

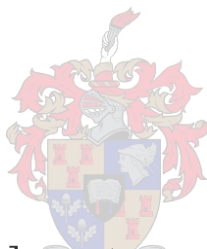
DIE HEIDELBERGSE KATEGISMUS

AS KATEGETIESE LEERSTOF

deur

JURIANUS MARTHINUS GAUKUS PRINS

(Predikant van die Ned. Geref. Gemeente Brenthurst)



Proefskrif ingelewer ter verkryging van
die graad van Doktor in die Teologie aan
die Universiteit van Stellenbosch.

Maart 1973

PROMOTOR: PROF. DR. D.W. DE VILLIERS

AAN ELISE

(i)

VOORWOORD.

„Wat kan'k die Heer vir al sy guns vergeld?
Wat kan'k Hom bring uit dank vir Sy genade?“

Wat 'n voorreg en geleentheid was dit tog om hierdie studie te kon onderneem. Dit was 'n geestelike verryking. Op sovele maniere kon ons in en deur die studie die goedheid en guns van die Here ondervind. My verlanse is dat dit tot groter diensbaarheid en bruikbaarheid in Sy diens mag lei.

Hierdie verryking het nie alleen gelê in die studie self nie, maar ook in die kontak met sovele persone wat die Here op hierdie weg in my lewe gebruik het. Daarom wil ek graag ook aan hulle dank betuig.

Vir my teologiese vorming is ek dank verskuldig aan die professore van die Kweekskool op Stellenbosch. 'n Besondere woord van dank aan Prof. Dr. J.C.G. Kotze onder wie se leiding ek my doktorale studie kon begin.

Dit was 'n besondere voorreg om Prof. Dr. D.W. de Villiers as promotor te hê. Ek dank u vir die wyse waarop u as kenner van u vakgebied vir my met u raad en leiding bedien het. U entoesiasme, u persoonlike belangstelling en die moeite wat u u self getroos het, het 'n besondere indruk op my gemaak.

Ek dank Prof. Dr. R. Bijlsma dat hy my die eer aangedoen het om as eksterne eksaminator op te tree. Die vriendelike en belangstellende wyse waarop u my aan huis in Zeist ontvang het en u bereidheid om as eksterne eksaminator op te tree toe u later daarom genader was, word baie hoog op prys gestel.

Die gewilligheid waarmee verskillende akademici in Duitsland, Nederland en Suid-Afrika onderhoude aan my toegestaan het en hulle bereidheid om hulle kennis en insigte met iemand anders te deel, is een van die besondere ondervindinge wat ek tydens my studie kon opdoen. My innige dank aan hulle almal. Ver-al moet ek die naam noem van Prof. Dr. J. Fiset met wie ek verskillende samesprekinge kon hou tydens my navorsing aan die Vrije Universiteit in Amsterdam.

Die dienste wat Mnr. Hoekstra en sy personeel by die biblioteek van die Vrije Universiteit gelewer het, was voortreflik. Dit word hoog waardeer.

My dank gaan aan mnr. P.G.C. Garbers vir die taalkundige versorging van die manuskrip, mev. M. Blignaut vir die tik daarvan, my swaer Werner Moedinger wat die Duits in die proefskrif nagegaan het en saam met my skoonsuster Joan die velle vir die bindwerk sorteer het en mnr. C.P. Kuun by die biblioteek van die Universiteit van Stellenbosch vir die kopieering en bindwerk. Die Beursekomitee van die Kweekskool word bedank vir die toekenning van 'n nagraadse beurs met behulp waarvan hierdie werk gedoen kon word. Ek is dank verskuldig aan die kerkraad van die Ned. Geref. gemeente Brenthurst vir hulle vriendelike tegemoetkoming i.v.m. verlofreëlings en my kollega, Ds. Willie van Rensburg, wat so gewilliglik vir my ingestaan het.

Ons jaarlange verblyf in Nederland was vir ons as gesin 'n onvergeetlike ondervinding. In Suid-Afrika het ons vlugtig kon kennis maak met Oom Tiemen en Tante Stiena Fahner van Bergen (N.H.). Die wyse waarop hulle met ons verblyf in Nederland hierdie kennismaking met hulle innige persoonlike belangstelling en sovele blyke van liefde opgevolg het, het ons innig aan hulle verbind.

Die kerkraad en gemeente van die Gereformeerde Kerk van Edam het ons van die oomblik dat ons hulle pastorie in Edam kon betrek, laat tuis voel. Dit was 'n verrykende ondervinding en voorreg om sekere noodsaaklike dienste in die gemeente te kon waarneem. Die materiële voorsiening, maar veral die oop harte en baie liefde wat ons van hulle ontvang het, het ons telkens onwaardig laat voel.

Deurdat hy as voorsitter van die kerkraad die persoon was wat met ons geskakel het, het ons 'n besondere verhouding met Jan Westerneng en sy eggenote Anny kon opbou. Ons sal hulle opregte vriendskap, belangstelling en besondere bedagsaamheid nooit kan vergeet nie. Ons innige dank aan al ons vriende in Edam.

(iii)

So baie van ons familieleden, vriende en gemeentelêde van die gemeentes Diamantveld, Pietermaritzburg en Brenthurst het met ons meegeleef en in die vordering belanggestel. Ons het dit baie waardeer. In besonder moet ek die name noem van oom Dawid en tannie Gladys de Villiers en van Bert en Ditty Koorn.

'n Besondere woord van dank moet aan my ouers en my skoonmoeder gerig word. Dit is vir my 'n groot vreugde dat u die bekroning van die studie saam met ons kan belewe.

Ek is diep bewus van die eise wat deur die studie aan my huisgesin gestel was. Johan en Thomas moes maar dikwels aanvaar dat pappa besig was om te studeer, terwyl hulle graag op sy tyd en aandag sou wou aanspraak maak.

Deur hierdie werk aan my eggenote op te dra, wil ek graag 'n deeltjie van my opregte dank en waardering vir haar steun, aanmoediging en voorbidding, betoon. Ek waardeer die wyse waarop jy bereid was om die offers te bring wat die studie ook van jou geveer het, Elise.

In besonder gaan die dank vir haar en vir almal wat direk en indirek vir my tot hulp en aanspooring was, aan Hom van wie ons ontvang "die verlossing deur sy bloed, die vergifnis van die misdade na die rykdom van Sy genade."

INHOUD

INLEIDING	1
-----------	---

DEEL I

RIGLYNE VIR DIE VASSTELLING VAN DIE KATEGETIESE LEERSTOF

<u>HOOFSTUK I</u>	<u>TEOLOGIESE RIGLYNE VIR DIE VASSTELLING VAN DIE KATEGETIESE LEERSTOF</u>	5
1.	Kerkbeskouing en die konsekwensies daarvan vir die kategeses	5
1.1.	Onaanvaarbare aksente in die kerkbeskouing	6
1.2.	Die Gereformeerde Standpunt	9
1.3.	Gevolgtrekkings	15
1.4.	Konsekwensies vir die kategeses	21
2.	Die leeropdrag aan die kerk	22
2.1.	Die Ou Testament	22
2.2.	Die Nuwe Testament	25
2.3.	Die Kategetiese opdrag in die Nuwe Testament?	33
3.	Die kategetiese onderwys as deel van die kerk se uitvoering van die leeropdrag	37
3.1.	Die vroeë Christelike Kerk	38
3.2.	Die kinderdoop en die gevolge daarvan vir die kategetiese onderwys	44
3.3.	Die reformasie	48
4.	Die wese van die kategetiese onderwys	54
5.	Die doel van die kategetiese onderwys	58
<u>HOOFSTUK 2</u>	<u>DIDAKTIESE RIGLYNE VIR DIE VASSTELLING VAN DIE KATEGETIESE LEERSTOF</u>	72
1.	Die verband tussen kategeses en didaktiek	72
2.	Mens- en lewensbeskouing as basis vir die opvoedkunde	73

(v)

3. Wat is opvoeding?	82
4. Opvoeding en onderwys	93
5. Plek en waarde van die didaktiek	95
6. Die didaktiese situasie	99
7. Leerling en leerstof	102
8. Riglyne vir die vasstelling van die leerstof	105
8.1. Die riglyn van kindgetrouheid	108
8.2. Die riglyn van lewensgetrouheid	130
9. Funksioneel en stofbepalend	136
10. Die oorwaarding van die mens en sy situasie afgewys	138

DEEL IIDIE HEIDELBERGSE KATEGISMUS EN DIE KATEGESE

<u>HOOFSTUK 3</u>	<u>DIE ONTSTAAN EN KARAKTER VAN DIE HEIDELBERGSE</u>	
	<u>KATEGISMUS</u>	146
1.	Die breëre agtergronde van die Heidelbergse Kategismus	146
2.	Die ontstaan van die Heidelbergse Kategismus	153
3.	Die Karaktertrekke van die Kategismus	158
	3.1. Nie 'n oorspronklike werk nie	158
	3.2. Patroon en inhoud	159
	3.3. Ireniese karakter	165
	3.4. Gerig aan die jeug?	167
	3.5. Die vraag- en antwoordvorm	170
	3.6. Die verhouding van Kategismus en Skrif	172
4.	Die ingebruikneming van die Heidelbergse Kategismus	175
5.	Die Heidelbergse Kategismus bedoel as Belydenisskrif?	181

6. Die liturgiese gebruik van die Heidelbergse Kategismus	185
7. Samevatting	186

<u>HOOFSTUK 4</u>	<u>DIE TOETSING VAN DIE HEIDELBERGSE KATEGISMUS AAN DIE</u>	
	<u>TEOLOGIESE EN DIDAKTIESE RIGLYNE VIR DIE KATEGETIESE</u>	
	<u>LEERSTOF</u>	187
1. Die Heidelbergse Kategismus in die lig van die teologiese riglyne vir die kategetiese leerstof		188
1.1. Die Heidelbergse Kategismus en die Woord van God		189
1.2. Die Heidelbergse Kategismus en die hoofsonne van die Skrif		189
1.2.1. Die geloofstuk van die Koninkryk van God		193
1.2.2. Die plek van Israel in die heilsplan van God		194
1.2.3. Apostolaat en Sending		195
1.2.4. Diakonaat		197
1.2.5. Aspekte wat vandag minder aktueel is		198
1.2.6. Slotsom		198
1.3. Die Heidelbergse Kategismus en die persoonlike geestelike vorming en toerusting van die jeug		198
1.4. Die Heidelbergse Kategismus en die inlywing van die jong lede in die volle lewe van die kerk		200
1.4.1. Die kennis van die leer van die kerk		201
1.4.2. Inlywing in die lewe van die gemeente		203
1.5. Die Heidelbergse Kategismus en die toerusting van die jong lede om in die wêreld as getuies van Christus te lewe		205
1.6. Samevatting en gevolgtrekking		209
2. Die Heidelbergse Kategismus in die lig van die didaktiese riglyne vir die kategetiese leerstof		210
2.1. Die Heidelbergse Kategismus en die eis van kindgetrouheid		210

2.1.1. Die inhoud van die Heidelbergse Kategismus	210
2.1.2. Die vorm van die Heidelbergse Kategismus	212
2.1.2.1. Die taalgebruik en sinskonstruksie	212
2.1.2.2. Die vraag- en antwoordvorm	217
2.2. Die Heidelbergse Kategismus en die eis van lewensgetrouheid	223
2.3. Samevatting en gevolgtrekking	226
3. Vernieuwde of nuwe kategismus?	226

<u>HOOFSTUK 5</u>	<u>RIGLYNE VIR DIE GEBRUIK VAN DIE HEIDELBERGSE KATEGISMUS</u>	
	<u>IN DIE KATEGESE</u>	233
1. Twee nuwe benaderings in die kategetiese onderwys		233
1.1. Die „Nieuwe Katechismus“ van die Rooms Katolieke biskoppe in Nederland		234
1.1.1. Sy ontstaan		234
1.1.2. Belangrikste kenmerke van hierdie benadering		236
1.1.3. Beoordeling		240
1.2. Die „Handleiding voor de Catecheet“ van die Ned. Herv. Kerk en die Geref. Kerk in Nederland		243
1.2.1. Beskrywing		243
1.2.2. Beoordeling		245
1.3. Samevatting		247
2. Memorisering van die Kategismus?		247
3. Die kategetiese leerplan		254
3.1. Bybel en Kategismus		256
3.2. Die ordeningsprinsipe		257
3.3. Die konsentriese metode		261
3.4. Die ouderdómsindelings vir die behandeling van die Kategismus (met besondere verwysing na die praktyk van die Ned. Geref. Kerk).		264

3.5. n Voorgestelde skema vir die behandeling van die Heidelbergse Kategismus (met besondere verwysing na die praktyk van die Ned. Geref. Kerk).	265
3.5.1. 10 en 11 jaar – Inleidend vir die kategetiese onderrig	266
3.5.2. 12 en 13 jaar. Eerste siklus van die voorbereidende kategese	267
3.5.3. 14 en 15 jaar. Tweede siklus van die voorbereidende kategese	269
3.5.4. 16 en 17 jaar. Derde siklus van die voorbereidende kategese	269
3.5.5. 18 jaar. Die Belydenisklas	271
3.5.6. Wysiging met die oog op die praktyk van die Ned. Geref. Kerk	271
3.6. Gevolgtrekking	272
4. n Handboek vir die onderrig van die Kategismus?	273
5. Gevolgtrekking	274
SAMEVATTING	275
ADDENDUM	278
BIBLIOGRAFIE	280

INLEIDING

In ons tyd word in kerklike kringe oor die algemeen beseft dat ons in die kategese met 'n uiters belangrike werkzaamheid van die kerk te doen het. Dié belangstelling in die kategese word veral deur twee faktore in die hand gewerk.

Aan die een kant is daar in die teologiese besinning 'n groot aksent op die diakoniologiese vakke te bespeur. Allerweë word gereageer teen 'n teologie wat in afsondering van die mens en die wêreld van ons dag beoefen word. Besondere aandag word vir die mens gevra. Daar is 'n duidelike beseft dat die beoefening van die teologie direk of indirek verband moet hou met die verkondiging van die evangelie aan die mens. Nou het die diakoniologiese vakke juis te doen met die besinning oor die verskillende weë waarlangs die kerk die boodskap van die Skrif aan sy lede en aan die wêreld verkondig.

Hierdie vakgroep het 'n logies-noodwendige plek in die geheel van die teologie. Op sy beurt is die kategetiek 'n vak met sy eie plek in dié groep. Dit is nie maar net 'n verlenging of uitbreiding van die homiletiek nie, maar staan as 'n selfstandige vak naas die homiletiek. Wanneer daar dan nou 'n besondere aksent op die diakoniologiese vakke gelê word, bring dit mee dat die kategetiese onderwys ook sterk beklemtoon word.

Die nuwe aandag wat in die teologie aan die mens gewy word, het seker verband met die wyse waarop die mens in die ander wetenskappe en in die lewe in die algemeen, sentraal in die belangstelling geplaas word. Seer sekerlik het dit ook verband met die feit dat die mens nié meer vanselfsprekend vir die evangelie oopstaan nie. Die teendeel is eerder waar. Indien die kerk dus aan hierdie mens die evangelie wil bring, is dit nodig dat hy hom sal verstaan en ken. Daarom is daar 'n gewilligheid en 'n gretigheid om van die nie-teologiese geesteswetenskappe te leer en om van hulle insig gebruik te maak.

Dit sou egter verkeerd wees om die belangstelling in die mens alleen toe te skryf aan oorsake wat „van buite af” kom. Dit lê tog ook in die aard van die evangelie self. Dit is God se goeie tyding van Sy liefde en genade aan die mens. Hierdie tyding roep die mens op om dit te aanvaar en homself aan God in Christus oor te gee. Dit moet dus só aan hom gebring word dat hy dit kan verstaan en dat dit hom aanspreek en in sy leef- en denkwêreld kan indring.

Aan die anderkant is die belangstelling in die kategese ook toe te skryf aan die belangstelling in die jeug. Daar word oor die jeug gedink en geskryf en gepraat. Sekere probleme en verskynsels onder die jeug het hulle belangrikheid as groep verder laat toeneem. Vanselfsprekend is dit dan dat die kerk dan ook aan die jeug meerdere aandag sal wy.

Die belangrike plek wat aan die jeug gegee moet word, lê egter ook in die eerste plek in die aard van die evangelie self. Juis in die verbond wat God met die mens maak, word 'n besondere plek aan die kind toegeken. So dwing en dring die Skrif dan nie alleen die verbondsouer nie, maar ook die kerk, om besondere aandag aan die kind te skenk. Deur middel van sy kategetiese onderwys skenk die kerk dan nou in 'n besondere sin hierdie aandag aan die kind en jongmens.

Die kategetiese onderwys moet van so 'n aard wees dat dit die jeug met die evangelie sal gryp en behou. Die wyse waarop die onderrig geskied is van baie groot belang. Van primêre belang is egter die inhoud van die kategetiese onderwys. Wat moet hier onderrig word en wat wil ons daarmee bereik? Wanneer daar oor die kategese besin word, neem die besinning oor die leerstof dus 'n baie belangrike plek in. Die doeltreffendheid van die kategetiese onderwys hang in die eerste plek van die geskiktheid van die leerstof af. Die leerstof moet van so 'n aard wees, dat die doel van die kategetiese onderwys daarmee verwesentlik kan word. Wanneer daar dan oor die kategese besin word en gepoog word om vernuwing in die kategetiese onderwys te bring, neem die ondersoek na die leerstof 'n baie belangrike plek in hierdie besinning en pogings in.

In Gereformeerde kringe was die Heidelbergse Kategismus tot onlangs nog die aanvaarde leerstof van die kategetiese onderwys, hoewel in baie gevalle van die Kort Begrip van Faukelius gebruik gemaak is. In wese is dit egter tog 'n vereenvoudiging van die Heidelbergse Kategismus en word sy inhoud daarin teruggevind.

Hierdie gebruik word tans bevreagteken en in sommige gevalle word daarvan weggebreek. Die oortuiging is dat die Heidelbergse Kategismus nie meer beantwoord aan die vereistes wat in ons tyd aan die kategetiese leerstof gestel word nie. Dit kan dus nie meer as leerstof in die kategetiese onderwys gebruik word nie. Omdat die inhoud van ons kategetiese leerstof van sulke groot belang is, is dit nodig dat ondersoek en studie

enige verandering in leerstof sal voorafgaan. Dit is dus vir die kategeese noodsaaklik om vas te stel of die Heidelbergse Kategismus ook vandag nog as kategetiese leerstof gebruik kan word of nie. In ons ondersoek wil ons dan nou graag hierop ingaan. Die ondersoek word in twee dele verdeel. In die eerste deel wil ons vasstel watter riglyne vir die vasstelling van die kategetiese leerstof gevolg moet word. In die tweede deel bepaal ons die aandag direk by die Heidelbergse Kategismus en probeer ons vasstel of hierdie geskrif aan genoemde riglyne voldoen of nie.

Indien ons die inhoud van die kategetiese onderwys wil bepaal, moet ons ons eers vergewis van die doelstellings wat ons daarmee voor oë het. Die doelstellings sal die inhoud bepaal. Hierby bepaal ons ons in die eerste hoofstuk. Ten einde suiwere doelstellings te hê, moet ons teruggaan op die dieper agtergrond en die oorsprong van die kategetiese onderwys. Vanuit die wortels wat so blootgelê word, trag ons om 'n duidelike doelstelling te bepaal. Sodoende kan ons dan belangrike riglyne vind waaraan ons leerstof sal moet voldoen.

Omdat dit in die aard van die amptelike vakke lê dat daar met die gegewens van die nie-teologiese wetenskappe rekening gehou moet word, moet die kategeese veral kennis neem van die insigte wat deur die opvoedkunde aangebied word. Waar ons oor die leerstof besin, sal ons dan veral sekere didaktiese aspekte onder oë moet neem.

Die didaktiek pas egter in die breër raamwerk van die opvoedkunde en lg. word beoefen vanuit sekere voorveronderstellings. As ons wil bepaal watter riglyne die didaktiek aan ons kan bied by die vasstelling van ons kategetiese leerstof, moet ons met hierdie breër agtergrond rekening hou. Vanuit ons siening van die opvoedkunde kom ons by die plek en betekenis van die didaktiek, en daaruit bepaal ons watter riglyne vir ons uit didaktiese oogpunt belangrik is. In die tweede hoofstuk besin ons hieroor.

In hoofstuk drie ondersoek ons die historiese agtergronde en sekere karaktertrekke van die Heidelbergse Kategismus. Ons wil veral probeer nagaan wat die bedoeling met die Heidelberger was, en hoe dit ten tye van sy ontstaan funksioneer het.

In die vierde hoofstuk poog ons om vas te stel of die Heidelberger voldoen aan die riglyne wat in die eerste twee hoofstukke neergelê is.

Ten slotte gaan ons in hoofstuk vyf probeer vasstel in hoeverre en op watter wyse die Heidelberger in die kategetiese onderrig ter sprake moet kom. Hierin spits ons ons veral toe op die situasie in die Ned. Geref. kerk. Uit die aard van die saak sal ons nie ingaan op die aspekte wat op die terrein van die metodiek lê nie. Dit sal 'n aparte studie vereis.

In die huidige tydsgewrig is dit van al hoe dringender belang dat die kategetiese onderrig lewend, interessant en effektief sal wees. Die kind en jongmens stel steeds groter eise aan die onderwys in die algemeen en die kategetiese onderwys in die besonder. Hierdie groter uitdaginge bied egter aan die kategetiese ook 'n groter geleentheid tot verdieping. Om hiertoe te kom, is daar besinning nodig. Tot hierdie besinning wil ons graag 'n beskeie bydrae lewer. Ons verlange is dat hierdie ondersoek tot nut mag wees vir die kategetiese onderwys - in besonder in die Republiek van Suid-Afrika, en dat dit soedoende mag bydra tot die koms van Sy koninkryk en die verheerliking van Sy Naam!

DEEL IRIGLYNE VIR DIE VASSTELLING VAN DIE KATEGETIESE LEERSTOFHOOFSTUK ITEOLOGIESE RIGLYNE VIR DIE VASSTELLING VAN DIE KATEGETIESE LEERSTOF1. KERKBESKOUIING EN DIE KONSEKWENSIES DAARVAN VIR DIE KATEGESE.

Die kategetiese werk is 'n werk van die kerk.¹⁾ Die wyse waarop die kategetiese dan beoefen word en die doel wat daarmee nagestreef word, hang saam met die siening van wat die kerk is.²⁾ Voordat ons dus op die kategetiese self nader kan ingaan, moet ons eers duidelik weet wat ons onder „kerk“ verstaan.³⁾

Die verband tussen kerkbeskouing en die beoefening van die kategetiese word bv. duidelik geïllustreer by die Roomse siening van die kerk as heilsinstituut en die dienooreenkomstige doel van die kategetiese om te bind aan die kerk as institutêre mag. By die oosters-ortodokse kerk weer word die kerk bepaal deur die sakramentele lewe. Gevolglik is die doel van die kerk se kategetiese arbeid om in te lei in die ewige misterieë.⁴⁾

In die teologiese denke speel die besinning oor die kerk

-
- 1) P. ten Have, Een methode van Bijbelse Catechese, p.5;
R. Bijlsma, Kleine Catechetiek, p.7.
 - 2) D.W. de Villiers, Die Kategetiese in die Ned. Geref. Kerk in Suid-Afrika, p.24.
 - 3) S.F.H.J.B. v.d. Sprenkel, Catechetiek, p.6.
A.H. de Graaff, The educational ministry of the church, p.57, sê wel in hierdie verband dat die kategetiese nie sy beginpunt in die ekklesiologie kan neem nie. Hiermee bedoel hy dan dat die uitgangspunt verder terug as die ekklesiologie geleë is nl. die „pre-theoretical religious commitments.“ Vir die doel van hierdie studie is dit m.i. nie nodig om tot sulke „uitgangspunte“ terug te gaan nie. Die „uitgangspunt“ bepaal tog wat jou beskouing van die kerk gaan wees en ooreenkomstig jou kerkbeskouing sal jy die kategetiese benader.
 - 4) R. Bijlsma, a.w., p.1.

tans 'n belangrike rol. Hierdie aandag vir die kerk word tereg beskryf as 'n „niet slechts terloopse, maar veel meer intensiewe aandacht voor het gelaat der kerk, voor haar concrete zijn, haar doen en laten in het licht van het evangelie.”⁵⁾ Dié aandag spruit juis ook uit 'n reaksie teenoor die wyse waarop daar vroeër oor die kerk gedink en gepraat is. Daarin het dit naamlik veral oor een of ander „ideale” kerk gegaan – in plaas van oor die konkrete kerk.⁶⁾ Berkhof sê dat dit eers sedert die Tweede Wêreldoorlog is dat „onze abstracte en introverte ekklesiologie” grondig in die krisis beland het. Dit het veral gebeur as gevolg van die sekularisasie wat sig opgedring het „als een ook theoretisch niet langer te miskennen werkelijkheid.”⁷⁾

In dié denke oor die kerk, word daar egter sekere aksente gelê wat vir ons nie aanvaarbaar is nie. Daarom is dit des te meer nodig dat ons duidelik moet stelling inneem in ons siening van die kerk.

1.1 ONAANVAARBARE AKSENTE IN DIE KERKBESKOUIING.

Aksent op die apostolaat.

Van verskillende kante word daar nou sterk gereageer teen die sogenaamde wêreldvreemde ekklesiologie. Soos die geval maar

5) G.C. Berkouwer, De Kerk I, p.17.

6) G.C. Berkouwer, a.w. p.19.

S.C.W. Duvenage, Kerk, Volk en Jeug deel 1, p.40, maak ook melding van „die hernieude belangstelling vir die kerk.” Hy verklaar dan: „Daar kan selfs gesprek word van 'n algehele ommekeer in die kerkbekouing van die protestantisme. Waar die kerk vroeër gesien is as 'n vrye religieuse vereniging, waarin die individu met sy religieuse ervarings en persoonlike belewenisse die toonaangewende was, daar word die transendente karakter van die kerk en die prioriteit van die Woord tans veel meer erken. Die kerk word tans weer gesien as 'n stigting van God, 'n bonatuurlike en eskatologiese grootheid.” Tog is dit m.i. juis hierdie fasette van die kerk wat, soos ons sal aantoon, deur baie van die nuwere gedagterigtings, in die gedrang kom.

7) H. Berkhof, „Twee Ekklesiologiese,” Kerk en Theologie, Jg.13, 1962, p.145.

meestal met 'n teenreaksie is, swaai die pendulum té ver deur na die ander kant. Die abstrakte introverte instituut moet nou plek maak vir 'n ekstraverte beweging - gerig op die konkrete node van die wêreld. Die kerk is eers kerk in sy handeling, sy diens aan die wêreld, sy solidariteit met die wêreld.⁸⁾ Die sin van die kerk se bestaan lê in die feit dat hy 'n funksionele betekenis het. Die kerk is daar t.w.v. die wêreld.⁹⁾

Die apostolaat is dus nie een van die eienskappe van die kerk nie, maar word as die wese van die kerk gesien.¹⁰⁾ Veral het Hoekendijk hierdie gedagte sterk na vore gebring. Vir hom is die kerk alleen maar 'n funksie van die apostolaat. Die kerk staan nêrens; hy voltrek; hy geskied.¹¹⁾ Die kerk is die middel in Gods hand om vrede in hierdie wêreld op te rig. Dit beteken dus dat die kerk sig konsekwent as sendinggemeente moet konstrueer. Alles wat missionêr onbruikbaar is, moet afgelê word. Tot hierdie missionêr onbruikbare behoort ook die amptelike onbeweeglike struktuur.¹²⁾

Die institutêre afgewys.

Die kerk in sy institutêre vorm en dus ook die besondere ampte kom hiermee volledig in die gedrang. Daar is veral vier besware wat teen die institutêre in die kerk geopper word.¹³⁾

- 8) H. Berkhof, a.w., p.147.
 9) W. Kremer, „De gemeente in de ambtelijke theologie,” Woord en Kerk, 1969, p.166. Hierdie siening word bestempel as „funksionele ekklesiologie.” Vgl. H. Berkhof, a.w., p.147.
 10) S.C.W. Duvenage, a.w., pp.166, 168.
 11) J.C. Hoekendijk, De kerk binnenste buiten, p.6 vv. Hy kom tot „so 'n ekstreme visie deurdat hy die nood van die tyd deur so 'n donker bril sien. Hy sien die mens van vandag as post-christelik, post-kerklik en post-burgerlik.” Hierdie mens moet op 'n gans nuwe manier bereik word t.w. deur 'n apostolaat van dade. Vir die kerk mag dit nooit om sigself gaan nie. Die kerk moet terugstaan en sigself ontledig in sy apostolaatsdiens. S.C.W. Duvenage, a.w., p.173.
 12) K. Blei, „Kan de gemeente zonder het ambt?” Kerk en Theologie. Jg.18, 1967, p.7.
 13) A.A. van Ruler, „De betekenis van de institutaire (in de kerk)”, Kerk en Theologie, Jg.18, 1967, p.311 vv.

Uit die moderne lewensgevoel kom die besware dat:

- (i) die institutêre uit die tradisie kom; dit is staties en leef nie.
- (ii) dit iets uitwendigs, aan die buitekant en daarom nie die egte is nie.

Vanuit die kerk word daar ook twee besware gemaak:

- (i) Dit word gesê dat „men in de kerk als instituut een zodanige verstelling en verstrakking van het vreemde en aparte van het evangelie en het geloof weet, dat men deze uit apostolaire overwegingen wil vermijden.”¹⁴⁾ Die kerk moet solidêr wees met die wêreld. Hierdie solidariteit word egter verstoort as die kerk as 'n aparte gestalte in die geheel van die lewe bestaan.
- (ii) 'n Tweede beswaar van kerklike kant is die ekumeniese. Dit is dan juis die institutêre verskille wat die ekumene in die weg staan.

In die beweging na die wêreld moet die kerk in sy institutêre vorm dus verdwyn.

Die grense van die kerk.

Hiermee kom dan die hele besinning oor die grense van die kerk ter sprake.¹⁵⁾ In dié besinning word dan pogings aangewend om die spanning tussen die algemeenheid en begrensing van die kerk op te hef om so die wêreldwydheid van die heil op 'n onbegrensde wyse tot uitdrukking te bring.¹⁶⁾ 'n Poging word aangewend om die regte verband te lê tussen die boodskap van die Bybel en die eietydse situasie. In hierdie poging word groot klem gelê op die situasie. Wanneer die kerk nou met sy boodskap die situasie benader, moet hy die wêreld nie sien as iets wat in die bese lê, terwyl die kerk sig dan op 'n eiland bevind waar die waarheid te vinde is nie.

14) A.A. van Ruler, a.w., p.312.

15) Oor hierdie besinning sê G.C. Berkouwer, a.w., p.161: „men kan zeggen dat we in de vragen rondom de katholiciteit en de begrenstheid der kerk, met een van de allerdiepste vragen der ecclesiologie in aanraking komen.”

16) G.C. Berkouwer, a.w., p.163.

Die kerk moet hom nie aanbied asof hy verkore is nie, maar moet hom met die wêreld in sy lewe en in sy skuld identifiseer. God se Gees werk in alle godsdienste en strominge wat sig voortbeweeg na 'n nuwe orde waarin geregtigheid en waaragtigheid te vinde is. Dit is dus hoogmoed om aan te neem dat die gemeente by uitstek die volk van God is.¹⁷⁾ Daar is 'n anonieme Christendom wat ook uitsien na die koms van dié ryk waarin die vrede verwerklik sal word. Hierdie anonieme Christendom ken ook die sug na die daad en is as 'n „latente kerk van meer betekenis dan een verstarde en verbrokkelde gemeente.“¹⁸⁾

Die leer oor die anonieme Christendom wil hiermee egter nie sê dat almal voor die voet nou Christene is nie. Dit gaan eerder om 'n nuwe „moontlikheid“, 'n ander uitkyk op die grense tussen kerk en wêreld.¹⁹⁾ Wel is dit duidelik dat „het delen in het heil niet meer afhankelijk is van het bewuste en expliciete geloven als daad van de voor de beslissing gestelde mens.“²⁰⁾

Hiermee is nou genoeg gesê om aan te toon dat ons inderdaad te doen het met verskillende belangrike moderne gedagterigtings oor die kerk. Ons moet dan nou kom tot die vasstelling van ons eie kerkbeskouing.

1.2 DIE GEREFORMEERDE STANDPUNT.

Ons het in die kerk met veel meer as 'n gewone samelewingsverband te doen. Die kerk bestaan wel uit mense van vlees en bloed en staan midde in die menslike lewe, maar is tog nie iets gewoons of alledaags wat met 'n vereniging of genootskap vergelyk kan word nie.²¹⁾ Die kerk ontstaan en bestaan deur die aktiwiteit van die Drieënige God.²²⁾ Die verkiesende liefde van God die Vader is die primêre fondamentsteen.²³⁾ In Sy Seun Jesus Christus openbaar God Hom as die God van genade en liefde. Deur die Here Jesus kom Hy reddende en verlossende na die mensdom.

17) W. Kremer, a.w., p.168.

18) Ibid.

19) G.C. Berkouwer, a.w., p.191.

20) Ibid.

21) Vgl. W. Kremer, a.w., p.116; S.C.W. Duvenage, a.w., p.59.

22) S.C.W. Duvenage, a.w., p.41.

23) W. Kremer, a.w., p.155.

Deur Sy kruisoffer neem Christus die sonde en die oordele van die wêreld op Hom en so versoen God die wêreld met Homself.²⁴⁾ Hierdie versoening word in die wêreld verkondig as uitnodiging aan almal om te kom deel hê aan hierdie nuwe verhouding met God. Ná Sy opstanding en verhoging word die Heilige Gees volgens Gods belofte aan Christus geskenk, en vergader Hy deur Sy Gees die uitverkorenes tot die ewige lewe. Die versamelde gemeenskap wat deur die geloof die versoening van Christus aanvaar en deelagtig word, is die kerk van Christus.

Jesus Christus is van die versamelde volk van God, die Hoof,²⁵⁾ die Regter, Wetgewer en Koning,²⁶⁾ die Hoeksteen waarop hy gebou word,²⁷⁾ ja die Boumeester self.²⁸⁾ Christus en Sy kerk is dus onlosmaaklik aan mekaar verbonde,²⁹⁾ ja, met en in mekaar vergroeid. Dit is dus onmoontlik om Jesus Christus te ken, sonder om ook Sy kerk te sien en daar gelowig in betrokke te wees. Net so is dit ook nie moontlik om die kerk deur die geloof te sien sonder om ook sy Heer en Koning te ken en te dien nie.³⁰⁾

Hierdie aspek van die geloof is belangrik. Wie na die kerk kyk sonder om self in die geloof te staan, sien alleen die uiterlike, die onvolkome, die historiese.³¹⁾ Deur die geloof sien en verstaan ons „dat die Seun van God uit die ganse menslike geslag vir Hom 'n gemeente wat tot die ewige lewe uitverkies is, deur Sy Gees en Woord, in die eenheid van die ware geloof, van die begin van die wêreld af tot aan die einde toe vergader, beskerm en onderhou; en dat ek daarvan 'n lewende lid is en ewig sal bly.“³²⁾

24) H. Bavinck, Gereformeerde Dogmatiek, deel III, p.505.

25) Kol. 1:16-20.

26) Jes. 33:20.

27) Ef. 2:20.

28) Matt. 16:18.

29) Joh. 15:1-8, Rom. 12:5, Ef. 2:20-22.

30) C. Veenhof, Volk van God, p.20.

31) A.H. de Graaff, a.w., p.58; C. Veenhof, a.w. p.20.

32) Heidelbergse Kategismus, Sondag 21, Antwoord 54.

Die vergadering van gelowiges is dus nie 'n nuwe skepping wat eers met die koms van Christus na die wêreld tot stand gekom het nie. Soos die Kategismus hierbo aantoon, geskied die bymeekaarmaak van die uitverkorenes, „van die begin van die wêreld af.” Jesus kom op aarde om die egte, die wesentlike „Qehal”, vergadering van God, te herstel.³³⁾ Die mens wat in die sondeval van God vervreemd geraak het, word deur Hom weer in 'n lewende en regte verhouding met God gebring. God word weer koning in die mens se hart. Die breuk tussen God en mens word herstel. Hierdie herstellende verhouding was reeds in die verbond van God met Abraham aan hom en sy nageslag geskenk. Met die koms van Christus word dié verhouding egter nie net tot die vleeslike nageslag van Abraham beperk nie, maar uitgebrei sodat „nasies oor die hele wêreld deelgenote word van die heil wat God in Christus aan Sy volk skenk.”³⁴⁾ Ons kan dus sê dat hierdie vergadering die rekonstituering van die mensdom in Christus Jesus is.³⁵⁾

Die wese van die kerk lê dus daarin dat hy die volk van God, die vergadering van die gelowiges is.³⁶⁾

Die aard en lewe van die kerk is só ryk en heerlik en ook so 'n geheimenis, dat dit moeilik onder woorde te bring is.³⁷⁾ Die Skrif gebruik dan ook talle beelde om die kerk te beskryf.³⁸⁾ Die kerk is bv. die liggaam van Christus,³⁹⁾ die huis van God,⁴⁰⁾ die kudde van die goeie Herder,⁴¹⁾ die loot in die ware wynstok,⁴²⁾ die bruid van die komende Christus,⁴³⁾ die volk van God,⁴⁴⁾ die wingerd van die landbouer,⁴⁵⁾ die akker en die gebou van God.⁴⁶⁾

33) H. Bavinck, a.w., deel IV, p.299.

34) J.I. Kemp, Kerk en Kerklike Jeugvereniging, p.36.

35) A. Kuyper, Encyclopaedie der Heilige Godgeleerdheid, Deel III, p.204.

36) G.B. Wurth, „Het apostolaat van de kerk in deze tijd” in, De Apostolische Kerk, p.125;

C. Veenhof, a.w., p.25.

H. Bavinck, a.w. deel IV, p.322.

37) A.H. de Graaff, a.w., p.57.

38) S.C.W. Duvenage, a.w., p.42; J.I. Kemp, a.w., p.33 vv.

39) 1 Kor. 12:27.

40) 1 Pet. 2:5.

41) Joh. 10:11-14.

42) Joh. 15:1-5

43) Openb. 19:7-8.

44) 1 Pet. 2:9.

45) Mark. 12:1-12.

46) 1 Kor. 3:9.

Onder hierdie beelde is die beeld van „die liggaam van Christus” stellig die sentrale uitdrukking van die innige verbondenheid tussen Christus en die kerk.⁴⁷⁾ Tog moet ons dié term nie sien asof dit die enig belangrike is nie.⁴⁸⁾ Die Skrif gebruik juis so baie beelde om ons van verskeie kante 'n beeld te bied van die rykdom en heerlikheid van die lewe van die kerk.⁴⁹⁾ In die beeld van die liggaam lê egter momente wat vir ons van groot belang is⁵⁰⁾ t.w.: (i) Dit laat die klem val op die feit dat die kerk alleen in en deur Christus kan bestaan en funksioneer.

(ii) Dit wys op die innige verbondenheid van die lede met Christus en hulle eenheid met Hom.

(iii) Dit bring die onderlinge verbondenheid aan, eenheid met en afhanklikheid van mekaar, van die lede na vore.

(iv) Dit illustreer vir ons die betrokkenheid van die liggaam by die dae van die Hoof. In die gemeente het ons werklik die liggaam van Christus.

Bestaansdoel.

Nou moet ons vir ons self afvra wat die doel van God met hierdie volk van Hom is? Ons kan sê dat daar drie motiewe vir die bestaan van die kerk is.

Die kerk is daar (i) t.w.v. die verering en verheerliking van God,

(ii) t.w.v. ~~haar~~^{sy} eie geestelike opbou en verryking,

(iii) t.w.v. die uitdra van Gods liefde aan die wêreld.

47) H. Berkhof, a.w., p.150.

48) S.C.W. Duvenage, a.w., p.41.

49) Vgl. H. Kraemer, Het vergeten ambt in de kerk, p.157. Hy sê die baie beelde in die Skrif moet ons daartoe bring om „de onontraadselbare werkelykheid van de nieuwe mensheid en de verlore wereld, de schieping van Christus en zijn Heilige Geest, aan een hernieuwde onderzoek te onderwerpen.”

50) S.C.W. Duvenage, a.w., pp.44-46.

Ons wil dan hierdie motiewe elkeen kortliks onder oë neem.
Die eer en verheerliking van God.

God het sy hele skepping, én in besonder die mens, daar gestel om te dien tot die verering en verheerliking van Sy Naam. Deur die sonde van die eerste Adam word die beeld van God in die mens verwoes en vermink. Deur die koms van die tweede Adam en deur Sy herskeppende genade kom die beeld van God tot luisterrike openbaring in die mens.⁵¹⁾ Hulle wat dan deel gekry het aan die nuwe lewe in Christus⁵²⁾ en so burgers geword het van die koninkryk van God, moet daardie burgerskap hier op aarde uitleef. Hulle handel en wandel moet dien tot Sy verheerliking.⁵³⁾ In die wêreld moet hulle Sy deugde verkondig⁵⁴⁾ en in hulle samekomste Hom dien en eer. As lede afsonderlik en as liggaam in Sy geheel, is die kerk in hierdie wêreld dié instrument waardeur die Here Sy Naam laat verheerlik.

Eie opbou en verryking.

Die kerk is ook daar ter wille van ~~haar~~ self. Reeds die terminologie van die „liggaam van Christus,” laat ons dink aan 'n geheel wat op sigself bestaan.⁵⁵⁾ Die eindbestemming van die kerk is dat sy as die bruid van Christus deur Hom, die bruidegom, gehaal sal word om met Hom te wees.⁵⁶⁾ „God wil zijn volk om zich heen hebben.”⁵⁷⁾ Sy volk sal egter nie eers in die toekoms as Sy volk leef en in Sy seëninge deel nie, maar het reeds hier op aarde begin om met Hom te lewe en aan Sy seëninge deel te hê. Reeds hier smaak die kerk die heilsgoed van die komende wêreld.⁵⁸⁾ Die kerk mag die vreugde van genade vier en daarin groei en vrug dra uit Christus en deur die Heilige Gees.⁵⁹⁾

51) H. Bavinck, a.w., deel II, p.635.

52) 2 Kor. 5:17.

53) Matt. 5:16.

54) 1 Pet. 2:9.

55) G. Sevenster, „Het karakter der nieuw-testamentische gemeente,” Woord en Wêreld, p.118.

56) Joh. 14:2,3.

57) A.A. van Ruler, a.w., p.319.

58) G. Sevenster, a.w., p.119; Rom. 8:4; Gal. 5:22; Ef. 5:9; Rom. 14:17; 1 Kor. 10:11(b).

59) W. Kremer, a.w., p.157; G. Sevenster, a.w., p.116.

Die uitverkorenes kom ook nie tot geloof om dan maar as enkelinge in die wêreld as kinders van God te leef nie, maar word juis in die liggaam van Christus ingeplant om in die gemeenskap van die gelowiges te groei en opgebou te word. Treffend word dit vir ons in die volgende woorde gestel: „Auch der Christ kann in der Welt nicht allein bestehen. Die Gemeinschaft mit Gott in der assistencia Christi und der brüderliche Beistand der Gemeinde schaffen der behüteten Raum, in dem wir uns aller Gefährung gegenüber in unserer Menschlichkeit behaupten können und selbst dort, wo wir schuldig wurden, die ständige Wiederherstellung unseres Lebens finden.“⁶⁰⁾

Ter wille van die wêreld.

Ewe seer bestaan die kerk ook ter wille van die wêreld. Uit die Nuwe Testamentiese getuienis is dit sonder meer duidelik dat die roeping om die evangelie in woord en daad aan die wêreld te bring, tot die wese van die kerk behoort.⁶¹⁾ Ons kan dus saamstem met die opmerking: „Een gemeente zonder zendingbewustzijn kan geen echte gemeente van Christus zijn“.⁶²⁾ Die kerk darf nie swyg van wat hy in die evangelie van Jesus Christus ontvang het nie. Die boodskap van Gods reddende ingrype in die wêreld is van sulke beslissende betekenis dat dit aan die ganse mensheid gebring moet word.⁶³⁾

Die diens wat aan die wêreld verrig moet word, vertoon twee fasette.

Die eerste diens wat die kerk aan die wêreld moet verrig, is dat hy in die midde van die wêreld as liggaam van Christus moet leef en sigbaar word.⁶⁴⁾ Hierdie opdrag word dan ook telkens op die hart van die kerk gebind.⁶⁵⁾ Wanneer die kerk so leef, sal dit meebring dat hy die liefde en gesindheid van Christus teenoor die wêreld openbaar. Die

-
- 60) G. Bohne, Aufgabe und Weg der Erziehung in der Verantwortung vor Gott, p.184.
- 61) Matt.28:19, Luk.24:47, Joh.20:21, Hand.1:6-8, 1 Kor.9:16, 2 Kor.5:18,19 Ef.5:16, Kol.4:6, 1 Pet.2:9 ens.
- 62) G. Sevenster, a.w., p.125.
- 63) G. Sevenster, a.w., p.116.
- 64) H. Berkhof, a.w., p.158.
- 65) 1 Thess.4:12; Ef.4:1; Kol.4:5; 1 Pet.3:1-2.

Meester het dit so treffend uitgedruk toe Hy gesê het:
„Julle is die sout van die aarde.”⁶⁶⁾

Die tweede faset is dié van die verkondiging van die evangelie, die getuienislewering aangaande Jesus Christus, die doelbewuste arbeid om hulle wat nog buite staan na die bruilof te bring.⁶⁷⁾

1.3 GEVOLGTREKKINGS.

Uit bogenoemde uiteensetting van die wese en bestaansdoel van die kerk, kan die volgende belangrike gevolgtrekkings gemaak word:

Eenheid van bestaansdoel:

Die drieledige bestaansdoel van die kerk is nie drie afsonderlike aspekte nie. Ons onderskei wel die drie motiewe van mekaar, maar hulle kan nie van mekaar geskei word nie. Die een is met die ander een gegee. Eintlik sou ons kon sê dat dit om die een groot doel gaan, nl. die verheerliking van God en dat hierdie doelstelling uiteenval in die twee fasette t.w. die kerk se bestaan ter wille van sigself (ons kan dit ook noem die innerlike opbou) en die kerk se taak na buite (missionêre uitbou).

So gesien, is dit dan ook duidelik dat die suiwere balans tussen laasgenoemde twee aspekte bewaar moet word. Ons kan dit nie in 'n rang- of tydsorde teenoor mekaar stel nie. Tereg sê Duvenage:: „ons meen dat die balans tussen die innerlike opbou en die missionêre aktiwiteit van die kerk bewaar word, indien dit gesien word as één opdrag van Jesus Christus aan Sy kerk.”⁶⁸⁾ Aan die een kant mag die kerk dus nie opgaan in sy eie bestaan en opbouing nie. Die kerk is nog op weg na die volkommenheid van die ryk en moet self aan die koms daarvan meewerk deur erns te maak met die verkondiging aan alle nasies.⁶⁹⁾

Aan die ander kant is dit egter ewe duidelik dat die kerk nie kan opgaan in 'n apostolaat aan die wêreld nie.

66) Matt. 5:13. Vgl. ook H. Kraemer, a.w., p.174. „Het centrale feit van het leven van de christen is zijn alles te boven gaande trouw aan Jezus Christus, de levende Heer. Op grond van die trouw is die christen gehouden, zijn leven te wijden aan dienst aan de wereld in al haar noden, angsten en triomfen.”

67) Matt. 22:1-14.

68) A.w., p.278.

69) S.C.W. Duvenage, a.w., p.277.

in die middelpunt gestel. Die aksent lê op die taak en roeping van die mens in hierdie wêreld. Christus dien dan alleen nog as model en stimulerende voorbeeld. „De Paulinische rechtvaardiging van de zondaar, zijn ‚in Christus zijn‘ als een bijzondere genade Gods, met de vrede en de vreugde die daaruit voortvloeit voor enkeling en gemeente worden vanzelfsprekend geacht en achtergesteld bij de taak en roeping van de mens nu.”⁷²⁾

So faal die kerk dan in sy eintlike sendingopdrag, nl. om die „bediening van die versoening” te volbring.⁷³⁾

Instituut en ampte.

Omdat die kerk sig as volk van God in die wêreld moet openbaar en ooreenkomstig haar wese ook as eenheid in die wêreld moet optree, is daar ’n sekere organisasie en vormgewing nodig.⁷⁴⁾ Tog is die trefkrag van die kerk breër as sy georganiseerde vorm. Dit is duidelik dat daar ’n dubbele faset aan die lewe en werk van die kerk is. Die kerk bestaan en werk waar hy in sy georganiseerde (institutêre) vorm beweeg. Aan die ander kant bestaan die kerk egter ook waar sy lede as individue in die wêreld en in die kerk leef en optree. Hierdie dubbele faset geld dus t.o.v. die kerk se taak na binne en na buite. Na binne het elke lid ’n bydrae te lewer aan die opbou van die liggaam van Christus, deur in sy persoonlike lewe geestelik te groei en te vorder en as lede op mekaar ag te gee. Na binne het die kerk (as „instituut”) ’n taak om die kerklike lewe te lei en te organiseer, die lede te vorm en op te bou.

