

DIE KIND EN GODSDIENS:

Op weg na volwassenheid

L du Toit
Universiteit van Suid-Afrika

Abstract

People involved in the teaching of Religious Instruction and Biblical Studies should have a clear picture of the child they have to teach, thereby improving the effectiveness of their teaching. The aim of this paper is to describe the religious development of the child on his path towards adulthood. A psycho-pedagogical perspective is applied, as it entails a child in an educational situation. However, contributions from related disciplines such as psychology, theology and the psychology of religion are also incorporated.

In the religious development of the child certain stages can be distinguished, i.e. the first years, the pre-school years, middle childhood and adolescence. Each of these has its specific characteristics, its possibilities and limitations. These should be taken into careful consideration in the planning and presentation of these subjects.

'To teach John Latin, you must not only know Latin, you must know John!'

Hierdie stelling het in die huidige pedagogiek-denke wetenskaplike regverdiging verkry met die groot belangstelling in die kurrikulering waardeur spesifieke rasionale vir kurrikulumontwerp en kurrikulumvernuwing geformuleer is. Daarvolgens is die heel eerste stap in die beplanning 'n situasie-analise, of behoeftebepaling (Taba 1962:15; Krüger 1980:35). Dit behels onder meer die vraag: wie is dit wat onderrig moet word, en wat is sy besondere onderwysbehoefte? Met ander woorde: wie is John, en hoe lyk hy? Eers na die beantwoording van die wêreldvraag kan gekyk word na die wát van die onderrig (die inhoud) en die hoé daarvan (die metode). Hierdie werkwyse verhoog die waarskynlikheid van sukses met die leerplan, antisipeer en vermy probleme, en verminder spanning (Pratt 1980:9).

Toegepas op die onderrig van godsdiens en Bybelkunde, beteken dit dat die eerste stap om suksesvolle onderrig te verseker, die soek na antwoorde moet wees op die vraag: wie is die kind wat onderrig moet word, en hoe verwerf hy godsdiens? Of,

anders gestel: hoe lyk sy weg na volwassenheid op godsdiensgebied? Die priorisering van hierdie vraag impliseer nie kindsentrisiteit in die onderrig nie. Verantwoorde onderrig is immers altyd normsentries (Landman 1981:1). Kotzé (1982:53) het ook tereg genoem dat watter Bybelonderrigkonsep ook al gebruik word, dit wil sê evangelies, hermeneuties, probleem-georiënteerd of fenomenologies, die vraag na die kind altyd een van die wesenlike determinante in die onderrig behoort te wees.

Dit is egter nie so eenvoudig om hierdie vraag te beantwoord nie. In vergelyking met die hoeveelheid beskikbare gegewens oor die ontwikkeling van kinders op ander lewensgebiede, is daar baie min beskikbaar oor die kind se godsdiensstige ontwikkeling. Havighurst en Keating (1971:686) betreur die merkwaardige skaarste aan navorsing op die gebied en vervolg:

If amount of research should be used as the criterion of importance, then the religious dimension would find a low place on the totem pole of values.

Volgens Paloutzian (1983:69) word dit algemeen aanvaar dat die tydskrif *Journal for the scientific study of Religion* die aangewese en leidende publiseerder van navorsingsuitsette op hierdie gebied is. Hy wys egter daarop dat van die meer as 275 artikels wat in die dekade 1970 tot 1979 in hierdie tydskrif gepubliseer is, net agt oor ontwikkelingsaspekte in die algemeen gehandel het, en net vier direk daarop gefokus het. Die rede hiervoor kan moontlik daarin gesien word dat psigoloë godsdiens as 'n partikuliere aangeleentheid beskou, terwyl godsdiensstige persone op hul beurt dikwels afwysend staan teenoor die ontwikkelingsgedagte, omdat dit die aandeel van God oënskylik buite rekening laat.

Die doel van hierdie aanbieding is om die kind se weg na volwassenheid op godsdiensgebied te beskryf. Dit word gedoen vanuit 'n psigo-pedagogiese perspektief, omdat dit gaan om die kind-in-opvoeding se weg na volwassenheid. Nie net die kind se aandeel nie, maar ook dié van die volwassene word dus in oënskou geneem. Omdat ook ander vakgebiede hierin belangstel, moet die bydraes van verwante dissiplines soos die psigologie, die teologie en die psigologie van religie ook in aanmerking geneem word. Die feit dat hier op die ontwikkelende kind gefokus word, impliseer nie dat die aandeel van God wat roep, verlos, herskep en vernuwe buite rekening gelaat word nie. God roep immers altyd tot die mens in 'n bepaalde situasie, en die mens antwoord vanuit daardie situasie. So antwoord die kind ook vanuit sy besondere omstandighede, met sy moontlikhede en beperkinge. Met hierdie onderwerp wil daardie situasie van die kind belig word.

Die werkswyse wat gevolg soos word, is soos volg: eerstens word 'n kort oorsig gebied oor die belangrikste navorsing wat op die verwante terreine onderneem is en wat van belang is vir die onderhawige onderwerp; daarna volg 'n beskrywing van die wese van die kind, en van sy godsdiensmoontlikhede in die verskillende ontwikkelingsfasies; en laastens word die implikasies daarvan vir die onderrigspraktyk aangedui. Weens die beperkte omvang van die referaat kan die onderwerp slegs oorsigtelik behandel word, en word nie tyd bestee aan die beredenering en verantwoording van wetenskaplike vertrekpunte of teoretiese begrippe nie.

