

BYBELKUNDE VIR BYBELONDERRIG

Bernard Lategan
Universiteit van Stellenbosch

Abstract

The paper analyzes the dilemma of religious instruction in schools and the factors which contribute to the present unsatisfactory situation. The question is asked whether the expectations concerning religious instruction are realistic and the various reactions to this problem are discussed. Finally, the significance of the new awareness that biblical interpretation must be situated in the broader context of life itself, is examined and the paper is concluded with some suggestions of what this may imply for religious instruction in the South African situation.

1. Inleiding

Dit is nie sonder rede dat die Suider-Afrikaanse Bybelkondevereniging in sy sewende bestaansjaar weer die aandag op Bybelonderrig laat val nie. In die kort bestek vandat die Vereniging in 1982 gestig is, is belangrike vordering op meer as een gebied gemaak. Die SABV het in die eerste plek daarin geslaag om die drie hoofbelanghebbendes op die vakgebied onder een dak byeen te bring: die opleidingsinstansies (kolleges en universiteite), die onderwysdepartemente en (op 'n meer indirekte wyse), die kerke. Hoewel die Vereniging geen statutêre erkenning geniet nie, het dit nogtans tot 'n forum ontwikkel wat dit moontlik gemaak het om op 'n stelselmatige wyse probleme en knelpunte aan die orde te stel. Vir baie dosente en onderwysers in Bybelkunde het dit 'n belangrike gespreksgeleentheid geword waar hulle op hoogte kon bly met die jongste ontwikkelinge op die vakgebied. Veral betekenisvol is die invloed wat die Vereniging op die verandering en verbetering van leerplanne uitgeoefen het - 'n terrein wat nie maklik toeganklik vir instansies buite die onderwysdepartement is nie. Die ondersoeke wat ten opsigte van leerplanne vir Bybelkunde onderneem is, begin nou sy vrugte afwerp (vgl *Scriptura* 9 (1983), 44-55; Lategan 1982; Swanepoel 1982; Malan 1988). Die jongste leerplan vir Bybelkunde soos deur die verskillende onderwysinstansies aanvaar, is 'n merkwaardige verbetering op wat tot dusver beskikbaar was. In hierdie proses het die Vereniging, en by name die Voorsitter, 'n belangrike inset gelewer.

Noudat met Bybelkunde bevredigend vordering gemaak word, is dit verstaanbaar dat die aandag weer na Bybelonderrig of godsdiensonderrig sal verskuif (vgl Hartin

1988; Venter 1988; Kotzé 1982). Hier lê 'n groot uitdaging vir sowel die Vereniging as alle betrokkenes op die gebied van godsdiensoonderrig. Die res van die voordrag sal verskillende aspekte van hierdie uitdaging nader belig, in besonder die taak en verantwoordelikheid van Bybelkunde ten opsigte van Bybelonderrig.

2. Die geleentheid en krisis van Bybelonderrig

Sonder om weer opnuut die verhouding van Bybelonderrig ten opsigte van Bybelkunde uit te spel (vgl Venter 1988:13-15) se bespreking hiervan), sal eerder op die strategiese posisie van Bybelonderrig gekonsentreer word. In vergelyking met baie ander lande, het ons in Suid-Afrika die merkwaardige posisie dat godsdiensoonderrig op skool deur die Wet voorgeskryf en amptelik gesanksioneer word. Per voorskrif moet dit in elke skool aangebied word, tensy vrystelling daarvan verkry is. Dit is ook nie 'n willekeurige saak nie - inspekteurs het die opdrag om by elke skool vas te stel of hierdie voorskrifte inderdaad uitgevoer word (Kaapse Onderwysdepartement-brosjyre, p 3). Voorts word ook duidelike riglyne verskaf hoe hierdie 'uiters belangrike vak' (TOD-sillabus 1966:3) aangebied moet word. Die gesag van die Skrif word erken, die aanbieding moet Christosenties wees, die verskillende stadia in die religieuse ontwikkeling van die kind moet in ag geneem word, en die vormende waarde moet nie onderskat word nie - dit 'omvat die ontwikkeling van die hele mens tot eer van God op alle lewensterreine ...' (TOD-sillabus 1966:3).