So het die kerk ook die taak om (as „instituut”) die uitdra

72) W. Kremer, a.w., p.170.

S.C.W. Duvenage, a.w., p.179. Hy wys daarop dat die apostolaat soms só wyd gesien word, „dat dit ’n breed opgesette sosiale, ekonomiese, kulturele en staatkundige kersteningsprogram behels. Daarom is daar soms sprake van die gemeente as sosiale integrasie of reïntegrasie-sentrum. Daarom word die metode van „comprehensive approach” ook selfs van toepassing gemaak op alle sektore van die lewe.”

73) 2 Kor. 5:18 & 19.

74) H. Ridderbos, „De eenheid van de kerk,” Internationaal reformato-
risch bulletin, 1965, Jg.8., p.42; A.A. van Ruler, a.w., p.319. Lg. toon aan dat die institutêre met die skepping gegee is. Dit lê in die struktuur van die deur God geskape werklikheid. As die gemeente dan gestalte moet kry, kan dit nie anders as langs die weg van ’n bepaalde vorm of organisasie nie.

van die evangelie na buite te bevorder. Eweneens het elke lid van die kerk die taak om waar hy as individu beweeg, in woord en daad die evangelie te verkondig. Die koningsheerskappy van Christus is nie iets wat bloot in die innerlike lewe van die christen bestaan nie, maar word deur die christen op alle terreine van die lewe openbaar.⁷⁵⁾ Om hierdie dubbele faset van die kerk se lewe uit te werk en te verduidelik, het Kuyper gebruik gemaak van die begrippe „instituut” en „organisme”.⁷⁶⁾

Vir die lewe en werk van die kerk is dit steeds van die grootste belang dat hierdie twee fasette van die kerk in die regte verhouding en wisselwerking tot mekaar sal staan. In die opbouing en toerusting van Sy gemeente en in die leiding in sy bediening, bedien God Hom van mense wat Hy tot hierdie taak roep. Met die oog op die goeie funksionering van Sy kerk in albei fasette van sy lewe, het die Here die besondere amp aan Sy kerk gegee.

Die Skrif heg dan ook hoë waarde aan die besondere amp.⁷⁷⁾ Op treffende wyse prys Calvyn die hoë waarde van die amp⁷⁸⁾ en verklaar dat „de dienst der mensen, van welke God gebruik maakt bij het besturen der kerk de voornaamste zenuw is, waardoor de gelovigen in één lichaam verbonden zijn.”⁷⁹⁾ Verder sê hy ook „dat God met alle mogelijke lofwoorden de waardigheid van dat ambt ons dikwijls aangeprezen heeft, opdat het bij ons, als een zaak, die alle andere dingen te boven gaat, in de hoogste eer en aanzien zou staan.”⁸⁰⁾

75) F. Hahn, Evangelische Unterweisung zwischen Theologie und Politik, p.25.

76) A. Kuyper, a.w., p.204. Kuyper het nie bedoel dat hierdie twee begrippe van mekaar geskei moet word nie (vgl. a.w. pp.192, 195, 218, 306) maar tog gebeur dit maklik in die praktyk en kan dus so verwarrend wees. M.i. wend J.I. Kemp (a.w., p.66 vv.) ’n goeie poging aan om dié saak helder te stel wanneer hy praat van „die faset binne die geïnstitueerde kerk” en „die faset buite die geïnstitueerde kerk.”

77) Vgl. W. Kremer, a.w., p.157. Hy sê dat dit nie toevallig is dat in die brief aan die Efesiërs (wat hy die Hooglied oor die kerk in die N.T. noem) „ook op hoge tonen van de van God gegeven ambten gezongen wordt.” Vgl. ook 1 Tim. 5:17.

78) Vgl. J. Calvyn, Institutie, Boek IV, lll, 1, p.55.

79) A.w., Boek IV, lll, 2, p.56.

80) A.w., Boek IV, lll, 3, p.57. Hy verwys dan na teksverse soos Jes. 52:7, Matt. 5:13 & 14, Luk. 10:16.

Tog mag die plek en waarde van die besondere amp nie oorskat word nie. Om die funksie van die besondere amp reg te verstaan, is Ef. 4:11 & 12 van fundamentele belang. „En Hy het gegee sommige as herders en leraars om die heiliges toe te rus vir hulle dienswerk, tot opbouing van die liggaam van Christus." Die besondere amp vervang dus nie die taak van die gemeentelid nie, maar is juis daar gestel om hulle vir hulle taak binne en buite die geïnstitueerde verband te bekwaam.⁸¹⁾

Elke lid van die kerk het kragtens sy verbondenheid aan Christus deel aan die amp van Christus.⁸²⁾ As profeet, priester en koning moet hy in die kerk en in die wêreld lewe. Die doel van die verlossing van Christus is juis om die gevalle mens te herstel tot die oorspronklike amp waarin hy voor God gestaan het.⁸³⁾ Wanneer hierdie amp nie reg fungeer nie, is die lewe van die kerk, na binne en na buite, gebrekkig.

Die grense van die kerk.

Die kerk bestaan uit mense wat deur God „uit die duisternis tot Sy wonderbare lig" geroep is.⁸⁴⁾ Die kerk is dan iets „apart" van die wêreld. In verskillende beelde teken die Skrif vir ons die antitese met die wêreld,⁸⁵⁾ en die Here Jesus het dit kernagtig uitgedruk toe Hy gesê het: „Hulle is nie van die wêreld nie."⁸⁶⁾

Daar is dan ook nêrens in die Skrif daarvan sprake dat hierdie grense uitgewis sal word nie. Inteendeel, daar moet steeds gestreef word na die handhawing van 'n duidelike onderskeid.⁸⁷⁾

- 81) K. Blei, a.w., p.13. Die klag word juis dikwels gehoor dat die amp van die gemeentelid nie reg funksioneer nie en dat die besondere amp oorbeklemtoon word. Vgl. H. Kraemer, a.w., p.90; J.C.G. Kotzé, The divine charge to the Christian in the Church, pp.16,205; Bryan Green, The practice of evangelism, p.55; T. Allan, Er is werk aan de kerk, p.17.
- 82) Heidelbergse Kategismus, Sondag XII, Vraag en antw. 32.
- 83) J.C.G. Kotzé, a.w., p.202.
- 84) 1 Pet. 2:9.
- 85) Die Skrif maak 'n onderskeid tussen onkruid en koring (Matt.13:30), skape en wolwe (Matt.10:16), die wat binne is en die buite is (1 Kor. 5:12) ens. Vgl. S.C.W. Duvenage, a.w., p.49.
- 86) Joh. 17:16.
- 87) Kol. 3:2, Titus 2: 12, Jak. 4:4, Rom. 12:2, 1 Kor. 7:31, Gal. 6:14, 2 Tim. 2:4, 1 Joh. 2:15.

Tog gaan dit nie om 'n statiese vaslegging van die grense nie. Net na bostaande woorde van die Here Jesus vervolg Hy: „Ek het hulle in die wêreld gestuur.”⁸⁸⁾ Dit is dan ook vir die evangelie essensieel dat dit uit is op „overschreiding van de grenzen.”⁸⁹⁾ Oorskryding dan in die sin dat daar uitgegaan word na dié wat buite is en dat hulle geroep en genooi word, ja selfs gedwing word om binne te kom.⁹⁰⁾

Hiermee wil ons dus die gedagte verwerp dat daar 'n anonieme Christendom is en dat die kerk nie duidelike grense het nie, maar wegvloei in die wêreld. Die Skrif leer duidelik dat dié wat aan Christus behoort, ook by Sy liggaam behoort.⁹¹⁾ Dit wil egter aan die ander kant nie sê dat almal wat hoof vir hoof by die kerk behoort, ook aan Christus behoort nie. Daarom word daar die onderskeid gemaak tussen sigbare en onsigbare kerk.⁹²⁾ Op die akker van die kerk groei die graan en die onkruid nog saam. Die finale skeiding kom met die wederkoms van Christus.⁹³⁾

Kerk en koninkryk van God.

Ten slotte is dit belangrik dat ons ook kortliks sal ingaan op die verhouding tussen kerk en koninkryk van God.

Wanneer Jesus met Sy prediking op aarde begin, kondig Hy aan dat die koninkryk van God „naby” gekom het.⁹⁴⁾ Deur Sy werke word die koninkryk werklikheid op aarde.⁹⁵⁾ In Sy prediking maak Jesus egter duidelik dat daar ook nog 'n toekomstige element aan die koninkryk verbonde is. Hoewel dit met Sy verskyning gekom het, moet dit ook nog kom.⁹⁶⁾ Hierdeur „beklemtoon Jesus dat die toegang tot Sy ryk in die hede geskied, hoewel die voltooiing daarvan eers in die toekoms is.”⁹⁷⁾

88) Joh. 17:18.

89) G.C. Berkouwer, a.w., p.165.

90) Luk. 14:15-24.

91) 1 Kor. 12:12-20.

92) H. Bavinck, a.w., deel IV, p.310.

93) Matt. 13:24-30.

94) Matt. 4:17.

95) Matt. 12:28.

96) Matt. 13:24-52.

97) J.I. Kemp, a.w., p.57.

Die koninkryk van God bestaan daar waar Hy as koning regeer. Waar die werke van die Satan in die mens se hart verbreek is en daar 'n oorgawe aan God in Christus plaasgevind het, het Sy koninkryk gekom. Nogtans bly dit ten dele. Hier leef die kind van God nog as onvolkome mens in 'n gebroke werklikheid. Die dag kom egter wanneer Christus weer sal kom en Sy koninkryk in volle glans en glorie sal kom.⁹⁸⁾

Hieruit word dit nou ook vir ons duidelik wat die verhouding tussen die kerk en die koninkryk van God is. Laasgenoemde is 'n breër begrip. Die koninkryk van God sluit bv. die hemele en die engele ook in, terwyl die kerk net uit uitverkore mense bestaan. Die kerk is net een van die elemente waaruit die koninkryk bestaan en ons kan sê dat die kerk die sigbaarwording van die koninkryk van God op aarde is.⁹⁹⁾ In sy hele bestaan moet die kerk dus ywer vir die koms van Gods koninkryk terwyl hy reikhalsend uitsien na daardie dag waarop dit tot volle openbaring sal kom.

1.4 KONSEKWENSIES VIR DIE KATEGESE.

Waar ons nou in die kategeese te doen het met die jeug van die kerk en hulle wat by die kerk wil inskakel,¹⁰⁰⁾ vloei daar vir ons uit die voorgaande uiteensetting sekere belangrike konsekwensies vir die kategeese voort. Die kategetiese onderwys sal daarmee moet rekening hou dat die kerk 'n geloofsgemeenskap is. Van primêre belang is vir elke lid sy persoonlike verbondenheid aan Christus.

Lidmaatskap van die kerk bring ook 'n verantwoordelikheid mee. Die lid moet leef as 'n burger van die koninkryk van God. Dit sluit dan die volgende in:

- (a) In eie persoonlike lewe die afsondering van die wêreld en die toewyding aan God.
- (b) Aktiewe en sinvolle meewerking en meeleving in die werk en lewe van die kerk t.o.v. die kerk se gerigtheid na binne, d.w.s. sy eie opbou en funksionering as kerk van Christus in sy eredienste, feeste ens.
- (c) Mede-stryder vir die koms van die koninkryk van God op al die terreine van die lewe deur aktiewe medewerking met

98) Openb. 20:10-21:8.

99) J.I. Kemp, a.w., p.57.

100) Ons kom later terug op wat kategeese is.

die aksies van die kerk na buite.

- (d) Uitdra van die koninkryk van God in eie persoonlike lewe - op al die terreine van die lewe.

Die kategetiese onderwys sal moet meewerk tot die aanvaarding en uitvoering van hierdie verantwoordelikhede.

Verderaan in ons studie sal ons weer terugkom op die wyse waarop die kategetiese aan bogenoemde fasette moet aandag gee.

2. DIE LEEROPDRAG AAN DIE KERK.

2.1 DIE OU TESTAMENT.

Die leeropdrag aan die kerk van die Nuwe Testament, kan nie los staan en apart gesien word van die opdrag aan die Ou Testamentiese volk van God nie.¹⁰¹⁾

Kragtens die verbond waarin hy met God gestaan het, moes die Israeliet sy kinders, wat dan ook deel gehad het aan die verbond, oplei in die vrese van die Here.¹⁰²⁾ Die onderrig het ook 'n breër strekking gehad deurdat dit aan die priesters opgedra was om die hele volk aangaande die dinge van die Here te onderrig.¹⁰³⁾ Ten diepste was dit God self wat agter hierdie onderrig gestaan het.¹⁰⁴⁾

Later kom die sinagoges tot stand en word die Thora elke sabbat aan die vergaderde Jode voorgelees. Eintlik kan ons sê het die sinagoges as „leerhuise“ gedien om die volk te hou by die kennis van die wet.¹⁰⁵⁾ Rondom die begin van ons jaartelling was daar ook sekere skole vir die onderrig van die Joodse kind in die Thora. Hierdie onderrig het ook gedien om hulle tot 'n volwaardige deelname aan die sinagogale lewe op te voed.¹⁰⁶⁾

-
- 101) R. Bijlsma, a.w., p.39,: „De kerkelijke catechese is in haar ontstaan niet los te zien van haar Israelitische oorsprong.“ Vgl. die sterk aksent wat Calvyn daarop lê dat die verbond met die Ou Testament gehandhaaf moet word: Institutie II, X, 1 en 2; II, XI, 1. Vgl. ook R. Hedtke, Erziehung durch die Kirche bei Calvin, p.13.
- 102) Deut. 6:7, 20-25, Ps. 78:1-7; D.W. de Villiers, a.w., p.20.
- 103) Lev. 10:11, Eseg. 44:23.
- 104) Ps. 94:12; E. Pfentigsdorf, Wie lehren wir Evangelium?, p.46.
- 105) R. Bijlsma, a.w., p.41.
- 106) R. Bijlsma, a.w., p.41.

Dit is vir ons belangrik om te weet wat die inhoud en bedoeling van hierdie Ou-Testamentiese onderrig was. Soos reeds genoem, was dit veral die Torah. Dit was vir hulle die alles insluitende onderrigsmateriaal en het te doen gehad met hulle daaglikse etiese handel en wandel - eerder as die najaag van kennis. Al die ander vertakkinge van kennis het binne die raamwerk van die Torah sy plek gekry.¹⁰⁷⁾ Hulle het dus nie die probleem geken van hoe om die onderrig tot praktiese belewenis te bring nie want die Torah het juis rigting gegee aan alle gedrag. „All Jews knew that their every action must be performed in conformity with the law.”¹⁰⁸⁾ Hierdie onderrig was dus nie iets apart of losstaande van die daaglikse lewe of 'n instrument wat vir die lewe moes voorberei nie, of iets wat later opsy geskuif kon word as sy bruikbaarheid uitgedien was nie. „Jewish education was rather synonymous with life. It unfolded life, giving it direction and meaning.”¹⁰⁹⁾

J. Furet vat die bedoeling van die Ou Testamentiese onderrig op treffende wyse onder drie gesigspunte saam.¹¹⁰⁾ Dit gaan om inwyding, begeleiding op die weg en onderrig in die weg van wysheid. Ons wil elkeen kortliks bespreek.

Inwyding: 'n Baie belangrike term wat in die Ou Testament in verband met die onderrig gebruik word, vind ons in Spreuke 22:6.

„Oefen (chanook) die seun volgens die eis van sy weg; dan sal hy, ook as hy oud word, daar nie van afwyk nie.” „Weg” is dan hier die lewe van 'n mens gesien in die lig van wat die eintlike doel van sy lewe is. Die doel van sy lewe is dat dit aan God gewy moet word. Op hierdie doel moet hy gerig word en hiervoor is daar „chanook” nodig. Hierdie „chanook” bestaan dan daarin dat die kind ingewy word in die verhaal van God met Sy volk. Dit beteken dus nie in die eerste plek 'n uitleg van die geskiedenis en die woorde en werke van Jahweh nie, maar dat dit só aan hom gebring word dat hy persoonlik daarby betrokke raak. Hy moet dit verstaan as sy verhaal. Die weg van God met Sy volk is ook die

107) N. Drazin, History of Jewish Education, p.142.

108) N. Drazin, a.w., p.144.

109) N. Drazin, a.w., p.12.

110) Vgl. J. Furet, Het agogisch moment in het pastoraal optreden, p.71 vv.

weg van God met hom. Hierdie onderrig is veral dus „een impliceren van de jonge Israeliet in het verhaal van het heil. Hij leert „wij“ te zeggen en „wij“ te beleven – het „wij“ van het verbond.¹¹¹⁾

Begeleiding op die weg: Die weg waarop die seun moet gaan, moet geleer word en hiertoe is die Torah nodig. Torah moet dan nie in terme van wet en reël verstaan word nie, maar moet veel wyer opgeneem word. Dit is die verhaal van God se omgang met die mens,¹¹²⁾ waarin die aksent dan veral gelê word op die leiding wat God gee aan diegene wat met Hom in gemeenskap staan.¹¹³⁾

Onderrig in die wysheid: Die Ou Testamentiese woord is hier „chokmah“. Hierdie woord bring ons in die sfeer van die lewe van elke dag. Hier kry ons te make met talle situasies in die huisgesin, by die werk, in die omgang met ander mense, ens., waarvoor daar geen spesifieke voorskrifte in die Woord bestaan nie. Hy wat op „die weg“ is, moet die insig en verstand hê om „die weg“ in die praktiese lewenssituasies te bewandel. Hierdie insig kom nie deur die aanleer van gebooie en reëls nie, maar word verkry deur omgang met God.¹¹⁴⁾

Die Ou Testament leer dus dat die mens eers waarlik mens is, beantwoord aan die doel van sy bestaan, as hy in die verbond met God staan, in die vrese van die Here lewe en in al sy handel en wandel op die weg van die Here gaan. Om die mens hiertoe te help, het die Ou Testament sy onderrig in verskillende vorme. Hierdie vorme verander of verdwyn in die Nuwe Testament en in die Christelike kerk, maar die modus van die onderrig bly. Dit is 'n wyse waarop God deur Sy Woord tot die mens kom – soos in die Ou Testament, so ook in die Nuwe Testament.¹¹⁵⁾

111) J. Firet, a.w., p.72.

112) K.H. Miskotte, Bijbelsch ABC, p.20.

113) Th. C. Vriezen, Hoofdlijnen der Theologie van het Oude Testament, p.268. Hy is dan ook van mening dat 'n vertaling van Torah met „openbaringswoord“ beter die oorspronklike betekenis sou laat uitkom.

114) Vgl. die aksent wat in die Nuwe Testament op hierdie wysheid en insig gelê word, en die wyse waarop dit verkry moet word. Sien bv. Ef. 4:13-15; Kol. 1:9 & 10; Kol. 2:2 & 3; Jak. 1:5.

115) J. Firet, a.w., p.77.

In bostaande uiteensetting vind ons dus verskillende belangrike elemente wat vir die verstaan van die leeropdrag in die Nuwe Testament, en van die kerk se kategetiese taak, van groot belang is.

2.2 DIE NUWE TESTAMENT.

In Sy optrede op aarde laat die Here Jesus Hom ook ken as leermeester.¹¹⁶⁾ Die skare merk gou dat daar 'n ooreenkoms is tussen Sy optrede en dié van die Skrifgeleerdes - sy dit dan ook dat hulle ontdek dat Hy hulle leer (*διδάσκων*) „soos een wat gesag het en nie soos die skrifgeleerdes nie.“¹¹⁷⁾ Hierdie leraar-syn van Jesus is in Sy messiasskap opgeneem en hierop gaan die kerk se „leer“-arbeid terug,¹¹⁸⁾ Daarom gee die Here Jesus ook aan Sy kerk die opdrag „om te leer“. Die Skrifgedeelte wat veral in hierdie verband aangehaal word, is Matt. 28:19-20.¹¹⁹⁾ „Gaan dan heen, maak dissipels van al die nasies, en doop hulle in die Naam van die Vader en die Seun en die Heilige Gees; en leer hulle om alles te onderhou wat Ek julle beveel het. En kyk, Ek is met julle al die dae tot aan die voleinding van die wêreld.“

Die verhoogde Heiland stuur nou Sy dissipels na alle nasies om die boodskap van Sy heil aan hulle te bring en só mense tot Sy dissipels te maak. Ná die bevel tot dissipelmaking (*μαθητεύσατε*) volg twee woorde in die praesens participium om aan te dui hoe die apostels steeds moet voortgaan om dissipels te maak. Hulle moet dit doen deur te doop in die Naam van die Vader en die Seun en die Heilige Gees en deur hulle te leer (*διδάσκοντες*) om al Sy gebooie te onderhou.¹²⁰⁾

-
- 116) I.A. Muirhead, Education in the New Testament, p.65 vv. In die 4 evangelies word Jesus 42 keer as leermeester beskryf, 47 keer word gesê dat Hy geleer (*διδάσκων*) het en 10 keer word die inhoud van Sy boodskap as lering beskryf. L.J. Sherrill, The Rise of Christian education, p.82.
- 117) Mark. 1:22. Vgl. ook J. Firet, a.w., p.78 vv.
- 118) C.M. Langeveld, „Catechese of Didache?“ Theologia Reformata, Jg 9, 1966, p.20.
- 119) D.W. de Villiers, a.w., p.21. „Die bevel van Christus in Matt.28: 19-20 is van die grootste betekenis en kan as die fondamentsteen van alle kerklike onderwys geneem word.“ Vgl. ook J. Firet, a.w., p.82; A.C. van Uchelen, Het heilig onderricht der kerk, p.36; O. Hammelsbeck, Der Kirchliche Unterricht, p.28.
- 120) F.W. Grosheide, Het heilig Evangelie volgens Mattheus, p.454.

Hier is dit nou moeilik om die verhouding tussen „doop” en „leer” te bepaal. Dit gaan nie daarom of die een voor of bo die ander staan nie. Beide is noodsaaklik. Wel kan dit so verstaan word dat die onderrig na die doop nie ophou nie. Van belang is hier ook die reg wat die opgestane Heer op die volke het. Hulle moet die gebooi van Jesus geleer word. Wie aan Jesus behoort en op sigbare wyse deur die teken van die doop in Hom ingelyf is, moet Hom gehoorsaam.¹²¹⁾ Om hulle daartoe te help, moet hulle die gebooi „geleer” word.

Ons kry 'n duidelike beeld van wat die begrip „leer” beteken, as ons let op die verband tussen lering en prediking (*διδασχῆ* en *κῆρυγμα*). As getuies van Christus moes die apostels die fondament van die kerk lê en wees. In aansluiting by hierdie roeping het hulle egter ook 'n voortgaande „kerklike opdrag” gehad om die skape en lamms van Christus te wei en op te pas. (Joh.21:15 vv.)¹²²⁾ Die liggaam van Christus moes opgebou word om tot die gestalte van 'n man in Christus te kom en nie meer deur allerlei leringe heen en weer geslinger te word nie.¹²³⁾ H. Ridderbos verklaar dan: „Zij hebben ook voor deze opbouw autoritaire volmachten, exousia van Christus ontvangen, zoals met name Paulus op meer dan een plaats uitdrukkelijk verklaart.”¹²⁴⁾ Die opdrag tot lering behoort dus mede tot die wese van die nuwe testamentiese heilsverkondiging.¹²⁵⁾ So tref ons dan

121) F.W. Grosheide, *Ibid.*, p.456.

122) H. Ridderbos, Heilsgeschiedenis en Heilige Schrift, p.135.

123) Ef. 4:11-16.

124) A.w., p.135. Hy verwys na 2 Kor. 10:8; 13:10.

125) Vgl. H. Ridderbos, a.w., p.136. W. Jentsch, Urchristliches Erziehungsdenken, p.257, verklaar: „Mission und Katechumenat stehen in einem korrespondierenden Verhältnis. Beide Akte fordern einander.”; Sien ook C.H. Dodd, Gospel and Law, p.10, i.v.m. die verhouding tussen *διδασχῆ* en *κῆρυγμα*. Ons wil met Dodd saamstem wanneer hy daarop wys dat daar in die N.T. 'n onderskeid tussen lering en prediking is en dat beide elemente deurgaans in die christelike kerk voorkom. Tereg egter kritiseer J.D. Smart, The teaching ministry of the Church, p.21, hom omdat hy die lering veral as die verskaffing van etiese onderrig wil sien. Dit verskraal die leer-taak van die kerk.

in die Nuwe Testament meermale die woord „leer“ naas of selfs voorafgaande aan die woord „verkondiging“ aan.¹²⁶⁾ Omdat die inhoud by lering en prediking dieselfde is, is daar 'n baie nou verband tussen dié twee begrippe.¹²⁷⁾ Tog is daar ook 'n onderskeid tussen die twee.

Dit is dan nou juis wat ons ook in Matt. 28:19-20 vind. Deur getuiens te wees van Jesus, die opgestane en lewende Heer¹²⁸⁾ moes die apostels dissipels gaan maak van al die nasies. Dit was egter meer as 'n getuienis. Dit was ook 'n aankondiging, 'n proklamasie van die heilsdade van Jesus Christus en so dus 'n oproep om die heil in Christus te aanvaar.¹²⁹⁾ Diegene wat gelowig op hierdie boodskap gereageer en die heil in Christus aanvaar het, het die doop ontvang as sigbare teken van die inlywing in Christus. Maar nou moet hulle wat so op 'n nuwe lewensweg gekom het, voortwandel met Christus. Hulle moet Hom in gehoorsaamheid navolg. Sy heerskappy in hulle lewens moet konkreet uitwerk in hulle daaglikse handel en wandel - teenoor alle versoekinge, aanvegtinge en dwaalleringe.¹³⁰⁾ Hier-voor het hulle hulp en leiding nodig. Daarom dan die leeropdrag aan die apostels, en so aan die kerk van Jesus Christus: „En leer hulle om alles te onderhou wat Ek julle beveel het.“ Duidelik stel First dit dan ook: „Discipelschap is navolging, het is het gaan van een weg, een kontinu met Jesus zijn, blijven in Zijn Woord (Joh. 8:31). Als nu de apostelen - en in hun de apostolische kerk - de opdracht krijgen, mede door didache de volken tot discipelen te maken, houdt dat in dat de didache gericht is op dat continue.“¹³¹⁾

In die onderrig het ons dus te doen met 'n integrale funksie van die kerk.¹³²⁾ Dit is 'n aktiwiteit wat nooit ophou nie en gedurig

126) Matt. 4:23, Hand. 5:42; 28:31; Vgl. C.M. Langeveld, a.w., p.16.

127) D.J.M. Terblanche, Die Nederduitse Gereformeerde Kerk en sy nas-
skoolse jeug, p.225.

128) Hand. 1:7 & 8.

129) H. Ridderbos, a.w., p.102; Matt. 10:7 & 27; Luk. 9:2; Hand. 10:42; 1 Kor. 15:12.

130) 2 Kor. 7:1, Heb. 12:14, 1 Pet. 1:16, 2 Pet. 3:11, 1 Tim. 5:22, Jak. 1:27, 2 Pet. 3:14, 2 Tim. 2:21, 1 Joh. 3:3 ens.

131) A.w., p.88. Vgl. ook I.A. Muirhead, a.w., p.21, p.50 vv: Hy gaan in op die betekenis van „leer“ en „wandel“ in 1 Thess. 4:1; D.J.M. Terblanche, a.w., p.228.

132) Vgl. I.A. Muirhead, a.w., p.15; C.A.G. von Zeszschwitz, System der christlichen Katechetik, Der Katechumenat, p.232; H. Angermeyer, Didaktik und Methodik der Evangelischen Unterweisung, p.11.

aan elke lid van die kerk moet geskied. Hier het ons met 'n waarheid te doen wat, soos ons later sal sien, ook in die kategeese van die allergrootste belang is.¹³³⁾

In die leeropdrag het ons dus nie met 'n minder belangrike of minderwaardige werk van die kerk te doen nie. Dit is ook nie bloot mensewerk nie. In die amptelike werk van die kerk gaan dit nie om die aktiwiteit van 'n mens nie, maar om 'n daad van God „die via het intermediair van ambtelijke dienst in zijn woord tot mensen komt.”¹³⁴⁾

Firet vra dan die vraag op watter wyse God deur mense tot mense kom? Uit die baie begrippe wat hiervoor in die Nuwe Testament gebruik word, kies hy dan dié van kerygma, didache en paraklese, onder die oortuiging dat daar by hierdie keuse niks essensieel uitgelaat word nie.¹³⁵⁾ In die modus van die didache is dit God wat tot die mens kom. Die Meester roep: „Volg my!”¹³⁶⁾

Dit is die Meester self wat deur Sy Gees Sy gemeente leer. Die „lering” is in die kerk dus geen dooie onderrig nie, maar 'n lewende ondervinding van die Gees van die Lewende Christus.¹³⁷⁾

Die werking van die Woord.

Om nou die leeraktiwiteit van die kerk goed te verstaan, moet ons nagaan op watter wyse God deur Sy Woord deur die lering tot die mens kom.

'n Woord is nie iets wat los en op sigself kan bestaan nie, dit hang nie maar in die lug nie. By die Woord hoort 'n mens wat spreek.¹³⁸⁾

'n Woord gaan van 'n lewende wese tot 'n ander lewende wese.

133) Vgl. p.60

134) J. Firet, a.w., p.25.

135) A.w., p.55.

136) J. Firet, a.w., p.91.

137) Vgl. I.A. Muirhead, a.w., p.86. C.M. Langeveld, a.w., p.16, stel dit vir ons ook baie treffend: „Ook het leren heeft te maken met de essentie van het Evangelie: ook in die weg is het een kracht Gods tot zaligheid voor een ieder die gelooft. De weg van het didaskein is geen teken van vervlakking of van verintellectualisering van het Woord van God, maar even levend, even dóór dringend, even in-beslag-nemend, even levenwekkend, even bekerend en even wederbarend. Immers dit didaskein is een werk van de Heilige Geest, zowel bevindelijk (Joh. 14:26) als apostolair (Luk. 12:12). Het apart noemen en het op zichzelf voorkomen van het woordcomplex didaskein betekent dat het leren een eigen aspekt vertegenwoordigt van de evangelie verkondiging.”

138) J. Firet, a.w., p.26.

Dit is 'n brug tussen twee lewende wesens.¹³⁹⁾ Wanneer ons dan sê dat die Heilige Skrif die Woord van God is, moet ons dus onthou dat ons hierin nie te doen het met 'n statiese grootheid wat op sigself staan nie, maar met God wat gespreek het en nog spreek.¹⁴⁰⁾ „Die gesag van die Skrif is nie die gesag van 'n metafisiese dokument wat as wetboek die lewe in die kerk reguleer nie. Die gesag van die Skrif is sy gesag as lewende Woord van God, as die spreke van God waardeur die geloof opgeroep en die mens in gemeenskap met God gestel word!“¹⁴¹⁾ Die enigste wyse waarop 'n mens dus met die Skrif kan omgaan, is om daarin na God te luister.¹⁴²⁾

Deur Sy Woord spreek God tot die mens om Homself aan die mens te openbaar. „Gott tritt durch sein Wort in Erscheinung.“¹⁴³⁾ Die hoogtepunt van hierdie „in-die-Erscheinung-Tretens-Gottes“ is in die vleeswording van Sy Seun Jesus Christus. „En die Woord het vlees geword en het onder ons gewoon en ons het Sy heerlikheid aanskou.“¹⁴⁴⁾ Die wat Hom gesien het, het die Vader gesien.¹⁴⁵⁾

Wanneer God Hom nou deur Sy Woord aan die mens openbaar, is hierdie openbaring „nicht nur die Demonstration eines Fürsten auf dem Balkon, der in seinem Glanz die Huldigung seines Volkes entgegennimmt.“¹⁴⁶⁾ Nee, as God spreek, dan gebeur daar iets. Sy Woord is 'n lewende, werkende woord.¹⁴⁷⁾ „Die Woord verwerklik dit wat dit uitspreek.“¹⁴⁸⁾ Dit wat Sy Woord in die eerste plek uitspreek, is Sy genade en liefde teenoor die mens, en die heil wat daar vir die mens deur die soenverdienste van Jesus Christus berei is, sodat die mens daaraan deel kan kry om op aarde as 'n nuwe skepsel¹⁴⁹⁾ te

139) G. Bohne, Das Wort Gottes und der Unterricht, p.188.

140) J. Furet, a.w., p.26.

141) H.W. Rossouw, Klaarheid en interpretasie, p.158.

142) J. Calvyn, Institutie, I, VII, 4; H. Bavinck, Gereformeerde Dogmatiek, IV, p.439.

143) A. Fankhauser, Das Wort Gottes als Kriterium der Pädagogik, p.27.

144) Joh. 1:14

145) Joh. 14:10. Vgl. ook Heb. 1:1,3; 1 Joh. 1:1,2.

146) A. Fankhauser, a.w., p.28.

147) G. Bohne, a.w., p.195; E. Thurneysen, Das Wort Gottes und die Kirche, p.141.

148) H.W. Rossouw, a.w., p.224.

149) 2 Kor. 5:17.

lewe wat op weg is na die uiteindelijke volkome realisering van daardie heil.¹⁵⁰⁾ Hierdie heil van God kom nie oor die mense soos die reën oor die dorre land nie.¹⁵¹⁾ Nie elkeen wat die Woord hoor, kry deel aan die heil wat dit bring nie, maar alleen hulle wat die Woord hoor en aanneem. Alleen as die akker die saad ontvang, kan die groeikrag van die saad tot openbaring kom.¹⁵²⁾ „Als Gods Woord geschiedt, moet er een oor zijn en moet er gehoord worden. Dan werkt het Woord (1 Thess. 2:13), dan is het een kracht Gods.“¹⁵³⁾ Hierdie hoor en aanneem van die Woord is geloof.

Geloof is egter nie 'n beslissing wat die mens uit eie vrye wil neem teenoor dit wat in die Woord aan hom voorgehou word nie. Die geloof is 'n gawe van God.¹⁵⁴⁾ Dit is 'n vrug van die werk van die Gees.¹⁵⁵⁾ Dit is God wat die mens wat in Christus verkore is, opneem in die heil wat in Christus geopenbaar is.¹⁵⁶⁾

Hierdie dinge is dinge wat in die hart van die mens nie opgekom het nie,¹⁵⁷⁾ wat deur die natuurlike mens nie aangeneem kan word nie¹⁵⁸⁾ en wat vir die wat verlore gaan 'n dwaasheid is.¹⁵⁹⁾

Dit beteken nou nie dat die Woord van God „werkloos“ is by diegene by wie dit geen ingang vind nie. Sy Woord het 'n dubbele werking. Of dit is „'n reuk van die lewe tot die lewe!“ of dit is „'n reuk van die dood tot die dood.“¹⁶⁰⁾ Dit is dus onmoontlik om teenoor Gods Woord „neutraal“, „intellektueel“ of „objektief“ te staan. „Teenoor Sy Woord kan die mens slegs staan in geloof of ongelooft, d.w.s. as geregverdigde of as verharde en daarom verlore sondaar.“¹⁶¹⁾

- 150) 2 Kor. 5:1, Fil. 3:20, Kol. 1:5, 1 Pet. 1:4.
 151) G.C. Berkouwer, Geloof en Rechtvaardiging, p.32.
 152) Vgl. Matt. 13:1-23.
 153) J. Furet, a.w., p.52.
 154) Ef. 2:8.
 155) G.C. Berkouwer, a.w., p.200.
 156) H.W. Rossouw, a.w., p.224.
 157) 1 Kor. 2:9
 158) 1 Kor. 2:14.
 159) 1 Kor. 1:18.
 160) Vgl. 2 Kor. 2:14-16.
 161) H.W. Rossouw, a.w., p.158.

Wie dan in die diens van Christus staan as die middel waardeur God deur Sy Woord in die onderrig kom, kan hierdie diens nie op koue en onpersoonlike wyse verrig nie. Die woord moet kom uit die „eenheid en totaliteit“ van sy hele persoonlikheid.¹⁶²⁾ Dit gaan nie maar net om die ken en die oordra van feite nie, maar om self te lewe uit die Woord, om self in 'n lewende verhouding tot God in Christus te staan. Dit roep hom wat in die kerk „leer“ tot gebed – sodat hy nie in eie krag en wysheid sal optree nie, maar in 'n hoopvolle geloof in die werking van die Gees van God.¹⁶³⁾

Die inhoud van die lering.

By die behandeling van die lering in die Ou Testament, het ons daarop gelet dat dit nie soseer gegaan het om 'n feitekennis van historiese gebeure en praktiese lewensreëls nie. Dit het eerder gegaan om die betrokkenheid in 'n verhouding met God.¹⁶⁴⁾ In die Nuwe Testamentiese lering gaan dit basies om dieselfde saak. Hy wat die onderrig ontvang, moet in 'n persoonlike verbintenis met God deur Christus staan en vanuit daardie verhouding lewe.

Tog meen ons dat in die Nuwe Testament 'n groter aksent gelê word op die begrip van en die insig in die heilsdade van God in Christus. W. Jentsch voer aan dat die onderrig van die Ou Testament meer op die wil gerig was en dat die onderrig in die Nuwe Testament die element van die Griekse onderwys, t.w. gerigtheid op die intellek, opneem.¹⁶⁵⁾ Ons kan saamstem met die feit dat die lering in die Nuwe Testament ook die kennis-element bevat, maar is tog oortuig dat ons die oorsprong daarvan nie in die Griekse onderwys moet gaan soek nie. Onses insiens lê dit in die aard van die Nuwe Testamentiese boodskap self. So bid Paulus bv. vir die Efesiërs dat God aan hulle „die Gees van wysheid en openbaring in kennis van Hom mag gee,“ en „verligte oë van julle verstand, sodat julle kan weet wat die hoop van sy roeping en wat die rykdom van die heerlijkheid van sy erfdeel onder die heiliges is“¹⁶⁶⁾

162) J. Waterink, Het Woord in de Didactiek, p.17.

163) S.F.H.J.B. van der Sprenkel, a.w., p.13.

164) Vgl. p. 24.

165) W. Jentsch, a.w., p.147/8.

166) Ef. 1:17 & 18.

Dit gaan naamlik in die Nuwe Testamentiese didache om die sin, die gevolge, die verandering, die uitsig wat die woorde en werke van Christus inhou vir hulle wat Hom volg.¹⁶⁷⁾ Die dissipel van Christus moet die konsekwensies van dissipelskap verstaan. Dit moes ook duidelik wees hoe hierdie openbaring by die voorafgaande openbaring aansluit, teenoor ander godsdienste moes daar afgrensing wees en verdediging teenoor die dwaalleer en kettery.¹⁶⁸⁾

Dit gaan egter geensins alleen om blote kennis en insig nie,¹⁶⁹⁾ maar om die innigste geloofsverbinding met Christus en die navolging van Hom in alle lewensverbande. Die Nuwe Testamentiese onderrig kan dus nie as leerstellig of eties getipeer word nie. Sulke onderskeidings doen te kort aan die Nuwe Testamentiese getuie-nis. Die woord didache word dan ook in verskeie betekenisse in die Nuwe Testament gebruik,¹⁷⁰⁾ bv. in die sin van „dit wat geleer is“,¹⁷¹⁾ „iemand se leer“ of „dit wat hy leer“,¹⁷²⁾ „leer van God of van Christus“,¹⁷³⁾ terwyl dit ook op die handeling self kan slaan.¹⁷⁴⁾ Dit word ook gebruik om die hele werk van die apostels aan te dui.¹⁷⁵⁾

Ons moet egter ook die vraag vra of daar dan 'n spesifieke inhoud was wat in die lering ter sprake gekom het - 'n soort van „kategismus“ bv.? Muirhead toon aan dat daar in die briewe aan die Thessalonicense en die pastorale briewe wel sekere „broad classes of material“ onderskei kan word.¹⁷⁶⁾ Hierdie materiaal is dan doktrinêre stof, etiese stof, sake i.v.m. die erediens en kerkregering en laastens oorblyfsels van die „verba Christi.“ By laasgenoemde probeer hy dan aantoon dat verskeie sinsnedes in die briewe ooreenstemming vertoon met woorde van Jesus. Baie belangrik is egter die feit dat die onderrig telkens

167) S.F.H.J.B. v.d. Sprenkel, a.w., p.128.

168) H. Ridderbos, a.w., p.138.

169) O. Hammelsbeck, a.w., p.33; H. Jonker, De Theologische zin van de praktijk der catechese, Theologia Reformata, Jg 6, 1963, p.41.

170) J.M.S. Baljon, Grieksch theologisch woordenboek, p.226.

171) Matt. 1:27, Joh. 7:16, Hand. 17:19, Rom. 6:17, 16:17, 2 Joh. 10, Openb. 2:24.

172) Matt. 7:28, 16:12, 22:33.

173) Joh. 7:17, Hand. 13:12, 2 Joh. 9.

174) Hand. 2:42, 2 Tim. 4:2, Hand. 18:11; Vgl. ook H. Ridderbos, a.w., p.136

175) Hand. 11:26, Kol.1:28, Hand.2:42, Rom.6:17, 1 Tim.1:10.

176) A.w., p.24.

gemik was op die behoefte van die situasie. So bv. word die Korinthiese gemeente onderrig t.o.v. die huwelik, vleis aan afgode geoffer, ens. In die pastorale briewe weer is die dominerende atmosfeer die stryd teen die dwaalleraars en om die suiwerheid van die leer.

Ten opsigte van „lering” as sulks in die Nuwe Testament, moet ons dus volstaan met die opmerking dat dit gaan om die navolging van Christus – op elke terrein van die lewe – en die geestelike opbou van die gelowige. Daarom raak dit n baie breë terrein en behels dit al die fasette van die openbaring van God.

2.3 ’N KATEGETIESE OPDRAG IN DIE NUWE TESTAMENT?

Tot dusver was ons nog net besig met die leeropdrag in die algemeen, wat in die Nuwe Testament met die begrip „didaskein” aangedui word. Die woord „kategeese” kom egter van n ander Griekse woord t.w. katéchein (*κατηχεῖν*).

Ons moet dus eers nagaan wat hierdie woord beteken en wat die verband daarvan met didaskein is.

Die woord katéchein kom in die Nuwe Testament slegs by Lukas en Paulus voor. In die Septuaginta vind ons dit glad nie.¹⁷⁷⁾

In die profane Grieks het hierdie woord die betekenis „van bo-af klink”, „met gesag meedeel”. Dit was dan bv. van digters gebruik wat hulle woorde van die kateder af, „van bo-af”, laat weerklink het.¹⁷⁸⁾ Die woord is op twee maniere gebruik t.w. in die sin van iets meedeel en in die sin van iemand onderrig of onderwys. Tog is dit in die Nuwe Testamentiese tye eers meer-male gebruik in die sin van „iemand onderrig”.¹⁷⁹⁾ In die Nuwe Testament self word dit in beide die algemene en besondere sin gebruik.

177) J.M.S. Baljon, a.w., p.511.

178) Ten onregte word *κατηχεῖν* soms in verband gebring met *ἠχος* – met klanke omgewe, dus die klank en weerklink van vraag en antwoord. Vgl. A. Kuyper, a.w., p.504.

179) H.W. Beyer, *κατηχεῖν* in „Theologisches Wörterbuch zum Neuen Testament”, III, p.638.

In die algemene sin vind ons dit in Hand. 21:21 & 24 en so blykbaar ook in Luk. 1:4¹⁸⁰⁾ en in Hand. 18:25.¹⁸¹⁾ Ons kan dus met Firet saamstem as hy sê dat „voor Lucas het woord de connotatie had van een voorlopige, onvolledige, soms zelfs niet op goed grond berustende kennis.”¹⁸²⁾

Van besondere belang is die gebruik wat Paulus van hierdie woord maak. In Rom. 2:18 praat hy met die Jood wat „uit die wet onderrig word.” Hy gebruik dus die term wanneer hy praat van die Joodse onderrig uit die Torah – wat dus 'n spesifieke geloofsinhoud was.¹⁸³⁾

In 1 Kor. 14:19 gebruik hy die woord weer in 'n heel ander verband. Hier gaan dit om die feit dat om met vyf woorde onderrig te word, beter is as om tienduisend in 'n taal te hoor. Paulus ken teenoor die spreek in tale dus 'n hoë waarde aan die onderrig toe. Van verdere belang is dat dit hier gaan om 'n werksaamheid in die kring van die gemeente.¹⁸⁴⁾

Die laaste plek waar katéchein in die Skrif voorkom, is Gal.6:6. Hiervolgens moet die een wat onderwys ontvang, lewensmiddele skenk aan dié een wat die onderwys gee. Die „een wat onderwys gee”, is gelyk te stel met die „didaskalous” van 1 Kor. 12:28 en Ef. 4:11. Tereg merk V.d. Sprenkel op: „Hier blijkt het onderrichten in het Woord een functie te zijn, die recht op levensonderhoud meebrengt

- 180) H.W. Beyer, a.w., p.640 meld dat dit nie seker is of κατηχέιν hier die algemene of besondere betekenis het nie. Dit hang daarvan af of Theofilus 'n nie-Christen was (wat al gehoor het) en of hy 'n Christen was (wat al onderrig ontvang het). Hy is egter van mening dat eersgenoemde moontlikheid hier waar is, m.a.w. Theofilus het 'n sekere algemene kennis gehad op grond van wat hy gehoor het, en ontvang nou verdere mededeling.
- 181) Dit was blykbaar net 'n elementêre kennis wat aan Apollos meegedeel was. Uit die laaste deel van die vers blyk dit dat hy slegs van die doop van Johannes geweet het. Vgl. S.F.H.J.B. v.d. Sprenkel, a.w., p.131; A. van Veldhuizen, Katechetiek, p.5.
- 182) A.w., p.69.
- 183) Vgl. S.F.H.J.B. v.d. Sprenkel, a.w., p.131. „Hier betekent dit woord dus dat men onderwijs gehad heeft in datgene wat er in het milieu waarin men leeft, over de verhouding van God en mens gezaghebbend is.” Tog sien V.d. Sprenkel dit slegs as „verstandelijke kennis der gegevens.”
- 184) A. Exeler, Wesen und Aufgabe der Katechese, p.223, is van mening dat omdat dit „in die gemeente” plaasvind, die onderrig hier met die prediking gelyk te stel is.

en ook, dat dit werk in de gemeenten een betrekkelijk zelfstandige taak aan het worden was."¹⁸⁵⁾

Uit bostaande gegewens maak Beyer die gevolgtrekking dat Paulus die woord katéchein uitsluitlik gebruik in die sin van onderrig gee oor die geloofsinhoud.¹⁸⁶⁾ Hiermee kan ons saamstem, maar oor sy verdere gevolgtrekking is daar verskil van mening. Hy sê naamlik dat Paulus nie die gebruiklike woord didaskein gebruik nie, maar 'n woord invoer wat nie in die godsdienstaal van die Jodendom gebruik is nie om daarmee „ein terminus technicus für die christliche Unterweisung zu schaffen.“ Paulus wil dan so die besonderse van die onderrig op grond van die evangelie, na vore bring. Hierdie woord wat dan nog nie met enige betekenis gelaai was nie, sou dan vir Paulus 'n geskikte woord gewees het om die uitsluitende betekenis van Christelike onderrig aan te neem. Dit laat vandag nog sy klank hoor in dié woord „kategese“.¹⁸⁷⁾

Sommige steun hierdie siening,¹⁸⁸⁾ maar onses insiens bou hy so 'n gewigtige stelling op baie swak fundamente. Daar word glad nie rekening gehou met die feit dat Lukas ook die woord en wel in 'n ander betekenis, gebruik nie.¹⁸⁹⁾ Paulus gebruik wel die woord in die sin van onderrig met gesag,¹⁹⁰⁾ maar dit is onses insiens nie moontlik om uit dié 3 plekke waar hy die woord gebruik, af te lei dat hy 'n terminus technicus wou invoer nie.¹⁹¹⁾ Bowendien vind ons in die Nuwe Testament ook geen begrippe-kompleks wat rondom katéchein opgebou is nie.¹⁹²⁾ Daar word ook geen skerp en duidelike onderskeid tussen katéchein en didaskein gemaak nie.¹⁹³⁾

185) A.w., p.131.

186) A.w., p.639.

187) A.w., p.639.

188) A.C. van Uchelen, a.w., p.24; P. ten Have, a.w., p.6; A. Exeler, a.w. p.223; A.D. Müller, Grundriss der Praktischen Theologie, p.215.

189) J. Firet, a.w., p.69; S.F.H.J.B. v.d. Sprengel, a.w., p.132. Hy beskryf dit as 'n „vry“ neutraal woord vir „doen vernemen“ of „doen kennis nemen;“ A. A. van Veldhuizen, a.w., p.5.

190) P. Biesterveld, Het karakter der Catechese, p.69.