1. Belangrike bydraes uit verwante dissiplines

Ten einde 'n duidelike beeld te kry van 'n kind se godsdiens in verskillende ontwikkelingsfasas, is dit nodig om ook van ander navorsers wat op verwante terreine gewerk het, se insigte kennis te neem. Die volgende persone se werk is veral belangrik:

Jean Piaget (1896-1980) was 'n Switserse filosoof-psigoloog, wat meer as 30 jaar bestee het aan die noukeurige waarneming en beskrywing van kinders se kognitiewe of kennisverwerwingsvermoëns en die ontwikkeling wat daarin bespeur kan word. Hy het aan die hand van 'n struktuurmodel aangetoon dat kinders nie dink soos volwassenes nie. Hulle denke ontwikkel geleidelik, sodat hulle telkens op 'n hoër, meer gekompliseerde vlak van kennisverwerwing kom. Elke fase bou voort op die vorige een, en lê terselfdertyd die grondslag vir die volgende een. Die een is nie net 'n uitbreiding van die vorige nie, maar impliseer 'n transformasie van die bestaande kognitiewe struktuur, sodat 'n kwalitatief beter struktuur gevorm word. Elke fase word gekenmerk deur nuwe denkmootlikhede, maar terselfdertyd ook deur sekere beperkinge. Alle mense vorder nie ewe vinnig deur die fasas nie, en bereik ook nie noodwendig die finale een nie. Die vordering word beïnvloed deur innerlike faktore, soos aanleg en maturasie (rypings), sowel as deur invloede van buite (leerryke ervaringe, opvoeding). Dit impliseer dus dat die kind se vordering deur die fasas versnel kan word.

Piaget het vier kognitiewe fasas onderskei. Op 'n latere stadium het hy hierdie struktuurmodel toegepas op die kind se morele oordeelsvermoë. Hy het aan 'n groot aantal kinders stories vertel om sekere morele dilemmas uit te beeld. Hulle antwoorde het getoon dat daar 'n duidelike korrelasie tussen hulle kognitiewe vlak, en vlak van morele oordeel bestaan.

Die navorsing van Piaget op die kognitiewe ontwikkeling van kinders is deur verskeie navorsers ná hom bevestig. Die waarde van sy navorsing vir hierdie onderwerp lê veral daarin dat dit die moontlikhede sowel as die beperkinge van die begripvorming van kinders in verskillende wordingsfasas duidelik aantoon. Kellenberger (1985:185) beklemtoon tereg dat

... the very passion of religion is not just compatible with, but requires the
cognitivity of belief.

Die navorsing van Erik Erikson het ook betekenis vir die godsdienstige ontwikkeling van kinders. Hy het vanuit psigo-sosiale perspektief aan alle aspekte in verband met die ontwikkeling van die persoonlikheid aandag gegee. Op grond daarvan het hy agt fasas in die mens se lewe onderskei. Elke fase het 'n bepaalde opdrag, verantwoordelikheid of krisis, wat veral in daardie fase sterk na vore tree. Die wyse waarop dit uitgevoer word, het 'n positiewe of negatiewe invloed op die ontwikkeling van die persoonlikheid. Erikson se bekendste werke, *Childhood and Society* (1950) en *Identity: youth and crisis* (1968), het wêreldwye belangstelling geniet. Daarin het hy self ook die implikasies vir die kind se religieuse ontwikkeling aangedui.

Die naam van Laurence Kohlberg het feitlik sinoniem geword met navorsing op morele ontwikkeling. Geïnspireer deur die werk van Piaget, het Kohlberg aangetoon dat morele ontwikkeling universeel 'n bepaalde ontwikkelingsvolgorde toon. Vanaf 'n aanvanklik egosentriese en selfsugtige basis van moraliteit ontwikkel die kind deur ses fases tot 'n volwassene wie se morele optrede deur sy innerlike gewete gereguleer word.

Die werk van Kohlberg word gekritiseer op grond van die feit dat hy nie die rol van emosies in morele besluitneming in ag neem nie (Jordaan & Jordaan 1984:556), en dat hy ook nie die waarde van gewoontevorming besef nie (Brezinka 1988:94). Nogtans lewer hy 'n waardevolle bydrae tot die kennis op hierdie gebied. Hoewel sy navorsing vanuit 'n sekulêre perspektief gedoen is, het hy self die verwantskap daarvan vir die religieuse dimensie van menswees aangetoon.

Meer direk van toepassing op die onderwerp is die navorsing wat Goldman in Engeland onderneem het. Hy was bekommerd oor die effektiwiteit van godsdiensonderrig in skole, en het daarom 'n omvattende ondersoek geloods om die aard van kinders se godsdienskonsepte te bepaal. Dit het hy gedoen deur onderhoude te voer, en die 'Picture and Story Religious Test' te ontwerp en toe te pas (Goldman 1964:36). Sy bevindings word beskryf in sy twee bekende werke: *Religious thinking from childhood to adolescence* (1964), en *Readiness for religion* (1965).

Na sy ondersoek is Goldman (1965:7) so bewus van die beperkings van die jong kind se begripsvermoë, dat hy verklaar:

What it reveals is that the Bible is not a children's book, that the teaching of large areas of it may do more damage than good to a child's religious understanding.

Hy kom tot die slotsom (Goldman 1965:8):

I suggest that it is an impossible task to teach the Bible as such to children much before adolescence.

Vanselfsprekend het Goldman se navorsing heftige kritiek uit veral kerklike kringe uitgelok. Dit het egter ook gelei tot 'n herevaluering van die bestaande kurrikula.

'n Laaste belangrike bydrae wat hier genoem moet word, is dié van die Amerikaanse teoloog James Fowler. Hy het na agt jaar van intensiewe navorsing, veral in die vorm van onderhoude met kinders, 'n ontwikkelingsmodel saamgestel wat hy 'Stages of Faith' noem (Fowler:1981). Daarin onderskei hy ses geloofsfasies wat van 'n intuïtief-geprojekteerde geloof (3-7 jaar) tot 'n universele geloof, soos dié van bejaardes ontwikkel.

Hierdie teorie van Fowler is ook reeds hewig gekritiseer. Die kritiek word veral gerig teen Fowler se geloofsbegrip, wat nie uitsluitlik na die tradisionele geloofsobjek (die transendente God) verwys nie, maar na singewing in die algemeen. Fowler se vae geloofsbegrip bring 'n ambivalensie mee. Van der Lans (1986:117) kom tot die slotsom dat Fowler se model '... noch kaum den Status einer wissenschaftlichen Theorie besitzt'.

