

VRYHEID EN GEBONDENHEID IN DIE ONTWIKKELING VAN CHRISTELIKE ONDERWYS(STELSE) IN SUID-AFRIKA

1. *Probleemstelling.*

Wie die onderwys van enige land wil beplan, is tegelyk vry en met duisend bande gebind. Dit herinner dadelik aan menslike vryheid wat tegelyk die diepste gebondenheid aan die Woord van God is. Net soos die mens in sy vryheid gebind is aan die normatiewe vir sy lewe, aan die bepaler van sy wese, so is die onderwysbeplanner in sy vryheid gebind aan die bepalers van die wese van die onderwys. Hy is vry om na die rykdom van sy vermoë, die vindingrykheid van sy skeppende krag en die wysheid van sy ervaring en kennis die beste te beplan vir die betrokke land of gemeenskap; hy is gebind deur al die faktore wat wesentlik betrokke is by alle kultuurskeppinge en noodwendig kragtens die verskynsel onderwys self daarby betrokke sal wees.

By hierdie bindinge in die algemeen wat ek in vier afdelings wil saamvat, moet kortliks stilgestaan word.

a) Sir Michael Sadler het in 1903 al gesê „A national system of education is a living thing, the outcome of forgotten struggles and difficulties and of battles long ago”. Hiermee wou hy aandui dat 'n skoolstelsel van enige land net so 'n lewende kultuurprodukt is as die kuns of die leefwyse van die volk van daardie land; dit is verweef in die land en die volk net soos tradisie; dit groei uit die bodem en uit die mense en letterlik al die bepalende faktore wat verantwoordelik is vir die eie aard en karakter van 'n bepaalde volk is ook bepalend vir die onderwysstelsel. Daarom is alle beoefenaars van die Vergelykende Opvoedkunde dit eens dat 'n onderwysstelsel geen in- of uitvoerprodukt kan wees nie — dit dra steeds die etiket: nie vir uitvoer nie.

Die verskeidenheid van hierdie eerste bepalende faktor kom saamgevat op drieërlei neer:

- (i) Natuurlike faktore waaronder gereken word die ras en die taal van die volk ter sprake, die geografie met alles wat daarin relevant is en die ekonomiese toestand van die land. Noukeurige betragting van die onderwysstelsels van die lande en volkere van die wêreld toon duidelik watter rol hierdie sake daarin speel. Dit is

oorbekend dat lande en volke wat op die oog af groot ooreenkoms vertoon tog hemelsbreed verskillende onderwysstelsels het wat grootliks deur hierdie groep faktore veroorsaak word.

(ii) Religieuse faktore: Dit is bepalend vir die onderwysstelsel van 'n land en volk of die Katolisisme of die Anglikanisme, die Puritanisme, die Calvinisme, die Lutheranisme of die Islam of watter belydenis ook al deur die volk gehuldig word. Die ingrypende verskille tussen die stelsels van die Katolieke lande soos Italië, Spanje, Portugal en die Anglikaanse of die Calvinistiese lande is oorbekend.

(iii) Staatkundige faktor: Dit is eweneens bepalend of die staat liberalisties of sosialisties of kommunisties of Calvinisties of demokraties in al sy moontlike variasies is. Met een oogopslag kan hierdie verskille onderken word. Saam met die kenners van die wêreldstelsels kan ons duidelik sien dat hierdie groep faktore geken en geag moet word by die beplanning of hervorming van enige bestaande onderwysstelsel.

Maar hiermee is nog nie alles gesê nie.

