

BYBELKUNDE OF BYBELONDERRIG?

P M Venter
Universiteit van Pretoria

Abstract

Biblical education or religious education?

Seeking to indicate the difference between the various existing forms of religious education, this article proposes that it could be found in the context of curriculum design.

'... theological arguments must today be mediated by and through the educational arguments and will not often bear directly upon the rationale for any subject, even when that subject is religious education' (Hull 1982:51).

1. Verantwoording

Godsdiensonderwys kan verskillende gestaltes aanneem. In Suid-Afrika kom dit gewoonlik voor as Bybelkunde (op universiteit, kollege en hoërskool), of Bybelonderrig (kollege, hoërskool en laerskool), of godsdiensonderrig (hoërskool en laerskool). Daar bestaan nie duidelikheid wat die verskille tussen hierdie verskillende gestaltes presies is nie. Die standpunt wat ons hier inneem, is dat die bepaalde gestalte van godsdiensonderwys sal afhang van die totale pasgemaakte pakket van kurrikulumontwerp. Godsdiensonderwys is immers 'n onderwysaangeleentheid. In watter gestalte dit ook al beoefen word, dit gaan steeds om 'n omvattende strategie van onderwys wat met 'n leerling op pad is na 'n onderwysdoel.

Hierdie strategie word deur die interaksie van vier verskillende insette bepaal. Daar is eerstens die gemeenskap waarheen die leerling begelei word; tweedens die leerling wat onderrig ontvang ooreenkomstig sy vermoë en ontwikkeling; derdens die onderrigbeginsels waarvolgens die onderriginstansie optree en vierdens die spesifieke vakinhoud van elke vakgebied. Hierdie vier insette staan in interaktiewe ewewig met mekaar en bepaal gesamentlik wat uiteindelik in die onderwysituasie plaasvind. In kurrikulering word daar aandag gegee aan hierdie totale konteks van godsdiensonderwys. In die kurrikulumontwerp en sy kondensaat, die sillabus, kom die resultaat van die denkarbeid rondom elke vakgebied voor. Die leerplan gee 'n aanduiding van die doelstellings, uitgangspunte en strategie wat in 'n bepaalde vak gevolg word. Dit is gevolglik die aangewese punt om by te begin.

2. Bybelkunde op tersiêre vlak van onderwys

In die 'Kernleerplan vir Bybelkunde aan Suider-Afrikaanse Universiteite' word die doel van Bybelkunde met twee kernsake verbind: 'kennisinhoude' en 'vaardighede.' Die 'kennisinhoude' self behels twee aspekte: enersyds die kennis van die kultuurhistoriese konteks van die Bybel en andersyds die kennis van die tegnieke en resultate wat voorkom by die verbinding van die Bybelse inhoude aan waardes vir die hede. Die 'vaardighede' bestaan in die aangeleerde vermoë om die wyse waarop Bybelse inhoude teen hulle kultuurhistoriese agtergronde nagevors is en waarop dit op die hede betrek is, te beoordeel en self ook werk van 'n soortgelyke aard te kan doen. Die vaardighede is veral gerig op die beroepsituasie van die onderwys en die pastoraat. Die onderrigsituasie word dus gerig op die gemeenskapsituasie. Dit is egter nie die gemeenskap in sy breë samehang wat hier ter sprake is nie, maar beroepsfere binne daardie gemeenskap.

Verskillende navorsers het al 'n poging aangewend om hierdie teikengebied te verruim na die breër gemeenskap. Kinghorn (1982:37) is van oordeel dat die 'eise van konkreetheid en relevansie' tegemoet getree kan word met "n hoogs verantwoordelike wyse van omgang met die Bybel sowel as 'n deeglike kennis van die verskillende sosiale strukture en prosesse' Lategan (1984:5) dink dat Bybelkunde ook buite die tersiêre inrigting diensbaar moet raak aan die breër geloofsgemeenskap en aandag sal moet gee aan die sogenaamde 'gewone Bybelleser.' Van Huyssteen (1974) sien Bybelkunde ook as 'n vak wat op die breë gemeenskap gerig is, maar dit kom in werklikheid eerder neer op die kultuuraktiwiteit van die universiteit binne die samelewing. By hom speel Bybelkunde meer "n teoretiese en voorliggende rol aan die kultuurgemeenskap vanuit sy sistematiserende arbeid, as wat dit Kinghorn se teologie op die markplein is' (Venter 1987:297). Bybelkunde funksioneer dus aan die tersiêre inrigting op drie kontinuïteitsvlakke. Die eerste vlak is die integrering van die ter saaklike akademiese kennis van die geskrifte wat in die Bybel gebundel is. Die tweede vlak is die besinning oor die legitieme resente waardes wat aan daardie geïntegreerde kennis verknop kan word. Die derde vlak behels die nadenke oor hoe dit in die gemeenskapsituasie in sy waardebelaaide geïntegreerdheid funksioneel kan wees.

3. Bybelkunde op senior sekondêre vlak van onderwys

In die 'Syllabus vir Bybelkunde (Hoër Graad) Standerds 8, 9 en 10,' van die Transvaalse Onderwysdepartement van September 1974, gaan dit ook om drie aspekte. Daar is eerstens die formele aspekte van die kultuurhistoriese agtergrond van die Bybel, die ontstaan van die Bybel en die skrywers van die afsonderlike Bybelboeke. Tweedens is daar die aspek van die kennisinhoude van die afsonderlike Bybelboeke en inhoude van die groepe van Bybelboeke. Die inhoude word gesien as sake wat almal saam in een oorsigtelike samehang staan. Die Ou en Nuwe Testament word binne die een oorkoepelende samehang van die

'Openbaringsgeskiedenis' gesien. Die kennisinhoude staan in 'n lyn van stygende kennisvlakke. Dit vertoon 'n planmatige samehang (soms genoem 'die raadsplan van God'), waarin elke fase 'n bepaalde kwantum verteenwoordig van die totale data wat aan die einde van hierdie ontwikkelingsgang beskikbaar sal wees. Elke fase van die openbaringsmededeling word dus gekwantifiseer in terme van die totale som van die einddata. Dit verteenwoordig die progressiewe insig en toenemende kennis wat God deur middel van die Bybel aan die menslike geslag wil deurgee. Dit is heilbrengende kennis wat betrekking het op die mens van alle tye. As gesistematiseerde kennis bied dit die voedingsbodem vir die derde aspek van Bybelkunde: die relevante kernsake, die hoofsaak van die Christelike geloof, die wesenlike van die gebed en van die se deleer.