Ten spyte van die kritiek op bogenoemde bydraes, is daar tog sekere algemene insigte wat daarin na vore kom, en wat kan bydra tot 'n vollediger beeld van godsdiensmoontlikhede van kinders.

2. Die kind se weg na volwassenheid

2.1 Die wese van die kind

Voordat daar tot 'n beskrywing van die kind se godsdiensontwikkeling oorgegaan word, moet eers enkele uitsprake oor wie die kind is, en waarheen hy op pad is, gemaak word.

Die kind is eerstens, omdat hy mens is, 'n singewende wese (Du Plooy *et al.* 1983:56). Hy staan oop vir, en is gerig op die werklikheid, en antwoord op wat hom aangebied word deur daaraan betekenis te gee. So konstitueer hy vir hom 'n persoonlike leefwêreld. Hy staan ook oop vir die roeping van God, en is in staat om ook daarop te antwoord (vgl Frankl 1963:158).

Die kind tree die wêreld tegemoet en antwoord daarop op verskillende wyses, of dimensies van syn, naamlik liggaamlik, kognitief, affektief, en so meer (Sonnekus 1968:8). Ook sy religie is 'n antwoord op 'n stem wat vanaf 'n ander werklikheid na hom gekom het, en wat hy danksy die religiositeit wat hy kragtens sy menswees ontvang het, kan hoor en beantwoord (Landman *et al.* 1975:59). Hierdie te onderskeie dimensies is egter interafhanklik van mekaar, en kan daarom nie heeltemal afsonderlik bestudeer word nie. Dit is die kind se totaliteit wat interpreteer en betekenis gee.

In sy konstituering van leefwêreld is die kind aktief betrokke. Hy is iemand wat self iemand wil wees en wil word (Sonnekus 1968:5), hy soek na sin, en staan as 't ware onder 'n kompulsie om te leer (Brezinka 1988:78). Daarbenewens is hy egter op opvoeding aangegewe. Hy kan die weg na volwassenheid nie alleen bewandel nie, maar het die hulp en steun van sy opvoeders nodig om behoorlik betekenis te gee aan die werklikheid. Daarom kwalifiseer Landman (1972:31) die opvoeding as hulp met betekening.

Namate die kind betekenis gee is hy besig om sy gegewe moontlikhede te verwerklik, en kom daar 'n geleidelike verheffing in die *niveau* waarop hy die wêreld beteken (Sonnekus & Ferreira 1979:33). Hy verander of ontwikkel dus, en beweeg geleidelik in die rigting van die volwasse leefwêreld. In hierdie verandering kan enkele stadia of fases onderskei word, naamlik dié van die peuter of eerste lewensjare, die kleuter, die middel-kinderjare en die adolessent. Hierdie fases is nie duidelik afgebaken nie. Die kind beweeg geleidelik van die een na die ander, en hoewel sekere ouderdomme genoem word, dien dit slegs as breë riglyne. Die tempo waarteen die kind deur die fases beweeg, kan versnel word deur leerryke ervaringe.

Die doel van die opvoeder se bemoeienis is die behoorlike volwassenheid van die kind. Laasgenoemde word deur Landman (1972:27,28) omskryf as 'n lewe wat gekenmerk word deur 'n sinvolle bestaanswyse, selfbeoordeling en selfbegrip, verantwoordelikheid, normidentifikasie en die gehoorsaamheid aan 'n bepaalde

lewensopvatting - in hierdie geval die Christelike lewensopvatting. So 'n behoorlike Christelike volwassenheid is dan ook die doel van die onderrig van godsdiens en Bybelkunde.

2.2 Die eerste lewensjare

Die baba word gebore as 'n hulpelose wese, maar met die kiem van volwassenheid reeds in hom ingebed. Waar hy met geboorte slegs refleksief kan beweeg en op ongedifferensieerde wyse kan huil, ontwikkel hy in hierdie tydperk teen 'n nooit-weer-herhaalde tempo, sodat hy na ongeveer twee jaar sy wêreld op 'n verskeidenheid van wyses tegemoet kan tree: hy kan loop, hardloop, klim en klouter; sy gevoelens het uitgedifferensieer, sodat hy duidelike tekens van toegeneentheid, vrees, blydskap en woede kan toon: hy kan verstaan en in kort sinnetjies praat, en so meer. Sy kognitiewe vermoëns word deur Piaget getipeer as senso-motories, omdat hy van sy sintuiglike en motoriese ervarings afhanklik is vir begripvorming. In die hoor, sien, proe en vat van dinge, leer hy sy onmiddellike werklikheid ken. Die belangrikste kognitiewe mylpale in hierdie stadium is dat hy begin om na te boots en dat hy objek-konstantheid verwerf.

Die klein kindjie gaan dus hoofsaaklik affektief-liggaamlik tot die werklikheid uit. Die liggaamlike versorging en affektiewe koestering wat hy ontvang, laat hom veilig en geborge voel, en laat 'n aangename gevoel van vertrouwe by hom ontstaan.

Volgens Erikson sal die kwaliteit van die versorging wat die kindjie ontvang, die kwaliteit van sy 'basiese vertrouwe' bepaal. Dit beïnvloed weer die wyse waarop hy hom in die toekoms tot die werklikheid sal rig, en die aard van sy latere verhoudinge (Smart & Smart 1982:170).

Wat sy morele en godsdienstige ontwikkeling betref, is daar in hierdie stadium nog geen moontlikheid vir enige egte morele of godsdienstige begrippe nie. Daarom word dit ook deur Kohlberg en Fowler oorgeslaan. Tog beweer Erikson (1977:225) dat die grondslag vir godsdiens reeds in hierdie fase gelê word:

Trust born of care is, in fact, the touchstone of the actuality of a given religion.

Die basiese vertrouwe maak dit, volgens hierdie skrywer, ook vir hom moontlik om later sy lewe aan 'n Opperwese toe te vertrou. Ook Travers (1969:37) sien 'n verwantskap tussen die jong kindjie se verhouding tot sy ouers en sy latere godsdiensbeleving:

... the attitude towards the parents is but the seed ground for the growth of an attitude towards God.