b) Die bande van die fenomeen onderwys. Wie die onderwys in oënskou neem, word onmiddellik getref deur die besondere mate waartoe hy deur die inherente eienskappe, deur die wese van die onderwys self gebind word; onderwysbeplanning en/of -hervorming kan alleen sover gaan as wat hierdie faktor dit toelaat om te gaan. Om prakties te kan werk — en daarom gaan dit in die laaste instansie by 'n onderwysstelsel — moet daar sekere minimum eise gestel word bv. t.o.v. finansiering en getalle om 'n ekonomies-opvoedkundige eenheid te kan verseker. Die eise wat teenswoordig aan die onderwys gestel word, is so hoog dat daar onder geen omstandighede blind op een of ander grond af wilde eise gestel mag word nie. Dit sou kon meebring dat daarmee een of ander beginsel wat meer sekondêr en van organisatoriese aard is op die spits gedryf word ten koste van die wesentlike wat in die onderwys bereik moet word. So kan bv. die vraagstuk van die wyse van beheer van die skool deurslaggewend word in 'n bepaalde gemeenskap en daardeur kan bewerkstellig word dat die onderwys self in die skool sodanig benadeel word dat die opvoeding derderangs word terwyl die stelsel van beheer perfek is. Onnodig om te sê watter een van die twee die

belangrikste is. Van hierdie soort verskynsels is daar baie in die onderwys wat steeds by beplanning noukeurig in berekening gebring moet word.

c) Die bande van die lewensbeskouing. Alhoewel hierdie faktor reeds in den brede in (a) hierbo opgeneem is, moet dit tog uitgesonder word om spesiaal beklemtoon te word, omdat daar letterlik geen land of volk ter wêreld is waar daar slegs een lewensbeskouing geld nie. Ja, dit kom voor asof dit wel die geval in kommunistiese lande is, dog dit is slegs skyn. Deur dwang word daar wel gepoog om almal in dieselfde keurslyf in te ryg, maar hiermee staan ons voor 'n wesentlike miskennis van een van die bepalende faktore vir 'n onderwysstelsel. Sodanige dwang druis in teen die wese van die mens en teen die wese van die opvoeding as sodanig. Net so kan ons nie breë omvattende beskouinge soos die Rooms-Katolisisme, Anglikanisme, Lutheranisme, Calvinisme aanvaar as 'n finale klassifikasie van die onderwysstelsels nie omdat daar baie variasies van elk van hulle bestaan. En met die onderwys het ons met so 'n individuele en tere saak te maak — in die kind tog sien die ouer, reg of verkeerd, die voortgesette vergestaltung van homself, sien die gelowige ouer nog 'n fasct van die beeld van God wat op misterieuse wyse aan homself as beeldraer van God verbind is — dat die ouer in sy kind 'n bepaalde lewensiening en -beleving vergestalt wil sien.

En hiermee moet die onderwysbeplanner ernstig rekening hou.

d) Die bande van die geskiedenis. Die dusver behandelde drie groepe bepalende faktore lê ten slotte in elke land in 'n bepaalde historiese patroon ingewef. Die geskiedenis is in hierdie opsig, net soos op elke ander lewensterrein, die weergawe van 'n groeiproses waarby daar ingepas word deur die betrokke volk, waaraan daar geloof geheg word, wat as die eie beskou word, wat daar ook al histories geyk in 'n stelsel is — selfs al is dit anomalieë — word uiters moeilik verander, veral by 'n volk waar die lewensbeginsel op die reformatoriese ingestel is, en nie op die rewolusionêre nie. Daar is altyd rede vir hierdie of daardie verskynsel in die onderwysstelsel, en rekening moet daarmee gehou word. Uit die verlede kan en moet daar geleer word, en wie hom ook al — veral in ons land — met onderwysbeplanning besig hou, leer spoedig hoe diep die wortels van bestaande dinge in die

geskiedenis en daarmee saam in die denke van die bevolking verweef is.

e) Wisselwerking tussen die bostaande faktore. Die verskeidenheid bepalende faktore vir die skepping of omvorming van enige onderwysstelsel kan nie as 'n blote optelsom gesien word nie; die geheel is hier ook meer as die som van die dele. Eintlik kom dit hierop neer dat die beplanner dié faktore sodanig moet deurgrond dat hy daaruit die wesentlike van die volks- en landsbehoefte as sy rigsgaander moet kan uitsuiwer. Daarmee bedoel ek dat die een faktor nie bo die ander sodanig beklemtoon mag word dat dit die ander sodanig skade berokken of selfs verkleiner dat daaruit wanpraktyke na vore kom nie — 'n sonde wat in ons onderwysgeskiedenis oorbekend is.