191) J. Firet, a.w., p.68; C.M. Langeveld, a.w., p.11.

192) C.M. Langeveld, a.w., p.11.

193) W. Jentsch, a.w., p.263. Ons insiens wil hy egter te veel sê as hy beweer dat „katechein mehr das Neue des Gelehrten betont, also noch etwas mehr missionarischen Charakter hat, dagegen didaskein eine mehr innergemeindliche Note trägt.“ Op al drie plekke waar Paulus die woord katechein gebruik, sou ons dit 'n „mehr innergemeindliche Note“ moes toeken. Vgl. ook D.J.M. Terblanche, a.w., p.231.

Ons sal dus hoogstens kan sê dat die woord katéchein in die vroeë Christelike Kerk geïk geraak het as term vir die kerklike onderrig wat met gesag meegedeel word en daarom gebruik ons dit in die woord „kategeese”.¹⁹⁴⁾

Indien ons dan ons kerklike kategeese vanuit die Skrif onderoënskou wil neem, kan ons nie net by katéchein stilstaan nie, maar moet ons ook die woord didaskein nagaan. Tereg sê C.M. Langeveld dat ons ons kategetiese werk nie moet identifiseer met katéchein nie maar aansluiting moet soek by didaskein met al sy afleidinge en samestellinge.¹⁹⁵⁾ Selfs Paulus maak baie meer van didaskein as van katéchein gebruik.

Didaskein is 'n veel ryker woord in die Skrif. Dit omvat en dra die hele leeraspek van die kerklike lewe. „Het is eigenlijk jammer dat dit woord, door de traditie die te beginnen by Clemens Romanus voor *κατηχησις* koos, voor de lerende werkzaamheid van die kerk verloren is gegaan en ook overigens een seculair bestaan heeft gekregen.”¹⁹⁶⁾

Uit bostaande ondersoek het nou ook vir ons duidelik geblyk dat in die Nuwe Testament geen opdrag tot kategeese gegee word in die sin waarin die kerk vandag kategeese beoefen nie.¹⁹⁷⁾

Konsekwensies vir kategeese.

Uit hierdie ondersoek van die Skrif se leeropdrag aan die kerk, het daar 'n aantal fasette na vore gekom wat vir die kerk se kategetiese werk van baie groot belang is. Ons stip dit samevattend aan:

Die Skrif het 'n duidelike leeropdrag aan die kerk wat net so wesentlik deel van die kerk se lewe en roeping is, as die opdrag tot die prediking. Hierdie leeropdrag het veral die geestelike vorming en toerusting van al die lede van die kerk op die oog. Dit wil die lede help om as lede van Christus en Sy kerk in kerk en wêreld te leef. Die ontvouing en toepassing van die heils-

194) J. Firet, a.w., p.68; S.F.H.J.B. v.d. Sprenkél, a.w., p.132.

195) A.w., p.13.

196) C.M. Langeveld, a.w., p.14. Hy wil lievers praat van die „didache-tiese” werk van die kerk.

197) P. Biesterveld, a.w., p.12; D.W. de Villiers, a.w., p.22.

feite staan sentraal in hierdie onderrig, maar dan nie as blote verstandsefeite nie, maar as die Woord van God waardeur die Gees van God werk.

Waar dit gaan om die wandel van die gelowige, is hierdie leeropdrag dus gerig op die ganse lewe van die kind van God. Al die lede van die kerk word by hierdie opdrag betrek. Nie net moet die jong lammers gewei word nie¹⁹⁸⁾ maar ook hulle wat al „vanweë die tyd leraars behoort te wees”,¹⁹⁹⁾ ja, almal moet dié onderrig ontvang totdat ons kom „tot die mate van die volle grootte van Christus.”²⁰⁰⁾

As die kerk nou hierdie opdrag reg wil uitvoer, moet hy dit gaan fundeer op beide die begrippe „didaskhein” en „katéchein”.

3. DIE KATEGETIESE ONDERWYS AS DEEL VAN DIE KERK SE UITVOERING VAN DIE LEEROPDRAG.

In die kategetiese het ons te doen met 'n amptelike onderrig in die Skrif en belydenisskrifte om hulle wat die onderrig ontvang, langs die weg van belydenis van geloof van die een sakrament na die ander te lei.²⁰¹⁾ Soos reeds aangetoon, vind ons in die Skrif geen spesifieke opdrag tot so 'n kategetiese arbeid nie. Ook is daar geen Skrifbewyse dat daar so 'n onderrig in die Nuwe Testamentiese tyd bestaan het nie. Tog vereis die wese van die kerk en die inhoud van die christelike geloof, dat daar so 'n onderrig sal wees.²⁰²⁾ Die sigbare gemeenskapsvorm van die kerk en die feit dat die kerk herkenbare grense het, hou die gedagte in van mense wat „buite” die kerk is. Dit getuig egter ook van 'n opname in die kerk. Aangesien die kerk 'n spesifieke belydenisgemeenskap is, sal die opname in hierdie gemeenskap met 'n spesifieke daad moet gepaard gaan.²⁰³⁾ Hierdie argument wat by die wese van die christelike geloof aansluit en vandaar uit vir die kategetiese pleit, word dan ook beskryf as „een argument, klemmender dan een bewijsgrond aan eenen lossen tekst ontleend.”²⁰⁴⁾

198) Joh. 21:15.

199) Heb. 5:12.

200) Ef. 4:13.

201) Hierdie is alleen maar 'n voorlopige beskrywing van wat kategetiese is. Ons kom later by 'n breër ondersoek na die wese en doel van die kategetiese en 'n definiëring daarvan.

202) P. Biesterveld, a.w., p.12; D.W. de Villiers, a.w., p.22; E.C. Achelis, Practische Theologie; p.190.

203) C.A.G. v. Zezschwitz, a.w., p.82.

204) P. Biesterveld, a.w., p.13. Vgl. ook H. Jonker, a.w., p.40.

Omdat die kategetiese onderrig dus natuurlikerwyse uit die lewe en werk van die kerk uitgroeï, sal ons moet nagaan hoe dié onderrig in die kerk gestalte gekry het en hoe die kerk dan daarmee hierdie besondere faset van sy leeropdrag gefïnterpreteer het.²⁰⁵⁾

3.1 DIE VROEE CHRISTELIKE KERK.

In die Nuwe Testament, kan ons sê, vorm die doop die uitgangspunt van die kerklike onderrig.²⁰⁶⁾ Van 'n uitgebreide en meer toegespitste onderrig voór die doop, was daar egter nog nie sprake nie.²⁰⁷⁾ Die onderrig was allereers bepaal tot die geestelike geloofsbeslissing van bekering en lewensvernuwing en dit het die doop veronderstel. Dit was nie 'n uitgebreide onderrig nie. Diegene wat deur die teken van die doop tot die gemeente wou toetree, moes alleen kon belydenis doen van hulle geloof in die Naam van Jesus Christus as Messias en Verlosser.²⁰⁸⁾ Dit was dus onderrig aan volwassenes.

Wie dus uit die gegewens van die Nuwe Testament 'n kategismus wil aflees²⁰⁹⁾ of kategetiese vorme wil vind,²¹⁰⁾ wil te veel sê en poog om die gegewens van die Nuwe Testament in 'n patroon te druk waarin dit nie pas nie.

Tog is die onderrig wat in verband met die doop gestaan het,

- 205) A.H. de Graaff, a.w., p.146. A.D. Müller, a.w., p.215; praat van 'n instinktiewe sekerheid waaruit die kategetiese ontwikkel het.
- 206) W. Jentsch, a.w., p.260; L. Vischer, Die Geschichte der Konfirmation, p.34.
- 207) H. Jonker, a.w., p.41.
- 208) R. Bijlsma, a.w., p.45; A.D. Müller, a.w., p.215; A. Troelstra, "Augustinus en het catechumenaat!" Onder Eigen Vaandel, 5 Jg, 1930, p.147; L.J. Sherrill, a.w., p.148. Hand.2:14-40, 8:30-37, 10:34-48.
- 209) Vgl. in hierdie verband die poging van A. Seeberg, Der Katechismus der Urchristenheit. In die inleiding van die herdruk van Seeberg se boek sê F. Hahn: "Alfred Seebergs Konzeption einer umfassenden Lehreinheit hat sich nicht bewährt." p. XXXII. Sien ook die afwysing van sulke pogings deur bv. Jentsch, a.w., p.260 vv.; R. Bijlsma, a.w., p.43. Van 'n kategismus is daar in die N.T. beslis geen sprake nie. Hoogstens kan ons sê dat die jongkerke van die Nuwe Testament 'n eenvoudige konfessie besit het. Sien K. Dijk n.a.v. Heb.4:14 en 10:73 soos aangehaal deur L. Praamsma, Met de Kerk van alle eeuwen, p.61.
- 210) Vgl. G. Schille, "Zur urchristlichen Tauflehre," Zeitschrift für Neutestamentliche Wissenschaft, Jg.49, 1958, p.52.

heel vroeg uitgebou.²¹¹⁾ Die oudste geskrif van die vroeë kerk wat aan ons bekend is, die Didache, dateer waarskynlik uit die laaste gedeelte van die eerste eeu.²¹²⁾ In hierdie werkie word die leer wat deur die apostels aan die heidenvolke onderwys is, kort en bondig saamgevat.

Geleidelik ontwikkel dié vorm van die onderrig aan diegene wat hulle wil laat doop, totdat dit in die tweede helfte van die tweede eeu lei tot die kategumenaat.²¹³⁾ Dit was dan 'n periode van spesiale kategese tot toerusting vir die lidmaatskap van die gemeente. „De catechumeen staat op de drempel van de kerk. Hij komt van buiten, uit de heidense wereld. En hij ontvangt de catechese als inleiding tot het christendom.”²¹⁴⁾

Hierdie georganiseerde vorm van kerklike onderrig was nie oral op dieselfde wyse ingerig nie, maar het tog oral dieselfde wesenskenmerke vertoon. Die persoon wat by die kategumenaat wou aansluit, moes hom onderwerp aan 'n ondersoek na die motiewe vir sy oorkoms na die Christendom.²¹⁵⁾ Hy moes hom in geselskap van getuies²¹⁶⁾ by een van die kerklike ampsdraers aanmeld.²¹⁷⁾ Hy moes dan belowe om van allerlei heidense gewoontes af te sien en as hy bv. 'n beroep beoefen het wat vir die Christendom aanstootlik was, moes hy dit laat vaar.²¹⁸⁾ Later, ongeveer teen

211) F. Burkli, Handbuch der Katechetik, p.57.

212) Vgl. A. Sizoo, Geschiedenis der oud-christelike Griekse letterkunde, p.8.

213) F. Burkli, a.w., p.57; R. Bijlsma, a.w., p.54; L. Vischer, a.w., p.33; G. Kretschmar, „Konfirmation und Katechumenat im Neuen Testament und in der Alten Kirche,” in K. Frör: Zur Geschichte und Ordnung der Konfirmation in den Lutherischen Kirchen, p.22. Sedert die einde van die 3^e eeu word „kategese” die gebruiklike term vir die offisiële kerklike onderrig wat voorberei op die ontvang van die doop. Vgl. W.R. de Jong, Katechetik, p.13.

214) R. Bijlsma, a.w., p.45.

215) F. Burkli, a.w., p.58; R. Bijlsma, a.w., p.48.

216) G. Kretschmar, a.w., p.23.

217) R. Bijlsma, a.w., p.48.

218) L. Vischer, a.w., p.35; P. Biesterveld, a.w., p.15.

die vierde eeu, is die toelating tot die kategumene uitgebou tot 'n toelatingsritueel²¹⁹⁾ en het dit gepaard gegaan met handoplegging, die kruisteken en gebed.

Die kategumene was dus eintlik „ein... besonderer Stand in der Kirche.“²²⁰⁾ Hulle het nog nie dieselfde regte as die dooplidmate geniet nie en kon nie die misterieë gedeelte in die erediens bywoon nie.²²¹⁾ Die kategumenaat kan eintlik as 'n soort proeftyd gesien word. In dié tyd het hulle onderrig ontvang en moes hulle lewenswandel die erns van hulle begeerte om lede van die kerk te word, onderstreep.²²²⁾

Die kategumenaat het gewoonlik van twee tot drie jaar geduur.²²³⁾ Die middele wat gebruik is om die kategumene op te lei tot 'n Christelike lewe, was die bywoning van die godsdienstige oefeninge, die omgang met lede van die gemeente, die opsig van ervare Christene en toegespitste onderrig.²²⁴⁾ Die inhoud van hierdie onderrig het gewoonlik bestaan uit 'n opsommende weergawe van die Christelike geloof en die konsekwensies daarvan vir die praktiese lewenswandel, asook „voorlopige“ inligting in verband met die doop en die nagmaal.²²⁵⁾ Later is die onderrig in die kategumenaat hoofsaaklik tot etiese sake beperk en is die eintlike geloofswaarhede eers in die dooponderrig behandel.²²⁶⁾ Die gemeente was deur sy voorbidding by die onderrig betrokke.²²⁷⁾

Aan die begin van die vastyd is diegene wie se onderrig afgehandel was, onder die getal van die eintlike doopskandidate opgeneem. Nou was hulle nie meer kategumene nie, maar „Competentes“.²²⁸⁾ In die veertig dae voor paasfees, het die biskop dan in

-
- 219) G. Kretschmar, a.w., p.23; S.F.H.J.B. v.d. Sprenkel, a.w., p.150.
 220) L. Vischer, a.w., p.34.
 221) L. Vischer, a.w., p.36.
 222) L. Vischer, a.w., p.35.
 223) S.F.H.J.B. v.d. Sprenkel, a.w., p.151; L. Vischer, a.w., p.36.
 224) P. Biesterveld, a.w., p.16.
 225) R. Bijlsma, a.w., p.49.
 226) L. Vischer, a.w., p.36.
 227) S.F.H.J.B. v.d. Sprenkel, a.w., p.150.
 228) F. Burkli, a.w., p.58; P. Biesterveld, a.w., p.15.

daaglikse homilieë die geloofsweg aan hulle duidelik gemaak, is hulle vollediger ingelig in verband met die sakramente en moes hulle die Onse Vader leer.²²⁹⁾

Die dooponderrig het egter eerder die vorm van 'n sakrale inwyding in die geloofsgeheimenisse aangeneem, as wat dit ~~in~~ blote mededeling en verklaring van geloofswaarhede was. 'n Hele aantal handeling en gebruike is uitgevoer wat die competentes „innerlich und äusserlich so vorbereiten sollten, dass er die Taufe als sakrales Erlebnis empfangen konnte.“²³⁰⁾ So moes hulle bv. vas, boete doen en sonde bely. Om die mag van die bose te verbreek, is exorcisme beoefen. Die hande is hulle opgelê, hulle het die kruisteken op die voorhoof ontvang en daar is op hulle geblaas. Na hierdie onderrig het dan uiteindelik die doop gevolg.

Hiermee was die onderrig egter nog nie afgehandel nie. Nou moes die misterieë²³¹⁾ – veral dan die doop en die Nagmaal – nog verder verklaar word. Hierdie onderrig kon uit die aard van die saak dan nie voor die doop geskied nie, want hierdie geheimenisse sou „geprofaniseer“ word as dit met ongedooptes gedeel sou word. Vir die oningewyde moes hierdie geheimenisse verborge bly.²³²⁾

L. Vischer meen 'n verdere rede vir hierdie „na-doopse“ onderrig te sien in die feit „dass man sie nicht in Worten vorausnehmen und dadurch in ihrer Kraft abschwächen wollte. In den Mysterien wirkte Gott selbst; sein Handeln sollte unmittelbar erlebt werden.“²³³⁾ Dit was belangriker om die sakrament te ondervind as om dit vooraf in al sy besonderhede verstandelik te ken.²³⁴⁾

229) R. Bijlsma, a.w., p.49.

230) L. Vischer, a.w., p.37.

231) Die gedagte dat baie dinge in die godsdienst met misterieë omhul was, het vanaf die derde eeu die kerk se kategetiese arbeid binnegedring. E.C. Achelis, a.w., p.191.

232) Dit was dan ook die rede waarom die kategumene voór die sakramentsbediening die kerk moes verlaat. R. Bijlsma, a.w., p.50.

233) A.w., p.38.

234) S.F.H.J.B. v.d. Sprenkel, a.w., p.153.

Tydens hierdie onderrig, wat minstens 'n week geduur het, is daar nogeens gewys op die pligte wat die Christen met sy doop op hom geneem het. Hulle is ook vermaan om die geheimenisse van die Christelike geloof nie aan buitestaanders bekend te maak nie.

Die hele onderrig, soos wat dit in die kategumenaat en doops-onderrig gestalte gekry het,²³⁵⁾ mag nie los gesien word van die gemeentelike lewe nie. Die vroeë Christelike gemeente was 'n gemeente wat sendingwerk beoefen het. Baie heidene het dan ook as gevolg van hulle kontakte met hierdie geestelik lewende en kragtige getuies van Christus, tot geloof gekom en begeer om self ook by die Christelike kerk in te skakel.²³⁶⁾ - al het dit soms ook met lewensgevaar gepaard gegaan.²³⁷⁾ Die kategumene was dan ook nie 'n groep wat los en apart van die kerk gestaan het nie, maar was opgevang in en deel van die kerklike gemeenskap.²³⁸⁾ Die gemeente was inderdaad betrokke by die kategetiese werk.²³⁹⁾

Gevolgtrekkings.

Ten opsigte van die onderrig in die vroeë Christelike kerk, kan ons dan die volgende gevolgtrekkings maak:

Daar is groot erns gemaak met die kerklike onderrig. Dit is deeglik en herderlik beoefen.²⁴⁰⁾ „Erzieherisch wichtig ist die personalistische Art der urchristlichen Katechetik.“²⁴¹⁾ Dit het nie om blote kennis gegaan nie, maar om die vorming van Christene. Daarom die lang proeftyd, die ondersoek, die inleiding in die gebede, vastye, ens.²⁴²⁾

Ons kom nie agter dat daar sprake was van 'n volledig uitgewerkte leerstof nie, maar die fundamentele en beslissende sake waarom dit in die navolging van Christus gaan, het steeds in die middelpunt gestaan.²⁴⁴⁾

-
- 235) In die Ooste het spesiale kategeteskolle ontstaan waar die kategetiese onderrig waargeneem is deur opgeleide kategete. In die weste was daar nie aparte kategeteskolle nie, maar is die onderrig waargeneem deur biskoppe en presbiters. R. Bijlsma, a.w., p.47.
- 236) Hand. 8:4, 11:19-23, 18:24-28.
- 237) L. Vischer, a.w., p.37.
- 238) W. Jentsch, a.w., p.264.
- 239) R. Bijlsma, a.w., p.46.
- 240) S.F.H.J.B. v.d. Sprenkel, a.w., p.152
- 241) W. Jentsch, a.w., p.264.
- 242) J.A. Jungmann, Katechetik, p.12.
- 243) S.F.H.J.B. v.d. Sprenkel, a.w., p.151.
- 244) W. Jentsch, a.w., p.264.

Dit gaan om 'n inlywing in die volle lewe van die gemeente. Die kategumenaat het 'n sterk liturgiese aksent gedra en hierdie liturgiese element was alles behalwe vormlik.²⁴⁵⁾ 'n Lewende deelname aan die liturgie was die uitnemendste weg waarlangs die nodige kennis verkry kon word.²⁴⁶⁾ „Die liturgische und dogmatisch-ethische Einführung in das christliche Leben gingen Hand in Hand.“²⁴⁷⁾

Die onderrig geskied in noue gemeenskap met die lewe van die gemeente. Deur die wyse waarop die gemeente en die kategumene by die prediking betrek word, „katekiseer“ die gemeente saam met die kategumene.²⁴⁸⁾

Die onderrig was ook sterk afgestem op die praktyk van die daaglikse lewe. Dit was veral belangrik vanweë die vervolging van die Christene en die feit dat mense wat hulle hele lewe lank in heidense godsdienste en gewoontes geleef het, nou radikaal daarvan moes breek om as burgers van die koninkryk van God te lewe en te werk en te ywer vir die koms daarvan.²⁴⁹⁾ Hierdie praktyk van die ou kerk het dan ook die voordeel gehad dat dit beklemtoon het dat met intrede in die kerk 'n sekere lewenswandel gepaard gegaan het.²⁵⁰⁾

'n Baie belangrike nadeel van hierdie ontwikkeling in die kerk, lê daarin dat die weg na die doop te lank geword het. Vir 'n té lang tyd is die kategumene dan ook nie met die evangelie gekonfronteer nie. In plaas van om Christus te verkondig sodat die mense hulle mag bekeer om dan die doop te ontvang, moes daar só'n lang proses deurgemaak word. „Die Taufe ist weniger ein Geschenk für den, der Busse tut, sie wird

245) S.F.H.J.B. v.d. Sprenkel, a.w., p.152.

246) J.A. Jungmann, a.w., p.12.

247) H. Jetter, Erneuerung des Katechismusunterrichts, p.53.

248) S.F.H.J.B. v.d. Sprenkel, a.w., p.152; H. Jetter, a.w., p.53.

249) S.F.H.J.B. v.d. Sprenkel, a.w., p.151.

250) L. Vischer, a.w., p.50.

vielmehr den Bewährten zuteil. Das Verhältnis von Verkündigung und Taufe wird dadurch gestört."²⁵¹⁾

3.2 DIE KINDERDOOP EN DIE GEVOLGE DAARVAN VIR DIE KATEGETIESE

ONDERWYS

Met die geboorte van kinders binne die kring van die Christendom, ontstaan 'n heel ander situasie. Hulle intrede in die kerk vind reeds by hulle geboorte plaas (kragtens die leer van die verbond) en daarom moet hulle ook nie lank ná geboorte die teken daarvan, die doop, ontvang nie.²⁵²⁾ Waar die kategetiese onderwys te doen gehad het met die onderrig van diegene wat uit die heidendom tot die Christendom oorgekom het en hulle voorberei het op die ontvangs van die doop, was daar nou van sulke onderrig geen sprake nie. Nie alleen bring die invoering van die kinderdoop dus 'n keerpunt in die geskiedenis van die kategesse te weeg nie,²⁵³⁾ maar werk dit ook die verval van die kategesse in die hand.²⁵⁴⁾

Met die algemeen-wording van die kinderdoop, het daar ook 'n uitbreiding in die doopshandeling plaasgevind. 'n Ritus is aan die doop verbind en was bedoel as plaasvervanger vir die kategesse. Terwyl die volwasse dopeling langs die weg van die kategesse na die doop heengevoer is, word die klein kindjie nou langs liturgies-sakramentele weg deur middel van 'n reeks handelingte tot die doop heengevoer. Onderrig tree dus nou volledig op die agtergrond.

Die kerk het egter nou voor 'n probleem te staan gekom. Diegene wat as volwassenes langs die weg van kategesse en doop in die kerk ingelyf is, was deur die kategesse gevorm en toegerus vir hulle roeping as Christene in die wêreld, terwyl hulle ook ingelei was in die lewe en werk van die kerk. Die vraag was dus - hoe gaan die gedoopte kindertjies verder in die weg van Christen-wees ingelei word? „Woher kommt die Kraft, die Gabe der Taufe zu

251) L. Vischer, a.w., p.39.

252) R. Bijlsma, a.w., p.51; H. Bavinck, De opvoeding der rijpere jeugd, p.16.

253) E. Moll, Katechetiek I, p.5; C. Palmer, Evangelische Katechetiek,

254) L. Vischer, a.w., p.48.

bewahren?"²⁵⁵⁾ Dit was wel so dat die pete verplig was om die kinders te onderrig. Verder is dit as vanselfsprekend beskou dat die ouers hulle kinders moes onderrig. Ook het die kinders in die kerklike lewe ingegroei deur van kleins af daaraan deel te neem.²⁵⁶⁾ n Kerklike geordende onderrig wat op die basis van die doop die kinders verder onderrig en in die kerklike lewe inlei, het egter nie tot gestalte gekom nie.²⁵⁷⁾

Daar vind egter n ander ontwikkeling plaas. Die sakramentsleer word uitgebou en die sakramente dra nou n magiese krag tot saligheid en geestelike groei.²⁵⁸⁾ Die eenmalige gebeure wat in die doop afgeteken word, staan nou nie meer in die middelpunt nie, maar die geestelike groei wat op magiese wyse deur middel van die een sakramentele werking na die ander bevorder word.²⁵⁹⁾ Sakramentele toerusting vind plaas en verdere onderrig is dus nie nodig nie. Die kategeese as onderrig aan die gedoopte jeug bly buite die gesigsveld. Kategeese is alleen onderrig aan mense wat hulle uit die heidendom bekeer het, of nog moes bekeer.²⁶⁰⁾

Tog was dit so dat die sakramente van die Nagmaal en die biege, behalwe vir hulle sakrale werking, ook nog groot opvoedingsgeleenthede gebied het.²⁶¹⁾ Veral was die biege in hierdie opsig van waarde omdat hier n ondersoek na en n onderrig in geloofswaarhede kon plaasvind.²⁶²⁾

Met die ontwikkeling van die sakramentsleer, het daar in die doop self ook n baie belangrike verandering plaasgevind. Van vroeg in die Christelike kerk af, was die handoplegging, as teken van die meedeling van die gawe van die Heilige Gees, reeds in

255) G. Kretschmar, a.w., p.19.

256) J.A. Jungmann, a.w., p.11.

257) L. Vischer, a.w., p.54; J.A. Jungmann, a.w., p.11.

258) E. Moll, a.w., p.7.

259) L. Vischer, a.w., p.57.

260) R. Bijlsma, a.w., p.51.

261) H. Bavinck, a.w., p.18.

262) L. Vischer, a.w., p.54.

gebruik. Dit het sy plek by die doop gekry.²⁶³⁾ Die handoplegging het later ook met 'n salwing (consignatio) gepaard gegaan. Dit is sedert die 4^e eeu algemeen as verseëling aangedui. In die Nuwe Testament en in die kerk voór die konsilie van Nicea, was daar egter nooit sprake van 'n aanvulling van die doop nie. Al het die doop dan ook later, uit 'n liturgiese oogpunt gesien, uit 'n meerdelige handeling bestaan.²⁶⁴⁾ Dit het hier om sake gegaan wat eintlik reeds by die doop inbegrepe was.

Die handoplegging verkry egter mettertyd 'n meer selfstandige betekenis. Dit word dan só verstaan dat die doop as negatiewe deel van die Christelike inisiasie verstaan is t.w. die reiniging van sonde. Die handoplegging as die handeling wat die Heilige Gees meedeel, volg dan as positiewe element daarop.²⁶⁵⁾

Dit baan die weg daartoe dat die doop in twee afsonderlike dele verdeel word. Die handoplegging word tot 'n aparte en selfstandige kerklike handeling verhef. Hierdie gebruik word aangehelp en bestendig deur die feit dat die handoplegging en salwing alleen deur 'n biskop voltrek kon word²⁶⁶⁾ terwyl elke presbiter die doop kon bedien.²⁶⁷⁾ Veral sedert die 13^e eeu is hierdie handeling in die Westerse kerk eers lank ná die doop voltrek in die „jaren des ondersheids“²⁶⁸⁾.

Uit hierdie gebruik groei die konfirmasie wat dan as selfstandige sakrament erken word. Die doop is nie nou meer 'n gebeure wat op sigself staan nie, maar „der Christ muss durch ein weiteres Sakrament vollendet werden.“²⁶⁹⁾ Deur die konfirmasie word die

263) G. Kretschmar, a.w., p.19.

264) G. Kretschmar, a.w., p.21.

265) G. Kretschmar, a.w., p.19; D.W. Maurer, „Geschichte von Firmung und Konfirmation bis zum Ausgang der Lutherische Orthodoxie“, in: K. Frör, Confirmatio, p.10, 11.

266) G. Kretschmar, a.w., p.30; D.W. Maurer, a.w., p.11.

267) R. Bijlsma, a.w., p.86.

268) H. Bavinck, a.w., p.16.

269) L. Vischer, a.w., p.32.

doop bevestig en voltooi. Eers deur die konfirmasie kan die mens 'n ware Christen word.²⁷⁰⁾ Terwyl die doop iemand inlyf in die orde van die gelowiges, neem die konfirmasie hom op in die orde van die strydere "en verleent hem als zoodanig een onuitdelgbaar karakter."²⁷¹⁾ Deurdat die konfirmasie op hierdie wyse as hulp vir die lewensstryd dien, word dit ook beskryf as "ein geistliches Analogon zur Ritterweihe."²⁷²⁾

Hierdie konfirmasiepraktyk het dus eintlik geen kategetiese funksie gehad nie. Dit het die betekenis gehad van 'n liturgiesakramentele handeling²⁷³⁾ en ons kan sê dat dit mede die kategetiese vervang.²⁷⁴⁾

Calvyn was dan ook van oordeel dat "dit gedrocht van een sakrament" nie alleen die doop onreg aangedoen het nie, maar ook die onderwysing van die jeug vervang het.²⁷⁵⁾ So het die kerk van die middeleeue dan sy roeping om sy jeug te onderrig, geheel verwaarloos.²⁷⁶⁾

Gevolgtrekkings.

Die kinderdoop bring 'n nuwe situasie t.o.v. die kategetiese mee. Die kerk het egter nie die insig gehad dat met sy eie gedoopte jeug ook kategetiese bemoeienis gemaak moet word nie. Die verwaarloosing en verval van dié onderrig word verder ook in die hand gewerk en bevorder deur die opkoms van die Roomse sakra-

270) C.G. Andrén, "Die Konfirmationsfrage in der Reformationszeit," in K. Frör: Zur Geschichte und Ordnung der Konfirmation in den Lutherischen Kirchen, p.37.

271) H. Bavinck, a.w., p.17; D.W. Maurer, a.w., p.13.

272) G. Kretschmar, a.w., p.32.

In die latere middeleeue word hierdie selfstandige konfirmasiehandeling deur die Boheemse broeders op 'n ander wyse angewend. By hulle volg dit op 'n "Lehrprüfung und einer Glaubenszusage." So ontstaan daar by hulle dus 'n nuwe kategumenestand en het die konfirmasie as afsluiting daarvan gedien. Die konfirmasie behou egter sy betekenis as aanvulling en uitbouing van die kinderdoop.

273) A. Troelstra, Stof en metode der catechese in Nederland voor de Reformatie, p.286.

274) M.B. van't Veer, Catechese en Catechetische stof by Calvijn, p.286.

275) J. Calvyn, a.w., IV, XIX, 13.

276) M.B. van't Veer, a.w., p.141.

mentsleer. Toerusting vir die taak om as gelowige vir die koms van Gods koninkryk te stry, vind nie meer plaas deur onderrig in die woord nie, maar deur deelname aan sakramente wat op magies spiritualistiese wyse versterk en toerus. So ontwikkel dan ook die sakrament van die konfirmasie wat dien as inlywing in die volle gemeenskap van die gemeente. Hierdie sakrament vervang die onderrig in die woord as amptelike taak van die kerk aan sy jeug.

3.3 DIE REFORMASIE.

Die aksente wat deur die Reformasie sentraal gestel word, werk ook bevrugtend deur na die kategese. Ten opsigte van die kategetiese onderwys, gryp die reformasie terug na die verbondsgedagte. Op grond van die verbond van God met Abraham, moes die Israeliet sy kinders in die verbond onderrig. Vir die kerk is die implikasie dus dat hy nie maar net die sakrament aan sy kinders kan bedien nie, maar ook moet toesien dat hulle onderrig word in die waarhede van die verbond.²⁷⁷⁾

Hiermee hang 'n tweede aksent saam, nl. die Reformasie se beklemtoning van die algemene priesterskap. Die skeiding tussen geestelikes en leke word opgehef.²⁷⁸⁾ Dit bring dus mee dat nie alleen die geestelikes godsdienstige kennis moet hê nie, maar elke lid van die gemeente.²⁷⁹⁾ Deurdat die Reformasie die Skrif sentraal stel en nie die sakrament nie, is die inhoud van die kennis wat nodig is, nie die tradisie van die kerk en sy misterieë nie, maar die kennis van die evangelie. Nie die ontvangs van die sakramentele genade nie, maar die kennis van die ware leer kom op die voorgrond te staan.²⁸⁰⁾

Hiermee word daar dus 'n geweldige taak aan die kategese gegee.

²⁸¹⁾ Daarom dan ook dat Luther en Calvyn groot erns maak met die kategese. Aan die huisgesin word die primêre plek toegeken en die skool word vrugbaar betrek in die kategetiese onderrig. Die refor-

277) H. Jonker, a.w., p.43.

278) H. Moll, a.w., p.12.

279) M.B. van't Veer, a.w., p.288.

280) M.B. van't Veer, a.w., p.288.

281) R. Bijlsma, a.w., p.65.

matore skryf kategismusse om te help met die vorming van kundige lidmate.

'n Baie belangrike aspek van die reformatoriese siening is dat daar geen genoeë geneem kan word met blote verstandelike kennis nie, maar kennis wat bevrugting in die lewe in- en uitwerk, is nodig. „Wat als leerder kerk werd meegedeeld, mocht niet maar klakkeloos worden nagepraat, maar moest persoonlijk worden toege-eigend.“²⁸²⁾

Nie alleen is die nuwe aksent op en die nuwe inhoud van die kategese van belang nie, maar ook die plek wat aan die kategese toegeken word in sy verhouding tot die sakramente en die plek wat nou aan die konfirmasie gegee word.

Die konfirmasie as sakrament word ten sterkste afgewys.²⁸³⁾ Daar word teruggekeer na die Nuwe Testamentiese siening van die doop as 'n eenmalige gebeure wat nie deur 'n ander sakrament aangevul word nie. Beide die aflegging van die ou mens en die opstanding van die nuwe mens, is in die doop inbegrepe.²⁸⁴⁾

Ons het reeds opgemerk dat die bediening van die doop aan sy lede, ook op die kerk 'n verdere verpligting teenoor sy lede meebring. Die kind wat die doop ontvang het, moet later in sy lewe self sy geloof in Jesus Christus as Here en Verlosser bely en self met woord en daad bewys lewer dat hy in die verbond met God opgeneem is. Hiertoe moet hy gelei en gevorm word. Eerstens deur die ouer wat as verbondsouer primêre verantwoordelikheid dra, maar ook deur die kerk wat moet sorg dat die lammers gewei en opgepas word.²⁸⁵⁾

Die kerklike onderrig gryp dus terug op die doop. Dit wat in die doop gegee is, moet deur die gedoopte begryp word en aanvaar word. Dit wat deur die doop van hom geëis word, moet hy doen en gee. Maar so gryp die kategetiese handeling ook weer

282) R. Bijlsma, a.w., p.76.

283) A.D. Müller, a.w., p.219; C.G. Andren, a.w., p.39.

284) Rom. 6:3; 1 Kor. 12:13; Gal.3:27; Kol. 2:12; 1 Pet. 3:21.

285) L. Vischer, a.w., p.106.

vooruit na die ander sakrament, die Nagmaal. Alleen hulle wat 'n persoonlike belydenis van Jesus Christus as Heer en Verlosser in hulle lewe dra, kan as waardige deelgenoot aan die tafel van die Here aansit. Wie dus die belangrike geloofswaarhede nie ken, begryp en beleef nie, kan nie op die regte wyse die Nagmaal gebruik nie.²⁸⁶⁾ Dit is juis dan hierdie ken, verstaan en beleef van die geloofswaarhede, wat die kategetiese onderrig op die oog het.

Met die oog daarop dat die toegang tot die Nagmaal langs die weg van hierdie onderrig verkry is, is daar groot erns met die onderrig gemaak. Luther het 'n „Ordnung von sich wiederholenden Katechismus-examen“ ingevoer.²⁸⁷⁾ Wie die Nagmaal wou gebruik, moes by die biege een maal per jaar nie alleen die kategismus-stukke opsê nie, maar sig ook daarvoor laat ondervra. As iemand sy belydenis oortuigend bevestig het, was dit nie meer nodig om hom later weer te ondersoek nie. Die ondersoek was dus privaat en Luther sluit hom aan by die gebruik van die Middeleeuse kerk om aan die eerste Nagmaal die verpligte biege vooraf te laat plaasvind.²⁸⁸⁾ By die Lutherane het hierdie gebruik egter ten koste van 'n geloofsbelydenis meer in die rigting van 'n „Glaubens-examen“ ontwikkel.²⁸⁹⁾

Calvyn was van oortuiging dat hierdie onderrig op die beste wyse kon plaasvind, „indien een formulier geschreven was tot dit doel, bevattend en op gemeenzame wijze uitleggend de hoofdinhoud van nagenoeg alle hoofdstukken van onze religie, waarmee de ganse kerk der gelovigen zonder verschil van mening moet instemmen.“²⁹⁰⁾ Hy wou dat die kinders van die gemeente hulle op tien-

286) C.G. Andren, a.w., p.46; M.B. van't Veer, a.w., p.289; L. Vischer, a.w., pp. 61,63.

287) L. Vischer, a.w., p.62.

288) M.B. van't Veer, a.w., p.290.

289) M.B. van't Veer, a.w., p.291.

290) Institutie, Boek IV, XIX, 13. Beide Luther en Calvyn het ook daarvoor gesorg dat daar sulke leerboeke sou wees deur die kategismusse wat hulle geskryf het. Vgl. J.N. Bakhuizen van den Brink en W.F. Dankbaar, Handboek der kerkgeschiedenis, deel III, pp. 58, 161.

jarige ouderdom²⁹¹⁾ aan die gemeente moes „aanbied“ om belydenis van hulle geloof af te lê. Voor die gemeente is hulle dan oor elke hoofstuk ondervra. As hulle iets nie begryp het nie, is hulle verder daaromtrent onderrig.²⁹²⁾ Vier maal per jaar (voor elke Nagmaalsondag) is so 'n ondersoek gehou en kon die vordering van elke kind vasgestel word.²⁹³⁾ As 'n kind gereed bevind is, is hy tot die Nagmaal toegelaat.

Die antwoorde wat die kind moes gee, was dus eintlik 'n belydenis wat hy aflê. Hierdie belydenis was dan die antwoord op sy doop en daarmee dan ook die ontsluiting van die weg tot die Nagmaal.²⁹⁴⁾

Die volwasse lede van die kerk was egter ook aan verdere ondersoeke onderworpe. So moes bv. die doopouers en getuies voor die versamelde gemeente van hulle geloof rekenskap gee.²⁹⁵⁾ Die geloofsbelydenis van die kinders was dus in 'n sekere sin 'n afsluiting van die kategetiese onderrig. Tog is almal wat reeds tot die Nagmaal toegelaat was, ook nog daarna in die kategismus onderrig.²⁹⁶⁾

In die beklemtoning van die persoonlike kennis en geloof het dit nie vir Calvyn om wat tans as individuele of piëtistiese tendense beskou word, gegaan nie, maar om die bewaring van die suiwere leer en die instandhouding van die kerk.²⁹⁷⁾

Blykbaar het nie een van die reformatore aan 'n rekonstruksie van die konfirmasie gedink nie.²⁹⁸⁾ Tog gaan die konfir-

291) M.B. van't Veer, a.w., p.309, huldig die interessante mening dat Calvyn eerder op die oog gehad het dat kinders van 10 tot 15 jaar moes katkiseer. Tien jaar was dan die terminus a quo.

292) J. Calvyn, a.w., IV, XIX, 13.

293) M.B. van't Veer, a.w., p.311.

294) Ibid.

295) Ibid.

296) Ibid.

297) J. Calvyn, Institutie IV, XIX, 13; M.B. van't Veer, a.w., p.311.

298) C.G. Andren, a.w., p.41. Luther het wel nog nut gesien in die konfirmasie as 'n kerklike ritus (Vgl. L. Vischer, a.w., p.59; C.G. Andren, a.w., p.39) waarin die sekerheid van sondevergifnis aan die sondaar bevestig word. Die handoplegging kon dan plaasvind onder die voorwaarde dat dit met gebed gepaard moes gaan (Vgl. C.G. Andren, a.w., p.44). Calvyn stel ook prys op die handoplegging, maar dan moes dit as seën geskied. Vgl. Institutie, IV, XIX, 4.

masie (belydenisaflegging) soos ons dit vandag ken, terug na die tyd van die Reformasie. Die man wat in 'n groot mate bygedra het tot die vormgewing van so 'n gebruik in die kerke van die Reformasie, was die Straatsburgse hervormer, Martin Bucer.²⁹⁹⁾ Hy voel die noodsaak dat kinders wat in hulle vroeë jeug gedoop is, op 'n gegewe tyd hulle doopsbelydenis moes vernuwe. Hierdie belydenisaflegging was dan die eerste deel van die konfirmasie-handeling. Die ander deel het uit die objektiewe element bestaan. Die eerste handeling hier was vir Bucer die gebed van die gemeente. „Konfirmation ist fürbittende Segenshandlung.“³⁰⁰⁾ Hierop volg dan die handoplegging as uitdrukking van hierdie „geistwirkenden Segenshandlung.“ Ten slotte volg die toelating tot die Nagmaal.

Die doel van die gebed en die handoplegging was om die gedooptes opnuut te bevestig in die genade wat in die doop aan hulle geskenk was. Hierdie handeling was geensins gesien as 'n voltooiing van of aanvulling by die doop nie. Dit was 'n middel in die hand van die Heilige Gees om die gedoopte te versterk.³⁰¹⁾

Die toelating tot die Nagmaal was nie alleen 'n voorreg nie, maar het ook die plig meegebring van onderwerping aan die orde en broederlike tug van die gemeente.³⁰²⁾

Bucer is nie in al die protestantse kerke nagevolg nie. In baie kerke was daar 'n blote kategetiese onderrig sonder 'n afsluitende plegtigheid.

Met verloop van tyd word die konfirmasie egter 'n algemene gebruik in die protestantse kerke. Nadat dit eers eenmaal ingevoer was, „war sie im kirchlichen Leben bald so tief verwurzelt, dass

299) L. Vischer, a.w., p.64; C.G. Andren, a.w., p.49.

300) D.W. Maurer, a.w., p.29.

301) C.G. Andren, a.w., p.52.

302) L. Vischer, a.w., p.65.

an eine andere Ordnung nicht mehr zu denken war."³⁰³⁾

Dit is dus baie duidelik dat die konfirmasie (belydenisaflegging) soos dit tans in die gereformeerde kerke gebruik word nie teruggaan op die doopritueel, en veral dan die handoplegging van die vroeë kerk nie.³⁰⁴⁾ Dit sluit daarom dus glad nie aan by die konfirmasie van die kerk van die Middeleeue nie. Ons het hier te doen met die kerk wat erns maak met sy kategetiese taak en die vormgewing daarvan uitbou. Die konfirmasie (belydenisaflegging) „ist eine von der Kirche selbst geschaffene Ordnung, die in gutem Einklang mit der Schrift steht.“³⁰⁵⁾

Gevolgtrekkings. Uit bogenoemde onderstreep ons dan die volgende belangrike aspekte.

Die kerke van die Reformasie het van die begin af erns gemaak met die leeropdrag ten opsigte van die gedoopte kinders van die gemeente. Hierdie onderrig was gemik op die inleiding van die jeug in die lewens- en denkwêreld van die kerk.³⁰⁶⁾ 'n Lewende kategetiese veronderstel dus 'n lewende gemeente.

Die onderrigstof is in kategetismusse saamgevat. Daar was dus 'n spesifieke inhoud wat oorgedra moes word. Dit het geensins om blote feite-kennis gegaan nie, maar ook om aanvaarding en beleving daarvan. Die onderrigstof

303) L. Vischer, a.w., p.89.

Onses insiens stel H. Jonker, a.w., p.44 die saak té eensydig wanneer hy verklaar: „Niet vanuit de Reformatie, maar wel onder invloed van het piëtisme zijn de reformatorischen kerken langzamerhand tot de acte van de geloofsbelijdenis op Palmzondag overgegaan, die door een belijdeniscatechisatie werd voorbereid.“ Dit was wel so dat die Piëtisme aanvanklik gouer die konfirmasie ingevoer het, maar hierdie stelling laat nie reg geskied aan die rol wat Bucer gespeel het nie en ook nie aan die gedagtes van die reformatore wat bevrugterend was vir die ontwikkeling by Bucer nie. Vgl. D.W. Maurer, a.w., p.38.

304) L. Vischer, a.w., p.89.

305) C.G. Andren, a.w., p.56.

306) M.B. van't Veer, a.w., p.289; W. Rott, „Konfirmation“ in: Die Religion in Geschichte und Gegenwart, p.1759.

was nie uitgebreid nie, maar kompak en eenvoudig.³⁰⁷⁾ Die aksent is gelê op persoonlike geloof en belydenis sonder om in individualisme te verval.

Die konfirmasie is uitgebou om die kategetiese onderrig af te sluit en die brug te vorm tussen doop en Nagmaal. Hiermee was alle kerklike onderrig t.o.v. die lidmate wat belydenis van hulle geloof gedoen het, nie afgesluit nie. Dit was slegs een aspek van die kerklike onderrig wat t.o.v. spesifieke persone afgesluit is.

Vir die regte uitbouing van die kategetiese praktyk, is die kennis van die wortels van die kategetiese, soos ons dit in die geskiedenis van die kerk ontvou sien, absoluut noodsaaklik.

4. DIE WESE VAN DIE KATEGETIESE ONDERWYS.

In ons ondersoek van die kerk se leeropdrag, het ons reeds daarop gewys dat ons in die lering te doen het met God wat tot die mens spreek. God spreek deur die prediking en Hy spreek deur die lering. Die lering is daarop toegespits dat hy wat geleer word, 'n dissipel van Jesus Christus sal wees in die daaglikse lewe. Dit gaan om die voortwandel met Christus.

In die kategetiese onderrig het ons nou met 'n spesifieke faset van die kerk se leeropdrag te doen. Hier gaan dit daarom dat die lering voltrek word aan die jong lede van die gemeente met die oog op hulle inskakeling in die volle lewe van die kerk, as lewende lede. Hierby kom egter ook dat hierdie lering ook voltrek word aan diegene wat buite die kerk staan (ongedooptes) en wat graag by die kerk wil inskakel.