Volgens die Sillabus gaan dit dus in Bybelkunde om 'n rasioneel-historistiese kennismodel. Die sistematiese kennismodel staan in die sentrum van die vak. Die model bied sowel die sleutel tot die ontsluiting van die samehange van die Bybelse inhoude, dit wil sê die insigtelike kennis van die Bybel, as die leersisteam van die Christelike lewenspraktyk.

Terwyl die Sillabus met dieselfde komponente van Bybelkunde werk as dié waarmee die Kernleerplan werk, lê die verskil in die ordening van die komponente, die onderlinge samehange van die komponente en veral in die monisme van die openbaringshistoriese denkmodel wat by die Sillabus aanwesig is. Die tendens wat daar by die Kernleerplan aanwesig is om weg te beweeg van 'n enkele dominante denkmodel en verskillende insette te integreer, word wel ook gereflekteer in nuwe skoolsillabusse wat elders ontwerp is.

In die Oranje-Vrystaatse Onderwysdepartement se dokument 'Konsep-kernsillabus/Navorsingsdokument vir Bybelkunde Standaard 8-10,' van 1983, word bykans woordeliks herhaal wat ten opsigte van die grondslag en algemene doelstelling in die Sillabus vir Bybelkunde van die Transvaalse Onderwysdepartement staan. Dit gaan weer eens om 'n sillabus waar die Bybel bestudeer word as geïnspireerde Woord van God en as Godsopenbaring. Dit gaan ook hier om die ekonomiese aspek van die Bybel as enigste gesag vir geloof en lewe, as grondslag van die Christelike geloof en lewe. Wat egter opvallend is, is die betekenisvolle weglating van 'n soortgelyke uitvoerige deel oor die Openbaringsgeskiedenis. Die aanbieding van 'n openbaringsgeskiedenis van die Bybel het hier plek gemaak vir 'n afdeling 'Bekendstelling van die Bybel' (Konsep-kernsillabus 1983:1). Die bekendstelling vind plaas aan die hand van onderwerpe soos die 'oorsprong, samestelling, aanvaarding, oordrag en vertaling van die Bybel' (Konsep-kernsillabus 1983:1). Die bepaalde boeke van die Bybel word bekend gestel aan die hand van die kultuur-historiese agtergrond van die afsonderlike boeke, sy plek in die kanon, die skrywer(s), datum van ontstaan, doel en aanbieding, hoofinhoud en boodskap van die boeke (Konsep-kernsillabus 1983:1 en 2). Die aspek van openbaarmaking word dus nie langer pertinent aan 'n heilshistoriese verbandlegging gekoppel nie. Afsonderlike Bybelboeke word hanteer aan die hand van formele agtergrondsaspekte sowel as inhoudelike teologiese

aspekte. Dit kompromitteer nie die studie van die Bybel tot die lê van verbande volgens 'n bepaalde voorgeskrewe model nie.

Die ekonomiese aspek van Bybelkunde word steeds hanteer binne die raamwerk van die Bybel as enigste gesag vir geloof en lewe, as grondslag van die Christelike geloof en lewe. Hierdie aspek word egter nou aan bepaalde Christelike simbole verbind soos die Onse Vadergebed, die Apostolicum-belydenis en die Wet van God. Die Bybel funksioneer dus as basis vir geloof en lewe *via* algemeen-Christelike historiese simbole. Die wesenlike probleem by hierdie Bybelkundemodel is dat daar 'n kloof bestaan tussen die teologiese inhoude van die vak en die situasie waarop dit toegepas word. Die wyse waarop Bybelse inhoude tot historiese Christelike simbole gegroei het, sal nie vir 'n leerling sonder meer duidelik wees nie.

Twee aspekte in die Konsepkernsillabus het ook elders aandag geniet: die integrering van die ter saaklike inligting uit die sosio-historiese konteks van die Bybel en die toepassing van geïntegreerde en gesistematiseerde Bybelkennis op die leefwêreld van die leerling. Botha sien die integrering van kennis as die spesialiteitsveld van die Bybelkunde, en die toepassing van die geïntegreerde kennis op die leefwêreld as die besondere terrein van die Bybelonderrig. Terwyl Bybelonderrig meer daarop gerig is om die Bybelse 'leerinhoud tot leefinhoud (te) konstitueer' (Botha 1980:3), is Bybelkunde '... 'n insigtelike, wetenskaplike studie van die Bybel. Bybelfeite word ondersoek, geanaliseer en herstruktureer - 'n strukturering van waarheidswaarde word nagestreef ten opsigte van onder andere historisiteit, die verloop van gebeure en eksegeese' (Botha 1980:5). Die besondere van die Bybelkunde lê dus op die terrein van die akademiese verwerking van die Bybelse gegewens tot 'n stelsel van 'waarheidswaarde' wat in die lewe van mense kan ingaan. Die Sillabus van die Transvaalse Onderwysdepartement het hierdie 'waarheidswaarde' aan 'n heilshistoriese openbaringsmodel verbind. Die Konsepkernsillabus van 1983 het die 'waarheidswaarde' aan die bestudering van die afsonderlike Bybelboeke verbind. Die Kernleerplan het dit aan bepaalde temas gekoppel.

