die tipe dissipline wat algemeen toegepas was, was lyfstraf (Groenendijk, 1989:262). Ouers het baie selde die gesag van die onderwyser bevraagteken, tensy hy hom te buite gaan. Daar is sterk gesteun op 'n Ou-Testamentiese standpunt wat gebaseer is op Salomo se uitspraak as wyse man, naamlik "om die jongelinge met die roede te straf" (Wouters & Visser, 1926:88).

Die **Realisme** het hierteenoor 'n minder strengere tug voorgestaan en wou meer aandag gee aan die kind as aan die straf. Straf moes slegs gegee word by ernstige oortredings (vgl. Wouters & Visser, 1926:171; Coetzee, 1963:215-223). Die **Rasionalisme** het op sy beurt weer baie streng en wrede tug toegepas, alhoewel Locke volgens Bigot en Van Hees (1963:138) milde tug voorgestaan het. Die **Naturaliste** was daarteenoor van mening dat die kind deur natuurlike straf gedissiplineer moes word (Coetzee, 1963:246; Bigot & Van Hees, 1963:150). Liggaamlike straf is heeltemal uitgesluit. Dit is dus duidelik dat daar weinig sprake was van dissipline in die naturalistiese opvoedingsteorie (Van der Linde, 1984:129). Onderwys is gesien as 'n spel waarin straf grotendeels onvanpas was (Kuiper, 1904:35).

Die Christelike **identiteit** is in die skool gehandhaaf ook in die toepassing van tug en dissipline. Die kind is gedissiplineer met Christelike liefde om hom te lei in die regte bane, maar nog steeds volgens die Wil van God. Die onderwyser of die ouer het verleende gesag wat met selfbeheersing toegepas moes word, sodat die kind kon onderskei tussen reg en verkeerd (vgl. Golverdingen, 1987a:90).

2.5.4 Metode in die skoolse opvoedende onderwys

Tydens die 17de eeu het memorisering 'n groot rol gespeel in die onderwys (Coetzee, 1963:66; Van Prinsterer, 1976:551; Fieret, 1987:66). Die onderrig in die Bybel en die Heidelbergse Kategismus was deurgaans geheuewerk (Kuiper, 1904:28; Pounds, 1968:145). Volgens Groenendijk (1989:260) is die Kategismus behandel in die Sondagnamiddagdiens. Na afloop van die kategismuspreek of soms voor die diens, moes die skoliere die gememoriseerde vrae en antwoorde opsê (Gilhuis, 1974:30). Die Heidelbergse Kategismus is bestudeer tesame met vraagboekies van onder meer Hellenbroek en Borstius (Fieret, 1987:66; Groenendijk, 1989:262). Die onderwyser moes elke skooldag met 'n gebed begin en weer eindig. Hy moes verder twee maal per week die leerlinge toets uit die vraagboekies wat deur die predikant aangewys is (Wouters & Visser, 1926:76).

Met die Nadere Reformasie was daar pleidooie vir die verbetering van die kategese. Sedert die middel van die 17de eeu was daar sprake daarvan dat daar 'n program ter versterking van die kategese in die Gereformeerde Kerk gevolg sou word (Groenendijk, 1989:260). Die onderwyser moes ook vir die kinders berymde Psalms leer. Dit blyk dus dat die skool 'n groot aandeel gehad het in die godsdienstige toerusting van die kind. Daar is egter ook aandag gegee aan die vaderlandse geskiedenis in werke soos "De Spiegel der Jeught" en "Spaense Tyrannye" (Groenendijk, 1989:262). Dit wil egter voorkom of die metode wat gebruik is, naamlik die "inpomp" van boekekennis sonder dat daar veel daarvan begryp is, die kinders se

lus om te leer totaal uitgedoof het (vgl. Painter, 1901:156-157; Wouters & Visser, 1926:123; Coetzee, 1963:193).

Die aanhangers van die **Realistiese stroming** het hierteenoor die induktiewe metode voorgestaan. Daar moes van die eenvoudige na die meer ingewikkelde gegaan word, dit wil sê "van die wêreld na God" (Bigot & Van Hees, 1963:80, 91; Coetzee, 1963:215). Dit is 'n vorm van natuurlike godsdiens, waar God éérs deur sy werke leer ken word en daarna uit die Skrif (Kuiper, 1904:29). Die **Rasionalisme** weer, wat geglo het aan die outonomie van die rede, het aanskouing en ervaring as die vernaamste metodes van onderrig beskou (vgl. Painter, 1901:218; Bigot & Van Hees, 1963:138; Coetzee, 1963:230). Vir die "**Romantists**" Rousseau het die onderwys weer gedraai om die kind en nie die inhoud nie. Daarom is die metode van onderwys aangepas by die karakter en ontwikkeling van die kind (vgl. Coetzee, 1963:246; Bigot & Van Hees, 1963:149; Pounds, 1968:176-178). Die onderwysmetode van die **Naturalisme** is ingestel op die selfverwesenliking van die kind wat eintlik alles wat hy wil weet self moet leer en sy eie ondervinding opdoen en vermoëns ontwikkel (Van der Linde, 1984:128-129).

Wat die godsdiensonderwys betref, was die algemene mening van filosowe in die 18de eeu dat die kind slegs ingelig moes word oor die bestaan van God en die onsterflikheid van die siel en dan later tot 'n Christen gevorm moes word (Van Prinsterer, 1876:552; Kuiper, 1904:29).

Die metode wat die Christelike skool gevolg het, het die **identiteit** van die skoolse opvoedende onderwys probeer vergestalt. Die metode was daarop gerig om die Bybel en die Heidelbergse Kategismus vir die kind bekend te maak, sodat hy sy lewe daarvolgens kon inrig. Alles wat die mens doen, moes strek tot eer van God.

2.5.5 Toesig, beheer en finansies in die skoolse opvoedende onderwys

Aan die begin van die 17de eeu het die staat aanvaar dat die kerk die skoolstelsel en die onderwys beheer. Dié gedagte, veral betreffende skoolplig, het reeds by Hervormers soos Martin Luther posgevat. Daar is gevoel dat die kerk moes toesien dat kinders skool bywoon, al moes die kerk vir sulke kinders betaal (Wouters & Visser, 1926:66). Onderwys het dus teen 1600 onder die kerk se sorg en toesig geressorteer en onderwysbelange is op sinodale vergaderinge bespreek (Kuiper, 1904:12). Die Nederlandse owerheid was baie besorg oor volksonderwys en die owerheid se sorg ten opsigte van die onderwys was juis en natuurlik volgens Gods verordeninge aan die huisgesin en kerk toevertrou (Kuiper, 1904:15). Die staat het dus die toesig en beheer

geheel en al aan die kerk oorgelaat. Die skool het die volle aandag gehad van die manne van die Nadere Reformasie. Daar is op vaste tye besoek gebring aan skole en aan kinders is vrae gestel uit die Bybel. Die onderwys moes aansluit by die byeenkomste wat op Sondag gehou is (Fieret, 1987:65).

Volgens Wouters en Visser (1926:96) het die regering die skoolwese gereël deur middel van ordonnansies waarin bepalings gegee is betreffende leervakke, skooltye, skoolgeld en -vakansies. Hierdie besluit is deur die Sinode van Dordrecht (1618-1619) geneem na aanleiding van Artikel 36 van die Nederlandse Geloofsbelydenis wat bepaal het dat die owerheid beheer moet uitoefen oor die onderwys (vgl. Botha, 1972:122-125). Die stedelike owerheid het toesig gehou oor die skool en die kerkraad het die Godsdienstonderwys gekontroleer (Wouters & Visser, 1926:96; Coetzee, 1963:192; Gilhuis, 1974:26).

Die owerheid moes ook sorg vir die besoldiging van die onderwysers en moes ook toesien dat kinders van armes kon skool toe gaan (Fieret, 1987:66). Volgens Wouters en Visser (1926:122) is die skool egter nie deur veel kinders besoek nie en sommiges het die skool weer te vroeg verlaat. Dit was die gevolg van die reëling ten opsigte van skoolgeld. Een skool was gewoonlik verdeel in drie klasse. In die eerste klas is slegs geleer om te lees, in die tweede klas om te skryf en in die derde klas om met syfers te werk. As 'n kind na 'n volgende klas moes gaan, moes hy meer skoolgeld betaal. Die gevolg was, wanneer 'n kind na 'n volgende klas moes gaan, die ouers hom uit die skool gehaal het. Ander ouers het weer daarop aangedring dat kinders in dieselfde klas bly, sodat die skoolgeld dieselfde moes bly. Die onderwyser was dikwels verplig om 'n kind weer in dieselfde klas te hê anders sou die ouers bloot weier om die kind weer skool toe te stuur. Dit het beteken dat die onderwyser wat betaal is volgens sy aantal leerlinge, net minder geld gekry het.

Die **Realiste** en **Rasionaliste** het in hulle reaksie teen die Christelik-Reformatoriese bestel nie veel aandag gegee aan die beheer en toesig van die onderwys nie. Dit is egter bekend dat daar grootskaalse verval veral ten opsigte van die godsdienstige lewe in die 18de eeu, ingetree het. Dit het meegebring dat die kerk gaandeweg sy beheer oor die onderwys verslap het en sekularisasie ingetree het, dit wil sê die kerk het nie meer die onderwys beheer nie. Volgens Kuiper (1904:31) was die toestand van die skool teen die tweede helfte van die 18de eeu baie treurig, want die skool is deur die kerk verlaat en nog nie deur die staat aangeneem nie.

Eers op 5 Augustus 1796 het die Nasionale Vergadering die skeiding van kerk en staat uitgevaardig (Grossheide & Van Itterzon, 1960:158; Burggraaf, 1981a:11) en die onderwys was dus nou amptelik in die hande van die staat. Rousseau en die

Naturaliste het die opvatting gesteun dat die onderwys sentraal deur die staat gereël moes word (Nagels & Vandeschoor, 1977:605). Hierdie skeiding van staat en kerk het reperkussies gehad vir die karakter van die skool. 'n Neutrale staat sou noodwendig lei tot 'n neutrale skool (Van der Graaf, 1981:39). Die rede was dat Rousseau aan die massas opvoeding wou verskaf en die staat as mondstuk van die massa, dit moes reël (vgl. Van der Linde, 1984:124).

Die Christelike Identiteit van die skool kom tot uiting in die toesig en beheer wat die kerk oor die skool uitgeoefen het. Die kerk se toesig het gesorg dat die skool sy Christelike identiteit handhaaf teenoor ander strominge. Die skoolse onderwys het aangesluit by dit wat die kerk geleer het. Die kerk moes sorg dra dat die skool sy identiteit handhaaf, al het die staat 'n meer liberale rigting ingeslaan.

2.5.6 Die rol van die ouer, kerk, gemeenskap en staat in die skoolse opvoedende onderwys

Die Hervormers was baie duidelik in hulle standpunt oor die onderlinge verhouding tussen die staat, kerk en die ouerhuis ten opsigte van algemene en skoolopvoeding. Die beginsels van die Hervorming het geëis dat onderwys moet uitgaan van die huis, maar dat die staat en die kerk daarby betrek moet wees (Coetzee, 1963:192). Die Sinode van Dordrecht (1618-1619) het onderwys opgedra aan die ouerhuis, staat én kerk (Kuiper, 1904:15; vgl. Vergunst, 1981:17; Fieret, 1987:65). Die kerk moes toesien dat die onderrig op skool Christelik is en ouers moes toesien dat hulle kinders gereeld skool toe gaan. Volgens Coetzee (1963:192) is daar dan ook in Nederland 'n Gereformeerde staatskool opgerig wat as 'n vierde instelling naas die staat, kerk en ouerhuis sy eie taak in die samelewing gehad het. Die verhouding staat/kerk het weinig verander sedert die aanvang van die Reformasie. Die openbare skool wat 'n Protestants-Christelike karakter gehad het, het van die staat uitgegaan terwyl die kerk ook sy invloed laat geld het (Grossheide & Van Itterzon, 1960:269; Groendendijk, 1989:263). Die kerklike invloed was duidelik in die leer en lewe van die skoolmeesters en ook in die godsdienstige leer- en leesboeke (Vogelaar & Bregman, 1984:15).

Dit is egter belangrik om te onthou dat die wetgewing van die staat aan die begin van die 17de eeu in hoofsaak betrekking gehad het op 'n geestelik homogene volk. Dit het die gedagte vertolk van 'n "corpus christianum", waarin lidmaatskap van die kerk en burgerskap van die staat saamval (Idenburg, 1964:78). Die kerk het dus die gees en rigting van die gemeenskap/staat bepaal en uiteraard dus ook dié van die onderwys (Idenburg, 1946:6; vgl. Van der Zwaag, 1981:24).

In die 18de eeu het die invloed van die staat op die onderwys egter toegeneem en die van die kerk verflou (Kuiper, 1904:28, vgl. Vergunst, 1981:20). Die sekularisasie wat in Nederland begin toeneem het, het tot gevolg gehad dat die onderwys blootgestel is aan meer **humanisties-liberalistiese** denkrigtings. Die Nederlandse volk was met verloop van tyd nie meer 'n homogeen Christelike volk nie en die kerk en die staat het nie meer dieselfde oor sake gedink nie. Die ouerhuis het egter nog steeds sy invloed gehad op die onderwys in die sin dat ouers hulle kinders skool toe wou stuur. Denkers soos Rousseau het egter die ouers se invloed probeer afskaal sodat die kind "natuurlik" kon grootword (vgl. Van der Linde, 1984:128). Volgens Wouters en Visser (1926:122) het die kerk in die 18de eeu hom besig gehou met sy eie Godsdiensonderwys aan die kinders. Predikante het hulle grootliks bepaal daarby om die kinders uit te vra oor wat die onderwyser hulle geleer het.

Die **Rasionalisme** het begin met die gedagte dat die gemeenskap en die staat die plig het om hulle te bemoei met die onderwys. Goeie onderwys is in staatsbelang en die opvattinge wat die Franse Rewolusie later predik, naamlik dat sekere voorregte nie beperk mag word tot enkele bevoorregtes nie, vind reeds in die 18de eeu ook in Nederland neerslag (Bigot & Van Hees, 1963:134).

Die kerk, ouerhuis, gemeenskap en staat is almal belangrike belanghebbendes in die skool, omdat almal direk of indirek daarby betrokke is. Die **identiteit** van die Christelike skool is dus vergestalt daarin dat die ouer, die kerk, die gemeenskap en die staat almal Christelik-Reformatories in gees en rigting is. Die Christelike identiteit word gehandhaaf deurdat die kerk veral toesig hou oor die skool, maar die ouers speel ook 'n belangrike rol omdat hulle opvoeding tuis moet aansluit by die skoolse opvoedende onderwys. Die ouers moet dus toesien dat die skool sy Christelike identiteit bly handhaaf, daarom mag die skool en die ouerhuis nie op geskeide weë gaan nie (Gilhuis, 1978:14).

2.5.7 Die onderwyser in die skoolse opvoedende onderwys

Met die aanvang van die 17de eeu en veral na die Sinode van Dordrecht (1618-1619) het die onderwyser baie aandag ontvang, omdat onderwys en opvoeding vir die kerk veral van groot belang was. Onderwysers moes volgens Weiler et al. (1963:125) 'n formulier onderteken aangaande die opvoeding van die kind. Die onderwyser moes 'n lidmaat wees van die Gereformeerde Kerk, hy moes vroom lewe en verder ook 'n konfessie teken dat hy die Heidelbergse Kategismus onderskryf en dat hy die kinders wat aan hom toevertrou is in die fundamente van die Christelike godsdiens sal onderrig (Kuiper, 1904:16; Van der Zwaag, 1981:24; Groenendijk, 1989:261;). Die onderwyser is beskou as 'n persoon wat 'n goddelike amp het en hy moes materiële

belange as minder belangrik beskou (Wouters & Visser, 1926:81). Die skoolmeester was gewoonlik in diens van die kerk as onder andere ook koster, voorsanger, klokluiers en "doodgraver" (Grossheide & Van Itterzon, 1960:269).

Dit blyk uit navorsing dat talle onderwysers die skool as bysaak behandel het (Grossheide & Van Itterzon, 1960:269). Baie onderwysers het nie baie moeite gedoen nie, omdat hulle so swak betaal is. Die kerk het egter van die onderwysers verwag om die kinders van die kerk te lei en te ondersoek of hulle die Kategismus goed begryp het. Die predikant, vergesél van die ouderlinge, moes dikwels die skool besoek om te kyk of die onderwyser die jeug na wense onderrig. Indien nie, sou hy ernstig deur die kerkraad vermaan word (Wouters & Visser, 1926:95; Fieret, 1987:66). Die werklike toestand was egter dat daar 'n gebrek aan geskikte onderwysers was en daar was baie klagtes omdat daar nie behoorlik gesorg is vir Godsdiensonderwys nie.

As **Realis** het Comenius net van die onderwyser verwag om 'n goeie (deugdelike) voorbeeld te stel (Wouters & Visser, 1926:171). Die onderwyser van die 18de eeu in Nederland moes aan die kind groter ruimte gee om te ontwikkel. Hierdie siening het baie elemente van die **naturalistiese** opvoeding bevat wat onder andere deur Rousseau gepredik is (Van der Linde, 1984:128).

Die Christelike **identiteit** van die skool is in 'n groot mate bepaal deur die goeie leiding en voorbeeld van die onderwyser. Die onderwyser moet die Christelike godsdiens deur sy hantering van die leerinhoud sowel as sy verhouding met die kinders, by die leerlinge tuisbring. Die onderwyser se gesag moet dus nie outoritêr wees nie, maar dienend van aard (Gilhuis, 1974:11).

2.6 Die identiteit van die Christelik-Reformatoriese skoolse opvoedende onderwys in die periode vanaf die Reformasie tot die Rewolusie

Volgens Bregman en Kole (1987:7) moet die identiteit van die Christelik-Reformatoriese onderwys hom onvoorwaardelik gebonde voel aan die Woord van God en die belydenisskrifte. Na die aanvang van die 17de eeu en nadat die Sinode van Dordrecht (1618-1619) plaasgevind het, was die identiteit van die skoolse opvoedende onderwys oor die algemeen gesproke, Christelik-Protestants. Volgens Janse (1987:256) wil sodanige Christelik-Protestantse onderwys, Bybelse norme en waardes oordra, sodat dit aansluit by Sondag se prediking, by die kategese en by die Christelike opvoeding tuis. Daar kan dus gepraat word van die skool met die Bybel (Gilhuis, 1974:6; Gilhuis, 1975a:32). Die reformatoriese onderwys moet 'n eie unieke visie bring ten opsigte van die leerinhoud, die metode en onderlinge verhoudinge. Dit

het wel so plaasgevind na die Reformasie en die Sinode van Dordrecht (1618-1619) (Verkuyl & Plomp, 1973:86).

Die Christelike skool moes homself egter handhaaf in die aangesig van **liberaal-humanistiese** strome in die opvoedende onderwys. Daar is baie gesinne wat prinsipiëel onseker is en daarom moet sodanige skool 'n goeie invloed kan uitoefen (Janse, 1987:260).

Die **Realisme** wat deur figure soos Comenius gepredik is, konsentreer meer op die mens self en die werklikheid waarin hy hom bevind (Coetzee, 1963:214). Volgens Comenius moes die mens homself ken om sy eie geluksaligheid te bewerkstellig (Coetzee, 1963:224). Die Christelik-Reformatoriese standpunt is daarteenoor dat die opvoeding tot diens van God moet wees. Die **Rasionalisme** stel op sy beurt die outonome rede van die mens voorop en verhef die rede van die mens tot wet van die lewe (Bigot & Van Hees, 1963:131), terwyl die Reformatoriese rigting die wet van God as die wet van die lewe bly handhaaf. Die **Naturalisme** stel homself weer teenoor alle gesag op kerklike en staatkundige terrein en die individuele mens word die maatstaf vir alle dinge. Dit is duidelik dat al hierdie strominge 'n meer pragmatiese benadering volg in die onderwys. Dit het tot gevolg gehad dat die onderwys in Nederland mettertyd sy Christelike karakter ingeboet het en maatskaplike nuttigheid tesame met persoonlike vorming het nuwe inhoud gegee aan die onderwys.

2.7 Samevatting

Hierdie hoofstuk het in die eerste plek 'n oorsig gegee van, en verslag gedoen oor die geskiedenis van die Nederlandse onderwys vanaf die Reformasie (± 1600) tot met die uitbreek van die Franse Rewolusie (1789). Daar is in die besonder verwys na die vraagstuk van identiteit van die onderwys en die geskiedenis van identiteitshandhawing is behandel volgens enkele opvoedingsfilosofiese vraagstukke, soos byvoorbeeld die wese en doel, inhoud en metode van die onderwys. Daar is ook aandag gegee aan die onderskeie lewens- en wêreldbeskoulike /filosofiese strominge wat in hierdie tydperk invloed op die onderwys uitgeoefen het en staan teenoor die Christelik-Reformatoriese onderwys.

Vervolgens word daar ingegaan op die hantering van lewensbeskoulike identiteit in die Nederlandse onderwys in die periode vanaf die Franse Rewolusie (1789) tot aan die begin van die 20ste eeu.

3. Die geskiedenis van die Nederlandse onderwys vanaf die Franse Rewolusie (1789) tot die begin van die 20ste eeu met die klem op die vraagstuk van identiteit

3.1 Inleiding

In hierdie hoofstuk sal daar gelet word op die verloop van die Nederlandse onderwysgeskiedenis gedurende die tydperk 1789 tot aan die begin van die 20ste eeu. Die onderwysgebeure van hierdie tydperk word beskryf aan die hand van die optrede van historiese magshebbers in daardie tyd. Die rede hiervoor is dat die aandag in die 19de eeu in die onderwys meerendeels gefokus was op statutêre fasette. Die optrede van die historiese magshebbers het hoofsaaklik gewentel om die skoolstryd : die stryd om die vryheid van die onderwys en om die gelyke finansiering van alle onderwys (skole). Omdat daar in hierdie periode minder klem gelê is op die binneskoolse pedagogiek, is dit moeilik om dieselfde ordeningspatroon te gebruik as in die vorige hoofstuk.

Daar bestaan vier moontlikhede om hierdie hoofstuk aan te bied. Die eerste is volgens die verskillende stukke wetgewing ten opsigte van die onderwys, die tweede is volgens die filosofiese agtergrondstrominge in die betrokke periode en die derde volgens die optrede van historiese magshebbers. Die vierde moontlikheid is om dit aan te bied in fases, soos wat Kuiper die 19de-eeuse onderwysgeskiedenis ingedeel het in sy boek *Geskiedenis van het Christelijk Lager Onderwijs in Nederland (1904)*.

Daar is besluit om die tydperk te behandel volgens die optrede van die betrokke historiese magshebbers en die wetgewing wat daarmee saamhang. Daar sal in die eerste plek gelet word op die verloop van die onderwysgeskiedenis aan die hand van die handelinge van historiese magshebbers en hulle betrokkenheid by die skoolstryd. Groen van Prinsterer word egter nie behandel as 'n figuur wat die een of ander onderwyswet deurgevoer het nie, maar word deurlopend vermeld as 'n baie prominente figuur in die skoolstryd van die 19de eeu. Na hierdie oorsig aan die hand van magshebbers en gepaardgaande wetgewing sal ook gelet word op die betrokke filosofiese strominge as agtergrond van die 19de-eeuse onderwysgeskiedenis. In daardie paragraaf (vgl. 3.3) word onderskei tussen die strominge wat tiperend is van die tydgees van die 19de eeu in die algemeen en die strominge wat tiperend is van bepaalde historiese magshebbers se eie onderwysdenke. Ten slotte sal die **identiteit** van die skoolse opvoedende onderwys in die periode 1789 tot aan die begin van die 20ste eeu, beskryf word.

3.2 Die verloop van die onderwysgeskiedenis aan die hand van die optrede van historiese magshebbers en hulle betrokkenheid by die skoolstryd in die periode 1789 tot die begin van die 20ste eeu

3.2.1 Inleiding

Met die uitbreek van die Franse Rewolusie in 1789 was Nederland 'n natuurlike bondgenoot van die opstandelinge in Frankryk (Van Prinsterer, 1876:623). Hierdie opstandelinge se strewe na oorheersing het ook na Nederland uitgebrei. Dit het tot gevolg gehad dat toestande teen 1792 in Nederland haglik geraak het. Die drukpers het veral 'n werktuig van smaad en laster teen die Nederlandse regering geword (Van Prinsterer, 1876:641). Teen 1795 was Nederland self in 'n rewolusie gewikkel, die sogenaamde Bataafse Rewolusie (Jooste, 1987:13). Hierdie Bataafse Rewolusie is onder andere veroorsaak deur die invalle van Franse troepe (Hofmeyr, 1989:14). Die feit dat Nederland deur die Franse troepe verslaan is, het tot gevolg gehad dat Nederland herdoop is tot die Bataafse Republiek (Van Prinsterer, 1876:705; Adams et al., 1984:135).

Die totstandkoming van die Bataafse Republiek het onder andere skeiding van staat en kerk tot gevolg gehad op 18 Augustus 1796 (vgl. Van Prinsterer, 1876:696; Gilhuis, 1975b:34; Hofmeyr, 1989:14). Volgens Van Prinsterer (1876:675) was die Bataafse Rewolusie in der waarheid 'n godsdiensoorlog want die stryd was teen God en ook teen gesag. Die toestand van die skool en die onderwys in Nederland was in 1795 baie treurig, want nóg die kerk nóg die staat het sy verpligtinge ten opsigte van die onderwys nagekom (Wouters & Visser, 1926:226; Idenburg, 1964:149).

Die strominge wat op hierdie stadium hoogty gevier het, was die **Rasionalisme** en die **Liberalisme**. Hulle was albei geskoei op rasionalistiese idees wat **Jan van Nieuwenhuyzen** in 1784 as spreekbuis van "De Maatschappij tot Nut van't Algemeen" geopper het (Van Prinsterer, 1876:552; Wouters & Visser, 1926:226; Grossheide & Van Itterzon, 1960:269). Hiermee druk hy sy stempel af op die volkskool deurdat die heerskappy van die rede beklemtoon word (Wouters & Visser, 1926:226). Dit het tot gevolg gehad dat Gods Woord soos geopenbaar in die Bybel in ooreenstemming met die "redelike", uitgelê is. Die doel van die vereniging was die verspreiding van kennis onder minder bevoorregtes, dit wil sê volksopvoeding en -onderwys vir volwassenes, opvoeding van die jeug en verbetering van die bestaande skoolwese.

Omdat kerk en staat geskei is, moes elke kerk vir sy eie eredienste sorg en het daar geen voorgeskrewe Sondagsviering van staatsweë uitgegaan nie (Van Prinsterer,

1876:696; Hofmeyr, 1989:14). Ook in die onderwys het die skeiding tussen staat en kerk sy invloed gehad, aangesien die onderrig in die godsdienste geheel en al aan die kerk oorgelaat is.

Nederland was met die eeuwisseling baie sterk onder Franse invloed en dit het noodwendig ook invloed uitgeoefen op die onderwys (vgl. Van Prinsterer, 1876:683; Schutte, 1977:3). In 1798 het die Bataafse Republiek 'n nuwe staatsreëling aanvaar waarby 'n ministerie van onderwys gevorm is, met ander woorde 'n agentskap vir nasionale opvoeding (vgl. Idenburg, 1946:27; Kalsbeek, 1963:139).

3.2.2 J.H. van der Palm se skoolwette van 1801 en 1803

J.H. van der Palm (1763-1840) word in 1798 die eerste "agent" of minister van Nasionale opvoeding van die Bataafse Republiek (Idenburg, 1946:27). Daarmee was Nederland die eerste land in Europa om 'n minister van onderwys te benoem, aldus Schutte (1977:73). Hy was 'n eksponent van die Verligting (kyk 3.3.2) en het in 1801 die eerste onderwyswet in hierdie lig ontwerp (Bigot & Van Hees, 1963:218; De Ruiter, 1963:13; Van Hulst, 1970:7). Hierdie wet het bepaal dat daar in elke gemeente genoegsame geleentheid moes wees om die kinders in elke opset behoorlik te onderwys in die noodsaaklikste kundighede van die menslike lewe. Daar is voorsiening gemaak vir openbare en besondere skole. Besondere skole kon egter slegs met die nodige toestemming van die staatsowerheid opgerig word. Daar sou ook nasionale skole gestig word waar arm kinders kosteloos onderrig kon word. Onderwys in lees, skryf en die eerste beginsels van rekenkunde was verpligtend. Dit moes vir die kinders ingeprent word dat hulle alles aan die Opperwese, aan die maatskappy en aan hulle ouers, hulleself en hulle medemens verskuldig is. Die regering sou sorg dra dat beter leermetodes gevolg word. Die slaafse en werktuiglike metodes van vroeër sou verval (Wouters & Visser, 1926:229-230). Hierin is die invloed van die Verligting baie duidelik. Verder moes daar 'n handboek vir onderwysers opgestel word. Dit het beteken dat die staat die "onderwyser" geword het en die grondslag is gelê vir neutraliteit in godsdienstige sin in die onderwys, wat die oorsaak sou word vir die latere stryd om vrye Christelike onderwys (Wouters & Visser, 1926:230).