In die geval van die Administrasie: Volksraadsdepartemente is die aandrang op godsdiensoonderrig die direkte uitvloeisel van die sogenaamde Christelik-Nasionale onderwysbeleid. Vir baie jare het dit die teorie en praktyk gestempel. In die jongste tyd is dit veral die ideologiese aspekte van die nasionalisme-konsep wat onder skerp kritiek te staan gekom het (vgl Rousseau 1988). Wat ook al die motiewe agter die instelling van godsdiensoonderrig was, die feit is dat dit steeds (en hopelik nog vir die afsienbare toekoms) 'n unieke geleentheid bied om 'n vormende invloed op leerlinge uit te oefen. In die ander onderwysdepartemente, wat sekerlik nie vanuit 'n CNO-perspektief gemotiveer is nie, word godsdiensoonderrig ewe-eens as 'n baie belangrike komponent in die skoolleerplan beskou. Hierdeur word die geleentheid en verantwoordelikheid vir godsdiensoonderrig des te groter.

Ten spyte van hierdie besonder gunstige plasing, is dit 'n vraag of die geleentheid ten beste benut word. Dit is verbasend hoeveel aandag aan hierdie vraag die afgelope aantal jare in die kring van die Bybelkunde-vereniging gegee is (vgl bv Botha 1980; Stone 1981; Kotzé 1982; Du Plessis 1982; Goliath 1984; Lategan 1984; Van Huyssteen 1984; Kemp 1984; Swanepoel 1985; Beryman 1985; Du Plessis 1987; Hartin 1988; Venter 1988; Rousseau 1988 en Malan 1988).

Die oorweldigende getuienis van al hierdie ondersoeke lei tot net een gevolgtrekking: die geleentheid wat deur godsdiensoonderrig op skool gebied word, word nié optimaal benut nie. Daar is selfs sprake van 'n verleentheid (Swanepoel 1985:15) en 'n krisis (Kotzé 1982:43). In hierdie klimaat van algemene onvergenoegdheid, moet die versoeking weerstaan word om oorhaastig die skuld op

een of ander instansie te pak. Aangesien dit die bedoeling met hierdie referaat was om die soort Bybelkunde wat vir Bybelonderrig bevorderlik sou wees, te ondersoek, is dit nodig om eers dieper in te gaan op die onderliggende oorsake van die huidige situasie.

3. Is die verwagtinge wat aan Bybelonderrig gestel word, realisties en haalbaar ?

Anders as in die geval van Bybelkunde, waar die leerstof min of meer op dieselfde wyse as ander leervakke aangebied word en van die leerling verwag word om dit te ken, te interpreteer en in die eksamen weer te gee, het Bybelonderrig 'n veel meer omvattende en ambisieuse doel voor oë, naamlik om 'deur middel van die kennis van die Bybel die weg vir die leerling voor te berei tot 'n lewende geloof in Jesus Christus as sy Saligmaker en daarmee tot 'n lewe van diens aan God en sy medemens' (KOD-Bybelonderrig, 5), en dit 'omvat die ontwikkeling van die hele mens tot eer van God op alle lewensterreine, o a die godsdienstige, sedelike, verstandelike, estetiese, sosiale en liggaamlike' (TOD-sillabus vir Bybelonderrig 1966:3).

Wanneer die leerplanne van nader bekyk word, is dit duidelik dat hierdie omvattende opdrag ten opsigte van godsdiensoonderrig ernstig bedoel word. Nie alleen word die openbaring in die Ou en Nuwe Testament volledig gedek nie, maar ook die hele geloofsleer, insluitende die Skrifleer, die Godsleer, die Christologie, Pneumatologie, die Wet, die Twaalf Artikels, die Gebed en 'n afdeling 'Die gelowige en die gemeenskap', wat 'n verskeidenheid van sosiaal-etiese probleme aan die orde stel, bv die posisie van die vrou, armoede en liefdadigheid, die staat, sosiale verhoudinge, die wetenskap en die geneeskunde (TOD-leergang van Godsdiensoonderrig Sts 8-10 1975:15). Enigene wat teologiese ontwikkelinge in die jongste jare gevolg het, sal weet dat ons hier met van die mees omstrede temas in die Suid-Afrikaanse konteks te doen het en wat alleen met groot omsigtigheid en kennis van sake gehanteer kan word.

Die vraag kom dus onwillekeurig na vore: word hier nie 'n onmoontlike eis aan sowel die onderwyser as die leerling gestel nie? Is dit realisties om te verwag dat die mooi en lofwaardige doelstellings van die leerplan ooit suksesvol uitgevoer kan word?