Die noodsaak daarvan om die kultuurhistoriese agtergrond volledig te integreer in Bybelkunde, word deur Von Hörsten bepleit. Dit is 'n 'onweglaatbare aspek van Bybelkunde' (Von Hörsten 1986:15). Bybelkunde is 'n vak waarin die historiese agtergronde volledig geïntegreer moet word met die Bybelse inhoude om so die openbarings te verhelder, wat op sy beurt van lewenswaarde is.

By Swanepoel word die integrering van kennis doelbewus weggestuur van 'n heilshistoriese denkmodel, maar tegelyk afgestuur op 'n dogmatiese model van sistematisering. Swanepoel is van oordeel dat die Bybelkunde-leerplanne op skool aan die voortdurende proses van kurrikulering onderwerp moet word. Dit moet om die beurt aandag gee aan die situasie waarin die onderwys plaasvind, die algemene doelstelling en spesifieke doelwitte met die onderrigprogram, die leerervaring wat nodig blyk te wees om die gestelde doelwitte en doelstellings te bereik, die leerinhoud wat die leerling behoort te bemeester, die leergeleenthede wat geskep moet word en die evaluering van sowel die proses, as die produk wat in die program vervat is. Swanepoel (1982:45) stel daarom 'n werkmodel-sillabus voor waarvan die

algemene doelstelling is 'om die leerling in staat te stel om die Bybel as Woord van God te hanteer en die boodskap van die Bybel te bepaal.' Dit word in elke jaarkursus aan die hand van 'n drieledige skema gedoen: Ou Testament, Nuwe Testament en Sistematiek. Sistematiek sluit onderwerpe in soos Skrifleer, hermeneutiek, antropologie, Christologie, Godsleer, Pneumatologie en eskatologie. Die doel met hierdie sistematiek is om die inligting wat uit die agtergrondstudie en die studie van die verskillende hoofdele van die kanon verkry is, langs prinsipiële en gesistematiseerde weg by die Christelike lewenspraktyk uit te bring. Dit kom in wese neer op 'n volle aandeel vir die dogmatiek aan die vak Bybelkunde. Dit is egter nie 'n sistematisering wat met die bekende heilshistoriese openbaringsmodel werk nie.

Die vraagstuk van die toepassing van Bybelkennis op die lewensterrein van die leerling het besondere aandag geniet tydens die drieledige samesprekings in 1982 tussen die departemente Bybelkunde (US en UWK) en Religious Studies (UCT). Eenstemmigheid is bereik dat die doel met Bybelkunde is '... om die leerling nie net bloot met Bybelkennis toe te rus nie, maar om hom die insig en begrip te verskaf en 'n werkwyse aan te leer wat hom in staat stel om die uitdagings van die lewensituasie waarin hy hom bevind, suksesvol die hoof te bied en om opgewasse te wees vir die gesofistikeerde ideologiese stryd wat daarmee gepaard gaan' (Lategan 1982:54). Bybelkunde moet daarin slaag om 'n direkte verband tussen Bybelse gegewens en die leerling se eie lewensituasie te lê. Om dit te bereik is 'n benadering nodig waarin '... historiese, literêre en teologiese perspektiewe nie afsonderlik, maar as 'n geïntegreerde geheel behandel word' (Lategan 1982:53). Dit vereis 'n metodiek van Bybelondersoek waarin die 'studie van literatuursoorte, verteltegnieke, inleidingsvrae, kultuurhistoriese agtergronde ... 'n sinvolle geheel vorm as dit binne die raamwerk van 'n algemene metodologiese benadering geplaas word' (Lategan 1982:53). Hierdie Bybelse perspektiewe sal relevant wees vir die moderne samelewingsproblematiek. Hier het ons dus 'n multidimensionele benadering waarvolgens die Bybel bestudeer word, wat op situasie-relevante perspektiewe uitloop.

Om saam te vat: Bybelkunde op skool werk dus ook met drie komponente. Die Bybel word bestudeer as 'n bundel klassieke geskrifte wat uit 'n bepaalde sosio-historiese milieu afkomstig is. Al die inligting wat uit hierdie studie spruit word op een of ander wyse geïntegreer in 'n waardedraende sisteem. Hierdie waardes word gekoppel aan die lewensituasie van die leerling en is dus leefwaardes. Daar is wel verskille aanwesig oor die gewig wat elke komponent uiteindelik moet dra, die denkmodelle waarvolgens die komponente met mekaar in verband gebring moet word, en die metodiek waarvolgens die inligting gesistematiseer moet word. Daar is ook besliste kritiek aanwesig op 'n werkwyse wat een bepaalde denkmodel in 'n dominante posisie plaas. Die tendens is om verskillende aspekte in aanmerking te neem en vanaf Bybelgeskrif na lewenskonteks met meer as een denkmodel te werk.

4. Bybelonderrig

Daar is drie sillabusse vir godsdiensonderrig by die Transvaalse Onderwysdepartement: een elk vir graad een tot standerd vier, standerds vyf tot sewe en standerds agt tot tien. In al drie is godsdiensonderrig '... die ontwikkeling van die hele mens, tot eer van God, op alle lewensterreine, o.a. die godsdienstige, sedelike, verstandelike, estetiese, sosiale en liggaamlike' (Sillabus vir Godsdiensonderrig Sts 5-7 1975:2). Die doel is telkens 'dat elke les die kind steeds nader aan 'n lewende praktiese geloof in Christus en so tot kennis, liefde en diens van God sal bring' (Sillabus 1975:2). Die sillabusse volg faseologies op mekaar. In die eerste fase (gr 1 - st 4) word met drie uitbreidende en aanvullende sirkels gewerk waarin die Bybel oorwegend volgens sy verhalende elemente aangebied word. In die tweede tydperk (sts 4-7) word nie langer met Bybelse geskiedenis, soos in die eerste fase volstaan nie, maar teen die sistematies behandelde agtergrond van die Bybelse gebeure word na die hele Bybelse geskiedenis gekyk 'as die draer van die Godsopenbaring' (Sillabus 1975:5). In die derde fase (sts 8-10) word die boek Handeling onder die hoof 'Godsopenbaring in die Nuwe Testament' behandel, asook Bybelstudie gedoen oor verskeie sendbriewe (st 8); Bybelstudie van profetiese en digterlike boeke en die algemene kerkgeskiedenis tot by 1800 (st 9) en die geloofsleer aan die hand van onderwerpe soos godsdiens, Godsopenbaring, Heilige Skrif, Twaalf Artikels, Wet van God, Onse Vadergebed, en Gelowige en die Gemeenskap (st 10).