Van der Palm volg John Locke se opvattinge na en is van mening dat die kind aanvanklik slegs moet weet van die bestaan van God en die onsterflikheid van die siel. Die kind moet God eers leer ken uit sy werke en dan sou hy 'n nuttige en gelukkige mens kon wees (Kuiper, 1904:29). Die "Wet op het Lager onderwys" van 1801 moes dus lei tot die vorming van deugsame mense en nuttige lede van die maatskappy en alle leerstellings verskille moes in die onderwys uitgeskakel word (Kuiper, 1904:42).

Bogenoemde wet word in 1803 vervang met 'n wet wat alle skole openbare skole noem (vgl. Kuiper, 1904:43; Wouters & Visser, 1926:231; Kalsbeek, 1963:142; Aarts et al., 1983:13). Nederlanders het ook steeds pogings aangewend om onder die Franse invloed in die Bataafse Republiek die Nederlandse taal te bewaar en op te hef (Kuiper, 1904:43). Volgens Van der Zwaag (1981:25) het Van der Palm kindgesentreerd gedink en het ook die Heidelbergse Kategismus afgekeur as leerinhoud vir die jeug.

Daar was baie besware teen die wette van 1801 en 1803, veral omdat die 1803-wet alle skole openbare skole gemaak het. Hierdie klagtes is ondersoek en dit het gelei tot die Wet op Laer onderwys van 1806 (vgl. Kalsbeek, 1963:144; Gilhuis, 1975b:35).

3.2.3 A. van den Ende se skoolwet van 1806

Ten aanvang moet daarop gelet word dat Engeland en Frankryk teen 1805 steeds in 'n oorlog gewikkel was. Engeland was nie bereid om vir vrede te onderhandel nie en dit het Italië, Switserland en Nederland as provinsies van Frankryk, gedwing om deel te neem aan dié oorlog (Van Prinsterer, 1876:737). Nederland word in die proses deur Frankryk finansiëel totaal uitgeput. Napoleon word egter op 21 Oktober 1805 deur Nelson by Trafalgar verslaan (Van Prinsterer, 1876:743).

Van der Palm het in 1805 ontslag gevra van Raadpensionaris Jan Schimmelpenninck en hy is opgevolg deur **Adriaan van den Ende** (Kalsbeek, 1963:147). **Van den Ende** (1768-1836) ontwerp as Minister of "agent" van onderwys die Wet op Laer Onderwys in 1806 (vgl. Van Prinsterer, 1876:742; Aarts et al., 1983:13). **Van den Ende** het reeds voor 1806 baie nou met Van der Palm saamgewerk (Bigot & Van Hees, 1963:218). Volgens Wouters en Visser (1926:233) het die onderwyswet van 1806 bepaal dat daar openbare en besondere skole sal wees. Die inkomste van die onderwysers moes grotendeels kom van die departementele en gemeentebesture en moes so min moontlik regstreeks afhanklik wees van die ouers. Die skool moes so min moontlik onderbreek word. Niemand mag skoolhou wat nie in besit is van die "Algemene toelating" nie. Onderwysers word na aflegging van 'n eksamen onderskei in range. In die laerskool moes kinders in die eerste beginsels van lees, skryf, reken en die Nederlandse taal, asook Aardrykskunde en Geskiedkunde onderrig word. Alle skoolonderwys moes so ingerig word dat die kind gepaste en nuttige kundighede moes aanleer en opgelei word tot alle maatskaplike en Christelike deugde. Alle leerstellige godsdiens is egter in die skole verbied. Die staat het 'n lys van leer- en leesboeke voorgeskryf. Die besondere skool kon wel addisionele boeke gebruik. Geen laerskool kon opgerig word sonder toestemming van die departement of gemeentebestuur nie.

Die toesig van onderwysers is opgedra aan skoolopsieners (vgl. Idenburg, 1964:81; Gilhuis, 1975b:36-38).

Die wet van 1806 was merkwaardig. Die onderwys was nie "vry" nie, omdat die onderwyser van alle kante af beperk is. Daar kan dus met reg gepraat word van 'n staatsmonopolie in die onderwys. Dit blyk duidelik uit byvoorbeeld die voorskrifte vir die oprigting van skole, eksamens en die uitgee van boekelyste. Die skool was 'n gemengde skool wat toeganklik was vir alle kinders, sonder onderskeid van godsdienstige rigting. Die skool is dus gebaseer op natuurlike godsdiens en nie op die Christendom nie (Wouters & Visser, 1926:238; vgl. De Ruiter, 1963:14).

Van den Ende se bedoeling was egter nie om 'n neutrale, godsdienstlose skool tot stand te bring nie. Hy wou die Christelike karakter van die skool handhaaf deur byvoorbeeld die skooltyd met gebed te open (Gilhuis, 1975b:39-40). Hy het ook baie duidelik gewys op die besondere taak van die onderwyser om sedelikheid en godsdienstigheid op grond van die goddelike openbaring by die kinders aan te leer. Die onderwyser moes dus steeds van die Bybel gebruik maak. Die skeiding tussen kerk en staat het egter teweeggebring dat die Bybel nie opgeneem is in die boekelyste van 1810 nie (Wouters & Visser, 1926:239).

Dit is duidelik dat "De Maatschappij tot Nut van't Algemeen" 'n regstreekse invloed uitgeoefen het op die onderwys van die tyd. Dit blyk uit die doel van die Wet van 1806, naamlik om op te lei tot alle maatskaplike en Christelike deugde. Daar kan dus afgelei word dat die wet van 1806 naamlik ook in die teken staan van die Aufklärung of Verligting, in die gees van die matelose vertroue in die menslike rede (Gilhuis, 1975b:56; Van Essen & Morton, 1990:56).

Sedert 1806 het die verwaarlosing van Nederlandse erfgoed soos geboue en huise net verder toegeneem (Van Prinsterer, 1976:762). Nederland was steeds deur Frankryk onderdruk, maar in 1813 wou Nederland na 19 jaar wegbreek om sy vryheid en onafhanklikheid te handhaaf (Adams et al., 1984:135). Met die Vrede van Parys op 30 Mei 1813 is die Franse monargie tot sy eie land se grense beperk en was daar weer vrede in Europa (Van Prinsterer, 1876:797). Gedurende die tydperk 1813-1830 het die Liberalisme egter hoogty gevier in Nederland en dié tydperk is gekenmerk deur 'n lou volksgees. Volgens Van Prinsterer (1876:791) was die Hervormde Kerk die setel van die Protestantisme, maar die kerk was onverskillig, omdat hy nie afvalliges vermaan het nie, maar hulle net so gelos het.

In 1815 vorm Nederland en België saam die Verenigde Koninkryk van Nederland (Van Prinsterer, 1876:793; Adams et al., 1984:135). In 1830 raak België onafhanklik en 'n traktaat in 1839 bring ook vrede tussen België en Holland (Van Prinsterer, 1876:857).

Op die terrein van die onderwys is daar op 14 Junie 1825 'n reeks besluite afgevaardig met die doel om die invloed van die geestelikheid op die onderwys op te hef (Wouters & Visser, 1926:270). Dit het beteken dat alle godsdiensonderwys in die skole verban is. Die Bybel was reeds minder in gebruik in die volksskool en veral op aandrang van die Roomsgesindes is die Bybel mettertyd glad nie meer gebruik nie. Die Nederlandse Hervormde Kerk het in hierdie tyd sy plig versuim deur nie aan te dring op die gebruik van die Bybel in die skole nie (Wouters & Visser, 1926:271).

Die besondere skool moes steeds spesiale toestemming ontvang om in munisipale gebiede te kon opereer (Van Brummelen, 1986:17). Omdat byna alle skoolinspekteurs geglo het dat leerstellige verskille die ideale van die Verligting sou ondermyn, is byna alle versoeke om besondere skole op te rig, geweier (Kuiper, 1904:45).

Van den Ende het in 1833 van die toneel verdwyn en is deur **H. Wijnbeek** vervang. **Van den Ende** sal egter onthou word as die persoon wat die kinders nie wou laat opvoed as burgers van die staat of as lidmate van die kerk nie, maar eerder as wêreldburgers. Hy is kragtig in sy pogings bygestaan deur "De Maatschappij tot Nut van't Algemeen". Op dié wyse is die Bybel en die openbaring uit die skool verban (Kuiper, 1904:63).

3.2.4 Die grondwethersiening van 1848

As gevolg van die voortdurende weiering deur skoolinspekteurs om toestemming te verleen vir die oprigting van besondere skole, het ouers begin om hulle kinders uit die openbare skole te haal (Kuiper, 1904:70). Daar was tegelyk ook persone wat probleme met die Hervormde Kerk ondervind het en as gevolg daarvan vind die Afskeiding plaas in 1834 onder leiding van H. de Cock (1801-1842) (Kalsbeek, 1963:132-133). De Cock wou terugkeer na die ware gereformeerde leer (Weiler et al., 1963:253). Die Afsgekeidenes het in 1834 begin met 'n aksie vir gereformeerde skoolonderwys en het selfs onwettige skole opgerig (Gilhuis, 1975a:69).

Na die onafhanklikheidswording van België en die vrede wat daar geheers het tussen België en Holland, het daar stemme begin opgaan vir die hersiening van die Grondwet (Van Prinsterer, 1876:857). **Van Prinsterer** het op hierdie stadium sterk op die voorgrond getree as 'n teenstander van die Wet van 1806, nadat hy aanvanklik baie liberaal was (Wouters & Visser, 1926:275). Sy ideaal was dat die openbare skool

moes uitgaan van die Christelike staat en 'n Christelike karakter moes dra in ooreenstemming met die belydenis van die ouers (Wouters & Visser, 1926:276). Baie mense het egter bedreig gevoel deur die aanbevelings van **Groen van Prinsterer**, want hulle wou ten alle koste die eenheid van die volk behou; sy idees kon volkspplitsing veroorsaak.

Die Afsgekeidenes het in 1842 beswaar gemaak by koning Willem II oor die sluiting van hulle vrye skole. Willem II het egter besluit om die **status quo** te handhaaf (Van Brummelen, 1986:25). Daar is darem 'n kommissie aangestel wat die volgende bepaling gemaak het om die beswaardes tegemoet te kom: Indien daar beswaar was oor boeke, kon hulle, nadat die skoolopsiener die boeke ondersoek het, voorlopig nie gebruik word nie. 'n Provinsiale kommissie sou so 'n beswaarskrif verder ondersoek en sou ook indien nodig, die kerklike owerheid se advies vra. Na hierdie ondersoek sou sulke boeke dan *of* weer gebruik moes word *of* verbied word. Wat leerstellige onderwys betref, het elke kerkgenootskap 'n skoollokaal gekry om onderwys in te gee aan die kinders van daardie spesifieke kerkgenootskap (Wouters & Visser, 1926:277; vgl. Idenburg, 1964:83). Die Roomsgesindes het hierdie maatreëls gebruik om van die Bybel en ander Protestantse boeke in die skole ontslae te raak (vgl. Kuiper, 1904:78).

Dit is belangrik om daarop te let dat die Reveil ook sedert 1823 in Nederland werksaam was (vgl. par. 3.3.2). Die Reveil het egter 'n beweging binne die Hervormde Kerk gebly, terwyl die Afsgekeidenes met die kerk gebreek het in 1834. Volgens Gilhuis (1975b:71) het daar in die 1840's 'n Christelike skoolwese ontstaan onder die besieling van die Reveil.

Die eerste besondere skool word in 1844 opgerig deur **J.J.L. van den Bruggen**, wat saam met **Groen van Prinsterer** van die leiers van die Reveil was (Wouters & Visser, 1926:282; Idenburg, 1964:89; Gilhuis, 1975b:82; vgl. Van Brummelen, 1986:22). Die skool is opgerig in 'n groot huis in Nijmegen bekend as "Den Klokkenberg" (Gilhuis, 1975b:76; Van Brummelen, 1986:12). **Van der Bruggen** en sy vriende het veral gearbei vir die Christelike onderwys. Hierdie besondere skool en ook andere het baie swaargekry, omdat daar geen sprake was van geldelike steun van die owerheid se kant nie (Wouters & Visser, 1926:286).

Op 2 Januarie 1842 is daar verdere besluite geneem deur die regering aangaande Laer Onderwys. Onderwysers is ten strengste verbied om onderwys te gee in die leerstellinge van enige kerkgenootskap of ter bevordering van sodanige leerstellinge (De Ruiter, 1963:15; Gilhuis, 1974:91). Die openbare skool was dus steeds op pad om 'n "godsdienstlose" skool te word.

In 1844 word daar voorstelle gemaak vir Grondwethersiening, wat ook deurgevoer is in 1848 (Van Prinsterer, 1876:897; Gilhuis, 1975b:92). Die 1848-Grondwet word deur **Johan Rudolph Thorbecke** (1798-1872) geskryf. **Thorbecke** was 'n leier van die liberales (Colyn, s.a.:9). Die vryheid van die onderwys is op hierdie stadium in die Grondwet opgeneem (Idenburg, 1946:89; De Ruiter, 1963:15; Van Hulst, 1970:7; Schutte, 1977:77), maar vir **Thorbecke** het die vryheid in die onderwys nie die vryheid van die ouers beteken nie, maar die vryheid van die onderwysers (De Jong, 1992a:17). Die werk van Liberaliste soos **Thorbecke**, die Rooms-Katolieke en die anti-Rewolusionêres het dus in hierdie opsig vrugte afgewerp. Die vryheidsbegrip in die onderwys was egter nie vir alle groepe van dieselfde betekenis nie. Die Liberalisme was besiel met groot vertroue in die mens en het gunstige verwagtinge oor die toekoms van die samelewing gekoester mits die mens die vryheid het om sy aard en aanleg uit te leef. Daarom het hulle selfstandigheid bepleit op alle lewensterreine (Idenburg, 1946:89). Die Roomsgesindes en anti-Rewolusionêres het weer die vryheid beskou as die ruimte en geleentheid om hulle godsdiens in hulle eie besondere skole te beoefen.

In die 1848-Grondwet van **Thorbecke** word onder meer die volgende bepaal: die openbare skool is 'n voorwerp van die aanhoudende sorg van die Regering en die onderwys word deur die wet gereël met eerbiediging van elkeen se godsdienstige begrippe. Daar word oral in die Ryk voldoende openbare laer onderwys gegee. Die gee van onderwys is vry, behoudens toesig deur die owerheid en behoudens die bekwaamheid en die sedelikheid van die onderwysers (De Ruiter, 1963:15; Van Hulst, 1970:7).

3.2.5 J.J.L. van der Brugghen se onderwyswet van 1857

Die onderwyswet van 1857 is voorafgegaan deur ernstige meningsverskille tussen die twee prominente figure in die skoolstryd, naamlik **Van der Brugghen** en **Groen van Prinsterer**. Na 1848 het **Groen van Prinsterer** ook tot die politiek toetree (Smitskamp, s.a.:21) om veral te stry vir die beginsel van die vryheid van die onderwys. Hy was van mening dat neutrale onderwys in stryd was met die gedagte van die Christelike staat, daarom moes die openbare skool Christelik wees (Wouters & Visser, 1926:290; Vogelaar & Bregman, 1984:40). Hy het die moontlikheid geopper dat die staatskool fakultatief opgedeel moes word. Hy bepleit dus afsonderlike onderrig vir Protestante en Rooms-Katolieke kinders in die vakke waar die invloed van die onderskeie gelowe geopenbaar word (Van Prinsterer, 1867:2; Kuiper, 1904:103; Wouters & Visser, 1926:290; vgl. Idenburg, 1964:86; Gilhuis, 1975b:105).

Van der Bruggen (1804-1863) was daarenteen gekant teen sodanige fakultatiewe splitsing, maar hy was 'n sterk voorstander van die vryheid van die onderwys (Wouters & Visser, 1926:291; Gilhuis, 1975b:106). Volgens hom is die bestaan van die Christelike staat nie moontlik nie en is nóg die staat nóg die kerk, maar die ouers in die eerste plek verantwoordelik vir die opvoeding en onderwys van hulle kinders. Sy ideaal was die vrye, besondere skool (Van Prinsterer, 1857:137; Wouters & Visser, 1926:292).

In sy hoedanigheid as Minister van Onderwys verklaar **Van der Bruggen** op 10 Julie 1857 in die Tweede Kamer van die Parlement dat alle leerstellige onderwys uit die openbare skool geweer moet word (Gilhuis, 1975b:109). Die Wet van 1857 het verder bepaal dat besondere skole subsidie van die staat sou ontvang onderworpe aan sekere voorwaardes. Een voorwaarde was dat gesubsidieerde skole toeganklik moes wees vir alle kinders, sonder inagneming van godsdienstige gesindheid. Die onderwyser moes homself dus daarvan weerhou om iets te leer of te doen of toe te laat wat strydig is met die eerbied wat hy verskuldig is aan die godsdienstige begrippe (opvattinge) van andersdenkendes. Die gee van godsdienstonderwys is oorgelaat aan kerkgenootskappe (Wouters & Visser, 1926:292; Idenburg, 1964:37).

Groen van Prinsterer was uiters teleurgesteld hieroor, aangesien hy sy hoop op sy geesverwant, die anti-Rewolusionêre **Van der Bruggen**, gestel het (Schutte, 1977:107). Daar is in die 1857-wetsontwerp teruggekeer na die ou doelstelling van Christelike en maatskaplike deugde (Van Hulst, 1970:7; Kalsbeek, 1977:169). Groen van Prinsterer verlaat die State-Generaal uit protes toe die wet aanvaar word in 1857 en het daarna die stryd vir besondere skole buite die parlement gevoer (Wouters & Visser, 1926:293; Van Hulst, 1970:8; Gilhuis, 1975b:111; Langley, 1989:7).

Groen van Prinsterer het besluit om te stry vir die vrye, besondere skool en wou soveel besondere Christelike skole stig as wat moontlik is (Schutte, 1977:112). Hy stig die "Vereniging van Christeljk Nasionale Schoolonderwijs" (CNS) in 1860 met die doel om op te tree teen die ontkerstening van die openbare skool en ten behoeve van die vrye besondere skool (Gilhuis, 1975b:120; Schutte, 1977:112; Smitskamp, s.a.:23). Hy keer in 1864 terug na die Parlement en stry vir die herskrywing van die Grondwet sodat die gratis openbare onderwys nie 'n onbillike voorsprong bo die duurder besondere Christelike onderwys sou hê nie (Schutte, 1977:115). Arm Christenouers is in der waarheid gedwing om hulle kinders in die openbare skool te plaas. Daar is dus na 1857 baie besondere skole opgerig omdat owerheidstoestemming nie meer nodig was nie, maar van finansiële gelykberegtiging was daar nog geen sprake nie (De Jong, 1989:169). Die ouers het egter baie hard gewerk vir die behoud van die besondere

skole. Selfs die onderwysers was bereid om vir byna geen salaris te werk nie, maar is deur die ouers voorsien van kos en lewensmiddele (Gilhuis, 1975b:139-141). Onderwysers is egter soms deur groot aanbiedinge weggelok na die openbare skool toe.

Groen van Prinsterer en later ook **Kuyper** het gepleit dat die woord "Christelik" uit die Wet van 1857 (art.23) geskrap moes word, ter wille van die eerlikheid daarvan: die openbare skool moes werklik 'n neutrale karakter hê (Gilhuis, 1975b:133).

Na 1865 onttrek **Groen van Prinsterer** hom aan die openbare lewe, maar sy opvattinge word verder gevoer deur **Abraham Kuyper** (Schutte, 1977:115; Langley, 1989:12).

3.2.6 Die onderwyswet van 1878

Gedurende die 1860's het die Liberalisme baie veld gewen in Nederland en gevolglik is daar steeds baie goed gesorg vir die oogappel van die nasie, die gemengde openbare skool. Die besondere skole wat hulleself moes finansier, het baie swaar geleef (Gilhuis, 1975a:147). Die twee hoofspelers in die skoolstryd, **Groen van Prinsterer** en **Van der Bruggen**, wat onderskeidelik in 1876 en 1863 gesterf het, se rolle is oorgeneem deur twee ander prominente figure, nl. **Kappeyne van de Coppello** en **Kuyper**. **J. Kappeyne van de Coppello** (1822-1895) was 'n voorstander van die liberale opvattinge, en dr. **Abraham Kuyper** (1837-1920) het geveg vir die belange van die besondere skool (Gilhuis, 1975b:148-151). Die liberale het veral na 1874 gepoog om die besondere skool te benadeel deur die gehalte van die openbare skool te verbeter (De Jong, 1989:173). Volgens **Van Hulst** (1970:8) het **Kappeyne van de Coppello** nie simpatie gehad met die minderheid wat nie van die gratis openbare laer onderwys gebruik wou maak nie.

Dit is belangrik om daarop te let dat Nederland in die 1870's teen 'n steeds sneller tempo gemoderniseer het (Schutte, 1977:117). Modernisme en 'n nuwe liberale denkbeeld, naamlik die Sosialisme, het baie veld gewen (vgl. 3.3.2). Onder **Kuyper** het 'n nuwe gereformeerde ortodoksie egter ook al harder begin spreek (Schutte, 1977:117).

Kappeyne van de Coppello dien in 1877 'n nuwe skoolwet in waarin die finansiële eise aan beide die openbare en besondere onderwys verhoog word (De Jong, 1989:173). **Kuyper** en ook die Rooms-Katolieke Kerk bied weerstand teen hierdie wet. In Julie 1878 word 'n petisie teen bogenoemde skoolwet na koning **Willem III** gestuur wat hy wel onderteken. (Gilhuis, 1975b:152; De Jong, 1989:175). Die Wet van 1878

was 'n verbetering vir die onderwys in die algemeen, maar die voorstanders van besondere onderwys moes nog groter offers as voorheen bring. Die wet het bepaal dat in die openbare skool die verhouding van leerlinge per onderwyser baie verminder is en daar is voorsiening gemaak vir beter geboue en ander hulpmiddels in die openbare onderwys (vgl. Feikema, 1929:40; Idenburg, 1946:46; Van Hulst, 1970:8). Volgens Sturm (1988:29) was hierdie wet die hoogtepunt in die skoolstryd, aangesien dit hoë eise gestel het aan die onderwys ten opsigte van kwaliteit en het die ongesubsidieerde besondere onderwys voor groot finansiële probleme te staan gebring.

Die skoolstryd het verder aanleiding gegee tot die stigting van die eerste politieke party in die Nederlandse parlementêre geskiedenis. In 1879 het **Abraham Kuypers** die Anti-Rewolusionêre Party gestig (Sturm, 1988:40). Hierdie party het die skoolstryd op politieke gebied voortgesit (Schutte, 1977:132).

Die Wet van 1878 het ook gelei tot die oprigting van 'n vereniging, naamlik. "Unie, Een School met den Bijbel", op 23 Januarie 1879 wat hom beywer het vir die besondere onderwys (Wouters & Visser, 1926:336).

Dit is belangrik om daarop te let dat in die laaste kwart van die 19de eeu die maatskaplike lewe in Nederland op baie gebiede 'n snelle ontwikkeling getoon het (Idenburg, 1946:44). Op ekonomiese terrein was 'n nuwe gees vaardig wat gerig was op ekonomiese doelmatigheid. Moderne tegnieke is gebruik, die moderne fabrieksarbeider verskyn op die toneel en fabriekstede groei vinnig. Dit lei daartoe dat probleme ontstaan van volkshuisvesting en stedegebou, wat tot sterk owerheidsbemoeiing lei. Die skoolwese sou ook by hierdie ontwikkeling betrokke wees. Die Wet van **Kappelyne van de Copello** (1878) moes die staat in staat stel om te sorg dat die volk toeneem in kennis, sedelikheid en rykdom (Idenburg, 1946:45-46).

Die neiging tot die moderne het ook in die kerk neerslag gevind. In 1886 ontstaan daar 'n beweging in die Nederlands Hervormde Kerk wat die Doleansie genoem word. D'Assonville (1986:11) definieer dit soos volg: die Doleansie was 'n spontane verset van kerkrade en lidmate in die Hervormde Kerk in Nederland teen die kerkreglemente waardeur die Modernisme die oorhand gekry het. Die Doleansie het ook beroering in die onderwys, veral op plaaslike vlak, veroorsaak. Skoolhoofde wat hulle by die dolerendes gevoeg het, is dikwels ontslaan deur die hervormde skoolbestuur. Dit het ook gebeur dat 'n kerkraad doleer en 'n betrokke skoolhoof nie en vervolgens is die skoolhoof dan ook ontslaan (De Jong, 1989: 176). In 1890 verlaat baie hervormers die "Christelike Nasionale Schoolonderwijs" as gevolg van die twis met die dolerendes en stig die "Vereeniging voor Christelike Volksonderwijs" (CVO). Albei streef egter saam na die bevordering van die besondere Christelike skool (De Jong, 1989:177).

3.2.7 Die onderwyswet van 1889

In 1886 word Grondwethersiening in die vooruitsig gestel, maar daar is geëis dat die skoolstryd eers beëindig moes word (Gilhuis, 1975b:165). In 1889 kom die regse bewind van **Aeneas Baron Mackay** (1838-1909) aan die stuur en **Abraham Kuyper** word aangestel as Minister van Onderwys (Van der Walt, 1986:22). Hy het 'n skoolwetsontwerp opgestel wat die wet van 1878 sou wysig. Dit het behels dat die openbare skool gehandhaaf word, maar dat dit neutraal moet wees. Die besondere skool sou ook voortaan deur die staat gesubsidieer word (Wouters & Visser, 1926:337; Gilhuis, 1975b:167).

Die **Mackay-wet** het 'n fase van die skoolstryd ingelui wat tot verdere gelykstelling tussen openbare en besondere onderwys sou lei (Wouters & Visser, 1926:337; Gilhuis, 1975b:173). Die wet het verder daartoe gelei dat besondere onderwys gegroei het (De Jong, 1989:179). Die betekenis van die **Mackay-wet** lê daarin dat daar 'n tegemoetkoming gebied is vir die griewe van die Christelike onderwys en die monopolie van die openbare skool is verbreek (De Ruiter, 1963:21). In 1900 is die Leerpligwet aangeneem en dit het beteken dat die aantal kinders in die skole baie sou toeneem (Idenburg, 1946:49; Gilhuis, 1975b:173).

Kuyper met sy neo-Calvinistiese idees het besluit om deel te neem aan die politiek om sodoende sy gedagtes te vestig in die Nederlandse samelewing (Sturm, 1988:27). 'n **Kuyper-kabinet** het in die tydperk 1901-1905 opgetree (De Jong, 1992a:25), maar in 1905 ly hy 'n verkiesingsnederlaag en bedank daarna (Schutte, 1989:17). Deur sy toedoen is egter aanleiding gegee tot die versuiling wat na 1920 in Nederland onder andere in die onderwys van toepassing was.

In die volgende hoofstuk word **Kuyper** se opvattinge in meer besonderhede bespreek.

3.3 Filosofiese strominge as agtergrond van die 19de-eeuse onderwysgeskiedenis

3.3.1 Filosofiese strominge wat tiperend was van die tydgees van die 19de eeu

Daar word allerweë gepraat van die **Verligtingsdenke** of die **Aufklärung** van die 19de eeu. Die stroming van die Verligting is geïnisiëer deur die denke van die Duitse wysgeer Immanuel Kant (1724-1804). Hierdie gedagterigting plaas 'n hoë prys op die vryheid van die mens (Kalsbeek, 1963:89). Volgens Grossheide en Van Ilterson

(1956:373) sê Kant die volgende oor die Verligting: "De Aufklärung is het uitreden van de mens uit de onmondigheid, waarin hij door eigen schuld verkeerde. Onmondigheid is de onmacht zich van zijn verstand bedienen zonder leiding van een ander" (vgl. Golverdingen, 1987b:144).

Die Verligting is gekenmerk deur die loslating van die gesag van die kerk en die Bybel en deur 'n onbegrensde vertroue in die menslike rede (Kalsbeek, 1963:89; Klapwijk, 1971:18). Die Verligtingsdenke maak die mens deur sy teoretiese rede die maat en norm vir alle dinge. God word die produk van die mens se handeling (Velema, 1987:211).

Volksonderwys is gevolglik beskou as die ideale onderwys sodat die breë algemene ontwikkeling van die mens tot uiting kan kom (Vogelaar & Bregman, 1984:16).