Die teendeel is egter ook waar. Erikson beskou die krisis van hierdie fase juis die moontlike ontwikkeling van wantroue as gevolg van inkonsekwente en liefdelose versorging. Wantroue jeens die ouers en die wêreld in die algemeen kan later onbewustelik op God geprojekteer word. Du Preez (1976:54) beskryf die kind in so 'n situasie daarom as 'spiritually deprived'.

Hoewel daar dus nie sprake kan wees van werklike godsdiensoonderrig in hierdie fase nie, kan die kindjie tog op 'n indirekte en informele wyse geestelik beïnvloed word,

en kan positiewe grondslae gelê word vir latere godsdiensbeoefening. Daarbenewens kan die kindjie, omdat hy so graag na-doen, meedoen aan godsdienstige gebruik (gebed, sang), en kan goeie godsdiensgewoontes gevestig word. Die taak van die opvoeder is dus om deur konsekwente en liefdevolle versorging 'n gepreformeerde veld vir godsdiens in die kindjie voor te berei.

2.3 Die kleuter- of voorskoolse jare

Die kleuterjare word hier gesien as die tydperk vanaf ongeveer twee tot sesjarige ouderdom. Die kindjie groei en ontwikkel nog steeds vinnig, maar tog stadiger as in sy eerste twee jaar (Smart & Smart 1982:196). Hy is fisiek besonder bedrywig, en gedurig besig om dinge in sy wêreld te manipuleer. Spel is sy oorheersende aktiwiteit (Engelbrecht *et al.* 1982:51,52). Sy taalbeheersing verbeter in hierdie tyd so vinnig dat hy op ses jaar plus minus 14 000 woorde ken, en selfs twee tale vlot sal leer praat (Smart & Smart 1982:239). Wat hulle affeklewe betref, het daar groter differensiasie tussen gevoelens plaasgevind. Dit word egter nog intens beleef, dit varieer maklik en word moeilik beheer (Hurlock 1978:196).

Op kognitiewe gebied kom hy volgens Piaget nou in die pre-konseptuele vlak omdat hy nie meer net in terme van dinge dink nie, maar ook voorstellings (simbole) daarvan kan maak en in terme daarvan kan dink. Kwalitatief betree hy dus 'n hoër vlak, omdat sy denke nie meer so sterk aan tyd en plek verbind is nie. Hoewel hy nou in staat is om 'n veel groter werklikheid te eksploreer, word hy tog deur die beperkinge van sy kognitiewe struktuur aan bande gelê (vgl Papalia & Olds 1986:280,281). Die simbolestelsel wat hy opgebou het bestaan naamlik uit voorstellings (en later taalsimbole) van konkrete dinge. Hy kan dus nie abstrak dink nie. Sy denke fokus of sentreer op die mees opvallende aspek van 'n saak. Hy kan nie ander aspekte in berekening bring nie. Daarom maak hy maklik foutiewe afleidings. Sy denke is ook onomkeerbaar. Hy kan nie 'n saak vanuit 'n ander kant beredeneer nie. Hy kan ook nie induktief of deduktief redeneer nie. Hy redeneer van die besondere na die besondere, dus transduktief, sonder inagneming van enige algemene reël. Hy sal dus maklik 'n oorsaak/gevolg-afleiding maak tussen twee totaal onverwante gebeurlikhede. Hy kan ook nie 'n reël oordra van een situasie na 'n ander nie. Sy denke is boonop selfgesentreerd. Hy kan nie buite homself tree en 'n saak vanuit 'n ander perspektief sien nie. Hierdie eienskap word dikwels foutiewelik geïnterpreteer as sou kleuters selfsugtig wees. Navorsing in dié verband het egter aangetoon dat kleuters ook mededeelsaam en besorg kan wees (Smart & Smart 1982:239). Hy het verder 'n oordrewe sin vir die realiteit, en glo dat lewelose dinge ook kan sien en voel soos hy (animisme), en vind dit moeilik om te onderskei tussen werklikheid en fantasie (realisme). Hierbenewens het die kind nog nie 'n realistiese siening van tyd of ruimte nie.

Erikson kwalifiseer hierdie fase as 'n krisistydperk tussen inisiatief (die vermoë om die eie begeertes te verwesenlik) en skuld (die emosionele veroordeling van die begeertes). Die mate waarin hierdie krisistydperk opgelos word, bepaal of die kind meer in die rigting van inisiatief of skuld sal ontwikkel.

Kohlberg noem hierdie die premorele vlak. Daar is nog nie sprake van egte geïnternaliseerde moraliteit nie. Reëls word as absoluut beskou - dit kom van 'n

absolute gesag, is onveranderbaar en geldig vir alle persone. Indien 'n reël verbreek sou word, word die skuld bereken op grond van eksterne eerder as interne reëls: eerstens op grond van die erns van die gevolge van die daad, en nie op grond van die bedoeling daarvan nie. (Piaget het byvoorbeeld bevind dat kinders in hierdie fase 'n kind wat vyf koppies breek terwyl hy sy ma help, as skuldiger beskou word as een wat een koppie breek terwyl hy verbode koekies neem.) Tweedens word oortredings wat ernstiger gestraf word as groter misdade gereken as dié wat minder ernstig of selfs glad nie gestraf word nie. Die gedrag van hierdie kind word dus gereguleer deur straf of beloning van buite (Schneider 1976:206).

Wat hulle godsdienstige ontwikkeling betref, het die navorsing van Goldman (1965:80) aangetoon dat hierdie kinders aan God in antropomorfeise terme dink. Hulle sien hom as 'n vaderlike figuur met menslike eienskappe. Die Bybel word as 'n heilige boek beskou, wat deur God self geskryf is. Die feit dat die kind alles letterlik opneem, bring volgens Goldman (1981:81) mee dat hy baie foutiewe en verdraaide indrukke vorm, wat later weer doelbewus uit die weg geruim moet word. Goldman (1981:80) kom tot dié slotsom:

Despite their obvious interest in religion, there is no indication that they may think in any religious sense.