Die komponente van Bybelonderrig beweeg dus hier vanaf die Bybelseksemplariese na die oorsigtelike aan die hand van 'n openbaringshistoriese model. Vandaar beweeg dit na Bybelstudie van die verskeie boekkomplekse in die Bybel en vandaar *via* die Christelike simbole na die finale fase van die bepaalde lewensproblematiek.

Hierdie beweging hou verband met die ontwikkeling van die kind. Die inhoud van Bybelonderrig moet so wees dat 'leerstofessensies verband hou met die *niveau* van die leerlinge vir wie dit ontsluit word' (Landman, Van Zyl, Swart, Van Zyl 1975:133). Leerstofessensies word bepaal aan die hand van die een singewende sleutelgedagte wat soos 'n goue draad deur die Bybel loop. 'Die Bybel en daarmee ook elke tema wat daaruit vir onderrigdoeleindes geneem word, kan slegs vanuit God se Koninkrykshandeling ontsluit en begryp word' (Landman e a 1975:128). Die uitdaging waarvoor Bybelonderrig staan is dan die inlywing van die kind in hierdie interpretasiemodel op so 'n wyse dat dit vir hom lewensin uitmaak. 'By die reduksie van Bybelse leerstof geld dus 'n aktualiteitsprinsipe, naamlik dat die voorgeskrewe gedeelte uit die Bybel ook ontsluit moet word na sy aktualiteit en kontemporaliteit, met ander woorde die onderwyser en kategeet moet die inhoud bevra ten opsigte van wat dit vir hierdie leerlinge vandag te sê het' (Landman e a 1975:129). Die wesenlike vraagstuk van godsdiensonderrig is 'die bepaling van die segwaarde wat die unieke aard en struktuur van die Heilige Skrif het vir beide die voorbereiding van inhoud en die beplanning van die wyse (vorm) waarop die onderrig sal geskied' (Landman e a 1975:124).

Vir Potgieter is godsdienonderrig volledig verweef met die totale opvoedingsdoel. Dit wil die leerling 'lei na sedelike selfstandigheid *via* kennis en geloof in daardie waardes en norme wat die Bybel aan die mens openbaar as absoluut' (1977:20). Vir die identifisering van daardie waardes is die onderwyser nie gebonde aan een model nie, maar kan die Bybel kronologies, tematologies, eksemplaries, konsentries, simbioties of deur 'n kombinasie van hierdie vorms, voorhou. Die aard van die leerstof en die wêreld van die kind moet egter gesinkroniseer word met die uiteindelijke doelstelling van die vak. 'Die onderwyser kies daardie ordeningsvorm waarlangs hy as besondere didaktikus en opvoeder die doelstelling met die kind *via* die leerstof die maklikste kan bereik aan die hand van 'n kombinasie van didaktiese en metodologiese beginsels' (Potgieter 1977:36). Teenoor Landman-hulle se model van die Koninkryk, werk Potgieter met 'n model van opvoeding tot 'n normestelsel wat aan die Bybel ontleen is en die persoon opvoed tot beslissingsbevoegdheid in lewensituasies, aan die hand van hierdie normestelsel wat hy of sy opgebou het.

Ook Strijdom (1983:9) verbind Bybelonderrig aan die etiese kwaliteit en standaard van menslike bestaan: 'The aim is to guide pupils to become followers of Jesus Christ and thus become exemplary people in the community.'

Vir Kotzé is die wesenlike vrae wat gevra moet word die vrae na die doelstellings van godsdienonderrig op skool, na die insette wat vereis word om die doel te bereik en na die onderlinge samehang van die insette soos bepaal deur kurrikulering. Kotzé (1982:46) meen dat die doelstelling van godsdienonderrig op skool op die vlak moet lê van 'die aanleer van 'n sensitiewe ingesteldheid en 'n positiewe gesindheid ten opsigte van godsdiens.' Om hierdie doelstelling te bereik kan verskillende modelle oorweeg word:

- * 'n Kerugmatiese model sou die godsdienonderrig as geleentheid sien om mense tot geloof te wek en daarin te versterk.
- * 'n Hermeneutiese model wat 'n didaktiese omgang met die Bybel as sentrale doel stel. Geen ruimte word dan gelaat vir die opvoedkundige of die gemeenskapsituasie nie.
- * 'n Probleem-georiënteerde model wat volkome van die hede en sy problematiek uitgaan en vrae stel aan die Bybel en nie vanuit die Bybel nie.
- * 'n Fenomenologiese model wat met algemeen menslike religieusiteit en die gesprek tussen die verskillende godsdienste werk.

Vir Kotzé sal alles uiteindelik afhang van die kurrikulering van godsdienonderrig. Daar is vier determinante faktore aanwesig: die kind wat onderrig moet word; die skool wat in 'n omvattende onderrigaksie veranker is; die kerk in sy pluriforme denominasie-manifestasie en die Bybel. Daar moet duidelike riglyne neergelê word vir die wyse waarop elkeen van hierdie faktore benader moet word. By Kotzé word die hele problematiek dus verruim tot 'n meervlakkige en interaktiewe probleemstruktuur.