Uitlopers van die Verligtingsdenke was die **Positivism** van Auguste Comte (1798-1857) en die **Sosialisme** van Karl Marx (1818-1883). Auguste Comte se opvattinge is laat-Rasionalisties van aard en het omstreeks 1850 tot uitdrukking gekom (Klapwijk, 1971:26). Comte gaan slegs uit van "positiewe" of empiriese feite en daarmee verwerp hy alle teologie en metafisika. Volgens hom verloop die wêreldgeskiedenis in drie opeenvolgende stadia. Die eerste stadium is die teologiese fase, waarin gemeen word dat alle dinge gelei is deur goddelike magte, die tweede fase is die metafisiese of abstrakte fase, waar die abstrakte denke oorheers en die derde fase is die positiewe of wetenskaplike fase. Voortaan sou die mens deur die natuurwetenskaplike metode tot die ware kennis kon kom (Van der Linde, 1984:174).

Die **Marxisme/Sosialisme** as laat-Rasionalistiese filosofiese stroming was deels die gevolg van die denke van Karl Marx. Marx het sy opvattinge veral gegrond op die haglike sosiale, ekonomiese en politieke toestande van die arbeiders van sy tyd (Van der Linde, 1984:203). Die mens word beskou as deel van 'n groep. Langs die weg van arbeid kan die mens tot grootheid kom (vgl. Klapwijk, 1971:31; Van der Linde, 1984:209). Marx gaan egter verder as die Kantiaanse Verligting wanneer hy ook afreken met die Godsidee. Volgens hom is God slegs 'n projeksie van die mens se denke (Velema, 1987:211).

Die **Pragmatisme** was 'n stroming wat volg op die Marxisme, aldus Van der Linde (1984:207). Die Pragmatisme sê dat vir al die natuurlike en sosiale probleme daar 'n praktiese oplossing is (Klapwijk, 1971:34). Die Pragmatisme het in die VSA beslag gekry met John Dewey as 'n belangrike eksponent daarvan (Van der Linde, 1984:181) en word veral beskou as 'n 20ste-eeuse irrasionalistiese stroming. Die Pragmatisme lê klem op die suksesvolle, nuttige, praktiese, werkende handeling van die mens wat sy

gedrag voortdurend moet aanpas by sy omgewing. Alhoewel die Pragmatisme reeds in die 19de eeu herkenbaar is, kom dit in die 20ste eeu sterk na vore as 'n filosofiese stroming.

Die 19de eeu in Nederland word ook gekenmerk deur die **Sekularisme** wat vinnig toegeneem het. Die Sekularisme is die verwêreldliking van die mens wat poog om onafhanklik van die Drieënige God te bestaan (vgl. Capellen, 1987:166; Velema, 1987:211). Die sekularisme van die mens hou noue verband met industrialisasie, sterk bevolkingsgroei, verstedeliking en die verval van die standemaatskappy wat in Nederland in die 19de eeu plaasgevind het (Vogelaar & Bregman, 1984:16). Ook in die skool het die godsdiensonderrig begin sentreer rondom die mens en sy vryheid en het nie meer gewentel rondom die Bybel en die belydenisskrifte nie (Capellen, 1987:167).

Rewolusionêre denke was ook kenmerkend van die mens in die 19de eeu in Nederland. Dit kom hoofsaaklik neer op opstand teen gesag, veral die gesag van die kerk. Die 19de-eeuse mens wou die vryheid hê om sy lewe te lei soos hy wil. Die rewolusionêre denke het dus noue aansluiting gevind by die Sekularisme. Die humanistiese vryheidsideaal het sy oorsprong in die ideale van die Franse Rewolusie (wat reeds in die vorige hoofstuk bespreek is). Die gedagtes van veral Rousseau het eintlik eers in die 19de eeu tot vrug gekom in Nederland. Vir Rousseau het dit gegaan om die algemene wil van die volk wat die norm vir alles moet wees, ook vir die onderwys (Goudzwaard, 1977:10). Die rewolusionêre gedagtegang het ook gelui dat die staat die reg en plig het om volksoopvoeding te bestuur; dat in belang van die eenheid van die staat, die onderwys ook as 'n eenheid bestuur moes word. Dit was slegs moontlik as kinders van alle kerkgenootskappe in dieselfde volksskole verenig is (Smitskamp, s.a.:43). Die rewolusionêre denke van die Franse Rewolusie het uitgegaan van die gedagte van die soewereiniteit van die volk - in plaas daarvan om te erken dat alle gesag van God kom (Sturm, 1988:26).

3.3.2 Filosofiese strominge wat tiperend was van die denke van bepaalde historiese magshebbers in Nederland

Die Aufklärung of Verligting het aanleiding gegee tot 'n stroming bekend as die **Modernisme**, wat in der waarheid die uitwerking van die Verligting in die kerk was. Die Modernisme staan neutrale onderwys in die skole voor en wou godsdiens beperk tot die kerk en die gesin (Smitskamp, s.a.:21). Volgens D'Assonville (1986:12) het die Modernisme daartoe gelei dat die Skrif bevraagteken is en daarmee saam Jesus Christus se Godheid. Verder is Jesus slegs gesien as die ideaal-mens om as voorbeeld na te volg. J.H. van der Palm (vgl. 3.2.2) het reeds in 1801 die neutrale

skool voorgestaan en het neutrale onderwys, soos voorgestaan deur die Modernisme, ook so vasgestel in die Wette van 1801 en 1803.

A. van den Ende se Wet van 1806 het weer ander humanistiese opvattinge bevat. Hy wou die openbare skool nie neutraal of godsdiensteloos laat funksioneer nie, maar die kind moes opgelei word in die algemene Christelike en maatskaplike deugde (vgl. 3.2.3). Daar was dus by hom in 'n sin 'n terugkeer na die **klassieke Humanisme** te bespeur. Met die klassieke Humanisme word bedoel die ideaal van die ou-Griekse, naamlik die kultivering van die mens tot die hoogste vlak van persoonlike ontwikkeling (Van der Walt & Postma, 1987:25). Die humanistiese vryheidsdenke het nadruk gelê op die vryheid en regte van die individu. Dié siening was dus liberaal (liberalisties) van aard en het die vryheid van die individu verdedig en so die Godgegewe maatskaplike orde ondermyn (Stum, 1988:26). Magshebbers soos Thorbecke en Kappeyne van de Coppello was ook eksponente van hierdie humanistiese Liberalisme in die 19de eeu (vgl. 3.2.4 en 3.2.6).

Verder was daar die **eties-ireniese rigting** waarvan J.J.L. van der Bruggen 'n eksponent was. Hierdie gedagterigting is gevolg deur Christene wat gevoel het dit is nie nodig om 'n besondere Christelike skool te hê nie. Die Christen moet net sy invloed laat geld in die gewone openbare skool. Die eties-ireniese rigting plaas meer klem op individuele deug en beslissing (Gilhuis, 1976:7). Van der Bruggen het daarom die onderwyswet van 1857 so ontwerp dat die openbare skool die meeste voordeel daaruit getrek het (vgl. 3.2.5).

In reaksie teen die Rasionalisme (Verligtingsidees) ontstaan onder andere die **Reveil** (Bigot & Van Hees, 1963:227). Willem Bilderdijk (1756-1831) word beskou as die vader van die beweging (Jooste, 1987:57). Hy gaan van die standpunt uit dat gesag sy oorsprong in God het, terwyl dit sekondêr sy grond in die mens se natuur vind. Sy beskouing word verwoord deur Isaac da Costa (1798-1860) en is deur Guillaume Groen van Prinsterer aangeneem as grondbeginsel van die anti-Rewolusionêre rigting (Jooste, 1987:60).

Die Reveil was nie slegs 'n reaksie en stryd teen die gees van die tyd, wat die Christendom gereduseer het tot 'n stelsel van rasonele morele reëls nie, maar dit was ook geloofsvernuwing en -besinning (Van Brummelen, 1986:16; Jooste, 1987:66). Weerstand teen die Rasionalisme, Liberalisme, Rewolusionêre denke en Modernisme kom in twee vorme na vore, naamlik in die Reveil (ontwaking) en in Die Afskeiding (1834). Die afskeiding vind uit die Hervormde Kerk plaas (vgl. 3.2.4), terwyl die Reveil 'n beweging binne hierdie Kerk bly. Die volgelinge van die Reveil het gepoog om 'n verband te lê tussen die verlede en hede en tussen die Christelike geloofsoortuiging

en die daaglikse lewe (Jooste, 1987:78). Groen van Prinsterer het byvoorbeeld die stryd opgeneem teen Rousseau se bewering dat die kind eers aan die staat en dan aan die ouers behoort. Volgens hom was die openbare skool se neutraliteit bevorderlik vir ongelooft (Van Brummelen, 1986:22) en daarom het hy hom beywer vir die besondere Christelike skool (vgl. 3.2.5). Groen van Prinsterer het aanvanklik in Van der Brugghen 'n bondgenoot gesien maar is deur hom teleurgestel deurdat laasgenoemde die eties-irenesiese rigting gevolg het.

Die praktiese werk van die Reveil kry beslag in die vorming van veelvuldige verenigings en inrigtings wat die Christelike geloof en maatskaplike arbeid op verskillende lewensterreine uitbrei (Jooste, 1987:87). In aansluiting by die Reveil en die Afskeiding ontstaan die **anti-rewolusionêre beweging** (Idenburg, 1946:104). Groen van Prinsterer het in die 19de eeu ook die anti-rewolusionêre houding ingeneem. Hy het hom verset teen die **status quo** van sekulêre konserwatisme, teen die opkoms van die sosialistiese beweging (voorloper van die Marxisme) en die hernude lewenskragtigheid van die Rooms-Katolieke Kerk (Langley, 1989:10). Groen van Prinsterer se anti-rewolusionêre Christelike politieke visie was 'n alternatief vir sekulêre antwoorde op maatskaplike vraagstukke (vgl. Jooste, 1987:85; Langley, 1989:10). Hy was die skakel tussen die Afskeiding, die Reveil en die anti-rewolusionêre beweging. As anti-rewolusionêr het Kuyper die opvattinge van die Franse Rewolusie verwerp. Die antitesis tussen enersyds ongelooft en rewolusie en andersyds die gehoorsaamheid aan God se geboorte is die teenstelling in die anti-rewolusionêres se oë (Sturm, 1988:44) (vgl. 3.2.6).

3.4 Die Identiteit van die skoolse opvoedende onderwys in die periode vanaf die Franse Rewolusie (1789) tot aan die begin van die 20ste eeu

Die Franse Rewolusie se Verligtingsidees het reeds vroeg in die 19de eeu hulle invloed laat geld in Nederland. Met die skeiding tussen kerk en staat in 1796, het die onderwys waarskynlik die meeste daaronder gely. Die rede hiervoor was dat as gevolg van die hagiike binnelandse toestand waarin Nederland hom bevind het, nóg die staat nóg die kerk na die onderwys omgesien het. Daar was egter deurgaans pogings om die Christelik-Reformatoriese **Identiteit** van die skoolse onderwys te bewaar in die aangesig van die neiging tot die navolging van veral Locke en Rousseau se opvattinge oor die natuurlike opvoeding as grondslag van alle opvoeding (Kuiper, 1904:34). 'De Maatschappij tot Nut van't Algemeen' wat in 1784 gestig is, het die Christelik-Reformatoriese onderwys ook probeer ondermyn met liberale gedagtes en het beslis invloed uitgeoefen op die onderwyswette van 1801, 1803 en 1806.

Die openbare skool het as oogmerk gehad om die kind op te lei tot 'n algemene Christelike en alle leerstellige godsdiens is daarin verbied. Alhoewel die kerk ook in sy taak teenoor die onderwys verslap het, was daar tog Christenouers wat met groot ywer vir die besondere Christelike skool gewerk het. Hierdie besondere skole moes toestemming kry van die staat om geopen te word, en dit is baie moeilik gegee. Ten spyte van teenkantiing van die owerhede het ouers met eie finansiering besondere skole opgerig sodat die Christelik-Reformatoriese **identiteit** van die skool gehandhaaf kon word en die leerlinge onderrig kon word volgens die Woord van God en die belydenisskrifte.

Gedurende die 1830's het 'n groep lidmate van die Hervormde Kerk as gevolg van hulle ontevredenheid oor die louheid van die kerk, besluit om weg te breek. Hierdie Afsgekeidenes het ook sonder toestemming besondere skole opgerig sodat hulle in die skoolse onderwys kon terugkeer na die ware Gereformeerde leer. Dit was 'n daadwerklike poging van Christene in Nederland om teen die liberalistiese tydsgees die Christelik-Reformatoriese **identiteit** van die skoolse onderwys te behou. Groen van Prinsterer het onder invloed van die Reveil (ontwaking) binne die Hervormde Kerk hom ook beywer vir die vryheid van die besondere Christelike skool.

Die 1848-Grondwet het die vryheid van die onderwys op die wetboek geplaas. Dit was 'n stap vooruit vir die besondere skool en het Christene in staat gestel om die Christelik-Reformatoriese **identiteit** in die skole en die onderwys te handhaaf. Finansiëel het die besondere skool egter nog baie swaargekry, omdat hy geen staatsondersteuning ontvang het nie.

Deur die aanvaarding van die onderwyswet van 1857 blyk die tydsgees in Nederland baie duidelik. Waar die Wet van 1806 nog verklaar het dat die skool 'n Christelike skool is, sê die Wet van 1857 dat die skool 'n openbare, neutrale skool is wat leerlinge uit alle godsdiensgroeperinge verwelkom. Daar kan dus met reg gesê word dat die onderwys in Nederland teen 1857 gesekulariseerd geraak het. Dit is teen hierdie agtergrond wat die anti-rewolusionêres hulle beywer het vir die finansiële gelykstelling van die openbare en besondere skole. Dit was 'n poging om vir arm Christenouers die geleentheid te gee om hulle kinders ook in besondere Christelike skole te laat onderrig.

In 1886 het die Doleansie as 'n beweging in die Nederlands-Hervormde Kerk ontstaan en dié beweging het hom ook in die besonder beywer vir die besondere Christelike skool. Abraham Kuyper het opgetree as leier van die beweging en in sy hoedanigheid as Minister van Onderwys sedert 1889 hom ook beywer vir die handhawing van die Christelik-Reformatoriese **identiteit** van die skoolse onderwys in die besondere skool.

'n Mens merk dus dat die besondere skool op hierdie stadium **teenoor** die openbare, neutrale skool gestaan het. Die anti-Rewolusionêres was tevrede daarmee om hulle skole so lanks die openbare skool te laat bestaan, aangesien besondere skole die vryheid geniet het om die kinders te onderrig volgens die Woord van God.

3.5 Samevatting

Die Nederlandse geskiedenis gedurende die 19de eeu word oorheers deur die skoolstryd. Die eerste fase van die skoolstryd, ongeveer 1830 tot ongeveer 1848, kan gekarakteriseer word as 'n stryd teen die monopolie van die staat in die onderwys op grond van die Wet van 1806 en ter wille van die vryheid van die besondere (Christelike) onderwys. Die tweede fase, vanaf 1848 tot 1857, het gewentel om die karakter van openbare (Christelike) onderwys, terwyl die stryd na die Wet van Van der Bruggen (1857) gedraai het om beter bestaansvoorwaardes vir die besondere onderwys, om die gelykstelling daarvan met die openbare onderwys (1857-1919).

Dit is hieruit dus duidelik dat daar eers gepoog is om die Christelike staatskool as sodanig terug te wen, maar dit is later laat vaar deur onder andere Groen van Prinsterer. Later is slegs gestry vir die vryheid en finansiële gelykheid van die besondere skool. Hierdie stryd is in 1920 op die spits gedryf met die De Visserwet. In die volgende hoofstuk word daar besin oor die aanloop tot hierdie 1920-wet en oor die onderwysgeskiedenis gedurende die 20ste eeu in Nederland.

4. Die geskiedenis van die Nederlandse onderwys gedurende die 20ste eeu, met die klem op die vraagstuk van identiteit

4.1 Inleiding

Waar die skoolstryd in die 19de eeu 'n stryd was om geloofsvryheid en die vryheid om eie (besondere) skole volgens eie geloofsoortuiging op te rig, wil dit voorkom asof daar in die 20ste eeu weer eens 'n skoolstryd plaas(g)evind (het) - hierdie keer rondom die ontsuijing van die onderwys. Versuiling is 'n begrip wat na 1920 in Nederland die sleutelwoord in die onderwys geword het. Versuiling het plaasgevind deurdat J. Th. de Visser die Laeronderwyswet in 1920 deurgevoer het, wat finansiële gelykstelling vir openbare en besondere skole meegebring het.

Daar sal in die eerste plek in hierdie hoofstuk gelet word op **Abraham Kuyper** se deelname aan die 19de-eeuse skoolstryd wat uiteindelik gelei het tot die totstandkoming van die 1920-wet. Die 1920-Laeronderwyswet word daarna bespreek wat in hoofsaak finansiële gelykstelling vir besondere skole gebring het. Vervolgens word daar gelet op die situasie in die Nederlandse onderwys sedert 1920 en hoe versuiling die samelewing oor die algemeen beïnvloed het. Daarna word die totstandkoming van die "Mammoetwet" van 1968 bespreek asook die situasie in die onderwys sedert 1968.

Nadat die verloop van die Nederlandse onderwys só beskryf is, word die lewensbeskoulike/filosofiese strominge wat gedurende die 20ste eeu invloed op die onderwys uitgeoefen het, bespreek. Ten slotte word die kwessie van die identiteit van die skoolse opvoedende onderwys in die 20ste eeu bespreek en aangetoon hoe die Christelike-Reformatoriese skool sy identiteit bly handhaaf het teenoor ander strominge (of dit moes gedoen het).

4.2 Kuyper se deelname aan die 19de-eeuse skoolstryd

Abraham Kuyper het selfs na die eeuwisseling 'n belangrike rol gespeel in die Nederlandse skoolstryd. As anti-Rewolusionêr het hy al in die vorige eeu die opvattinge van die Franse Rewolusie verwerp (Sturm, 1988:41). Volgens hom is die saamstellende dele van die samelewing nie los individue nie, maar die verbande waarin die individu hom bevind, byvoorbeeld gesin, kerk en politieke organisasies. Wat opvoedende onderwys betref, bly dit die verantwoordelikheid van die ouers, wat hulle kan delegeer na die onderwyser of die kerk. Die ouers maak egter altyd die keuse van die bepaalde skool, kerk of lewensbeskouing.

In aansluiting by die vorige hoofstuk die volgende: Die Mackaywet van 1889 het vir die besondere skool vir die eerste keer subsidie van die staat toegestaan (Gilhuis, 1975:11). Mackay het beseft dat die neutrale openbare skool gehandhaaf moes word vir almal wat hulle nie kon versoen met die besondere Christelike skool nie; die openbare en besondere skole moes dus naas mekaar bestaan, laasgenoemde met subsidie van die staat.

Die grootte van die subsidie sou egter eers later bepaal word (Gilhuis, 1975:166-168). Sedert 1900 het al hoe meer persone beseft dat die besondere onderwys nie net die reg moes hê om te bestaan nie, maar ook finansiële steun van owerheidsweë moes ontvang (Wouters & Visser, 1926:342).

Teen 1900 is die Leerpligwet aanvaar en is die subsidie van openbare sowel as besondere skole verhoog om al die leerlinge te akkommodeer (Gilhuis, 1975:173). Met die aanvang van die 20ste eeu het 'n nuwe party, die Sosiaal-Demokratiese Arbeiders Party (SDAP), verskyn. Hierdie party het aangedring op algemene gratis onderwys vir alle kinders, dieselfde voorwaardes vir openbare en besondere onderwys, die vryheid van oerkeuse en die gelykstelling van besondere en openbare skole (De Jong, 1989:180).

Dr. Abraham Kuyper se ministerie het in 1901 aan bewind gekom (Gilhuis, 1975:174). Hy wou nie die leerlinge opvoed tot vrye burgers nie. Met sy standpunt kom hy gevolglik in botsing met liberale soos onder andere Holwerda, wat ten gunste van die openbare skool was. Volgens Holwerda kon die openbare skool die leerlinge opvoed tot ware vrye burgers, omdat dit nie verbind is aan enige dogma nie. Kuyper, as neo-Calvinis, wou daarteenoor eerder 'n vrye kerk, vrye staat en vrye skool sien (Van der Zwaag, 1981:26).

Volgens Idenburg (1964:49) het onderwysers in die besondere skool al in 1903 op gelyke wyse as hulle openbare skoolkollegas onder die Pensioenwette geval en in 1905 is die Ryksbydrae tot die onderwyserssalarisse verhoog (Wouters & Visser, 1926:340). Dit was die resultaat van die werk van Kuyper (Van der Walt, 1986:22). Kuyper het in 1905 ook aangevoer dat openbare en besondere onderwys beskou moes word as twee samestellende dele van volksonderwys (Idenburg, 1963:50). Hy bedank egter nadat hy in 1905 'n verkiesingsnederlaag ly (Gilhuis, 1975:179; Schutte, 1989:17).

4.3 Die totstandkoming van die 1920-Laeronderwyswet van J. Th. de Visser

In 1910 word 'n staatskommissie aangestel, op aanbeveling van die Heemskerk-kabinet, om die moontlikheid van 'n grondwethersiening te ondersoek (Wouters & Visser, 1926:342; De Ruiter, 1963:22). Die lede van die kommissie, wat onpartydig aangestel is, was persone soos onder andere Kuyper en De Savornin Lohman (De Ruiter, 1963:22; Van Hulst, 1970:9). Hierdie kommissie beveel die beginsel van finansiële gelykstelling vir openbare en besondere skole aan, met die besondere skool as die reël en die openbare skool as die uitsondering. Die Heemskerkregering word egter in 1913 deur die linkses in 'n verkiesing verstaan, maar minister Cort van der Linden (1846-1935) laat die werk voortgaan (Wouters & Visser, 1926:343; De Ruiter, 1963:22). 'n Grondwetwysiging volg dan in 1917 waarin aanvaar word dat alle onderwys (nie slegs openbare onderwys nie) 'n voorwerp is van aanhoudende sorg vir die regering (Wouters & Visser, 1926:343; De Ruiter, 1963:23; Van Hulst, 1970:9; Guiaux, 1970:28; De Jong, 1992b:9). Die Grondwet van 1917 (Artikel 23) het verder bepaal dat as die onderwys uit die openbare kas bekostig word, dit aan die eis van deugdelikheid moes voldoen. Verder sou besondere onderwys op dieselfde basis as die openbare skool subsidie ontvang. Die keuse van die ouers in verband met leermittele en die aanstelling van onderwysers sou eerbiedig word (Idenburg, 1963:54; Kalsbeek, 1963:233; De Jong, 1992a:13; Postma, 1992:35). Die onderwys was dus nou vry, behoudens toesig van die owerheid. 'n Bepaling wat al sedert 1815 ten opsigte van die onderwys gegeld het, het dus nou verander in die sin dat die regering albei takke van die onderwys onder sy sorg geneem het. Anti-Rewolusionêres soos De Savornin Lohman dring daarop aan dat die regering die middele aan die besondere onderwys moet voorsien, sodat hy self kan sorg vir sy eie inrigting en vir die aard van die inhoud van die onderwys (Van Leijenhorst, 1975:130).

Die Grondwethersiening van 1917 het ook gepaard gegaan met 'n "pacificatie" (vredesluiting) tussen die politieke partye. 'n Kompromis is bereik wat almal tevrede gestel het: die Liberales het stemreg gekry vir arbeiders en vroue en die Protestante het die vryheid van die onderwys en finansiële gelykstelling bewerkstellig (Van Hulst, 1970:5; vgl. ook De Jong, 1989:183). Alhoewel dit voorkom asof die Nederlanders almal tevrede was met die "Onderwijspacificatie", sê Elias (1963:161) dat die Christelik-Historiese faksie in die Eerste Kamer van die Nederlandse parlement van mening was dat die "pacificatiebestand" 'n groot nederlaag vir Christelike onderwys was.

In 1918 word die eerste Ministerie van Onderwys, Kuns en Wetenskap in Nederland in die lewe geroep (Wouters & Visser, 1926:344; Kalsbeek, 1963:233; Van Hulst,

1970:10; De Jong, 1992b:11). **Johan Theodoor de Visser** (1857-1932) word die eerste Minister van Onderwys, Kuns en Wetenskap (Puchinger, 1970:2), en aan hom word dus die taak opgelê om die nuwe Laeronderwyswet te ontwerp sodat dit in die Parlement behandel kon word. Die Laeronderwyswetsontwerp word gedurende 1920 in die Parlement ingedien en behandel. Na 'n lang debat word De Visser se Laeronderwyswet met 75 stemme teen 3 aanvaar (vgl. De Ruiter, 1963:24-26; Kalsbeek, 1963:234; Van Hulst, 1970:10). Die aanvaarding van die wet het in werklikheid die einde van die 19de-eeuse skoolstryd beteken en "skoolvrede" laat aanbreek (Gutiaux, 1970:28; Vogelaar & Bregman, 1984:17).

Die inhoud van die 1920-wet het in hoofsaak finansiële gelykstelling tussen openbare en besondere onderwys meegebring (Idenburg, 1963:55; Grossheide, 1970:5; Van der Zwaag, 1981:26; Aarts et al., 1983:15). Verdere bepalinge van die wet was onder andere dat die laerskool 'n eenheidskool geword het (Tigchelaar, 1970:42). Die openbare en besondere onderwys het onder staats- en gemeentelike (plaaslike) toesig gestaan. Die uitgawes vir skoolmeubels, leermiddele, skoolgeboue en ook die salarisse van onderwysers is deur die staat betaal (Wouters & Visser, 1926:346; Idenburg, 1963:35; De Ruiter, 1963:30).

Die wet het op 1 Januarie 1921 in werking getree (Spijkerman, 1970:12).

Na 1920 word die onderwys dus steeds in 'n sin deur die staat beheers (Doom, 1970:36; Bregman, 1981:84). Die openbare skool bly steeds 'n "neutrale" skool wat alle godsdienstige oortuigings respekteer. Die wet het ook aan die onderwys voorgeskryf dat hy hom daarvan moes weerhou om iets te onderrig wat strydig is met die eerbied wat verskuldig is aan godsdienstige andersdenkendes (Postma, 1992:41; Anon, s.a.:4). Godsdienstonderwys in die openbare skool is oorgelaat aan predikante. Die koste van die openbare skool is gratis beskikbaar gestel vir godsdienstonderwys. Dit het egter geen verband gehad met die skoolonderwys nie; dit het nie in die kurrikulum voorgekom nie en ook nie op die lesrooster nie. Die leerlinge het egter verlof gehad om die godsdienstonderwys by te woon terwyl die normale gang van die onderwys voortgegaan het (Kalsbeek, 1963:234). Kerkgenootskappe was dus verantwoordelik vir die inrigting en organisasie van godsdienstonderwys (Kalsbeek, 1963:299).

Wat die besondere skool betref, moes daar by die oprigting daarvan aan sekere vereistes voldoen word. Daar moes 'n sekere minimum aantal leerlinge wees. Die vereiste aantal was 125 leerlinge in die stede met meer as 100 000 inwoners en 50 leerlinge in kleiner plekke. Wanneer daar genoeg leerlinge op die register is, ontvang die skool outomaties geld van die staat vir die bou van die skool (Anon., s.a.:5). Die kurrikulum moes dieselfde wees as dié van die openbare skool en onderwysers moes

net so bekwaam wees en aan dieselfde vereistes voldoen as in die openbare skool. Die staat het egter geen bemoeienis met die aanstelling van onderwysers in die besondere onderwys nie en die skoolbestuur was volkome vry in die keuse van leermiddels (Anon., s.a.:1).

Alhoewel die 1920-wet die einde van die skoolstryd tot gevolg gehad het, was nie almal daarmee tevrede nie. Die anti-rewolusionêres was nie tevrede nie, want hulle wou gehad het dat die besondere skool die reël en die openbare skool die uitsondering daarop of aanvulling daarby moes wees (Kalsbeek, 1963:234; Elias, 1963:149). Die Liberale het op hulle beurt gevoel dat die Wet die besondere skool bevoordeel het en was bevrees dat die openbare skool verdring sou word (Spijkerman, 1970:13; De Jong, 1989:184). Daar kan ook verder gesê word dat die 1920-wet die einde van liberale ideale van 'n samelewing wat uiteindelik een geheel sou word, beteken het (Blaauwendraat, Kole & Van der Walt, 1993:1). Daar kan egter gesê word dat veral die voorstanders van besondere onderwys gejubel het toe die De Visserwet aanvaar is (Van Hulst, 1970:10).