As ons eerlik wil wees, moet die antwoord lui: nee! Gegee die huidige opset sover dit leerplanne, opleiding en praktyk betref, is daar 'n byna onoorkombare gaping tussen ideaal en werklikheid.

Die stelling kan selfs gemaak word dat die huidige onbevredigende situasie ten opsigte van Bybelonderrig, direk en indirek voortvloei uit hierdie onredelike eis wat aan sowel leerkrag as leerling gestel word. Ten einde hierdie stelling te motiveer, sal ons in die volgende gedeelte nader ingaan op die verskillende maniere waarop leerkragte en leerlinge op hierdie eis reageer.

4. Reaksies op die uitdaging

4.1 Een manier om die uitdaging te hanteer, is om die kompleksiteit daarvan te vermy of te ontken. Dit gebeur wanneer die gevarieerdheid en diepsinnigheid van die Bybel op fundamentalistiese wyse gelyk getrek word tot enkele 'kernwaarhede' wat aan leerlinge deurgegee word (vgl Du Plessis 1987:4-17). Vanuit die lofwaardige motief om die gesag van die Bybel te handhaaf, word laasgenoemde 'n reeks van starre 'bewystekste' wat oral eintlik dieselfde sê en wat die dinamiese verstaansproses wat ten grondslag van hierdie tekste lê, misken. 'Skrifgetrou' word teen 'Skrifkrities' afgespeel, 'geloof' teenoor 'wetenskap', 'kerk' teenoor 'wêreld'.

Fundamentalisme is op sigself 'n komplekse verskynsel wat ons nie in hierdie konteks verder kan bespreek nie (vgl Barr 1977 en Du Plessis 1987). Wel van belang vir ons onderwerp, is die vervlakkende en isolerende effek van hierdie denkrigting. Die diepsinnige problematiek van die Bybel word gesystap en met enkele moralistiese lewensreëls volstaan. Omdat dit hom so duidelik teenoor die 'wetenskap' en die 'wêreld' afgrens, is daar geen wisselwerking of dialoog met dit wat in die volle leefwêreld van die kind hom afspeel nie. Van die ideaal om die hele mens op alle lewensterreine te ontwikkel, kom heel weinig tereg. Kinders wat hierdie soort Bybelonderrig deurloop, is nie alleen swak en oppervlakkig toegerus nie, maar het ook nie die vermoë ontwikkel om in 'n kritiese gesprek met ander denkrigtings te tree of om die breër horison van hul leefwêreld met geloofswaardes in verband te bring nie. Geen wonder dat hulle so maklik die prooi van die voortgaande sekularisasieproses word nie.

4.2 Die tweede reaksie gaan in die teenoorgestelde rigting en word deur die eerste in die hand gewerk. Die poging deur die fundamentalisme om die Bybel en geloofwaarhede af te grens van die veranderende leefwêreld van die moderne mens, kon eenvoudig nie slaag nie. Soos Deist tereg opmerk, die wêreld het gesekulariseer geraak ten spyte van fundamentalisme (1989:4). Sover dit die opvoeding betref, bring dit mee dat kinders met twee botsende sieninge van die werklikheid grootword. Deist (1989:7) beskryf die situasie soos volg:

This state of affairs causes children to acquire a 'scientific' *as well as a* 'religious' view on reality, the one superimposed over the other. The 'religious' world-view is in fact suppressed by the 'scientific'. Different situations and environments 'activate' the one *or* the other. The 'scientific' view is used to explain tangible things in a rational manner (e g in chemistry, physics, geography, etc), and the 'religious' view (introduced in lectures on 'religious education') to resort to in cases of personal trouble of the 'heart'. Seeing that most energy and money is spent in the acquisition of the positivistic, secularist view, and seeing that it is by employing this view that one gets good marks and a good job, it is demonstrably the more potent and therefore the more relevant of the two views. The silent suggestion of our educational policies that 'religiosity' - in spite of our daily Scripture reading and prayer - neither assists us in acquiring 'knowledge' nor 'pays', reaffirms

positivism and its world-view in the minds of our children and forces them to live in a dual world.