Daarom kategoriseer hy hierdie fase as 'pre-religious'. Fowler (1981:122-134) plaas hierdie kind op die onderste geloofsvlak, naamlik dié van intuïtief-geprojekteerde geloof. Dit is 'n fantasie-gevulde tyd waarin andere nageboots word. Hy erken egter dat die kind sterk en permanent deur die godsdienstige gevoelens en gebruike van die volwassenes in sy lewe beïnvloed kan word.

2.4 Die middel-kinderjare

Hierdie is die tydperk vanaf ongeveer ses tot elf/twaalf jaar. Dit stem min of meer ooreen met die laerskooltydperk. Vanselfsprekend is dit 'n lang tydperk in 'n kind se lewe, en die ses- en sewejarige sal in 'n groot mate nog kleutereienskappe openbaar, terwyl die elf- en twaalfjarige reeds die vroeë adolessensie begin betree. In onderwyskringe word daar onderskei tussen die junior primêre en die senior primêre fases.

Anders as die vorige of latere fases, word die middel-kinderjare gekenmerk deur stadige groei en relatief min fisieke veranderinge. Eers met die bereiking van puberteit word die volgende groeisporg beleef (Bastide 1987:18). Die kind is egter baie kreatief en avontuurlustig, en wil graag aktief betrokke wees by situasies (vgl Engelbrecht *et al.* 1982:65). Dit is verder 'n stadium waarin hierdie kinders 'n gemeenskap van hulle eie vorm waarin speletjies, grappies en geheime 'n belangrike rol speel. Teen die einde van hierdie fase bring die kind meer tyd deur met maats, broers en susters as met hulle ouers (Papalia & Olds 1986:457).

Volgens Erikson is hierdie die stadium waarin die kind allerlei vaardighede ontwikkel wat hom in die oë van ander aansien laat verwerf. Daarom noem hy dit die tydperk van industrie. Die gevaar is egter dat die kind 'n gevoel van skaamte en minderwaardigheid kan ontwikkel indien hy nie aan die verwagtinge van ander kan voldoen nie. Op grond van die menings wat andere, sy ouers, onderwysers of maats,

oor hom uitspreek, konstrueer hy 'n konsep van sy eie waarde, die selfkonsep (Papalia & Olds 1986:418).

Wat die kognitiewe ontwikkeling betref, begin die kind toenemend in terme van simbole dink. Hy sien ook die verwantskap tussen simbool en verskynsel raak, en kan dus begin lees en skryf. 'n Veel groter werklikheid kan dus nou vir hom aangebied word. Hy begin ook om te desentreer, en kan meer as een aspek van 'n saak in ag neem. Sy denke word ook omkeerbaar en minder transduktief. Daarom ontwikkel hy 'n begrip vir die konservasie van hoeveelhede, en word hy gereed vir getalwerk (Smart & Smart 1982:338). Ten spyte van hierdie nuwe ontwikkeling noem Piaget hierdie nog steeds die konkreet-operasionele vlak. Die kind bly nog steeds beperk wat die soepelheid van sy denke betref. Elke denkhandeling het nog steeds 'n konkrete vertrekpunt. Hy bly dus gerig op werklikhede en vind dit moeilik om abstrak te dink.

Kohlberg beskryf hierdie fase as die tydperk van konvensionele moraliteit. Die kind aanvaar reëls van gesagdraers kritikloos. Hy gehoorsaam omdat hy graag die erkenning van ander wil kry (die sogenaamde 'good boy'/'nice girl'-oriëntasie). Hy oordeel in eenvoudige klasse, en het stereotiepe idees van wat goed of reg is (Meadow & Kahoe 1984:58). (Om te steel is byvoorbeeld verkeerd, maar nie om af te kyk nie.)

Baumrind het grondige ondersoeke gedoen om die invloed van opvoedingstyle op die gewetensvorming van kinders te bepaal. Hy het bevind dat ouers wat simpatieke gesag toepas - dit wil sê konsekwente dissipline handhaaf, maar aan die kind die redes daarvoor verduidelik en gesprek daarvoor aanmoedig, veel beter daarin slaag om 'n weerstand teen versoekings by die kind te vestig as die outoritêre (magsgeoriënteerde), of die permissiewe ouer. Begrypende ouers maak dit ook makliker vir die kind om, indien hy oortree het, sy skuld te beken (Papalia & Olds 1986:339 e v; Schneider 1976:207 e v).

Wat hierdie kind se godsdienstige ontwikkeling betref, het Goldman (1965:103) bevind dat hy nou kan onderskei tussen fantasie en werklikheid. God word egter nog met menslike eienskappe bekleed. Hy het daarby absolute gesag wat hoofsaaklik in die vorm van verbodinge en straf uitgeoefen word (Goldman 1965:123). Daarby is Hy egter ook die Wonderdoener. Die jonger kinders in hierdie fase kan nog nie 'n onderskeid tussen Jesus en God sien nie (Goldman 1965:104). Vir begrippe soos heiligheid, alomteenwoordigheid, genade, ensovoorts, vind hulle vir hulself eenvoudige en aanvaarbare verklarings (Engelbrecht *et al.* 1982:171).

Fowler (1981:135-150) kwalifiseer hierdie kind se geloof as mities-letterlik. Geloofswaarhede en morele reëls word letterlik en konkreet opgeneem. In die geval van geloofskonflikte word die ouers of ander gesagdraers om 'n uitspraak gevra, en dié word sonder meer aanvaar. Hierdie kind ondervind normaalweg geen ernstige godsdienstige vrae of kwellinge nie (Engelbrecht *et al.* 1982:171). Daarby is dit vir hom onbelangrik dat andere se godsdiensbegrippe van syne kan verskil. Volgens Fowler (1981:146) verkeer sommige volwassenes nog steeds in hierdie geloofsfasie.

2.5 Die adolessent

Die term adolessent, afgelei van die Latynse *adolescere*, wat beteken om 'op te groei', of te 'groeï na volwassenheid', verwys na die oorgangstadium tussen kind-wees en volwasse-wees. Dit neem 'n aanvang met puberteit op ongeveer twaalf jaar, en duur tot die vroeë twintigerjare (Jersild *et al.* 1978:5). Dit sluit dus vroeë-, middel-, en laat-adolessensie in.