4.4 Die situasie in die Nederlandse onderwys sedert 1920

Die De Visserwet van 1920 het tot gevolg gehad dat die Nederlandse samelewing ingedeel is volgens onderskeie lewens- en wêreldbeskouinge. Hierna word allerweë verwys as "versuiling". Sturm (1988:58) beskou versuiling as die raamwerk waarin die mens sy sosiaal-kulturele en politieke aktiwiteite verrig en kan verrig of uitvoer in sy eie lewensbeskoulike kring. Sedert 1920 het die ouers se belangstelling in die onderwys afgeneem, volgens Van der Graaf (1981:40; vgl. ook Blaauwendraat et al., 1993:6). Die rede daarvoor kan gesoek word in die feit dat die besondere skool beheer is deur besture en dat ouerbetrokkenheid gering was. Daar is nie meer finansiële offers of enige inspanning van die ouers geverg nie, omdat finansiële gelykstelling in werking getree het. Die 1920-wet het wel bepaal dat die staat die onderwys finansiëel sou ondersteun, maar het weinig aandag gegee aan die kurrikulums daarvan of enige ander onderwyskundige aspek. Dié verantwoordelikheid is grootliks oorgedra aan die onderwysers of ander betrokkenes by die onderwys (Bregman, 1981:84). Dit het beteken dat die besondere Christelike onderwys 'n nuwe fase betree het, naamlik een waarin daar besin sou moes word oor 'n eie pedagogiese identiteit en die ontwikkeling van 'n eie Christelike didaktiek (Sturm, 1991:7).

Daar was egter steeds mense wat daarna gestreef het om die Protestantse karakter van die Nederlandse nasie deur middel van die openbare skool te behou (De Jong, 1989:184). Een so 'n persoon was P.J. Hoedemaker (1839-1910) wie se opvattinge

nóú aansluit by wat Groen van Prinsterer in die vorige eeu oor die openbare skool gesê het, naamlik dat die openbare skool Christelik moet wees. Dit het egter nie so gebeur nie, want die openbare skool het oorwegend 'n "neutrale" karakter gekry (De Jong, 1989:185).

Ondersteuners van die openbare onderwys se vrese dat die besondere skool sal bloei en die openbare skool kwyn, is bewaarheid. Die owerheid het mettertyd groot getalle openbare skole gesluit weens besuiniging (Doorn, 1970:36; Guiaux, 1970:29). Volgens Kalsbeek (1977:67) is versuiling die gevolg van die gespletenheid tussen die Christendom en die Humanisme en het dit die Nederlandse volk verdeel - versuiling word dus deur sommige betreur. Volgens Koekkoek (1992:324) het dan ook gebeur wat die voorstanders van openbare onderwys gevrees het, naamlik dat die persentasie leerlinge van besondere onderwys vir die tydperk 1910-1980 van 38% tot 68% gestyg het, terwyl die leerlinge in die openbare onderwys dienooreenkomstig gedaal het.

Daar was drie rigtings in die besondere onderwys, wat duidelik herkenbaar was, naamlik die Rooms-Katolieke, die Protestant-Christelike en ook die "neutrale" besondere onderwys (Guiaux, 1970:28). Daar was ook besondere skole, soos byvoorbeeld Joodse skole, Islamitiese skole, Hindoeskole, 'n Jogaskool en antroposofiese skole (Blaauwendraat et al., 1993:1). Volgens Doorn (1970:38) is die openbare skool sedert 1920 nie noodwendig "neutraal" of anti-godsdiensstig nie, maar 'n ontmoetingsplek waar die jeug voorberei kon word om saam te lewe en te werk met mense met ander oortuigings. 'n Mens kan dus sê dat die openbare skool in die algemeen humanisties georiënteerd was. Die doel van die openbare skool was meer om die kind op te voed tot goeie burger van die staat en om eerbied aan te leer vir ander se standpunte (Harinck, 1987:14). Daarteenoor het die besondere Christelike skool ten doel gehad om die kind Godsalig op te voed ter ere van die Heilige Naam van God. 'n Ander doel was om die kerk op te bou en die Evangelie uit te brei.

Nadat die De Visserwet op 1 Januarie 1921 in werking getree het, is dit tot 1984 elf keer verander (Spijkerman, 1970:12). Die veranderinge het egter nie die belangrikste bepaling geraak nie, naamlik dat beide openbare en besondere onderwys deur die staat gefinansier sou word.

Daar was egter selfs na 1920 steeds 'n stryd oor die godsdiensonderwys op skool. Vir die Gereformeerdes was die onderskeid tussen Bybelonderrig en godsdiensonderwys onaanvaarbaar. Volgens hulle kan die Bybel nie verlaag word tot 'n blote kultuurboek nie, want dit is ontering van God se openbaring (Idenburg, 1964:129). Van Rooms-Katolieke kant het die moontlikheid bestaan om die Bybel te vertel op implisiet-Christelike wyse, dit wil sê kennisname van die Bybel sonder klem op openbaring en heilsgeskiedenis. Navolgers van humanistiese opvattinge wil hê dat die kind kennis

moet hê van die Bybel as kultuurprodukt en dat die kind in die openbare skool ook met die Bybel gekonfronteer moet word, sodat hy kan leer wat die bedoeling van die skrywers was (Idenburg, 1964:129). 'n Voorstel in 1937 dat die vak Bybelkennis 'n leervak op skool moet wees, is egter afgewys (De Jong, 1989:185).

Versuiling het veroorsaak dat die besondere Christelike skool deel uitgemaak het van 'n totale Protestants-Christelike bolwerk, met sy eie plek naas ander suile (Vogelaar & Bregman, 1984:40). Na 1920 het die reformatoriese Christene hulle veilig en geborge gevoel in hulle eie suil, maar as gevolg van die Christene se onttrekking in hulle eie suil het die sekularisasieproses in die breë gemeenskap ook vinniger sy gang gegaan. Die Christene het nie meer hulle invloed laat geld nie. Die sekularisasieproses het mettertyd ook die Christelike suile binnegedring. Die besondere skool het ook byvoorbeeld begin opvoed tot "Christelike en maatskaplike deugde", dit wil sê opvoeding bo geloofsverdeelheid (Van der Graaf, 1981:19).

Ten die helfte van die 20ste eeu was daar maar min onderskeid tussen Christelike skole en die neutrale, openbare skole. Selfs die promulgering van die "Mammoetwet" in 1968 het min verandering hieraan gebring (De Jong, 1975:36).

4.5 Die totstandkoming van die "Mammoetwet" (Wet op Voortgesette Onderwys) (Wet 314 van 1968) in 1968

Die "Mammoetwet" is voorafgegaan deur minister T.H. Rutten se hersiening van die onderwys in 1952. Dit het plaasgevind nadat die regering hom aanvanklik in 1951 wou onttrek en die belemmering in die onderwys met subsidies uit die weg wou ruim (Bregman, 1981:84; Aarts et al., 1983:61). In 1955 het minister Cals 'n Tweede Onderwysnota opgestel wat 'n aantal punte van minister Rutten oorgeneem het, soos byvoorbeeld die verdeling van die onderwys, maar hy het nuwe elemente veral op die bestuurs-, juridiese en finansiële terreine bygevoeg (Aarts et al., 1983:61). Hierdie onderwysnota het die basis gevorm van die Wetsontwerp oor Voortgesette Onderwys wat in 1958 in die Tweede en Eerste Kamers van die Parlement ingedien is. Minister Cals was van mening dat die oplossing vir die probleme met die onderwys was om al die nodige voorskrifte van die onderwys in een wet saam te snoer. Daarom wou hy die hele voortgesette onderwys in een wet saamvoeg (De Ruiter, 1963:44).

In 1966 het minister Bot 'n ontwerp vir die oorgangswet op Voortgesette Onderwys ingedien, wat in 1967 aanvaar is. Die Wet op Voortgesette Onderwys het op 1 Augustus 1968 in werking getree ("Wet op het voortgezet onderwijs", 1968:313; Grossheide, 1969:7; Aarts et al., 1983:62).

Dit is dus duidelik dat Wet 314 van 1968, wat aanvanklik spottenderwys die "Mammoetwet" genoem is, 'n baie lang aanloop gehad het en vir etlike jare in die Nederlandse parlement gedebatteer is (vgl. Elias, 1963:7-274). Die "Mammoetwet" handel oor vier verskillende vorme van voortgesette onderwys, naamlik (a) voorbereidende wetenskaplike onderwys (b) algemeen voortgesette onderwys (c) beroepsonderwys en (d) ander vorme van voortgesette onderwys ("Wet op het voortgezet onderwijs", 1968:314; Elias 1963:21).

Die "Mammoetwet" het geen nuwe prinsipiële opvattinge na vore gebring nie, maar het 'n belangrike ontwikkeling in die maatskappy en die onderwys in Nederland bevestig (Elias, 1963:23). Volgens Kalsbeek (1977:169) het die "Mammoetwet" die uitdrukking dat die openbare skool moet oplei tot Christelike en maatskaplike deugde vervang met "waarden, in de Nederlandse traditie met name door christendom en humanisme erkend". Die "Mammoetwet" het verder daartoe gelei dat 'n aantal skooltipes van naam verander het en daarmee saam ook die struktuur van voortgesette onderwys (Grossheide, 1969:7). "Laeronderwys" het byvoorbeeld "basisonderwys" geword. Na ontleding van die "Mammoetwet" het dit duidelik geword dat dié wet belangrike veranderinge op die terrein van die organisatoriese in die onderwys teweeggebring het. Die wet het voorskrifte bevat oor toelatingsvereistes, eksamens, studielesse, skooltipes, nuwe vakke, reëlins vir aandonderwys, vakkeuses, ensovoorts (vgl. Aarts et al., 1983:62).

Die eerste uitvoerder van die "Mammoetwet" was staatsekretaris J.H. Grossheide. Hy wou samewerking tussen openbare en besondere skole bewerkstellig, veral met betrekking tot die leerinhoude, die getalle lesse, die vlak waarna gestreef word, die leerboeke, die verhuising van leerlinge, eksamens, aansluiting by meer gevorderde vlakke en dies meer (Grossheide, 1969:18-19). Volgens Grossheide sit die filosofie van demokratisering, die einde van differensiasie tussen skole op "sosiale" (nie-onderwyskundige) gronde, die geïntegreerde skoolgemeenskappe en samewerking tussen skole agter die "Mammoetwet" van 1968. Dit wil dus voorkom asof die wet ten doel gehad het om onderwys waarin elke leerling tot sy volle reg kom, te verseker.

Die "Mammoetwet" het dus nie aan die Onderwyswet van 1920 verander nie, aangesien beide openbare en besondere skole steeds gelyke finansiering bly ontvang het van die staat. Volgens 'n mededeling van Ouweneel (1992) geld die 1920-wet se bepalings in die breë selfs vandag nog, maar die "Mammoetwet" het organisatoriese veranderinge in die onderwys meegebring.

Nie almal in Nederland was tevrede met hierdie "Mammoetoperasie" nie. Die Protestantse-Christelike suil het die "Mammoetwet" beskou as 'n aanslag op die

vryheid van die onderwys (De Ruiter, 1963:49). Hulle het gevoel dat verskillende skole nie onder een wet saamgevoeg kan word nie (Elias, 1963:15). Die Rooms-Katolieke ideaal van maatskaplike organe (ouerliggame, lerare, gemeente- of skoolbesture) het ook nie (soos die Katolieke dit wou) tot sy reg gekom met die "Mammoetwet" nie (vgl. De Ruiter, 1963:54-56).

4.6 Die situasie in die Nederlandse onderwys sedert 1968

Volgens De Jong (1975:36) en Blaauwendraat et al. (1993:6) was daar sedert die dertigerjare in wese maar min onderskeid tussen die Christelike skool en die "neutrale", openbare skool. Die invoering van die "Mammoetwet"(1968) het hierin ook min verandering gebring. Die sewentigerjare word gekenmerk as die tyd van anti-ouderotêre opvoeding (Velema, 1981:108) en dit het invloed gehad op die onderwys. Volgens Burggraaf (1981b:234) is 'n nuwe skoolstryd, wat ontsuijing in die oog het, besig om plaas te vind sedert die 1970's.

Minister J.A. van Kemenade het omstreeks 1975 byvoorbeeld gekom met 'n totale vernuwing van die onderwys, wat ook gevolge kon hê vir die vryheid van die besondere onderwys. Van Kemenade het links-radikale maatskappyvernuwing in die oog gehad (Hage, 1981:59-60). Die regering van die dag wou 'n sentralistiese opgesette versorgingstruktuur daarstel en sodoende poog om die hele onderwys in pluriforme voorkoms in een uniforme struktuur saam te vat (Van Leijenhorst, 1975:130; Velema, 1992). Dit is dus duidelik dat die onderwys toenemend 'n sosialistiese voorkoms kry, veral onder invloed van Neo-Marxistiese denkers (vgl. 4.7) (Bregman, 1981:85).

Die nuwe skoolstryd waarvan Burggraaf (1981:233) praat, gaan daaroor dat deur die verskillende suile gebreek moet word en samewerkingskole gestig moes word. Selfs in Rooms-Katolieke kringe was baie bereid om die eie suil prys te gee vir ander vorme van onderwys. Van Kemenade het hom juis op die vryheid van die onderwys beroep, waar die ouers kon kies vir ontsuijing. Alhoewel die regering in die sewentiger- en tagtigerjare baie regstreekse aanvalle op versuijing geloods het, word die Reformatoriese suil vandag nog as 'n feit deur die regering aanvaar en word dit gerespekteer vir sy bestendige beginselgerigtheid (Velema, 1992; Schuurman, 1992).

Dit is belangrik om die Reformatoriese suil van naderby te bekyk. Die oorspronklike Protestants-Christelike suil het sedert 1920 deur die jare so vervlak, dat baie Christene nie meer daarin tuis gevoel het nie. As gevolg van kompromieë wat die Protestants-Christelike suil aangegaan het ter wille van meer en beter samewerking met ander suile, het dit ook ver gevorder op die weg van sekularisasie. Volgens

Oskam (1992:11) is die Bybel selfs in die Protestants-Christelike kringe ondergeskik gemaak aan die menslike rede. By baie Protestants-Christelike skole word die doel van die onderwys beskryf as die vorming en begeleiding van die kind in die rigting van die Koninkryk van God. Met die "Koninkryk van God" word egter 'n soort aardse vrede ryk bedoel. Dit het daartoe gelei dat baie Protestants-Christelike skole met neutrale en Rooms-Katolieke skole saamgesmelt het om samewerkingskole te vorm. Dit is in reaksie teen hierdie vervlakking wat die Reformatoriese suil gegroei het en sy eie skole gestig het, wat hom onderskei van die Protestants-Christelike suil (Blaauwendraat et al., 1993:6). Die probleem in Nederland is dus dat die Christendom tans soms eerder vereenselwig word met medemenslikheid en humaniteit, daarom word gebruik gemaak van die begrip "reformatories" om die skole se identiteit te beskryf (Stolk, 1987:155). Die ware reformatoriese skool staan op die beginsels van die Reformasie, veral die beginsels van Sola Scriptura, Sola Gratia, Sola Fide.

Waar die Laeronderwyswet (1920) se vereistes vir 'n kurrikulum nooit in die praktyk toegepas kon word nie, het die "Wet op Basisonderwijs" in 1981 'n baie uitvoerige skoolwerkplan vereis waarin dié eie identiteit van die suil/skool tot uitdrukking gebring moes word (Golverdingen, 1987b:146; Kole, 1987:178).

Om toe te sien dat die kurrikulum uitgevoer word en om die onderwysers van hulp te voorsien, is 'n skoolbegeleidingsdiens gestig. Dié diens het direk te make met die eie karakter van die skool en is verweef met die hele onderrigleerproses. Op 5 Januarie 1982 is "De stichting Begeleidingscentrum Gereformeerd Schoolonderwijs" gestig wat ten doel gehad het die versterking van die eie identiteit van reformatoriese onderwys (Golverdingen, 1987b:152).

In 1983 is die Nederlandse Grondwet hersien en daarvolgens is die reg om godsdienste te bely en te beoefen weer eens bevestig, so ook lewensooruigings en die vryheid van onderwys vir elke mens in Nederland (Verhage, 1987:201). Die Grondwet verbied egter enige vorm van diskriminasie op grond van geslag, burgerlike staat, gesinsverantwoordelikheid en verder ook op grond van godsdienste, lewensooruiging, politieke gesindheid en ras. Wat die onderwys betref, word die vryheid van rigting, aanstelling van onderwysers, keuse van leermiddele volgens die oortuiging van die ouers by die Grondwet gewaarborg (Verhage, 1987:205; vgl. Postma, 1992:47-48).

Dit blyk uit die gedane navorsing dat die tradisionele skeiding tussen die Protestante en die Rooms-Katolieke op die terreine van woonbuurte, skole, kerke, ensovoorts in hoë mate nie meer bestaan nie, omdat jongmense deurmekaar begin bly het as gevolg van 'n tekort aan behuising (vgl. Adams et al., 1984:130). Dit het ook beteken dat die skole in toenemende mate "gemeng" geraak het. Mense is al hoe meer geneig om

hulle kinders in die skool te sit wat die naaste is, ongeag die lewensbeskouwlike identiteit van die skool (vgl. Hoeksema, 1992:190-191).

Daar kan dus met reg gesê word dat Nederland nie meer in wese 'n Christelike land is nie, aangesien die Christene in die minderheid is (Velema, 1987:213). Volgens 'n mededeling van Ouweneel (1992) het daar interessante teenverskynsels ontstaan uit reaksie teen die neiging tot ontsuiling van die laaste dekades. Mense wat mekaar gevind het, afgesien van die suil waarin hulle hul bevind, het begin om saam te werk. Volgens Blaauwendraat et al. (1993:6) het die Nederlandse owerheid die besluit geneem om die norme vir die stigting van besondere skole te verhoog. Die rede hiervoor is dat beweer word dat groter skole doelmatiger georganiseer kan word, wat sal lei tot die verbetering van die kwaliteit van die onderwys. Dit kan lei tot 'n mindere mate van pluriformiteit, wat beteken dat die onderskeid tussen lewensbeskouings nie meer die norm is vir die oprigting van besondere skole nie.

Volgens Sieteram (1992:149-150) het 'n groot diversiteit van etniese groepe die afgelope aantal jare hulle in Nederland gevestig as gevolg van verbeterde kommunikasie-middele, die terugtrekking van Europa uit die kolonies en die snelgroeïende ekonomie van die Weste. Nederland het dus verander van 'n mono-kulturele samelewing na 'n multi-kulturele samelewing. Dit beteken dat feitlik elke kultuur onderwys in sy eie taal en kultuur van die Nederlandse regering eis. Die Wet op Basisonderwys (1985) se uitgangspunt was die multi-kulturele samelewing. Sedert 1 Augustus 1989 het interkulturele onderwys in Nederland verpligtend geword (Sieteram, 1992:151). Dit het beteken dat die interkulturele onderwys as uitgangspunt in alle fasette van die onderwys gebruik moet word.

4.7 Lewensbeskouwlike/filosofiese strominge wat gedurende die 20ste eeu invloed op die onderwys uitgeoefen het

Die 20ste eeu word gekenmerk deur 'n groot aantal uiteenlopende lewensbeskouwlike/filosofiese strominge. Verder het die **Verligting** van die 18de eeu eintlik eers werklik in die 20ste eeu begin vrugte dra in die sin dat die mens hom konsekwent deur sy rede laat lei in plaas van deur die Woord van God (Golverdingen, 1987b:143). In die algemeen kan gesê word dat die mens homself as mondig beskou en dit het 'n invloed op sy lewens- en wêreldbeskouing. Dié standpunt vind byvoorbeeld uitdrukking in die minagting van die huwelik en in die uitholling van parlementêre gesag (Golverdingen, 1987b:144).

Volgens Van der Walt (1989:7) was daar aan die begin van die 20ste eeu twee strominge wat reformatoriese gelowiges aangespoor het tot hervorming. Eerstens het

die **Bevrydingsteologie** die opvatting gebring dat die mens deur mistieke verligting tot geloofsekerheid kan kom en nie deur geborgenheid in Christus nie. Tweedens het die **Gereformeerde skolastiek**, wat 'n vorm van bewussynsverengende dogmatisme was, die opvatting laat ontstaan dat die teologie die enigste weg na die saligheid is. In reaksie hierop het die Reformatoriese Beweging ontstaan wat verderaan bespreek word (vgl. 4.8).

Aan die begin van hierdie eeu het die **Sosialisme** en ook die **Marxisme** as filosofiese strominge ook sterk na vore getree, Sosialiste soos H. Kolthek en P.J. Troelstra het sterk kritiek uitgespreek teen die 1920-De Visserwet. Hulle was van mening dat daar rekening gehou moes word met die geestelike en maatskaplike behoeftes van die volk en dat die "neutrale" openbare skool deur die 1920-wet benadeel sou word ten gunste van die besondere skool (Spijkerman, 1970:17; vgl. Van Hulst, 1970:10). Die **Sosialisme** verabsoluteer die sosiale faset van die werklikheid en die sosiale funksie van die mens. Die mens is dus onderworpe aan die gemeenskap (Van Wyk, 1979:52).

Hand aan hand met die Sosialisme loop die **Marxisme** (reeds kortliks behandel in 3.3.1). Die Marxisme beskou die moderne ekonomie en die fisika as dwalinge van die Westerse sosiologie. Daar moet teruggekeer word na die proletariese maatskappy (Delfgaauw, 1972:182). Die Marxisme keur die feit af dat die struktuur van die wêreld deur ekonomiese verhoudinge bepaal word. Die Marxisme wil die mens onderworpe maak aan die gemeenskap (Delfgaauw, 1972:183). Beide die Sosialiste en die Marxiste strew na algehele/radikale maatskappyvernuwing (Hage, 1981:62).

Die 20ste eeu word egter veral ook gekenmerk deur die opkoms van die **Irrasionalisme** as reaksie teen die Rasionalisme van die vorige eeue. Volgens Klapwijk (1971:33) glo die mens nie meer in die onbevooroordeelde, objektiewe berekeninge van die rede nie en ook nie meer in die redelike bestel van die werklikheid of die sinvolle gang van die geskiedenis nie. Die rede word nie heeltemal verwerp deur die Irrasionaliste nie, maar dit moet voortaan tweede viool speel (Vollenhoven, 1956:40). Die grondproblematiek van die Irrasionalisme handel oor die mens wat vry is en optree soos wat die situasie dit verlang (Klapwijk, 1971:34). Die mens het nog steeds volle vertroue in sy outonomie, maar die vrye, outonome mens is irrasioneel, 'n "ongrypbare" iemand (Van der Walt, 1983:18). Die grondtema van die Irrasionalisme is die vrye mens in die kontingente situasie (Klapwijk, 1971:34).

Volgens Delfgaauw (1972:90) word die term "Irrasionalisme" in drie verskillende betekenisse gebruik. Eerstens word onder Irrasionalisme verstaan die oortuiging dat die werklikheid nie deurgrondbaar is nie en dat die rede dit duidelik maak. Tweedens is dit die oortuiging dat die werklikheid nie alleen ondeurgrondelik is nie, maar op

sigself teenstrydig, absurd is en dat die rede dit weer eens moet aantoon. Laastens is dit die oortuiging dat die rede self onbetroubaar is en 'n vervormer is van die werklikheid.

Beide Vollenhoven en Klapwijk onderskei drie rigtings in die **Irrasionalisme**, naamlik die Pragmatisme, die Lewensfilosofie en die Eksistensialisme. Navorsing het getoon dat ander strominge van die 20ste eeu ook irrasionalisties is, soos die Neo-Marxisme, die Fenomenologie, die Indeterminisme en die Nuwere Humanisme. Daar sal kortliks op hierdie filosofiese strominge gelet word.

Die **Pragmatisme** leer dat die natuurlike en sosiale werklikheid 'n uitdaging is waarop 'n praktiese antwoord gekry moet word, maar die rede word gebruik om die mens se ervarings te herorganiseer ter wille van sukses, nuttigheid en bruikbaarheid in die huidige situasie (Klapwijk, 1971:34). Die rede het dus wel sin, omdat daar nie geëksperimenteer kan word sonder 'n rasionalistiese wetenskapsbegrip nie. Die wetenskap word slegs aangeprys in soverre dit praktiese doelwitte nastreef (Vollenhoven, 1956:41). Delfgaauw (1972:79) beweer dat die Pragmatisme die ervaring belangriker ag as die rede.

Die **Lewensfilosofie** staan weer afwysend teenoor die Pragmatisme (Vollenhoven, 1956:41). Dit gaan in hierdie filosofiese stroming om die lewe en nie om die praktyk nie. Met "lewe" word bedoel wat benede die analitiese lê en wat deur die Rasionalisme verwaarloos is. Volgens Klapwijk (1971:35) word die werklikheid gesien as 'n skeppende, evoluerende gebeure en die insig wat die mens in 'n gegewe situasie het, wat aan die situasie ware betekenis gee.

Die **Eksistensialisme** stel die sinsvraag en daar word besin oor die konkrete mens in 'n konkrete wêreld, wat homself uitdruk in gekompliseerde abstrakte denkwyse (Bigot & Van Hees, 1963:288-289; Delfgaauw, 1972:161). Die Eksistensialisme het in baie gevalle verbindings aangegaan met ander strominge soos byvoorbeeld die Neo-Marxisme en die Fenomenologie. Die eksistensialistiese mens is die mens wat gedurig soek, kies en beslis en wat skeppend besig is met homself (Klapwijk, 1971:36; vgl. Golverdingen, 1987a:87). Die rede word nie heeltemal verwerp nie, maar beheers die organisasie in die lewe (Vollenhoven, 1956:41).

'n Verdere stroming kenmerkend van die 20ste eeu is die **Neo-Marxisme**. Die Neo-Marxisme verwerp die Westerse samelewing as 'n onderdrukkende en verslawende gemeenskap waarvan die mens homself moet bevry (Van der Linde, 1984:213; Van der Walt & Postma, 1987:133). Die persoonlikheidsideaal is vir die Neo-Marxis baie belangriker as die wetenskapsideaal, want individuele vryheid word ten alle koste

verlang (Van der Linde, 1984:215; Van der Walt, s.a. : 275). Die Neo-Marxis sien opvoeding as leiding/vorming tot maatskappykritiek en politieke bewuswording; opvoeding tot verandering en opvoeding tot individuele geluk (Van der Linde, 1984:223).

Die **Fenomenologie** is 'n filosofiese stroming wat omskryf word as die grondhouding van die sien van en die luister na wat die fenomeen (enige ding of voorwerp) te kenne gee (Van Wyk, 1979:104; Van der Linde, 1984:193). Volgens Delfgaauw (1972:123-124) het die fenomenologie ontwikkel as 'n metode om die fenomene in hulle suiwerheid te benader. Die wesenhede wat belangrik is op die verskillende gebiede van die wetenskap word ondersoek, terwyl die ondersoeker sy eie lewens- en wêreldbeskouing en voorveronderstellings tussen hakies plaas sodat dit nie die feitelikheid kan beïnvloed nie (Van Wyk, 1979:104). Die fenomenologiese metode is 'n diafanerotiese metode, 'n skouende metode, waardeur die mens op 'n objektiewe of saaklike manier wil ontdek, wat iets is (Stoker, 1967:241).

Volgens Henning (1982:55) is daar ook in die 20ste eeu spanning tussen die **determinisme** en **indeterminisme** wat sy invloed uitoefen op die samelewingsverbande. Die determinisme dui op die verabsoluttering van die wetsy van die geskape werklikheid met as uitkoms die oorspanning van die universele. Die indeterminisme lê daarteenoor die verabsoluttering van die vryheid van die individuele persoonlikheid ten grondslag en is 'n reaksie van irrasionalistiese kant teen die meganistiese determinisme van die wetenskapsideaal.

'n Verdere stroming in die 20ste eeu is die **analitiese filosofie**, wat uitgaan van 'n noukeurige analise van die taalgebruik (Delfgaauw, 1972:147). Die grense wat die taal stel, is die grense van die wêreld. Die analitiese filosoof vertoon 'n voortdurende ontwikkeling, waarin die analise die blywende element is by alle verandering. Die analitiese filosowe het nie slegs betekenis gehad vir die besinning oor die taal nie, maar het hulle ook sterk besig gehou met etiese vraagstukke (Delfgaauw, 1972:160). Volgens Nuchelmans (1969:19-31) handel die analitiese wysbegeerte oor die analise van begrippe, oordele en redenerings.

Die **Strukturalisme** het hom op sy beurt besig gehou met die ondersoek van strukture. Die Strukturalisme staan teenoor die Eksistensialisme. Dit wat die mens karakteriseer volgens die Eksistensialisme naamlik vryheid en singewing, word deur die Strukturalisme as wetenskaplike vraagstelling gediskwalifiseer (Delfgaauw, 1972:173). Die geskiedenis van die mens as individu of as lid van die gemeenskap word gesien as van noulks enige waarde (Corvez, 1971:11).