Die ideaal van 'wetenskaplikheid' open die deur vir 'n ander soort reaksie op die uitdagings van godsdiensoonderrig. Hierdie reaksie is veral merkbaar in die leerplanne van Bybelkunde aan ons opleidingsinstansies. Deur die nadruk te lê op die aanvaarde norme van wetenskaplikheid, is dit moontlik om 'n sekere mate van afstand teenoor die eksistensiële kwessies wat in die Bybelse materiaal aan die orde gestel word, te skep. Gevolglik word sterk nadruk gelê op die historiese, literêre en sosiologiese aspekte van hierdie tekste, wat op 'n onbetrokke wyse bestudeer word. Die 'ethos of scientific scholarship' (Smit 1990:37) oorheers die kurrikulering en aanbieding van die vak op tersiêre vlak, wat beteken dat studente en leerkrigte opgelei word wat nie die eise van die voorgeskrewe Bybelonderrig-leerplanne na behore kan hanteer nie en ook nie hul leerlinge kan begelei in die eksistensiële implikasies van hul studie nie. Op hierdie wyse ontstaan daar spanning tussen wat die student in sy of haar Bybelkundekursus leer en wat van hom of haar in die praktiese onderrigsituasie verwag word. Dit is 'n probleem wat so spoedig moontlik reggestel behoort te word.

4.3 'n Derde soort reaksie wat mense laat terugdeins van die pragmatiese implikasies van hul studie van die Bybel, het juis te doen met die wyse waarop die Bybel in die verlede gebruik is om bepaalde politieke ideologieë te regverdig. So het teologiese argumente 'n belangrike rol gespeel in die vestiging van apartheid as politieke beleid en die implementering daarvan op 'alle lewensterreine'. In sy analise van die onderliggende meestersimbole wat hierdie proses deurgaans begelei het, wys Rousseau (1988) duidelik uit wat die negatiewe konsekwensies hiervan was en toon hy aan dat die herstel van die situasie alleen moontlik is deur die ontwikkeling van alternatiewe meestersimbole waardeur die kern van die Bybelse boodskap opnuut geïnterpreteer word.

As gevolg van die negatiewe ervaring met die rol van godsdien in die openbare lewe, het 'n soort 'once bitten, twice shy'-sindroom ontstaan. Die gedagte het begin posvat dat die kerk hom uit die politiek moet hou, dat hy nie 'bloudrukke' aan die politieke bewindhebbers moet voorskryf of 'n bepaalde beleidsrigting moet ondersteun nie. Hierdie 'skoenmaker hou jou by jou lees'-benadering beteken dat die kerk homself effektief uitskakel uit die prosesse wat die gang van die openbare lewe bepaal en dat hy juis nie sy verantwoordelikheid nakom om op 'alle lewensterreine' geestelike leiding te verskaf nie.

Die vraag is of Bybelkunde-opleiding soos dit tans geskied, wel die nodige vaardighede aan studente verskaf om Christelike waardes met gewone lewensituasies in verband te bring en hul leerlinge te help om hul eie situasie in die lig van hierdie waardes te verstaan.

Met die oog hierop, is dit belangrik om kennis te neem van 'n groeiende oortuiging dat die interpretasie van die Bybel meer moet wees as 'n historiese beskrywing van die verlede en meer as die tegniese ontleding of rekonstruksie van die teks as taalkundige en literêre struktuur. Die pragmatiese konsekwensies, dit wil sê die

gevolge van die uitleg, dit waarop dit gemik is en waartoe dit wil oorreed, is deel van die uitlegverantwoordelikheid (Smit 1990).

Dit is in hierdie verband dat Lundin *et al.* hul pleidooi vir 'n 'verantwoordelike hermeneutiek' lewer. By die uitleg van die Bybel gaan dit nie alleen om die regte interpretasie nie, maar om die regte handeling of optrede wat uit hierdie interpretasie voortvloei.

We wish to claim ... that no less fundamental than one concern for true knowledge is our concern for the right action (Lundin *et al.* 1985:ix).

Voorts beweer hulle:

Hermeneutics is not simply a cognitive process whereby we determine the 'correct meaning' of a passage or text. Questions of truth and universality are important, but so are questions of cultural value and social relevance. Because the interpretation of texts cannot avoid the historical contexts and actions of both authors and interpreters, questions of ethics and responsible interpretation are as germane to hermeneutics as questions of validity and correctness (Lundin *et al.* 1985:x).