Die tydperk van adolessensie word gekenmerk deur radikale veranderinge in die kind se fisieke, intellektuele en sosiale eienskappe (Smart & Smart 1982:408).

Op kognitiewe gebied betree hy nou die finale fase, naamlik dié van formeel-operasionele denke. Die kind se kognitiewe struktuur is nou so gestruktureer en georganiseer dat hy ook op abstrakte vlak kan dink en teoreties en hipoteties kan redeneer. Die feit dat die kind hiertoe in staat is, beteken egter nie dat hy spontaan abstrakte denke beoefen nie. Hy moet nog steeds daartoe aangemoedig word. Na 'n uitgebreide ondersoek bevind Kohlberg en Gilligin byvoorbeeld dat byna die helfte van die volwassenes wat hulle getoets het, nie abstrakte denke beoefen nie (Papalia & Olds 1986:494).

Volgens Erikson word hierdie fase gekenmerk deur die soeke na 'n eie identiteit. Die impliseer nie soseer die vraag: 'Wie is ek?' nie, maar: 'Wie wil ek wees? Waarheen is ek op pad?' (Engelbrecht *et al.* 1982:100). Daarteenoor staan rolverwarring. Sy soeke na identiteit laat hom distansie neem van sy ouers, en hul waardes bevaagteken. Hy kan nou vir homself 'n ideale wêreld voorstel, en raaksien dat sy ouers en gesagsdraers nie volmaak is nie (Papalia & Olds 1986:496).

Ander sosiale en persoonlikheidskenmerke van die adolessent is die volgende: gevoelens van ongelukkigheid, eensaamheid en rusteloosheid (Higgs 1984:52,53); die ontwaking van seksuele en erotiese gevoelens; konflikte met ouers en ander gesagsdraers; 'n strewe na onafhanklikheid wat dikwels innerlike konflik meebring; aan die een kant begeer hy om selfstandig te wees, maar aan die ander kant besef hy dat hy nog sy ouers nodig het. Dit is die tydperk van opgaan in jou vriendekring, en van die 'chums, cliques, crowds, formally organised groups and gangs' (Hurlock 1973:73). Die kind bring dan ook meer as die helfte van sy tyd met hulle deur; egosentrisme - hy raak gepreokkupeer met sy eie denke en gevoelens, en glo dat ander mense net so betrokke moet wees daarby as hy self (Seltzer 1982:134); argumentering - adolessente wil hulle nuut-verworwe vermoë beoefen om die verskillende nuanses van 'n saak raak te sien, en raak daarom graag in argumente betrokke (Papalia & Olds 1986:496).

In hierdie fase word die waarskynlikheid groot dat die kind na 'n post-konvensionele vlak van moraliteit (Kohlberg) sal beweeg. Veral die intelligenter kind kan die norme wat aan hom voorgehou word, bevaagteken en beweeg na outonome moraliteit. Wette en reëls word nou gerespekteer omdat hulle die regte van die individu en die samelewing waarborg. Wanneer hulle egter onregverdig voorkom, hoef hulle nie ten alle koste gehoorsaam te word nie (Jordaan & Jordaan 1984:555).

Sommige adolessente kan, volgens Kohlberg, teen laat-adolessensie selfs die finale morele fase bereik, naamlik dié van universele etiese reëls. Die mens se morele

optrede word dan gereguleer deur sy innerlike gewete, en berus op abstrakte beginsels wat betrekking het op sake soos liefde, geregtigheid, medelye, en so meer. Ook in hierdie geval beteken die vermoë tot abstrakte beredenering nie noodwendig die toepassing van hoër vlak-moraliteit nie. Dit blyk dat by adolessente veral daar dikwels 'n diskrepansie bestaan tussen morele oordeel en gemanifesteerde gedrag (Vrey 1979:195). Ook ander faktore beïnvloed sy gedrag, byvoorbeeld die status van die ander persone betrokke in die situasie, sy relasies met hulle, sy selfkonsep, en so meer.

Wat godsdienstige ontwikkeling betref, het hierdie kind se godsbegrip geleidelik verander, sodat hy God nou as bonatuurlik eerder as bo-menslik sien (Goldman 1965:132). Volgens Fowler (1981:173) staan die vroeë adolessent in die fase van die sinteties-konvensionele geloof. Hy kwel hom nie oor godsdienstige vrae nie, maar konformeer ooreenkomstig die opinie van die 'significant others'. Baie gelowiges vertoef volgens Fowler permanent in hierdie geloofsfasie. Die laat-adolessent kan egter die volgende fase betree - dit wil sê waar hy op grond van 'n eie stellingsname vir die Here gekies het, en erns maak met sy oorgawe (Fowler 1981:182-183).

'n Kritiese ingesteldheid en twyfel is dus kenmerkend van veral die middel- en laat-adolessensie. Die kind soek na 'n geïntegreerdheid van godsdienbelydenis en praktiese lewe by dié wat hom voorgaan (Vrey 1979:196). Vind hy dit nie, bring dit vir hom intense frustrasie. In sy eie lewe slaag hy egter nie daarin om die diskrepansie tussen belydenis en lewe op te hef nie. Hy plaas 'n hoë premie op die volwassene se vriendelikheid, aanvaarding en agting teenoor hom as adolessent. Indien die volwassene hom teleurstel, verwerp hy nie net die volwassene as persoon nie, maar ook die norme wat hy verteenwoordig.

Die adolessent vind dit veral moeilik om 'n bepaalde lewensopvatting te kies wanneer botsende waardes aan hom voorgehou word - soos deur ouers, portuurgroep, boeke, televisie, en so meer. Hoewel die verskynsel van botsende waardes nog altyd voorgekom het, het dit die afgelope jare in intensiteit toegeneem. Die gevaar daarvan is dat 'n groot aantal jong mense in 'n rigtinglose en dikwels chroniese relativisme kan verval (Conger 1977:523).