Die "Nuwere" Humanisme as filosofiese stroming word ook beskou as een van die irrasionalistiese strominge van die 20ste eeu (Van der Walt, 1983:38). Hierdie stroming het veral sedert die sestigerjare sterk na vore gekom in reaksie teen die ontwikkeling op tegnologiese gebied en die massa-samelewing (Van der Walt & Postma, 1987:25; Steyn, 1989:59). Die nuwere Humanisme streef na 'n verbetering van menslike gedrag en vestig baie aandag op die ontwikkeling van die menslike potensiaal (Van der Walt & Postma, 1987:27). Daar word gestrewe na menswaardigheid, menslike vryheid, na die mens as outonome, sosiaal goedaangepaste wese, 'n holistiese wese, asook na 'n opvoedingsdoel wat beantwoord aan hierdie strewes (Steyn, 1989:60).

Die Sekularisme het in die Nederland van die 20ste eeu ook vinnig veld gewen. Dit word byvoorbeeld duidelik in die "Mammoetwet" waar die sekulêre humanisme sy stempel saam met die Christendom afgedruk het. Die "Mammoetwet" van 1968 sê byvoorbeeld dat die openbare skool moet opvoed met "waarden, in die Nederlandse tradisie met name door Christendom en humanisme erken" (Kalsbeek, 1977:169). Volgens Vogelaar en Bregman (1984:35) kan die 20ste-eeuse kultuur getipeer word as Godloos en gesekulariseer, as vertegniseerd, versaklik, onpersoonlik, sonder behoefte aan diepere lewensvrae en 'n pluriformiteit van opvattinge. Die sekularisme het tot gevolg dat die mens homself losmaak van God en sy wette en ook van byvoorbeeld die landswette (Capellen, 1987:167) en het Nederland totaal oorrumpel (vgl. Velema, 1992; Schuurman, 1992).

Dit wil voorkom asof die mens mede as gevolg van die Sekularisme tans in die **Post-Modernisme** verkeer (Oelkers, 1992:189). Die Post-Modernisme word gekenmerk deur die opvatting van 'n "radikale pluraliteit" waar die vraag na "verhoudinge" tussen verskillende groepe akuit gevra word (Nipkow, 1992:217). Die post-moderne stroming hoop op kulturele, wetenskaplike en maatskaplike vooruitgang (Van der Walt, 1989:189). Volgens 'n mededeling van Schuurman (1992) is reeds sowat 20% van die Nederlandse bevolking op die Post-Modernisme georiënteer.

'n Filosofiese stroming wat ook herkenbaar is in die 20ste eeu is die **Liberalisme**. Dit is egter belangrik om daarop te let dat die Liberalisme reeds vir baie eeue werksaam is as 'n filosofie/lewensbeskouing. Die aanhangers van die Liberalisme glo aan die vryheid van die individu (vgl. Edwards, 1972a:458). Hierdie stroming staan teenoor die Konserwatisme (Baldwin, 1960:4) en wil vryheid en demokrasie bevorder (Wiener, 1962:36). Die Liberalisme verwelkom hervorming en progressiewe opinie en aksie (Baldwin, 1960:4).

Dit blyk dat strominge in die 20ste eeu in die eerste plek ontstaan het in reformatoriese gelowige-geledere, naamlik die **Bevrydingsteologie** en die **Gereformeerde skolastiek**. In die tweede plek het daar ook apostatiese strominge ontstaan, wat elkeen op sy beurt 'n bedreiging vir die identiteit van die Christelike skool inhou, omdat elke stroming gerig is op 'n "afgod" ('n idool) en nie die ware God van die Bybel nie.

4.8 Die identiteit van die skoolse opvoedende onderwys in die 20ste eeu

Die De Visserwet van 1920 het die einde van die 19de-eeuse skoolstryd beteken, maar dit was nie die einde van die stryd van die besondere Christelike skool om sy identiteit in ongunstige omstandighede te handhaaf nie.

Volgens Vree (1991:30) het die Christelike onderwys in die jare na 1920 met rasse skrede toegeneem en is die skool, kerk, gesin en jeugvereniging in die proses saamgesnoer. Volgens 'n mededeling van Schuurman (1992) is daar egter vandag nog net organisatoriese oorblyfsels van die versuiling, wat na 1920 ingestel is, oor. Die verskillende Christelike suile besit nie meer die lewens- en wêreldbeskouiende beginselgrondslag van voorheen nie.

Ouweneel (1992) is van mening dat die Christene in Nederland slegs vir sowat 20-30 jaar die werklike voordele van die besondere (waar onder Christelike) skool gehad het. In hierdie tyd van bloei vir die besondere Christelike onderwys het prof. Jan Waterink 'n besondere rol gespeel. Waterink was deel van die **neo-Calvinistiese** suil in Nederland wat op die terrein van die pedagogiek meer daarop ingestel was om die skool kindvriendelik te maak en terselfdertyd die Christelike identiteit te handhaaf (vgl. Sturm, 1991:5-10). Vir Waterink was dit belangrik dat die ouers sal toesien dat die onderwys Christelik is, sonder om te veel in te meng in die skool (Postma, 1986:45).

Dit het duidelik geword dat die breë Protestants-Christelike suil deur die jare algaande vervlak het, in so 'n mate dat baie Christene hulle nie meer tuis gevoel het in die Protestants-Christelike suil nie (Oskam, 1992:11; Schuurman, 1992). Die besondere identiteit van die Protestantse skole het langsamerhand verlore gegaan en baie skole het met "neutrale" en Rooms-Katolieke skole begin saamwerk. So ontstaan die sogenaamde samewerkingskole (Oskam, 1992:12).

Die Christendom word in baie Christelike skole dikwels vereenselwig met blote humaniteit en medemenslikheid. Die benaming "Christelike skool" het dus te algemeen geword (Stolk, 1987:155). Daar word gevolglik eerder gebruik gemaak van die begrip "Reformatories" om die skole se identiteit mee te beskryf. Die

Reformatoriese suil het ontstaan uit die Protestants-Christelike suil en bestaan uit die ortodokse vrygemaakte Gereformeerdes en die meer "bevindelike" Gereformeerdes (Schoorman, 1992; Van den Berg, 1992:7). Die Reformatoriese suil voel hom verbonde met die beginsels van die Reformasie. Die ware Reformatoriese skool staan op hierdie beginsels en stel Gods Woord as reël vir leer en lewe (Stolk, 1987:155; Budding, 1987:269)

Die Reformatoriese suil het die stryd om die Christelik-Reformatoriese identiteit van die skool en onderwys in Nederland voortgesit. Volgens Janse (1987:256) wil Reformatoriese onderwys die Christelike skool se identiteit handhaaf deur Bybelse waardes en norme aan die kinders oor te dra en aan te sluit by die opvoeding tuis, by die katekese en by Sondag se prediking. Dit is belangrik vir die Reformatoriese skool se identiteit dat die owerheid vir die skool ruimte moet gee ten opsigte van die opstelling van die toelatingsbeleid en die onderwysprogramme waarin sy identiteit gestalte kan kry (Janse, 1987:264). Dit is ook verder belangrik dat die onderwyser gereformeerd moet wees en die kinders moet lei om die sout van en lig in hierdie wêreld te wees (Budding, 1987:271). Die onderwyser in die Christelik-Reformatoriese skool het ook die verantwoordelikheid om verder te studeer, sowel inhoudelik as didakties (De Jong, 1975:59).

Die Christelike skool moet nie slegs die Woord van God na binne dra nie, maar het ook 'n verantwoordelikheid om die Woord na buite uit te dra (De Jong, 1975:58).

Volgens Kraaijeveld-Wouters (1975:123) vind die identiteit van die Reformatoriese skool ook uitdrukking in die kwaliteit van die verhouding tussen leerlinge en onderwyser, laasgenoemde se benadering tot leerinhoud, die leerlinge se benadering tot leerinhoud en die soeke na die beste eksamenvorm sodat alle leerlinge die beste kans kry. Die Reformatoriese opvoeder is ook geroepe om alle ander denkstrome van die tyd krities te toets aan die leer van die Skrif en die belydenis (Golverdingen, 1987b:148).

In die gesekulariseerde wêreld van vandag waarin baie apostatiese lewens beskoulike strominge figureer (kyk 4.7 hierbo), het die Reformatoriese skool 'n besondere taak om sy identiteit te bly handhaaf. Dit blyk uit die gedane navorsing dat die Nederlandse owerheid sy invloed op die besondere skole wil vergroot (vgl. Van Leijenhorst, 1975:130; Blaauwendraat et al., 1993:6) en daarteen moet die besondere Reformatoriese skool steeds waak, want die vryheid van die skool om te funksioneer volgens sy unieke lewensbeskoulike identiteit, kan só in gedrang kom.

4.9 Samevatting

Die 20ste-eeuse geskiedenis van die Nederlandse onderwys het in der waarheid met 'n duidelike hoogtepunt begin, te wete die 1920-Laeronderwyswet van De Visser. Vir die besondere onderwys het dit vryheid van die onderwys en ook finansiële gelykstelling beteken. Waar die voorstanders van die besondere onderwys gejuig het oor die 1920-Wet, was die voorstanders van die openbare onderwys minder opgewonde daaroor. Hulle het bedreig gevoel en was bang dat die openbare skool tot niet sou gaan. Ongelukkig het die 1920-Wet die besondere onderwys op sy louere laat rus en het die sekularisme en verwereldliking mede as gevolg daarvan hand oor hand toegeneem.

Die 20ste eeu word gekenmerk deur die groter wordende identiteitskrisis van die Christelike skool en (wyer gesien) ook die krisis in die Westerse samelewing (vgl. Berkhof, 1975:98). Die "Mammoetwet" van 1968 het nie veel veranderings gebring ten opsigte van die vryheid van die onderwys nie. Slegs organisatoriese aspekte van die onderwys het die aandag ontvang aangesien selfs die besondere skole oor die algemeen lewensbeskoulik neutraal geword het. Dit blyk dus dat die Reformatoriese skool tans 'n groot verantwoordelikheid het om die Woord van God in die skool aan die leerlinge oor te dra en om aansluiting te vind by die opvoeding in die Christelike ouerhuis ten einde die kind voor te berei vir sy lewenspad in 'n gesekulariseerde wêreld. Die kind moet geleer word om in die wêreld te leef, maar nie van die wêreld te wees nie.

In die volgende hoofstuk word daar gelet op sekere gesigspunte wat die geskiedenis van die identiteitshandhawing van die Christelike skool in Nederland soos wat dit hier beskryf is, moontlik kan bied vir enkele onderwysvraagstukke in Suid-Afrika vandag.

5. Enkele gesigspunte gebied deur die geskiedenis van die Christelike skool se identiteitshandhawing in Nederland vir die onderwys in Suid-Afrika na 1990

5.1 Inleiding

In hierdie hoofstuk sal daar nou gepoog word om enkele gesigspunte uit te lig wat gebied word deur die geskiedenis van die Christelike skool in Nederland se identiteitshandhawing vir die Suid-Afrikaanse situasie/onderwysvraagstukke van die 1990's. As agtergrond hiervoor sal daar in die eerste plek 'n oorsig gegee word van die vernaamste onderwysgebeure in Suid-Afrika sedert 2 Februarie 1990 (die datum van die openingstoespraak van die Staatspresident in die Parlement, 'n toespraak wat ingrypende veranderinge in die land en dus ook in die onderwys teweeggebring het). Die openingsrede van die Staatspresident het plaasgevind tydens die Tweede sessie van die Negende Parlement van die Republiek van Suid-Afrika. Dit is voorafgegaan deur 'n algemene verkiesing vir blankes in September 1989 en moet gesien word teen die agtergrond van groeiende geweld, veral in swart geleedere. Die toespraak het Suid-Afrika op 'n nuwe pad geplaas, deurdat dit geleenthede geskep het vir onderhandelinge oor 'n nuwe staatkundige bedeling en dus ook vir 'n nuwe onderwysbedeling in Suid-Afrika.

Alhoewel 'n nuwe onderwysbedeling vanaf 1 April 1993 in die vooruitsig gestel word, word die vier verskillende hoofbevolkingsgroepe, naamlik die blankes, swartes, Kleurlinge en Indiërs tans (Maart 1993) nog afsonderlik geadmistreer wat die onderwys betref. Dit is om hierdie rede dat besluit is om die oorsig oor die onderwys van elkeen van hierdie groepe ook afsonderlik te behandel. Die samevatting daarna is egter gefokus op knelpunte in die onderwys oor die hele spektrum.

Nadat die vernaamste knelpunte in die Suid-Afrikaanse onderwys waarvoor antwoorde gesoek word uitgelig is, word in die volgende paragraaf gekonsentreer op die gesigspunte wat die Nederlandse geskiedenis van identiteitshandhawing in die onderwys moontlik kan bied vir die onderwysvraagstukke in Suid-Afrika. Ten slotte word 'n samevatting gegee van die argumentasielyn in die hoofstuk.

5.2 Oorsig van onderwys in Suid-Afrika sedert 2 Februarie 1990 met die oog op die blootlegging van knelpunte waarop antwoorde gevind moet word

5.2.1 Inleiding

Die onderwysgeskiedenis van Suid-Afrika is soos in ander lande, nou verweef met die maatskaplike en politieke ontwikkelinge in die land. Vir die doel van hierdie navorsing word slegs onderwysgebeure sedert 2 Februarie 1990 behandel. Tog is dit nodig om ook vlugtig te verwys na die agtergrond van die onderwys in Suid-Afrika voor 1990.

Die onderwys van veral die blankes is grootliks bepaal deur die Wet op Onderwysbeleid (Wet 39 van 1967), naamlik dat staatskole Christelik en nasionaal moet wees (vgl. Schutte, 1984:38), ook deur die Wet op Nasionale Beleid vir Algemene Onderwysake (Wet 76 van 1984) en die Wet op Onderwysaangeleenthede (Wet 70 van 1988). Onderwys vir blankes ressorteer dusver nog onder die Departement van Onderwys en Kultuur (Administrasie: Volksraad) en word deur vier provinsiale departemente bestuur.

Die onderwys vir die Kleurlinge en Indiërs word weer gereël kragtens die Grondwet (Wet 110 van 1983). Kleurlingonderwys word behartig deur die Departement van Onderwys en Kultuur (Administrasie : Huis van Verteenwoordigers) en die Indiëronderwys deur die Departement van Onderwys en Kultuur (Administrasie : Raad van Afgevaardigdes). Onderwys vir swart mense in Suid-Afrika word deur die Minister van Onderwys en Opleiding en sy departement behartig. Die onafhanklike (TBVC-lande) en selfregerende state het elkeen 'n eie relatief onafhanklike onderwysdepartement.

Dit is dus duidelik dat die onderwys in Suid-Afrika tot dusver gereël is volgens die verskillende bevolkingsgroepe/rassegroepe wat in Suid-Afrika woon. Sedert daar met onderhandelinge in 1992 begin is, was daar verskeie oproepe uit veral die swart gemeenskap vir een uniforme onderwysdepartement vir Suid-Afrika (vgl. Anon., 1992g:6). In reaksie hierop het Staatspresident De Klerk in sy parlementêre openingstoespraak op 29 Januarie 1993 die koms van een onderwysdepartement met ingang 1 April 1993 aangekondig (De Klerk, 1993 : par.6).

5.2.2 Oopeningstoespraak van die Staatspresident tydens die Tweede Sessie van die Negende Parlement op 2 Februarie 1990

Die oopeningstoespraak van die Staatspresident mnr. F.W. de Klerk, op 2 Februarie 1990 het die weg gebaan vir 'n nuwe politieke en onderwysbedeling in Suid-Afrika en dit het ook implikasies vir die onderwys in Suid-Afrika gehad. Daar sou besin moet word oor die beheer in die onderwys, finansiële implikasies en verskeie ander prinsipiële vraagstukke. Al die bevolkingsgroepe in Suid-Afrika sou deur vernuwings in die onderwys geraak word. Die toespraak van die Staatspresident het die weg gebaan vir hierdie vernuwings.

Dit het egter ook uit die navorsing duidelik geword dat die Kleurling- en Indiëronderwys sedert 2 Februarie 1990 sonder groot onderbrekings en ander verwickelinge voortgegaan het en dat die grootste roeringe veral voorgekom het in die onderwys vir blankes en onderwys vir swartes. Die Staatspresident het in sy toespraak onderneem om die Suid-Afrikaanse samelewing te normaliseer en om 'n regverdige en vrye gemeenskap vir almal na te streef (De Klerk, 1990:par.2).

Die Staatspresident stel dit ook verder dat staatkundige hervorming nie in isolasie van probleme op ander lewensterreine gehanteer kan word nie. Die probleme wat bestaan in die onderwys moet dus ook aan die orde kom (vgl. De Klerk, 1990:par.8).

Sy toespraak het ook ander belangrike implikasies ingehou. In die eerste plek is die verbod op verskeie organisasies soos die African National Congress (ANC), die Pan Africanist Congress (PAC), die Suid-Afrikaanse Kommunistiese Party (SAKP) en 'n aantal ondergeskikte organisasies opgehef (De Klerk, 1990:par.12). Verder is verskeie persone wat gevangenisstraf uitgedien het omdat hulle lid van een van hierdie organisasies was, onvoorwaardelik vrygelaat.

Een so 'n persoon was mnr. Nelson Mandela, wat tans die president van die African National Congress is. Beperkings op organisasies soos die National Education Crisis Committee, South African National Students Congress, United Democratic Front, Congress of South African Trade Unions en die Blanke Bevrydingsbeweging van Suid-Afrika is ook opgehef.

5.2.3 Oorsig oor onderwys vir blankes sedert 2 Februarie 1990

Kort na die toespraak van die Staatspresident in die Parlement, het die Minister van Onderwys en Kultuur in die Volksraad, mnr. Piet Clase, op 27 Februarie 1990 nuwe onderwysmodelle vir blanke skole aangekondig. Die nuwe voorstelle het voorsiening gemaak vir twee modelle vir onderwysvoorsiening. Volgens die aankondiging behels die eerste model die privatisering van 'n staatskool met 'n staatsubsidie van 45 persent. Die tweede model het aan die ouergemeenskap die reg verleen om die toelating van leerlinge van ander groepe tot die bepaalde staatskool te magtig. Die staat het hier die skool nog beheer en gefinansier, terwyl die ouers besluit het oor die toelatingsvereistes (Anon., 1990h:2).

In September 1990 is die onderwysmodelle verder uitgebrei tot sogenaamde Model C- en D-skole. Model C-skole is staatsondersteunde skole, waar die staat die onderwysers se salarisse betaal, maar die ouers die verantwoordelikheid dra vir die bedryfskoste van die skool (ongeveer 17% van die uitgawes). Model D-skole is weer skole vir blankes wat weens te min leerlinge gesluit is en wat daarna veelrassig geword het (vgl. De Bruin, 1990:11; Anon., 1992a:6).

Na aanleiding van bogenoemde het party skole gedurende 1990 begin stem oor hulle toelatingsbeleid (vgl. Anon., 1990a:5) en in Januarie 1991 het verskeie skole geopen as Model B-skole wat as 'oop skole' bekend sou staan (Anon., 1991a:10).

In die loop van 1991 is verskeie apartheidswette van die wetboek geskrap, soos byvoorbeeld die Bevolkingsregistrasie-wet, die Groepsgebiede-wet en die Land/Grond-wette van 1913 en 1936 (Van der Walt, 1991a:164). Die skrapping van hierdie wette was 'n poging om die weg te baan vir verdere staatkundige onderhandelings en ook vir 'n nuwe onderwysbedeling (vgl. Anon., 1991b:3).

In Februarie 1992 word aangekondig dat alle bestaande blanke skole, insluitende Model B-skole, vanaf 1 Augustus 1992 outomaties Model C-skole sou word, dit wil sê staatsondersteunde skole, tensy die ouergemeenskap daarteen gekant sou wees. Dit is gedoen omdat die onderwys vir blankes se begroting heelwat gesny is en die staat dus van daardie datum af net verantwoordelik sou wees vir die betaling van onderwyssalarisse (Stuart, 1992:1,2; Molefe, 1992a:1). Hierdie aankondiging het heelwat implikasies gehad. In die eerste plek sou sowat 4 000 blanke onderwysers hulle poste verloor en in die tweede plek is veral die blanke ouergemeenskap geraak, omdat daar baie groter finansiële eise aan die ouers gestel is om die bedryfskoste van die skole te dra. Die staat sal egter steeds waak oor die professionele posisie van die

onderwyser, die standaard en gehalte van onderwys, leerplanne en kurrikula, eksaminering, evaluering en sertifisering (Theron, 1992a:13).

Dit is verder belangrik om daarop te wys dat daar op daardie stadium wel Model B-skole was wat hulle eie toelatingsvereistes verander het en reeds veelrassig was (vgl. Anon., 1990a:5; Anon., 1991d:10) en ook skole wat deur blanke Afrikaners opgerig is wat slegs blanke leerlinge toelaat, soos byvoorbeeld die skool op Orania wat op 3 Junie 1991 geopen het. Hierdie sogenaamde volksskole moes streng privaatskole wees en dus selfvoorsienend funksioneer (vgl. Anon., 1991c:2; Anon., 1992b:5).

Kenmerkend van onderwys vir blankes sedert 1990 is dat daar steeds minder kinders elke jaar ingeskryf word. Dit kan toegeskryf word aan die krimpende geboortesyfer by blankes. Dit het verder daartoe gelei dat blanke skole gesluit moes word as gevolg van te min leerlinge (vgl. Abendroth, 1991:11) of anders as Model D-skole wat aan ander bevolkingsgroepe gegee is.

Die kernprobleme van die onderwys vir blankes lê in die feit dat sy onderwysbegroting ingekort moet word ten einde te kan voldoen aan die eise van pariteit wat deur die breë gemeenskap gestel word. Die onderwys vir blankes moet hoër eise stel aan sy ouergemeenskap wat betref die finansiële aspek daarvan en ook wat betref die handhawing van die identiteit van die dusver tradisionele Christelike skool van die blankes.

Die probleme van die onderwys in die algemeen in die Republiek van Suid-Afrika word in 'n latere paragraaf (5.2.7) in meer besonderhede bespreek.

5.2.4 Oorsig oor onderwys vir swartes sedert 2 Februarie 1990

Die onderwys vir swartes in Suid-Afrika is stellig die terrein van die onderwys wat die meeste 'roeringe' beleef het. Die agtergrond van die probleme in onderwys vir swartes het reeds in 1976 begin met die Soweto-onluste wat ontstaan het onder andere oor ontevredenheid met die onderrigmedium in skole vir swartes (Van der Walt, 1991a:158).

Die openingstoespraak van die Staatspresident op 2 Februarie 1990 wat handel oor die normalisering van die samelewing, kon die verwagting geskep het by die mense in Suid-Afrika dat dit baie beter sou gaan in die land, insluitende in die onderwys. Die teendeel het egter gebeur, want in skole vir swartes het daar steeds wanorde geheers (Anon., 1990b:1). In baie skole, veral in onrusgeteisterde gebiede, het daar teen einde Februarie 1990 nog geen onderrig plaasgevind nie en sommige skole moes vanweë

boikotte sluit (Anon., 1990c:13). Swart onderwysers het ook voortdurend gestaak om die Departement van Onderwys en Opleiding te dwing om aan hulle eise toe te gee. Die belangrikste eis is dat swartes hulle onderwys wil beheer (vgl. Anon., 1990d:4), asook die regstelling van die tekort aan klaskamers en onderwysers en 'n onderwyser/leerling-verhouding van 1:26 in Soweto en Alexandra (wat vir baie onaanvaarbaar was).

'n Belangrike rolspeler in die onderwysvoorsiening vir swartes is die National Education Crisis Committee (NECC), wat in 'n groot mate stakings en boikotte georganiseer het. Die NECC het nou saamgewerk met die South African Democratic Teachers Union (SADTU), wat in September 1990 gestig is. SADTU is nie deur die Departement van Onderwys en Opleiding erken nie, en in reaksie daarop het sowat 40 000 onderwysers in Augustus 1991 begin staak (vgl. Molefe, 1991c:3; Devereaux, 1991:7). SADTU het verder geëis dat afgedankte onderwysers weer in diens geneem moes word en dat diskriminasie beëindig moes word (Anon., 1991d:5). Die NECC het in Junie 1991 bekend gemaak dat hy van plan was om leë blanke skole te beset ten einde 'n oplossing te vind vir die krisis van oorvol skole vir swartes (Botes, 1991:4; Molefe, 1991b:1) en om die regering se aandag daarop te vestig dat kinders nie kan eksamen skryf as hulle in klaskamers saamgehoek is nie (Erwee, 1991:2). Dié poging van die NECC is onder andere ook deur SADTU gesteun (Stirling, 1991:1,2).

Ten die einde van 1991, met die aanvang van die eksamen, het die NECC en SADTU leerlinge aangemoedig om eksamen te gaan skryf en nie deel te neem aan verdere stakings, soos onder andere die massa-optrede teen die instelling van die Belasting op Toegevoegde Waarde, nie (Marincowitz, 1991:11). Die uitslae van die st.10-eksamen van swart kandidate het egter duidelik gewys dat onderwys vir swartes in 'n krisis was, aangesien die slaagsyfer slegs 39,2% was. Volgens Theron (1992b:4) was die vernaamste remmende faktore wat op swart leerlinge ingewerk het, die intimidasie en geweld in baie gebiede, die versetveldtog en die feit dat baie skoolhoofde, kringinspekteurs en vakadviseurs verbied is om ondersteunende, professionele en bestuursdienste te lewer. Omdat daar groot getalle leerlinge vir matriek/standerd 10 aangemeld het, was daar ook 'n tekort aan boeke.

Aan die begin van 1992 is Model D-skole (voormalige skole vir blankes) (vgl. 5.2.3) oorval deur aansoeke van swart leerlinge (Anon., 1992d:4; Marincowitz, 1992:3). Dit dui daarop dat daar 'n groot meerderheid swart kinders was wat graag wou leer en wou wegbekom uit die kringloop van boikotte en intimidasie. Daar is ook 'n beroep gedoen deur die Azanian Students' Movement en ander organisasies soos die NECC op leerlinge om in 1992 nie skole te boikot nie en om skool te gaan met die hoop op beter uitslae (Theron, 1992b:4; Van der Westhuizen, 1992:2). Met die opening van die

nuwe skooljaar in 1992 was baie skole vir swartes heeltemal vol, veral as gevolg van leerlinge wat die matriekjaar wou herhaal (Molefe, 1992b:6). Die situasie het dit duidelik gemaak dat daar 'n ernstige tekort is aan skole vir swartes in Suid-Afrika.

Ten spyte van verskeie oproepe van swart leiers om 1992 'n vrugbare jaar te maak op die terrein van die onderwys, het geweld en boikotte weer eens uitgebreek in skole vir swartes, veral op die Witwatersrand en in blanke onderwysers by swart skole verjaag en in sommige gevalle aangerand (Van Graan, 1992:1,2; Kafaar, 1992:1). Gedurende Augustus 1992 (veral 3-7 Augustus) was skole vir swartes weer feitlik heeltemal verlate as gevolg van die massa-aksie wat gereël is deur die ANC/SAKP/COSATU-alliansie om hulle ontevredenheid uit te spreek oor die regering se standpunte oor verskeie sake, soos onder andere die stemreg en parlementêre verteenwoordiging. Die genoemde organisasies het onderhandelinge by die Konvensie vir 'n Demokratiese Suid-Afrika (KODESA) opgeskort en besluit om die regering deur middel van massa-aksies te dwing om aan hulle eise toe te gee.

Volgens koerantberigte is 40% persent van skoolure en R4 miljoen vermors, omdat onderwys by skole, veral in Soweto, stilstaan en dit weer kan lei tot baie swak matriekuitslae (Erwee, 1992:4; Anon, 1992e:8). Die matriekuitslae van 1992 was ook maar 44%, slegs sowat 4% meer as die vorige jaar (Van Rensburg, 1993:11).

Dit wil voorkom asof die kernprobleme van onderwysvoorsiening vir swartes die gebrek aan voldoende geriewe en die nodige infrastruktuur is. 'n Ander groot probleem in die onderwys vir swartes is dat die partypolitiek 'n té groot rol speel en dat die onderwys die speelbal geword het van die maghebbers in die swart gemeenskap. Daar moet daarna gestreef word om al die kinders sover te kry om sonder intimidasie en onnodige onderbrekings opvoeding te ontvang. 'n Verdere probleem in die onderwys vir swartes is die tekort aan goed opgeleide onderwysers, waarsonder behoorlike opvoeding nie moontlik is nie.