Tracy (1987) verstaan interpretasie as 'n gesprek wat deur die teks aan die gang gesit en gehou word. Onderbrekings kan in hierdie gesprek plaasvind van tyd tot tyd, wat deur argumentasie, analise en kritiek weer op spoor gebring moet word. Hierdie noodsaaklike aktiwiteite mag nooit die plek van die gesprek self inneem nie, soos dikwels in die eksegeese wel gebeur. Daar moet steeds na die konkrete situasie teruggekeer word. Interpretasies het gevolge en die verband tussen kennis, metode, interpretasie en mag kan nie ontken word nie.

Wuellner (1989) pleit daarvoor dat die retoriese aard van die Bybelse teks erken en eerbiedig word. Daarmee bedoel hy dat hierdie tekste op oorreding ingestel is, dat dit die leser tot 'n bepaalde insig en optrede wil lei en dat hulle daarom nie in wetenskaplike onbetrokkenheid gelees kan word nie. Daarom glo hy dat ons meer aandag aan die retoriek moet gee. Uitlegkunde skiet te kort as dit niks meer as kommentaar voortbring nie - dit moet tot die daad lei.

Daar bestaan dus 'n wydverspreide nadruk op die pragmatiese konsekwensies van die interpretasieproses. Etiese en sosiaal-politiese vrae kan nie kunsmatig van die uitlegproses geskei word nie. Daarom pleit Fiorenza (1988) vir die ontwikkeling van 'n nuwe etos in die Bybelwetenskappe, waarin die openbare karakter van die teologie en die sosiale verantwoordelikheid van die uitlegger tot hul reg sal kom.

Hierdie nuwe insigte is van besondere betekenis vir Suid-Afrika. Die openbare karakter van die teologie kan nie ontken word nie in 'n land waar dit steeds 'n dominante faktor is in die waardestelsels waarvolgens mense hul lewens inrig. Godsdien is nie 'n teoretiese aangeleentheid nie. Ons sien dit in al sy verskriklikheid as iemand uit godsdienstige oortuigings nie alle mense as mense erken nie, en dit as sy heilige plig sien om onskuldige mede-burgers koelbloedig af te maai.

Teologie hét 'n openbare dimensie en die aanbieding van Bybelonderrig sal hiermee eenvoudig rekening móét hou. Maar nou moet ons ook in alle billikheid sê dat dit ten diepste juis die veronderstelling met Bybelonderrig op skool is. Uit die instruksies by die leerplanne waarna hierbo verwys is, blyk dit duidelik dat dit uiteindelik gaan om die praktiese konsekwensies van die evangelie op álle lewensterreine. Die nuwe nadruk op die pragmatiek en die oorspronklike doelstelling met Bybelonderrig dek dus mekaar. Die uitdaging is om hierdie oorspronklike doelstelling en die meer resente ontwikkeling wat juis hierdie doelstelling ondersteun, só met mekaar te verbind dat leerinhoude, leerkragte en leerlinge saamwerk om hierdie doel te bereik.

Die taak word verder gekompliseer deur die toenemende bewuswording van kontekstualisering. Met kontekstualisering word gewoonlik bedoel dat 'n teks vanúit en vír 'n bepaalde situasie gelees word. Die Bybel word nooit in 'n waardevrye ruimte gelees nie, maar altyd in 'n spesifieke konteks deur 'n bepaalde interpreterende gemeenskap. Die wyse waarop die Bybel in 'n lewende wisselwerking met sy onmiddellike omgewing gelees word, het nuwe moontlikhede van verstaan geopen, maar ook sy eie uitdagings meegebring. Vanweë die verdeeldheid van die samelewing word die Bybel in dikwels radikaal verskillende situasies gelees wat 'n eie kontekstualisering vra. Dit is onvermydelik dat die Bybel anders sal 'grondvat' in die verskillende lewewêreldes van sy lesers - dit is iets wat juis die effektiwiteit van die teks illustreer en wat as 'n positiewe eienskap van die Skrif gewaardeer moet word. Die probleem kom wanneer 'n spesifieke lesing verabsoluteer word as die enigste perspektief op die teks. Daarom is dit so belangrik dat 'n ekumeniese lesgemeenskap tot stand kom waarbinne hierdie verskillende lesings herlees word om hul van eensydighede te bevry en waar hulle in 'n lewendige wisselwerking met mekaar kan tree.

Sover dit die opleidingsaspek betref, stel kontekstualisering dus sy eie eise. Aan die een kant moet basiese inhoude en waarde-oriënterings aan studente oorgedra word. Aan die ander kant moet die vryheid en vaardighede ontwikkel word om sodanige inhoude en oriënterings in elke situasie opnuut te konkretiseer.