Die leeropdrag geld nie net vir die kerk in sy geïnstitueerde vorm nie maar ook vir die buite-institutêre faset van sy lewe. Hier speel die huisgesin 'n sentrale rol en het die ouers 'n uiters belang-

307) So het dit bv. nie vir Calvyn gegaan om "een zoo groot mogelijk quantum verstandelijke kennis" nie, maar om "een zuiver verstaan van de grondgedachten van het Evangelie." M.B. van't Veer, a.w., p.309.

rike taak aanvaar toe hulle die doopgelofte afgelê het.³⁰⁸⁾ Wanneer ons egter van kategeese praat, het ons te doen met die taak van die kerk in sy geïnstitueerde verband om die jeug van die gemeente deur lering tot lewende en werkende lede van die gemeente te lei. Die sakrament van die doop gee aan die kinders van die gemeente die reg om sodanige lering te verwag en „legt tegelyk aan de kerk de verpligting op, om de gedoopten, die zij in haren schoot opnam, tot zelfstandige burgers van het Godsrijk te vormen en op te voeden.“³⁰⁹⁾ Vir die uitvoering van hierdie taak gebruik die kerk sy besondere ampte.³¹⁰⁾

Die kategeese is dus 'n amp telike werk van die kerk. Dit geskied in die Naam en met die gesag van die Koning van die kerk, Jesus Christus. Dit word verrig aan die „onmondige“³¹¹⁾ lede van die gemeente en almal wat tot die gemeente wil toetree.³¹²⁾ Dit het ten doel die

- 308) Vgl. P. Roest, „Verkenning en belijning van de catechese“, Nederlands Theologisch Tijdschrift, Jg 10, 1956, p.37. In 'n voetnota maak hy die volgende belangrike opmerking: „In de Dordtse Kerkorde is er sprake van catechesis domestica, die gevolgd wordt door de catechesis ecclesiastica. Het verval van dit huisonderricht bepaalt zonder twijfel mede de moeilijke positie van de kerkelijk catechese.“
- 309) E. Moll, a.w., p.6. Vgl. ook die volgende oor die feit dat die kategeese 'n funksie van die kerk is: D.W. de Villiers, a.w., p.62; R. Bijlsma, a.w., p.7; A.C. van Uchelen, a.w., p.29; A.H. de Graaff, a.w., p.147.
- 310) Vgl. Kerkorde van die Nederduitse Gereformeerde Kerk, Artikel 9. Die amp van die bedienaar van die Woord omvat: 9.4. die behartiging van die kategetiese onderwys.“
- 311) Ons gebruik hierdie term in die besef dat dit vir verkeerde interpretasie vatbaar is. Die jong kinders van die gemeente is kragtens die verbond en die verseëling daarvan deur die doop, lede van die gemeente van Christus. „Onmondig“ wil dus nie sê dat daar 'n „halwe“ lidmaatskap van die kerk is nie. Met onmondig bedoel ons egter dat die jeug nog nie tot volle belewenis van hulle lidmaatskap gekom het nie. Hulle deel nog nie in al die voorregte en verantwoordelikhede wat in lidmaatskap opgesluit is nie. By gebrek aan 'n beter woord is ons op die begrip „onmondig“ aangewese. Vir 'n bespreking van die begrip Vgl. A. Exeler, a.w., p.67 vv.
- 312) M.H. Bolkestein, De Catechese in de Kerkorde, p.5. wil dat ons die kategeese wyd moet sien. Dit is ingestel op die wêreld. Hy wil nie 'n geslote kategeese wat net na binne gerig is nie. Ons voel egter dat hy dit té breed wil stel. Primêr is die kategeese op die verbondskind gerig. Dit is 'n taak van die kerk na binne. Terselfder tyd moet ons egter ruimte laat vir die opneem van die evangelisasie- en sendingobjekte langs die weg van kategeese en belydenisaflegging. Vgl. ook D.S.A. Hagenbeek, De moderne leerkerk, p.8.

vorming van lewende lede van die kerk.³¹³⁾

Die spesifiek kenmerkende van hierdie arbeid is dat dit onderrigswerk is. As sulks het dit sy eie bestaan apart van en naas die prediking. In teologiese kringe was daar egter oor die verband tussen didache en kerygma nie altyd helderheid nie. So word kategeese bv. as verkondiging beskryf. Terwyl die verkondiging in die prediking met „homiletischen Mitteln“ geskied, word in die kategeese „Unterrichtsmittel“ gebruik.³¹⁴⁾ A.H. de Graaff praat van hierdie siening as „the German dilemma“ – omdat bogenoemde siening veral op Duitse bodem voorkom. Die „dilemma“ lê dan daarin dat „with this emphasis upon proclamation it became rather difficult to account for the educational aspect of the church's instruction.“³¹⁵⁾

Dit bly inderdaad onmoontlik om hierdie dilemma op te los solank as wat prediking en lering (education) gesien word as sake wat tot verskillende sferes behoort of van verskillende ordes is.³¹⁶⁾

Die ander uiterste weer is om té veel aksent op die opvoedkundige aspek te lê. Dan versand die kerk se onderrig in gewone onderwys.³¹⁷⁾

Barth was nie bang om die kategeese as onderrig te beskryf nie.³¹⁸⁾

- 313) Hiermee het ons nou nog nie 'n volledige definisie gegee van wat kategeese is nie. Ons wil hier net aantoon wat wesentlik aan die kategeese is.
- 314) L. Fendt, Grundriss der Praktischen Theologie, II, p.250. Vgl. ook E. Thurneysen, a.w., p.152: „Unterricht ist grundsätzlich nichts anderes als Predigt.“
- 315) A.w., p.16-24. De Graaff behandel hierdie problematiek redelik volledig en verwys ook na die verskillende pogings wat aangewend is om aan hierdie dilemma te ontsnap. Die hele lewendige bespreking wat op Duitse bodem oor hierdie saak aan die gang is, spruit veral uit die vraag of godsdiensonderrig 'n bestaansreg in die gewone skole het en, indien wel, hoe dit dan verantwoord moet word. Vgl. bv. die werke van H. Angermeyer, H. Gloy, H. Halbfas, K. Koziol e.a.
- 316) A.H. de Graaff, a.w., p.21.
- 317) De Graaff meld dat hierdie probleem veral in die Amerikaanse literatuur na vore kom. A.w., p.25.
- 318) K. Barth, Die Kirchliche Dogmatik, IV, 3, p.997-999.

Volgens hom moet die kategese „belehren" en nie „bekehren". Die kategese moet nie in die „Entscheidung" stel en dus nie verkondig nie.

Deur die kategese onderrig te noem, lê Barth ongetwyfeld die vinger op een element van die kategese wat dit van die prediking onderskei. Deur dit egter so radikaal van die prediking te onderskei doen hy onses insiens die kategese 'n onreg aan. Die juiste wyse om die verhouding te bepaal, word o.i. deur R. Bijlsma aangedui.³¹⁹⁾ Hy wys daarop dat in al die werksaamhede van die kerk, vier elemente vervat is. Hy onderskei dan die verkondigende, die pastorale, die lerende en die gemeenskapvormende motiewe. Hierdie motiewe kan egter nie van mekaar geskei word nie maar tree saam op. Hulle onderlinge verhouding wissel wel volgens die aard van die betrokke kerklike werksaamheid. So staan in die prediking die verkondigende element sentraal, terwyl die ander drie tog ook teenwoordig is. In die kategese staan die lerende element dus sentraal, terwyl die ander drie elemente ook in die kategese aangetref word. Terwyl die kategese dus lering is, het hierdie lering (onderrig) ook 'n verkondigende karakter, 'n pastorale karakter en 'n gemeenskapsvormende karakter.

So gesien, kom hier dan twee belangrike aspekte na vore. In die eerste plek bepaal dit vir ons die verhouding tot die prediking. „De catechese beweegt zich op een terrein om de prediking heen. Zij vooronderstelt de prediking en bereidt de prediking voor. Zij is indirect met de verkondiging bezig, direct echter met het leven van de gemeente, die door de verkondiging geroepen, verzamel en in dienst genomen wordt."³²⁰⁾ Die kategese fungeer dus apart van en tog nou verbonde aan die prediking.

Die tweede aspek is dat die kategese op die wete, maar nie die wete alleen gerig is nie. Gesien in die lig van die mikpunt van die kategese, om tot „mondigheid" te bring, gaan dit eweneens om vorming en geestelike toerusting. As ons dan die regte aksent op die kategese wil laat val deur dit nie enersyds in verkondiging en andersyds in onderwys te laat opgaan nie, moet ons dit steeds sien in sy betrokkenheid op die gemeente. Dit gaan om die vorming en toerusting van hulle wat ten

319) A.w., p.15.

320) M.H. Bolkestein, De eigen aard van de catechese, p.12.

volle met die gemeente van Christus in die wêreld wil leef.³²¹⁾

Hierdie taak verrig die kerk dan nie in eie krag en wysheid nie, maar hy dien as instrument in die hand van sy Hoof en Koning wat hom daartoe geroep het.³²²⁾ Kategese is „eerst dan wat zij bedoelt te zijn, wanneer de over de kerk uitgestorte Geest van Christus daarin werkt.“³²³⁾

5. DIE DOEL VAN DIE KATEGETIESE ONDERWYS.

Vir ons onderwerp is dit belangrik dat ons 'n duidelike siening van die doel van die kategese sal hê. Wat die doel van die kategese is, gaan ook bepaal wat die leerstof vir die kategese sal wees.³²⁴⁾ Ons moet immers weet waarheen ons wil gaan, voordat ons kan bepaal langs watter weg ons daarheen wil gaan.³²⁵⁾

In ons ondersoek na die doel van die kategetiese onderrig, sal ons nie stilstaan by sieninge waarvan ons verskil nie,³²⁶⁾ maar slegs probeer om die riglyne wat ons tot dusver in ons ondersoek getrek het, uit te bou. Ons wil kategese dan as volg definieer: Kategese is die deel van die amptelike onderrigswerk van die kerk wat gerig is op sy gedoopte lidmate, en op diegene wat wens om deur die doop tot die kerk toe te tree, met die oog op hulle belydenisaflegging en die verkryging van toegang tot die Nagmaal, sodat hulle as mondige lidmate deel kan hê aan die lewe van die kerk en in diens van Gods Koninkryk hulle Christelike roeping in kerk en wêreld kan uitleef.

321) M.H. Bolkestein, a.w., p.15.

322) P. ten Have, a.w., p.5; A.C. van Uchelen, a.w., p.27.

323) S.F.H.J.B. v.d. Sprenkel, a.w., p.6. In 'n voetnota (p.7) maak hy die volgende belangrike opmerking: „Zelden wordt doorgedacht over de functie van de Heilige Geest in de catechese.“ Vgl. ook A.C. van Uchelen, a.w., p.31; O. Hammelsbeck, a.w., p.23.

324) A. van Veldhuizen, a.w., p.54; K. Dijk, De dienst aan de kerkjeugd, p.18.

325) Vgl. W. Klafki, Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, p.86.

326) Vgl. hiervoor: D.W. de Villiers, a.w., pp.45-52. B. Ter Haar, Catechetische moeilijkheden en mogelijkheden, pp.17-26, bespreek ook verskillende doelstellings. Ons wil egter ook sy eie siening afwys, nl. dat dit gaan om die vorming van die godsdienstige persoonlikheid.

Sodoende word God verheerlik en die koms van Sy koninkryk bevorder deur die opbou en uitbou van Sy kerk.³²⁷⁾

Wanneer ons die kategese so definieer word ook die lyne van ons kerkbeskouing deurgetrek. So kom na vore dat die kerk 'n bepaalde gëmeen-skap met bepaalde grense is; dat die kerk bestaan tot eer van God, tot eie opbou en apostolaat; asook dat die kerk sy lewe openbaar in die twee fasette van binne en buite die geïnstitueerde verband.

Ons sien ook dat ons hier met 'n gekompliseerde doelstelling te doen het. Ons kan onderskei tussen 'n uiteindelijke doel en naderliggende doelstellings.³²⁸⁾ So is die uiteindelijke doel die verering en verheerliking van God en die koms van Sy koninkryk. Nadere doelstellings is die opbou van die gemeente en die geestelike lewe van die lidmaat. Nog nader lê weer die belydenisaflegging en die toetrede tot die Nagmaal.³²⁹⁾

Wanneer ons die doelstelling van die kategese ondersoek, moet ons ook onthou dat die uiteindelijke doel geen doel in die gewone sin van die woord is nie. In uiteindelijke sin gaan dit om die volkomenheid van die mens, want eers dan word God ten volle verheerlik. Dit sal eers op die jongste dag gerealiseer word. „Gott verfolgt durch die Führung seines Heiligen Geistes ein eschatologisches Ziel, über das wir nicht verfügen.“³³⁰⁾ Dit gaan om die einddoel om soos Christus te wees.³³¹⁾ Hierdie doel word hier op aarde nooit bereik nie, maar steeds nagejaag.³³²⁾

-
- 327) Met die oog op ons onderwerp gee ons so 'n lang en gedetailleerde definisie sodat elke faset van die doelstelling na vore kan kom. Vir ander definisies van kategese vgl.: R. Bijlsma, a.w., p.11; P. Biesterveld, a.w., p.58; D.W. de Villiers, a.w., pp.26 en 344; E. Moll, a.w., p.54; P. ten Have, a.w., p.11; P. ten Have, „Catechese“, Vox Theologica, Des. 1943, Jg 15, p.56; K. Dijk, a.w., p.8.
- 328) Vgl. R. Hedtke, a.w., p.96; P. ten Have, a.w., p.7; E. Greyling, Godsdiensonderwys in die kerk, pp.33-80; M.H. Bolkestein, De Catechese in de kerkorde, p.7.
- 329) Al het ons in die kategese in 'n baie groot mate met persoonlike geestelike vormingswerk te doen, beskou ons tog hierdie twee doelstellings as die naasliggendste. Belydenisaflegging en toetrede tot die Nagmaal word op 'n bepaalde punt afgehandel, terwyl die geestelike vormingswerk aan die lidmaat verder voortgaan. Vgl. E. Moll, a.w., I, p.54.
- 330) W. Jentsch, a.w., p.237. Vgl. Fil.1:6; 1 Kor.13:12; 2 Kor.5:1-4; Kol.1:5; Heb.11:10. Vgl. ook A. Exeler, a.w., p.67; W. Uhsadel, Evangelische Erziehungs- und Unterrichtslehre, p.59.
- 331) Ef. 4:13.
- 332) Fil.3:12. H. Kittel, Evangelische Religionspädagogik, p.324, verkies dan ook die begrip opgaaf (Aufgabe) bo die term doel (Ziel). So kan daar ook gepraat word van doelstelling of van gerigtheid, gerigspunt. Tog gaan dit vir ons in die kategese om 'n sekere doel wat wel bereik word t.w. belydenisaflegging en toetrede tot die Nagmaal. Selfs in verdere verband is die term doel nie onvanpas nie, maar heel skriftuurlik: „Ek jaag na die doel“(Fil.3:14).

Om dan nou tot 'n nadere ondersoek van die doelstelling te kom: Uit ons definisie is dit duidelik dat ons twee lyne moet vashou. Aan die een kant gaan dit om die opbouing en ontplooiing van die persoonlike geestelike lewe. Die kategese mag egter nie in individualisme verval nie, want aan die ander kant gaan dit om die groot belang van en vir die kerk³³³⁾, om die bewaring van die suiwere leer en in standhouding van die gemeente,³³⁴⁾ die opbouing van die gemeente,³³⁵⁾ ja, om die waarborg vir die kontinuïteit van die kerklike lewe.³³⁶⁾ Nie een van hierdie twee lyne mag ten koste van die ander oorbeklemtoon word nie en hulle mag ook nie van mekaar geskei word nie.³³⁷⁾ „Het individuele kan niet bloeien dan in de gemeenschap met het geheel, en het geheel zal zich niet zuiver bewaren, dan wanneer ook het individuele tot rijpe ontwikkeling gebracht wordt.”³³⁸⁾ Dit word onderstreep deur die feit dat die kategese die brug vorm tussen die twee sakramente; die doop as teken en seël van die inlywing in Christus en Sy gemeente en die Nagmaal as teken en seël van die voortgaande gemeenskap met Christus en Sy gemeente.³³⁹⁾

Ter wille van 'n duidelike omskrywing wil ons die verskillende aspekte wat in ons definisie inbegrepe is, van nader betrag.

Deel van die amptelike onderrig.

In ons bespreking tot dusver het dit geblyk dat die leeropdrag aan die kerk veel breër is as die doel wat deur die kategese nagejaag word. In die opdrag selfs is geïmpliseer dat dit 'n opdrag is wat oor die hele lewensspan van die volgeling van Christus gaan.³⁴⁰⁾ Die onderrig aan die lede van die

333) K. Dijk, a.w., p.8.

334) M.B. van't Veer, a.w., p.311.

335) R. Hedtke, a.w., p.96.

336) A. Kuyper a.w., p.507; E. Zellweger, Das Problem des biblischen Unterrichts, p.113.

337) Vgl. K. Dijk, a.w., p.9. Oorbeklemtoning van die kerklike lyn bring die eensydigheid van die hoogkerklikheid te weeg, terwyl die oorbeklemtoning van die individuele lyn die eensydigheid van die piëtisties-individualistiese opvatting is.

338) P. Biesterveld, a.w., p.57; Vgl. ook R. Bijlsma, a.w., p.11.

339) T. Hoekstra, Psychologie en Catechese, p.21.

340) Vgl. p. 27.

gemeente van Christus kan nooit ophou nie. Dit lê ook in die feit dat die gelowige steeds op weg is na die volwassenheid in Christus. (Ef.4:13).

Die kategeese gaan dus oor 'n meer beperkte terrein deurdat dit sy afsluiting vind in belydenisaflegging en toelating tot die Nagmaal.

Calvyn het dan ook die belydenisaflegging gesien as 'n "sekere" afsluiting van die kategetiese werk.³⁴¹⁾ Ook ná belydenisaflegging was daar 'n voortsetting van die onderrig in die kategismus.³⁴²⁾ Sodanige voortsetting van die kerklike onderrig was des te meer noodsaaklik as ons in gedagte hou dat dit vir Calvyn in die kategetiese onderrig, niet te doen was om een zoo groot mogelijk quantum verstandelike kennis, maar om een zuiver verstaan van de grondgedachten van het Evangelie!³⁴³⁾ As 'n mens die jeugdige leeftyd van sy katkisanter in ag neem, dan is dit duidelik dat hier nie té hoë eise gestel kon word nie.

As dit dus net om "grondgedagtes" gegaan het, is dit tog vanselfsprekend dat daarop voortgebou moes word. Dit kan nie maar aan die lidmate self oorgelaat word om vir hierdie voortbou te sorg nie. Dit is net so deel van die kerk se taak as die kategeese self.

Ook R. Hedtke beklemtoon die voortgesette onderrig by Calvyn as hy sê: „Der kirchliche Jugendunterricht ist für Calvin also nicht der Abschluss, sondern der Anfang der Unterweisung in der christlichen Doctrina.“³⁴⁴⁾ Die kategeese wys bokant sigself uit na die voortgaande taak van die kerk om ~~h~~^{sy} lede meer en meer in die leer van die kerk te onderrig sodat hulle nie alleen geestelik sal groei nie, maar ook in staat sal wees om die valse leer en die dwaling te weerlê.

Ons het reeds gesien dat die kategetiese onderrig soos ons dit tans het, met die element van belydenisaflegging daarby, nêrens in sulke terme in die Skrif vir ons voorgeskryf word nie. Tog het die kerk deur die eeue heen en veral sedert die Reformasie, gepoog om hierdie aspek van sy leeropdrag uit te voer en dit 'n sekere vorm te gee. Onses insiens het

341) M.B. van't Veer, a.w., p.311.

342) Vgl. p.51 hierbo.

343) M.B. van't Veer, a.w., p.309.

344) A.w., p.98. Hy probeer ook om aan te toon hoe hierdie voortgesette onderrig (Erwachsenenkatechumenat) by Calvyn tot sy reg gekom het. pp.98-133.

die kerk in gebreke gebly om dit ook t.o.v. die voortgang van sy onderrigstaak te doen. In die praktyk van die kerklike lewe kom dit veelal daarop neer dat die kerklike onderrig met belydenisaflegging tot 'n afsluiting kom.

Die kategismusprediking kan o.i. nie hier as 'n voorbeeld van „voortgesette“ kerklike onderrig genoem word nie. Hier het ons primêr met prediking te doen. Kerugma is anders as didache. Naas die kerugma moet ook die didache in die kerk voortgaan. Bowendien het die onderrig sy eie strukture, metodes en sfeer, wat die mens anders bereik en betrek as die prediking.

Van verskeie kante word dit aangevoel dat ons hier met 'n verkeerde toedrag van sake in die kerklike praktyk te doen het.³⁴⁵⁾ Tereg merk Langeveld op dat kategese, as terminus technicus vir die dooponderrig van die kerk, waardeur doop, belydenis en Nagmaal saamgetrek word, nog altyd so 'n oormag het dat die kategese nie anders gesien kan word as die weg van die jeug van die gemeente van die doop tot die Nagmaal nie.³⁴⁶⁾

Vir 'n gesonde funksionering van die kategese in die kerk, is dit van die allergrootste belang dat ook die res van die kerk se onderrigswerk goed sal funksioneer. Alleen as die kategese 'n deel vorm van die groter geheel van 'n gemeente-omvattende onderrigspraktyk, kan die kategese tot juiste ontplooiing kom. Wanneer die kategese as 'n geïsoleerde onderrigswerksaamheid fungeer, bring dit 'n oorbelasting van die kategese mee. Dit bring mee dat soveel as moontlik gedurende die kategese behandel moet word. Aan die ander kant egter sou die kategese sig veel meer intensief kon besig hou met die belangrikste grondgedagtes van die

345) A.C. van Uchelen, a.w., p.124. Hy sê dat die kerk die besef kwyt is dat haar onderrigstaak die hele lewe moet voortgaan.

R. Bijlsma, a.w., p.7; M.H. Bolkestein, a.w., p.27.

Dit was een van die redes waarom die Rooms Katolieke kerk in Nederland 'n kategismus vir volwassenes opgestel het en hulle kategese nou op die volwassene toespits. Vgl. H. van Leeuwen, aangehaal deur E. Thuring, Houding en verhouding, p.18.

346) A.w., p.15.

Christelike geloof,³⁴⁷⁾ omdat na belydenis daar onmiddellik deur verdere onderrig in die kerk daarop voortgebou word. In die kategese behoort die kerk die fundamente te lê met die oog daarop dat daar op voortgebou sal word.

Dit is duidelik dat hierdie feite ook belangrike implikasies vir die inhoud van die kategetiese leerstof sal hê.

Onses insiens behoort die begrip kategese beperk te bly tot die amptelike onderrig met die oog op belydenisaflegging. Daarom wil ons ook nie met Van der Spreukel van kategese in „engere en wyere sin“³⁴⁸⁾ praat nie, al stem ons saam met die gedagte wat hy hiermee wil onderstreep. Dit is beter om van die kerk se onderrigstaak te praat en dit in al sy aspekte uit te bou - soos wat dit reeds in die een aspek, die kategese, uitgebou is.

Van doop tot Nagmaal.

Die doop is die basis van die kategese.³⁴⁹⁾ In die doop as teken en seël van Gods verbond, word die inlywing in en vereniging met Jesus Christus geskenk en die voltooiing, „de voleindiging van dit werk Gods met mense“³⁵⁰⁾ word beloof. Maar nou mag die seëninge wat aan die doop verbonde is en die krag wat daaruit voortvloei, nie só onmiddellik voorgestel word asof die gedoopte maar verder aan homself oorgelaat kan word en dit dan maar vanself in sy lewe sal uitwerk nie.³⁵¹⁾ A. Kuyper praat van die kinderdoop as die sakrament van die „onbewuste lewe“ waarop ’n bewuste keuse en eie belydenis moet volg.³⁵²⁾ Koziol sê dat in die doop is „zwar das Wesen (die Substanz) des Heilstandes gegeben, es fehlt aber seine volle Entfaltung.“³⁵³⁾ Die volle ontvouing kom deur verdere groei. Die doop

347) Soos Calvyn dit gedoen het.

348) A.w., p.15. Vgl. ook P. Roest, a.w., p.34.

349) A.D. Müller, a.w., p.266; M.B. van't Veer, a.w., p.289; H. Jetter, a.w., p.59; K. Koziol, *Katechumenat heute*, p.46.

350) S.F.H.J.B. v.d. Spreukel, a.w., p.18.

351) E. Moll, a.w., p.53.

352) A.w., p.506.

353) A.w., p.47.

met sy beloftes moet aanvaar en beaam word deur die geloof van die gedoopte.³⁵⁴⁾ Daar is dus 'n bemoeienis van die verbondsouer en van die kerk met die kind nodig om hom tot daardie kennis, insig, aanvaarding, oorgawe en belewing te lei.³⁵⁵⁾

Waar die kategese te doen het met die ongedoopte wat by die kerk ingelyf wil word, is die doop eweneens die basis waarop dit bou. In die geval van die verbondskind gaan dit die kategese vooraf, terwyl dit hier die kategese afsluit. Die doop is by die verbondskind materieel, by die ongedoopte ideël en in beide gevalle substansieël vir die inhoud van die kategese. Dit is die steunpunt en geestelike uitgangspunt - die basis vir beide fasette van die kategese.³⁵⁶⁾

Hierdie inleiding in die lewende verhouding met Jesus Christus, gaan gepaard met 'n bewuste binding aan die gemeente van Christus. So lei die kategese dan van die sakrament van die doop tot die sakrament van die Nagmaal want in laasgenoemde word albei, die binding aan Christus en dié aan Sy gemeente, bely en versterk.³⁵⁷⁾

Soos die doop, veronderstel ook die Nagmaal die kategese. „Catechese is er onvermijdelijk in een kerk, die avondmaal viert.“³⁵⁸⁾ Die Nagmaal kan alleen na selfondersoek gebruik word en hierdie selfondersoek veronderstel 'n geestelike selfstandigheid en die besliste keuse vir Christus.³⁵⁹⁾ Die regte deelname aan die Nagmaal vra ook die nodige kennis van die basiese geloofsake.

In 'n sekere sin kan ons dus sê die doel van die kategese is om van die doop tot die Nagmaal te lei en behoort ons met so 'n definisie te kan volstaan. Onder die viering van die Nagmaal word tog al die ander aspekte ingesluit t.w. „mondigheid“ in geestelike sin, meelewende lid van die kerk en getuie wees vir Christus in die wêreld.³⁶⁰⁾ Ter wille van duidelikheid

354) M.H. Bolkestein, a.w., p.5.

355) E. Moll, a.w., p.54.

356) C.A.G. von Zezschwitz, a.w., p.256.

357) P. ten Have, a.w., p.8; P. Biesterveld, a.w., p.70; D.W. de Villiers, a.w., p.57; R. Bijlsma, a.w., p.19; A.C. van Uchelen, a.w., p.129; T. Hoekstra, a.w., p.20; L. Fendt, a.w., p.235; K. Dijk, a.w., p.18; F. Hahn, a.w., p.9; K. Witt, Konfirmandenunterricht, p.7.

358) S.F.H.J.B. v.d. Sprenkel, a.w., p.24. Vgl. ook M.B.van't Veer, a.w., p.289.

359) T. Hoekstra, a.w., p.21.

360) Ons kan dus nie saamstem met A.H. de Graaff, a.w., Stelling VII as hy sê: „Catechetical instruction and making confession of faith are not to be regarded as the link between baptism and participation in the Lords Supper.“

omskrywe ons egter ons doelstelling vollediger.

Bijlsma sien dit mooi as hy sê dat die kategeese die gemeenskap van die avondmaalvierende gemeente steeds op die oog moet hê „als middelpunt van het samengestelde einddoel waar zij naar toe werk.”³⁶¹⁾

Belydenisaflegging.

Op die historiese ontwikkeling van die konfirmasie het ons reeds gelet.³⁶²⁾ Onses insiens is dit 'n belangrike element van die kategetiese onderrig wat behoue moet bly.³⁶³⁾

Aan die een kant is dit waar dat as die kerk mense doop, dit hom ook die verpligting oplê om hulle tot die Nagmaalstafel toe te laat.³⁶⁴⁾ Aan die ander kant egter staan die eis van die Skrif van selfondersoek en 'n waardige gebruik van die sakrament.³⁶⁵⁾ Dit is dus die plig van die opsig in die kerk om te waak oor die gebruik van die Nagmaal en om sover as moontlik te sorg dat diegene wat die sakrament gebruik, dit in ware geloof sal doen. Daarom is dit 'n baie praktiese en doeltreffende reëling om die jeug wat die kategeese deurloop het, na hulle persoonlike geloofsoortuiging en kennis te vra en eers na sodanige ondersoek tot die Nagmaal toe te laat. Hulle moet dan kan getuig dat hulle dit wat in die doop aan hulle gebied is, aanvaar het en dat hulle dit wat in die doop van hulle ge-eis word, van harte wil nakom.³⁶⁶⁾

361) A.w., p.22. Vgl. ook M.B. van't Veer, a.w., p.289. Hy praat van viering van die Nagmaal as eerste doel en voorlopige afsluiting van die kategeese.

362) Vgl. pp. 46,47,51-53.

363) Daar word soms aangevoer dat die hele saak van die konfirmasie problematies is. Vgl. H. Nyman, „Erwägungen zur Theologie der Konfirmation in ihrer Beziehung zur Kindertaufe und zum Abendmahl,” in: K. Frör, Zur Geschichte und Ordnung der Konfirmation, p.96.

364) H. Nyman, a.w., p.96.

365) 1 Kor. 11:28 & 29.

366) A. van Veldhuizen, a.w., p.56; R. Bijlsma, a.w., p.76.

In die ondersoek moet die kerk dus nie alleen op kennis let nie, maar ook ondersoek doen na hulle geloofsekerheid en vasstel of so 'n belydenis tot praktiese uitwerking in hulle lewens kom.³⁶⁷⁾ Diegene by wie daar die nodige kennis en geloofsrypheid is, kry dan geleentheid om hierdie belydenis in die teenwoordigheid van die gemeente af te lê; en in hierdie vergadering ontvang hulle die toegang tot die Nagmaal. Omdat die sakrament in die midde van die gemeente bedien word, behoort die gemeente ook betrokke te wees by die toelating van nuwe Nagmaalsgangers.³⁶⁸⁾

Wanneer iemand so 'n belydenis aflê, maak dit hom nie tot 'n lid van die kerk nie. Kragtens die verbond is hy dit reeds.³⁶⁹⁾ Sy belydenis is alleen maar 'n gelowige antwoord op God se beloftes.³⁷⁰⁾

Ons verkies die term belydenisaflegging bo die term konfirmasie. In laasgenoemde woord lê die aksent te veel op die kerk se aandeel aan die verrigtinge. Dit hou ook die gedagte in van 'n „bevestiging“, en dit kan onses insiens nie gehandhaaf word nie. Die jong lede staan reeds as kinders van die Here in die amp van die gelowige. Hulle word nie deur die kerk daarin bevestig nie. Van kerklike kant vind hier alleen die toelating tot al die voorregte van kerklidmaatskap plaas, op grond van die belydenis wat die jong lede aflê.

Oorbeklemtoning van die belydenisaflegging is egter 'n wesentlike gevaar. Dit kan naamlik só as die uitsluitlike doel van, nie alleen die

- 367) E. Zellweger, a.w., p.99; P. Biesterveld, a.w., p.74. Van Luther meld M.B. van't Veer, a.w., p.290. „de predikant moest eveneens nagaan of het leven in ooreenstemming was met de belijdenis des geloofs.“ Hy toon ook aan dat die Switserse reformasie in 'n groter mate daarin geslaag het om die ondersoek die karakter van 'n geloofs-belydenis te laat kry.
- 368) K. Dijk, a.w., p.18. Hy is o.i. reg as hy sê dat die openbare belydenisaflegging essensieël nie noodsaaklik is vir toelating tot die Nagmaal nie. Sodanige toelating kon tog reeds met die ondersoek deur die kerkraad plaasgevind het. Tog meen ons dat ons hier 'n gebruik het wat met goeie reg gestalte in die Gereformeerde Kerke gekry het.
- 369) Daarom stel die doopsformulier dit ook dat die kinders van verbondsouers as lidmate van Christus se gemeente behoort gedoop te word.
- 370) A.H. de Graaff, a.w., p.151.

kategese nie, maar die geheel van die kerklike onderrig gesien word, dat die kerk se onderrigswerk in 'n groot mate in die belydenisaflegging 'n afsluiting vind. Volmondig wil ons met Müller saamstem as hy van die belydenisaflegging sê dat „sie nichts Abschliessendes sein, sondern nur die Bedeutung des Übergangs und der Überleitung aus einer Phase der Entwicklung und Erziehung in eine andere bedeuten kann.“³⁷¹⁾

Belydenisaflegging is dus in 'n sekere sin 'n afsluiting en in 'n ander sin 'n beginpunt. 'n Afsluiting van die kerk se kategetiese werk maar 'n begin van deelname aan die volle kerklike lewe - waarby ingesluit is die „leer hulle.“

„Mondige“ lidmate.

In ons beredenering het tot dusver alreeds uitgekristalliseer wat ons onder „mondigheid“ verstaan. Dit gaan vir ons hier dan veral om twee aspekte t.w. die nodige kennis en geestelike ryphed. Dadelik moet ons egter byvoeg dat ons dit nie so mag sien asof ons hier met twee van mekaar losstaande sake te doen het nie. In enige onderrig word kennis meegedeel en verduidelik. So is die voor die hand liggende doel in die kategese dan ook die bybring van kennis, kennis van die Bybel, van die leer van die kerk, die lewe van die kerk, ens.³⁷²⁾ Calvin het hom sterk verset teen die onkunde aangaande die Evangelie in sy dag en juis ook daarom erns gemaak met 'n deeglike kategese. Vir hom was dit die eerste doel van die kategese - die oorwinning oor die onkunde aangaande die leer van die kerk en 'n onderrig in die fundamente van die Christelike geloof.³⁷³⁾

Die kennis wat hier ter sprake is, is egter nie gewone feite-kennis nie, maar geloofskennis. Ons het hier met twee begrippe te doen wat mekaar wederkerig bepaal.³⁷⁴⁾ „To believe is to know, and to know is to believe.“³⁷⁵⁾

Aan die een kant is die kennis onontbeerlik vir die geloof. Dit kwalifiseer die geloof as 'n oortuigde en versekerde geloof.³⁷⁶⁾ Die

371) A.w., p.272.

372) R. Bijlsma, a.w., p.12; A. van Veldhuizen, a.w., p.57.

373) R. Hedtke, a.w., p.82.

374) H. Ridderbos, Paulus, p.267.

375) A.H. de Graaff, a.w., p.140.

376) H. Ridderbos, a.w., p.268.

kennis is egter nooit doel op sigself nie, maar steeds middel.³⁷⁷⁾ Deur hierdie kennis moet die verstand verlig word, die hart geraak word en die wil gebuig word. Die leer moet in die lewe uitwerk.³⁷⁸⁾

Aan die ander kant weer kan hierdie kennis nie anders as deur die geloof verkry word nie. Blote verstandelike kennis is nog geen kennis daarvan nie. Die kennis kan alleen verkry word deur gemeenskap met God, deur na Sy Woord te luister, deur aanbidding en gebed, met ander woorde deur geloof.³⁷⁹⁾ As sodanig is die verkryging van hierdie kennis alleen moontlik deur die werking van die Heilige Gees.³⁸⁰⁾

Om bogenoemde redes kon Calvyn die ken en die opsê van die hoof-somme van die kategismus as 'n akte van belydenis beskou.³⁸¹⁾

Ridderbos toon aan dat hierdie kennis voor alles betrekking het op die opstanding van Christus as inhoud en kengrond van die geloof. In die algemeen kan hierdie kennis omskryf word as „die kennis van die heerlikheid van God in die aangesig van Jesus Christus.” (2 Kor.4:6)³⁸²⁾ Die voortgaande uitbouing van hierdie kennis bevat veral twee elemente, nl. „een dieper en omvangryker inzicht in hetgeen God in Christus heeft geschonken en zal schenken” en andersyds „het steeds beter verstaan van de wil Gods, in de ethische zin van het woord.”³⁸³⁾ So bid Paulus dan vir die gemeente in Kolosse „dat julle vervul mag word met die kennis van Sy wil in alle wysheid en geestelike insig, sodat julle waardiglik voor die Here mag wandel.”³⁸⁴⁾

Hieruit sien ons nou dat die „kennis” en die „geestelike rypheid” waarvan ons gepraat het, eintlik maar die twee kante van een saak is.

377) E. Zellweger, a.w., p.112; D.S. Hagenbeek, a.w., p.18.

378) R. Hedtke, a.w., p.44.

379) A. H. de Graaff, a.w., p.140.

380) R. Hedtke, a.w., p.45.

381) M.B. van't Veer, a.w., p.308; R. Hedtke, a.w., p.95. Wanneer ons aan beide aspekte laat reg geskied word ons van beide uiterstes gevrywaar t.w. aan die een kant dorre intellektualisme en aan die ander kant dogmatiese indifferentisme. Vgl. J. Waterink, Theorie der opvoeding, p.590.

382) A.w., p.267/8.

383) H. Ridderbos, a.w., p.269.

384) Kol. 1:9.

„Mondigheid" beteken met ander woorde „voldoende geloofskennis."³⁸⁵⁾ Wat as „voldoende" geld, sal eers bepaal kan word in die lig van die laaste twee aspekte wat ons nog moet behandel.

Lewende lede van die kerk.

Kategese is kerklike werk en voer na die kerk terug. Dit is gerig op die gemeente. Dit wil die jong lede bring tot volle deelname aan die voorregte en die verantwoordelikhede van die gemeente. Dit is ook deel van die kerk se taak na binne. Wanneer die jong lede van die gemeente geestelik opgebou word, word daarmee ook die gemeente gebou en versterk. Die kategeese het te doen met die voortbestaan van die gemeente. Dit werk mee om haar in die regte eenheid en in suiwerheid van geloof te bewaar.³⁸⁶⁾

Dit beteken dat die jong lede ten volle moet inskakel in die lewe en werk van die gemeente. Op sinvolle en lewende wyse moet hulle deel hê in die gemeente se diens aan God. Dit vereis meelewing in die eredienste.³⁸⁷⁾ Dit beteken dat hulle die prediking moet kan verstaan.³⁸⁸⁾

Om lid van die gemeente te wees, beteken om ook 'n aandeel te hê aan die innerlike opbou van die gemeente. Hier lewer elkeen sy bydrae deur die beoefening van die gemeenskap van die gelowiges, deur die een die ander met sy gawes te dien, op mekaar ag te gee en mekaar te vermaan. So word die lid op sy beurt verryk en met die skatte van die gemeente gedien.

Om lid van die gemeente te wees, impliseer 'n meedoen aan die kerk se taak na buite in sending, evangelisasie en die diens van barmhartigheid.

So word dan aan die kategeese die eis gestel dat dit sal inlei en inwy in die denk en lewenssfeer van die kerk van Christus.³⁸⁹⁾ Dit het 'n

385) In die lig van ons uiteensetting in hierdie paragraaf sou ons dan liever van „kundige" lidmate as van „mondige" lidmate kon praat. Omdat die woord kundig in die gewone spreektaal egter meer die betekenis dra van 'n hoeveelheid kennis en bekwaamheid hê, moet ons maar met „mondig" volstaan.

386) P. Biesterveld, a.w., p.75; A. Kuyper, a.w., p.505; R. Bijlsma, a.w., p.13.

387) A.H. de Graaff, a.w., p.151.

388) R. Hedtke, a.w., p.96.

389) A. Kuyper, a.w., p.507; P. Biesterveld, a.w., p.62.

tweërlei implikasie vir die kategese. Eerstens bring dit mee dat die katkisanter vertrouwd moet wees met die leer van die kerk. Om die sin te verstaan van wat daar in die kerk gebeur en moet gebeur, om die leuen en die dwaling met die waarheid te kan bestry, om in eenheid met die belydende gemeente te leef, vra kennis van die belydenis van die kerk.³⁹⁰⁾

Tweedens kan die kategese nie los en apart van die lewe van die gemeente staan nie. Dit kan nie van ver af daaroor teoretiseer nie. Dit moet nie leer aangaande die lewe van die gemeente nie, maar metterdaad dieper daarin inlei.³⁹¹⁾ Die lewe van die gemeente word nie van buite af aangeleer nie, maar dit moet ook geoefen en beoefen word.³⁹²⁾ In die kategese moet 'n deel van die lid-van-die-gemeente-wees beleef word en die kategetiese onderrig moet self in die lewe van die gemeente beweeg.³⁹³⁾ Steeds moet die kategese daarteen waak dat dit nie 'n kursus los van die gemeente word nie, maar dat dit 'n lewende faset van die lewende gemeente bly.³⁹⁴⁾

Hierdie aspek bring vir ons 'n belangrike „kwaliteitsbepaler“ vir die kategese na vore. As die kategese so deel is van die gemeente, beteken dit dat die kwaliteit van die lewe in die gemeente ook die kwaliteit van die kategese gaan bepaal. Indien die lewe van die gemeente nie lewenskragtig is nie, sal dit hom ook in die kategese wreek.

Christelike roeping in die wêreld.

Die gemeente van Christus bestaan nie net in sy samekomste en werksaamhede onder leiding van die ampte nie, maar ook daar waar elke lidmaat hom in die wêreld beweeg. Verantwoordelike lidmaatskap van die kerk hou

390) K.H. Miskotte, In de gecroonde allemansgading, p.257.

391) H. Jetter, a.w., p.53.

392) M.H. Bolkestein, De eigen aard van de catechese, p.15; F. Hahn, a.w. p.15. Hy praat van „das Pflegen und Üben der Lebensformen der Gemeinde.“

393) H. Jetter, a.w., p.110.

394) Die klag word geuit dat dit juis een van die belangrikste probleme van die gemeente is. Vgl. K. Witt, a.w., p.8; H. Jonker, a.w., p.45. Hierteenoor het ons die treffende les uit die Reformasie en ook die vroeë kerk. Kenmerkend van die kategese was die verbinding daarvan aan die gemeente se godsdiensoefeninge. Vgl. H. Jetter, a.w., p.53.

daarom ook in dat die lidmate as „verantwoordelike mense Gods in die wêreld“³⁹⁵⁾ sal leef. Die Skrif leer dat die gelowige hom nie van die wêreld moet afsonder nie maar in die wêreld³⁹⁶⁾ as die sout van die aarde en die lig van die wêreld moet leef.³⁹⁷⁾

Die kategetiese kan daarom nie die jeug in die Skrif en die leer van die kerk onderrig sonder om die verband met die praktyk van die daaglikse lewe te lê nie. Die geloofswaarhede is kennis wat beleef en uitgeleef moet word in die konkrete situasie in die wêreld. „Een lewe sonder dogmatiese beligting is blind, maar dogmatiese beligting sonder het konkrete lewe is leeg.“³⁹⁸⁾

Die problematiek van die lewe en van wêreldgebeure, die probleme en vrae, die versoekings en strominge waarmee die jongmense daagliks in aanraking kom, sal in die kategetiese aan die woord moet kom. Hier is 'n dubbele voorwaarde aan verbode. Nie elke etiese kwessie hoef in volle besonderhede uitgepluis te word nie. Dit sou 'n groot eensydigheid in die kategetiese in die hand kan werk. Tweedens moet sulke sake op so 'n wyse aan die woord kom, dat die lig van die Skrif rigtinggewend daarop sal val.

Die kategetiese moet in hierdie aktuele vrae so gelei word dat hy 'n basiese houding sal aankweek³⁹⁹⁾ om 'n gesonde standpunt te kan inneem en op Christelik-verantwoorde wyse te kan handel as hy met nou nog onbekende probleme en situasies gekonfronteer sal word. In en deur die kategetiese moet die jeug dit prakties beleef wat dit inhou om op alle lewens-terreine mee te werk aan die koms van Gods Koninkryk. So gesien het die kategetiese te doen met die hele lewe van die hele mens.⁴⁰⁰⁾

Dit is duidelik dat ons hier met 'n doelstelling te doen het wat 'n woord meespreek i.v.m. die inhoud van die kategetiese onderrig.

395) R. Bijlsma, a.w., p.13.

396) Joh. 17:15.

397) Matt. 5:13,14.

398) H. Jonker, a.w., p.45.

399) H. Jonker, a.w., p.45.

400) E. Thuring, a.w., p.15. Hy praat wel van kategetiese in 'n breër verband as ons, t.w. die Roomse Kerk se gondsdiensonderwys op skool. Onses insiens is dit egter 'n eensydige aksentuering as hy sê: „het gaat bij katechese om de bescheiden kristelijke interpretatie van de eigen vragen en verlangens van de mens van nu.“ p.129.

HOOFSTUK 2.DIDAKTIESE RIGLYNE VIR DIE VASSTELLING VAN DIE KATEGETIESE LEERSTOF.1. DIE VERBAND TUSSEN KATEGESE EN DIDAKTIEK.

Kategese is 'n vorm van onderrig. Dan moet ons egter dadelik byvoeg dat dit 'n unieke vorm van onderrig is. Die uniekheid lê nie daarin dat dit 'n Christelike onderrig genoem kan word nie, maar omdat „it intends to introduce and initiate into the life of the Church.”¹⁾ As ons die unieke karakter van hierdie onderrig beklemtoon, doen dit geensins afbreuk aan die feit dat dit onderrig is nie. In hierdie verband maak De Graaff 'n baie belangrike opmerking as hy sê: „as a form of instruction it is just as much subject to the general rules of education as any other kind of instruction.”²⁾

Omdat die kategese as amptelike diens van die kerk 'n instrument is in die hand van die Koning van die kerk, maak dit hom nog nie los van die algemene basis van die menslike lewe nie.³⁾ Die algemene wetmatighede wat God in Sy Skepping gelê het, is nie strydig met die wyse waarop Hy in die besondere openbaring te werk gaan nie. In die mens as sulks het God sekere wette ingeskape en wanneer Hy nou d.m.v. die kategese jong mense lei tot lewende en werkende lede van die liggaam van Christus, maak Hy juis van daardie wette gebruik.⁴⁾

Wanneer De Graaff die strukture van die diakoniologiese vakke wil verklaar, sê hy dat dit alleen gedoen kan word „by taking serious the revelation of God's will in the order of creation. How else could we account for the structural norms that govern these ministries of the church?”⁵⁾ Die Bybel is in harmonie met hierdie strukturele norme.

1) A.H. de Graaff, a.w., p.29.

2) A.w., p.29.

3) A. Kuyper, a.w., p.508.

4) H.J.S. Stone, „Besinning oor godsdiensonderrig met besondere verwysing na die geloofsekerheidsideaal,” Tydskrif vir Christelike wetenskap, 5^e Jaargang, 1^e kwartaal 1969, p.19.

5) A.w., p.157.

As ons egter wil weet wat hierdie norme is en hulle wil beskryf, kan ons dit nie in die Bybel gaan soek nie, maar is ons aangewese op die algemene openbaring van God. Daarom dat ons dan vir ons na die pedagogiek en in besonder die didaktiek moet wend.⁶⁾

Al is die kategese dan nou aan die algemene reëls van die pedagogiek en veral van die didaktiek onderworpe, beteken dit nie dat die kategese onder die heerskappy van die pedagogiek te staan kom nie.⁷⁾ Die algemene reëls van hierdie vakgebiede word so gewysig en aangepas dat die selfstandigheid van die kategese gehandhaaf word.⁸⁾ Dit gaan steeds om 'n gebeure tussen God en mens, al word die beginsels van die pedagogiek en didaktiek hier benut.⁹⁾

Didaktiek het te doen met die kwessie van onderwys. In die didaktiek is ons egter besig met 'n onderdeel van die breëre geheel van die opvoeding. As ons nou vir ons deeglik wil verantwoord ten opsigte van die didaktiese beginsels wat in die kategetiese onderrig ter sprake kom, sal ons eers die breëre verband van die opvoeding moet ondersoek. Vanuit daardie oogpunt kom ons by die samehang tussen opvoeding en didaktiek en die beginsels wat vir ons studie van belang is.¹⁰⁾

2. MENS EN LEWENSBEKOUING AS BASIS VIR DIE OPVOEDKUNDE.

Die opvoedkunde is nie 'n bloot historiese of empiriese wetenskap nie. Dit beskryf nie maar net die verskynsel van opvoeding nie, maar dit is 'n normatiewe, teleologiese wetenskap.¹¹⁾ Dit wil ons ook die teorie verskaf van hoe daar opgevoed moet word. As sodanig het dit te

-
- 6) Vgl. F. Hahn, a.w., p.12. „Wer unterrichtet, lehrt, bekanntmacht, auslegt, übt, usw, betritt das Feld pädagogischer Bezüge“; L. de Klerk, De Grondsituatie der puberteitsoopvoeding, Stelling VIII: „Bij de Catechese beweegt de kerk zich op het terrein van de praktische paedagogiek.“ Tereg verklaar H. Jetter, a.w., p.14 dan ook: „Zu einer gegenwartsnahen Theologie des Katechismus gehört auch eine gegenwartsnahe Didaktik des Katechismus.“
- 7) W. Neidhart, „Die rationalistische Unterströmung im Religionsunterricht,“ Theologia Practica, Jg. 1., Deel I., 1966, p.66.
- 8) A. Kuyper a.w., p.509; A.H. de Graaff, a.w., p.29; P. Biesterveld, a.w., p.15.
- 9) H. Halbfas, Het godsdiensoonderricht, p.185.
- 10) Vgl. F. van der Stoep en O.A. van der Stoep, Didaktiese Oriëntasie, p.3.
- 11) H. Bavinck, Paedagogische beginselen, p.19.

doen met die mens se toekoms en bestemming.

Dit bring dus mee dat elke teorie van die opvoeding van een of ander siening van die mens en die sin en die doel van die lewe moet uitgaan.¹²⁾ Sonder die basis van 'n mens- en lewensbeskouing, is geen ware opvoedingsteorie en -praktyk moontlik nie. Die doelstelling wat jy met jou opvoeding het word deur 'n sekere lewensopvatting bepaal. „Die opvoedingsdoel is 'n weerkaatsing van die lewensopvatting. Ook die leerstofkeuse, en selfs die onderwysmetode word deur 'n lewensopvatting bepaal.“¹³⁾

Wanneer daar van 'n lewensopvatting gepraat word, sluit dit vier aspekte in.¹⁴⁾ Dit behels in die eerste plek 'n waardebeskouing. Die belangrikste waarde sal steeds sentraal staan en die orde van die ander waardes bepaal. Tweedens het ons hier ook te make met 'n beskouing aangaande die mens. Derdens skakel 'n lewensopvatting met 'n sedeleer. Van groot belang is dan hier wat as maatstaf vir die mens as sedelike wese moet geld. Laastens is dit ook gemoeid met 'n waarheidsbeskouing. Dit wat as waarheid beskou word, bepaal saam met die ander drie fasette wat die opvoedkundige doelstellings sal wees.

Wanneer ons nou 'n bepaalde lewensopvatting wil uiteensit, moet ons in gedagte hou dat 'n lewensopvatting in 'n sekere sin ook 'n irrasionele karakter het. So 'n opvatting is geen bloot verstandelike aangeleentheid nie. Dit is 'n begrypende en geen verklarende aangeleentheid nie, dit is 'n intuitiewe vat en aanvoeling of „Einfühlung“ van waardes en waarhede. 'n Lewensopvatting is eerder 'n saak van die hart en nie van die verstand nie, dit is dus 'n geloofsaangeleentheid wat bely en aanvaar word en nooit bewys of verklaar word nie.“¹⁵⁾ Wanneer ons nou tot 'n lewensbeskouing (en mensbeskouing) kom, wil ons die oortuiging onderskryf dat alleen vanuit Christelik-reformatoriese uitgangspunt ons die korrekte lewensbeskouing kan vind en alleen vanuit daardie oogpunt dan 'n suiwer siening van die opvoedingsver-

12) A.H. de Graaff, a.w., p.93; M.J. Langeveld, Beknopte Theoretische Paedagogiek, p.63;

13) N.T. van Loggerenberg en A.J.C. Jooste, Verantwoordelike opvoeding, p.15.