5.2.5 Oorsig oor onderwys vir Indiërs sedert 2 Februarie 1990

Sedert die openingstoespraak van die Staatspresident op 2 Februarie 1990 het onderwys vir Indiërs met baie minder probleme voortgegaan as byvoorbeeld onderwys vir swartes. Onderwys vir Indiërs is nog altyd beskou as onderwys van hoë standaard, omdat die Indiërs baie gesteld is op goeie opvoeding vir hulle kinders. Tog was daar gedurende 1990 probleme as gevolg van 'n geskil oor finansies in die hoër strukture. Daar was baie kritiek oor groot besnoeiings in die onderwysbegroting en vrese het ontstaan dat die handhawing van hoë onderwysstandaarde in gedrang sou kom (Anon., 1990e:10; Anon., 1990f:9).

Gedurende 1991 was daar ook stakings deur Indiëronderwysers wat protes aangeteken het teen oorvol klasse, vermeerdering van onderwysure en moontlike afdankings van onderwysers (Bulbulia & Molefe, 1991:3; Molefe, 1991a:5; Pillay, 1991:5). Die jaar 1992 het ook nie goed begin nie, aangesien onderwysers met die skooljaar wat reeds begin het, geweier het om skool te hou as gevolg van oorvol klaskamers en ook 'n tekort aan onderwysers by baie skole.

Die Indiërgemeenskap het na hierdie berigte 'n beroep gedoen op die ouergemeenskap om te sorg dat die hoë standaarde van die onderwys gehandhaaf word (Anon., 1992f:10). Daar was ook uit die Indiërgemeenskap die eis van een ministerie van onderwys in Suid-Afrika sodat geld bespaar kon word op die administratiewe vlak (Anon., 1992g:6).

Daar was ook baie ontevredenheid in 1992 oor die bekendmaking dat laerskoolonderwysers mag aansoek doen om hoërskoolposte en die verwydering van 23 name van die Departement se bevorderingslys (Anon., 1992e:8). Dit wil dus voorkom of die grootste probleme en struikelblokke in onderwys vir Indiërs by die ontevredenheid van die onderwyserskorps lê, aangesien die leerlinge oor die algemeen gewillig is om die skool by te woon.

Die kernprobleem by die onderwys vir Indiërs blyk ook finansies te wees. Die onderwys vir Indiërs sal ook minder geld ontvang wanneer die beginsel van pariteit in die onderwys in Suid-Afrika toegepas word. Die ouers en die gemeenskap sal noodwendig groter finansiële bydraes moet lewer om die standaarde van voorheen te kan bly verseker.

5.2.6 Oorsig oor onderwys vir Kleurlinge sedert 2 Februarie 1990

Sedert 2 Februarie 1990 en die daaropvolgende aankondiging van die verskillende modelle vir blanke skole, het baie Kleurlinge wat in Kaapse privaatskole was, aansoek gedoen om by Model B-skole in te skakel (Anon., 1990g:5). Die rede hiervoor blyk te wees dat dit as goedkoper beskou is. Net soos die onderwys vir blankes het onderwys vir Kleurlinge ook finansiële probleme, omdat daar ingekort moet word op die onderwysbegroting. Dit kan duidelik gesien word in drastiese maatreëls: daar moes vanaf 1 Januarie 1993 met baie minder onderwysers klaargekom word, sodat die salarisse van die oorblywende onderwysers betaal kan word (Anon., 1992h:4; Anon., 1992i:11).

Dit blyk uit die navorsing dat hierdie maatreëls gelei het tot 'n stryd tussen mnr. Abe Williams, die Minister van Onderwys in die Huis van Verteenwoordigers en die Kleurlingonderwysers. Die onderwysers het gedreig om uitslae terug te hou en het protesaksies gehou teen die moontlike afdanking van onderwysers. Dit het daartoe gelei dat die rasionalisering deur minister Williams laat vaar is (Walter, 1992:6; Molefe, 1992c:2)

Dit blyk dat daar in die onderwys vir Kleurlinge baie min spanning is in vergelyking met die onderwys vir swartes en dat die gee van onderrig met baie minder onderbrekings kan voortgaan. Die Kleurlinge is ook baie gesteld daarop dat die opvoeding van hulle kinders bo ander sake gestel moet word (vgl. Anon., 1992j:2).

5.2.7 Die vernaamste prinsipiële knelpunte in die Suid-Afrikaanse onderwys waarvoor antwoorde gesoek word

5.2.7.1 Inleiding

Uit voorgaande oorsig van die verskillende bevolkingsgroepe in Suid-Afrika se onderwysituasie, tree 'n paar kernprobleme na vore. Die probleme verg aandag ter verbetering van die onderwys van almal in Suid-Afrika. Daar word tans nog nie definitiewe oplossings aangebied vir die onderwys van die toekomstige Suid-Afrika nie, dog net probleme opgewerp waarvoor oplossings gevind moet word. In die eerste plek gaan daar in hierdie afdeling gelet word op algemene probleme van die onderwys en in die tweede plek op die probleme wat spesifiek die Christelike skool in die gesig staar, veral wat betref die handhawing van sy **Christelike identiteit**.

5.2.7.2 Finansiële voorsiening

Volgens 'n mededeling van Kruger (1992) is een van die grootste probleme van die onderwys die van finansiële voorsiening. Die eis vir 'n toekomstige Suid-Afrika is een van demokrasie en gelykberegtiging en die eis kan ook deurgetrek word na die onderwys: pariteit ten opsigte van die **per capita**-toedeling uit die staatsbegroting word vereis. Dit sal beteken dat aan elke kind in Suid-Afrika in die toekoms 'n gelyke bedrag geld bestee moet word. Die eerste implikasie hiervan is dat die blanke, Kleurling- en Indiër-onderwys tevrede sal moet wees met 'n kleiner toewysing, omdat dié drie groepe tans heelwat meer uit die staatskas ontvang as die onderwys vir swartes.

5.2.7.3 Instelling van skoolplig

Die instelling van skoolplig vir alle kinders van skoolgaande ouderdom gaan beteken dat die getal kinders in Suid-Afrika op skool baie gaan toeneem. Die rede hiervoor is dat slegs blankes, Kleurlinge en Indiërs tot op hede skoolpligdig was.

Dit gaan verder daartoe lei dat die onderwyser/leerling-verhouding groter gaan word, omdat daar baie meer leerlinge gaan wees. Daar sal gevolglik baie aandag gegee moet word aan die opleiding van onderwysers, veral swart onderwysers, sodat daar genoeg onderwysers sal wees om die leerlinge te onderrig.

5.2.7.4 Opleiding van onderwysers

'n Verdere probleem van die onderwys is dat alhoewel meer onderwysers benodig word, daar nie genoegsame fondse beskikbaar is om onderwysers op te lei nie en om daarna hulle salarisse te betaal nie. Die staat sal dus deur die gemeenskap en deur private organisasies en nywerhede ondersteun moet word deur die beskikbaarstelling van fondse.

5.2.7.5 Oopstelling van staatskole

Een van die realiteite waarmee in die onderwys rekening gehou moet word, is dat alle staatskole oopgestel sal word vir alle rasse. Die Bevolkingsregistrasie-wet (Wet no. 114 van 1991) is reeds afgeskaf, dus kan daar nie meer in die onderwys gediskrimineer word op grond van ras nie. Tans is daar egter 'n kontradiksie in die wetgewing, want alhoewel die Bevolkingsregistrasiewet afgeskaf is, bestaan eie sake-departemente (waaronder onderwys) nog in die huidige Parlement. Laasgenoemde sal egter in die toekoms verdwyn, sodat onderwys nie meer 'n "eie saak" sal wees nie.

Daar is reeds in 1992 met Wette 146 en 147 aan die Staatspresident magtiging verleen om aangeleenthede wat tans eie sake is van 'n bevolkingsgroep tot algemene sake te verklaar en om voorsiening te maak vir die gesamentlike administrasie (Anon., 1993a:1).

5.2.7.6 Gebruik/misbruik van onderwys vir politieke doeleindes

Dit is verder ook so dat die onderwys gebruik/misbruik word as 'n terrein om party-politiek op te bedryf. Gedurende die afgelope jare het baie jongmense van skoolgaande ouderdom hulle opvoeding op die altaar gelê ten einde hulleself toe te spits op die "power struggle" (vgl. Van der Walt, 1992a:6). Uit 'n reformatoriese

oogpunt beskou, is dit egter nie moontlik om die onderwys en politiek te skei nie, aangesien dit gesien word as twee groothede in die menslike leefwêreld (vgl. Van der Walt, 1989:16-17). Dit moet egter by die jeug tuisgebring word dat die slagspreuk "Liberation now, education later" nie tot hulle voordeel strek nie aangesien dit aan die (party-)politiek voorrang verleen bo die onderwys (vgl. Truter, 1988:1-2).

5.2.7.7 Kontrolering van standaarde, kurrikula en sertifisering

Vanaf 1 April 1993 gaan Suid-Afrika een sentrale staatsdepartement vir onderwys hê, met uitvoerende onderwysdepartemente op streeksvlak wat verantwoordelik sal wees vir alle onderwys in die streek. Hierdie stelsel gaan bepaalde eise stel ten opsigte van die kontrolering van standaarde, kurrikula en sertifisering. Die slagspreuk van "pass one, pass all", wat veral gehoor word onder swart leerlinge, is opvoedkundig nie verantwoordbaar nie (Kruger, 1992). Akademiese standaarde behoort deurentyd gehandhaaf te word, sodat die skoolverlaters in staat sal wees om dit waarvoor hulle opgelei is na behore te kan doen. Dit is nie 'n oplossing om die onderwysstandaarde te verlaag bloot sodat meer leerlinge kan slaag nie (vgl. Van der Walt, 1991b:31). Daar sal gewaak moet word oor die handhawing van onderwysstandaarde. Daarom sal daar in die toekoms baie aandag gegee moet word aan die opleiding van onderwysers, want die vlak van opleiding van die onderwyser is 'n belangrike faktor in die leerling se akademiese vorming (Kruger, 1992). Stakings en die aanblasing van geweld deur onderwysers kan nie geduld word nie, veral as die handhawing van akademiese standaarde hoë prioriteit geniet.

5.2.7.8 Taalmedium of voertaalkwessie

'n Verdere baie belangrike kwessie in die onderwys is die taalmedium of voertaalkwessie. Die onderrigmedium in skole is reeds baie jare lank 'n netelige kwessie in Suid-Afrika. Die 1976-Soweto-onluste het juis die aandag daarop gevestig dat geen volk gedwing kan word om in 'n ander taal as sy moedertaal onderrig te ontvang nie (vgl. Van der Walt, 1992a:10; Van der Walt et al., 1987:32). Sedert 1 April 1992 kan swart ouers die voertaal van hulle kinders se skool kies en die oorgrote meerderheid het verkies dat hulle kinders in Engels onderrig word (Anon., 1992k:4). Die ouergemeenskap word dus in 'n toenemende mate by die skool betrek en dit plaas 'n groot verantwoordelikheid op die skouers van die ouers (vgl. Van der Walt, 1992c:19).

5.2.7.9 Die kulturele identiteit van die skool/aard en etos

In die toekoms gaan die ouers by staatsondersteunde skole die voorreg hê om die gees en karakter van die skool te bepaal (vgl. De Klerk, 1993:par 6-7; Anon., 1993b:1). Dit is 'n baie belangrike punt wanneer dit kom by die handhawing van die identiteit van die skool en die onderwys. Die skool wat deur die bydraes en ywer van die ouergemeenskap as 'n Christelik-Reformatoriese skool wil voortbestaan, moet self sorg dra dat die Christelike identiteit gehandhaaf word. Daar sal ook aanvaar moet word dat daar skole van uiteenlopende gees en karakter in die skoolstelsel gaan wees, byvoorbeeld Moslemskole, Hindoeskole, skole wat 'n neutrale karakter gaan voorstaan, ensovoorts. In welke mate hulle volle staatskole, staatsondersteunde of privaatskole sal wees, sal die tyd moet leer. Wat egter verwag kan word is dat die volle staatskole waarskynlik 'n neutrale, gesekulariseerde karakter gaan hê.

Die gees en karakter van 'n skool hang ook nòu saam met die (volks-)kultuur van die ouergemeenskap. Onderwys is kultuuroordrag, want die kind leer vanuit sy eie kultuur en verwerk die kennis in terme van die kultuur wat aan hom bekend is (Van Niekerk, 1991:6). Die skool wat dus opvoedende onderwys gaan verskaf, kan nie kultuurloos en neutraal wees nie, want dit sou indruis teen die wese van die skool. In Suid-Afrika bestaan daar 'n situasie waar daar baie verskillende kulture saam (moet) bestaan. Die onderwys in Suid-Afrika moet dus nie vir die spesifieke groep kultuurvreemd wees nie.

Volgens Van der Walt (1991c:25) skep multikulturele onderwys ook probleme. Kulturele verskille is 'n werklikheidsgegewe en die leerling moet die reg tot vrye assosiasie hê sodat hy hom kan voeg by die groep waar hy hom die beste tuis voel. Verskillende kultuurgroepe kan dus nie sonder meer saamgedwing word nie. Dit mag egter gebeur dat byvoorbeeld 'n swart kind in so 'n mate verwesters het dat hy hom meer tuisvoel in die Westerse kultuurmilieu as in sy eie oorspronklike kultuur (vgl. ook 5.2.7.8).

5.2.7.10 Handhawing van identiteit

Die Christelike skool gaan in die posisie staan waar hy sal moet veg vir sy Christelike identiteit deur sterk te staan op dit wat vir hom belangrik is, soos die Godsdiensoonderrig en die Christelike karakter van die vakonderrig. Sodanige Christelike skole sal hulle credo duidelik uiteen moet sit, sodat voornemende ouers bewus gemaak kan word daarvan dat die skool Christelik-Reformatoriese beginsels nastreef (vgl. Van der Walt, 1992c:17; Van der Walt, 1990:5). Die Christelike skool sal homself verder moet handhaaf teenoor ander skole, wat van die Christelike skool se gees en karakter gaan verskil.

In die volgende paragraaf gaan daar gelet word op enkele gesigspunte wat die Nederlandse geskiedenis aangaande die identiteitshandhawing van die Christelike skool mag bied te midde van onderwysvraagstukke wat voorkom in Suid-Afrika.

5.3 Gesigspunte wat die Nederlandse geskiedenis van identiteitshandhawing moontlik mag bied op hierdie onderwysvraagstukke

5.3.1 Inleiding

In hierdie paragraaf gaan dit oor die vraag of en hoe die Christelike skool in die nuwe bedeling sy identiteit as Christelike skool sal en kan handhaaf te midde van die komplekse situasie in Suid-Afrika. Die navorsing wat gedoen is oor die Nederlandse geskiedenis van identiteitshandhawing (en waaroor in 2, 3 en 4 hierbo verslag gedoen is) mag moontlik enkele antwoorde bied op die knelpunte wat pas hierbo uitgelig is. Dit is egter belangrik om daarop te let dat vanweë die aard van hierdie navorsing, naamlik dat dit handel oor die identiteit van die (Christelike) onderwys in die **Nederlandse** onderwysgeskiedenis, laasgenoemde nie noodwendig antwoorde sal kan bied op al die knelpunte of vrae in die **Suid-Afrikaanse situasie** nie. Die vergelykende opvoedkunde het al ten oorvloede die redes daarvoor na vore gebring. Elke onderwysstelsel is onlosmaaklik verbind aan die gemeenskap waaruit dit ontwikkel het. Daarom kan 'n onderwysstelsel van een land nie net oorgeneem word deur 'n ander land nie, omdat elke land se onderwysstelsel uniek is (vgl. Barnard, 1984:251-252) en omdat elke onderwysstelsel binne die konteks van verskillende kulture praktyk word (vgl. Steyn, 1991:86; Stone, 1981:39-41).

Die vernaamste knelpunte of vrae in die Suid-Afrikaanse onderwys, soos aangedui, is die volgende: die finansiële tekorte, onderwysersvoorsiening, die oopstelling van skole, die feit dat onderwys as politieke speelbal gebruik/misbruik word, standaarde, kurrikula en sertifisering, onderrigmedium en die handhawing van die kultuur-eie godsdienstige identiteit.

5.3.2 Enkele Nederlandse gesigspunte ten opsigte van identiteitshandhawing van die Christelike skool uit die tydperk 1600-1992

In die 400 jaar van die Nederlandse onderwysgeskiedenis wat ontleed is, het 'n aantal gedagtes na vore gekom wat tans oorweging kan geniet in die Suid-Afrikaanse

onderwysituasie. Die Reformatore het byvoorbeeld reeds in die 17de eeu geëis dat onderwys toeganklik moet wees vir die hele volk en dat daar klem gelê moet word op moedertaalonderrig (vgl. 2.5.1 en 2.5.2). Daar is reeds in die 17de eeu besef dat die skool en ouerhuis nie op geskeide weë mag gaan nie. Die ouerhuis en skool moet dus in hulle opvoedingsdoelstellings by mekaar aansluit, anders is dit die kind wat verwar word in sy gemoed (vgl. 2.5.6).

Aan die begin van die 19de eeu het die stryd van die Christelike skool eers werklik in Nederland begin, omdat die staat wetgewing uitgevaardig het wat neutrale skole voorgestaan het, sonder onderskeid van godsdienstige oortuiging (vgl. 3.3.2 en 3.2.3). In reaksie daarop is daar teen ongeveer 1834 begin met die oprigting van besondere (i.c. Christelike) skole. Dit was skole wat geen steun van owerheidsweë ontvang het nie. Die hele 19de eeu word in die Nederlandse geskiedenis oorheers deur 'n skoolstryd (vgl. 3). Dié skoolstryd het juis ontstaan en ontwikkel omdat daar mense was wat bekommerd was oor die identiteit van die (Christelike) skool en ontevrede was oor die feit dat die openbare skool hom voortaan sou weerhou om enige leerstellige godsdienste op skool te verkondig. Dit was vir die voorstanders van die Christelike skool onaanvaarbaar dat die kinders net tot algemene Christelike en maatskaplike deugde opgevoed sou word.

Die skoolstryd het uitgeloop op die 1920-Onderwyswet wat tegelyk finansiële gelykberegtiging vir en vryheid van die onderwys tot gevolg gehad het (vgl. 4.3). Christenouers het dus die vryheid ontvang om besondere Christelike skole op te rig met die voordeel dat dit ook deur die owerheid gefinansier sou word. Dit was vir die voorstanders van die besondere skool 'n groot oorwinning, want die besondere skool kon sonder veel teenkanting daaraan werk om sy Christelike identiteit te behou.

'n Verdere oplossing wat bedink is vir die akkommodering van verskillende lewensbeskoulike groepe in die onderwys, was versuiling. Dit het beteken dat elke groep in sy eie suil sy skole en ander samelewingstrukture kon oprig en sy besondere lewensbeskoulike identiteit kon handhaaf. Vir die Christelike skool het dit beteken dat die Christelike gees en karakter van die skool in die skool aan die leerlinge oorgedra word omdat die leerlinge homogeen in hulle lewensbeskouing is.

5.3.3 Moontlike oplossings vir Suid-Afrikaanse onderwyskelpunte voortvloeiend uit voorgaande

5.3.3.1 Finansiële gelykberegtiging

Die 1920-Onderwyswet van Nederland bied moontlik 'n oplossing vir die Suid-Afrikaanse onderwys. **Finansiële gelykberegtiging** is 'n moontlike oplossing vir die finansiële probleme tans in die onderwys. Dit word ook uit verskeie oorde geëis vir 'n toekomstige onderwysbedeling in Suid-Afrika. Dit sal beteken dat die finansiële voorsiening vir blanke, Kleurlinge en Indiëronderwys afgeskaal moet word en meer fondse bestee moet word aan die voorheen minderbevoorregte mense in die land. So 'n stap is nodig ter verkryging van onderwyspariteit.

5.3.3.2 Besondere skole

Die feit dat die Nederlanders reeds in die vorige eeu begin het om **besondere skole** op te rig en dit met redelike sukses laat voortbestaan het tot nou toe, is 'n aanduiding dat dit ook 'n moontlike oplossing kan wees vir Suid-Afrika met sy multi-religieuse en multi-kulturele samelewing. Die besondere Christelike skool kan in so 'n opset bly voortbestaan, terwyl openbare skole dalk 'n "neutrale" karakter kan hê. Dit sal dit ook moontlik maak vir verskillende groepe om eie skole met 'n eie besondere identiteit op te rig. Soos in Nederland, gaan dit egter hoë eise stel aan die ouergemeenskap wat standvastig sal moet besluit of hulle besondere skole wil hê en of hulle gaan tevrede wees met openbare skole met 'n "neutrale" karakter.

5.3.3.3 Versuiling

Versuiling van die samelewing kan ook 'n moontlike oplossing vir Suid-Afrika wees. Dit sou beteken dat **die verskillende lewensbeskouslike groepe elk met 'n eie "suil" kan funksioneer met eie skole en samelewingstrukture**. Dit sou ook 'n oplossing wees vir die probleem om die verskillende kulture in Suid-Afrika naas mekaar te handhaaf. Elke suil sou dus sy eie godsdienis in sy skole kan beoefen en ook die onderrigmedium kan kies wat hy voel die beste is vir sy kinders (leerlinge). Dit sal in die reël die moedertaal wees wat ten minste aanvanklik as onderrigmedium gebruik word.

5.3.3.4 Enkele ander moontlike oplossings

Daar is nog 'n paar ander sake wat uitgelig moet word in die proses van soeke na moontlike oplossings vir Suid-Afrika en in die besonder vir die handhawing van identiteit van die Christelike onderwys in Suid-Afrika.

In die eerste plek is die Wet op Groepsgebiede (Wet no. 77 van 1957) reeds afgeskaf. Dit beteken dat die inwoners van Suid-Afrika die reg het om te woon waar hulle wil en dus ook om hulle kinders in die skole te plaas wat hulle verkies. Die onderskeid gaan dus nie ras of kleur wees nie; ander faktore soos religie en lewensbeskouing gaan 'n groter rol speel in die keuse en bestaan van skole. Dit gaan dus beteken dat die kriteria vir toelating in staatskole nie meer ras sal wees nie, maar dat die gemeenskap sy eie skole sal kan oprig met eie toelatingsvereistes, byvoorbeeld aanvaarding van die religieuse oortuigings en spesifieke taalmedium van die skool en die betrokke ouergemeenskap.

Alhoewel sowat 68% van die inwoners van Suid-Afrika volgens die jongste sensus Christene is (vgl. Suid-Afrikaanse Statistiek, 1992:1.18), kan aanvaar word dat 'n kleiner persentasie ware Christelike onderwys gaan voorstaan. Dus gaan die staat- of openbare skole nie noodwendig Christelike skole wees nie en die verantwoordelikheid om Christelike skole op te rig gaan rus op die skouers van die ouers en die gemeenskap.

'n Verdere eis van verskeie groepe in Suid-Afrika is dat daar erkenning gegee sal moet word aan die diversiteit van tale en kulture. Dit is belangrik dat groepe in 'n multi-kulturele samelewing nie daarvan weerhou moet word om dit wat vir hulle kosbaar is, te bewaar nie. Dus sal die verskillende groepe ook klem moet lê op die feit van verdraagsaamheid teenoor die wat nie soos jy dink en voel nie. Dit sal van almal in Suid-Afrika verwag word en dit behoort ook so aan die jeug op skool oorgedra te word. Verdraagsaamheid kan moontlik wees sonder om die eie prys te gee.

Dit wil dus voorkom of 'n moontlike oplossing vir die onderwys in Suid-Afrika die volgende is: dat onderwys op 'n opvoedkundig verantwoordbare wyse gelykelyk aan alle kinders van skoolgaande ouderdom voorsien moet word. Dit is daarby egter belangrik om die godsdien, lewensbeskouing, kultuur en taal van elke kind in aanmerking te neem. Hierdie vertrekpunt stel hoë eise aan die stelsel van onderwysvoorsiening en beteken dat elke lewensbeskouwlike en/of kultuurgroep die vryheid moet hê om 'n eie skool op te rig met gelyke finansiële steun (finansiële gelykberegting) van die staat, hoe gering ook al.

Hierdie uitgangspunt gaan verder' baie hoë eise stel aan die ouergemeenskap, wat sal moet besluit oor die skool waar hulle hulle kinders gaan laat onderrig. Wat Christelike onderwys betref, was baie ouers se mening in die verlede dat dit nie nodig was om betrokke te raak by die onderrig van hulle kind nie, want Suid-Afrika is 'n Christelike land, die onderwysers is Christene en die openbare onderwys is Christelik in karakter. Dit sal bes moontlik in die toekoms nie meer die geval wees nie, daarom sal ouers meer aktief betrokke moet raak by die onderwys.

Christelike onderwys/skole gaan in die toekoms 'n groot taak hê om die Christenouer by te staan in die opvoedingshandeling. Dit is belangrik dat die kind voorberei moet word vir 'n lewe en toekoms in 'n multi-religieuse en multi-kulturele samelewing. Alhoewel daar dan baie verskillende skole sal wees, byvoorbeeld Christenskole, Moslemskole en dies meer, behoort beleid oor kurrikula, standaarde en sertifisering deur een sentrale onderwysdepartement behartig te word, dog die uitvoering daarvan kan op plaaslike, streeksvlak of binne 'n "suil" gegee word.

5.4 Samevatting

In hierdie hoofstuk is daar in die eerste plek 'n oorsig gegee oor die Suid-Afrikaanse onderwys sedert die openingstoespraak van die Staatspresident op 2 Februarie 1990. Dit is gedoen ten einde die vernaamste knelpunte in die Suid-Afrikaanse onderwys, waarvoor **prinsipiële** antwoorde vir die toekoms gesoek word, vas te stel. Daarna is gepoog om in die Nederlandse onderwysgeskiedenis en veral in die geskiedenis van die identiteitshandwing van die Christelike skool aldaar, enkele moontlike antwoorde en oplossings te soek vir die vroeë rakende toekomstige onderwys in Suid-Afrika.

Daar is tot die slotsom gekom dat daar uit die Nederlandse onderwysgeskiedenis 'n aantal moontlike oplossings kan voortkom vir die onderwysprobleme in Suid-Afrika.

Dit wil egter voorkom asof Suid-Afrika tans in 'n sin staan waar Nederland in 1920, met die De Visserwet gestaan het. Wat sedert 1920 met die Christelike onderwys in Nederland gebeur het, is in 4. hierbo beskryf, en kan saamgevat word in die stelling dat die Christelike onderwys in Nederland vandag so gesekulariseerd geraak het dat dit weinig verskil van die openbare "neutrale" skool. Die gevolg hiervan was dat daar uit die breë Christelike suil 'n aparte suil, die Christelik-Reformatoriese, ontstaan het wat tans nog stry vir die behoud en handwing van die identiteit van die Christelik-Reformatoriese skool.

Hierdie gebeure in Nederland sedert 1920 kan dus ook as 'n waarskuwing dien vir die voorstanders van Christelike onderwys in Suid-Afrika. Dit is duidelik dat dit geen

maklike taak is om die identiteit van die Christelike skool te handhaaf te midde van baie ander lewensbeskoulige groepe en die toenemende sekularisering van die wêreld nie.

Die Christelike onderwys het aktiewe ouers en gelowige, roepingsbewuste onderwysers nodig. Die belangrikste is egter bowenal die vryheid om Christelike (reformatoriese) skole op te rig en die wil om die identiteit van sulke skole te handhaaf en uit te bou.

6. Bevindings, gevolgtrekkings en aanbevelings

6.1 Inleiding

In hierdie laaste hoofstuk word daar in hoofsaak gekonsentreer op die bevindinge van hierdie navorsing. So 'n bevinding is moontlik nadat die verloop van die Nederlandse onderwys sedert 1600 tot vandag toe nagegaan is en daar gepoog is om enkele antwoorde te vind vir die probleme in die Suid-Afrikaanse onderwys van die huidige en die afsienbare toekoms. Die bevindinge wat gemaak word, lei daaropvolgend tot gevolgtrekkings, wat verband hou met die doelstellings van die navorsing (vgl. 1.4). Vervolgens word enkele aanbevelings gemaak. Daar word onderskei tussen twee soorte aanbevelings: eerstens die aanbevelings wat verband hou met die doelstellings van die navorsing en tweedens aanbevelings wat handel oor verdere navorsingsmoontlikhede. Ten slotte sal daar tot 'n oorkoepelende samevatting gekom word.