Enkele voorbeelde illustreer my bedoeling. Die 1907 Onderwyswet van Transvaal het van die belangrikste sake by die bepaling van 'n onderwysbeleid veronagsaam met sy voertaal-klausule waardeur die nasionale en die opvoedkundige aspekte van die stelsel benadeel is. Daarom het dit van die begin af stryd uitgelok wat eers nadat dié saak reggestel is, beëindig is. In dieselfde wet is die oerreg t.o.v. die onderrig van Bybelse Geskiedenis veronagsaam deur die so bekende onderrig sonder dogma, en die gevolg was dat die stryd ook hierteen aangeknoop is. Alhoewel daar hierin reeds in 'n mate verandering aangebring is deur 'n besondere interpretasie van die bepaalde artikel wat wesentlik indruis teen die letter van die Onderwysordonnansie van 1953 in Transvaal, bly dit nog steeds 'n strydpunt en sal daar ook nie rus kom voor en aler die oerreg i.v.m. die godsdiensoonderrig van sy kind tot sy reg kom nie.

'n Derde belangrike saak wat die opvatting van die handhawing van die ewewig in onderwysbeplanning illustreer, is die posisie van die oer t.o.v. die lewensbeskouing wat in die skool gehuldig word. Dikwels word beweer dat die lewensbeskouing wat deur die oer gehandhaaf word steeds onvoorwaardelik tot sy reg moet kom en wel slegs op 'n bepaalde wyse. Maar ook hierdie saak kan nie losgemaak word van die kompleks soos dit in die praktyk tot openbaring kom in die stelsel nie. Laat ek effens afwyk om aan te toon wat ek bedoel. 'n Paar jaar gelede het ek by die historiese eikeboom nog met die ysterkram en ketting waaraan slawe in die ou tyd vasgemaak is vir die veilings in George gestaan. Terwyl ek daarna

gekyk het, het daar 'n eienaardige gevoel by my opgekrom: hier is mense verkoop soos diere, en waar ek gestaan het, het ongetwyfeld groter gelowiges, Calviniste, as ek gestaan en bie op mense — en ek sou nooit so iets kon doen nie *om beginselredes!* Beginsel en praktyk wat onlosmaaklik aan mekaar verbind is — die eerste sonder die laaste is 'n hersenskim, die laaste sonder die eerste is leeg. En hoe sou ons nie kon uitwy oor ons afsonderlike ontwikkeling en die buiteland se gewetensbesware wat vir ons juis in ooreenstemming met die gewete is nie. In die onderwys is ons blykbaar geneë om ons beginsel te laat geld *nadat* daar aan sekere praktiese vereistes voldoen is soos 'n minimum aantal leerlinge wat as 'n ekonomiese en opvoedkundige eenheid beskou word. En tog is dit niks meer as blote nugterheid nie wat steeds in hierdie sake aan die dag gelê moet word.

Samevattend moet dit vir ons duidelik wees dat onderwysbeplanning geen simplistiese saak is nie. Ons moet tot die slotsom kom dat die beplanner alleen vry is met sy gawes en kragte vir sover as wat die wesentlike bepalers van 'n onderwysstelsel hom toelaat om vry te wees. Dinge mag nie uit verband geruk word nie, een of ander tekortkoming mag nie sodanig op die spits gedryf word dat dit miskien weer ander dinge in die gedrang bring wat die stelsel op die ou end met meer gebreke laat as wat daar oorspronklik was nie. Nugtere afweging moet steeds volg op nugtere oorweging.

(f) Maar daar is nog 'n ander aspek van ons probleem wat nie onopgemerk verby gegaan mag word nie. Die Republiek van Suid-Afrika het in sy bevolking nie slegs met 'n Europese volk te maak nie, daar is ook nie slegs 'n sterk of oorheersende Bantoevolk aanwesig nie, maar ook 'n Oosterse en les bes 'n mengelgroep wat in een provinsie meer kinders op skool het as die blankes.