Om saam te vat: ook by Bybelonderrig is drie komponente aanwesig. Hulle is die Bybel as klassieke geskrif, die waardes wat die Bybel aan die hede aanbied, en die lewensvatbaarheid van daardie waardes. Wat opvallend is, is dat die klem hier

oorwegend op die leefwaarde van die Bybel gelê word. Hier word baie meer as by Bybelkunde erns gemaak met die faseologiese ontwikkeling van die leerling en die pedagogiese besinning oor die wyse waarop Bybelse inhoude aan hom oorgedra kan word. Die beklemtoning is telkens op die leefwêreld van die leerling. Daar is egter geen eenvormigheid oor die leerinhoud wat gebruik moet word nie, en nog minder oor die metodes waarvolgens daar by die leerinhoud uitgekóm kan word. In die benadering van Kotzé word 'n denkwyse aangebied wat egter ruimer wil werk as net die drie bekende komponente van boek, leer en lewe. Dit wil Bybelonderrig eksplisiet uitbrei na die meer omvangryke situasie van die totale onderwysgebeure. Dit wil Bybelonderwys sien as die eindresultaat van die interaksie van verskillende insette of determinante, soos die insette wat aan die begin van hierdie artikel genoem is: die gemeenskap waarheen die leerling begelei word; die leerling wat onderrig ontvang ooreenkomstig sy vermoë en ontwikkeling; die onderrigbeginsels waarvolgens die onderriginstansie optree; die spesifieke vakinhoud van elke vakgebied. Aan hierdie insette en hulle onderlinge interaksie is daar reeds navorsing gewy in oorsese lande.

5. Godsdiensonderwys oorsee

Die onderskeid tussen Bybelkunde, Bybelonderrig en godsdiensoonderrig bestaan nie in Europa nie. Dit gaan daar sonder meer om godsdiensoonderrig. Die vraagstuk waarmee godsdiensoonderrig in Europa worstel is die vraag van die plek van die Christendom in die godsdiensoonderrig op skool. Dit hang saam met die vraag na die hermeneutiese funksionering van die Bybel in 'n Christendom wat in 'n totaal veranderde wêreld sy posisie moet inneem.

Die moderne wêreld in Europa het sekulêr en pluralisties geword. Vrae wat tradisioneel aan godsdien verbonde was, het uit die godsdien verdwyn, omdat die moderne tegnologie dit kan beantwoord. Vrae oor die herkoms van die aarde word astronomies beantwoord; vrae na die gesondheid en lewensverwagting word deur die mediese wetenskap beantwoord en die vrae na die onreg in die samelewing deur politieke skemas. Die Europese gemeenskap het boonop 'n plurale gemeenskap geword, waarin verskillende kulture, godsdienste en nasies deur gelykberegting naas mekaar te staan gekom het in een groot universele gemeenskap. Te midde van soveel belange en standpunte het dit onmoontlik geword om aan enige godsdien of standpunt 'n dominante rol toe te ken. Godsdiensoonderrig het gevolglik saam met alle ander skoolvakke voor 'n veranderde teikengebied te staan gekom. Dit is 'n andersoortige samelewing waarheen kinders opgevoed moet word. Naas hierdie veranderde wêreld is godsdiensoonderrig boonop gekompromitteer tot samewerking met alle ander skoolvakke. Binne die moderne kurrikuleringstendense kan dit nie los staan van enige ander skoolaksie nie. Met die oog op die veranderde gemeenskap moet godsdiensoonderrig as sy doelstelling kies '...to help pupils to understand the nature of our present secular, pluralistic society, to help them to think rationally about the state of religion in it, to enable them to choose objectively and on sound criteria between the many conflicting religious statements that are made in a

pluralist society, and to work out for themselves, and to be able to cogently defend their own religious position ...' (Cox 1982:56).

Die veranderde gemeenskapstruktuur lei dus tot 'n 'curriculair-empirische' (Van der Ven 1982:17) benadering in die godsdienstdidaktiek. Godsdiensoonderrig moet bepaal word 'aus den Zielen und Aufgaben der Schule' (Dörger 1976:27). Dit gaan nie meer van die sendingopdrag of opvoedingsopdrag van die kerk uit nie, maar van die gemeenskap en die leerling en die spesifieke vakgebied. Die gemeenskap waarheen die kind opgevoed word is geen statiese en onveranderlike grootheid nie. Daarom moet godsdiensoonderrig ook so gerig wees dat dit die globale opvoedkundige doelstelling van veranderingsbevoegdheid ('Befähigung zur Veränderung' Dörger 1976:29) kan dien. In Nederland bestaan daar selfs weerstand teen die Angel-Saksiese kurrikulumdenke omdat dit 'n maatskappyteorie en antropologie bevat wat die *status quo* wil handhaaf en op die behoud van die huidige gemeenskap ingestel is. Die direkte kurrikulêre gevolg van so 'n standpunt, wat met 'n veranderde en veranderende gemeenskap rekening wil hou, is dat die situasie die temas wat in die sillabus van godsdiensoonderrig voorkom, bepaal. Dit kan dan temas wees soos Christendom, konflik, gehoorsaamheid, angs, seksualiteit, kommunikasie, arbeid, vrye tyd, vrede, verandering en kerk.

Wanneer die situasie van die leerling die uitgangspunt vorm vir die inhoudsbepaling van die godsdiensoonderrig is daar twee pole waartussen die vak hanteer moet word: dié van die behoeftes en dié van die belangstelling van die leerling. Die behoeftes kan betrekking hê op onderwerpe soos gesondheid, gesin, vrye tyd, arbeid, beroep, burgerlike plig. Die godsdienstdidaktiek bepaal hierdie temas deur 'n behoeftebepaling te maak op die gebied van die leerling se alledaagse bestaan. Die bevinding word gekombineer met wat die opvoedkunde as normatief beskou, vanuit 'n antropologiese beskouingswyse beskryf, en met kennis vanuit die pedagogiese en didaktiese praktykteorie aangevul (Van der Ven 1982:460).