14) Vgl. die uiteensetting van N.T. van Loggerenberg en A.J.C. Jooste a.w., pp.16-18.

15) Van Loggerenberg en Jooste, a.w., p.18.

skynsel kan kry.¹⁶⁾

As kennisbron wend ons ons dus tot die Bybel. In die Bybel openbaar God Hom aan die mens en in die lig van hierdie openbaring ontdek ons dan wie en wat die mens is. Buite die Skrif het ons geen sekerheid oor die oorsprong, wese en bestemming van die mens nie.¹⁷⁾

Die grondmotief van die Bybel is dié van skepping, sondeval en verlossing. Hierdie motief lê dan ook ten grondslag van ons lewensbeskouing.¹⁸⁾

Wat dan die skepping van die mens betref, leer die Skrif ons dat die mens geskape is na die beeld van God.¹⁹⁾ In die mens, die kroon van Gods skepping, word die heerlikheid van God sigbaar. Hierdie beeld van God is egter nie iets wat die mens op sigself, los van God besit en dra nie. Hy is beeld van God, juis kragtens die feit dat hy in 'n verhouding tot God staan. Die mens is op God gerig.

Dit beteken nou nie dat die Bybel vir ons hiermee net 'n bepaalde gesigspunt van die mens teken nie. Nee, hiermee word juis aan ons getoon wat die kern van menswees is. Die verhouding tot God is nie maar een van die aspekte van die mens se bestaan nie, maar dit bepaal sy ganse bestaan as mens. Duidelik stel Brillenburg Wurth dit as hy sê: „Slechts wie de mens in die betrekking tot God ziet, heeft de zin van zijn menselijke existentie begrepen. Het eigenlijke geheimenis van de mens is, dat hij naar het beeld en de gelijkenis van God is geschapen.”²⁰⁾

Dit is daarom onmoontlik om van die mens te praat as 'n wese wat op sigself bestaan en ook as sodanig ondersoek en bespreek kan word,

16) P. de B. Kock, „Opvoeding en Onderwys,” Tydskrif vir Christelike wetenskap, 5^e Jaargang, 1969, p.162.

17) H. Bavinck, a.w., p.22.

18) P.J. Heiberg, Die grondslag van Christelike opvoeding en onderwys in Suid-Afrika, Tydskrif vir Christelike wetenskap, 6^e Jaargang, 1970, p.39.

19) Gen. 1:26; Gen. 9:6; Jak. 3:9.

20) G.B. Wurth, Mensbeskouing en Maatschappelyk werk, p.33. Vgl. ook J.H. Bavinck, De mensbeskouing van het Christelyk onderwys, p.4.

terwyl die verhouding tot God dan by die mens gevoeg of weggelaat kan word. Hierdie betrokkenheid op God, die geskiedenis na Gods beeld is nie iets bykomends by die mens nie, maar die essensiële van die mens.²¹⁾ Berkouwer het dan ook baie sterk beklemtoon dat die Bybelse visie op die mens geen ruimte daarvoor laat dat hy van God geabstraheer kan word nie. Die Bybel vra alle aandag vir die feit dat die mens in verhouding tot God staan. Die Bybel tipeer die mens dus as religieus.²²⁾

Hierdie religieuse grondmotief van die mens fungeer dan ook nie in hom as 'n deel van sy bestaan, naas sy ander lewensfunksies nie, maar beheers sy ganse wese en metterdaad ook elke lewensuiting.²³⁾ Daar is in die mens niks wat van die beeld van God uitgesluit is nie. Hy is geheel en al beeld van God, in siel en liggaam, in alle vermoëns en kragte, in alle toestande en verhoudinge. „De mensch is beeld Gods omdat hij en in zoover hij waarachtig mensch is, en hij is mensch, waarachtig wezenlijk mensch, omdat en in diezelfde mate als hij beeld Gods is.“²⁴⁾

Hierdie gerigtheid op God beteken 'n totale betrokkenheid op God. Dit beteken dat Hy die sentrum van die mens se lewe is en dat die mens sy vertrouwe geheel en al op Hom stel en hom ten volle aan Sy leiding toevertrou.²⁵⁾ Die mens is dus alleen waarlik mens wanneer hy in totale gebondenheid aan God leef en so tot Gods eer en verheerliking leef. So vervul hy die doel van sy menswees en so is hy waarlik vry.

Wanneer ons sê dat die mens na siel en liggaam die beeld van God vertoon, wil ons daarmee geen dualisme tussen liggaam en gees voorstaan nie. Tussen liggaam en gees (hart) is daar 'n onverbreekbare eenheid. Venter praat van die liggaam as die funksie-mantel. In die hart word prinsipiëel die mens se lewensrigting bepaal en dit kom tot

21) G.B. Wurth, a.w., p.38.

22) Soos aangehaal deur P.J. Heiberg, a.w., p.43.

23) E.A. Venter, Wysgerige temas, p.30.

24) H. Bavinck, Gereformeerde Dogmatiek, II, p.596.

25) G.H. Plantinga, Jeugd en Godsdienstige vorming, p.38.

ontplooiing deur al die funksies van die menslike bestaan. So tree gees (hart) en liggaam (funksie-mantel) dan steeds in alle aspekte van die menslike lewe as 'n eenheid op.²⁶⁾ Hy noem dan ook enkele baie belangrike gevolgtrekkings vanuit hierdie siening van die mens t.w.:

„Alleen wanneer die worteleenheid van die menslike natuur nie in 'n tydelike funksie nie, maar in die tydelike funksies te bowe gaande hart (of siel) gevind word, is dit moontlik om sinvol te spreek van Christelike denke en wetenskap.

Dan staan liggaam en siel nie langer tot mekaar in die verhouding van laer tot hoër nie; die liggaam is nie minderwaardig nie.

Die gelykwaardigheid van liggaamlike en verstandelike arbeid kan erken word; die dualisme van sekulêre en geestelike beroepe verval.

Die teoretiese grondslag vir askese en wêreldontvlugting verdwyn, soos ook die geringskatting van die wêreld (die „tranedal") en stoflike dinge; vir die neo-platoniese dualisme van stof en gees is hier geen plek nie."²⁷⁾

Hy gaan dan verder om daarop te wys dat die menslike liggaam 'n gekompliseerde struktuur is waarin meer as een struktuur tot 'n eenheid vervleg is. Hier kan dan onderskei word tussen die fisiese liggaamstruktuur (d.w.s. die struktuur van die fisies chemiese stowwe wat nodig is vir die organiese opbou van die liggaam), die biotiese liggaamstruktuur (dit is die struktuur van die lewende organisme), die psigiese liggaamstruktuur van die sinnelike gevoelslewe, en die aktstruktuur van die liggaam. In laasgenoemde struktuur is die bio-psigiese funksies saamverbind en dit kom tot uiting in die drie grondvorme van ken, verbeel en wil. Dit kan ook beskryf word as „daardie innerlike gedraginge van die mens wat uitgaan vanuit die integrale lewenssentrum, die hart, en wat hulle onder normatiewe gesigspunte bedoelend (intensioneel) rig op stande van sake, en hierdie stande van sake op die ekheid betrek."²⁸⁾

Dit is dus alleen vanuit die verhouding tot God dat die mens geken

26) A.w., pp. 30,31. Vgl. ook P.J. Heiberg, a.w., p.45 vv.

27) A.w., p.31.

28) P. de B. Kock, a.w., p.174.

en verstaan kan word. Vanuit hierdie verhouding word die mens ook in sy ander verhoudinge bepaal. Die mens-medemens en die mens-wêreld verhouding ontvang hulle sin en betekenis vanuit dié sentrale verhouding.²⁹⁾

Die twee verhoudinge wat ons hierbo genoem het, is essensieel deel van die mens-wees. „Mens-zijn is op de naaste gericht-zijn.”³⁰⁾ Die mens is 'n sedelike wese, maar hierdie funksie kom alleen tot uitdrukking in sy verhouding tot sy medemens. Die hoogste wat die mens in hierdie verhouding kan bereik en waartoe hy kragtens sy mens-wees geroepe is, is self- en naasteliefde.³¹⁾

Selfliefde het niks met egoïsme te doen nie. Selfliefde beteken die liefde vir dit wat God aan jou geskenk het, die benutting, die bewaring, die uitbouing daarvan op so 'n wyse dat God daardeur verheerlik word.

Selfliefde en naasteliefde gaan egter saam. Wat die mens homself gun en aan homself gedoen wil hê, moet hy ook vir sy medemens gun en aan hom doen.³²⁾ Gedurig is die mens by sy medemens betrokke. In die wedersydse verhouding vind aanvulling en korreksie plaas.³³⁾

Die mens staan ook nog in verhouding tot die natuur.³⁴⁾ Namens God moet hy met die natuur werk en dit in kultuur omskep. So dien sy bestaan in en met die wêreld tot verdere verheerliking van God.

Samevattend kan ons dus sê dat God die mens vir Homself gemaak het. Met alles wat hy is en wat hy het, moet die mens hom tot diens van God stel sodat Sy naam oor die hele linie van die menslike lewe verheerlik mag word.

Oorspronklik het God die mens goed geskape. Daar was geen verbreking van die harmonie tussen die mens en God nie en die mens was

29) P.J. Heiberg, a.w., p.45.

30) G.H. Plantinga, a.w., p.38.

31) E.A. Venter, a.w., p.37.

32) G.H. Plantinga, a.w., p.38.

33) E.A. Venter, a.w., p.38.

34) J.H. Bavinck, a.w., p.7.

in staat om aan sy bestemming as mens in alle opsigte te beantwoord. As gevolg van die ongehoorsaamheid van die eerste mensepaar, is die natuur van die mens verdorwe. Die beeld van God in hom is geskend. Die verhouding tot God is verstoor. Waar hy eers in reïne liefde tot God geleef het, is die mens nou van nature geneig om God en sy naaste te haat. Deur die sondeval is hy nou sonder die vermoë om God lief te hê.³⁵⁾

Die wese van die sonde kan ons dus alleen verstaan vanuit die relasie waarin God die mens as skepsel tot Hom gestel het. In sy wese is die sonde dus opstand teen God en 'n weïering om hom aan God te onderwerp (Rom. 8:7). Dit kan ook beskryf word in terme van die mens wat soos God wil wees (Gen. 3:5) deur oor sigself te beskik.³⁶⁾

Die sonde is dan ook nie 'n kenmerk van die mens naas ander kenmerke nie. Deurdat die verhouding tot God verbreek is, is die ware menswees aangetas en verbreek. In die hart van die mens heers nou 'n van-God-afvallige-motief en dié motief is dié mens se religieuse dryfkrag. Al die funksies van die mens word deur hierdie motief beheers en sy hele bestaan word in 'n gode-afvallige rigting gestuur.³⁷⁾ Soos wat eens die beeld van God sig deur die ganse mens vertoon en uitgebrei het, brei die mag van die sonde hom nou uit.³⁸⁾

Deurdat die ware menswees so in die mens verbreek word, word die sonde dan ook as 'n mag in die mens geteken³⁹⁾ en die mens word beskryf as „verduisterd in die verstand en vervreemd van die lewe van God“⁴⁰⁾, as „sonder hoop en sonder God“⁴¹⁾ as „dood deur die sonde.“⁴²⁾ Soos wat die mens in die regte verhouding tot God die ware lewe gesmaak het, „zo betekent de zonde de verkering van het mens-zijn in de dood.“⁴³⁾

Hierdie toestand van die mens werk daarin uit dat hy die gebooië

35) Rom. 5:12; 3:23; 3:12.

36) H. Ridderbos, Paulus, p.111.

37) P.J. Heiberg, a.w., p.47.

38) H. Bavinck, Paedagogische beginselen, p.90.

39) Rom 7:15-21.

40) Ef. 4:18.

41) Ef. 2:12.

42) Ef. 2:1.

43) H. Ridderbos, a.w., p.111.

van God oortree op al die terreine van sy lewe. Nie alleen staan hy tot God in 'n wanverhouding nie, maar dit werk juis uit in 'n wanverhouding tot homself (egoïsme) en tot sy naaste (haat in plaas van liefde). Ook is hy nie in staat om sy kultuuroopdrag uit te voer nie, maar bewerk en gebruik (misbruik) hy God se wêreld vir sy eie gewin, of word hy tot 'n slaaf van die geskape wêreld.

Belangrik is dit om te onderstreep dat ons die mens hier dus nog steeds in sy betrokkenheid op God sien, maar dan in sy afvalligheid van God. Op geen manier kan ons die mens apart en los van God wil sien en benader nie.

In Sy genade het God die mens egter nie aan homself en so aan sy totale ondergang oorgelaat nie. In Sy matelose liefde sorg Hy vir die herstel van die mens in sy verhouding tot God en so dus weer ook tot ware menswees. Daarom besien die skrif ook die mens vanuit die perspektief van die Verlossing.

God stuur Sy Seun Jesus Christus na die wêreld om in die mens se plek die oordeel van God oor die sonde te dra.⁴⁴⁾ Op aarde leef Hy dié lewe wat God bedoel het die mens moet lewe – in 'n volkome verhouding met God, sy naaste en die wêreld.⁴⁵⁾ In Hom word die Koninkryk van God beliggam.⁴⁶⁾ Deurdat Hy die muur van skeiding tussen God en die mens wegneem,⁴⁷⁾ verwerf Hy die lewendmakende Gees van God⁴⁸⁾ wat op aarde uitgestort word.⁴⁹⁾ Hy kom in mense werk om hulle langs dié weg van wedergeboorte, geloof en bekering⁵⁰⁾ in oorgawe tot Christus te bring sodat hulle in Hom nuwe mense word,⁵¹⁾ mense wat weer lewe en in wie die Gees van God woon.⁵²⁾

44) Jes. 53:5; Gal. 3:13; Heb. 2:9; 1 Pet. 3:18.

45) Joh. 1:4 & 5.

46) Mark. 1:15.

47) Heb. 10:19 & 20.

48) H. Bavinck, Gereformeerde Dogmatiek, IV, p/13; Hand. 2:33.

49) Hand. 2:1-4.

50) Joh. 3:3, 5-7; Ef. 2:8; Joh. 6:37.

51) 2 Kor. 5:17.

52) Ef. 2:1; 1 Kor. 3:16; 6:19.

Deur Christus kan die verhouding met God dus weer herstel word en die mens weer aan sy bestemming beantwoord. Die verandering wat in die mens plaasvind, is eweneens nie 'n faset van sy lewe naas alle ander fasette nie. Dit raak die sentrum van sy bestaan, sy hart. Hier vind 'n wesensverandering plaas⁵³⁾ en al die funksies van sy lewe word nou in diens van hierdie nuwe lewensmotief geplaas. Geloof en godsdiens raak dus die ganse lewensterrein.

Die nuwe lewe wat die mens in Christus ontvang het, is teenwoordig en tog ook toekomstig. In beginsel is die verhouding met God herstel en die gelowige leef inderdaad in en vanuit daardie verhouding. Tog kom dit hier op aarde nog nie tot volkome belewing nie. Hy staan nog in die gebroke werklikheid van hierdie lewe. In hom leef nog die wortel van die ou mens.⁵⁴⁾ Daarom is sy kennis van God nog gebrekkig,⁵⁵⁾ is daar 'n geestelike groei nodig,⁵⁶⁾ en moet hy gedurig streef teen die ou mens in hom en sy lewe doelbewus tot beskikking van God stel.⁵⁷⁾ Met die wederkoms van Christus sal hy volmaak deel hê aan die ware lewe, maar hier op aarde moet hy daarna streef om so na as moontlik daaraan te kom en so veel as moontlik daarvan te belewe.⁵⁸⁾ Daarom dan ook die talle opdragte in die Skrif tot heiliging en heiligmaking.⁵⁹⁾

Nogeens moet ons dit beklemtoon dat hierdie gerigtheid die ganse lewe raak. Alle lewensuitinge, alle verhoudinge, alle terreine van die lewe word so vir die heerskappy van Christus opge-eis.⁶⁰⁾ As mens wat in Christus vernuwe is na die beeld van God, staan die Christen in die volle lewe en leef en werk Hy daar om ook daar die heerlikheid van God in Christus te laat sigbaar word en ook daar Sy koninkryk te laat kom. So is die gelowige ingeskakel in die program van God met Sy wêreld wat afstuur op dié dag wanneer Sy ryk in volle heerlikheid sal deurbreek en Hy alles sal wees in almal.⁶¹⁾

53) Eseg. 36:26 & 27.

54) Rom. 7:14-20.

55) 1 Kor. 13:12.

56) 1 Pet. 2:2.

57) Rom. 6:11-13.

58) Fil. 3:8-14; 1 Kor. 9:23-27.

59) 2 Kor. 7:1; Heb. 12:14; 1 Pet. 1:16; 2 Pet. 3:11.

60) Rom. 12:1; 1 Thess. 5:23.

61) 1 Kor. 15:28.

Nou kan die mens wie se verhouding met God in Christus herstel is, weer as ware mens leef. Alleen só 'n mens „kan veilig staan, op het snijpunt van al die lijnen, in al die betrekkingen en in al die spanningen.. Wie Hem kent, verliest ~~zich~~ niet aan de natuur, hij kan heer zijn omdat hij Zijn dienaar is. Wie Hem kent, verliest ~~zich~~ niet in de massa, hij kan eenzaam zijn desnoods, omdat hij met Hem is. Wie Hem kent, staat niet als een op zichzelf gerichte individualist, hij weet zich verbonden met heel deze zuchtende en worstelende mensheid, en tegelijk ook uitgerukt, begenadigd, overgeplant in het koninkryk van de Zoon zijner liefde." ⁶²⁾

Op die basis van hierdie mensbeskrywing sal dit nou vir ons moontlik wees om te bepaal wat opvoeding is.

3. WAT IS OPVOEDING?

God se skeppingswerk is nie met die sesde skeppingsdag afgesluit nie. God se skeppingswerk is 'n creatio continua. As Skepper is Hy ook Onderhouer, ja „der Entfalter. Gott sieht von seinem Geschöpf nicht ab, wenn es einmal lebt, vielmehr ist Er an dessen Bewahrung, aber auch an seiner Entwicklung interessiert." ⁶³⁾ Wanneer 'n mens in die wêreld kom, is hy geestelik en liggaamlik onvolwasse. Hy kan nog nie op sy eie en selfstandig in die wêreld leef en sy roeping vervul nie. Die ontwikkeling van 'n persoon kan nie langs 'n bloot natuurlike ontwikkelingsgang plaasvind nie. Die kind moet deur die ingrype van 'n volwassene gehelp en gelei word om as mens te groei en te ontwikkel. Agter hierdie ingrype, hulp en leiding staan God self as die laaste oorsaak. In die voortgang, die ontvouing van Sy skeppingswerk, waar dit hier dan die mens aangaan, gebruik Hy 'n ander mens en mense. ⁶⁴⁾

In hierdie hulp en leiding wat aan die kind gebied word (wat dan ook kragtens sy geskiedenis die aanleg het om dit te ontvang) het ons dan met 'n sekere toekomspektief te doen. Dit is inherent aan

62) J.H. Bavinck, a.w., p.19.

63) W. Jentsch, Handbuch der Jugendseelsorge, Teil II, Theologie der Jugendseelsorge, p.76.

64) W. Jentsch, a.w., p.76.

alle opvoeding.⁶⁵⁾ Dit is op weg êrens heen. Dit het 'n bepaalde doel op die oog.

Wanneer 'n kind gebore word, kom hy met sekere latente vermoëns en moontlikhede in die wêreld. Furet praat van sy „oorspronkelyk sisteem.“⁶⁶⁾ Primêr bepaal hierdie oorspronklike sisteem wie en wat die mens gaan word. Maar nou kom die mens in 'n sekere wêreld met 'n sekere geskiedenis, leefwyse en gebruike, sosio-ekonomiese strukture, ens. Hy is dan ook dadelik deel van hierdie sisteem. „Hij is dus als deel van dat sisteem meteen al veel meer dan hij in zichzelf, in zijn oorspronkelyk sisteem is: er is voor hem een „moeder“-taal die hem in staat zal stellen met anderen te communiceren en te denken, er is een hoeveelheid verworven kennis en inzichten die tot zijn beschikking staat, er zijn werktuigen waarvan hij zich de gebruiksmogelykheid zal kunnen toeëigenen en die zijn werkingsmogelykheden zullen verruimen en verfijnen.“⁶⁷⁾

Tussen die kind en sy omgewing vind daar dus 'n bepaalde wisselwerking plaas. Hy staan in 'n sekere wêreld wat hy op 'n sekere manier belewe en waarin hy hom op 'n sekere manier moet uitlewe. Binne die raamwerk van hierdie lewende betrokkenheid ontwikkel hy as iemand met sy eie persoonlikheid en karakter. Hierdie „personaliseringsproses“ kan dus nie aan die een kant bloot meganies-biologies verklaar word nie, maar eweseer aan die ander kant ook nie as sosio-kultureel gedetermineerd nie.⁶⁸⁾

Daar werk dus op die kind van jongs af 'n breë geheel van faktore in wat sy ontwikkeling as mens in 'n bepaalde rigting laat verloop. Die inwerking van al hierdie faktore kan as vorming beskryf word. Van hierdie vorming kan ons die opvoeding as 'n bepaalde onderdeel sien.⁶⁹⁾

-
- 65) A.I. Eijzenring, Godsdienstpedagogische opgaven in de pre-puberteit, p.23.
 66) A.w., p.191.
 67) J. Furet, a.w., p.191.
 68) J. Furet, a.w., p.194.
 69) N.T. van Loggerenberg en A.J.C. Jooste, a.w., pp.34,35.

Vorming is 'n proses wat deur 'n mens se hele lewe heen plaasvind. 'n Mens word gevorm deur jou kontakte en verhoudinge met alle mense, ouer of jonger as jyself. Dit kan doelbewus en planmatig wees maar verloop eweseer ook terloops en onbewustelik.

Hierteenoor is opvoeding meer beperk tot 'n sekere fase van 'n mens se lewe nl. dié tyd in sy lewe waar hy die opsetlike bemoeienis van 'n volwassene benodig om sekere waardes sy eie te maak sodat hy daarvolgens sy eie plek in sy samelewing kan inneem. Wanneer hy hier-toe in staat is, hou die opvoeding dan op.⁷⁰⁾ Dit beteken dus dat opvoeding in 'n „ongelyke” verhouding plaasvind t.w. die opvoedeling as die afhanklike en die opvoeder as die meer geestelik volwasse en dus meer selfstandige mens wat reeds volgens die waardes wat hy wil oordra, sy plek in die lewe inneem.⁷¹⁾

Opvoeding geskied dan ook anders as die breër verband van vorming, doelbewus en planmatig.⁷²⁾ Terwyl daar in die vorming ook negatiewe en afbrekende invloede inwerk, is die opvoeding positief op sy doelstelling gerig.

In ons uiteensetting blyk dit dus dat die kind moet ontwikkel om 'n bepaalde plek in die samelewing selfstandig in te neem en dat daar met die oog hierop 'n bepaalde bemoeienis met hom nodig is. Dit is egter nodig dat ons noukeuriger sal omskryf wat met die opvoeding beoog word.

Die begrip volwassenheid word dikwels as opvoedingsdoel gestel.⁷³⁾ Onder volwassenheid word dan verstaan dat die mens selfbepalend en selfverantwoordelik kan leef en optree.⁷⁴⁾ Dit beteken dat 'n persoon 'n „innerlijk centrum”⁷⁵⁾ het van waaruit hy selfstandig sy keuses kan maak en sy posisie kan bepaal. Liggaamlike volgroei is hierby 'n belangrike voorwaarde, aangesien die voltooiing van die liggaams groei

70) A.I. Eijzenring, a.w., p.24.

71) Van Loggerenberg en Jooste a.w., p.35; Van der Stoep en Van der Stoep, a.w., p.12.

72) H. Bavinck, a.w., p.15.

73) V.d. Stoep en V.d. Stoep, a.w., p.6; N. Perquin, Pedagogiek, p.45; J.M. Kijm, Geloofsopvoeding, p.10. Lg. meld dat in die jongste tyd daar meer as vroeër van volwassenheid as opvoedingsdoel gepraat word.

74) Vgl. V.d. Stoep en V.d. Stoep, a.w., p.6.

75) J.M. Kijm, a.w., p.11.

n sekere stabiliteit meebring.

Wijngaarden gaan volledig in op wat volwassenheid is.⁷⁶⁾ Vir hom is die begrip „aanvaarding” sentraal in die omskrywing van wat volwassenheid is. Die aanvaarding word dan in vier aspekte konkreet nl. die aanvaarding van sigself, van die andere (medemens en gemeenskap), die ander (liefde en huwelik) en van die sin van die lewe.⁷⁷⁾

Onder die aanvaarding van sigself, word dan verstaan dat 'n mens selfstandig word. Deur die hulp en leiding wat hy in die opvoeding ontvang het, het daar 'n innerlike ryping plaasgevind sodat hy nou die moontlikheid besit om met 'n eie oordeel die lewe in te gaan. Op hierdie eie vermoë moet hy kan steun. Hy moet dit waag om daarop te vertrou.⁷⁸⁾ Hierdie selfstandigheid vereis ook dat 'n mens innerlik waar moet wees. Dit wil dan sê dat 'n mens die moed moet hê om homself te ken, sy eie foute en gebreke te ken en sy eie onvolkomenheid te aanvaar en soos wat hy is, die lewe in te gaan. Steeds gaan dit om die „willende houding, de innerlijke bereidheid om niet groter of kleiner te zijn dan men is, maar in gehoorzaamheid datgene te doen wat door het leven gevraagd wordt.”⁷⁹⁾ Dit werk dan verder uit in oorgawe, dit is „het opgeven van het eigenmachtig bestaan en het zich uit vrije wil ter beschikking stellen van de levenstaak.”⁸⁰⁾ In hierdie oorgawe word die eie oordeel, selfstandigheid en verantwoordelikheid nie opgeoffer nie, maar dit beteken dat die mens hom onderwerp en oorgee aan dit wat hy as sy taak en bestemming herken. Juis deur hierdie oorgawe kom 'n mens tot selfverwesentliking. Waar hierdie oorgawe gemis word, is daar geen sprake van volwassenheid nie.

76) H.R. Wijngaarden, Hoofproblemen der volwassenheid, p.63 vv.

77) A.w., p.74.

78) A.w., p.79. Hy noem die baie belangrike probleem dat baie mense nooit daartoe kom om hierdie stap te neem nie. Steeds wil hulle terugval op 'n hulp en steun buite hulleself om soos in die kindertyd, daarin beskerming te vind.

79) A.w., p.85.

80) Ibid.

Volwassenheid kan dus tereg ook beskryf word as die „kulmunasie van 'n gefintegreerde persoonlikheid," d.w.s. „'n persoon wat bestendig is en 'n vaste lyn in sy lewe vertoon, d.w.s. waar die denke, die gevoel, die wil, sy strewe en drifte harmonies met mekaar aansluit en elke aspek behoorlik tot ontwikkeling gekom het." ⁸¹⁾

Uit bogenoemde omskrywing van wat volwassenheid is, is dit nou vir ons duidelik dat ons nie „volwassenheid" as die doelstelling van ons opvoedkundige handeling kan vasstel nie. Tereg merk Wijngaarden self op dat volwassenheid 'n biologiese en psigologiese en nie 'n antropologiese begrip is nie. ⁸²⁾ Indien ons met só 'n doelstelling sou werk, sal ons nie die nodige verband met ons lewensbeskouing kan lê nie. Dit bring ons nog nie by die vraag wat 'n ware menswees - ook by die kind, is nie. Buitendien is die meeste psigoloë van mening dat volwassenheid rondom die 25^e jaar bereik word en sommige verskuif dit selfs tot 35-jarige ouderdom. ⁸³⁾ Dit bring ons by 'n leeftyd waarop ons eintlik nie meer van opvoeding kan praat nie.

Soms word die gedagte van selfstandigheid as opvoedingsdoel beklemtoon. ⁸⁴⁾ Hierdie selfstandigheid beteken dat 'n mens die waardes van die samelewing sy eie gemaak het en daarna lewe en dat hierdie waardes ook verinnerlik is, d.w.s. dat hy dit innerlik belewe. ⁸⁵⁾ In ons bespreking van volwassenheid, het ons egter gesien dat selfstandigheid eintlik net die kern van volwassenheid aantoon. ⁸⁶⁾ Met hierdie term bly ons dus in die psigologiese sfeer. Buitendien is hierdie begrip ook 'n eensydige aanduiding. Selfstandigheid behels dat 'n mens ook jou afhanklikheid - ook van andere - besef, aanvaar en beleef.

81) D.J.M. Terblanche, Die Nederduitse Gereformeerde Kerk en sy nas-
skoolse jeug, p.107.

82) A.w., p.221.

83) D.J.M. Terblanche, a.w., p.l11.

84) E. Weniger, „Glaube, Unglaube und Erziehung," in H. Gloy: „Evange-
lischer Religionsunterricht in einer säkularisierten Gesell-
schaft, p.57.

85) N. Perquin, a.w., p.222.

86) A.I. Eijzenring, a.w., p.25.

Firer voel weer vir die begrip „zelfstandig geestelijk funktioneren" en verklaar: „Onder opvoeding verstaan wij dan: alles wat gebeurt in de spanningsverhouding tussen een opvoeder en een opgroeiend mens en wat gericht is op het zelfstandig geestelijk funktioneren van die mens in zijn wereld." ⁸⁷⁾ Met gees bedoel hy dan die mens in sy totaliteit en eenheid. In aansluiting by Wijngaarden sluit „selfstandig" vir hom nie afhanklikheid uit nie. „Selfstandig" kry sy eintlike betekenis daarin deurdadig die opvoedingsproses te doen het met die personaliseringsproses. „De mens die „iemand" is, die geroepen is „iemand" te zijn, wordt-actueel-iemand," verwerf zijn identiteit, in zijn „Auseinandersetzung" met zichzelf en zijn wereld. Zijn personalisering betekent: door in allerlei situaties te trachten iemand te zijn, zelf-standig te zijn, komt hij tot zelf-standigheid, vindt hij een eigen plaats, waar hij naar eigen mogelijkheden en in eigen verantwoordelijkheid funktioneren kan." ⁸⁸⁾ In die brandpunt staan steeds die individuele moontlikhede en individuele verantwoordelikheid.

In ander bewoordinge van die doelstelling en wese van die opvoeding word die aksent weer gelê op „ware syn" d.w.s. „seun-van-God-syn" en „broeder-van-sy-medemens-syn"; ⁸⁹⁾ op die Goddelike bestemming en vrye ontvouing van die persoonlikheid; ⁹⁰⁾ op die wording tot dit waarvoor God die mens geskape het en om as 'n mens wat aan God gebonde is, sy plek in die gemeenskap te vind. ⁹¹⁾

Nie een van die formuleringe wat ons aangehaal het, wys egter vir ons daarop dat ons eintlik met 'n nader – en 'n verder liggende doelstelling, of om dit beter te stel, 'n onmiddellike en teleologiese doelstelling te doen het nie. Buitendien word die feit dat die mens 'n bestemming van Godswêë het en alleen in 'n verhouding met God daaraan kan beantwoord, in sommige van hierdie formuleringe nie na vore gebring nie.

87) A.w., p.236.

88) A.w., p.241.

89) G. Bohne, Grundlage der Erziehung, p.133.

90) A.D. Müller, a.w., p.247.

91) G. Giese, Erziehung und Bildung in der mündigen Welt, p.11.

Ten opsigte van die onmiddellike en teleologiese doelstelling wil ons die volgende opmerkings maak: In 'n sekere sin kan die doelstellings van die opvoeding nooit verwesenlik word nie. Dit word slegs gedeeltematig verwesenlik. Wanneer 'n kind 'n sekere opvoeding ontvang en positief daarop reageer het, gaan hy as jongmens die lewe in om op en met hierdie verworvenhede verder te bou. Die integrasie van sy persoon, mens, duur nog baie jare voort.

Aan die ander kant kan die kind nie gesien word as iemand wat nog tot 'n persoon moet ontwikkel nie. Hy is van die begin af 'n persoon.⁹²⁾ Die opvoeding kan sig nie net rig op wat die kind eendag moet wees nie, maar het ook te doen met wat hy nou reeds moet wees. Dit wat die kind moet wees, kan ook nie as half-volwasse of onvolwasse getipeer word nie. Op sy niveau moet die kind in die volle sin kind wees om waarlik mens te kan wees.

Onses insiens sal ons beter tot die formulering van 'n opvoedingsdoel in staat wees, as ons die aard van die opvoeding van nader beskou.

Die begrip wat onses insiens die aard van die opvoeding die beste tipeer, is „ontsluiting.“⁹³⁾ As mens is die mens met sekere strukture geskape waarvan die aktstruktuur hom as mens van al die ander geskape dinge onderskei.⁹⁴⁾ Die aktlewe van die mens is normatief gerig. Die sluimerende moontlikhede van die aktlewe moet nou in die mens op 'n sekere wyse, volgens sekere norme, tot ontplooiing kom, sodat hy werklik as mens kan leef. Hier vind dan ook 'n baie belangrike differensiering van die mens plaas. Almal het basies dieselfde tipies menslike aspekte, maar die een besit meer potensiale in die sosiale aspek as 'n ander. 'n Ander een kan weer tot groter vaardigheid in die estetiese sfeer gelei word terwyl 'n derde meer ekonomiese aanleg het, ens.

Nou het ons ook al daarop gewys dat die moontlikhede wat deur 'n mens se omgewing gebied word, ook mede gaan bepaal in watter mate watter potensiale ontsluit en uitgebou gaan word.⁹⁵⁾ Met dit in gedagte wil

92) A.H. de Graaff, a.w., p.111.

93) P. de B. Kock, a.w., p.177; H.J.S. Stone, „Skoolopvoeding en Skoolstruktuur - 'n Poging tot tipering“, Tydskrif vir Christelike Wetenskap. 8^e Jg, 2^e kwartaal 1972, p.49.

94) E.A. Venter, a.w., p.32; P.J. Heiberg, a.w., p.46.

95) Siens p.83; Vgl. ook J. Firet, a.w., p.192.

ons dan graag instem met die volgende formulering: „Opvoeding begin by die sluimerende moontlikhede van die aktlewe. Dit het ten doel 'n so volledige en ewewigtige ontsluiting van die menslike aktstruktuur (en so van die hele mens dus) as wat moontlik is, sodat elke unieke mens sy unieke mandaat na behore kan aanvaar. Na sy ware aard is die opvoeding dus ontsluiting soos bemoontlik en begrens deur die aktstruktuur.“⁹⁶⁾

Hierby moet dan beklemtoon word dat nie alle ontsluitingshandelinge opvoedend is nie. Ontsluiting kan ook in 'n verkeerde rigting plaasvind en is dan onopvoedend.⁹⁷⁾

Neem ons nou hierdie definisie nader onder oë, blyk dit dat die volgende ses aspekte daarin opgeneem is en/of geïmpliseer word:

Eerstens word 'n direkte en doelbewuste bemoeienis met die kind geïmpliseer. Hierdie bemoeienis kan alleen vanuit 'n sekere verhouding tussen opvoeder en opvoedeling plaasvind.⁹⁸⁾ So staan die ouer en kind in 'n sekere verhouding tot mekaar. Wanneer die ouer bv. met sy kind op 'n wandeling gaan, geskied dit nie met die uitdruklike doel om op te voed nie, maar hierdie omgang tussen ouer en kind kan enige oomblik oorslaan in 'n opvoedingsituasie.⁹⁹⁾

Tweedens is die basis vir hierdie verhouding, die aanvaarding van die opvoedeling as mens. J. Firet praat van die „evenmenselijke aanspraak“ en sê dan dat „alle handelen in relatie tot een mens met het oog op zijn mens-wording zijn uitgangspunt heeft in de bejegening van deze mens als mens: hij is nooit - ook niet als hy kind is - alleen maar een mens die belerend, onderrichtend, bevelend kan worden toesproken; hij is altijd een evenmens die zelf subject van zijn leven is en heeft te zijn, en als zodanig aangesproken moet worden.“¹⁰⁰⁾

96) H.J.S. Stone, a.w., p.50.

97) H.J.S. Stone, a.w., p.51.

98) N. Perquin, a.w., p.49; G. Giese, a.w., p.90.

99) M.J. Langeveld, a.w., p.27.

100) A.w., p.209. M.J. Langeveld, a.w., p.52, opper die klag dat in vele pedagogieke daar nie 'n poging aangewend word nie om „de kindsheid ook te zien in zijn eigen waarde.“ Onses insiens is hierdie klag geregtig as dit teen die opvoeding van 'n aantal dekades gelede ingebring word. Vandag word hierdie waarheid vry algemeen erken. Die pedagogiek loop nou egter weer 'n ander gevaar naamlik dat hierdie waarheid oorbe-klemtoon word en die kind tē vroeg tē veel verantwoordelikheid vir sy opvoeding in die hand gestel word. Ons meen hierdie verskynsel te be-merk in sommige van die pogings wat aangewend word om die onderwys te demokratiseer.

Hier lê dus vir ons twee belangrike momente opgesluit in die woorde „mandaat aanvaar“ van ons definisie. Dit behels dat die kind nie maar net blote objek in die opvoedingsproses is nie, maar dat hy self ook subjek is.¹⁰¹⁾ In die opvoeding word dus ’n appél gedoen op die opvoedeling se eie verantwoordelikheid. Hy ondergaan nie maar passief die opvoedingsproses nie, maar moet self die waardes wat aan hom voorgehou word, aanvaar en tot sy eie maak, sy „mandaat aanvaar“ en daarvolgens lewe.¹⁰²⁾

Hierbenewens geskied hier nou ook reg aan die feit wat ons vroeër geopper het, naamlik dat die opvoeding ook ’n onmiddellike doelstelling het. Reeds tydens die opvoedingsproses moet die ontsluiting al plaasvind, moet die kind volgens sekere waardes begin leef. As kind moet hy dit wees wat God van kind-wees verwag. Juis hierop kan die opvoedingsproses verder voortbou. Die verwesenliking van die onmiddellike doelstelling is dus wesenlik deel van die opvoedingsproses.

Die derde aspek het te doen met die „mandaat“ van die mens. Die feit dat die mens ’n mandaat het, toon aan dat daar ’n mandaatgewer is. In ons mensbeskouing het ons reeds aangetoon dat God die mens gemaak het om in gemeenskap met Hom en tot Sy eer te leef. Die mens kan nie los van God gedink word nie. Wesenlik aan sy menswees is dat hy in ’n bepaalde verhouding tot God staan. Hierdie verhouding wat in die mens se „diepere eenheidspunt, die sentrale verwysingspunt, die religieuse sentrum, die menslike „ek“ wat in die Bybel pregnant as die hart of siel uitgedruk word,“¹⁰³⁾ bestaan, noem ons sy geloof. Dit kan dan ’n geloofsverhouding wees of hy kan in ongeloof teenoor God staan. (Hierby moet ons dit dan so sien dat ongeloof ook ’n vorm van geloof is.)

Die religieuse grondmotief wat op die hart beslag gelê het, beheers dan nou elke lewensuiting. „Die geloof het ’n leidende, ont-

101) A.H. de Graaff, a.w., p.112; G. Giese, a.w., p.92; V.d. Stoep en V.d. Stoep, a.w., p.11.

102) Die jongmens besit ’n natuurlike tendens tot selfontplooiing en is dus geneig om hierdie appél aan sy adres te aanvaar. Vgl. Grondlijnen,

103) P.J. Heiberg, a.w., p.46.

p.44.

sluitende, rigtinggewende funksie by die ontvouing van die kind se moontlikhede, dit wil sê by die ontplooiing van sy ganse persoon. Soos die kind se gevoel-, wil- en kenlewe ontwikkel, sy sosiale en estetiese sin, sy sin vir reg, sy linguale vermoë, sedelike lewe, ens., lei die geloof dit in 'n bepaalde koers."¹⁰⁴⁾ As daar dan in sy hart deur die inwerking van die Heilige Gees, wedergeboorte plaasgevind en 'n lewende geloof ontstaan het, sal sy lewensontwikkeling Christelik wees. Onder die leiding van die lewende geloof in die hart, word sy lewensfunksies ontsluit en ontwikkel dit in 'n gerigtheid op God.

Dit is dan die mens se mandaat. Hy moet in woord en daad die deugde verkondig van Hom wat ons „uit die duisternis geroep het tot Sy wonderbare lig."¹⁰⁵⁾ Die finale doel van die Christelike opvoeding bly dus dat hierdie roeping verwesenlik sal word.¹⁰⁶⁾

Hier wil ons ook weer enkele belangrike konsekwensies beklemtoon. In die eerste plek is dit duidelik dat al die onderrig en opvoeding wat 'n kind ontvang, meewerk tot hierdie totale ontplooiing. So sal die onderrig in kuns hom help om sy estetiese vermoëns te ontplooi. Opvoeding in sosiale verband werk mee om sy sosiale vermoëns te ontsluit. Die onderrig wat egter in besonder gaan bepaal in watter rigting al sy lewensfunksies gaan ontsluit, is dié wat primêr met sy geloof gemoeid is. Hierdie onderrig is godsdiensonderrig. Dit staan sentraal in die Christelike opvoeding.¹⁰⁷⁾ Sonder die meedeling van die geloofskennis, kan daar geen geloof wees nie,¹⁰⁸⁾ en kan daar dus ook geen Christelike opvoeding wees nie. Die Christelike godsdiensonderrig is dus nie maar net een van die aspekte van die Christelike opvoeding nie. As die kern van die opvoeding deurstraal dit die hele terrein van die opvoeding. Dit bepaal die rigting van al die fasette van die opvoeding. „De gehele opvoeding moet er door gericht worden en ervan doortrokken zijn."¹⁰⁹⁾

104) H.J.S. Stone, „Christelike godsdiensonderrig in huis en skool," n Volk besin oor sy opvoeding en onderwys, p.136.

105) 1 Pet. 2:9.

106) A.H. de Graaff, a.w., p.113.

107) H.J.S. Stone, a.w., p.137.

108) Rom. 10:14.

109) Grondlijnen voor een vernieuwde schoolkatechese, p.38. Dit bring dus mee dat die kategetiese onderwys iets is wat nie los van die opvoeding kan staan nie.

In die tweede plek het ons in die opvoeding dus steeds met die totale mens te doen. Nooit is ons met net een faset van hom besig nie. Die verskillende lewensfunksies is 'n vervlegtheid. As ons spesifiek met die ekonomiese faset van 'n mens besig is, is ook die juridiese, die sosiale, ja, al die ander aspekte ook daarby betrokke. Wanneer ons ons spesifiek op die geloofsaspek rig, betrek dit eweseer die sosiale, die etiese, die juridiese aspekte, ens.

As ons nou van die totale mens praat, beteken dit steeds die mens-in-sy-wêreld. Dit is in sy wêreld, in verhouding met ander mense dat hy sy vermoëns ontplooi. Is ons besig met spesifieke ekonomiese onderrig, dan wil ons hom ook daarmee inplant en laat ingroei en funksioneer in die ekonomiese sfeer van die maatskappy. Deur historiese onderrig wil ons hom weer laat ingroei en funksioneer in die kultuur en beskawingsvorme waarin hy staan. Opvoeding mag die mens dus nooit opsluit binne die „kring van het momentane en wat voorhanden is.“ Opvoeding is o.a., „een ontsluiten van de wereld voor de mens en van de mens voor de wereld, sodat zijn wereld groter en vooral rijker wordt en hij groeit aan de wereld. Maar er moet dan ook werkelijk zo'n ontsluiting plaats vinden. Als de zin van een vermaning de opvoedeling ontgaat, omdat ze niets bij hem oproept, als de strekking van een aanwijzing hem niet duidelijk kan zijn, omdat ze aan zijn behoeften en mogelijkheden voorbijgaat, als hem een antwoord geleerd wordt op een vraag die niet de zijne geworden is, komt er geen opvoedingsproces op gang, hoe ijverig de opvoeder ook aan het opvoeden mag zijn.“¹¹⁰⁾ 'n Mens wat van sy wêreld geabstraheer is, is nie 'n werklike mens nie. Die opvoeding het steeds te doen met die mens-in-sy-wêreld.¹¹¹⁾

'n Vierde aspek is die feit dat die uniekheid van elke mens beklemtoon word. Kragtens sy menswees het elke mens dieselfde basiese tipiese menslike vermoëns. Elke mens het 'n akt-struktuur.¹¹²⁾ Deur

110) J. Furet, a.w., p.243.

111) Hier gryp ons nou eintlik vooruit op 'n saak wat vir die inhoud van ons kategetiese leerplan van die allergrootste belang is. Ons kom later weer hierop terug. Vgl. p. 130 vv.

112) Vgl. p. 77 hierbo.

die opvoeding moet hierdie akt-lewe ontsluit word. Elke kind en jongmens het egter sy eie besondere potensiale en begaafdhede t.o.v. elke aspek van die akt-lewe. Wanneer die akt-struktuur dus ontsluit word, moet hierdie ontsluitingsproses streef na die maksimum ontsluiting van elke aspek van die spesifieke kind se akt-lewe. Dié ontsluiting is geen opsionele saak nie, maar deel van elkeen se mandaat as mens.

Die ontsluiting van die eie besondere vermoëns is nie op eie voordeel gerig nie, maar wil ook so sy deugde verkondig en ook die naaste daarmee tot diens wees.¹¹³⁾

Vyfdens val die aksent in ons omskrywing ook op ewewigtigheid. Daar moet 'n balans wees tussen die verskillende aspekte van 'n mens se lewe. In almal moet daar ontsluiting wees. As een of sommige agterweë gelaat word, vind daar 'n skeefgroei plaas.

Uit wat ons reeds tevore oor volwassenheid opgemerk het, is dit duidelik dat hierdie balans alleen moontlik is indien daar 'n innerlike aanvaarding van die sentrale waardes wat in die opvoeding aangebied was, plaasgevind het. Vanuit 'n innerlike eenheid vind die ontsluiting en ingroeiing in die lewenssfeer plaas.

Laastens dui „aanvaarding van die mandaat“ daarop dat daar „selfstandigheid“ sal wees. 'n Beter begrip is egter „verantwoordelikheid.“ Selfstandigheid is in die opvoedkunde 'n té relatiewe begrip.

Met verantwoordelikheid bedoel ons dan dat die opvoedeling daartoe gebring sal word om uit sy eie sy taak te aanvaar, sy keuses te maak en uit te voer, sonder om daarvoor geheel en al op die steun van andere aangewese te wees.

In hierdie paragraaf het ons nou ook al begin om die term onderrig te gebruik. Dit is dan nodig om kortliks te let op die verband tussen opvoeding en onderwys.

4. OPVOEDING EN ONDERWYS.

Indien die kind daartoe moet kom om sy mandaat in die wêreld te aanvaar, is daar 'n sekere kennis nodig. Hy moet die verskillende fasette van die werklikheid leer ken om sy plek daarin te kan inneem.¹¹⁴⁾

113) 1 Kor. 10:33; 1 Pet. 4:10.

114) V.d. Stoep en V.d. Stoep, a.w., p.24.

Wanneer ons bv. die kind se sosiale vermoëns wil ontsluit, moet hy gekonfronteer word met die Christelike norme en gebruike soos dit in sy leefwêreld beoefen word en beoefen moet word. Die oordraging van sodanige kennis noem ons onderwys. Sonder onderwys is daar byna nie sprake van opvoeding nie.¹¹⁵⁾

In die onderwys vind dan veral „kennisoordraging, kennisverwerking, die ontwikkeling van die verstand tot logiese en selfstandige denke, en die in-oefening en aankweking van vaardighede”¹¹⁶⁾ plaas. Die kennis wat meegedeel word, is nie ’n doel op sigself nie, maar middel tot die opvoedingsdoel. Deur middel van die leerstof moet ’n bepaalde gedragsvorm verkry word.¹¹⁷⁾

Onderwys is dus ’n baie belangrike onderdeel en funksie van die opvoeding.¹¹⁸⁾ Dit wil egter nie sê dat alle onderwys opvoedend is nie. Onderwys kan ook negatief en afbrekend wees. Daarom moet ons liever van opvoedende onderwys praat.

Alhoewel die hoofaksent in die opvoedende onderwys op kennis en die intellek val, omvat dit tog meer as net die aanbring van kennis en net die vorming van die intellek. Onderwys raak die totale struktuur van die kind.¹¹⁹⁾ Wanneer kennis aan ’n kind gebied word en hy dit aanvaar, word ook insig vereis en vloei sekere gedragpatrone daaruit voort. Bijlsma toon aan dat die onderwysgebeure ’n proses met minstens drie aspekte behels, t.w.:

- a) Intellektueel word kennis oorgedra. („de sfeer van het weten”).
- b) Psigies moet die kennis verwerk word tot eie ervaring („de sfeer van het beleven”).