Word daar nou 'n onderwysstelsel vir Suid-Afrika beplan, moet al hierdie groepe daarin tereg kom — 'n verdere besondere beperking op ons onderwysbeplanning.

g) Ons probleem gaan in laaste instansie nog om die Christelike in die onderwys en in die stelsel. Die vraag is dus hoedanig dit hiermee gesteld is en wat die moontlikhede in hierdie verband in die toekoms is. Voordat hierop 'n antwoord verstrek kan word, moet eers kortliks gelet word op die huidige stand van onderwysbeplanning in ons land.

2. *Onderwysbeplanning sedert die Tweede Wêreldoorlog.*

Dit is opvallend maar tog te verstane dat die hele wêreld na die tweede groot oorlog hom tot die onderwys gewend het om nie alleen die chaos te beredder nie maar ook en veral om hoop te gee in 'n troostelose vooruitsig op 'n bestendige vrede. In sommige geweste is geleidelike hervorminge in die bestaande toestande aangebring, in ander is revolusionêr van die verlede weggebreek in die hoop dat daarmee die volgende katastrofe afgewend sal kan word. Met dit alles het die wêreld in 'n bepaalde sin in 'n veel erger toestand — die sg. koue oorlog — beland.

In ons land het die onderwysbeplanning ook nie stilgestaan nie. Sedert 1945 het die een na die ander offisiële onderwysrapport verskyn wat uitloop het op 'n hele aantal ordonnansie- en wetswysiginge om die onderwys van die blanke kinders te moderniseer. In hierdie pogings is in hoofsaak deurgaans getrag om enersyds die individu in die onderwys tot sy reg te laat kom deur aan elkeen onderwys te verskaf volgens sy aanleg en belangstelling gesien in die patroon van sy nasionale verband, en andersyds om in die behoeftes van die land te voorsien t.o.v. sy mannekragverspreiding. Ernstige struikelblokke in ons stelsel het hierdie pogings sodanig bemoeilik dat ons dit wat bereik is t.o.v. die genoemde twee kardinale sake as totaal ontoereikend kan bestempel.

In die tussentyd het die onderwysposisie so onhoudbaar geword dat die Interkerklike Komitee (hierna genoem I.K.K.) van die Afrikaanse kerke alles in die werk gestel het om die owerheid te beweeg om 'n Nasionale Onderwysraad in die lewe te roep wat bo-oor die hindernisse eie aan ons stelsel heen die probleme sal kan hanteer en ten beste oplos. Die I.K.K. het ook sy aandag aan die genoemde twee tekortkominge geskenk: die individu en die volk. Sover dit ons stelsel raak, kom hierdie twee sake die duidelikste na vore in die verdeelde beheer oor die onderwys op die middelbare skoolvlak. Ondersoek in die praktyk het duidelik aangetoon dat dit die hoofsaak vir die mislukte pogings tot hervorming sedert 1910 is.

Hierdie verdeelde beheer, wat sig ook uitstrek tot die hoër of naskoolse onderwys, lê diep verweef in sake wat wel bepalend vir 'n onderwysstelsel is soos ons in paragraaf 1 opgenoem het, maar wat nie van 'n opvoedkundige aard is

nie. Eintlik het ons hier die resultaat van 'n politieke situasie wat in 1910 geskep is toe die verskillende geweste in ons land in Unie saamgebind is, maar op onderwysgebied in 'n federasie saamgesnoer is. En die beweegrede daartoe was die Afrikaans/Engels-verhouding waarin daar steeds vrees vir oorheersing was: die Afrikaanse Oranje-Vrystaat het 'n bedreiging gesien in die Engelse Natal en grootliks Engels-georiënteerde Kaapland, terwyl Natal dieselfde gesien het in die Oranje-Vrystaat en die Afrikaans-georiënteerde Transvaal; die twee kleiner provinsies het hierin die deurslag gegee. Met hierdie federasie wat elke provinsie outonoom op die gebied van die onderwys gemaak het, het ons 'n stelsel van onderwysbeheer wat dit onmoontlik maak om in die land as geheel se behoeftes stelselmatig te voorsien. Later sal ek daarop wys dat indien die C.N.O.-beginsel van onderwysbeheer destyds in werking gestel was, hierdie probleme glad nie sou bestaan het nie.