Daar is meer as een moontlikheid oop sover dit die spesifieke vorm van die vakgebied betref. Die godsdienstdidaktiek kan kies tussen verskillende modelle van godsdiensoonderrig. Wegenast (1980:16) dui vier moontlikhede aan: hermeneutiese Bybeloonderrig, probleemgeoriënteerde onderrig, terapeutiese onderrig en ideologies-kritiese onderrig. Van der Ven dui ses verskillende *Leitmotive* aan wat gevolg kan word om die doelstelling van godsdiensoonderrig te bepaal: onderrig in sake soos kerkleer, heilsgeskiedenis van die openbaring, persoonlike geloofsgetuïenis van die onderwyser, uitleg van die Bybel, religie, bevrydingsteologie. Vir elk van hierdie ses benaderings is daar weer 'n groot verskeidenheid variante moontlik. So is daar, byvoorbeeld, rondom die tema van die uitleg van die Bybel intrinsieke vraagstukke waarmee geworstel moet word. Daar sal 'n samehang tussen die Bybeltekste en Bybeldele gevind moet word, 'n 'Versuch, Textorten und Themen zu erfassen, die beiden Testamente gemeinsam sind' (Preuss & Berger 1980:2). Die verband sal nie net op 'n statiese vlak gesoek kan word nie, maar ook histories op Joods-Christelike vlak, waar bepaalde denkkategorieë uit die Ou Testament in die Nuwe-Testamentiese tyd oorgeneem is, maar met aansienlike nuanseverskuiwing gebruik is, terwyl talle ou denkkategorieë laat vaar is en net soveel kategorieë eers in

die Nuwe-Testamentiese tyd ontstaan het. Die probleem waarvoor dit die kurrikulering stel, is dat 'n losse versameling van teologiese wetenskaplike baie moeilik in enige leerplan geakkommodeer kan word. Dit was, tewens, wat 'n heilshistoriese struktuur vir die opvoedkunde in Suid-Afrika so uiters aanvaarbaar gemaak het. Dit het 'n eenvormige struktuur gebied waarin die 'openbaringsdata' simplisties ingeorden is. Die afwesigheid van so 'n enkelstaande uniforme struktuur is egter, volgens Van der Ven (1982:480), vanuit die struktuurbenadering binne die onderwyskunde nie heeltemal onoorkomelik nie. Geen ander vakwetenskap het, tewens, so 'n uniforme struktuur nie. Vir die geïnterpreteerde Bybelfeite, dit wil sê die gesistematiseerde teologie, word gewoonlik langs een van twee weë na so 'n struktuur gesoek. In die fundamentele teologie word dit gesoek in die dogmatiek of fundamentele sedeleer. Ander rigtings soek eerder daarna in die strukture van teologiese dissiplines. Feit bly egter dat geen enkele struktuur geheel en al bevredigend is nie en dit steeds 'n 'intrinsieke verlegenheid' (Van der Ven 1982:481) bly waarvoor die teologie staan.

Wat dus opvallend is op die terrein van die godsdiensonderrig oorsee, is die geweldige pluriformiteit waarmee gewerk word. Die samelewing, die lewensituasies en die beskikbare ordeningsmodelle vir die vak godsdiensonderwys is legio. Op die gebied van die kurrikulering word naastiglik gesoek na 'n werkbare model van godsdiensonderwys. Die geweldige verskeidenheid van die samelewing vereis dat 'n persoon opgevoed moet word wat homself sal kan handhaaf te midde van hierdie pluriformiteit. Op skool moet hy alreeds bekend gestel word aan die ryk verskeidenheid van insette op sy lewe en gelei word tot persoonlike keuses en standpunte. Godsdiensonderrig staan daarom nie in 'n dominante posisie nie, maar in voortdurende interaksie met al die ander vakke. Binne die godsdiensonderrig self word die verskeidenheid van godsdienste, verskillende wyses van Bybelinterpretasie en verskeidenheid van teologiese sistematiesing vir die leerling uitgewys. Hy word nie gekompromitteer met een bepaalde sienswyse nie, maar daartoe gelei om persoonlike keuses te maak en om sy keuses te motiveer.

Die belangrikste implikasie van hierdie inligting vir die plaaslike toneel is dat daar baie meer as net een vorm van godsdiensonderrig moontlik is. Al is ons in Suid-Afrika tans nog in die bevoorregte posisie dat dit in die onderwys hier om slegs een religie, naamlik die Christelike godsdienst gaan, kan 'n verskeidenheid van sienswyses met die oog op 'n plurale gemeenskap in godsdiensonderwys geakkommodeer word. Dit sal nie die dominansie van een bepaalde teologiese denkmodel, of bloot net die aksent op leer of lewe wees wat die aard van Bybelonderwys bepaal nie, maar die gesamentlike pakket van al die insette in die kurrikulum.

6. Die verhouding tussen die verskillende gestaltes van godsdiensonderwys

Daar is nie prinsipiële 'n werklike verskil tussen die verskillende gestaltes van godsdiensonderwys nie. Bybelkunde, Bybelonderrig en godsdiensonderrig het almal dieselfde algemene doelstelling. Dit gaan telkens daarom om die leerling die Bybel

te leer hanteer op so 'n wyse dat dit tot kennisinhoude lei wat vir hom in sy lewe van beslissings en standpuntinnames lewensbepalende waarde kan hê. Die eindproduk wat in vooruitsig gestel word, is 'n mens wat hierdie ou-ou Boek so kan lees dat dit vir hom geloofs- en lewenswaarde het, hier en nou. Dit is die geval by die laerskoolkind wat uit die kontoere van die narratiewe Bybelse literatuur ingelyf word in 'n lewe van totale lewensbetrokkenheid op God; die hoërskoolkind wat uit die groter omvang van die Bybel met al sy literêre, sosio-historiese en teologiese aspekte soek na sy eie komplekswordende identiteit voor God en wêreld; die Bybelkundeleerling wat voorberei word om op universiteit nog breedvoeriger in te gaan op die teorie en tegniek van aktualiserende Bybellees; die universiteitstudent wat beroeps- en situasiegerig voorberei word om in die gemeenskap 'n kundige vertolker van die Bybel vir die hede te wees.