5. 'n Nuwe agenda

In die lig van die voorafgaande is dit duidelik dat 'n nuwe agenda intussen op tafel gekom het. As dit ons erns is om die geleentheid wat godsdiensonderrig bied, wel positief te benut, sal aan dié volgende sake dringend aandag gegee moet word:

5.1 'n Duidelike omskrywing en desnoods 'n herdefinieëring van die doelwit van godsdiensonderrig. Dit moet o a 'n erkenning van die 'openbare karakter' van die teologie insluit, asook van die transformerende potensiaal van die waardestelsel wat daaraan ten grondslag lê.

5.2 Die ontwikkeling van 'n nuwe onderwysstrategie wat aan die leerkrag 'n basiese oriëntering en verwysingsraamwerk verskaf, asook die vermoë om die pragmatiese implikasies hiervan in verskillende situasies uit te spel en so die

grondslag vir verantwoorde optrede te lê. Hier is alreeds belangrike aanvoorwerk gedoen wat opgevolg moet word (vgl Rousseau 1988:34-38). Dit beteken terselfdertyd dat die skisofrenie tussen die geloofswêreld en die wetenskapswêreld oorwin moet word.

5.3 'n Indringende hersiening van leerplanne van sowel opleidingsinstansies as skole. Wat die eerste betref, het Malan in sy jongste ondersoek bevind dat daar wel 'n neiging tot 'life-related issues' is (1988:53-54), maar die pragmatiese aspekte sal nog meer duidelik en konsekwent uitgespel moet word. Tot dusver is hierdie aksent feitlik uitsluitlik in die doelstellings opgeneem en blyk daar min daarvan in die leerplanne self. Verder sal studente 'n begrip moet ontwikkel hoe basiese waardes in sosiale waardes 'vertaal' word en hoe dit uiteindelik in intermenslike verhoudinge sy eintlike neerslag vind.

Ook skoolleerplanne sal aangepas moet word om nie die hele veld van die Ou en Nuwe Testament en die dogmatiek te probleer dek nie. Ook hier moet die nadruk op basiese waarde-oriëntering en die sosiale dimensie van hierdie waardes val.

In plaas van 'n onmoontlike opdrag, moet godsdiensonderrig die sentrale punt word waarom die opvoeding as geheel draai en van waaruit alle ander vakrigtings hul plasing en betekenis kry.

5.4 Die religieuse ontwikkeling en potensiaal van die kind sal deegliker in berekening gebring moet word by die hersiening van die hele godsdiensonderrig-opset. Onlangse ondersoekte (vgl Roux 1989) het aan die lig gebring dat dit 'n verwaarloosde aspek is, tot nadeel van godsdiensonderrig as geheel. 'n Deegliker korrelasie tussen godsdiensielkundiges en Bybelkundiges is uiters gewens.

5.5 Uiteindelik sal ons ook die onhoudbare posisie moet aanspreek van onopgeleide persone wat steeds die hoofaanbieders van godsdiensonderrig is. Enige verwysing na hierdie netelige probleem word dikwels vertolk as 'n mosie van wantroue in hierdie leerkragte se vermoëns of hulle geloof. Laat ons dit dus duidelik stel: geen opleiding of die slaag van 'n akademiese kursus waarborg dat die student 'n suksesvolle godsdiensonderwyser sal wees nie. Terselfdertyd verdien al die toegewyde persone wat uit liefde en persoonlike belangstelling die vak met groot toewyding aangebied het en steeds aanbied, ons almal se dank en opregte bewondering.

Maar as dit alles gesê is, bly dit onaanvaarbaar dat hierdie uiters strategiese en sensitiewe vak deur onopgeleide persone aangebied word. Die gedagte dat almal bereid en gereed moet wees om die vak te gee, is vanuit 'n geloofsperspektief lofwaardig, maar vanuit 'n pedagogiese oogpunt onverantwoordelik. In geen ander vak word dit geduld nie. Niemand verwag dat enige onderwyser Wiskunde moet aanbied omdat almal kan tel nie. Tog is dit presies wat van godsdiensonderrig verwag word. Dit mag juis een van die groot redes wees waarom so baie onderwysers ander dinge vind om te doen in die godsdiensperiode, omdat die eise wat aan hulle gestel word, nie haalbaar is nie. Ter wille van die strategiese belang van die vak is dit 'n situasie wat eenvoudig nie langer kan voortduur nie.