Die twee vraagstukke, nl. 1) voorsiening van onderwys aan elke individu volgens sy aanleg en belangstelling en 2) die verspreiding van die mannekrag oor die volkshuishouding — die twee waarmee beplanning vandag gemoeid is — is wesentlik dieselfde, want in die verskeidenheid van aanleg en belangstelling vind ons die verskeidenheid van bedrywig-hede in die volkshuishouding terug. As die eerste dan tot sy reg kom, kom die tweede vanselfsprekend ook tot sy reg. Nou sal niemand ontken dat dit uiters belangrike vraagstukke vir 'n land se algemene ontwikkeling is nie.

Die eerste van hierdie twee is in die hande van 'n verskeidenheid owerhede, die tweede in die hande van een. 'n Groep lei dus op vir een wat self niks oor die opleiding te sê het nie. Die resultaat moet noodwendig verwarring skep. Om die saak nader te omlin: Elke provinsiale owerheid differensieer op sy eie wyse sonder inagneming van die ander en sonder aandag aan die behoeftes van die land as geheel.

Met hierdie dringende vraagstukke hou almal hulle besig en een of andere weg sal hierin op nasionale basis gevind moet word. Dit is dan ook die opdrag van die landsregering aan die Nasionale Adviserende Onderwysraad om 'n nasionale patroon vir die onderwys daar te stel.

Alhoewel die onmiddellike oorsaak van die landswye bedrywigheid op onderwysbeplanningsgebied die praktiese situasie is soos hierbo aangedui, is dit tog vir elkeen duidelik dat die vraagstuk van die onderwys as geheel mettertyd ter sprake

moet kom. 'n Nasionale patroon in 'n provinsiale stelsel raak per slot van sake die wese van die provinsiale rade in ons regeringstelsel. Voordat daar sprake kan wees van 'n nasionale beleid en beheer, sal eers die vraagstukke van die outonomie van die provinsies uitgemaak moet word, wat vanself lei na die Republikeinse grondwet. In die nasionale patroon sal dan letterlik alle grondvraagstukke van die onderwys ter sprake moet kom: beheer, beleid, finansiering, ouerreg, differensiasie, om enkeles te noem. Hier kom die vraagstuk dan van 'n Christelike onderwysstelsel ter sprake.

Sedert die jongste wêreldoorlog is daar ook t.o.v. die onderwys van die nie-blankes in ons land drastiese hervorminge aangebring, veral wat die Bantoe betref. Daar is 'n selfstandige staatsdepartement in die lewe geroep met die onderwys as sy uitsluitlike opdrag. In die vroeë vyftigerjare is 'n Bantoe-onderwyswet gepasseer waarvolgens hierdie onderwys uitgebou kan word as 'n nasionale onderneming oor alle provinsiale grense heen. Sonder om op die besonderhede van hierdie wet en die praktyk wat nou al vir etlike jare daarop gebou word, in te gaan, wil ek tog meld dat hierin beginselemente opgeneem is t.o.v. die stelsel wat dit laat voorkom asof die blanke bewindhebbers⁹ daar poog om die gebreke van die blankes se stelsel uit te skakel en vir die Bantoe iets veel beters te gee — ek hoef maar te verwys na die eenheidsgedagte t.o.v. beleid, beheer, leerplanne, leer-gange, sertifikate, ens. teenoor ons provinsialisme, die daargestelling van 'n fonds vir die bekostiging van die onderwys teenoor ons onderhewigheid aan die ekonomiese toestand van die moment, die ouerlike finansiële bydrae tot die bestryding van onderwyskoste teenoor ons gratis onderwys, die daadwerklike ouerseggenskap in die beheer van die onderwys teenoor ons aanbevelingsreg in hierdie verband.

In hierdie genoemde sake is dit duidelik dat daar reeds elemente van 'n Christelike stelsel is waarop ons later terugkom.

So pas is Kleurlingonderwys landswyd in die hande van een departement saamgetrek, sodat daarmee na alle waarskynlikheid dieselfde weg opgegaan sal word as met Bantoe-onderwys. Indiëronderwys sal eweneens binne afsienbare tyd dieselfde weg opgaan.