Die verskil tussen die verskillende gestaltes van godsdiensonderwys behoort nie bepaal te word deur die Bybel in elke gestalte op verskillende wyse te hanteer nie. Dit kan ook nie bepaal word deur die verskil in gewig wat aan die Bybelse inhoude in die onderskeie gestaltes gegee word nie. Die onderwyser behoort die Bybel op die primêre vlak van onderwys met presies dieselfde omvattende tegniek binne sy literêr-historiese konteks te lees as wat die dosent dit op tersiêre vlak doseer. Die studente in die Bybelkundeklas behoort met dieselfde indringendheid die lewensbelang van die Bybelse inhoude waarmee hulle werk te besef as wat die kleintjies in die Bybelonderrig hulleself identifiseer met die verhaalde geloofswaardes waarvan hulle hoor.

Andersyds kan elk van die verskillende gestaltes van Bybelonderwys nie gepaal word, of met mekaar gelykgestel word deur vir almal een en presies dieselfde denkmodel te gebruik nie. Daar is geen denkmodel wat so omvattend is dat dit alles kan bied wat Bybelonderwys wil bereik nie. Geen enkele denkmodel kan die Bybel in sy literêr-historiese konteks lees, uitkom by resente waardes en aantoon hoe hierdie waardes in die konkrete situasie van vandag moet funksioneer nie. Die verabsoluttering van enige denkmodel op so 'n wyse dat die resultate van daardie denkmodel gelyk gestel word met die totale inhoud van die vakgestaltes van Bybelonderwys, sal die algemeengeldigheid van die vak in gedrang bring. Dit is die gevaar wat die dominansie van een denkmodel, soos byvoorbeeld die heilshistoriese denkmodel, inhou. Uit die pluriformiteit van die gemeenskap wat bedien word, die omvattendheid van die vakgebied en veral die verskeidenheid van die Bybelse inhoud self, is dit duidelik dat 'n multidimensionele benadering meer gepas sal wees. Die ooreenkomste en die verskille moet eerder gesoek word in diestrukturale opset van die vak, en veral in die doelstelling van elke gestalte van die vakgebied.

Die doelstelling van Bybelonderwys word deur veel meer bepaal as een denkmodel, 'n stel waardes of 'n projeksie van lewenstoepasbare gegewens. Die spesifieke vakgebied (met al sy uitgangspunte en bevindings) vorm slegs een pool in die totale kurrikuleringsproses. Daar is ook nog die ander drie hoekbakens, naamlik dié van die maatskappy waarheen die opvoeding met die kind op pad is, die leerling met sy ontwikkelende persoonlikheid, en van die opvoedkundige instansie met sy bepaalde onderwysbeleid en opvoeder, wat op wetenskaplike wyse met hierdie individu aan

die hand van bepaalde leerinhoude na die gemeenskap wil beweeg. Hierdie vier bakens moet in interaksie met mekaar staan en vanuit hulle onderlinge verband moet die sillabusse van die onderskeie gestaltes van Bybelonderwys bepaal word. Fueter (1982:187) wys daarop dat dit eers binne hierdie totale opset is wat Bybelonderwys se aard en inhoud bepaal kan word: 'Whatever the churches may teach concerning the necessity of putting the Bible in the core of Christian education, we dare only introduce it into the classroom on sound pedagogical grounds.' Bybelkunde en Bybelonderrig is voor alles 'n onderwysaangeleentheid, nie 'n kerklike of eensydige teologiese saak nie. Dit sal soos elke ander skoolvak binne die voortdurende prosés van kurrikulering na sy eie aard en plek op die skool moet soek.

Wanneer die hoekbaken van die gemeenskap, byvoorbeeld, beroepsgerig is, sal die sillabus op 'n heel bepaalde wyse gestruktureer wees. Die beroepe waarvoor Bybelkunde as voorbereiding dien is hoofsaaklik die onderwys en predikantskap. Daarvoor is tersiêre opleiding nodig. Gevolglik word die sillabus van Bybelkunde ingerig met verdere opleiding voor oë. Die doel van Bybelkunde op skool is dan 'n persoon wat in tersiêre opvoeding verdere opleiding sal ondergaan in die hantering en singewing van die Bybelse materiaal. In Bybelkunde op skool sal hierdie persoon gevolglik gelei word in 'n rigting waar hy met die agtergrondgegewens werk, maar ook met die tegnieke en oorwegings om die totaal van Bybelse gegewens te integreer en te verwerk. Hy sal in meer besonderhede onderrig word in die opsies en werkwyses wat daar is om vanuit die Bybelse gegewens by bepaalde leerinhoude en pertinente lewensinhoude uit te kom. In Bybelonderrig daarenteen, waar dit nie om dieselfde beroepsgerigtheid gaan nie, sal die leerling met dieselfde geïntegreerde en vertolkte Bybelse gegewens werk, maar sonder om in diepte betrek te word by die tegnieke en filosofieë van vertolking. Dit kan op die vlak gestel word van rekenaargeletterdheid teenoor 'n rekenaaropgeleide. Laasgenoemde weet nie net hoe om die rekenaar en sy programme te gebruik nie, maar kan ook programme vir die rekenaar skryf en op programme improviseer. Albei gebruik dieselfde programme, kan dieselfde programme hanteer en kom by dieselfde resultate uit. Bybelkunde kan egter ook nuwe programme opstel en beter verstaan hoekom bestaande programme soms nie wil werk nie. Dit kom in 'n sekere sin neer op 'n hoërgraad- standaardgraad- laergraad-benadering.