6.2 Bevindings

Die volgende bevindings het na vore gekom uit die ontleding van die stryd van die handhawing en behoud van die identiteit van veral die Christelike skool in die Nederlandse onderwys, en 'n bepaling van die moontlike betekenis daarvan vir Suid-Afrika :

1. Uit die verloop van die Nederlandse geskiedenis in die periode 1600-1789 is bevind dat Nederland ten spyte van die voortdurende afwisselende tydperke van oorlog en vrede, veral gedurende die 1600's redelike voorspoed beleef het en dat die Nederlandse volk oor die algemeen Christelik godsdienstig was. Dit kon wees as gevolg van die invloed van die Sinode van Dordrecht (1618 - 1619) wat aan die begin van die eeu plaasgevind het (vgl. 2.2). Hierdie Sinode het nuwe lewens in die onderwys geblaas met bepalings soos onder andere dat skole ook opgerig moes word in dorpe en dat volksonderwys bevorder moes word (vgl. 2.3).

2. Dit blyk egter dat die daaropvolgende eeu (1700's) in Nederland as 'n eeu van verval beskryf kan word en dat die bepalings van die Sinode van Dordrecht nie meer tot hulle reg gekom het nie (vgl. 2.3). Die 18de-eeuse verslapping en sekularisasie het ook die leerinhoud van die skool beïnvloed in die sin dat die Christelike godsdiens nie meer 'n sentrale plek gehad het nie, maar dat die leerinhoude so gekies is dat die verstandelike vermoëns van die kind slegs daardeur ontwikkel sou word (vgl. 2.5.2).

Hierdie verval in die samelewing het ook daartoe gelei dat die kerk gaandeweg sy beheer oor die onderwys verloor het (vgl. 2.5.5).

3. Die navorsing het getoon dat die wese en die doel van die skoolse opvoedende onderwys na die Reformasie was om die kind ten eerste voor te berei vir die Hiernamaals. Die belangrikste was dus om die kind te leer lees, sodat hy self die Bybel kon lees ter voorbereiding vir sy burgerlike en kerklike lewe (vgl. 2.5.2). Die invloed van Liberaal-Humanistiese strominge (vgl. 2.4) het daartoe gelei dat meer klem gelê is op die opvoeding van die kind tot goeie staatsburgerskap, dus 'n meer "aardse" en humanistiese doel (vgl. 2.5.2).

4. Uit die literatuur het dit duidelik geword dat tug sedert 1600 geleidelik al minder hardhandig toegepas is as in die voorafgaande eeue. Die Dordtse Sinode en die Calvinistiese leer het duidelik gestel dat die mens slegs verleende gesag het en dat die uitoefening van gesag moes plaasvind volgens God se wil. Die Verligting (veral na aanleiding van Rousseau se gedagtes (vgl. 2.4)) het die toepassing van tug weer as onnodig beskou, want die kind moes ongebonde opgroei (vgl. 2.5.3).

5. Die navorsing het aan die lig gebring dat in die 17de eeu die ouerhuis, kerk en staat baie nou saamgewerk het ten opsigte van onderwys, omdat die Nederlandse volk in hoofsaak 'n geestelik homogene volk was (vgl. 2.5.6). Dit blyk egter dat die invloed van die staat bo dié van die kerk in die onderwys toegeneem het (vgl. 2.5.6) en dit het verder daartoe gelei dat algemeen aanvaar is dat die kind slegs ingelig moes word oor die bestaan van God en dat eers op 'n latere stadium 'n poging aangewend kan word om hom te vorm tot Christen (vgl. 2.5.4).

6. Daar is bevind dat die skool na die Reformasie (in die 17de eeu) die skool met die Bybel was, dit wil sê Bybelse waardes en norme is aan die kinders oorgedra (vgl. 2.6; 2.5.2) en die onderwyser het 'n leidende rol gespeel om die kinders in die ware Christelike leer op te voed tesame met hulle vele ander verpligtinge (vgl. 2.5.7).

7. Dit blyk dat die Christelike skool gedurende die 17de eeu sy identiteit bewaar het deur sy Protestants-Christelike waardes en norme te handhaaf, maar in die 18de eeu as gevolg van liberalistiese invloede sy Christelike karakter in 'n hoër mate ingeboet het (vgl. 2.5.2; 2.6).

8. Dit blyk dat die sekularisasieproses wat reeds in die 18de eeu in Nederland begin het, uiteindelik gelei het tot die amptelike skeiding tussen kerk en staat in 1796 en dit het tot gevolg gehad dat die onderwys die meeste daaronder gely het, aangesien nóg kerk nóg staat sy verpligtinge ten opsigte van die onderwys nagekom het (vgl. 3.2.1).

Dit het beteken dat die Christelike identiteit van die skool blootgestel is aan die werking van nie-Christelike invloede.

9. Daar is bevind dat die skoolwette van 1801 en 1803, wat deur J.H van der Palm opgestel is, die begin was van 'n lang en moeilike stryd vir die Christelike skool in Nederland. Die rigting van die staatsonderwys was nog verder van die Bybelse norme en waardes weg as in die vorige eeu en het die rasionalistiese invloede duidelik laat blyk, naamlik dat die kind opgevoed moet word tot 'n deugsame en nuttige mens en nie noodwendig ter voorbereiding van 'n lewe in die vrese van die Here nie (vgl. 3.2.4).

Dit het ook duidelik geblyk uit die skoolwet van A. van den Ende in 1806 se bewoording : "oplei tot die maatskaplike en Christelike deugde" (vgl. 3.2.3).

10. Daar is bevind dat die Afskeiding in 1834 van die Hervormde Kerk (vgl. 3.2.4) én die Reveil ('n ontwakingsbeweging binne die Hervormde Kerk om geloofsvernuwing te bewerkstellig (vgl. 3.2.4 en 3.3.2)) hulle beywer het vir die oprigting en onderhouding van die besondere Christelike skool.

11. Dit blyk dat daar ernstige meningsverskille bestaan het tussen twee baie prominente figure in die skoolstryd, naamlik J.J.L. van der Bruggen en Groen van Prinsterer, nadat hulle aanvanklik saamgestry het vir die besondere Christelike skool. Groen van Prinsterer wou hê dat die staat 'n Christelike staat moes wees en die openbare skool 'n Christelike karakter moes hê. Vir J.J.L. van der Bruggen, eksponent van die eties-ireniese rigting, was dit nie nodig nie. Hy het dan ook in die onderwyswet van 1857 bepaal dat alle openbare skole neutraal sou wees sonder enige leerstellige onderwys (vgl. 3.2.5 en 3.3.1). Die onderwyswet van 1857 kon 'n werklikheid geword het nadat die Grondwet in 1848 hersien is (vgl. 2.6).

12. 'n Baie belangrike mylpaal in die stryd van die besondere Christelike skool was egter dieselfde Onderwyswet van 1857, aangesien die stigting van besondere skole nie meer owerheidstoestemming nodig gehad het nie (vgl. 3.2.5). Daar is egter ook bevind dat daar nog geen sprake was van finansiële gelykberegting nie.

13. Die navorsing het aan die lig gebring dat voorstanders van die besondere onderwys besluit het om die skoolstryd ook 'n politieke stryd te maak deur die eerste politieke party in die Nederlandse parlementêre geskiedenis in 1879 te stig, naamlik die Anti-Rewolusionêre Party onder leiding van Abraham Kuyper (vgl. 3.2.6 en 3.3.2) en so te stry vir die identiteit en bestaansreg van die Christelike skool.

14. Daar is voorts bevind dat die grondslag vir finansiële gelykberegting in die onderwys reeds in 1889 met die skoolwet van Aeneas Baron Mackay gelê is, deurdadig die monopolie van die openbare skool verbreek is en die besondere skool die kans gegun is om te groei (vgl. 3.2.7 en 4.2).

15. Die navorsing het laat blyk dat die vraagstuk van die identiteit van die skool en spesifiek van die Christelike skool, die middelpunt was van die skoolstryd wat gedurende die 19de eeu plaasgevind het. Alhoewel die besondere Christelike skool baie struikelblokke op die weg na vryheid moes oorbrug het, het die einde van die 19de eeu aangebreek met die wete vir die voorstanders van die besondere skool dat die skoolstryd in 'n mate gewen is, omdat beide die openbare skool en die besondere skool in "vrede" langs mekaar kon bestaan weens finansiële gelykberegting (vgl. 3.4).

16. Die navorsing het getoon dat die geskiedenis van die Nederlandse onderwys in die 20ste eeu begin met 'n hoogtepunt, naamlik die totstandkoming van die De Visserwet in 1920. Dit is vooraf gegaan deur die werk van 'n staatskommissie in 1913, wat die situasie in die onderwys ondersoek het. Dit het gelei tot die hersiening van die Grondwet in 1917. Die "pacificatie", wat 'n kompromie beteken tussen die Liberales en die Protestante (vgl. 4.3), het aanleiding gegee tot die bepalinge van 1920-Wet van De Visser.

17. Dit blyk dat deur die 1920-wet 'n "skoolvrede" tot stand gekom het en verder dat elke lewensbeskouwlike groep in Nederland sy eie skool kon oprig met finansiële gelykberegting deur die staat. Daar word allerweë van hierdie unieke verskynsel in Nederland gepraat as versuiling (vgl. 4.4).

18. Daar is bevind dat die sekularisasieproses na 1920 vinniger toegeneem het, omdat Christene hulle teruggetrek het in hulle eie suil en nie meer hulle invloed ten volle in die samelewing laat geld het nie. Dit het daartoe gelei dat daar mettertyd nie groot verskille was tussen die Christelike skole en die openbare, neutrale skole nie (vgl. 4.4 en 4.6).

19. Dit blyk dat die "Mammoetwet" in 1968 nie aan die beginsels van die 1920-Onderwyswet verander het nie, maar slegs organisatoriese veranderinge teweeggebring het. Die identiteit van die Christelike skool is dus nie daardeur aangetas nie (vgl. 4.5).

20. Dit blyk dat daar sedert die 1970's 'n nuwe skoolstryd besig is om te woed. Die sekularisasieproses en die invloed van apostatiese strominge het tot gevolg dat daar

pogings is om uit die onderskeie suile uit te breek en skole te stig wat kinders vanoor die hele spektrum toelaat (vgl. 4.6).

21. Daar is bevind dat die Reformatoriese suil weggebreek het van die Protestants-Christelike suil, mede as gevolg van die vervlakking wat daar selfs in laasgenoemde ingetree het. Die Reformatoriese suil het, om sy eie identiteit te behou, teruggekeer na die beginsels van die Reformasie. Hierdie suil word, ten spyte van die pogings tot ontsuiling, steeds deur die Nederlandse owerheid erken as 'n suil, vanweë die respek wat hy afgedwing het met sy beginselvastheid (vgl. 4.6 en 4.8).

22. Dit blyk dat wetgewing in 1981 dit van skole vereis het om hulle identiteit in 'n volledige skoolwerkplan uiteen te sit. Om die onderwysers van hulp te voorsien is 'n skoolbegeleidingsdiens gestig (vgl. 4.6).

23. Dit blyk dat die stryd om identiteitshandhawing van die Christelike skool in die 20ste eeu net so fel was as in die vorige eeue. Die verskil het egter daarin gelê dat daar reeds vryheid in die onderwys was om besondere Christelike skole op te rig, maar die stryd vind in die Christelike skool self plaas as gevolg van die vervlakking wat ook in die skool begin intree het (vgl. 4.8).

24. Literatuurstudie en onderhoudvoering het aangetoon dat Suid-Afrika tans in die proses van verandering is. Hierdie proses gaan die onderwys ook beïnvloed en die onderwysreëlings wat baie jare lank gegeld het, gaan verander word om te voldoen aan eise van die breër gemeenskap vir pariteit in die onderwys (vgl. 5.2.1).

25. Dit wil voorkom asof die grootste probleme betreffende die onderwys in Suid-Afrika voorkom in die swart gemeenskap en ook in die blanke gemeenskap (vgl. 5.2.2).

26. Dit blyk dat die openingstoespraak van die Staatspresident op 2 Februarie 1990 ingrypende veranderings in Suid-Afrika van stapel laat loop het en dat daar momentum gegee is aan die hervormingsproses wat ook die onderwys in Suid-Afrika nou raak (vgl. 5.2.2).

27. Die navorsing het getoon dat die blanke onderwys gebuk gaan onder die feit dat sy begroting gesnoei is en dit beteken dat daar minder geld van staatsweë beskikbaar is vir blanke onderwys, dat daar dus groter finansiële eise aan die ouers en die gemeenskap gestel sal word (vgl. 5.2.3).

28. Die oorsig van die onderwys vir swartes het getoon dat die verwagtinge wat moontlik deur die toespraak van die Staatspresident geskep kon gewees het, teen die

einde van 1992 nog nie gerealiseer het nie en dat dit net so sleg gegaan het met hulle onderwys as voorheen. Daar het nog steeds stakings deur onderwysers en wegblyksies plaasgevind en die situasie in skole vir swartes was nog steeds naastenby dieselfde as voorheen, naamlik oorvol klasse, te min boeke en dies meer (vgl. 5.2.4).

29. Daar is gevind dat die onderwys deur te veel persone en instansies gebruik word om partypolitiese doelwitte te bereik. Dit is nie vir vreedsame en doeltreffende onderwys bevorderlik nie (vgl. 5.2.4 en 5.2.7).

30. Dit blyk uit die navorsing dat onderwys vir Indiërs hoofsaaklik met twee kernprobleme worstel, naamlik eerstens die ontevredenheid by die onderwyserskorps oor onder meer die klassituasie en die aanstelling van onderwysers, en tweedens finansies, aangesien onderwys vir Indiërs ook minder geld sal ontvang wanneer 'n bedeling van pariteit in die onderwys tot stand gekom het (vgl. 5.2.5).

31. Navorsing het getoon dat die onderwys vir Kleurlinge se probleme soortgelyk is aan dié wat by die onderwys vir blankes voorkom, naamlik dat probleme ondervind word met die finansiering van die huidige onderwys (vgl. 5.2.6).

32. Daar is bevind dat daar in die toekoms aandag gegee sal moet word aan die infrastruktuur van die onderwys om al die skoolpligtiges te akkommodeer, sowel as voorsiening te maak vir die opleiding van onderwysers (veral in die swart gemeenskap) (vgl. 5.2.7).

33. Daar sal nie meer in skole op rassegrondslag gediskrimineer kan word nie, maar wel ten opsigte van verskille in religie en lewensbeskouing (vgl. 5.2.7 en 5.3.3).

34. Dit blyk dat daar in die nabye toekoms besin sal moet word oor die taalmedium of voertaalkwessie, die kontrolering van standaarde, kurrikula en sertifisering sodat die standaarde van en in die onderwys nie verlaag hoef te word nie (vgl. 5.2.7).

35. Die navorsing het getoon dat dit veral die ouergemeenskap is wat sal moet waak oor die gees en rigting van die skool. Die ouer sal ook die reg hê om dit te doen, omdat daar van hom groter finansiële bydraes vir die onderwys verwag sal word (vgl. 5.2.7 en 5.3.3).

36. Daar is bevind dat daar reeds in die 17de eeu in Nederland besef is dat die skool en ouerhuis baie nou by mekaar behoort aan te sluit. Dit is dan ook die eis aan die onderwys vandag dat die skool nie vir die kind vreemd moet wees nie. Die

verantwoordelikheid van die ouer kom hier ter sprake : hy moet toesien dat die skool waarin hy sy kind plaas, aansluit by die lewensbeskouing (gees en rigting) en die opvoeding van die ouerhuis (vgl. 5.3.2).

37. Die navorsing het na vore gebring dat enkele van die oplossings wat in Nederland vir onderwysprobleme aldaar bedink is, met enkele aanpassings ook in Suid-Afrika toegepas kan word, byvoorbeeld finansiële gelykberegting van alle skole en die versuiling van die samelewing in verskillende lewensbeskoulige groepe (vgl. 5.3.3).

38. Daar is verder bevind dat 'n moontlike oplossing vir die behoud van 'n skool se Christelike identiteit is om soos in Nederland besondere Christelike skole op te rig wat 'n eie unieke lewensbeskoulige karakter of identiteit het (vgl. 5.3.3). Dit sou dan ook beteken dat groepe wat nie noodwendig Christelik is nie, ook hulle eie skole met 'n karakter/identiteit kenmerkend van hulle lewensbeskouing sou kan oprig.

6.3 Gevolgtrekkings

Op grond van voorgaande bevindings, kan daar tot die volgende gevolgtrekkings gekom word :

1. Die Nederlandse onderwys van die 17de eeu het aanvanklik 'n oorwegend Protestants-Christelike karakter/identiteit gehad en daar word gepraat van die skool met die Bybel. Nadat die skeiding van kerk en staat in 1796 'n werklikheid geword het, kan twee duidelike lyne in die Nederlandse skoolstelsel, naamlik die "neutrale", openbare skool en die besondere Christelike skool, onderskei word. Dit was veral die besondere Christelike skool wat hom ten doel gestel het om die ware Christelike identiteit van die skool te bewaar. Hierdie allesoorheersende doel van Christene het aanleiding gegee tot 'n skoolstryd, wat gewoed het tot in die 20ste eeu. Dit was 'n stryd wat veral gehandel het oor die erkenning van die besondere Christelike skool en om finansiële gelykberegting vir alle onderwys in Nederland.

Die Christelike skool het dus 'n deurlopende stryd gehad om hom te handhaaf teenoor ander lewensbeskouings, wat sekularisties en ontkerstenend op die skool probeer inwerk het. Die 18de eeu word allerweë as die eeu van verval vir Nederland beskryf en daar kan tot die gevolgtrekking gekom word dat dit die begin was van die geleidelike sekularisasie wat tot vandag toe toeneem en wat daartoe gelei het dat die Nederlandse volk nie meer 'n homogene Christelike volk is nie. Na die totstandkoming van die De Visserwet in 1920 en die gepaardgaande versuiling van die onderwys moet die Christen steeds sy identiteit teenoor ander lewensbeskouinge handhaaf. Die situasie is egter tans dat die sekularisasie van die Nederlandse samelewing gelei het

tot 'n nuwe skoolstryd wat ontsuiling eis en 'n samelewing wil skep waarin weinig religieuse pluriformiteit erken word.

2. Waar Suid-Afrika op die drumpel staan van 'n nuwe era, kan daar (met enkele aanpassings) van die lesse wat Nederland deur die eeue geleer het, gebruik gemaak word vir die probleme op onderwysgebied wat Suid-Afrika in die gesig staar. Die gevolgtrekking wat gemaak word, is dat die geskiedenis van die identiteitshandhawing in Nederland vir Suid-Afrika 'n riglyn kan wees. Daar kan ook soos in Nederland van versuiling gebruik gemaak word, sodat elke lewensbeskouwlike groep die reg kan hê om sy eie skole op te rig. Dit skep die moontlikheid vir die reformatoriese Christen om sy Christelik-Reformatoriese skool op te rig en om dié vryheid ook vir ander groepe te gun. Die moontlikheid word dus geskep vir multi-religieuse en desgewens 'n multikulturele samelewing.

3. Laastens kan tot die gevolgtrekking gekom word dat die tweeledige doel van die navorsing soos in 1.4. gestel, bereik is. Die doel was naamlik (a) om te bepaal hoe die lewensopvatlike identiteit in die Nederlandse onderwys in die tydperk 1600 tot vandag hanteer is en (b) watter insigte die Nederlandse onderwys vir die akkommodering van hierdie soort identiteit in die onderwys in Suid-Afrika sedert 2 Februarie 1990 kan lewer. Die oorsig in hoofsaaklik 2, 3 en 4 sowel as die bevindings en aanbevelings tot dusver in hierdie hoofstuk was gerig op die bereiking van hierdie doelstellings.

6.4 Aanbevelings

6.4.1. Aanbevelings op grond van die gestelde bevindings en gevolgtrekkings

1. Dit word aanbeveel dat die geskiedenis van identiteitshandhawing van Christelike Reformatoriese skole in Nederland in gedagte gehou word by die hervorming van die onderwys in Suid-Afrika. Dit kan van groot hulp wees wanneer daar strategieë uitgewerk word vir Suid-Afrika se onderwystoekoms.

2. Ten tweede behoort daar noukeurig gelet te word op die invloed van ander lewensbeskouwlike/filosofiese strominge op die samelewing en spesifiek op die Christelik-Reformatoriese skole. Sulke strominge moet steeds geïdentifiseer word, sodat daar gewaak kan word teen hulle invloede. Die bestudering van sulke strominge in Nederland dui daarop dat hulle aktief werksaam was en is in alle samelewingsverbande, dog veral in die skool waar daar maklik beïnvloedbare kinders teenwoordig is.

3. Ten derde behoort die oplossings wat die Nederlandse geskiedenis van die identiteitshandhawing van die Christelike skool gebied het vir probleme in die onderwys grondig geëvalueer te word en waar moontlik met enkele aanpassings in Suid-Afrika toegepas te word. Die "Nederlandse antwoorde" kan met vrug toegepas word ter gedeeltelike oplossing van die "Suid-Afrikaanse onderwysvrae".

6.4.2. Aanbevelings met die oog op verdere navorsing.

Die volgende navorsingsprojekte kan aangepak word.

1. Die geskiedenis van identiteitshandhawing in die onderwys in Nederland en Suid-Afrika sedert 1600 : 'n vergelykende studie.
2. Die geskiedenis van identiteitshandhawing in die onderwys in die Verenigde State van Amerika en Nederland : 'n vergelykende studie.
3. Die identiteit in die onderwys van Groot Brittanje/Duitsland/ander Europese lande en die implikasies van die geskiedenis van identiteitshandhawing van bogenoemde lande vir die onderwys in Suid-Afrika.
4. Die handhawing van identiteit van Christelike onderwys in Suid-Afrika sedert die koms van Jan van Riebeeck in 1652 na die Kaap die Goeie Hoop.

6.5 Samevatting

In hierdie studie oor die identiteitshandhawing van die Christelike skole in Nederland het veral die volgende na vore gekom : Wanneer die staat nie meer 'n Christelike staat is nie, word die verantwoordelikheid om die identiteit van die Christelike skool te handhaaf vierkantig geplaas op die skouers van die ouers en die gemeenskap. In Nederland is daar sedert die Reformasie beweeg vanaf 'n godsdienstige relatief homogene volk na 'n gesekulariseerde samelewing, waarin die Christelik-Reformatoriese skool sy identiteit steeds moes/moet behou. Hierdie ondersoek oor die Christelike onderwys en skool in Nederland het getoon dat dit wel moontlik is vir die Christelik-Reformatoriese skool om sy identiteit te bly handhaaf, al bevind hy hom in die minderheid in die samelewing. Daarom kan daar met reg gesê word dat wat die toekoms ookal vir Suid-Afrika inhou, dit wel moontlik sal wees vir die Christelik-Reformatoriese skool om sy identiteit te handhaaf. Dit gaan egter groter offers verg van sowel onderwyserskorps as die ouergemeenskap. Met die genade en krag van God sal dit egter vir Christenouers en -onderwysers moontlik wees, en sal hulle hulle Christelike roeping kan nakom om die kinders van die verbond in sy Lig op te voed.

BIBLIOGRAFIE

AARTS, J.F.M.C., DEEN, N. & GIESBERS, J.H.G.I. 1983. Onderwijs in Nederland. Groningen : Wolters - Noordhoff.

ABENDROTH, K. 1991. Declining enrolment among pupils closes nine schools. The Citizen :11, Aug. 14.

ADAMS, R.W., ALEXANDER, L.M. & ROWEN, H.H. 1984. The world book encyclopedia. vol 14. U.S.A. World Book, Inc.

ANON. s.a. Het onderwijs in Nederland.

ANON. 1990a. "Oop" skole: net Engelse begin stem. Beeld :5, Okt. 30.

ANON. 1990b. "Totale chaos" by party swart skole. Beeld :1, Feb. 19.

ANON. 1990c. Schools close due to "riots, chaos". The Citizen :13, Feb. 23.

ANON. 1990d. Teachers strike in Soweto and Alex. The Citizen :4, Mar. 6.

ANON. 1990e. Indian Education. The Natal Witness :10, Sept. 25.

ANON. 1990f. Minister Rajoo rejects inadequate budget. The Leader :9, Des. 14.

ANON. 1990g. Talle gekleurdes doen by oop staatskole aansoek. Die Burger :5, Nov. 30.

ANON, 1990h. Ouers sal kan kies - Clase. Beeld :2, Maart 24.

ANON. 1991a. Races mix freely at start of Cape schools. The Citizen :10, Jan. 23.

ANON. 1991b. Onderwysstelsel sal plek moet maak vir 'n nuwe een. Beeld :3, Feb. 2.

ANON. 1991c. Skool begin op Orania. Transvaler :2, Junie 3.

ANON. 1991d. Onnies betoog vir kinders. Transvaler :5, Aug. 8.

- ANON. 1992a. School crisis. The Citizen :6, Feb. 19.
- ANON. 1992b. Multimedia "volkskool" for Pretoria. The Star :5, Feb. 7.
- ANON. 1992c. Indian education in chaos : Solidarity MP. The Citizen :8, Feb. 1.
- ANON. 1992d. Model D schools can't cope with demand. The Citizen :4, Jan. 7.
- ANON. 1992e. Million education hours lost. The Citizen :8, Aug. 15.
- ANON. 1992f. Alarming delays at Indian schools. Post Natal :10, Feb. 8.
- ANON. 1992g. Education spending. The Daily News :6, Feb. 3.
- ANON. 1992h. Bruin onderwys is in 'n oorlewingstryd. Beeld :4, Okt. 5.
- ANON. 1992i. Teacher cut-back "not in South Africa's interests". The Citizen :11, Okt. 7.
- ANON. 1992j. Kinders se opvoeding kom eerste. Die Oosterlig :2, Jul. 29.
- ANON. 1992k. Hulle vra Engels. Die Transvaler :4, Feb. 17.
- ANON. 1993a. 1993. Begin van 'n nuwe tydvak. Mondstuk, 22(247):1, Jan.
- ANON. 1993b. Nuwe onderwysbedeling. Mondstuk, 22(248):1, Feb.
- BALDWIN, J.M., red. 1960. Dictionary of philosophy and psychology. Gloudester, Mass : Peter Smith.
- BARNARD, S.S. 1984. Inleiding tot die Vergelykende Opvoedkunde. Pretoria : Butterworth.
- BERKHOF, H. 1975. Kritisch weerwerk. (In Gilhuis, T.M. & De Jong, K. Christeljk voortgezet onderwijs - hoe bestaát dat? Kampen :J.H. Kok. p.97-101.)
- BIGOT, L.C.T. & VAN HEES, G. 1963. Verleden en heden. Groningen : .B. Wolters.

BLAAUWENDRAAT, E. 1987. Waarderen in de basisschool. (In Bregman, C. & Kole, I.A. Visie op het onderwijs. Contouren van de reformatorische school nader ingevuld. Kampen :Kok. p.128-140.)

BLAAUWENDRAAT, E; KOLE, I.A. & VAN DER WALT, J.L. 1993. 75 jaar vrijheid en pluriformiteit van het (basis) onderwijs in Nederland. s.l.

BORG, W.R. & GALL, M.D. 1989. Educational research. New York :Longman.

BOTES, C. 1991. Swart onderwys se plan gaan voort. Transvaler :4, Jan. 27.

BOTH, K. 1989. Identiteit betekent herkenbaarheid. C.P.S. Forum, 6: 2-5, Des.

BOTHA, W.J. 1972. Die Nederlandse geloofsbelijdenis as kategetiese leerstof. Stellenbosch : US. (Skripsie - M.Th.)

BREGMAN, C. 1981. Wat willen we met ons onderwijs? (In Bregman, C. & Kole, I.A., reds. Visie op het onderwijs. Contouren van een gereformeerde beschouwing van die school. Kampen :J.H. Kok. p.78-91.)

BREGMAN, C. & KOLE, I.A. 1987. Woord vooraf. (In Bregman, C. & Kole, I.A., 1987. Visie op het onderwijs. Contouren van de reformatorische school nader ingevuld. Kampen :Kok. p.5-7.)

BUDDING, D.J. 1987. Met wezen van reformatorisch onderwijs. (In Bregman, C & Kole, I.A. Visie op het onderwijs. Contouren van de reformatorische school nader ingevuld. Kampen :Kok. p. 268-272.)

BULBULIA, S & MOLEFE, P. 1991. Indian teachers on strike. The Star :3, Feb. 7.

BURGGRAAF, M. 1981a. Waardebepaling van het Christelijk onderwijs. (In Bregman, C. & Kole, I.A., reds. Visie op het onderwijs. Contouren van een gereformeerde beschouwing van de school. Kampen :J.H. Kok. p.10-15.)

BURGGRAAF, M. 1981b. De nieuwe schoolstrijd. (In Bregman, C. & Kole, I.A. reds. Visie op het onderwijs. Contouren van een gereformeerde beschouwing van de school. Kampen :J.H. Kok. P.233-237.)