By die nie-blanke gaan dit ook om die individuele en die landsbehoefte en daarom kan hulle nie uitgeskakel word

uit die vraagstuk van beplanning nie, ook nie wanneer ons praat van 'n Christelike stelsel nie.

3. *Christelike onderwys(stelsel) vir Suid-Afrika.*

Weens die omvattendheid van hierdie vraagstuk beperk ek my hier tot breë riglyne.

a) *Variasies van Christelikheid van die onderwys en van die stelsel.* Daar bestaan natuurlik nie so iets soos die Christelike onderwys of die Christelike onderwysstelsel nie, wel 'n Christelike onderwys en 'n Christelike onderwysstelsel. Die term Christelik is in hierdie sin net so omvattend en vaag soos wat dit in die benaming Christelike godsdiens en Christendom is. En dan is dit ook nog twee dinge wanneer dit om die onderwys en om die stelsel gaan.

Christelike onderwys het baie variasies. By sommige voorstanders daarvan beteken dit dat die skool op gesette tye met Skriflesing, sang en gebed geopen en/of gesluit moet word, by ander eis dit hierbenewens die opneem van Bybelse Geskiedenis in sy program, by nog 'n ander dat dit in al die werksaamhede van die skool die bepalende faktor moet wees. By party het dit hoegenaamd niks met die oprigting, instandhouding en beheer van die skool te maak nie, terwyl ander dit ook as bepalend hiervoor sien. En in alle gevalle word daar aanspraak op die benaming Christelik gemaak, en wel met reg ook.

Met 'n Christelike onderwysstelsel is dit ook nie anders gesteld nie. So is bv. die Rooms-Katolieke onderwysstelsel wat 'n stelsel van kerkskole is ook 'n Christelike stelsel, terwyl die van sekere Calvinistiese lande soos hier by ons glad geen stelsel van kerkskole is nie en tog ook Christelik. Maar selfs in die Calvinistiese geledere is daar variasie. Die heersende opvatting hier in ons land — en wel van die kant van diegene wat hulle ook Calviniste noem en dit met reg durf doen — is dat dit heeltemal te rym is dat die stelsel omdat dit Christelik is almal moet dwing om 'n bepaalde grootste gemene deler Christelikheid in die onderwys te ontvang wat in wese daarop neerkom dat die stelsel 'n algemene Christelikheid bo geloofsverdeeldheid moet handhaaf en selfs nog verder moet gaan deur sendingwerk by die ongelowiges te doen. Die Staat moet dan godsdiensonderwys verpligtend maak vir almal sodat aan hulle gewetens reg gedoen word dat hulle die kinders van die ongeloof nie aan hulle lot oorgelaat het nie, maar omdat hulle tog deur dieselfde gewete heen hulle wil

vrywaar van dwang word daar die sg. vryheid-van-keuse-van-die-ouer-klousule in die wet geplaas. Daar is egter ook ander Calviniste in ons land wat ewe geregtig op die benaming is wat dit glad nie as 'n Christelike stelsel kan en wil aanvaar nie. Vir hulle lê die Christelikheid wat die stelsel betref juis daarin dat dit vir alle gesindtes moontlik maak om die gees van die skool te bepaal ooreenkomstig hulle eie lewens- en wêreldbeskouing en belydenis.

Daar is ook nog ander variasies van Christelike onderwys en van Christelike stelsels, maar genoeg: dit is duidelik dat daar geen eenvormigheid, selfs nie by Calviniste, is nie.

Laat dit duidelik wees dat dit wel moontlik is om Christelike (Calvinistiese) onderwys te gee selfs in 'n nie-Christelike of nie-Calvinistiese onderwysstelsel. En ek is oortuig daarvan dat dit in ons land se stelsel nie alleen moontlik is nie, maar dat dit inderdaad ook gebeur. Ons het 'n staatskoolstelsel — hierdie term het vanselfsprekend ook meer as een konnotasie van die uiterste pool soos ons dit in kommunistiese lande aantref tot die van ons wat eintlik meer openbare as staatskole is — vir sover dit die oprigting, instandhouding en beheer van die skool betref, maar wat die onderwys self betref talle skole wat tot die konserwatiefs moontlike Calvinisme behoort. Daarby moet ons egter ook stel dat ons aan die ander kant ook skole het waarin die onderwys nagenoeg totaal ongelowig is. Altwee is dus moontlik in ons stelsel.