Wanneer die gemeenskap waarheen die opvoeding werk nie verdiskonteer word in terme van beroepsgerigtheid nie, maar gewoon in terme van 'n maatskappy van verantwoordelike burgers wie se lewe op die Bybel geskoei is, het dit weer ander implikasies. 'n Maatskappybeskouing sal dan gebruik moet word wat nòg staties, nòg utopisties georiënteer is. Dit moet in interaksie met die ander drie bakens in die kurrikuleringsiklus gestel word. Die gemeenskap is nie 'n statiese entiteit nie. Die tendens in Suid-Afrika is dié na pluriformiteit. Die aspek van gesekulariseerdheid is alreeds 'n voldonge feit. Elke saak word eenvoudig volgens sy effektiwiteit vir die gemeenskap en sy direkte nut vir die individu bepaal. In hierdie prosés het die Bybel vir baie reeds ornamenteel geword en vir net so baie 'n inhoudlose saak wat slegs om piëteitsredes en tradisie-onthalwe nog 'n ereplek op die vertoonrak beklee. In geheel gesien is dit nie melodramaties om te praat van die bestaanskrisis van die

geheel gesien is dit nie melodramaties om te praat van die bestaanskrisis van die Bybel in Suid-Afrika, soos elders in die wêreld nie. Die gemeenskap het verander en is steeds aan die verander, en die tradisionele rol wat die Bybel in die gemeenskap gespeel het, het eenvoudig verander. Of die rol wat die Bybel in 'n veranderende gemeenskap gaan speel, 'n veranderde rol of 'n uitgediende rol gaan wees, hang in groot mate van die vitaliteit van die Bybelonderrig af. Ongebalanseerde konserwatisme, wat ongemotiveerd aan die *status quo* klou, sal in hierdie proses net so min help as 'n oorywerige modernisme wat aan 'n filosofie van verandering net ter wille van verandering vashou. Die onderwys sal net so min kinders kan opvoed vir 'n gemeenskap wat lankal nie meer bestaan teen die tyd dat hulle volwassenheid bereik het nie, as wat dit kinders na 'n geprojekteerde wêreld toe kan lei wat uiteindelik nooit gerealiseer het nie. Daarom sal 'n sillabus in Bybelonderrig 'n voortgaande projek moet wees wat deeglik kennis neem van die navorsingstendense op die gebied van al vier sy determinante, en in die interaksie van hierdie insetgebiede steeds soek na 'n ontwikkelend-behoudende sillabus.

Die bepalende vraag het dus telkens met die identifisering en die formulering van die doelstellings van die bepaalde gestalte van die Bybelonderwys te doen. Vanuit hierdie doelstellings kurrikuleer die onderwysinstansie voortdurend opnuut en stel 'n sillabus op waarin die basiese komponente van die spesifieke vakgebied aanwesig is, sowel as dié van die ander drie hoekbakens van die kurrikuleringsproses. Aan die hand van dié doelstellings word die vier insette gekombineer en in 'n besondere verhouding tot mekaar gestel. Dit is dan in hierdie insetkombinasies soos dit in verskillende sillabusse neerslag sal vind, waarin die verskille tussen Bybelkunde, Bybelonderrig, godsdiensonderrig of watter gestalte van Bybelonderwys ook al, gevind sal word.

BIBLIOGRAFIE

- Botha, J H 1980. *Bybelonderrig in die primêre skool*. Derde uitgawe. Universiteit van Port Elizabeth Navorsingspublikasie C.13.
- Cox, E 1982. Educating Religious Education, in Hull, J M (ed) 1982.
- Dörger, H J 1976. *Religionsunterricht in der Schule-Analyse-Konzepte*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Fueter, P D 1982. Teaching the Bible in school, in Hull, J M (ed) 1982.
- Hull, J M E 1982. The nature of religious education: the search for a rationale in Hull J M (ed) 1982.
- Hull, J M (ed), 1982. *New directions in Religious Education*. Sussex: Falmer.
- Kernleerplan vir Bybelkunde aan Suider-Afrikaanse Universiteite 1983. *Scriptura* 9, 44-55.

- Kinghorn, J 1982. Bybelkunde: Teologie op die markplein. *Scriptura* 6, 29-42.
- Kotzé, K 1982. Die doel van Godsdiensoonderrig op skool. *Scriptura* 6, 43-56.
- Landman, Van Zyl, Swart, Van Zyl 1975. *Kind en godsdienens*. Pretoria: NG Boekhandel.
- Lategan, B C 1982. Bybelkundeleerplanne by skole. *Scriptura* 7, 50-54.
- Lategan, B C 1984. Die waarde van Bybelkunde vir die gewone Bybelleser. *Scriptura* 13, 1-7.
- Potgieter, F J 1977. *Godsdienens in die wording van die kind*. Tweede hersiene uitgawe. Pretoria: H & R Academica.
- Preuss, H D & Berger, K 1980. *Bibelkunde des Alten und Neuen Testaments. Erste Teil: Altes Testament*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Syllabus vir Bybelkunde (hoër graad) standerds 8, 9, 10*. September 1974. Transvaalse Onderwysdepartement.
- Strijdom, J L 1983. Facts about Religious Education as subject in schools that ought to be brought to the attention of all concerned. *Educamus* 29 (4), 9-10.
- Swanepoel, F A 1982. Bybelkunde as skoolvak. 'n Kritiese evaluering met besondere klem op die leerplanne. *Scriptura* 7, 38-49.
- Van der Ven, J A 1982. *Kritische Godsdienstdidactiek*. Kampen: Kok.
- Van Huyssteen, J W V 1974. *Wat is Bybelkunde?* Universiteit van Port Elizabeth Publikasiereeks. Intreerede nr D6.
- Venter, P M 1987. Die Bybelkundekernleerplan van die Suider-Afrikaanse Bybelkunde Vereniging. *Hervormde Teologiese Studies* 1 en 2, 278-300.
- Von Hörsten, E 1986. Die Bybel - 'nie slegs 'n dooie diktaat nie ...,' *Educamus* 32 (4), 14-15.