CAPELLEN, G.J. 1987. Bezinning op omgang met jongeren in onze tijd. (In Bregman, C. & Kole, I.A. Visie op het onderwijs. Contouren van de reformatorische school nader ingevuld. Kampen : Kok. p.165-176.)

COETZEE, J.C. 1963. Inleiding tot die Historiese Opvoedkunde. 3de uitg. Johannesburg :Voortrekkerpers.

COETZEE, J.C. red. 1975. Onderwys in Suid-Afrika 1652-1960. Pretoria : Van Schaik.

COLYN, H. s.a. Inleiding. (In Du Toit, S. s.a. Teen die revolusie die evangelie. (Die betekenis van Groen van Prinsteren vir ons tyd.) Bloemfontein : Sacum. p.9-12.)

CORVEZ, M. 1971. Structuralisme. Parys : Aubier-Montaigne.

D'ASSONVILLE, V.E. 1986. Doleansie '86-Verset teen die modernisme. (In Van der Walt, B.J. et. al. 1986. Die Doleansie : 1886-1986. Herdenking van 'n hervorming uit die 19de eeu. Potchefstroom : PU vir CHO. Instituut vir Reformatoriese Studies.)

DE BRUIN, W. 1990. "Oop" skole-onderwys in die nuwe Suid-Afrika fyn bekyk. Beeld :11, April 3.

DE JONG, K. (OZN). 1975. De inrichting van het Christelijk voortgezet onderwijs. (In Gilhuis, T.M. & De Jong, K. Christelijk voortgezet onderwijs - hoe bestaát dat? Kampen : J.H. Kok. p.36-64.)

DE JONG, K. (OZN). 1989. De Protestanten en het onderwijs. (In De Bruijn, J. red., Bepaald gebied. Aspekten van het protestantz-Christelijk leven in Nederland in de jaren 1880-1940. Baarn : Ten Hare. p.166-188.)

DE JONG, K. (OZN). 1992a. Het ontstaan van de onderwijspacificatie van 1917. (In Rijnbende, R.J. red. Een onderwijsbestel met toekomst. 1917-1992. 75-jaar onderwijspacificatie. Amersfoort : Unie voor Christelijk Onderwijs. p. 13-34.)

DE JONG, K. (OZN). 1992b. 75 jaar onderwijspacificatie. Actuele onderwerpen no. 2446. 18-12-1992. De Stichting WIO.

DE KLERK, F.W. 1990. Staatspresident se openingsrede. Debatte van die Parlement (Hansard). Tweede Sessie - Negende Parlement. Vrydag 2 Februarie 1990. p. 1-18.

DE KLERK, F.W. 1993. Staatspresident se openingsrede. Debatte van die Parlement (Hansard). Vyfde Sessie - Negende Parlement. Vrydag 29 Januarie 1993. p. 1-18.

DELFGAAUW, B. 1972. De wijsbegeerte van die 20e eeuw. Baarn : Wereldvenster.

DE RUITER, A.C. 1963. Kaart van het onderwijs in Nederland. Kampen : J.H. Kok.

DEVEREAUX, P. 1991. Teachers to march for their recognition. The Star :7, Aug. 3.

DOORN, I. 1970. Het openbaar onderwijs onder de Lager-onderwijswet 1920. Uitleg : Weekblad van het Departement van Onderwijs en Wetenschappen, 225:36-38, Des.

DOOYEWEERD, H. 1953. A new critique of theoretical thought. vol. 1. (The necessary presuppositions of philosophy.) Amsterdam : Uitgeverij H.J. Paris.

DOOYEWEERD, H. 1979. Roots of Western culture. Pagan secular and Christian options. Toronto : Wedge.

EDWARDS, P., ed. 1972a. The encyclopedia of philosophy, vol. 3 and 4, p.318. New York : Collier Macmillan.

EDWARDS, P., ed. 1972b. The encyclopedia of philosophy, vol. 5 and 6, p.425, 468-9. New York : Collier Macmillan.

EDWARDS, P., ed. 1972c. The encyclopedia of philosophy, vol. 7 and 8, p.470. New York : Collier Macmillan.

ELIAS, T. 1963. Van mammoet tot wet. s'Gravenhage : N.V. Uitgeversmaatschappij, Pax.

ERWEE, C. 1991. Joodse Raad wys skool in Orange Grove van hand. Beeld :2, Jun. 27.

ERWEE, C. 1992. Reuse-krisis word by swart Transvaalse skole verwag. Beeld :4, Aug. 19.

FEIKEMA, R.W. 1929. De totstandkoming van de Schoolwet van Kappeyne - bijdrage tot de kennis van de parlementaire geschiedenis van Nederland. Amsterdam : H.J. Paris.

FIERET, W. 1987. De Nadere Reformatie en het onderwijs. (In Bregman, C. & Kole, I.A. Visie op het onderwijs. Contouren van de reformatorische school nader ingevuld. Kampen : Kok, p.64-73.)

GILHUIS, T.M. 1974. Profiel van een school met de Bijbel. Kampen : J.H. Kok.

GILHUIS, T.M. 1975a. Christelijk onderwijs - spiegel van bevrijding. (In Gilhuis, T.M. & De Jong, K. 1975. Christelijk voortgezet onderwijs - hoe bestáát dat? Kampen : J.H. Kok. p.11-35.)

GILHUIS, T.M. 1975b. Memorietafel van het Christelijk onderwijs. Kampen : J.H. Kok.

GILHUIS, T.M. 1976. Doen en (of) laten. (In Gilhuis, T.M., Puchinger, G., Algra, H. en Van der Hoeven, A. 1976. Krijgsknechten van zoodanigen veldheer. Kampen : J.H. Kok.)

GILHUIS, T.M. 1978. En tóch is het anders. Kampen : J.H. Kok.

GOLVERDINGEN, M. 1987a. Op weg naar een vaderloze zamelewing? (In Bregman, C. & Kole, I.A. Visie op het onderwijs. Contouren van de reformatorische school nader ingevuld. Kampen : Kok p.82-93.)

GOLVERDINGEN, M. 1987b. Enige notities bij Gereformeerde schoolbegeleiding. (In Bregman, C. & Kole, I.A. Visie op het onderwijs. Contouren van de reformatorische school nader ingevuld. Kampen : Kok. p.142-153.)

GOUDZWAARD, B. 1977. Vrijheid van onderwijs. (In Werkgroep 1977. CVHO. p. 9-16.)

GROENENDIJK, L.F. 1989. Kerk, school en gezin in dienst van het bibliocratische ideaal bij de gereformeerden tijdens de 17e eeu. Pedagogische T., 14 (4) : 257-268.

GROSSHEIDE, J.H. 1969. Toespraak. (In SPIJKERMAN, P.E., red. Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, Nieuwe lijnen voor het onderwijs van morgen. s.l. Dept van Onderwijs, Kunsten en Wetenschappen, Staatsdrukkerij, Nederland.)

GROSSHEIDE, F.W. & VAN ITTERSON, J. 1956. Christelijke encyclopedie, deel 1. Kampen, : J.H. Kok.

GROSSHEIDE, F.W. & VAN ITTERSON, J. 1960. Christelijke encyclopedie, deel V. Kampen : J.H. Kok.

GUIAUX, G. 1970. De ontwikkeling van het bijzonder onderwijs onder de Lager Onderwijswet 1920. Uitleg : Weekblad van het departement van Onderwijs en Wetenschappen, 225:28-35, Des. 30.

HAGE, L.J.M. 1981. Het reformatorisch onderwijs in de branding. (In Bregman, C. & Kole, I.A., reds. Visie op het onderwijs. Contouren van een gereformeerde beschouwing van de school. Kampen : J.H. Kok. p.59-76.)

HARINCK, C. 1987. Hij zocht een zaad Gods. (In Bregman, C. & Kole, I.A. Visie op het onderwijs. Contouren van de reformatorische school nader ingevuld. Kampen : Kok. p.12-16.)

HENNING, O.A. 1982. Die spanning tussen die determinisme en indeterminisme by enkele kontemporêre Wes-Duitse opvoedkundige denkers. Bloemfontein : UOVS. (Proefskrif :D.Ed.)

HOEKSEMA, J. 1992. dat toekomst heeft : over veranderingen in het levensbeskouweljk karakter van de protestants-Christelike rigting in ons onderwijlsbestel. (In Rijnbende, R.J., red. Een onderwijlsbestel met toekomst. 1917-1992. 75 jaar onderwijspacifatie. Amersfoort : Unie voor Christelik Onderwijs. p. 189-207).

HOFMEYR, J.W. 1989. Die Nederlandse Nadere Reformasie en sy invloed op twee kontinente. Pretoria : UNISA.

IDENBURG, P.J. 1946. Machten en krachten in het Nederlandse schoolwezen. Amsterdam : Uitgeverij Ploegsma.

IDENBURG, P.J. 1964. Schets van het Nederlandse schoolwezen. Groningen : J.B. Walters.

JANSE, C.S.L. 1987. De betekenis van het reformatorisch onderwijs voor de gereformeerde gezindte nu en in de toekomst. (In Bregman, C. & Kole, I.A. Visie op het onderwijs. Contouren van de reformatorische school nader ingevuld. Kampen : Kok. P.254-266.)

JOOSTE, E.P. 1987. Die Nederlandse Reveil en die Nederduitse Gereformeerde Kerk. Pretoria : UP. (Proefskrif D. Phil.)

KAFAAR, A. 1992. Chaos as violence, boycotts hit black schools on Reef. Saturday Star :1, Feb. 1.

KALSBECK, L. 1963. Theologische en wijsgerige achtergronden van de verhouding van kerk, staat en school in Nederland. Kampen : J.H. Kok.

KALSBECK, L. 1977. Een school met of zonder Bijbel? Kampen : J.H. Kok.

KLAPWIJK, J. 1971. Oriëntatie in de nieuwe filosofie. Amsterdam : Paedagogisch Seminarium aan de Vrije Universiteit.

KOEKOEK, A.K. 1992. De school aan de ouders, 1917-1992. Bestuursforum, December.

KOLE, I.A. 1987. Geestelijke stromingen (In Bregman, C. & Kole, I.A. Visie op het onderwijs. Contouren van de reformatorische school nader ingevuld. Kampen : Kok. p.178-183.)

KOPPEJAN, J. 1981. De identiteit van reformatorisch onderwijs. (In Bregman, C. & Kole, I.A., reds. Visie op het onderwijs. Contouren van een gereformeerde beschouwing van de school. Kampen : J.H. Kok. p.200-210.)

KRAAIJEVELD-WOUTERS, J.G. 1975. De zo geroemde vrijheid. (In Gilhuis, T.M. & De Jong, K. Christelijk voortgezet onderwijs - hoe bestaat dat? Kampen : J.H. Kok. p.118-124.)

KRUGER, H.B. 1992. Mondelinge mededeling aan outeur. Potchefstroom. 5 Okt.

KUIPER, J. 1904. Geschiedenis van het christelijk lager onderwijs in Nederland (16

N.C. - 1904). Groningen : J.B. Wolters.

LANGLEY, M.R. 1989. Guillaume Groen van Prinsterer. (1801-1876). Potchefstroom : PU vir CHO. (Reeks F2 nr. 47).

MALAN, C.J. 1981. Die Nadere Reformasie. Potchefstroom : Pro Rege.

MARINCOWITZ, A. 1991. Swart kinders móét skryf, sê NECC. Beeld :11, Okt. 16.

MARINCOWITZ, A. 1992. 2700 swartes wil na 3 Model D-laerskole. Beeld :3, Jan. 7.

MOLEFE, P. 1991a. Teachers' strike in limbo. The Star :5, Feb. 8.

MOLEFE, P. 1991b. Mass takeover planned. The Star :1, Jun. 27.

MOLEFE, P. 1991c. Massive education protest planned. The Star :3, Aug. 1.

MOLEFE, P. 1992a. 4000 Teachers to be retrenched. The Star :1, Feb. 18.

MOLEFE, P. 1992b. Soweto schools full to the brim. The Star :6, Jan. 15.

MOLEFE, P. 1992c. Teachers vow to withhold results. The Star :2. Nov 20.

NAGELS, L. & VANDESCHOOOR, L. 1977. Grote Nederlandse Larousse Encyclopedie - deel 17. Masselt : HeideLand-Orbis N.V.

NIPKOW, K.E. 1992. Religion in die Pädagogik? Zeitschrift für Pädagogik, 38(2) : 215-234.

NUCHELMANS, G. 1969. Overzicht van de analytische wijsbegeerte. Utrecht/Antwerpen : Uitgeverij het Spectrum N.V.

ODENDAL, F.F. red. 1984. Verklarende handwoordeboek van die Afrikaanse Taal. Johannesburg : Perskor.

OELKERS, J. 1992. Religion : Herausforderung für die Pädagogik. Zeitschrift für Pädagogik, 38 (2) : 185-192.

OSKAM, L. 1992. Welke kenmerke make een school tot een Reformatoriese school? - een ondersoek naar die identiteit van het reformatoriese onderwys. De Driestar.

Ouweneel, W.J. 1992. Onderhoud met J.L. van der Walt en J.A. Rens. Potchefstroom. 31 Aug.

Painter, F.V.N. 1901. A history of education. New York : D. Appleton and Company.

Pillay, C. 1991. Education crisis body to target circular 2. The Leader :5, Feb. 15.

Ploeger, J. 1942. 'n Inleiding tot die studie van die Christelik-Nasionaal Onderwys in Suid-Afrika, met besondere verwysing na die Zuid-Afrikaanse Republiek. Pretoria : UP. (Verhandeling - M.Ed.)

Postma, A. 1992. De pacificatie na 1917. (In Rijnbende, R.J., red. Een onderwysbestel met toekomst. 1917-1992. 75 jaar onderwyspacificatie. Amersfoort Unie voor Christelik Onderwys. p. 35-51.)

Postma, W. 1986. 'n Fundamenteel-opvoedkundige presisering van ouer-onderwyserskontak. Potchefstroom : PU vir CHO. (Proefskrif - D.Ed.)

Postma, W. 1992. Mondelinge mededeling aan outeur. Potchefstroom. 9 Feb.

Pounds, R.L. 1968. The development of education in western culture. New York : Appleton-century-croffe.

Puchinger, G. 1970. Enkele opmerkinge en stemme oor dr. J. Th. de Visser. Uitleg : Weekblad van het departement van Onderwys en Wetenskappe, 225:2-4, Des. 30.

Samsom, R.H. 1981. Om het hart van het onderwys. Kampen : J.H. Kok.

Schoeman, P.G. 1975a. Grondslae en implikasies van 'n Christelike Opvoedingsfilosofie. Bloemfontein : Sacum Beperk.

Schoeman, P.G. 1975b. Grondtrekke van die fenomenologiese pedagogiek in Suid-Afrika. Bloemfontein : Sacum Beperk.

SCHUTTE, B.C. 1984. Christelike onderwys in 'n moontlike stelsel van religieuse en lewensbeskoulike differensiasie in die RSA. Potchefstroom : PU vir CHO.

SCHUTTE, G.J. 1977. Mr. G. Groen van Prinsterer. Goes : Oosterbaan en Le Cointre.

SCHUTTE, G.J. 1989. Internasionale contacten. (In De Bruijn, J., red. Bepaald gebied. Aspekte van het protestants-Christelike lewe in Nederland in die jare 1880-1940. Baarn : Ten Hare. p.11-41.)

SCHUURMAN, E. 1992. Onderhoud met J.L. van der Walt en J.A. Rens. Potchefstroom. 20 Aug.

SIETERAM, K. 1992. Die onderwyspacificatie in die multi-etniese en multiculturele samelewing. (In Rijnbende, R.J., red. Een onderwysbestel met toekomst... 1917-1992. 75 jaar. Onderwyspacificatie, Amersfoort : Unie voor Christelike Onderwys. p. 149-161.)

SMITSKAMP, H. s.a. Teen die ongelof die ewangelie. (In Du Toit, S. Teen die revolusie die ewangelie. (Die betekenis van Groen van Prinsterer vir ons tyd.) Bloemfontein : Sacum. p. 13-90.)

SPIJKERMAN, P.E. 1970. De Lager-onderwyswet in die Tweede Kamer. Uitleg : Weekblad van het departement van Onderwys en Wetenskappe, 225:12-17, Des. 30.

STEYN, H.J. 1991. Struktuur van die onderwysstelsel. Potchefstroom : PU vir CHO, Dept. Sentrale Publikasies.

STEYN, J. 1989. Die nie-logies-analitiese aspekte van menswees by enkele neo-humanitiese opvoedkundige denkers. Potchefstroom : PU vir CHO. (Verhandeling : M.Ed.)

STILMA, L.C. 1987. De school met den Bijbel in historisch-pedagogisch perspektief - ontstaan en voortbestaan van het protestants-christelike lager onderwys in Nederland. Nijkerk : Uitgeverij Intro.

STIRLING, T. 1991. Blacks to occupy white schools. The Citizen :1,2, Aug. 14.

- STOKER, H.G. 1967. Oorsprong en Rigting, band 1. Kaapstad : Tafelberg-Uitgewers.
- STOLK, B. 1987. Reformatoriesch onderwys en christelike lewenstyl (In Bregman, C. & Kole, I.A. Visie op het onderwys. Contouren van de reformatoriese skool nader ingevuld. Kampen : Kok p.155-163.)
- STONE, H.J.S. 1981. Gemeenskaplikheid en diversiteit - 'n profiel van die Vergelykende Opvoedkunde. Johannesburg : McGraw-Hill.
- STUART, B. 1992. 4000 Teachers to lose jobs. The Citizen :1,2, Feb. 18.
- STURM, J.C. 1988. Een goede gereformeerde opvoeding. Kampen : J.H. Kok.
- STURM, J.C. 1991. Leven en werk van prof. dr. Jan Waterink. Een Nederlandse pedagoog, fisioloog en teoloog (1880-1966). Kampen : J.H. Kok.
- SUID-AFRIKAANSE STATISTIEK.** 1992. Bevolking : geloof. 1.18. Pretoria : Sentrale Statistiekdiens.
- THERON, M. 1992a. Model C- 'n nuwe uitdaging vir ouers. Beeld :13, Feb. 20.
- THERON, M. 1992b. Groot kommer heers nog oor uitslae. Beeld :4, Jan. 7.
- THERON, M. 1992c. Leerlinge moet vanjaar in die klaskamer wees. Beeld :4, Jan. 8.
- TIGCHELAAR, J. 1970. Het u.l.o. onder de Lager-onderwyswet 1920. Uitleg : Weekblad van het Departement van Onderwijs en Wetenschappen, 225:42-43, Des. 30.
- TRUTER, D.B. 1988. Politieke onderwys op skool. Roeping en Riglyne-kwartaalblad van die vereniging vir Christelike hoër onderwys, 36 (2):1-2.
- VAN BRUMMELEN, H.W. 1986. Telling the next generation. Lanham : University Press of America.
- VAN DEN BERG, J.S. 1992. Subdenominatie en rigting; over vryheid van en versnippering naar rigting. (In Rijnbende, R.J., red. Een onderwysbestel met

- toekomst. 1917-1992. 75 jaar onderwyspacificatie. Amersfoort : Unie voor Christelik Onderwijs. p. 65-83.)
- VAN DER GRAAF, I.J. 1981. De crisis in het Christelik onderwys. (In Bregman, C. & Kole, I.A. reds., Visie op het onderwys. Contouren van een gereformeerde beskouing van de school. Kampen : J.H. Kok. p.39-45.)
- VAN DER LINDE, H.J. 1984. Mensbeskouing en opvoeding - 'n reformatoriese perspektief. Bloemfontein : UOVS. (Proefskrif - D.Ed.)
- VAN DER SCHYF, W.G. 1969. Die Gereformeerde beginsel in die Onderwys tot 1963. Johannesburg : Afrikaanse Pers-Boekhandel.
- VAN DER WALT, B.J. 1990. Die konsekwent probleem-historiese metode van filosofiese historiografie. (In Van Anthene na Genève. Potchefstroom : PU vir CHO, Departement Sentrale Publikasies, p.1-36.)
- VAN DER WALT, J.L. s.a. New Marxism and Education (in West Germany). Potchefstroom : PU vir CHO.
- VAN DER WALT, J.L. 1980. Opvoedkunde as lewende wetenskap. Pretoria : Butterworth.
- VAN DER WALT, J.L. 1982. Die navorsingsmetode van die Fundamentele Opvoedkunde. Koers, 47(1):28-44.
- VAN DER WALT, J.L. 1983. Enkele irrasjonalistiese strominge in die Fundamentele Opvoedkunde. - Grepe uit die twintigste-eeuse opvoedingsteoretiese beskouinge. Potchefstroom : PU vir CHO. (Wetenskaplike bydraes van die PU vir CHO. Reeks J ; Potchefstroomse Studies in Christelike Wetenskap)
- VAN DER WALT, J.L. 1986. Die Nederlandse skoolstryd, die Doleansie en verbandhoudende onderwysgebeure in Suid-Afrika. (In Van der Walt, B.J., Smit, E.J., D'Assonville, V. & Van der Walt, J.L. Herdenking van 'n hervorming uit die negentiende eeu. Potchefstroom : PU vir CHO. Instituut vir Reformatoriese Studies.)
- VAN DER WALT, J.L. 1988. Die opvoedings-historiese gedagtes van John H.P. van der Walt. Potchefstroom : PU vir CHO.

VAN DER WALT, J.L. 1989. Politiek in/en onderwys - 'n probleem met vele fasette. Potchefstroom : PU vir CHO. (Instituut vir Reformatoriese studies.)

VAN DER WALT, J.L. 1990. Kulturele onderwys werk doeltreffendheid in die hand. Die Kerkbode, 144 (18):5, Mei.

VAN DER WALT, J.L. 1991a. Education in South Africa since 1976 and the future possibility of Christian Education. (In Christian education in the African context. Proceedings of the African Regional Conference of the International Association for the Promotion of Christian Higher Education, 4-9 March, 1991. Harare, Zimbabwe. Potchefstroom : PU for CHE. p.157-170.)

VAN DER WALT, J.L. 1991b. Die gesprek oor onderwys vandag : waarom gaan dit? Die Kerkblad, 94 (2870) : 31-32, Junie.

VAN DER WALT, J.L. 1991c. Gesprek in die onderwys vandag. Die Kerkblad, 94 (2871) : 25, Julie.

VAN DER WALT, J.L. 1992a. Enkele prinsipiële onderwysvraagstukke vir die toekomstige RSA. Potchefstroom : PU vir CHO. (Instituut vir Reformatoriese studies.)

VAN DER WALT, J.L. 1992b. Die onderwys en die Handves van Menseregte. Die Kerkblad, 94 (2885) : 18-20, Feb.

VAN DER WALT, J.L. 1992c. Model C-skole, toelatingsbeleid, sport en 'n credo vir die skool. Woord en Daad, 32 (340) : 17-19, April/Mei.

VAN DER WALT, J.L. 1992d. Mondelinge mededeling aan outeur. Potchefstroom. 17 Feb.

VAN DER WALT, J.L. & POSTMA, W. 1987. Strominge in die opvoedingsteorie (2). Hillcrest : Owen Burgess-Uitgewers.

VAN DER WALT, J.L., POSTMA, F., MONTEITH, J.L. de K., MENTZ, P.J. & STEYN, H.J. 1987. People's Education. 'n Model vir onderwys in 'n nuwe multikulturele samelewing? Potchefstroom : PU vir CHO. (RGN-projek.)

VAN DER WESTHUIZEN, A. 1992. NECC, Cosas sê leerlinge moet terug skool toe. Beeld :2, Jan. 16.

VAN DER ZWAAG, W. 1981. De reformatorische school : geen "clock zonder klepel." (In Bregman, C. & Kole, I.A., reds. Visie op het onderwijs. Contouren van een gereformeerde beschouwing van de school. Kampen : J.H. Kok. p.23-27.)

VAN ESSEN, J.L. & MORTON, H.D. 1990. Guillaume Groen van Prinsterer - Selected Studies. Wedge Publishing Foundation : Ontario, Canada.

VAN GRAAN, R. 1992. Teacher set on fire. The Citizen :1,2, Jan. 30.

VAN HULST, J.W. 1970. De wording van een wet. Uitleg : Weekblad van het Departement van Onderwijs en Wetenschappen, 225:5-11, Des. 30.

VAN LEIJENHORST, G. 1975. Over bevrijding en vrijheid met betrekking tot het Christelijk onderwijs. (In Gilhuis, T.M. & De Jong, K. 1975. Christelijk voortgezet onderwijs - hoe bestáát dat? Kampen : J.H. Kok. p.125-132.)

VAN NIEKERK, J.G. 1991. Plan om Christelike onderwys te verseker. Die Kerkbode : 6-7, Apr.

VAN PRINSTERER, G. 1857. Over het ontwerp van Wet op het Lager Onderwijs. s'Gravenhage : De Gebroeders van Cleef.

VAN PRINSTERER, G. 1867. Wat dunkt u van het voorstel de Brauw. Amsterdam : H. Höreker.

VAN PRINSTERER, G. 1876. Handboek der geschiedenis van het Vaderland. Amsterdam : Höreker & Zoon.

VAN RENSBURG, C.J.J., KILLIAN, C.J.G. & LANDMAN, W.A. 1979. Fundamenteel-pedagogiese begripsverklaringe - 'n Inleidende oriëntering. Pretoria : N.G. Kerkboekhandel.

VAN RENSBURG, G. 1993. Swart ouers betaal jare lank eie skoolgeld en koop boeke. Beeld :11, Jan 8.

VAN RUITENBURG, P. 1987. Enkele opmerkingen over de achtergrond van Herman Bavinks pedagogiek. (In Bregman, C. & Kole, I.A. 1987. Visie op het onderwijs. Contouren van de reformatorische school nader ingevuld. Kampen : Kok p.47-62.)

VAN WYK, J.H. 1979. Strominge in die opvoedingsteorie. Durban : Butterworth.

VELEMA, W.H. 1981. Opvoeding en onderwijs, een zaak van ons allen. (In Bregman, C. & Kole, I.A., reds., Visie op het onderwijs. Contouren van een gereformeerde beskouing van die school. Kampen : J.H. Kok. p. 108-117).

VELEMA, H.W. 1987. De grens van burgerlijke gehoorzaamheid voor leden van bestuur en personeel. (In Bregman, C. & Kole I.A. Visie op het onderwijs. Contouren van de reformatorische school nader ingevuld. Kampen : Kok. p.210-223.)

VELEMA, H.W. 1992. Onderhoud met J.L. van der Walt. Potchefstroom. 31 Julie.

VERGUNST, A. 1981. Enkele gedachten over gezin en kerk in relatie tot de school bij onze gereformeerde vaders. (In Bregman, C. & Kole, I.A., reds. Visie op het onderwijs. Contouren van een gereformeerde beskouing van de school. Kampen : J.H. Kok. p.17-21.)

VERHAGE, J.J. 1987. Wet gelijke behandeling en de vrijheid van onderwijs. (In Bregman, C. & Kole, I.A. Visie op het onderwijs. Contouren van de reformatorische school nader ingevuld. Kampen : Kok. p.201-208.)

VERKUYL, J. & PLOMP, C. 1973. Christelijk onderwijs met de wereld als horizon. Kampen : Kok.

VOGELAAR, D. & BREGMAN, C. 1984. School, maatschappij en cultuur in Bijbels licht. Hendrik Ido Ambacht : Begeleidingscentrum Gereformeerd Schoolonderwijs.

VOLLENHOVEN, D.H.T. 1956. Kort overzicht van de Geschiedenis der Wijsbegeerte. Amsterdam : Theja.

VREE, J. 1991. Waterink als gereformeerd theoloog en leidsman. (In Sturm, J.C. Leven en werk van prof. dr. Jan Waterink. Een Nederlandse pedagoog, physoloog en theoloog (1880-1966). Kampen : Kok. p.19-52.)

WALTER, E. 1992. Leerkragte nie meer afgedank. Transvaler :6. Nov. 3.

WEILER, A.G., DE JONG, O.J., ROGIER, L.J. & MÖNNICH, C.W. 1963. Geschiedenis van de Kerk in Nederland. Antwerpen : Aula-Boeken.

WET OP HET VOORTGEZET ONDERWIJS. 1968. (Wet 314.)

WIENER, P.P. 1962. Dictionary of the history of ideas - studies of selected pivotal ideas, vol. III. New York : Charles Scribner's.

WIERSMA, W. 1986. Research methods in education. Boston : Allyn and Bacon.

WOLTERS, A.M. 1991. Die skepping herwin. Potchefstroom : PU vir CHO. (Instituut vir Reformatoriese Studies.)

WOUTERS, D. & VISSER, W.J. 1926. Verdieping en belijning - studies over opvoeding en onderwijs (no. 29). Groningen : P. Noordhoff.