Soos ons stelsel vandag funksioneer, is daar egter geen waarborg dat die Christelike — die Calvinistiese lesing daarvan — daarin behoue sal bly nie. Sodra daar onsimpatieke owerhede kom, kan, sonder om die stelsel te wysig, maar net die eis van die huidige streng toegepas word en dan is die Christelike daarmee heen. En hierteen moet daar beveiliging kom.

Maar hierdie saak gaan m.i. veel verder as net die Christelike in die onderwys en in die stelsel. Ek is oortuig daarvan dat as ons stelsel is wat ek verstaan onder die Christelik-Nasionale onderwysstelsel, talle van ons land se onderwysprobleme soos mis voor die son sal verdwyn. U merk op dat ek nasionaal bygevoeg het en dit is noodsaaklik. Daar is ook 'n denkrigting in ons land wat slegs Christelike skole wil hê, maar sonder om hierop breedvoerig in te gaan, meen ek dat dit 'n negeerbare groep is. Al lees ons opskrif anders, wil ek tog daarin sien dat dit bedoel het Christelik-Nasionaal.

Nou beperk ons ons tot die stelsel.

b) *'n Christelik-Nasionale onderwysstelsel.* Ons moet hier net weer in die gedagte oproep dat ons land 'n verdeelde onderwysbeleid en -beheer het wat in sekere opsigte 'n stelsel van meer as een stelsel in hom het, wat voorsiening vir een land moet maak; dat ons land benewens sy suiwer onderwysprobleme rasseprobleme het wat diep in die skool inslaan en besondere probleme aan die stelsel stel. Ek glo nie ek gaan te ver as ek beweer dat t.o.v. die faktore wat lande en volke van mekaar skei in onderwysgees juis almal binne die grense van ons land saamgetrek is. Ons het in ons land letterlik baie volke, nie almal Westers of Oosters of Afrikaans nie, maar almal is hier; ons het belyders van die Christendom seker in al sy variasies, van die Islam, Jodedom, heidendom; in ons bevolking is nagenoeg al die ideologieë van die wêreld verteenwoordig. Waar die ander kontinente van mekaar geskei is deur wye oseane is die drie groot wêreldopvattinge Westerse, Oosterse, Afrikaanse, binne die grense van die Republiek van Suid-Afrika saamgetrek. En hulle moet met mekaar die mas op, en in hierdie proses moet die onderwysstelsel dit moontlik maak dat dit nie op chaos en vernietiging vir een van die elemente uitloop nie.

Hierby kom nog die ongelukkige posisie dat diegene wat vir die beplanning van die onderwys verantwoordelik is nie eners dink oor die probleem nie, en daarom ook nie enerse beleide neerlê nie, dat daar selfs in menige opsig teen mekaar opgetree word. Dit kom by al die rasse, belydenisse, al die lewens- en wêreldbeskouings.

Om nou in hierdie heterogene situasie tot onderwysbeplanning te kom wat die individu en die land ten goede sal kom, is daar m.i. net een weg wat op sukses sal uitloop, en dit is die weg van C.N.O., omdat hierdie stelsel as basis het geregtigheid teenoor almal, teenoor geloof en ongeloof, teenoor blanke, Bantoe, Indiër, Kleurling — almal. C.N.O. het in die denke van sekere opvoedkundiges in ons land uitgegroeï tot 'n internasionale stelsel wat orals te pas kan kom omdat dit na ons wete die grondigste van alle stelsels deurtas na die wese van die onderwyssituasie. In hierdie stelsel word daar uit die basiese beginsels en verhoudinge van die gemeenskap, die gesin, die staat, die kerk, die beroep gekom tot 'n stelsel wat almal tot hulle reg laat kom. En hierdie basiese eise geld orals waar daar 'n skool bestaan.