Laastens moet nog daarop gewys word dat adolessente se ernstigste kwekking dikwels verskil van wat volwassenes dink. Havighurst & Keating (1971:715) doen verslag van navorsing in verband hiermee, en beweer:

Adults tend to miss the critical areas of youth's concerns by overestimating their anxiety about family and sexual activities, and underestimating their concerns about faith, values, and life goals.

Hiermee word die nood van die adolessent aan godsdienstige begeleiding onderstreep.

3. Implikasies vir die onderrig

Die voorafgaande insigte in verband met die kind se volwassewording sal noodwendig vir die onderrig bepaalde implikasies inhou.

In die pre-primêre onderwys behoort die jong kindjie met sy beperkte en konkrete leefwêreldjie en sy hoofsaaklik affektiewe betekening van die wêreld deur Bybelonderrig gesteun te word tot sekuriteit en 'n eenvoudige, konkrete, dog opregte, vertrouwe in God. Dit vind hier in die vorm van spontane beïnvloeding plaas, eerder as in die vorm van formele onderrig. Heelwat beïnvloeding kan in die loop van die dag buite die geskeduleerde godsdiensonderrigperiodes om plaasvind deur spontaan by alledaagse gebeure aan te sluit. So kan spontane gebed aangemoedig word. Omdat die kind nog sterk liggaamlik by sy leerhandelinge betrokke is, is sang met beweging hier van pas. Daar moet in gedagte gehou word dat hierdie kind met sy selfgesentreerde en konkrete denke nog nie tot 'n werklik sondebefesef kan kom nie, en nog nie die versoeningsboodskap werklik kan verstaan nie.

Die inhoud behoort so gekies te word dat hulle sal aansluit by die kind se ervaringsveld - familie, huis, diere, ensovoorts (Hearn 1974:25). 'n Historiese verloop is nog nie nodig nie. Die Bybelverhaal moet 'n sentrale tema hê. Addisionele byvoegings kan die kind verwar (Meiring 1987:26). Verhale wat vreeslemente of 'n diep teologiese simboliek bevat, moet vermy word (Hearn 1974:31). Die taal wat gebruik word, moet eenvoudig wees en sonder godsdienssimboliek (die hartjie vir Jesus gee).

Wat metodiek betref, moet hoofsaaklik aangesluit word by die kind se spontane leerwyses, naamlik spel, nabootsing (rollespel), en aktiwiteit. Die gebruik van aanskouingsmiddele om die inhoud vir die kind konkreet voor te stel, is baie belangrik.

Dit wil voorkom of opvoeders van kleuters hierdie implikasies reeds redelik algemeen besef. Daar bestaan reeds heelwat wetenskaplike, sowel as populêre publikasies in dié verband. In 'n ondersoek van Gibberd (1970:103), bevind sy ook dat onderwysers van pre-primêre klasse oor die algemeen begrip het vir die wordingsvlak van kleuters, en sensitief is vir hul behoeftes.

Die kind in die primêre skool tree sy wêreld meer kognitief tegemoet, maar sy geloof is werklikheid-gerig, en sy konsepte letterlik. Hy is afhanklik van duidelike riglyne en affektiewe ondersteuning. Hy kan ook deur die godsdiensonderrig gehelp word om aanvaarding te beleef en om 'n positiewe selfkonsep te vorm. Positiewe beïnvloeding en die voorbeeld van gesagdraers is hier baie belangrik.

Die inhoud behoort in hierdie stadium voorsiening te maak vir die kind se belangstelling in die avontuurlike. Die verhalende gedeeltes van die Bybel leen hulle veral daartoe. Die Christelike feeste kan ook nou sinvol aangebied word. In die aanbidding moet veral klem gelê word op die inhoudelike, en op daardie beginsels en reëls wat letterlik toegepas kan word. Hulle moet besef dat die Bybel God se wil vir die daaglikse lewe bevat. Die kind moet egter gehelp word om dié boodskap raak te sien en die toepassings te maak. Daarom behoort dit toegelig te word met praktiese voorbeelde.

Wat die metodiek van Bybelonderrig betref, kan die kind se spontaneïteit, aktiwiteit en kreatiwiteit benut word om hom aktief by die aanbidding betrokke te hou, soos

byvoorbeeld deur die bou van modelle, maak van plakboeke, projekte, en so meer. Hy kan nou leer om self die Bybel te hanteer, en tuis te voel daarin.

Wat die kind in die sekondêre skool betref, kan Godsdiensoonderrig en Bybelkunde help om vir die adolessent selfkennis, sekuriteit en positiewe leiding te bring in sy soeke na 'n eie identiteit (Higgs 1984:53). Die aanvaarding wat hy deur godsdiensoonderrig kan beleef, kan vir hom 'n diepe rustigheid en geborgenheid bring. Die onderrig behoort verder daartoe by te dra om hom bewus te maak van die nood van andere en om empatie daarvoor te ontwikkel (Moore 1988:95).

Dit is belangrik dat die inhoud vir die kind op 'n sinvolle en geordende wyse aangebied word. Dit behoort ook in 'n groot mate by sy belangstellings aan te sluit. Wat die metodiek betref, kan die onderwyser nou met vrug gebruik maak van klas- en groepsbesprekings, debatte en beproefde Bybelstudiemetodes. So kan die adolessent die geleentheid gebied word om deur sy eie argumentasie (onder subtiële leiding van die onderwyser) sekere geloofswaarhede en die praktiese implikasies daarvan te ontdek.

In hierdie geval is nie net die voorkeure van die onderwyser en sy geloofsintegriteit van deurslaggewende belang nie, maar in die besonder ook die verhouding wat hy met die adolessent opbou. Sy optrede teenoor die kind moet getuig van aanvaarding, opregte belangstelling, begrip en respek vir sy persoon en sy opinies. Twyfel en ongelooft moet nie gesien word as onverskilligheid nie. Dit kan ook 'n teken wees van 'n soeke na die waarheid. Die onderwyser moet bereid wees om fyn te luister na wat die kind verbaal en nie-verbaal meedeel. Hierdie gesindheid word ook geïmpliseer deur Strommen (1974:12-32), wanneer hy beweer dat die primêre rol van die geestelike begeleier van die adolessent die 'ministry of friendship' moet wees.