- 115) Verslag van die Jeugstudiekommissie van die Ned. Geref. Kerk vir behandeling deur die algemene Sinode in sitting 13 Oktober 1966 e.v.d., p.351.
- 116) Verslag van die Jeugstudiekommissie van die Ned. Geref. Kerk, p.349.
Vgl. ook Van Loggerenberg en Jooste, a.w., p.36; H. Bavinck, a.w., p.16.
- 117) L. van Gelder, Vernieuwing van het basisonderwys, p.27.
- 118) J. Aarts, Beknopt leerboek der algemene didactiek voor de tweede leerkring, p.43.
- 119) J. Aarts, a.w., p.33; Verslag van die Jeugstudiekommissie van die Ned. Geref. Kerk, p.350.

- c) Eties sal dit uitloop in 'n oordeelsvorming wat ook die lewensgedrag help bepaal („de praktiese sfeer“).¹²⁰⁾

Hierdie drie fasette is in 'n geheel met mekaar vervleg en is in die onderwysproses al drie gelyk teenwoordig. „Het geven van informasie is niet los te maken van de vraag, hoe de kinderen zich de stof eigen kunnen maken. En de betekenis van een en ander voor de praktijk van het leven zit in de overdracht van de stof opgesloten.“¹²¹⁾ In die een aspek is die ander altyd implisiet aanwesig.

Hieruit vloei nou 'n baie belangrike waarheid vir die onderwys voort. Die voorwaarde vir effektiewe onderwys is dat die kind in die leersituasie betrokke moet wees.¹²²⁾ Indien dit nie gebeur nie, kan effektiewe onderwys nie plaasvind nie en dus ook geen opvoeding nie. Ook by die vasstelling van die leerstof, beide wat inhoud en vorm betref, moet met hierdie aspek van die onderwys rekening gehou word.

Die begrip onderwys sluit dus twee wesenlike momente in, nl. die leer in oordragtelike sin en die leerstof, wat „oorgedra“ en „geleer“ word.¹²³⁾ Wanneer ons dit nou wil ontleed en ondersoek, bring dit ons op die terrein van die didaktiek.

5. DIE PLEK EN DIE WAARDE VAN DIE DIDAKTIEK.

Die didaktiek is 'n teorie van die onderwys. Hierdie teorie is 'n besinning oor en deurdenking van die aard, wese, omvang en betekenis van die hele leerproses waarin kennis opsetlik en metodies oorgedra word.¹²⁴⁾ Dit gaan dus om die hele proses wat plaasvind wanneer 'n leerling (met sy eie besondere leeftyd, milieu, moontlikhede ens.) in kontak kom met 'n bepaalde leerstof (met sy eie samehang en agtergronde) in die teenwoordigheid van iemand wat onderrig gee.¹²⁵⁾

120) R. Bijlsma, Aan de basis, l. Didactiek van de bijbellen, p.12.

121) Ibid.

122) Verslag van die jeugstudiekommissie, p.351.

123) J. Aarts, a.w., p.35.

124) V.d. Stoep en V.d. Stoep, a.w., p.36; R. Bijlsma, a.w., p.10.

125) F.H. Kuiper, „De methode en de Heilige Geest,“ Homiletica en Biblica, Jg 24, 1965, p.40. Hier moet ons voorlopig net aantekene dat die leerproses ook kan plaasvind sonder die teenwoordigheid van iemand wat onderrig gee. Ons kom weer hierop terug.

In die breë kan ons dan sê dat die didaktiek 'n teorie is wat handel oor die voorwaardes vir 'n goeie onderwysgebeure; oor die algemene beginsels wat in ag geneem moet word; oor die vorme wat die onderwys kan aanneem; oor wat onder leer verstaan moet word; oor wat die leerstof is, hoe dit ge-orden moet word ens.¹²⁶⁾

Hierdie teoretiese besinning staan nie los en apart van die praktyk van onderwys en leer nie. Tussen teorie en praktyk is daar 'n gedurige wisselwerking. Die teorie besin oor die praktyk wat voorafgegaan het en andersyds is daar teoretiese besinning nodig voordat die onderwystaak aangedurf word. Die praktiese ervaring bring vrae na vore waarop die teorie moet antwoord. Die antwoorde van die teorie moet in die praktyk as geldig bewys word.¹²⁷⁾

In die didaktiek onderskei ons in algemene en besondere didaktiek. Die algemene didaktiek is besig met die algemene riglyne vir die onderwys as sulks.¹²⁸⁾ Dit het te doen met dié dinge wat vir alle onderwys fundamenteel is.¹²⁹⁾ Dit soek na die grondslae van die onderwys as sulks - vir alle vakgebiede.

Die besondere didaktiek daarenteen is besig met die riglyne vir 'n bepaalde vakgebied. So het elke vak dan sy eie didaktiek. Elke leerstof het sy spesifieke waarde en plek in die geheel van onderwysleerstof, sy eie aard en besondere struktuur. Vir 'n groot deel is dié besondere didaktiek ook besig met die toepassing van die gedagtes en riglyne van die algemene didaktiek op die terrein van die besondere vakgebied.¹³⁰⁾ Tussen algemene en besondere didaktiek bestaan daar dan ook 'n wisselwerking. Die vakdidaktiek maak nie alleen gebruik van wat die algemene didaktiek aanbied nie, maar lewer op sy beurt weer die resultate t.o.v. sy eie vak aan die algemene didaktiek om by te dra tot die totale ondersoek van die didaktiese vrae.¹³¹⁾

126) V.d. Stoep en V.d. Stoep, a.w., p.36.

127) R. Bijlsma, a.w., p.10.

128) C. Bevelander, D. Fokkema en H. Nieuwenhuis, Algemene Didactiek, p.8.

129) J. Aarts, a.w., p.23.

130) J. Aarts, a.w., p.24.

131) R. Bijlsma, a.w., p.11.

In die lig van wat ons aan die begin van hierdie hoofstuk oor die verband tussen kategetiese en didaktiek opgemerk het, word dit nou vir ons duideliker op watter wyse die kategetiese onderrig by die didaktiek inskakel. In die kategetiese onderrig het ons met 'n verbesondering van die godsdiensonderrig te doen. In onderskeiding van ander vakonderwys, het die godsdiensonderwys sy eie aard vanweë die besondere aard van sy leerstof en spesifieke doelstelling. Terwyl die godsdiensonderwys dan aan die een kant gebruik kan en moet maak van die teorie en riglyne wat deur die algemene didaktiek aangebied word, moet dit aan die ander kant sy eie besondere vakdidaktiek opbou.¹³²⁾ Waar die kategetiese met sy eie doelstellinge werk, sal hy, alhoewel hy in 'n groot mate as onderdeel van die godsdiensonderrig van die gegewens van die didaktiek van die godsdiensonderwys gebruik maak, tog ook sy eie besondere didaktiek moet opbou.

Die belangrikheid hiervan word vir ons deur H. Kittel beklemtoon as hy oor die godsdiensonderwys op skool praat. Hy meld dat, indien die godsdiensonderwys nie die insig het dat dit van die algemene didaktiek gebruik moet maak nie, die niveau van die godsdiensonderwys didakties ver onder dié van die ander onderwysvakke te staan sal kom. Duidelik toon hy dan die dilemma van die godsdiensonderrig aan as hy vervolg: „Wenn eine solche mangelhafte Unterweisung dann innerhalb der Schule unmittelbar neben solchen besseren Unterricht in den profanen Fächern zu stehen kommt, pflegt der Schaden besonders gross zu sein. Und tragikomisch wird die Lage gewöhnlich, wenn die Evangelische Unterweisung sich an Methoden klammert, deren didaktische Voraussetzungen theologisch schwer verantwortbar sind, was die Betreffenden nur mangels didaktischer Bildung nicht zu durchschauen vermögen.“¹³³⁾ Tereg meld hy dan dat daar enersyds 'n teologiese vakwetenskap bestaan en andersyds 'n metodiek van godsdiensonderwys, maar dat die algemene en besondere didaktiek in die godsdiensonderwys verwaarloos is.¹³⁴⁾

132) H. Kittel, a.w., p.291.

133) A.w., p.291.

134) A.w., p.407. In ons ondersoek het ons juis ondervind dat hier 'n studieveld is wat nog in 'n groot mate braak lê.

Ter wille van duidelikheid moet ons ook kortliks stilstaan by die verhouding tussen didaktiek en metodiek. Hierdie twee terme word dikwels met mekaar verwar,¹³⁵⁾ en dikwels word dan metodiek bedoel as daar van didaktiek gepraat word. Agter hierdie verwarring kan ons stellig die onuitgesproke oortuiging bemerk dat dit vir die onderwyser steeds om metodiese beplanning gaan terwyl die besinning oor die inhoud van die onderrig en leerproses, nagelaat word. Aan die ander kant word daar soms ook van metodiek gepraat as didaktiese probleme bedoel word.¹³⁶⁾

Die didaktiek dek 'n wyer veld as die metodiek en hou hom besig met die onderwys in al sy aspekte. Die metodiek is 'n onderdeel van die didaktiek¹³⁷⁾ wat hom besig hou met die bepaalde metodes aan die hand waarvan 'n algemene of besondere onderwysdoelstelling bereik kan word. In die metodiek gaan dit dus eintlik om die vraag na wat die beste weg is waarlangs leerstof en leerling bymekaar gebring kan word.¹³⁸⁾ Die bepaling van die metode kan dus eers plaasvind as die didaktiese vrae opgeklar is en die nodige insig verkry is.

As onderdeel van die didaktiek kan ons die metodiek dan ook verdeel in 'n algemene en besondere metodiek.¹³⁹⁾ Die twee fasette van die metodiek staan in dieselfde verhouding tot mekaar as die algemene en die besondere didaktiek.

Aangesien ons in ons studie met die inhoud van die kategetiese leerstof besig is, sal ons nie veel kan ingaan op die metodiek van die kategetiese onderrig nie. Ons sal ons hoofsaaklik moet bepaal by wat die didaktiek ons in verband met die leerinhoud kan leer. Sou die didaktiek vir ons enige kriteria aanbied waarvolgens ons kan

135) V.d. Stoep en V.d. Stoep, a.w., p.36.

136) E. Weniger, Didaktik als Bildungslehre, Teil I, p.18.

137) V. Loggerenberg en Jooste, a.w., p.153; V.d. Stoep en V.d. Stoep, a.w., p.41.

138) F. Bloemhof, Het Kind en de Bijbel, p.95; E. Weniger, a.w., p.18.

139) J. Aarts, a.w., p.20.

vasstel of 'n bepaalde leerinhoud vir ons kan bring tot die verwesenliking van ons leerdoel?

'n Baie belangrike aspek van die didaktiek waarop ons dus ook nie veel kan ingaan nie, is die verskillende aspekte van die didaktiese situasie soos bv. die gedragsvorme van die leerlinge, die rol van die kategeet, die milieu en kulturele situasie, die verhouding van die katkisant tot sy groep ens.¹⁴⁰⁾

Die didaktiese ondersoek van die leerstof is nie alleen 'n baie dringende en belangrike aangeleentheid nie, maar ook 'n baie moeilike en ingewikkelde saak. Kittel praat hier van „einem heute ausser ordentlich komplizierten Fragenbereich“¹⁴¹⁾ en Van der Stoep en Van der Stoep sê: „Hierdie aspek maak een van die lastigste, maar ook belangrikste opgawes vir die besondere didaktiek uit.“¹⁴²⁾

Hier wil ons egter eers nagaan wat die algemene didaktiek ons in verband met die vasstelling en funksionering van die leerstof kan leer.

6. DIE DIDAKTIESE SITUASIE.

In alle onderwys het ons met drie elemente te doen, t.w. leerling, leerstof en onderwyser. Daar word dan ook van die didaktiese driehoek gepraat.¹⁴³⁾ Tussen hierdie drie pole van die driehoek vind daar 'n wedersydse wisselwerking plaas wanneer onderwys plaasvind en die leerproses voltrek word. Tog is hierdie omskrywing 'n vereenvoudiging van die hele situasie en kan dit alleen nie as beskrywing daarvan dien nie. Tereg maak Bijlsma dan van die begrippe „complexiteit“ en „wederkerigheid“ gebruik om dit verder te omskryf.¹⁴⁴⁾

Beskou ons elkeen van die drie pole onder die gesigspunt van kompleksiteit, word die volgende vir ons duidelik: Wat die leerling betref, het ons in die onderwyssituasie nooit met die leerling as enkeling te doen nie. Hy is lid van 'n groep en handel as sulks. Die sfeer en mentaliteit van die groep beïnvloed die individu en elke individu

140) Vgl. bv. L. van Gelder, a.w., p.30 oor die hele aangeleentheid van die belangrikheid van die leersituasie as opvoedingsmiddel.

141) A.w., p.71.

142) A.w., p.55.

143) J. Aarts, a.w., p.36.

144) A.w., p.19.

lewer op sy beurt 'n bydrae tot die gees wat in die groep heers.

Elke individu het ook weer sy eie mentaliteit, vaardighede, agtergrond en ontwikkeling wat mede sy instelling tot die onderwysgebeure bepaal.

Ten opsigte van die onderwyser, het ons met dieselfde kompleksiteit te doen. Sy persoonlikheid, sy instelling teenoor die onderwys as sulks, sy verhouding tot die verbande waarbinne die onderwys plaasvind (bv. onderwyser in sy verband met die skool, katekiseermeester binne die verband van die gemeente en kerkraad), ens., druk ook 'n sekere stempel op die onderwysgebeure af.

Die leerstof verhoog nog verder die kompleksiteit van die situasie. Die leerstof het sy eie aard en eise wat hy stel, sy eie plek binne die geheel van die onderwys en die opvoeding. Veral is dit waar van die Bybel.

Die tweede oogpunt waaruit ons die didaktiese situasie kan beskryf, is dié van wederkerigheid. Hieronder word dan verstaan die wederkerige wisselwerking wat plaasvind tussen onderwyser, leerling en leerstof.¹⁴⁵⁾ Ons gaan kortliks hierop in:

Onderwyser en leerstof.

Die leerstof oefen 'n sekere invloed op die onderwyser uit. Sekere leerstowwe spreek hom aan en is vir hom van groter belang as andere. In sy oordrag van die leerstof gaan hy dus bepaalde aksente lê.

Van sy kant benader hy weer die leerstof vanuit sy eie voorveronderstellinge, volgens sy eie aard, ens. Hierdie wederkerige wisselwerking is 'n mede-bepalende faktor by die onderwys- en leergebeure.

Onderwyser en leerling.

Deur die helpende werksaamheid van die onderwyser word dit vir die leerling makliker en moontlik gemaak om te „leer.“ Die leerling word tot aktiwiteit gebring en op 'n sekere doelstelling gerig.

Eweseer oefen die leerlinge 'n invloed op die onderwyser uit. Met die oog op sy leerlinge het hy 'n sekere benadering, gebruik hy sekere metodes en lê hy sekere aksente.

145) Vgl. J. Aarts, a.w., p.37.

Leerling en leerstof.

Die hele onderwyssituasie wil eintlik die leerling in 'n lewende kontak met die leerstof bring. Dit wil hom tot waarneming, tot begrip en tot sekere handeling bring. Van sy kant moet die leerling dus uitgaan op die leerstof.

Aan die ander kant weer moet die samestelling en formulering weer rekening hou met die leerling - met sy aard, sy bevatlikheid, ens. Die leerling het dus ook 'n invloed op die leerstof.

Hierdie drie wederkerige verhoudinge kan nie van mekaar losgemaak word nie, maar is met mekaar vervleg. Voorts moet ons ook opmerk dat wederkerigheid veral sterk na vore tree wanneer ons met die onderrig van die Bybel besig is. Dit word veroorsaak deur die Bybel self. Die Bybel stal nie net sekere waarhede uit nie, maar vra om persoonlike beslissinge - van beide leerling en leermeester - en juis hierdeur word die wederkerige beweginge in werking gestel. Bijlsma stel dit duidelik: „Samen zijn zij bezig met de bijbel. Tegelijk echter is de bijbel ook bezig met onderwijzer en leerlingen beide. Deze wederzijdse beweging naar elkaar toe is inderdaad een beïnvloeding. De bijbel valt de onderwijzer in de rede, terwijl hij zijn les geeft. En hij komt soms ergens anders uit dan hij had gedacht. De leerlingen kunnen hem evenzeer in de rede vallen, zodat hij ombuigt naar een ander (hopelijk beter!) verstaan van de bijbel. En zo gaat het over en weer in een dynamische bijbelles. In de wederkerigheid is de ene beweging afhankelijk van de andere. Met een vreemd woord zou men dit een interdependentie kunnen noemen. Het ene hangt aan het andere. En het is met name het zeer eigen karakter van de stof, dat is van de bijbel, die zo 'n wederkerigheid veroorzaakt.“¹⁴⁶⁾

Vir ons onderwerp is veral die verhouding van leerling en leerstof van belang en in besonder sal ons moet vra na die didaktiese eise wat vanuit hierdie verhouding aan die leerstof gestel kan word.

146) A.w., p.21.

7. LEERLING EN LEERSTOF.

Ons het al aangetoon wie die leerling is, nl. die kind wat opgevoed moet word. Voordat ons op die verhouding van leerling - leerstof ingaan, sal ons dan ook duidelikheid moet kry oor wat ons met „leerstof" bedoel.

Dit het reeds vir ons duidelik geword dat die leerstof nie 'n doel op sigself is nie, maar as middel tot 'n doel dien. Die leerstof word aan die leerling oorgedra met die doel voor oë dat hy deur middel daarvan in staat gestel sal word om sy mandaat te aanvaar en daarvolgens te leef. Die volwassene is iemand wat 'n sekere hoeveelheid „lewensinhoud" besit met behulp waarvan hy op verantwoordelike wyse in sy leefwêreld kan optree. Die kind besit nog nie hierdie „leefinhoud" nie en moet dit deur middel van toeëiening en verwerking van die leerstof bekom.

Onder leefinhoud verstaan ons dan die „ervaring, beleving en intellektuele deurskouing"¹⁴⁷⁾ van sekere inhoude met behulp waarvan die mens sy mandaat in die lewe kan ervaar. Deur middel van die onderwys wil die volwassene die kind se gebrek aan sulke leefinhoude help aanvul.

In die leerstof word nou aan die kind die kennis van die verskillende vertakkinge van die lewe aangebied. Deur die aanbieding van die leerstof word 'n herpresentasie gemaak van die werklikheid wat die mens ken.¹⁴⁸⁾ Wanneer die kind dan nou by hierdie leerstof betrek word, beteken dit dat hy daarmee die leefwêreld van sy maatskappy onder oë neem, dit innerlik toeëien, sodat hy met behulp van hierdie inhoude in die verskillende sfere van die lewe ingebed kan word en self daar sy plek kan inneem.

Dié inhoude word dus nie aan die kind oorgedra met die bedoeling dat hy êrens in die toekoms eers daarvan nut sal hê nie, maar dat hy dit nou reeds sal assimileer en sal benut in sy daaglikse lewe. „Die uitgaan van die kind op die leerstof impliseer dan in sy diepste grond 'n uitgaan van die kind op die lewe self."¹⁴⁹⁾

147) V.d. Stoep en V.d. Stoep, a.w., p.145.

148) V.d. Stoep en V.d. Stoep, a.w., p.150.

149) V.d. Stoep en V.d. Stoep, a.w., p.148.

Die betrokke inhoude wat aan die kind gebring word, staan in direkte verband met die doel van die opvoeding. Die wat en die hoe die kind moet leef, bepaal watter inhoude aan hom gebied gaan word. Hierdie inhoude kan nie op 'n bloot objektiewe wyse aangebied word nie, maar vanuit 'n sekere gerigtheid op die werklikheid. Die bedoeling is dan dat die kind juis hierdie gerigtheid sy eie sal maak om daarvolgens met die werklikheid om te gaan.

Uit bostaande omskrywing van die leerstof, blyk dan dat die leerstof ook 'n sekere gesag dra. Dit bied 'n beskrywing van die betrokke leefwêreld en maak toetrede daartoe moontlik. Daarby stel dit ook sekere opgawes aan die kind. Dit konfronteer hom met die moontlikhede wat hy moet aanvaar om sy plek in die lewe te kan volstaan.¹⁵⁰⁾ Bowendien bied dit ook aan hom die norme waarvolgens hy in die verskillende sfere van die lewe sy mandaat moet aanvaar en belewe.

Nou is dit van die allergrootst belang dat ons die regte balans in die verhouding van leerling en leerstof sal bewaar. Aan die een kant gaan dit vir ons in die onderwyssituasie om 'n mededeling van kennis. Dit kan die materiële opgawe genoem word. Aan die ander kant weer wil elke onderrig sekere kragte vorm en vaardighede ontwikkel. Dit kan die formele opgawe genoem word.¹⁵¹⁾

Dit was die Duitse pedagoog Wolfgang Klafki wat kom aantoon het dat die vorming van die kind in die verlede uit een van hierdie twee gesigspunte benader is.¹⁵²⁾ Aan die een kant was daar die „materialen Bildungstheorien.“ Die aksent het hierin dan gelê op „'n vorming met betrekking tot die objektiewe aspekte, 'n vorming ten opsigte van die totale werklikheid wat die persoon as sodanig omring.“¹⁵³⁾

Aan die anderkant vind ons in teenstelling die „formalen Bildungstheorien.“ Hierdie vorming gaan uit „op die subjek of persoon, sy geestesvermoëns en die implementering daarvan, die aksieradius van sy persoon en dergelike sake meer.“¹⁵⁴⁾ Die veronderstelling van hierdie

150) V.d. Stoep en V.d. Stoep, a.w., p.154.

151) K. Stöcker, Neuzeitliche Unterrichtsgestaltung, p.38.

152) W. Klafki, Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der Kategorialen Bildung, p.293.

153) F. v.d. Stoep, Didaktiese grondvorme, p.17.

154) Ibid.

teorieë is dan dat die mens die vermoëns wat hy op een punt ontwikkel het op 'n ander kan oordra. Die leer van getalle en prosastukke sou dan bv. sonder meer die geheue versterk.¹⁵⁵⁾

In hierdie teorieë het ons dus met 'n dualisme te doen. Die mens staan teenoor sy wêreld in plaas van in sy wêreld. Klafki los die probleem op deur aan te toon dat bostaande twee aspekte nie teenoor mekaar staan en nie van mekaar losgemaak kan word nie. Dit is die twee fasette van een saak.¹⁵⁶⁾ Vorming beteken dat die werklikheid vir die mens oopgesluit word (objektief-materiële aspek), maar dit hou dan terselfdertyd in dat die mens vir hierdie werklikheid ontsluit moet word (subjektief-formele aspek). In die ontmoeting van mens en wêreld, van kind en inhoud verkry beide die subjek (mens) en die objek (die geestelike wêreldordening) struktuur en gestalte alleen deur die ander een en met die ander. „Bildung“ is dus die begrip wat gebruik word vir die proses waarin die inhoude van die „geistigen und dinglichen Wirklichkeit“ ontsluit word. Van die ander kant gesien, beteken dit dat die mens sig oopsluit, d.w.s. oopgesluit word vir hierdie inhoude en hulle samehang as ervaarbare werklikheid.¹⁵⁷⁾

Klafki praat dan ook van 'n „doppelseitige Erschliessung.“¹⁵⁸⁾ Hierdie ontsluiting vind plaas wanneer „algemene“ inhoude „sigbaar“ word (objektiewe kant) en wanneer „algemene“ insigte, belewenisse en ervarings tot stand kom (subjektiewe kant). Hierdie „sigbaarwording“ van algemene inhoude van die kant van die werklikheid is dus niks anders nie as die verkryging van sekere „kategorieë“ deur die subjek nie. Hierdie „kategorieë“ is dan die ordenings- en onderskeidingsbegrippe met behulp waarvan 'n mens in die wêreld met sy bonte verskeidenheid verder kan opereer.¹⁵⁹⁾

Hieruit is dit duidelik dat daar nie sprake kan wees van bloot net „materialer“ of „formaler Bildung“ nie. Elke inhoud wat tot 'n belewingsinhoud geword het, veroorsaak nie sekere kragte in die subjek nie, maar is self „krag“ (in oordraagbare sin) in soverre dan as wat dit 'n stuk wêreld ontsluit en tot beskikking van die subjek maak. Die

155) J. Firet, a.w., p.246.

156) A.w., p.298. Sien ook K. Stöcker, a.w., p.43.

157) W. Klafki, a.w., p.297.

158) A.w., p.298.

159) R. Bijlsma, a.w., p.161.

sogenaamde „kragte“, „funksies“ en „aanleg“ van 'n persoon word alleen gevorm in soverre as wat dit deur 'n „wesentlike, erschliessende Inhaltlichkeit“ gevorm is. Aan die anderkant weer word hierdie „Inhaltlichkeit“ slegs tot ware eiendom van die mens as hy dit vanuit sy wese begryp en dit innerlik tot 'n kategorie in sy geestelike lewe gemaak word. Klafki raak dan tot die slotsom: „Bildung ist also „Kategoriale Bildung“ in dem Doppelsinne, dass sich dem Menschen seine Wirklichkeit kategorial erschlossen hat und dass eben damit er selbst dank der selbst vollzogenen kategorialen Einsichten, Erfahrungen, Erlebnisse für diese Wirklichkeit erschlossen worden ist.“¹⁶⁰⁾ Die mens kan dus nie alleen maar in formele sin as geestelike wese funksioneer nie. Hierdie funksionering, vervulling van sy mandaat, vereis sekere inhoude wat tot eie persoonlike leefinhoude gemaak is.¹⁶¹⁾

Klafki oorwin dus die dualisme met die invoering van die begrip „Kategoriale Bildung“ en die aanwysing van die „doppelseitige Entschliessung“ wat in hierdie proses plaasvind. Om hierdie dubbele ontsluiting gaan dit in die onderrig,¹⁶²⁾ en in besonder dan in die godsdiensoonderwys en kategese.

8. RIGLYNE VIR DIE VASSTELLING VAN DIE LEERSTOF.

Nou dat ons vasgestel het wat die rol en bedoeling van leerstof in die onderwys is, kan ons onself afvra watter kriteria ons kan bepaal vir die vasstelling van die leerstof vir 'n bepaalde vakgebied.

Die feit dat die mens geroepe is om 'n mandaat te aanvaar, bring mee dat ons die leerstof vanuit twee oogpunte moet benader. Aan die een kant wil ons die mens laat word wat hy geroepe is om te wees. Sy vermoëns moet ontsluit word en dit moet met behulp van die leerstof

160) A.w., p.298.

161) J. Furet, a.w., p.247.

162) J. Furet, a.w., p.248. In die wisselwerking wat ons hier geskets het, behou die saak, die leerstof (vir ons doel die evangelie) steeds 'n besliste voorrang. Dit is die singewende faktor. Dit is vanweë hierdie inhoud dat die onderrig plaasvind en reg kan alleen aan die leerling geskied wanneer hierdie inhoud ten volle erns geneem word. Vgl. H. Kittel, a.w., p.324. Omdat hierdie aspek in die hedendaagse godsdiensoonderrig van sulke dringende belang is, kom ons later weer vollediger hierop terug.

gedoen word. Die leerstof kom uit die leefwêreld, maar moet ingestel wees op die mens se vermoë, bevatlikheid ens. Ons kan dus sê dat die leerstof kindgetrou (kindgemäss) moet wees. Hier het ons dan met die antropologiese gesigspunt te doen.

Aan die ander kant behels mandaat-aanvaarding dat die kind met behulp van die leerstof opgevoed moet word om 'n sekere plek in die samelewing in te neem, 'n sekere gedragslyn te volg, ens. Die leerstof kom uit die leefwêreld en moet korrespondeer aan die plek wat die kind in die wêreld moet inneem. Dit wat hy moet leer, moet ooreenstem met dit wat hy in die wêreld moet leef. Hier kan ons dan sê dat die leerstof lewensgetrou (Lebensnähe) moet wees. Ons kan dit die kosmologiese gesigspunt noem.

Met behulp van hierdie twee kriteria sal daar dus 'n keuse en ordening van die leerstof gemaak moet word. Nie alle leerstof vanuit 'n betrokke vakgebied sal in 'n bepaalde situasie ten opsigte van 'n bepaalde groep leerlinge gebruik kan word nie. Tereg word gesê: „Die kern van die didaktiese probleem by die leerstof lê dan nou daarin dat die volwassene só sal selekteer, só sal orden en só sal aanbied dat dit die kind sal uitlok, by die situasie betrek, sodat hy (die kind) op vrywillige wyse sy totale persoon op die opgawe sal rig, en sal verower”¹⁶³⁾

Voordat ons die twee kriteria van nader onder oë neem, moet ons eers enkele aspekte i.v.m. die keuse (seleksie) van leerstof bespreek.

Van verskeie kante word melding gemaak van die groot oorlading van die leerplanne as een van die grootste probleme vir die hedendaagse onderwys.¹⁶⁴⁾ Vanselfsprekend sal 'n oorlading van leerstof,

163) V.d. Stoep en V.d. Stoep, a.w., p.151.

164) Skrywers beskryf hierdie probleem in sterk taal. Vgl. W. Flitner „Der Kampf gegen die Stofffülle,” in: H. Heiland: Didaktik, p.35, „Die Lehrpläne unserer Schulen kranken an stofflicher Überfüllung; H. Newe, Der Exemplarische Unterricht als Idee und Wirklichkeit, p.7, „Unseren Schulen droht die Gefahr des pädagogischen Erstickungstodes.” Vgl. ook F. Kopp, Didaktik in Leitgedanken, p.90; H. Heinrichs, Brennpunkte neuzeitlicher Didaktik, p.80; R. Bijlsma, a.w., p.138; K. Stöcker, a.w., p.184; W. Scheibe, Die Pädagogik im 20 Jahrhundert, p.107.

oppervlakkigheid in die hand werk en die verkryging van egte ware kennis in die weg staan. Sodoende word die hele opvoedingsproses skade aangedoen.¹⁶⁵⁾ So gesien, is dit duidelik dat ons hier nog te doen het met 'n nawerking van die „materiale Bildung.“¹⁶⁶⁾

R. Wegmann verklaar dan in hierdie verband dat die „grosse Kunst des Weglassens“ baie nodig is en sê dat dit onbegryplik is dat hierdie probleem nóg in die praktyk van die pedagogie nóg in die teoretiese besinning nie die aandag kry wat dit verdien nie.¹⁶⁷⁾ Stöcker wil liever te min as te veel leerstof hê en roep om „Mut zur Lücke, weil Mut zur Gründlichkeit! Lieber weniger behandeln und das Wenige gründlich.“¹⁶⁸⁾

Die begrip „keuse“ moet egter met voorbehoud gebruik word. Dit kan nie bloot verstaan word in die sin dat uit 'n groot voorraad enkele belangrike stukke uitgehaal word nie. Die gevaar is ook dat die stofbegrensing so verstaan word dat die meer eenvoudige elemente uitgehaal word en daar nie genoegsaam met die werklike lewe van die leerling rekening gehou word nie. Deur net maar weg te laat, word die probleem dus nie opgelos nie. Daarom moet daar in die keuse van leerstof steeds met die leerling en die doelstelling van die onderwys rekening gehou word. „Stoffbeschränkung darf nicht subtraktiv, sie muss konstruktiv verstanden werden.“¹⁶⁹⁾

'n Verdere voorwaarde vir die keuse van leerstof, is dat die blik op die geheel nie verlore mag gaan nie. Seleksie mag nie meebring dat ons net met 'n gedeelte van die leerstof sal besig bly nie.¹⁷⁰⁾

In die lig van bogenoemde voorbehoude moet ons dan ons kriteria gebruik t.o.v. die keuse, ordening en vormgewing van die leerstof.

165) W. Scheibe, a.w., p.107.

166) K. Stöcker, a.w., p.184. Hy praat van „didaktischen Materialismus.“

167) R. Wegmann, Theorie des Unterrichts, p.220.

168) A.w., p.184. Onses insiens is die probleem van stofoorlading ook 'n baie aktuele vraagstuk vir die godsdiensoonderrig en veral in die kate-gese.

169) K. Stöcker, a.w., p.186. In hierdie lig gesien praat F. Kopp, a.w., p.79, dan liever van „Aufbereitung“ (toebereiding) as van „Auswahl“.

170) R. Bijlsma, a.w., p.94; J.H. van Wyk, a.w., p.443.

8.1 DIE RIGLYN VAN KINDGETROUHEID.

Onder hierdie kriterium verstaan ons dan dat ons rekening moet hou met die kind se besondere eienskappe, sy vermoëns, die struktuur van sy sielelewe, sy gevoel, wil en strewe. Die leerstof wat aangebied word, moet betrekking hê op die bevatlikheid en belewenismoontlikheid van die kind.¹⁷¹⁾ Ook moet dit sy vrae en probleme nie buite rekening laat nie. Veral die kategetiese onderrig darf nie bloot dogmaties en abstrak wees nie, maar moet heenreik na dié vrae en probleme waarmee die kind in sy eie gemoed worstel.¹⁷²⁾

Hieruit is dit duidelik dat ons in alle onderwys, ook in die kategetiese, rekening sal moet hou met die gegewens wat die psigologie ons kan aanbied i.v.m. die ontwikkeling van die kind.¹⁷³⁾ Sodoende kan ons die kind op 'n meer juiste wyse benader - ook in die aard van die leerstof wat ons in 'n bepaalde leeftyd wil aanbied. Dit is tog duidelik dat die behoeftes, bevatlikheid, vrae, belangstelling, ens. van die twaalfjarige kind anders sal wees as dié van die sestienjarige. Die verskil tussen hierdie ouderdomsgroepe is dan ook so groot dat dit onwenslik is om hulle in een groep te onderrig.¹⁷⁴⁾

Wanneer ons nou in ons onderrig daarin kan slaag om só met die kind rekening te hou, sal dit meewerk dat ons sy belangstel-

-
- 171) H.J.S.Stone, „Christelike godsdiensonderrig in huis en skool,” in: n Volk besin oor sy opvoeding en onderwys, p.147; F. Kopp, a.w., p.82. Hy sê die leerstof „muss in den Erlebnishorizont des Kindes gebracht werden. Erkenntnisbereiche werden keine Lernbereiche und Lehrgüter wenn sie nicht den Möglichkeiten des Kindes gemäss sind.” Vgl. ook R. Goldman, Readiness for religion, p.58,71; A.F. Mathews, Revolution in religious education, p.78. Hy bespreek die boek van R. Goldman (Readiness for Religion) en verklaar dan: „In the realm of religion, it is important to know just what a child is able to grasp intellectually. This, rather than what adults think he ought to grasp, is the surest foundation for religious education.”
- 172) A. Flitner, Glaubensfrage im Jugendalter, pp.25,34.
- 173) H. Angermeyer, Die Evangelische Unterweisung an höheren Schulen, p.202; H. Jetter, a.w., p.102.; E. Bochinger, Anschaulicher Religions-
- 174) R. Bijlsma, Catechisatie aan de 12-14 jarigen, p.1. unterricht, p.75

ling verkry en sodoende word die leerstof vir hom toeganklik. Juis dan kan die ontsluitingsproses in die kind tot sy reg kom. In die ontwikkeling van die kind vind daar 'n steeds toenemende mate van die ontsluiting van sy besondere kragte en vermoëns plaas. „Elke leeftyd biedt geleentheid om zich op een bepaalde wijze als christen uit te leven”¹⁷⁵⁾ Die leerstof moet dus op so 'n wyse gekies en georden word dat dit daarop ingestel is om dié vermoëns en kragte te ontsluit wat in die bepaalde leeftyd-fases vir sulke ontsluiting vatbaar mag wees. Dit blyk dat ons hier dus met 'n uiters belangrike beginsel van leerstofkeuse, ordening en aanbieding te doen het. Ook vir die kategetiese onderwys is dit van die allergrootste belang.¹⁷⁶⁾

Vir 'n geslaagde onderrig is dit net so belangrik om 'n deeglike kennis van die kind te hê, as wat dit is om die betrokke vak deeglik te ken.¹⁷⁷⁾ Hiervoor moet ons in die kategetiese dankbaar gebruik maak van die kennis en insigte van die psigologie en meer in die besonder die ontwikkelingspsigologie.¹⁷⁸⁾ In ons gebruikmaking

-
- 175) P.J. Roscam Abbing, Het Evangelie en de mens in zijn leeftijdsfasen, Homiletica et Biblica, Jg.23, 1964, p.49. Vgl. ook J.H. Ziegler, Psychology and the teaching church, p.80; W. Neidhart, Psychologie des Kirchlichen Unterrichts, p.62.
- 176) F. Bürkli, a.w., p.276. Die kategetiese wil immers 'n ontmoeting bewerkstellig tussen Christus en die leerlinge. „Vandaar de grote vraag, wat kan het kind nu van Christus boodschap verwerken? Waarvoor staat het nu open? Want het blijkt dat zijn gevoeligheid zich verplaatst met de jaren.” J. Vanwijnsberghe, Grondslagen van de vernieuwde Catechese, p.211.
- 177) R. Wegman, a.w., p.215; B. ter Haar, Bijdrage tot de Didactiek van het Godsdienstonderwijs, p.66.
- 178) J. Ziegler, a.w., p.80; R. Bijlsma, Kleine Catechetiek, p.106 vv.; M.J. Taylor, Religious Education, p.34; P. ten Have, Een methode van Bijbelse Catechese, p.58 vv. Die klag word geopper dat in die leerstofkeuse op die gewone skool daar té veel van vakwetenskaplike insigte en té min jeugpsigologiese insigte gebruik gemaak word. Vgl. H. Remplein, „Die Seelische Entwicklung des Zehn - bis Zwanzigjährigen und sein Verhältnis zur Schule,” in: Pädagogische Psychologie für Höhere Schulen, p.62. Onses insiens geld hierdie klag ook t.o.v. die kerk se uitvoering van sy leeropdrag. Vgl. P.J. Roscam Abbing, a.w., p.49.

van die insigte van die psigologie, mag ons egter nie die betekenis daarvan oorbeklemtoon nie.¹⁷⁹⁾ Ons kan nie eensydig psigologies te werk wil gaan nie. Die kind is ook betrokke in sosiokulturele verhoudinge wat bepaalde inwerkings het en sekere ontwikkelings en ryphede meebring.¹⁸⁰⁾ Sy ontwikkeling kan dus nie vanuit een blikrigting alleen verklaar word nie. Dit behels 'n gekompliseerde wisselwerking van verskillende faktore.¹⁸¹⁾ Die meeste verskynsels wat ons waarneem, word deur andere medebepaal en dit kry dus eers hulle ware sin as dit geïntegreer is in die geheel van die menslike eksistensie.¹⁸²⁾

Die belangrike vraag is nou of ons die jeug in verskillende leeftyd fases kan indeel en of elkeen van hierdie fases sekere kenmerkende en redelik algemene eienskappe vertoon? Wanneer ons hierdie vraag wil beantwoord, moet daar dadelik op die individualiteit van die mens gewys word. Elke mens is uniek.¹⁸³⁾ Elkeen het sy eie besondere begaafdheid.¹⁸⁴⁾ Die biologiese ryping van die jeugdige vertoon dan ook talle variasies.¹⁸⁵⁾ Ook die psigiese ontwikkeling van die mens vertoon 'n ryke verskeidenheid a.g.v. die

-
- 179) K. Strunz, „Über die Grenzen der Psychologie in der Pädagogiek," in Pädagogische Psychologie für Höhere Schulen, p.606 vv. Allermens bedoel ons dan ook dat die godsdienstige ontwikkeling van die kind deur middel van die empiriese waarnemings van die psigologie verklaar kan word, soos wat die vroeëre godsdienpsigologie dit wou doen.
- 180) F. Kopp, a.w., p.82; W. Glogauer, Das Strukturmodell der Didaktik, p.165; R. Wegmann, a.w., p.217.
- 181) H. Roth, „Jugendpsychologie," in: Die Religion in Geschichte und Gegenwart, Deel III, p.1035.
- 182) L. de Klerk, a.w., p.40.
- 183) W. Jentsch, a.w., p.75. Veral vanaf 10 jarige ouderdom kom die individualiteit van die mens steeds meer op die voorgrond te staan. Vgl. F.J. Mönks, „Menselijke ontwikkeling in een nieuw licht," Verbum, Jg 37 no. 1, Jan. 1970, p.12.
- 184) R. Wegmann, a.w., p.216.
- 185) J. Kijm, a.w., p.45.

organiese, psigiese en milieu verskille. Afgesien van al hierdie faktore moet ons in die besonder in die godsdienstige ontwikkeling en groei van die kind, in gedagte hou dat die Gees van God in Sy werking in geen vaste bane ingeperk kan word nie. Hy werk soos die wind wat waai waar hy wil.¹⁸⁶⁾

In die lig van al hierdie aspekte sê Bloemhof dat „de gedachte van een selfde ontwikkelingsgang, met gelijke opeenvolging der verskillende fasen voor allen, een fictie is.“¹⁸⁷⁾ Daarom verklaar hy verder dat „ordering van den leerstof op basis van de ontwikkelingspsychologie een aanvechtbare zaak is.“¹⁸⁸⁾

Terwyl ons aan die een kant al bogenoemde as voorbehoude in ag neem, moet ons tog aan die anderkant toegee dat daar in die ontwikkelingsgang van kind tot volwassene, 'n sekere lyn te bespeur is.¹⁸⁹⁾ Ons kan dan ook in die breë sekere ouderdomskategorieë maak. Binne elke kategorie sal ons dan in hoofsaak dieselfde basiese liggaamlike en psigiese kenmerke aantref. Wanneer ons om praktiese redes so 'n indeling maak, moet ons verder in gedagte hou dat hierdie indelings nie in waterdigte afdelings geskei kan word nie. Die grense is vloeibaar. Die een stadium kan bv. gedeeltelik of ten volle begin, terwyl die voorafgaande nog nie afgesluit is nie.¹⁹⁰⁾ Nie een fase of periode staan ook op sigself nie, maar is 'n onderdeel van die groter geheel. Die een periode vloei uit die ander voort en lei na die volgende heen.¹⁹¹⁾ Die psigo-fisiese ontwikkeling van die kind geskied dus nie reglynig nie, maar eerder spiraalvormig. Die een fase is in sekere sin 'n herhaling en 'n verdieping van die vorige.¹⁹²⁾

-
- 186) Joh. 3:8.
187) A.w., p.68 (Onderstreping van ons).
188) F. Bloemhof, a.w., p.68.
189) D.W. de Villiers, a.w., p.68.
190) L. de Klerk, a.w., p.39.
191) L. de Klerk, a.w., p.44.
192) H. Remplein, a.w., p.56.

Die praktiese implikasie vir ons kategetiese onderrig is dus dat ons volgens die verskillende ouderdomsgroepe moet differensieer en selfs ook tussen die verskillende geslagte sal moet differensieer.¹⁹³⁾

Voordat ons nader ingaan op die ontwikkelingsfases, wil ons die belangrikheid daarvan samevattend omskryf in terme van die a-prioris wat Roth in hierdie verband aanteken.¹⁹⁴⁾

(i) In elke fase het die kind en jeugdige 'n ander verstandelike instelling. Dit kom daarin tot uiting dat hulle in elke fase ander spontane vrae stel en hulle verstandelik op ander objekte rig.¹⁹⁵⁾

(ii) Elke fase beteken 'n ontplooiing van moontlikhede en talentte wat spesifiek is vir hierdie leeftyd en wat geaktiveer moet word. Onder bepaalde omstandighede kan dit selfs 'n hoogtepunt van leergierigheid en leervermoë vorm. Wanneer hierdie potensiale egter nie benut word nie, kan 'n teruggang ondervind word.

(iii) Om hierdie redes lei elke fase tot die uiters belangrike eerste ontmoeting met sekere dinge, persone en waardes. Hierdie ontmoetings werk besonder sterk in en laat dikwels wesenlike indrukke agter. Dit geld veral die vroegste kinderjare, maar is ook van belang in die daaropvolgende kinder- en jeugjare.

Opvoedkundiges en sielkundiges maak nie almal dieselfde indelings van die lewensperiodes nie.¹⁹⁶⁾ Ons meen egter dat ons die belangrikste ontwikkelingslyne raakvat wanneer ons die volgende indelings maak: Kinderjare (0 - 12 jaar), Puberteitsjare (12 - 18 jaar), Adollessensie

193) W. Neidhart, a.w., p.67; M.J. Hillebrand, Psychologie des Lernens und Lehrens, p.127.

194) H. Roth, Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens, p.110.

195) So onderskei R. Wegman, a.w., p.215 dan bv. „dem phantastischen Realismus der ersten Schuljahre, dem naiven Realismus der Neun und Zehnjährigen, dem kritischen Realismus der Vorpubertät.“

196) Vgl. D.W. de Villiers, a.w., p.69 vv; R. Bijlsma, a.w., p.116, H. Remplein, a.w., p.58; H. R. Wijngaarden, a.w., p.63 vv.

(18 - 25 jaar), Volwassenheid (25 - jaar). Die leeftyd van 0 - 18 jaar kan beskryf word as die kennismaking met die buite en binne-wêreld. Die adolessensiejare is die inset van die volwassenheid wat dan die aanvaarding van die buite- en binne-wêreld is.

Die Puberteits en Adolessensieperiodes sluit baie nou by mekaar aan. Soms word van die puberteit gepraat as 'n sub-periode van adolessensie¹⁹⁷⁾ en die volgende indeling gemaak: Vroeë adolessensie (12 - 15 jaar), midde-adolessensie (16 - 18 jaar), later adolessensie (18 - 24 jaar). So praat Stewart ook net van adolessensie en gebruik dan die term puberteit om sekere biologiese veranderinge in die adolessensietyd te beskryf.¹⁹⁸⁾

L. de Klerk wil weer nie van adolessensie praat nie.¹⁹⁹⁾ Hy noem die hele proses van volwassewording die puberteringsproses en maak die volgende indelings: Liggaamlike puberteit (12 - 13 jaar); sosiale puberteit (14 - 16 jaar); aanvaarding van waardes (16 - 18 jaar); ingroeiing in die maatskappy (18 - 21 jaar); beginnende volwassenheid (21 - 25 jaar).

Ons sien dit egter só dat ons in die jare van 12 - 18 meer met die fisiologiese veranderinge en die direkte gevolge daarvan te doen het. Ons wil hierdie fase dus as die puberteitsjare beskou. In die ouderdomsgroep van 18 tot 25 jaar lê die aksent weer meer op die sosiale veranderinge en aanpassings. Hierdie periode tipeer ons dan as die adolessensie fase. Tog bly die grense baie vloeibaar en begin die adolessensie verskynsels reeds in die puberteitsjare.

Ons indeling kan dan weer as volg verder onderverdeel word:

0 - 12 jaar: Kinderjare

0 - 6 jaar: kleuterjare

6 - 12 jaar: kinderjare

12 - 18 jaar: Puberteitsjare

12 - 15 jaar: vroeë puberteit
(liggaamlik)

15 - 18 jaar: later puberteit
(psigies)

197) Vgl. G.A. Coe, soos aangehaal deur D.W. de Villiers, a.w., p.73.

198) C.W. Stewart, Adolescent Religion, pp. 19,20.

199) A.w., p.36.

18 - 25 jaar: Adolessensie

18 - 21 jaar: eintlike adolessensie

21 - 25 jaar: beginnende volwassenheid

25 - _____ jaar: Volwassenheid

Omdat ons in die kategetiese onderrig hoofsaaklik te doen het met die ouderdomsgroep van 12 tot 18 jaar, sal ons in hoofsaak by hierdie jare stilstaan. Ter wille van die verband met die voorafgaande en daaropvolgende fases, gaan ons in breë trekke in op die groepe van 6 tot 12 en van 18 tot 21 jaar.

In ons nadere beskouing van die verskillende fases, wil ons veral die groot lyne onder oë neem, en nie soseer die afsonderlike funksies nagaan nie.²⁰⁰⁾

Die kinderjare (6 - 12 jaar).

Rondom die sesde, sewende jaar gaan die kind 'n nuwe periode binne met sy toetrede tot die skoollewe. Hy volg gewilliglik op die weg wat deur volwassenes aangewys word en maak nog geen eie keuses nie. Die gewete begin in hierdie jare egter sterker ontwikkel. Hy is nou gevoeliger vir die oordeel van andere en begin ook besef dat hy teenoor God verantwoordelikheid verskuldig is. Sy hele uitkyk op die lewe en ook die godsdiens is nog egosentrië.²⁰¹⁾

Sy godsdienstige voorstellings is nog konkreet. Eers rondom die tiende jaar begin hy om te vergeestelik. Van baie groot belang vir sy godsdienstige vorming, is die voorbeeld van volwassenes.²⁰²⁾ In hierdie jare word sy ideale in een of ander persoon saamgetrek en hy probeer om dié persoon na te doen.

Vanaf die 9e tot die 12e/13e jare is die kind op sy beste wat betref sy liggaamlike, verstandelike en geestelike vermoëns.²⁰³⁾ In die jare is die liggaamsgroei stadig en is daar 'n merkbare toename in gewig. Besondere gesondheid en liggaamskrag word ondervind. Dit gee

200) Vgl. B. ter Haar, a.w., p.56.