Vir ons van besondere belang i.v.m. hierdie voordrag is

veral twee basiese beginsels van C.N.O., nl. differensiasie en verantwoordelikhedsverhoudings. Hierop gaan ons ietwat nader in.

Differensiasie is 'n begrip wat vandag allerweë in die onderwyswêreld rondgegooi word, maar dan word dit steeds beperk tot slegs een aspek daarvan, en wel tot die vermoëns van die leerling. Dit is wel 'n uiters belangrike aspek van differensiasie en kom kortliks daarop neer dat elke leerling onderwys volgens sy vermoëns en belangstelling moet ontvang sodat hy sodanig opgelei sal word dat hy die groots moontlike bate vir homself en vir die land sal wees. Dit is noodsaaklik en belangrik. Hierby word verder besef en in die praktyk toegepas dat die beginsel van differensiasie ook t.o.v. die nasionale moet geld. Daarom kry ons Afrikaanse en Engelse skole, Bantoeskole, Indiërskole, Kleurlingskole en nog ander wat op die ras en/of volk af differensieer.

Wesentlik moet hier nog 'n laaste faset van differensiasie bykom en wel die wat op die lewens- en wêreldbeskouing gebaseer is. Die wese van die skool bring dit mee en net soos die veronagsaming van die nasionale differensiasie en van die vermoënsdifferensiasie probleme sonder end meebring het totdat dit ingestel is, net so sal die stryd om lewensbeskoulieke differensiasie nie ophou totdat groeppvorming ook op hierdie basis werklikheid geword het nie. En dit is C.N.O.

Maar ook die verantwoordelikhedsverhoudings van ouer, staat, kerk en professie is 'n gedurige bron van misnoeë. Indien een of meer van hierdie instansies die ander in die stelsel domineer is daar versteuring van die ewewig en voel een of ander hom veronreg in die skool. C.N.O. bied hier die gedagte van die vrye skool, vry van die verknegting deur een of ander instansie en tog die dienaar van almal.

Beide wat die beginseldifferensiasie en die verantwoordelikhedsverhouding betref, het die stelsel vir die Bantoe in beginsel wat ons verder uitgebou wil sien vir almal in die land, omdat ons hiermee met volledige uitwerking die ideaal kan verkry waarvoor daar reeds lank geywer word deur 'n groep in ons land.

4. Slotopmerking:

Al die onderwys in ons land is in die smeltkroes omdat die praktyk van die lewe eise stel wat die huidige skool nie na behore kan hanteer nie. Dit word landswyd erken en daar-

om dan ook die koersagtige haas om te hervorm. In hierdie wedloop om doeltreffendheid gaan dit tans nog net om die praktiese probleme van die uiteinde van die onderwys. Dit gaan nog grootliks om die beheer van die onderwys deur verskillende staatsinstansies, maar sodra daar tot herorganisasie oorgegaan word, kom daar letterlik alle basiese onderwysvraagstukke ter sprake as waarborge vir die eventuele her-toewysing. En hier gaan dit om dieper besinning en deurtastende hervorming.

Omdat hierdie saak van so omvattende landsbelang is en omdat in die volgende vyf jaar waarskynlik 'n sterk mate van bestendigheid aan ons onderwys vorentoe gegee sal word, is dit elkeen met die insig en belangstelling se noodwendige plig om tot die strydperk toe te tree om ons stelsel in 'n vorm gegiet te kry wat tot heil van die ganse bevolking sal strek. Dis nie nou die tyd vir verdeelde optrede nie, maar vir die sluiting van geledere om in Suid-Afrika inderdaad die Christelik-Nasionale onderwysstelsel te verkry waarin die Christelike onderwys tot sy reg sal kom volgens die eis van elke gesindte, ook volgens die van die Calvinisme.

Vryheid en gebondenheid moet hier ook in die verhouding staan wat ons prinsipiëel aanvaar — versteuring van hierdie ewewig is verantwoordelik vir al die krakeel in ons onderwys.

Ook hier moet dit nie gaan om vry *van* nie, maar om vry *tot* — vry om die self te bind aan die eise van die norme wat van God kom.

P.U. vir C.H.O.

H. J. J. Bingle.