4. Ten slotte

Met hierdie oorsig oor die kind en godsdiensoonderrig op weg na volwassenheid, is die aangeleentheid slegs bolangs aangeraak. Daar bestaan 'n dringende behoefte aan verdere navorsing, veral ten opsigte van die verantwoorde godsdiensoonderrig van die kind in sy middeljare, en van die adolessent. Sulke kennis behoort groter prioriteit in onderwysersopleiding te geniet, en kan ook waardevol wees vir ouers en andere wat met godsdiensoonderrig gemoeid is.

BIBLIOGRAPHY

- Bastide, D 1987. *Religious education 5-12*. London: The Falmer Press.
- Brezinka, W 1988. Competence as an aim of education, in Spiecker, B & Straughan, R (ed), *Philosophical issues in moral education and development*. Philadelphia: Open University Press.
- Conger, J J 1977. *Adolescence and youth: psychological development in a changing world*. 2nd ed. New York: Harper & Row.
- Du Plooy, J L, Grissel, G J & Oberholzer, M O 1983. *Fundamentele pedagogiek vir gevorderde studente*. Pretoria: HAUM.
- Du Preez, J P A 1976. *Religious education*. Cape Town: Longman.
- Engelbrecht, C S, Kok, J C & van Biljon, S S 1986. *Volwassewording*. Durban: Butterworths.
- Erikson, E H 1977. *Childhood and society*. Frogmore: Triad-Paladin.
- Fowler, J W 1981. *Stages of faith: the psychology of human development and the quest for meaning*. San Francisco: Harper & Row.
- Fraas, H J & Heimbrock, H G 1986. *Religiöse Erziehung und Glaubensentwicklung: zur Auseinandersetzung mit der kognitiven Psychologie*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Frankl, V 1963. *Man's search for meaning: an introduction to logotherapy*. New York: Washington Square Press.
- Gibberd, K 1970. *Teaching religion in schools*. London: Longman.
- Gobbel, A R & Gobbel, G G 1985. *The Bible: a child's playground*. London: SCM Press.
- Goldman, R 1964. *Religious thinking from childhood to adolescence*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Goldman, R 1965. *Readiness for religion*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Havighurst, R J & Keating, B 1971. The religion of youth, in Strommen, M P (ed), *Research on religious development: a comprehensive handbook*. New York: Hawthorn Books.
- Hearn, B W 1974. *Religious education and the primary teacher*. London: Pitman.
- Higgs, P 1984. Biblical studies: its formative value in the education of the adolescent. *Scriptura* 13 (1984), 45-55.
- Hurlock, E B 1973. *Adolescent development*. 4th revised ed. New York: McGraw-Hill.
- Hurlock, E B 1978. *Child development*. 6th ed. Tokyo: McGraw-Hill.
- Jersild, A T 1963. *The psychology of adolescence*. 2nd ed. London: MacMillan.

- Jordaan, W I & Jordaan, J J 1984. *Mens in konteks*. Johannesburg: McGraw-Hill.
- Kellenberger, J 1985. *The cognitivity of religion: three perspectives*. London: MacMillan.
- Kotzé, K 1982. Die doel van godsdiensoonderrig op skool. *Scriptura* 6 (1982), 43-56.
- Krüger, R A 1980. *Beginsels en kriteria vir kurrikulumontwerp*. Pretoria: HAUM.
- Landman, W A 1972. *Leesboek vir die Christenopvoeder*. Pretoria: NG Kerkboekhandel.
- Landman, W A 1981. *Kind en skool*. Pretoria: Butterworth.
- Landman, W A, van Zyl, M E J, Swart, A & van Zyl, A H 1975. *Kind en godsdien*. Pretoria: NG Kerkboekhandel.
- Meadow, M J & Kahoe, R D 1984. *Psychology of religion: religion in individual lives*. New York: Harper & Row.
- Meiring, R M 1987. Die Bybelvertelling in die pre-primêre skool: eksemplaries aan die hand van die verhaal van Jona. Universiteit van Suid-Afrika: Ongepubliseerde M Ed-verhandeling.
- Moore, J 1988. Adolescent spiritual development: stages and strategies. *Religious Education* 83 (i), 83-100.
- Paloutzian, R F 1983. *Invitation to the psychology of religion*. Glenview: Scott, Foresman & Co.
- Papalia, D E & Olds, S W 1986. *A child's world: infancy through adolescence*. 3rd ed. New York: McGraw-Hill.
- Pratt, D 1980. *Curriculum: design and development*. New York: Harcourt, Brace Jovanovich.
- Schneider, D J 1976. *Social psychology*. Reading, Mass: Addison-Wesley.
- Seltzer, V C 1982. *Adolescent social development: dynamic functional interaction*. Boston: Lexington.
- Smart, M S & Smart, R C 1982. *Children: development and relationships*. 4th ed. New York: Macmillan.
- Sonnekus, M C H 1968. *Die leerwêreld van die kind as beleweniswêreld*. Stellenbosch: Universiteitsuitgewers.
- Sonnekus, M C H & Ferreira, G V 1979. *Die psigiese lewe van die kind in opvoeding*. Stellenbosch: Universiteitsuitgewers.
- Spieker, B & Straughan, R 1988. *Philosophical issues in moral education and development*. Philadelphia: Open University Press.
- Strommen, M P (ed) 1971. *Research on religious development: a comprehensive handbook*. New York: Hawthorne Books.
- Strommen, M P 1974. *The five cries of youth*. New York: Harper & Row.
- Taba, H 1962. *Curriculum development: theory and practice*. New York: Harcourt, Brace & World Inc.

Travers, M A 1969. *What shall I tell the children? Guidelines in religious education for parents and teachers*. London: Burns & Oates.

Van der Lans, J 1986. Kritische Bemerkungen zu Fowlers Modell der Glaubensentwicklung, in Fraas, H J & Heimbrock (Hrsg), *Religiöse Erziehung und Glaubensentwicklung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Vrey, J D 1979. *Die opvoeding in sy selfaktualisering*. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.