201) H.C. Castelyn, Die metodiek van Godsdiensoonderrig op skool, p.45.

202) H.C. Castelyn, a.w., p.47; J.H. Ziegler, a.w., p.86.

203) A.G.S. Gous, "Die aard en behoeftes van die jeug," Ons Jeug, September 1962, p.13.

aanleiding tot buitengewone lewenslustigheid en aktiwiteit en veral 'n liefde vir die buitelewe.²⁰⁴⁾ Hy is 'n nuuskierige ondersoeker, vra baie vrae en het 'n sterk geheue.

Vir die kategeese is daar in die besonder dus twee baie belangrike aspekte om mee rekening te hou. Ten eerste moet die sterk kindergeheue deeglik benut word. Onderrig moet daarop ingestel wees om aanskoulike en aangrypende momente daar te stel wat diep in sy geheue sal setel en hom lewenslank sal bybly.

Ten tweede bied sy neiging tot heldeaanbidding 'n baie belangrike geleentheid. Helde uit die Bybel sal hulle diep beïndruk. Die hoogtepunt van alle heldelesse moet wees om hulle daartoe te bring om in Jesus Christus hulle ideaal te vind. Ondersoeke hetaangetoon dat die kind wat in hierdie lewensjare 'n besliste keuse vir Christus gemaak het, dit in die latere lewe sal bevestig.²⁰⁵⁾

Die kategeese kan egter vir hom in hierdie jare ook 'n probleem skep. Dit kan hierdie ouderdomsgroep maklik verveeld en ongeïntere-seerd laat, as daar nie doelbewus by hulle potensiale aansluiting gesoek word nie.

Die Puberteitsperiode. (12 - 18 jaar).

Hierdie jare is 'n oorgangsperiode. Dit word juis deur sommige as die sosiale periode getipeer om so aan te toon dat die wordende mens sy plek in die gemeenskap gaan inneem.²⁰⁶⁾ In hierdie periode vind 'n ontwikkeling van die selfbewussyn en eie persoonlikheid plaas en dit bring 'n drang na selfontplooiing en selfbehoud met sig mee.²⁰⁷⁾ „Er löst sich von seinen bisherigen Autoritäten, um sich sein eigenes Wertsystem zu schaffen. Er lernt seine Existenz in eigener Verantwortung zu tragen. Er erwacht zu seiner Freiheit.“²⁰⁸⁾

204) H. Remplein, a.w., p.59.

205) A.G.S. Gous, a.w., p.14.

206) B. ter Haar, a.w., p.57.

207) D.W. de Villiers, a.w., p.72.

208) W. Neidhart, a.w., p.17.

Die puberteitsperiode word deur geweldige liggaamlike en psigiese veranderinge gekenmerk.²⁰⁹⁾ Dié fase kan dan ook in die breë aan die hand van hierdie verskynsels ingedeel word. Ons kan dus praat van die vroeë of liggaamlike puberteit. Dit is dan die tyd van veral die liggaamlike veranderinge. Die tweede deel kan ons die latere of psigiese puberteit noem. Sommige praat ook van die sosiale puberteit.²¹⁰⁾

Die vroeë puberteit (12 - 15 jaar).

Ons vind hier 'n belangrike verskil in die ontwikkeling van seuns en dogters. Die liggaamlike veranderinge lê by dogters tussen die 12^e - 15^e jare terwyl dit by die seuns effens later intree, nl. tussen 13/14 - 16 jaar. Dié liggaamsveranderinge is van groot belang vir die regte verstaan van die psigiese veranderinge wat daarmee gepaard gaan. Die liggaams- en lewensgevoel is die agtergrond van 'n mens se bewussyn. Dit word 'n mens se stemming genoem.²¹¹⁾ Alleen teen die agtergrond hiervan kan die puber se gedrag verstaan word.

Met die verandering van vorm van die liggaam gaan ook 'n verandering van funksie gepaard. Die kind het op die grondslag van sy aangebore reflekse 'n hele sisteem van reflekse en bewegings opgebou. Dit alles is geleidelik „tot een automatisch verloopende samenwerking en een bijna volmaakte integratie met zijn persoonlike doelstelling gebracht. Deze harmonie wordt nu door de plaatsgrijpende veranderingen in het uitvoerende apparaat verstoord.”²¹²⁾ Daar kom 'n verandering in die prikkelbaarheid; sy liggaam reageer anders. Sy ou wêreldbeeld stort in duie en hy moet nou vir hom 'n nuwe beeld opbou. As gevolg van die liggaamlike veranderinge beskik die puber nou oor 'n „nuwe instrument” wat aan hom nuwe moontlikhede op emosionele terrein kom bied. Hy moet egter eers leer om hierdie nuwe moontlikhede tot intenser emosionele belewing te gebruik. Dit alles gaan dan gepaard

209) Tussen die liggaamlike en psigiese aspekte lê daar 'n baie nou verband, alhoewel ons dit nie as 'n oorsaaklike verband kan beskryf nie.

210) J.I. Kemp, a.w., p.164.

211) P. Kohnstamm, Persoonlikheid in wording, p.468.

212) P.H. Ronge, Over de psychologie der levensstijperken, p.68.

met 'n ontwikkeling van die selfbewussyn en ontwaking van 'n eie persoonlikheid.

In die denkpatroon kom daar nou belangrike verskuiwinge voor. Dit verander van konkrete na abstrakte denke. Hy begin om hipoteties te dink en te redeneer en vra na die sin van dinge.²¹³⁾ Hy is besonder weetgierig en nuuskierig²¹⁴⁾ en openbaar 'n besondere bereidheid om te leer en na te dink oor dinge wat nou meer geestelik van aard is.²¹⁵⁾ Hy begin om 'n fanatisme vir egtheid en waarheid te openbaar²¹⁶⁾ en om krities na te dink oor mense se gedrag en woorde.²¹⁷⁾

Die distansiëring van andere om oor hulle te dink, vloei uit en gaan gepaard met 'n bewuswording van sy „ek" - m.a.w. dat hy 'n eie persoonlikheid is."²¹⁸⁾ Hy word homself tot tema en wil graag weet: „Wie is ek?, Wat moet ek doen?, Waarom is ek nie anders nie?"²¹⁹⁾ Hy het nou ook die behoefte om hom as 'n selfstandige „ek" te laat geld.²²⁰⁾ Waar dit die eerste treë op hierdie nuwe weg is, gaan dit ook gepaard met 'n onsekerheid van homself. Hy is dus oorgevoelig vir kritiek en verlang na aanvaarding en die erkenning dat hy iets werd is.²²¹⁾ Die kind van 12 - 14 jaar mag oënskynlik die indruk op ons maak dat hy onproblematies, deursigtig en sonder enige geheime is. Wie egter hieroor gaan nadink, gaan juis vind dat in hierdie „onproblematiese," „deursigtigheid", en „geheimloosheid," 'n diepe problematiek verskuil kan lê.²²²⁾

213) H. Remplein, a.w., p.71; F.J. Mönks, a.w., p.14.

214) R. Bijlsma, Catechisatie aan de 12 - 14 jarigen, p.15.

215) W. Jentsch, Getikte aantekeninge oor die godsdiensoonderrig aan 12 - 14 jariges; F.J. Mönks, a.w., p.14.

216) R. Bijlsma, a.w., p.15.

217) H. Castelyn, a.w., p.48.

218) D.J.M. Terblanche, a.w., p.116; W. Saris, „De overgangsfase tussen 12 en 14 jaar, Verbum, Jg 37, no. 1, Jan. 1970, p.21.

219) W. Jentsch, a.w.; F.J. Mönks, a.w., p.15.

220) R. Bijlsma, a.w., p.15.

221) D.J.M. Terblanche, a.w., p.116.

222) N. Beets, De Grote Jongen, p.48.

In die periode word hegte vriendskappe gevorm en geleidelik groei 'n nuwe bewuswording van en toenadering tot die teenoorgestelde geslag.²²³⁾

Ons vind hier dus drie belangrike aspekte waarmee die kategetiese onderrig rekening moet hou: Ten eerste moet die vorming van die abstrakte denke - juis ook oor die geloofslewe - bevorder word. Die aksent sal dus minder sterk moet val op die van buite leer van die leerstof.

Ten tweede moet die kategetiese die jong puber help tot 'n begrip van die sin van die lewe en van sy eie bestaan - juis waar hy hier begin om homself te ontdek.

Ten derde moet aan hom die norme en riglyne verskaf word waarvolgens hy sy kritiese denke kan beoefen. Hy moet maatstawwe hê waarvolgens hy kan beoordeel.

Die laat puberteit (16 - 18 jaar).

Van nou af begin die kind om sy plek in die maatskappy in te neem.²²⁴⁾ Dit gaan gepaard met 'n ontwikkeling van die eie persoonlikheid en 'n vermeerderde selfbewussyn.

Die proses van selfwording openbaar sig veral in twee gedragswyses. Aan die een kant bring die strewe na selfstandigheid 'n losmaking van ou bindinge mee. In die kinderjare is die gesag van die ouer en ander gesagstrukture sonder teenspraak aanvaar. Nou wil die jeugdige egter vry wees om sy eie besluite te kan neem en sy eie bestemming te bepaal. Dit bring dikwels botsing en stryd mee. Aan die anderkant is daar dan ook 'n verskerping van die kritiese gees. Alles en almal word aan die

223) Vgl. F.J. Mönks, a.w., p.16.

224) Wanneer ons hierdie karakterisering doen, het ons veral die situasie in gedagte soos wat ons dit in hoofsaak by die kerklik meelewende (en dus meer tradisie-gebonde) jeug in Suid-Afrika aantref. In Europa bv. is die situasie (in sy geheel gesien) heelwat anders. Daarom word bv. van die jeug in hierdie fase gemeld dat hulle nog geen plek wil inneem „binnen de door oudere opgebouwde maatschappelijke en levensbeschouwelijke structuren." Vereeniging van katechese Docenten, a.w., p.128.

kritiek van die rede (hoewel nog onvolwasse rede) onderwerp.²²⁵⁾

Alles en almal wat nie hierdie kritiese beskouing kan deurstaan nie, word verwerp. Daar is ook 'n gevaarelement hieraan verbonde. As die jeug nl. in hierdie fase nie die regte hulp en leiding kry nie, kan die kritiek in 'n baie ongesonde kritiek ontaard. Dit kan selfs in agnostisisme en nihilisme verval.²²⁶⁾

Die kritiese gees hou ook verband met die feit dat die puber na die sin van dinge vra.²²⁷⁾ Hulle wil die ware en egte hê. Hulle wil eerlik wees in hulle beoordeling²²⁸⁾ en met 'n vrye gewete hulle

-
- 225) Verslag van die Jeugstudiekommissie, p.50; P. Kohnstamm, a.w., p.458; H.J. Rinderknecht, Stadiën und Stilarten der christlichen Unterweisung, p.22. In 'n sekere sin raak dit al moeiliker om hierdie kenmerke as tiperend van die puberteitsjare te beskou. In die eerste plek word kritiek tans dikwels veel radikaler deur die volwassenes uitgespreek. In die tweede plek leef die gevoel van onsekerheid net so sterk by die volwassene. 'n Aantal dekades gelede was hierdie twee aspekte veel meer tot die gebied van die puberteitsjare beperk. Vgl. Vereniging van Katechese Docenten, a.w., p.121.
- 226) D.J.M. Terblanche, a.w., p.119.
In verband met die kritiese gees en rebellie van die puber, word 'n baie groot probleem geskep deur die permissiewe gemeenskap. Deur die permissiwiteit word alle grense en beperkinge uit die weg geneem en kry die puber dus niks waarteenoor hy kan reageer om homself te kan vind nie.
K. Kenniston, "Social Change and Youth in America," in: E.H. Erikson, The Challenge of Youth, p.204; C.W. Stewart, a.w., p.14.
- 227) H. Angermeyer, Didaktik und Methodik der Evangelischen Unterweisung, p.76.
- 228) N. Perquin, Pedagogische Psychologie, p.31. Hy maak 'n baie belangrike onderskeiding wanneer hy daarop wys dat nie alles wat vandag in hierdie verband eerlikheid genoem word, in wese eerlikheid is nie. "Eerlikheid wordt slechts waardevol, wanneer zij op liefde en eerbied voor de waarheid berust. Waarheidsliefde kan ook zwijgen en verzwijgen, nl. als het spreken geen zin heeft of zelfs schadelijk moet heten. Het ten toon spreiden van de onvolkomenheden en feiten kan een vorm van zelfverheerlijking zijn en zo toch weer onwaarachtigheid."

die standpunt bepaal.

Bogenoemde ontwikkeling is geen gelykmatige gang nie, maar gaan gepaard met baie teenstrydighede. Aan die een kant is daar die sterk drang na selfgelding en losmaking, maar aan die ander kant weer die behoefte aan aansluiting by andere.²²⁹⁾ Kohnstamm praat van „de geslotenheid die zich so moeilik uit” en „de behoefte aan mededeling.”²³⁰⁾ Tog het ons hier te doen met twee kante van een en dieselfde saak. Onder die primitiewe volke word hierdie probleem nie aangetref nie. Wie nog opgeneem is in die eenheid van die stamverband, voel nie eensaam nie en verlang ook nie bewustelik na gemeenskap nie. Nêrens is die eensaamheid en verlange na gemeenskap van die mens dan ook so groot as in die groot wêreldstad waar almal bymekaar verbyleef nie.

’n Ander teenstrydigheid lê daarin dat hy aan die een kant die ou norme en waardes wil verbystreef omdat hy vry wil wees, maar dat hy hom dan tog aan die ander kant aan iets gaan bind; aan een of ander waarde of persoon. Heldeverering, wat veral by meisies kan oorgaan in dweping, speel dan ook dikwels ’n belangrike rol.

Dan is daar ook nog die behoefte aan en strewe na sukses in sosiale kringe – veral teenoor die ander geslag. Tog gaan hy gebuk onder ’n gevoel van skaamte en dikwels van minderwaardigheid.

Van besondere belang is vir ons die ontwikkeling van die godsdienstige lewe. Ons gaan dus in meer besonderhede hierop in.

Waterink spreek die oortuiging uit dat daar seker geen periode in die lewe is, waarin die algemene religie só sterk spreek as in die puberteitsworsteling nie.²³¹⁾

Religie in sy algemene sin kom by die puber op allerlei wyse tot uiting, maar veral in die merkwaardige verskynsel van die „Weltschmerz”. In die begin van die puberteitsjare maak jongmense dikwels ’n periode

229) H.J. Rinderknecht, a.w., p.22.

230) A.w., p.463.

231) J. Waterink, Puberteit, p.152. Ons moet die stelling nie verstaan in die sin dat die godsdienstige lewe in hierdie fase belangriker is as in ander fases nie. Die belangrikheid van die godsdienstige lewe laat geen sodanige vergelykings toe nie.

deur waarin hulle 'n soort droefheid beleef en demonstreer. Dit openbaar sig as 'n soort heimwee na die onbekende en soms word dit sigbaar as die jongeling in aanraking kom met dinge wat rein en edel is. Die smartbeleving kan so sterk word dat dit die hele psigiese lewe beheers. Dan word dit as „Weltschmerz“ beskryf.

Die beleving van hierdie „droefheid“ hang saam met 'n ander belangrike verskynsel van die puberteitsjare t.w. die sedelike „nood-skuldgevoel.“ Voor sy 6^e jaar het die kind dit alleen beleef as 'n verandering in die verhouding tot vader en moeder a.g.v. 'n bepaalde daad. 'n Sedelike besef van die verkeerdheid van die daad was daar nog nie juis nie. Tussen die 6^e jaar en puberteit ontwaak die besef dat 'n bepaalde daad verkeerd is, en die verkeerde daad laat hom skuldig voel. In die puberteitsjare staan dit egter anders. Dan begin die besef te ontwaak van „ek is sleg“, „ek is verkeerd.“²³²⁾ Hierdie gevoel van skuld hang saam met sy seksuele spanninge, konflikte tuis, sy gevoel van eie onbe-duidendheid ens.²³³⁾

Die skuldgevoel kan hom op tweërlei wyse openbaar. Die jeugdige kan hom self skuldig wil verklaar - ook wanneer daar nie van skuld sprake mag wees nie. Dit kan egter ook negatief uitwerk deurdat dit saamgaan met 'n sterk drang tot selfhandhawing of selfgelding. Die skuldbesef word dan opsetlik verdring en kan aanleiding tot neuroses gee.²³⁴⁾

Juis hier is daar 'n besondere geleentheid om die evangelie in sy lewe te laat deurbreek. Van die grootste belang is dan ook 'n kategetiese onderrig waar die vrae wat in die puber leef, openhartig bespreek kan word en waar teenoor sy skuldgevoelens die verlossing en genade van Gods liefde geplaas word.²³⁵⁾

Van groot belang vir die godsdienstige lewe is die puber se kri-tiese ingesteldheid - ook teenoor die godsdienste. Die sekerhede van

232) J. Waterink, a.w., p.153; H. Angermeyer, Der Evangelische Unterricht an höheren Schulen, p.158; H.J. Rinderknecht, a.w., p.21.

233) W.F. van Stegeren, Groei naar de volwassenheid, p.35.

234) J. Waterink, a.w., p.154.

235) W.F. van Stegeren, a.w., p.36; J. Waterink, a.w., p.154.

vroeër word bevraagteken en begin wankel. Vrae kom in hom op: „Bestaan God wel?" „Dit kan tog wees dat hy hom vergis het?"²³⁶⁾ Ons moet hierdie twyfel egter nie as bloot godsdienstige twyfel sien nie, maar in sy samehang met die puber se ingesteldheid tot algemene kritiek en twyfel.²³⁷⁾

Die godsdienstige twyfel kan soms van vry ernstige aard wees. Sommige Duitse ondersoekers praat selfs van die „Zusammenbruch der Kindheitreligion."²³⁸⁾ Spranger noem drie oorsake vir sodanige ineenstorting:²³⁹⁾

- (i) Die suiwer teoretiese twyfel wat saamhang met die puber se algemene kritiese instelling.
- (ii) Die „enttäuschte magische Erwartung". Terwyl die godsdienstige waarhede nog 'n groot aantrekkingskrag gehad het vir die kinderlike fantasie, val hierdie aanknopingspunt weg by die puber met sy redelike kritiek.
- (iii) Die etiese konflik. Die oënskynlike ongerymdhede in die skepping, die ellende wat oral gesien word, skok die kinderlike geloofsvertroue.

Met hierdie kritiek en twyfel moet die kategetiese onderrig erns maak. Die puber moet die geleentheid hê om in 'n simpatieke atmosfeer sy gedagtes onder woorde te bring. Die onderrig en die leerstof moet dus sielsorglik gerig wees.²⁴⁰⁾

'n Ander belangrike verskynsel in die godsdienstige ontwikkeling is die sogenaamde „puberteitsbekering." Veral die Amerikaanse psigoloë het hierdie verskynsel beskryf maar té dikwels is die verband daarvan met die algemene psigiese struktuur van die jongmens losgelaat.²⁴¹⁾ In die algemene ontwikkelingslyn van die puber vind

236) W.F. van Stegeren, a.w., p.36.

237) J. Waterink, a.w., p.156.

238) P. Kohnstamm, a.w., p.552.

239) Soos aangehaal deur P. Kohnstamm, a.w., p.556.

240) H. Angermeyer, a.w., p.189.

241) J. Waterink, a.w., p.157.

daar 'n terugkeer van die chaotiese (kritiek, twyfel, omverwerping van waardes) na die tradisionele (gevestigde waardes) plaas. Die verskynsel kom ook op die terrein van die godsdienstige lewe voor. Dit is dus duidelik dat dit nie hier gaan om bekering in eintlike sin nie. Dit is wel waar dat veral jeugdiges wat in 'n verbondshuis groot geword het, in die puberteitsworsteling dit deurmaak wat vir hulle bewussyn hul bekering is. Waterink omskryf dit so: „Dit betekent niet, dat zij voordien geen geloof hadden, dus ook niet dat ze voordien niet in feite bekeerd waren, doch in de puberteitsprocedure lag ook zowel de ontwikkeling als de „ontdekking“ van datgene, wat Gods gave is óók aan het bewustzijn van hén die geloven: het geloof in Jezus Christus als persoonlik Zaligmaker en Verlosser.²⁴²⁾ „Die jeugjare is die tyd vir godsdienstige beslissings, nie omdat 'n gans nuwe faktor hier op die spel kom nie, maar omdat gedurende hierdie tyd al die vroeëre indrukke tot 'n natuurlike openbaring kom.“²⁴³⁾

Die kategese het hier dus 'n besondere geleentheid om die puber in die weg van beslissing te lei, maar ook om dit duidelik aan hom te verklaar sodat hy sal verstaan wat bekering en geloof en die navorvolging van Christus is. Juis omdat die puber geneigd is om in uiterlike skemas op te gaan, moet die kategese daarteen waak dat hy die rykdom van die evangelie nie bloot verstandelik sal aanvaar nie, maar dit ook deur die lewende geloof innerlik sal aanvaar en deureleef.²⁴⁴⁾

Uit ons beskrywing van die laatpuberteit het dit vir ons duidelik geword dat die jeugdige in hierdie tyd met 'n innerlike stryd en botsing te doen kry ten einde sy plek in die samelewing te kan inneem. Tog is hierdie geestelike en sosiale rypwording geen natuurlike rypingsproses nie. Dit is 'n kultuurprodukt en 'n pedagogiese opgawe. Eintlik gaan dit hierom dat die jeug in die gekompliseerde maatskappy

242) A.w., p.157.

243) A.G.S. Gous, a.w., p.16.

244) J. Waterink, a.w., p.158.

nie by liggaamlik seksuele rypwording ook al sosiale en kulturele rypwording ondergaan het nie. By die primitiewe kulture is dit anders. Daar word die somatiese ryping met die inisiasieproses afgesluit, wat dan ook weer die invoering in die maatskappy is. In die meer ontwikkelde maatskappy is daar 'n wagtyd tussen hierdie twee rypingsprosesse. Dit stel dus hoë eise van selfdissipline, maar dit dien weer tot opbou van die persoonlikheid. Die puberteitsfase word dan ook dikwels omskryf as kultuurpuberteit, uitgestelde volwassenheid of verlengde puberteit.²⁴⁵⁾

Samevattend kan ons dan sê dat die kategese en die kategetiese leerstof, in hierdie lewensfase met die volgende aspekte moet rekening hou:

In sy kritiek en beoordeling soek die jeugdige na die werklike waardes en norme. Die kategese moet dit aan hom voorhou.

Hy soek na 'n sinvolle binding in 'n groep waar hy aanvaar en erken word. Die kategese lei juis heen na sinvolle meeleving in die gemeente. Die lewe in en met die gemeente moet in die kategese reeds sterk beklemtoon word.

In sy nood en skuldgevoel kan alleen die evangelie die ware antwoord bied. Die kategese durf dit nie nalaat om hom met die verlossing en vergifnis in Christus te konfronteer nie.

Die kategese moet hom besig hou met die egte lewensvrae van die puber. Dit gaan nie maar net om 'n volledige kennis van geloofswaarhede nie.

Die kategese moet ook erns maak met die jeugdige se ingroei in die maatskappy en die eise van selfdissipline wat dit vereis. Die puber moet vanuit die Skrif verneem wat die doel en die noodsaak van hierdie dissipline is.

Die adolessensie-periode (18 - 25 jaar).

Eintlike adolessensie (18 - 21 jaar).

Teen die 18^e jaar begin 'n groter stilstand in liggaamlike groei. Die energie word nou benut om krag en behendigheid te ontwikkel.²⁴⁶⁾

245) H. Remplein, a.w., p.79; L. de Klerk, a.w., p.46.

246) A.G.S. Gous, a.w., p.17.

Die karaktervorming is nou in 'n groot mate voltooi en die adolessent kan meer as 'n eie individualiteit optree.²⁴⁷⁾ Waar die kind, en ook die puber in 'n mate meer gevoelsmens was, begin die intellek almeer om sy regmatige plek in te neem. Wesenlik is die ontwikkeling van die intelligensie in die puberteit afgesluit. Die vermoëns van abstrakte en geesteswetenskaplike denke word nou na die mate van individuele begaafdheid en beoefening ontplooi.²⁴⁸⁾ Die onderrig kan dus nou nuwe hoogtes bereik.

In die puberteitsjare het die ontwikkeling meer gegaan rondom die ontwikkeling van selfbewussyn. In die adolessensie is die ontwikkeling meer na buite gerig. Die adolessent soek nou meer doelbewus na inskakeling in die gemeenskap waarin hy 'n eie staanplek moet inneem en op eie verantwoordelikheid moet funksioneer. Hy moet self sy beslissings en keuses maak. Hy moet sy eie waardesisteeem opbou sodat hy kan sê: „Dit is my oortuiging“, Dit is my belydenis“, ²⁴⁹⁾ ens. Hy wil vir homself dink – ook t.o.v. die godsdiens.²⁵⁰⁾

Hoewel die adolessent nie meer kind is nie, is hy tog ook nie volwassene nie. Die nodige stabiliteit en sekerheid ontbreek nog.²⁵¹⁾ Hy het nog nie sy staanplek in die maatskappy nie, maar is nog besig met hierdie ingroeïing. Hy is in 'n groot mate verlos van die selfbetrokkenheid van die puberteitsjare en is nou op 'n hoër vlak met die „du-finding“ besig. In plaas van op homself ingestel te wees, raak hy nou op andere en die konkrete wêreld ingestel.²⁵²⁾

In hierdie verband wys Kemp op die ontplooiing van die ek-sentriese, u-sentriese en ex-sentriese vermoëns.²⁵³⁾ In die ek-sentriese vermoë gaan dit dan om die ontwikkeling van self-bewussyn en 'n eie persoonlikheid.

247) D.J.M. Terblanche, a.w., p.121.

248) H. Remplein, a.w., p.91.

249) J.I. Kemp, a.w., p.165; R. Goldman, a.w., p.68.

250) R. Goldman, a.w., p.164; W.F. van Stegeren, a.w., p.37.

251) D.J.M. Terblanche, a.w., p.121.

252) H. Remplein, a.w., p.92; H. Angermeyer, a.w., p.186.

253) J.I. Kemp, a.w., p.167 vv.

Die u-sentriese vermoë is die vermoë om tot sy naaste in 'n verhouding te staan. Hierdie ontplooiing geskied nie sonder stamp of stoot nie. Dikwels leef daar by hom die gevoel dat ander hom nie begryp nie, terwyl hy juis so gevoelig is vir ander se mening en graag deur hulle aanvaar wil word. Veral is die verhouding tot die teenoorgestelde geslag van groot belang. Met die ontwikkeling van die seksuele lewe het ook die vermoë ontwikkel om lief te hê - om te kan gee en neem.²⁵⁴⁾ Met die loslating van die puberteitsegosentrisme het 'n versaakliking van die wêreldbeeld moontlik geword. Denke wat in die vroeëre stadia van ontwikkeling dikwels werklikheidsvreemd was, nader nou weer die werklikheid. 'n Nuwe realisme tree dus in - 'n realisme wat nie net aan die sinlik waarneembare gebonde is nie, „sondern auch die gefühlsmässig erlebbare Innenwelt existiert.“²⁵⁵⁾

Ten spyte van die drang tot selfstandige optrede, verlang die adolessent ook nog na leiding. Wel is dit so dat hy self besluitwie hom sal lei. Indien die kerklike onderrig dan so ingestel is dat dit die jongmens laat voel dat sy probleme begryp word en dat die onderrig vir hom tot heil wil wees, het die kerk in sy onderrigswerk hier 'n besondere geleentheid.²⁵⁶⁾

Onder die ex-sentriese vermoë word weer verstaan die vermoë van die mens om buite homself te tree. Hy kan homself krities ondersoek. Hy kan vir homself ontwerpe maak hoe om tot sy medemens toe te tree en in sy maatskappy in te tree. Hy soek weë en middele om sy oortuigings en gevoelens op 'n sinvolle en aanvaarbare wyse tot uitdrukking te bring. Veral drie behoeftes is dan hier van belang, nl.:

- (i) die behoefte om te idealiseer: Hy wil ideale hê wat hom besiel en waarvoor hy sy kragte sal inset.
- (ii) die behoefte tot die daad: Hy wil dit wat hy idealiseer, ook met die daad verwesenlik. Hy wil dit wat in hom leef, in daad omsit.
- (iii) Sy behoefte tot verantwoordelikheid. Hy wil vertrou word met take wat binne sy vermoë val.

254) R. Goldman, a.w., p.171.

255) H. Remplein, a.w., p.93.

256) J.I. Kemp, a.w., p.169.

Die godsdienstige lewe van die adolessent kan met die begrip onstandvastigheid getipeer word.²⁵⁷⁾ Veral het die nuwe vryhede en verantwoordelikhede 'n uitwerking op sy geestelike lewe. Sommige word in hierdie fase deur die nuwe omgewing en invloede waaronder hy hom bevind, op die verkeerde voet gevang en tydelik van koers gebring. Langer of korter tydperke van twyfel en min belangstelling in die godsdiens kom dan voor. Van die uiterste belang is dus dat die godsdienstige fundamente in die vroeëre kinderjare baie stewig gelê moet word.²⁵⁸⁾

Van groot belang in die godsdiensonderrig is dat die jeug in hierdie jare voor 'n nuwe opgaaf staan en dus vastigheid onder hom moet hê. Hy moet sy eie besluite begin neem en sy eie standpunte begin stel. Die kerklike onderrig het dus die geleentheid om nogeens aan hom die riglyne te bied waarvolgens hy hierdie take moet onderneem. Veral het hy t.o.v. menslike verhoudinge behoefte aan hulp en leiding. Dit bied aan die kerk 'n besondere geleentheid en verantwoordelikheid - ook in sy onderrigswerk.

In die adolessent se drang tot idealisering kry die kerk 'n besondere geleentheid om die Christelike ideale aan hom voor te hou. Sy drang tot daad behoort benut te word deur hom prakties in die werk en lewe van die kerk in te skakel.

Beginnende volwassenheid (21 - 25 jaar).

In die beginnende volwassenheid vind ons 'n voltooiing van die rypwording en ingroeiing van die vorige periode. In baie opsigte stem die twee fases dan ook ooreen, maar tog dra hierdie fase iets van 'n eie karakter.²⁵⁹⁾ Op 21-jarige ouderdom word hy deur die reg en die samelewing as selfstandige mens aanvaar. Die meeste van hulle tree in hierdie jare in die huwelik en groter verantwoordelikhede word aanvaar. Ook is hy bereid om groter offers te bring vir die ideale wat hy najaag.

257) Verslag van die Jeugstudiekommissie, p.51.

258) D.J.M. Terblanche, a.w., p.124.

259) J.I. Kemp, a.w., p.171.

Rondom die 25^e lewensjaar kom daar groter ewewigtigheid en breek volwassenheid langsamerhand aan.

Samevatting en verdere gevolgtrekkings.

In hierdie psigologiese uiteensetting van die jeug se ontwikkeling vanaf 6 tot 25 jaar, het ons nou duidelik kon sien dat die kind en jongmens in bepaalde ouderdomsgroepe bepaalde behoeftes en potensiale openbaar. Indien die kategetiese onderwys aan sy doel wil beantwoord, sal hy hom dus doelbewus by hierdie behoeftes en potensiale moet aansluit. As die leerstof dan nou hierop gerig word, sal die kategetiese doel verwesenlik kan word, nl. dat die van God gegewe potensiale en moontlikhede in die jongmens ontsluit word om in diens van Christus en Sy kerk te staan. Hou die kategetiese nie hiermee rekening nie, gaan nie alleen die doelstelling van die kategetiese onderrig onverwesenlik bly nie, maar kan die onderrig ook onsaaklik, oninteressant en uiteindelik onvrugbaar wees.

Uit die ontwikkelingsgang van die kind en jongmens kan onses insiens ook 'n baie belangrike gevolgtrekking t.o.v. die samestelling en veral die ordening van die kategetiese leerstof gemaak word. Dit blyk dat die jeug in elke stadium van ontwikkeling behoefte het aan leiding en onderrig in sekere temas van die Christelike geloofslewe. Juis omdat hy in elke stadium van sy lewe as lewende lid van Christus en Sy kerk in die kerk en in die wêreld moet lewe, en ook na toetrede tot die volle gemeenskap van die gemeente moet voortgaan om so te lewe, sal die kategetiese leerstof rondom hierdie temas gegroepeer moet word.

Ons het ook gemerk dat die jeug deur stadiums van twyfel gaan. In die puberteitsjare word geloofswaarhede wat in die kinderjare vas gestaan het, betwyfel. Selfs later wanneer hy as jong adolessent sy plek in die lewe begin inneem, word daar onder die druk van die nuwe eise en sy nuwe situasie in die wêreld, weer getwyfel aan hierdie waarhede. Dit toon vir ons die noodsaak dat sekere temas van die geloofslewe meermale in die kerk se onderwysprogram herhaal behoort te word. By elke herhaling moet daar egter met die betrokke lewensfase se besondere benadering en vraagstelling rekening gehou word. By elke

herhaling sal daar ook dieper in die betrokke temas ingesny moet word om telkens die nuwe betekenis daarvan na vore te bring. Inderdaad sal die kategetiese onderwys soos 'n huisheer moet wees „wat uit sy skat nuwe en ou dinge te voorskyn bring.”²⁶⁰⁾ In die kategetiese sal die leerstof dus nie alleen tematies nie, maar ook konsentries georden moet word.

'n Verdere belangrike gevolgtrekking het te doen met die ouderdom waarop die kategetiese onderrig begin en afgesluit moet word. Ons het opgemerk dat die kindergeheue reeds voor die twaalfde jaar besonder sterk ontwikkel is. In hierdie stadium is die kind ook meer geneigd om meganies van buite te leer. Reeds vanaf die twaalfde jaar moet die aksent minder op die meganiese aanleer van leerstof val. Indien dit dus in die kategetiese nodig is om sekere leerstof van buite aan te leer en in die geheue in te prent,²⁶¹⁾ moet daar alreeds rondom die tiende jaar hiermee begin word.

Die huidige praktyk om kinders op 16-jarige ouderdom tot belydenisaflegging toe te laat,²⁶²⁾ kom ook sterk onder die soeklig. Uit ons uiteensetting van hierdie lewensperiode blyk dit dat dit 'n stadium is waarop die jongmens juis nog in besondere twyfel en botsing verkeer. Hy is nog besig om homself te vind. Hy is nog nie eens in staat om sy eie hart te ken nie. Hy weet nog nie wat sy oortuiging is nie. Hieroor kry hy eers 'n paar jaar later duidelikheid.

Dit is wel moontlik dat hy met baie sterk oortuiging belydenis van sy geloof wil doen, en dat daar by hom 'n ernstige begeerte bestaan om volgens hierdie belydenis verder te leef.²⁶³⁾ Enersyds kan hierdie oortuiging saamhang met die sogenaamde puberteitsbekering (wat nog geen ware bekering is nie). Andersyds kan die puber hom so maklik met sy eie gevoelens misreken. Hy voel op daardie oomblik so oortuig, maar dikwels is dit nog nie werklik deel van sy lewe nie. Soos reeds gesê: hy is nog nie in staat om sy eie hart te ken nie.

260) Matt. 13:52.

261) Ons kom later weer terug op die hele kwessie van memorisering. Vgl. p. 247 vv.

262) So is dit bv. die praktyk van die Ned. Geref. Kerk.

263) D.J.M. Terblanche, a.w., p.135.

Buitendien is dit nodig dat die sentrale temas van die geloofswese juis ná 16 jaar weereens met hom behandel word. Eers dan volg nog 'n belangrike stadium van psigiese ontwikkeling waarbinne die geloofswaarhede geïntegreer moet word.

In die lig van hierdie uiters belangrike psigologiese oorwegings, kan ons dus sê dat 16 jaar seker die verkeerdste stadium van sy lewe is om van 'n jongeling te verwag om belydenis van sy geloof af te lê.

Wanneer ons die werklike jeugdige in die kategetiese onderrig erns neem, het ons meteens ook te doen met 'n beperking van ons leerstof. Die klag teen vele godsdiensonderrig van die verlede was juis: „Es bringt zu viel Stoff und zu wenig personale Durcharbeitung.“ Wanneer dit gebeur, is dié onderrig in 'n groot mate bestem tot „Worte und immer Worte; und sie werden wie Regenwasser abgeschüttelt.“²⁶⁴⁾

8.2 DIE RIGLYN VAN LEWENSGETROUHEID.

Hier gaan dit om die wêreld waarbinne die kind en jongmens sy plek moet inneem. Vir die kategetiese is hierdie kriterium dan ook van besondere belang. Die kategetiese onderwys rig hom juis daarop dat die katkisant as dienskneg van Christus ~ in die kerk en in die wêreld sal lewe.

Hierdie prinsiep word dikwels opgevat in die sin van „zeitnäher Stoffe.“ So word dit dan aan die hand van die aktualiteitsbeginsel benader en oorgelewerde leerstof wat vir die huidige tyd en situasie geen betekenis meer het nie, word dan uitgewerp. Tereg toon Stöcker aan dat die beginsel van lewensgetrouheid 'n ander nuanse kry as ons dit in die lig van „Lebensbedeutung“ sien. Dit gaan dus om die betekenis vir die daaglikse lewe.²⁶⁵⁾ Om hierdie betekenis te kan hê, moet die leerstof nie los van die lewe saamgestel en aangebied word nie.²⁶⁶⁾

264) J. Goldbrunner, „Zur Methodik des Modernen Religionsunterrichts“, in: Katechetische Methoden heute, p.144.

265) A.w., p.188.

266) M.J. Hillebrand, a.w., p.125; H. Jetter, a.w., p.91; H.O. Wölber, Religion ohne Entscheidung, p.70; A. Flitner, a.w., p.25.

Hillebrand beweer dat dit juis 'n groot fout van die onderwys was dat die mens in die eerste plek as denkende wese gesien was. Daarom het dit in die onderwys alleen maar op die intellektuele opvoeding aangekom. Dit het om kennis gegaan. Nuwere insigte leer ons egter dat die mens primêr 'n handelende wese is. Die denke het die funksie van daadvoorbereiding. In die lig hiervan word daar dus nou na 'n kennis gevra „das für das Leben fruchtbar und in das Leben eingreifend ist.“²⁶⁷⁾

Die vraag bly egter of hierdie insigte op genoegsame wyse vir die onderwys in die algemeen en in besonder vir die kategeese, vrugbaar benut word? Want indien dit nie die geval sou wees nie, bly baie van die kennis wat oorgedra word eintlik maar „leeres Wissen“ - t.s.v. die nakoming van baie ander didaktiese en metodiese grondreëls.²⁶⁸⁾ Sulke kennis mag wel 'n mate van vormingswaarde hê in die sin van bv. geheuevorming, maar 'n diepergrypende singewende en vormende waarde verkry dit nie. Dit is juis die geval omdat 'n belangrike voorwaarde vir laasgenoemde kennisverkryging daarin lê dat daar by die leerling n„innere Bereitschaft für das Wissenwollen und das Ergriffensein“ moet wees.²⁶⁹⁾ Dit kan alleen verkry word as die onderwys op die lewe van die leerling betrekking het.²⁷⁰⁾

Die Evangelie wat in die kategeese aan die katkisant oorgedra word, is nie net iets wat geleer moet word nie, maar wat juis beleef en geleef moet word.²⁷¹⁾ Die katkisant moet dus ervaar dat die leerstof wat aan hom oorgedra word, te doen het met sy lewe, met die realiteite waarin hy staan, ja, dat dit sy lewe konkreet omvat.

Drie aspekte van hierdie lewensgetroue onderwys is vir ons in die kategeese van groot belang.

Eerstens moet ons onthou dat ons in die onderrig in die evangelie te doen het met die basis van alle ware opvoeding en onderwys. Hierdie onderrig raak die hele lewe. Alleen vanuit die evangelie is dit moontlik om ons lewenswerklikheid, die wêreld en alle wêreldgebeure,

267) A.w., p.126.

268) K. Stöcker, a.w., p.189.

269) K. Stöcker, a.w., p.190.

270) J. Waterink, Het woord in de didaktiek, p.22.

271) H. Jetter, a.w., p.76.

in die regte perspektief te sien en reg te verstaan.²⁷²⁾ Die Evangelie verklaar vir ons die sin van die ganse lewe en in besonder van die mens se bestaan. Die keuse van die leerstof sal dus in die besonder rekening moet hou met die vrae wat die jongmens van vandag in hierdie verband het.²⁷³⁾

Tweedens mag die kategetiese onderwys nie net op die toekoms gerig wees nie. Dit het nie net vir die verre wêreld betekenis nie, maar ook vir die lewe van hier en nou. „Dit moet die vensters wyd oopmaak vir hierdie lewe. Die geloof is immers nie net die weg van saligheid nie maar die oorwinning van hierdie wêreld ook. God moet vir die kind naby wees in hierdie gewone, konkrete lewe.“²⁷⁴⁾ Die kategetiese is op beide aspekte gerig - die toekoms en die hede. Klafki sê „die Lebenstätigkeit, die ihre Beziehung auf die Zukunft hat, muss zugleich auch ihre Befriedigung in der Gegenwart haben.“²⁷⁵⁾ Hy haal dan vir Schleiermacher aan wat gesê het dat alle voorbereiding tegelyk ook onmiddellike bevrediging moet hê en dat alle bevrediging tegelyk ook voorbereiding moet wees. Die jeug moet dus niks gegee word wat alleen maar vir die toekoms betekenis het nie.²⁷⁶⁾

Derdens moet die onderrig van so n aard wees dat die katkisant in staat gestel word om self die leerstukke waarmee hy besig is, na

272) H. Stock, „Theologisches Gewissen und Evangelischer Religionsunterricht,“ in: H. Gloy, Evangelischer Religionsunterricht in einer säkularisierten Gesellschaft, p.161. Verskillende skrywers voer t.o.v. die strydvraag in Duitsland, nl. of die godsdiensoonderrig op skool n plek het, dan hierdie argument aan as behoud vir die godsdiensoonderrig. Vgl. H. Gloy, Evangelischer Religionsunterricht in: Evangelischer Religionsunterricht in einer säkularisierten Gesellschaft, p.89; R. Leuenberger, „Die biblische Botschaft in der Bildungskrise der heutigen Schule, in: Evangelischer Religionsunterricht , p.111.

273) R. Leuenberger, a.w., p.112.

274) H.J.S. Stone, a.w., p.147.

275) A.w., p.168.

276) Ibid.

die gewone lewe te verleng. Hy moet gehelp word om die lewe vanuit die Christelike geloof te sien en te benader en om self sy lewe volgens hierdie riglyne vorm te gee.²⁷⁷⁾ Ook in die kategetiese onderrig moet hy dus „Hilfe für das Leben“ en „Hilfe zum Leben“ ontvang.²⁷⁸⁾

Wanneer die kategetiese onderrig met hierdie aspek deeglik rekening hou, sal dit ook verseker kan wees van die kind se lewende belangstelling en betrokkenheid by die onderwysgebeure.²⁷⁹⁾ Hy voel hom dan by die leerstof betrokke. In die besondere vak-didaktiek en -metodiek, ook van die kategese, moet daar steeds gesoek word na die weë waarop die leerstof gevorm en aangebied kan word sodat dit aan die een kant kan aansluit by die vrae van die kind, en aan die ander kant sy vrae by die leerstof kan betrek.²⁸⁰⁾

Indien die leerstof en die onderrig nie betrekking het op die kind se lewe nie, is dit lewensvreemd. Jetter se klag is dat dit juis die geval met vele van die kategismusonderrig in die verlede was. Hy pas die kritiek wat so teen die gewone skool van vroeër ingebring word, ook op die kategetiese onderrig toe, nl.:

Baie van die onderrig wat deur die kategese gebied word, gaan in die lewe van die jong kind verlore omdat dit nie in sy lewe gebruik word nie;

Die kategetiese onderrig slaag nie daarin om die kind te laat besef dat dit wat hy leer, vir sy lewe en toekoms van belang is nie.
„Das Lernen bleibt für das Bedeutungserlebnis des Kindes allzu sehr unterrichtsgebunden, man lernt für den Pfarrer und die Konfirmation.“

Die jeug vind die dinge wat hulle leer nie terug in hulle daaglikse lewe nie, deurdat dit te weinig met hulle lewe verband hou.

Jetter kom dan tot die slotsom: „Kaum ein Vorwurf trifft den

277) K. Stöcker, a.w., p.90.

278) W. Jentsch, „Jugendseelsorge als Lebenshilfe,“ in: H. Harsch, Seelsorge als Lebenshilfe, p.148.

279) J. Waterink, Het woord in de didaktiek, p.22.

280) T. Wilhelm, Pädagogik der Gegenwart, p.297.

Konfirmandenunterricht mehr als den der mangelnden Lebensnähe."²⁸¹⁾
Juis in ons dag is die kans gering dat so 'n lewensvreemde kategetiese onderrig vrug sal dra. In 'n situasie waarin die waarheid en die geldigheid van die Christelike geloof vry algemeen erken en ervaar word, dra hierdie eis miskien minder klem. In 'n tyd en situasie waar die Christelike geloof egter verdring word, is dit uiters noodsaaklik dat ook die kategetiese „lewensgetrou" sal wees.²⁸²⁾

By die toepassing van hierdie kriterium, moet ons vir twee uiterstes op ons hoede bly. Eerstens mag die aksent nie s6 op die lewe van die mens in die wêreld gelê word, dat die Woord van God vervals of verskraal word nie. In die kategetiese bly ons ook tolke van God se woord. Ons moet wel sy woord „vertaal" in die taal en mentaliteit van die tyd waarin ons dit bedien, maar ons moet steeds getrou bly aan die Woord wat ons moet bring. Dit is geen denkbeeldige gevaar dat die Woord, in ons poging om dit lewensgetrou te bedien, versaklik mag word nie.²⁸³⁾

Tweedens sal ons ook moet waak teen 'n eensydige aksent op die huidige lewensproblematiek. Dit gaan wel om die hier en die nou, maar eweseer ook om die toekoms. Die balans tussen hede en toekoms moet bewaar word.²⁸⁴⁾ Oorbeklemtoning van die toekoms sal 'n geloofsnaïwiteit kweek wat nie die toets van die daaglikse lewe sal kan deurstaan nie. Oorbeklemtoning van die hede is weer 'n blote pragmatisme sonder die heerlikheid van die hoop en blye verwagtinge waarin die Christen mag lewe en wat hom juis besiel ook vir die hede. Die praktiese lewe mag dus geensins die beheersende prinsiep word nie.²⁸⁵⁾

-
- 281) A.w., p.91. Vgl. ook H.J.S. Stone, a.w., p.147 se klag oor die godsdiensoonderrig in Suid-Afrika en die van K.E. Nipkow, „Religionspädagogik und Religionsunterricht in der Gegenwart", Katechetische Blätter, Jg 94, 1969, p.31, oor die godsdiensoonderrig in Duitsland.
- 282) G. Bohne, Aufgabe und Weg der Erziehung, p.191; R. Leuenberger, a.w., p.97.
- 283) J. Vanwijnsberghe, a.w., p.211.
- 284) G. Otto, „Evangelischer Religionsunterricht als hermeneutische Aufgabe," in: H. Gloy, Evangelischer Religionsunterricht in einer säkularisierten Gesellschaft, p.172.
- 285) W. Jentsch, a.w., p.149.

Die vraag kan nou gestel word of ons die temas vir ons onderrig uit die daaglikse lewe moet haal? Moet ons in die kategetiese die strominge van die daaglikse lewe een vir een onder die oog neem en behandel? Hier sou ons sê, „nee“. Wel moet die verskillende aspekte van die lewe in die onderrig ondervang word wanneer die verskillende geloofswaarhede onderrig word.²⁸⁶⁾ Die katkisant moet toegerus word met 'n Christelike lewensbenadering en die insig in die strominge van sy situasie, sodat hy sal weet hoe om sy lewensbeskouing t.o.v. elke vraagstuk uit te leef.

Dit kan ons egter laat vra of ons dan hier hoegenaamd met 'n kriterium te doen het waarvolgens ons te werk moet gaan by die bepaling van wat ons leerstof moet wees? Het ons hier dan nie eerder met 'n funksionele kriterium te doen nie? M.a.w. kom hierdie kriterium nie eers by die praktiese onderrig ter sprake waar dit vir ons 'n riglyn t.o.v. die metode van ons onderrig bied nie? So is H. Jetter bv. oortuig daarvan dat hierdie beginsel feitlik geen betekenis vir die stofkeuse van die kerklike onderrig het nie. Syns insiens moet die onderrig self lewensgetrou wees. Wanneer dit die geval is, sal die lewensgetrouheid van die Kleine Kategismus van Luther vanself duidelik word.²⁸⁷⁾

Tog is ons van mening dat ons hierdie prinsiep ook op die keuse van die kategetiese leerstof sal moet toepas. In die bepaling van ons leerstof sal die teologiese beginsels die primêre rol speel, maar hierdie didaktiese eis sal ook 'n woord moet meesprek. Tereg wys Hillebrand daarop dat die toepassing van hierdie beginsel bv. tot stofbeperking kan lei.²⁸⁸⁾ In bepaalde omstandighede sal ons ook nie moet huiwer om enkele temas uit die daaglikse lewe by ons leerstof in te sluit nie, maar dan wel op só 'n wyse dat ons die Skriflig daarop laat val.