Om die unieke posisie en uitsonderlike geleentheid van Bybel- of godsdiensonderrig ten volle te benut, sal 'n toegewyde en volgehoue poging van alle betrokkenes vra. In Suid-Afrika verkeer ons in die besondere posisie dat dit nie om 'n teoretiese saak gaan nie, maar dat dit die konkrete bestaan van elkeen in die toekoms raak. Hierin lê 'n nuwe agenda vir die Bybelkunde-vereniging opgesluit. As ook op hierdie terrein positiewe resultate behaal kan word, sal dit al die inspanning wat dit verg, dubbeld die moeite werd maak.

BIBLIOGRAFIE

Barr, J 1977. *Fundamentalism*. London: SCM.

→ Beryman, J W 1985. Becoming fundamentally scriptural without being fundamentalistic. *Scriptura* 14, 25-70.

→ Botha, J H 1980. Die ooreenkomste en verskille tussen Bybelonderrig en Bybelkunde. *Scriptura* 1, 61-70.

Deist, F 1990. The hermeneutic of the sacred and the task of Biblical Studies in a secularised world. *Scriptura* 33, 6-15.

→ Du Plessis, P J 1987. Fundamentalisme: ja of nee? *Scriptura* 20, 1-32.

→ Du Plessis, P J 1982. Verslag oor die aard en kwaliteit van godsdiensonderrig op skool. *Scriptura* 7, 1-19.

→ Goliath, A C 1984. Die aktualiteit van Bybelkunde in 'n veelvoudige gemeenskap. *Scriptura* 13, 21-44.

→ Hartin, P J 1988. Religious instruction by the churches. *Scriptura* 26, 1-7.

Kaapse Onderwysdepartement-brosjyre 3.

KOD-Bybelonderrig 5.

→ Kemp, S 1984. Die waarde van Bybelkunde as agtergrondsvak vir godsdiensonderrig/Bybelonderrig. *Scriptura* 13, 56-66.

→ Kotzé, P P A 1982. Situasië-analise as beginsel van kurrikulumontwerp met die oog op die vak Bybelkunde. *Scriptura* 7, 20-31.

Lategan, B C 1982. Bybelkundefleerplanne by skole. *Scriptura* 7, 50-54.

→ Lategan, B C 1984. Die waarde van Bybelkunde vir die gewone Bybelleser. *Scriptura* 13, 1-7.

Lundin, R 1985. Thiselton, A C & Walhout, C 1985. *The responsibility of hermeneutics*. Grand Rapids: Eerdmans.

→ Malan, J C 1988. A panorama of Biblical Studies. *Scriptura* 26, 41-61.

→ Rousseau, J 1988. Bybelkunde as skoolvak: 'n toekomsvisie. *Scriptura* 26, 22-40.

Roux, C D 1989. Woordbediening aan die kind: 'n hermeneutiese verantwoording. Ongepubliseerde D Phil-dissertasie, Stellenbosch.

Schüssler Fiorenza, E 1988. The ethics of interpretation: de-centering biblical scholarship. *JBL* 107, 3-17.

Smit, D J 1990. The ethics of interpretation - and South Africa. *Scriptura* 33, 29-43.

Smit, D J 1990. The ethics of interpretation - new voices from the USA. *Scriptura* 33, 16-28.

→ Stone, H J S 1981. Herbesinning oor Bybelkunde en Godsdiensoonderrig op skool. *Scriptura* 3, 51-60.

→ Swanepoel, F A 1985. Bybelonderrig: verleentheid of geleentheid? *Scriptura* 14, 15-23.

Swanepoel, F A 1982. Bybelkunde as skoolvak. 'n Kritiese evaluering met besondere klem op die leerplanne. *Scriptura* 7, 38-49.

TOD-leergang van Godsdiensoonderrig Sts 8-10 1975, 15.

TOD-sillabus 1966, 3.

TOD-sillabus vir Bybelonderrig 1966, 3.

Tracy, D 1987. *Plurality and ambiguity*. San Francisco: Harper & Row.

→ Van Huyssteen, W 1984. Bybelkunde op universiteit as 'n vormende wetenskap. *Scriptura* 13, 8-20.

→ Venter, P M 1988. Bybelkunde of Bybelonderrig? *Scriptura* 26, 8-21.

Wuellner, W 1989. Hermeneutics and Rhetorics. *Scriptura* S 3, 1-54.