286) J. Devijver, „In de marge van een godsdienstleerplan,“ in: M. van Caster, Wegen en Werkwijzen in de catechese, p.93.

287) A.w., p.92.

288) A.w., p.125. So sal ons bv. vandag minder aksent op die Nagmaalstryd lê as wat die Heidelbergse Kategismus dit doen - juis omdat dit 'n problematiek is wat in ons situasie nie van sulke belang is as in die tyd waarin die Kategismus ontstaan het nie.

Ten opsigte van die ordening van die leerstof, word daar vanuit hierdie beginsel ook sekere riglyne geïmpliseer. Indien die stof uitgekies word met betrekking tot die leefwêreld van die kind, word die tematiese ordeningsbeginsel onses insiens geïmpliseer. In die bepaalde leeftyd fases speel bepaalde faktore en vraagstukke vanuit die daaglikse lewe 'n sekere rol. Indien ons dus hierdie feit in ons onderrig wil benut, sal ons nie logies-sistematies te werk kan gaan in die ordening van ons leerstof nie.²⁸⁹⁾

Vroeër het ons reeds aangetoon dat die kategetiese onderwys 'n vorm van onderrig is, maar dan met sy eie aard.²⁹⁰⁾ So is die leerstof van die kategetiese dan ook nie met enige ander leerstof gelyk te stel nie. Dit kom nie uit die leefwêreld van die mens nie, maar van buite hierdie wêreld. Dit is die spreke van God in Sy Woord waarmee ons hier te doen het. Aan die een kant gaan dit hier dus nie om norme en waardes vanuit die leefwêreld wat vir die kind oopgesluit moet word sodat hy sy plek in die lewe kan inneem nie, maar nou het hierdie norme en waardes juis te doen met die kind se plek in die lewe. Daarby is dit ook norme en waardes wat reeds in hierdie leefwêreld in die handel en wandel van gelowiges, in die lewe en funksionering van die kerk, 'n sekere gestalte gekry het. In dié sin is ons dus tog weer aan die ander kant in die kategetiese besig met leerstof, wat uit die leefwêreld kom en korrespondeer met die plek wat die kind in die lewe moet inneem. Ons het dus geen beswaar daarteen om die kosmologiese gesigspunt na die aard van die kategetiese onderrig en sy doelstelling, ook op die terrein van die kategetiese leerstof toe te pas nie.

9. FUNKSIONEEL EN STOFBEPALEND.

Neem ons nou hierdie twee riglyne in oënskou, is dit vir ons duidelik dat beide 'n dubbele funksie verrig. Beide is funksioneel van aard, d.w.s. hulle opereer wanneer die onderrig plaasvind. Beide spreek 'n uiters belangrike woord i.v.m. die wyse waarop die leerstof

289) K. Stöcker, a.w., p.191.

290) Vgl. p. 72.

aangebied moet word. Die metodiek van die onderrig moet dus so wees dat dit met die bevatlikheid en potensiale van die kind rekening hou, en dat dit die kind se leefwêreld in die onderrig sal betrek. Beskou ons dit alleen vanuit hierdie oogpunt, sou ons amper kan sê dat 'n mens enige leerstof aan die kind kan aanbied, mits jy met hierdie twee beginsels rekening hou.²⁹¹⁾

Tog bly dit net die een kant van die saak. Beskou ons aan die ander kant die wye veld van onderrigstof, ook in die kategetiese, is dit duidelik dat daar 'n sekere keuse en ordening van leerstof moet wees. In hierdie opsig gee dié twee beginsels ons baie duidelik leiding en is hulle dus medebepalend t.o.v. wat die spesifieke leerstof vir 'n spesifieke ouderdom of leeftydsgroep sal wees. Ons het dus 'n werking van die rigting van hierdie beginsels na die leerstof toe.

Ons wil egter verder gaan en sê dat ons in 'n sekere mate ook 'n werking vanaf die leerstof in die rigting van hierdie beginsels het. Hiermee bedoel ons dat daar ook omstandighede en faktore kan wees wat dit vir ons sal noodsaak om temas vanuit die terrein van hierdie beginsels te neem en om dan daar rondom sekere dele van ons leerstof te vorm.

Vergelyk ons die twee beginsels van kindgetrouheid en lewensgetrouheid met mekaar, is dit duidelik dat dit eintlik nie moontlik is om die twee van mekaar te skei nie. In ons bespreking van die ontwikkeling van die mens het ons reeds aangetoon dat die mens mens-in-sy-wêreld is. Dié een aspek gaan nie sonder die ander nie.

Hierdie twee beginsels moet egter steeds die regte aksent kry. Die gevaar dat hulle oorbeklemtoon kan word, is nie denkbeeldig nie. Ons moet dus ten slotte in hierdie hoofstuk ook hieraan aandag gee. Ter wille van die eie aard en doelstellings van die kategetiese onderrig, moet ons die oorwaarding van hierdie beginsels uit teologiese oogpunt benader.

291) Dit sou dus onverantwoord wees om bv. die Heidelbergse Kategismus as kategetiese leerstof oorboord te gooi bloot op sterkte van die stelling dat dit didakties verouderd is. So 'n stelling sou aan 'n baie deeglike teoretiese en praktiese ondersoek onderwerp moes word.

10. DIE OORWAARDERING VAN DIE MENS EN SY SITUASIE AFGEWYS.

Die neiging bestaan dikwels in die onderwys, en so ook in die godsdiensonderwys, om die kind as uitgangspunt te neem. Hier lê wel 'n element van waarheid in, in die sin dat met die aard en behoeftes van die kind rekening gehou moet word. Tog kan die opvoeding en die opvoedende onderwys nie deur die kind bepaal word nie. In besonder geld dit vir die Christelike godsdiensonderwys. Hier gaan dit om 'n opvoeding en onderwys vanuit die openbaring.²⁹²⁾

In 'n sekere sin staan die Christelike godsdiensonderwys in 'n spanning tussen die twee teenpole - God en die mens. Indien hy in dié spanning wil bly staan, moet dié godsdiensonderwys met beide teenpole erns maak.²⁹³⁾ So moet hy dan ook op die mens en sy situasie en vrae ingaan. Die vraag is nou egter of ons vanuit die openbaring die situasie moet benader en of ons vanuit die situasie die openbaring moet benader.²⁹⁴⁾ Ons siening is dat dit op eersgenoemde wyse moet geskied. Die Christelike godsdiensonderwys begin met God. Van God ontvang hy sy opdrag en gesag. Hy is die eintlike, die beslissende grondslag vir ons godsdiensonderwys en kategeese.²⁹⁵⁾ Indien ons vanuit die situasie begin, laat ons die situasie, die mens en sy vrae die bepalende faktor wees.²⁹⁶⁾

In die Christelike godsdiensonderwys gebeur dit egter dikwels dat die mens en sy situasie as die uitgangspunt geneem word. Die persoon wat in hierdie verband 'n groot invloed uitgeoefen het op die literatuur wat in verband met die godsdiensonderwys in die jongste tye verskyn het, is Paul Tillich. Die metode wat Tillich in sy teologie aanwend nl. die korrelasiemethode, word, volgens Jentsch, algemeen of gedeeltelik, bewustelik of onbewustelik, in die meeste hedendaagse werke oor die didaktiek van die Christelike godsdiensonderwys aangetref. In die besonder raak dit ook dan die ondersoek t.o.v.

292) J. Waterink, a.w., pp. 4-7.

293) G. Bohne, Das Wort Gottes und der Unterricht, p.110.

294) H. Jonker, Actuele prediking, p.106.

295) G. Bohne, a.w., p.110.

296) H. Jonker, a.w., p.106.

die leerplan.²⁹⁷⁾

Omdat hierdie saak vir ons onderwerp so belangrik is sal ons in meer besonderhede daarop moet ingaan.

Tillich rig hom veral teen die kerugmatiese teologie van Luther en Barth. Hierin sou daar alleen dan maar na die boodskap gevra word, wat aan die mense gegee moet word om hulle tot geloof te bring.²⁹⁸⁾ Teen die kerugmatiese het hy nie beswaar nie, maar wel daarteen dat hierdie teologie nie op die mens en sy situasie ag slaan nie. Die gevolg is dat die mens die boodskap wel hoor maar nie verstaan nie. Hy verstaan dit nie as 'n antwoord op die vrae wat hy stel nie en op die vraag wat hy self is nie.²⁹⁹⁾ Die boodskap word die mens soos 'n steen toegewerp en nie as brood gegee nie. Hy wil dus 'n apologetiese teologie hê wat sig heen en weer beweeg tussen God en die mense, tussen die Kerugma en die situasie, tussen die antwoord en die vrae.³⁰⁰⁾ Hy benader dus die teologie vanuit die kommunikasieprobleem.³⁰¹⁾

Die sleutelwoord in Tillich se „Systematische Theologie“, is die woord „Syn“. ³⁰²⁾ Dit gaan nie om die mens nie, maar om die „Syn“. Die mens kom alleen maar ter sprake omdat sy bestaan die toegang tot die „Syn“ is. Daar is vir hom ook 'n volstreekte verhouding tussen God en die mens. „Het gaat in de mens om God en in het Zijn Gods om de mens.“³⁰³⁾ So is die mens dan die synde wat steeds die vraag na die

-
- 297) Vgl. W. Jentsch, „Der Einfluss Tillichs auf die Religionspädagogik der Gegenwart,“ „Der Evangelische Erzieher,“ Jg 22, Deel 9, September 1970, p.345.
- 298) H. Jonker, Leve de kerk, p.89.
- 299) J. Sperna Weiland, „De Angelsaksische vernieuwingstheologie,“ Rondom het woord, 1967, p.119.
- 300) J. Sperna Weiland, a.w., p.120; J.H. van Wyk, Eksistensieteologie en Godsdiensonderrig, p.123.
- 301) W.D. Jonker, „Discussie rondom de Prediking“, Gereformeerd Weekblad, 24e Jg no. 35, 28 Feb. 1969, p.227. Hy sê dat die begrip kommunikasie 'n modebegrip geword het - 'n begrip waaraan baie opgehang word. „Niet alleen de prediking, maar zelfs alle aspecten van de dienst der kerk die in die ambtelijke vakken ter sprake komen, worden vandaag vanuit het probleem van de communicatie benaderdt.“
- 302) W. Jentsch, a.w., p.347.
- 303) R. Hensen, Paul Tillich, p.62.

Syn stel. Dit is die vraag na die ware werklikheid, na die singronde van sy lewe.

Sonde is die „Selbstentfremdung“ van die mens teenoor sy eintlike Syn.³⁰⁴⁾ Hierdie breuk wat deur die ganse bestaan gaan, kan nie ernstig genoeg beklemtoon word nie. Tog is daar hoop vir die mens. Verlossing is die deel kry aan die nuwe Syn, en hierdie nuwe Syn word in Christus gemanifesteer.

Vanuit hierdie standpunt kom Tillich nou tot sy beroemde korrelasie-begrip waarin dit dan gaan om die betrokkenheid van eksistensie en openbaring, van vraag en antwoord. Die absolute waarheid moet in verband gebring word met die vraag, met die situasie. Die teologie kan sig nie maar net daarop toelê om eenmaal geformuleerde waarhede te herhaal nie.³⁰⁵⁾ As die teologie dit doen, begaan hy twee foute nl. hy verwissel die waarheid met 'n sekere formulering daarvan en hy misken die betekenis van die situasie.³⁰⁶⁾ Aan die een kant moet die onveranderlike waarheid van die kerugma deur die teologie vasgehou word, maar teologie moet ook aan die ander kant radikaal deelneem aan die situasie, aan die „Existenzdeutung“ van die moderne mens.³⁰⁷⁾ Onder situasie word dan verstaan die wyse waarop die mens sy eie eksistensie interpreteer.³⁰⁸⁾ Vanuit hierdie „Selbstverständnis“ van die mens, moet die teologie dan aan hom die antwoorde op sy vrae gee.

Die teologie het dus 'n tweeledige taak. Dit moet die vrae wat in die menslike eksistensie bestaan, formuleer en dit moet die antwoorde wat in die Goddelike openbaring gegee word, na aanleiding van hierdie vrae formuleer.³⁰⁹⁾ Dit beteken dan dat die teologie die mens se situasie moet analiseer om aan die lig te bring wat die mens se vrae is.³¹⁰⁾ Hier moet veral gebruik gemaak word van die mens se self-

304) H. Thielöcke, Der Evangelische Glaube, p.39.

305) H. Frik, Religionsunterricht im Dialog mit Theologie und Psychologie, p.19.

306) P. Tillich, Systematische Theologie, Deel I, p.9.

307) P. Tillich, a.w., p.12.

308) H. Jonker, Actuele prediking, p.106; H. Frik, a.w., p.20.

309) P. Tillich, a.w., p.76.

310) W.D. Jonker, a.w., p.227; H. Jonker, Leve de kerk, p.89; J. Sperna-Weiland, a.w., p.120.

interpretasie soos dit gevind word in die kuns, psigologie, sosiologie en veral die filosofie.³¹¹⁾ Hierdie analise moet gedurig opnuut plaasvind omdat die mens se vrae gedurig verander. So ervaar die mens sy situasie vandag bv. as „Zerrissenheit und Zweispalt, Selbsterstörung, Sinnlosigkeit und Verzweiflung in allen Lebensbereichen.“³¹²⁾ Die vrae wat uit hierdie ervaring na vore kom, is nie soos in die tyd van die Reformasie die vraag na die genadige God en die vergewing van sonde nie, maar die vraag na 'n werklikheid waarin die „Selbstentfremdung“ van ons eksistensie oorwin kan word. Dit is die vraag na die werklikheid van die versoening, na sinvolheid en hoop. So 'n werklikheid word die „Nuwe Syn“ genoem en dit is in Christus te vinde.³¹³⁾

Eers na hierdie verhelderende vraagstelling, en nie vroeër nie, gaan die teoloog as teoloog te werk om aan te toon dat die Christelike openbaring die antwoord gee. Nou moet hy luister na wat die Skrif te sê het. Die antwoorde vanuit die Skrif, moet dan in die rigting van die vrae van die mens geformuleer word. Die vraagstelling kondisioneer die struktuur van die antwoorde. Die vraag soek na die werklikheid van die ware Syn en die antwoord kom as die nuwe werklikheid tot die mens.³¹⁴⁾ Tillich wil dus nie die vrae uit die antwoorde aflei nie. Die vrae kom uit die situasie. Ook wil hy nie antwoorde gee wat niks met die vrae te doen het nie. Die antwoorde moet antwoorde op vrae wees.

Vir sy gevoel maak Tillich egter nie die openbaring aan die vrae van die mens ondergeskik nie. Hy sien dit so dat vraag en antwoord nie van mekaar geskei kan word nie. Die een is op die ander aangewys. Daar is 'n korrelasie tussen vraag en antwoord. God antwoord op die vraag van die mens en onder die indruk van God se antwoord, stel die mens sy vrae.³¹⁵⁾ Die materiaal vir die vrae word onafhanklik van

311) Die filosofie, en by name dan die eksistensiefilosofie en in besonder die filosofie van Heidegger, neem dan ook 'n belangrike plek in in Tillich se „Systematische Theologie“. Vgl. J. Sperna-Weiland, a.w., p.120.

312) P. Tillich, a.w., p.61.

313) P. Tillich, a.w., p.61.

314) P. Tillich, a.w., p.63.

315) P. Tillich, a.w., p.75.

die antwoord uit die menslike situasie gevind, maar die vorm van die vrae word deur die antwoorde bepaal. Ook sê hy dat die antwoorde nie uit die vrae afgelei kan word nie. Die substansie van die antwoorde, die openbaring, is onafhanklik van die vrae.³¹⁶⁾ Die antwoorde word wel in die rigting van die vrae gevorm.

Tillich maak die opmerking dat sy metode vir vervalsing vatbaar is.³¹⁷⁾ Die antwoord kan oor die vraag heers of die vraag kan oor die antwoord heers. Hy sê ook dat hy geen nuwe metode invoer nie, maar alleen die sin van die apologetiese teologie duideliker wou uitwerk.

In sy „Systematische Theologie“ toon Tillich aan dat die uitwerking van sy teologie belangrike gevolge vir die godsdiensonderwys het.³¹⁸⁾ Jentsch maak die opmerking dat Tillich reeds in 1931 die aanwending van die korrelasie-metode vir die godsdiensonderwys bruikbaar gemaak het.³¹⁹⁾ Die godsdiensonderwyser moet na die „eksistensiële wigtigen Fragen“ van sy leerlinge soek as hy die kerugma aan hulle wil oorbring.³²⁰⁾ Die teologie mag ook in die godsdiensonderwys geen antwoorde gee waarvoor daar nie vrae gestel was nie. Antwoorde „würden als sinnlos empfunden wenn sie nicht Antwort auf eine zuvor gestellte Frage wären.“³²¹⁾ As 'n antwoord nie 'n vraag het waarmee dit kan korreleer nie, word dit as dwaas, as onverstaanbare woorde ondervind, en nie as „Offenbarungserfahrung“ nie.

Jentsch toon dan ook aan dat 'n hele aantal godsdienstopedagoë, sy dit dan in meerdere of mindere mate, gebruik gemaak het van „theologoumena“ wat van Tillich afgelei kan word.³²²⁾ Van groot belang vir die kategetiese leerplan is ook die volgende stelling van Jentsch: „Die neue Curriculum Forschung hat sich weitgehend im Sinne der Korrelationsmethode Tillichs entfaltet.“³²³⁾ Ons kan dus nie net kennis

316) P. Tillich, Systematische Theologie, deel II, p.22.

317) Ibid.

318) A.w.; p.20.

319) A.w.; p.351.

320) W. Jentsch, a.w., p.353.

321) P. Tillich, a.w., p.20.

322) A.w., p.358. In hierdie verband verwys hy dan bv. na werke van H. Halbfas, H. Gloy, H.D. Bastian en E. Bochsinger.

323) A.w., p.360. Hier verwys hy weer na werke van K.E. Nipkow; H.B. Kaufmann; H. Gloy, Evangelischer Religionsunterricht in einer säkularisierten Gesellschaft, p.131-136; H. Loukes, Teenage Religion.

neem van Tillich se metode nie, maar moet ook ons eie stelling daarteenoor bepaal.

Aan die positiewe kant is dit te waardeer dat Tillich die nodige aandag aan die mens wil gee en hom op sy „raakpunte“ met die evangelie wil raak. Ook het ons waardering vir die feit dat hy die inhoud van die evangelie op so 'n wyse wil aanbied dat die mens dit kan verstaan en kan sien dat dit vir sy lewe relevant is.

Aan die negatiewe kant is daar baie teen Tillich se benadering aan te merk.³²⁴⁾ Ons stip dit kortliks aan:

Ons staan hier voor die gevaar dat die Evangelie geabstraheer kan word. Die wesenlike van die heil lê nie in die „Angenommensein“ nie, maar in die persoon van Jesus. „Das Evangelium lautet nicht mehrmalig „Es ist“, sondern ein für allemal „Er ist“ (gekreuzigt und auferstanden).“³²⁵⁾

'n Wesenlike aspek van die Evangelie is dat dit nie „na die mens“ is nie. Dit is „contra hominem.“ Wanneer daar alleen gedink word vanuit die mens, gaan ons alleen maar uitkom by dit wat vir die mens aangenaam is en wat hy wil hê. So word die evangelie aangesien in sy „essentiële confrontasie-mogelikheid.“ Die weg waarlangs God die inhoud van die evangelie in die mens tot 'n werklikheid maak, gaan dikwels teen die mens se sin en begeertes in.³²⁶⁾

Deur die analise van die mens se vrae vanuit die „Selbstverständnis“, word die mens se vrae juis beperk.³²⁷⁾ Die mens beleef tog ook node waar hy nie so duidelik van bewus is en wat hy nie in vrae kan omsit nie. Die evangelie roep nuwe vrae na vore.³²⁸⁾

Hierdie werkmetode laat nie reg geskied aan die wese van die woordopenbaring nie. Dit is tog nie die mens wat God tot 'n antwoord roep nie, maar juis God wat die mens tot 'n antwoord roep. Dit is die mens wat moet antwoord op God se appél.³²⁹⁾

324) Vgl. H. Thielecke, a.w., p.38 vv.; K. Barth, Einführung in die evangelische Theologie, p.125 vv.

325) W. Jentsch, a.w., p.362.

326) H. Jonker, a.w., p.86.

327) H. Jonker, a.w., p.89; H. Thielecke, a.w., p.40.

328) H. Gollwitzer, Von der Stellvertretung Gottes, p.28.

329) H. Jonker, Actuele prediking, p.107; J. Sperna-Weiland, a.w., p.121.

Die selfkennis van waaruit Tillich wil werk, is vir die mens nie moontlik nie. Alleen in die lig van die kennis van God kan die mens homself ken.³³⁰⁾

Gods woord word beperk. Die vrae staan vooraf reeds vas en nou moet die Evangelie vir hierdie reeds vasgestelde vrae kom antwoorde bied. Vooraf word dus reeds vasgelê waaroor die evangelie moet spreek. Die vrae dikteer en die evangelie moet gehoorsaam; meer nog - die mens dikteer en God moet gehoorsaam.³³¹⁾ Die Woord van God is ryker en wyer as die beperkte vrae van die mens. Sy Woord laat sommige vrae wegval, verander ander en roep nuwes na vore.³³²⁾

In die lig van bostaande verwerp ons dus die metode van Tillich en daarmee ook enige ander metode wat vanuit die mens, die situasie, na God en die Skrif wil kom. Ons mag egter nie in die ander uiterste verval nie en die mens en sy tyd verbyspreek nie. Daar moet terdeë met die mens en sy vrae, sy moontlikhede, ens. rekening gehou word. In die Christelike godsdiensoonderrig moet dan ook vrae beantwoord word. Dié antwoorde moet gerig word op die vrae wat voor hande is.

Dit is ook so dat dit wat 'n antwoord op 'n mens se vraag is, deur die mens makliker aangeneem, sy eie gemaak en onthou word. Nou is dit egter juis hier waar die godsdiensoonderrig se crux van ons dag bestaan. Die leerling vra van sy kant af dikwels geen vrae nie. Daarom moet die godsdiensoonderrig „neu mit der Tatsache und der Möglichkeit Ernst machen, dass der Text auch von sich aus Anfragen und Gegenfragen an der Schüler stellt. Darüber hinaus wird es gerade heute für den Religionslehrer ein ständiges Erfordernis seelsorglicher Lebenshilfe, darüber nachzusinnen, wie im Zusammenspiel zwischen Textauslegung und Themenbehandlung Fragen geweckt werden können, die es für den Schüler wert sind, gefragt zu werden.“³³⁴⁾ Steeds moet ons egter in

330) J. Calvyn, Institutie, I, F, 1 en 2.

331) H. Gollwitzer, a.w., p.29.

332) H. Jonker, Actuele prediking, p.108; Leve de Kerk, p.90.

333) H. Jonker, Actuele prediking, p.108.

334) W. Jentsch, a.w., p.364.

gedagte hou dat die „antwoorde“ van die Evangelie eers vir die leerling „antwoorde“ word, as dit deur geloof aanvaar word.

Samevattend kan ons dus sê dat dit God is wat in die kategetiese deur Sy woord tot die mens kom. Hierin bedien Hy Hom van mense en werk hy ook volgens die wetmatighede wat Hy in die mens ingeskape het. Die opvoedkunde en in besonder die didaktiek help ons om hierdie wetmatighede te ontdek en te benut. In die kategetiese moet ons daar dankbaar gebruik van maak.

Hierdie wetmatighede spreek 'n woord nie alleen t.o.v. die metode van ons onderrig nie, maar ook t.o.v. die inhoud van ons kategetiese onderrig in soverre dit die ordening, keuse en formulering van ons leerstof aangaan.

DIE HEIDELBERGSE KATEGISMUS EN DIE KATEGESE

HOOFSTUK 3

DIE ONTSTAAN EN KARAKTER VAN DIE HEIDELBERGSE KATEGISMUS

1. DIE BREERE AGTERGRONDE VAN DIE HEIDELBERGSE KATEGISMUS

Wanneer ons 'n historiese ondersoek na die Heidelbergse Kategismus wil doen, kan ons nie by die Reformasie begin nie, maar moet ons veel verder in die geskiedenis teruggaan.¹⁾ Die skrywe van kategismusse het nie plotseling met die Reformasie begin nie, maar het al in die voorreformatoriese tyd plaasgevind.²⁾ Wel is dit so dat die Reformasie 'n stroomversnelling in die skrywe van kategismusse te weeg gebring het en dat die Heidelbergse Kategismus 'n merkwaardige voorbeeld uit hierdie tyd is.³⁾

Om die Heidelbergse Kategismus reg te waardeer, moet ons dus eers teruggaan op die tradisie wat hom voorafgegaan het. Dié Kategismus en sy inhoud is alleen verstaanbaar teen die agtergronde van die kategetiese tradisie van nie alleen die reformatoriese kerke nie, maar ook - veral wat die kennis omvang betref - van die middeleeuse kerk.⁴⁾

Soos in die eerste hoofstuk aangetoon, het die Christelike kerk van sy aanvang af, naas die prediking ook die funksie uitgeoefen van die lering.⁵⁾ Ons vind reeds in die vroeg Christelike kerk dat die inhoud van die Christelike onderwysing bestaan het uit die elemente van geloof, gebod, gebed en sakrament.⁶⁾ Hierdie onderrig is in die

-
- 1) A.F.N. Lekkerkerker, „Fragmenten uit een geschiedenis van de Heidelbergse Catechismus“, Kerk en Theologie, Jg. 14, 1963, p.45.
 - 2) A.F.N. Lekkerkerker, a.w., p.48; D.W. de Villiers, „Luther as Kategeet“, Ned. Geref. Teologiese Tydskrif, Jg. VIII, 1967, p.222.
 - 3) A.F.N. Lekkerkerker, a.w., p.48.
 - 4) H. Graffmann, Geschichte der Entstehung und Methodik des Unterrichts im Heidelberger Katechismus, p.606.
 - 5) Vgl. p.38 vv.
 - 6) A.F.N. Lekkerkerker, a.w., p.48.

kerk van die Middeleeue voortgesit, hoewel dit hoofsaaklik op die bieg gerig was en bestaan het uit prediking oor die tien gebooie en die doodsondes.⁷⁾ Die jeug het wel 'n Christelike godsdiensonderwys ontvang. Aksent is gelê op die plig van ouers en pete. Onder die Sondebelydenisse van dié tyd het bv. ook die verwaarlosing van hierdie plig getel. Ook het die 4e Lateraanse Sinode (1215) bepaal dat alle Christenkinders vanaf die sewende lewensjaar minstens een maal per jaar aan die bieg moes deel hê. Hier is die huislike onderrig dan ook gekontroleer deurdat geloofsvrae aan die kind gestel is, hy die Onse Vader moes opsê, ens. Ook is die Middeleeuse skool in die diens van die godsdien- onderrig betrek. Op skool is o.a. die Onse Vader, die Credo, die Ave Maria, die gebooie en enige liturgiese formules en gesange gememori- seer.⁸⁾

Tog was daar van kerklike kant geen spesifieke onderrig aan die jeug gegee nie. Volgens die opvatting van die tyd was dit die taak van die ouers en die pete en die kerk moes alleen vasstel of hierdie onder- rig wel plaasvind. Ook moes die kerk die onderrigsstukke steeds weer aan sy lede voor oë hou deur voorlesing vanaf die kansel en die predi- king.⁹⁾ Die groot verdienste van die Reformasie op hierdie terrein was dan dat dit die kerk se eie taak t.o.v. die onderrig aan die jeug besef het en 'n aparte onderrig daarvoor ingestel het.¹⁰⁾ Gesin en skool is vir hierdie onderrig diensbaar gemaak en daarby betrek, maar anders as die kerk van die Middeleeue, het die kerke van die Reforma- sie die aparte onderrig aan die jeug as 'n selfstandige deel van hulle taak gesien.¹¹⁾

Dit was wel so dat die historiese omstandighede ten tye van die Reformasie in hierdie verband 'n rol kon gespeel het. Reeds by die Renaissance en by die humanisme was daar 'n groeiende belangstelling vir die onderwys aan die jeug.¹²⁾ Tog is dit vir ons duidelik dat die

-
- 7) H. Graffmann, a.w., p.606.
8) J.M. Réu, D. Martin Luthers Kleiner Katechismus, pp. 1-3.
9) H. Graffmann, a.w., p.607.
10) G.A. v. Zezschwitz, a.w., p.43.
11) M.B. van't Veer, a.w., p.167; H. Grafmann, a.w., p.607.
12) S.F.H.J.B. wd. Sprenkel, a.w., p.188.

greep wat Luther en Calvyn na die praktyk van die ou kerk gedoen het, hulle by hierdie aksent op die onderrig aan die jeug gebring het.¹³⁾

Die godsdiensonderwys van die kerk het in die vorm van mondelinge onderrig plaasgevind. Daar was nie van die hulp van boeke gebruik gemaak nie. Werke van kategetiese aard was bedoel vir die hand van die kategeet.¹⁴⁾ Ook in die Middeleeuse kerk het daar nog nie sulke boeke bestaan nie. Voorlopers daarvan vind ons wel in die gebede- en biegeboeke waarin die stof met langer of korter uitleggings gevind kon word. Dit was egter bedoel as 'n hulp vir die volwasse lede en het ook as hulpmiddel gedien vir die huisvaders by die onderrig van hulle kinders. So het dit wel op indirekte wyse vir die kind ten goede gekom. Eers ten tye van die Reformasie sou daar kategetiese boeke opgestel word. Die eerste werklike leerboek wat vir die kinders bedoel was, was van die hand van die Bohemiese broeders. Dit het in 1502 verskyn en is rondom 1521 in Duits vertaal.¹⁶⁾

Dit was ook eers ten tyde van die Reformasie dat die woord „kategismus“ die naam vir 'n kerklike leerboek geword het.¹⁷⁾ Voor die Reformasie is dié woord in verskillende verbande gebruik,¹⁸⁾ maar veral is dit gebruik t.o.v. die onderrig van die kerk in sy praktiese uitvoering.¹⁹⁾ „Kategismus“ het dus gewys op die kompleks van handeling by die doop en later veral op die liturgiese handeling wat die kerk met die pete as voorbereiding in en inleiding tot die doop, verrig het.²⁰⁾ Sodoende het hierdie begrip primêr in verband gestaan met die gedagte van mondelinge onderrig en die leerstukke waarin die dopeling ná sy doop verder onderrig moes word, d.w.s. veral die Apostolicum en die Onse Vader.²¹⁾

13) M.B. van't Veer, a.w., p.167.

14) H. Jetter, a.w., p.52.

15) H. Graffmann, a.w., p.607.

16) Ibid.

17) R. Bijlsma, „De Heidelberger als catechetisch Leerboek.“ in: A.J. Bronkhorst en R. Bijlsma, Vierhonderd jaar Heidelbergse Catechismus, p.20.

18) J.H. Maronier, Korte geschiedenis van het Godsdienstonderwijs in de Christelijke kerk, Deel II, p.4.

19) H. Jetter, a.w., p.14.

20) J.P. Tazelaar, De Heidelbergse Catechismus, p.10; H. Angermeyer, Didaktik und Methodik der Evangelische Unterweisung, p.170.

21) K. Janssen, „Katechismus“, in: Weltkirchen Lexikon, p.658.

In hierdie dooppraktyk vind ons reeds die gedagte van vraag en antwoord. Later word die mondelinge onderrig in en deur die bieghandeling uitgebrei en sluit „kategismus“ ook hierdie onderrig in. So word die gedagte van onderrig deur die vraag- en antwoord-vorm verder versterk.²²⁾ Eers sedert Luther word „kategismus“ op die leerboek self van toepassing gemaak.²³⁾ Tog is dié term nie dadelik van toepassing op leerboeke wat net in die vraag- en antwoordvorm opgestel is nie. Dit word ook gebruik vir leerboeke wat 'n suiwer teetiese vorm het soos bv. die Grote Kategismus van Luther.²⁴⁾ Ook word dit nie dadelik net t.o.v. leerboeke gebruik nie. Calvyn gebruik die begrip bv. nog in tweërlei sin, nl. in die sin van die onderrighandeling (soos wat die vroeë kerk dit gebruik het) en in die nuwe betekenis as term vir die boek waarin die leerstof aangebied word.²⁵⁾

In die lig van die agtergrond van die term, word veral twee dinge vir ons duidelik. Eerstens het „kategismus“ te doen gehad met sekere vaste formuleringe van die hoofsonne van die Evangelie soos dit by die doop en die biege ter sprake was. Tweedens is dit verbind met 'n sekere tipe onderrig, naamlik die onderrig deur middel van vraag en antwoord. Toe hierdie term nou op die leerboek self oorge- dra is, is dit dus dadelik gebruik t.o.v. 'n leerboek wat nie persoonlike gevoelens of menings bevat het nie, maar 'n weergawe bevat het 'n leerbeskouing wat in 'n sekere kring vasgestaan het. So 'n kategismus was dan bedoel om teenoor die wisselende denkbeelde van verskillende persone, 'n sekere geloofseenheid te bewaar. „Een geschrift, dat theologisch zuiver gedacht, van woord tot woord in elke uitdrukking getoetst, en in den samenhang zijner deelen ordelijk samengevoegd is.“²⁶⁾ Spoedig is die vraag- en antwoord-vorm daarby geïnkorporeer.

22) J.M. Reu, a.w., p.2.

23) J.H. Maronier, a.w., p.4; J.P. Tazelaar, a.w., p.2; W.R. de Jong, a.w., p.13.

24) M.B. van't Veer, a.w., p.318.

25) M.B. van't Veer, a.w., pp. 7,11.

26) J.P. Tazelaar, a.w., p.2.

Binne korte tyd het daar op reformatoriese erf, 'n hele aantal catechismi ontstaan.²⁷⁾ Die ontstaan van die kategetiese leerboeke kan egter nie net vanuit die ontwikkeling van die reformatoriese siening van die kategetiese verklaar word nie, maar moet veral ook gesien word teen die agtergrond van die geestelike en maatskaplike lewe van dié tyd. So het Luther bv. met sy kerkvisitasie van 1528/29 onder die skokkende indruk gekom van die geweldige onkunde aangaande die Christelike geloofswaarhede.²⁸⁾ As gevolg van hierdie omstandighede skryf hy dan sy Kleine Kategismus.²⁹⁾ In die voorrede maak hy dan ook melding van die ellendige en beklaenswaardige nood wat hom gedring het om die Kategismus te skryf. Verlaar het dit hom gegrief dat ook sovele geestelikes ongeskik en onbekwaam was om die lidmate te onderrig. Hy verklaar ook dat die mense nie die Onse Vader, of die geloofsbelydenis, of die tien gebooie geken het nie.

Die probleem was dat die mense nie geweet het hoe om die vryheid wat die Reformasie gebring het, te gebruik nie. Vroeër was hulle nog uiterlik aan die Roomse vorme gebind, maar toe dit weggeval het, het daar geen bindinge oorgebly nie en is die mense in totale onkunde gelaat.

Met sy Kategismus het Luther meer op die oog gehad as net die kerklike onderrig. Hy wou dat dit ook as leerboek moes dien vir die huisouers en die skool.³⁰⁾ Verlaar het hy egter die huisgesin in gedagte gehad. Jetter verklaar dan ook in hierdie verband: „Der Kleine Katechismus war doch in erster Linie für den Elementarunterricht gedacht, den der Hausvater als Hausbischof erteilen sollte.“³¹⁾ Hy haal ook vir Harnack aan wat in hierdie verband die kategismus beskryf

-
- 27) So bv. 1527 St Gallen; 1534 Basel (Oecolampadius), Zurich (Leo Judae) en Straatsburg (Bucer); 1542 Geneve (Calvyn); 1546 Emden (a Lasco), 1552 Bern (Megander); 1563 Heidelberg (Ursinus en Olevianus). S.F.H.J.B. v.d. Sprenkel, a.w., p.190.
- 28) H. Jetter, a.w., p.18, 54.
- 29) K. Janssen, a.w., p.658; J. Meyer, Historischer Kommentar zu Luthers Kleinem Katechismus, p.106, E. Pfennigsdorf, a.w., p.262.
- 30) H. Jetter, a.w., p.57; J.H. Maronier, a.w., p.5.
- 31) A.w., p.56. Vgl. ook K. Bornhäuser, Der Ursinn des Kleinen Katechismus D.M. Luthers, p.11.

het as „ein Familien - und Schulbuch, ein Gemeinde - und Kirchenbuch zumal; er nimmt die Tätigkeit aller dieser Organe zugleich in Anspruch.“³²⁾

Van belang is dit dus om hier op te merk dat die kategetiese werk van die kerk op hierdie wyse ingebed was in die breëre program van Christelike godsdiensonderwys soos dit in die huis en in die skool verrig is.

’n Ander belangrike aspek i.v.m. die gebruik van Luther se Kleine Kategismus, was die verband met die prediking. Die lyn van die vroeë kerk is deur Luther in hierdie opsig voortgesit.³³⁾

Dit is ook belangrik om daarop te let dat Luther nie sy Kategismus opgestel het omdat daar geen ander kategetiese stof bestaan het nie. Trouens, daar was veel waarop hy die hand sou kon lê. Die stof van die kerklike onderrig in die kader van die biegepraktyk het deur die jare heen geweldig vermeerder. By die Credo en die Onse Vader, die oerbestanddele van die kategismus, is ’n oneindige reeks leerstof gevoeg. Die Ave Maria en die lys van doodsondes, die sewe gawes van die Gees, die sewe hoof deugde, die sewe sakramente, die sewe werke van barmhartigheid, die ag saligsprekinge, die twaalf vrugte van die Gees, die tien... gebooie - om van die belangrikstes te noem - is alles bygevoeg. Hoe meer hierdie stof geword het, hoe minder kon dit innerlik tot persoonlike besit gemaak word. Dat Luther die materiaal vir sy onderrig radikaal beperk het, is duidelik in die Kleine Kategismus te sien.³⁴⁾

Luther se bedoeling was beslis nie om ’n kinderdogmatiek te lewer nie. Hy vermy dus tegnies-teologiese taal, bied geen definisies nie en voer nêrens ’n polemiekie nie.³⁵⁾ Hy wou dat daar ’n vaste vorm gekies sou word vir die uitlê van die tien gebooie, die Onse Vader, die geloofsbelydenis en die sakramente. Sodoende sou die jeug dan ook in staat wees om dit beter van buite te leer.³⁶⁾

32) A.w., p.19.

33) H. Jetter, a.w., p.56; H. Graffmann, a.w., p.607.

34) H. Jetter, a.w., p.18; J. Schmitt, Der Kampf um den Katechismus in der Aufklärungsperiode Deutschlands, p.421.

35) S.F.H.J.B. v.d. Sprenkel, a.w., p.189.

36) J.H. Maronier, a.w., p.7.

In sy voorwoord toon Luther aan hoe hy wou hê dat die Kleine Kategismus gebruik moes word. Hy het drie onderrigstake onderskei, t.w. „die Einprägung des Wortlauts der Hauptstücke, die Einprägung der formulierten Erklärungen, und weitere Einführung in ihren Gehalt.“³⁷⁾

Baie sterk klem is dus op die van buite leer gelê. Wie nie bereid was om die Kategismus meganies te leer nie, was beskou as iemand wat Christus verloën en geen ware Christen was nie. Die onwilliges moes ook van die Nagmaal en die peetouerskap uitgesluit word. Selfs dwangmaatreëls moes toegepas word.³⁸⁾

Die verklaringe moes ook van buite geleer word sodat die teks beter begryp en onthou sou word. Tog moes die kinders nie so baie leerstof gebied word dat dit hulle sou „verstik“ nie.

Deur die kategismusprediking moes die leerlinge verder in die sin en betekenis van die kategismus ingelei word. Vir hierdie doel het Luther sy Grote Kategismus aanbeveel. Die doel van hierdie verdere inleiding in die inhoud van die Kategismus, was om die lidmate te help om dit prakties vrugbaar in die lewe te benut. Die leerlinge moes die waarhede deel van hulle lewe maak.

Die Kategismus was dus nie 'n doel op sigself nie, maar moes die jeug met die inhoud van die Bybel bekend maak. Hierin het dit dan ook om die hoofsonne van die openbaring gegaan. Die onderrig was steeds ook 'n inleiding in die lewe van die gemeente. Die eredienste was 'n integreerende deel van die kerklike onderrig.³⁹⁾

Onses insiens was dit nodig om in meer besonderhede by Luther en die Kleine Kategismus stil te staan. Luther het 'n baie belangrike rol gespeel in die kategetiese ontwikkeling van die Reformasie. Teen die agtergrond van sy bydrae kan ons ook 'n beter begrip kry van die ontstaan en betekenis van die Heidelbergse Kategismus.

37) H. Graffmann, a.w., p.622.

38) Ibid.

39) F. Hahn, Die evangelische Unterweisung an den Schulen des 16 Jahrhunderts, p.15.

2. DIE ONTSTAAN VAN DIE HEIDELBERGSE KATEGISMUS.

Ook die „Heidelbergse Kategismus is „in der „Atmosphäre“ seiner Zeit entstanden.“⁴⁰⁾ Ongelukkig word die ondersoek na die omstandighede tydens die ontstaan en die ontstaansgeskiedenis van die Kategismus baie bemoeilik weens die feit dat só baie van hierdie bronne in die 17^e eeu verlore geraak het – veral in die verwarring tydens die Napoleontiese oorloë. Die argiefbronne van die Palts is of vernietig of grotendeels verstrooi. Die navorsing na die ontstaan van die Kategismus bly dus aangewese op bronne en riglyne wat toevallig aan die lig kom.⁴¹⁾

Ook by die Heidelbergse Kategismus was die algemene onkunde aangaande die geestelike dinge een van die aanleidende oorsake vir sy ontstaan. So word dan ook in die Schatboek van Ursinus melding gemaak van „een hoogste onwetenthyt“ waarin die kinders moes opgroeï, en word verder verklaar: „Om deze oorzaak hebby wy onze Godsgeleerden, en die in onze Heerschappyen de byzondere zorge der kerken is aanbevolen, gelast, dat zy een Catechismus van de Christelyke Godsdienst uyt Gods woort in het Hoogduyts en Latyn beschryven zouden, waardoor, in vervolg, niet alleen beter agt zal kunne gegeven worden op de Jeugt, maar ook de Predikanten en Schoolmeesteren een zekere en bepaalde regel hebben, na welke zy de Jeugt in de kerken en scholen onderwyzen, op dat elk, in toekomstende, niet valle op nieuwe dingen, na zyne eygen gedagten, of zulke zaken lere, die met het woort Gods niet overeenkomen.“⁴²⁾

Uit hierdie aanhaling blyk dit duidelik dat daar nie net onkunde onder die jeug geheers het nie, maar dat ook die leermeesters van die jeug – die predikante en onderwysers – behoefte gehad het aan ’n duidelike leiding ten einde ’n suiwere koers te kon aangee.

40) K. Halaski, Die Botschaft des Heidelberger Katechismus, p.9.

41) H. Graffmann, a.w., p.602; M.A. Gooszen, De Heidelbergsche Catechismus, p.v.; J.F.G. Goeters, „Entstehung und Frühgeschichte des Katechismus,“ in: L. Coenen, Handbuch zum Heidelberger Katechismus, p.4.

42) Voorwoord van Frederik die derde by die Kategismus, soos aangehaal in Schatboek der verklaringen over den Nederlandschen Catechismus uyt den Latynsche Lessen van Dr. Zacharias Ursinus, p.11; Vgl. ook J.I. Doedes, De Heidelbergsche Catechismus in zijn eerste levensjaren 1563-1567, p.17.

Indien onkunde onder die jeug die enigste ontaansoorsaak van die Kategismus sou wees, sou dit stellig nie ontstaan het nie. Daar het tog reeds 'n hele aantal goeie reformatoriese - en in besonder dan ook gereformeerde - kategismusse bestaan soos bv. dié van Calvin. Die hooforsaak vir die ontstaan van die Heidelbergse Kategismus moet in die kerklik-teologiese situasie van die Palts, met Heidelberg as sy sentrum, gesoek word. Vandaar dan ook dat in bostaande aanhaling melding gemaak word van „een zekere en bepaalde regel." Dit is belangrik dat ons kortliks aan hierdie omstandighede sal aandag skenk.⁴³⁾

Die Reformasie wat deur Luther begin is, het ook gou na die Keurvorstendom, die Palts, deurgedring. 'n Halfjaar nadat hy sy ~~4095~~ stelling teen die kerkdeur van Wittenberg gespyker het, verdedig Luther dit in die openbaar in Heidelberg en word baie mense vir die Reformasie gewen. Toe Otto Hendrik in 1556 keurvors word, word die Roomse erediens afgeskaf en die kerkorde van Württemberg (Brenz) in gebruik geneem. Sonder veel stryd kom die hervorming dan in die Palts tot stand - veral ook as gevolg van die vredeliewende invloed van Melanchton.⁴⁴⁾

Dit het egter nie lank geduur voordat daar onder die hervormers self 'n stryd losgebrand het nie. Veral was dit die Nagmaalskwessie wat daartoe aanleiding gegee het. Hieroor het die aanhangers van die Lutherse en gereformeerde teoloë sterk van mekaar verskil.⁴⁵⁾ In hierdie omstandighede het Otto Hendrik nie duidelik standpunt ingeneem nie.⁴⁶⁾

Toe Frederik die Derde aan bewind kom, het hy dadelik probeer om vrede te bewerkstellig. Hy het Melanchton om 'n advies gevra en 'n gesprek tussen die Saksiese en Paltiese teoloë gereël, maar kon

43) W. Hollweg, a.w., p.12.

44) J.H. Maronier, a.w., p.64.

45) J.H. Maronier, a.w., p.64; J.P.Tazelaar, a.w., p.4.

46) K. Halaski, a.w., p.10.

nie vrede verkry nie.⁴⁷⁾ Dit was duidelik dat Frederik sy eie standpunt sou moes inneem. Dit het ook in die aard en karakter van die keurvors gelê om sy eie mening te vorm.⁴⁸⁾ Met groot erns en toewyding ondersoek hy die Skrif om tot duidelikheid te kom.⁴⁹⁾ Geleidelik lei hierdie studie daartoe dat hy al verder van Luther wegbeveeg.⁵⁰⁾

Aanvanklik geskied die swenking na die Calvinisme sonder die verbreking van die band met Luther en sonder om openlik by die outoriteit van Calvyn te sweer. Frederik het self dan ook verklaar dat die Bybel sy enigste outoriteit in die sake van die geloof was en dat hy opsetlik nie die geskrifte van Calvyn en Zwingli gelees het nie, omdat hy sy geloof nie op die gesag van mense wou fundeer nie, maar alleen op die gesag van Gods woord. Tog raak sy koers al meer gereformeerd en stel hy sedert 1559 proffesore by die Universiteit van Heidelberg aan wat aanhangers van die Calvinisme was. Veral was hy dan ook teen die Lutherse Nagmaalsbeskouing omdat dit vir hom Rooms aangedoen het.⁵¹⁾

Tog was daar in die Palts nog te veel wisselende persoonlike menings en dikwels afwykende beskouinge verkondig.⁵²⁾ Die leer wat amptelik in die Palts erken was, moes nou tot 'n vaste uitdrukking gebring word. Die leer en orde in die Palts moes vasgestel word.⁵³⁾ Om hierdie leer ook te kon handhaaf teenoor die steeds na vore dringende en heerskappysoekende Lutheranisme, moes 'n uitgesproke gereformeerde leerstuk daargestel word.⁵⁴⁾

47) Ibid.

48) A. Lang, Der Heidelberger Katechismus und vier verwandte Katechismen, p.8.

49) A. Lang, a.w., p.9.

50) H. Graffmann, a.w., p.600.

51) G.P. van Itterzon, „De Keurverst vroeg een leerschrift voor de jeugd, Woord en Dienst, Jg. 12 no. 2, 19 Jan. 1963, p.17.

52) H. Graffmann, a.w., p.602; J.I. Good, The Heidelberg Catechism in its newest light, p.286.

53) H. Graffmann, a.w., p.602; K. Halaski, a.w., p.11.

54) K. Südhoff, C. Olevianus en Z. Ursinus, p.110. Dit is interessant om daarop te let dat Südhoff hier reeds van 'n „Bekentnis" praat.

Waarom die Kategismus van Calvyn nou nie maar eenvoudig ingevoer was, word ons nie meegedeel nie. Daar is egter verskeie faktore wat blykbaar gesamentlik daartoe meegewerk het dat 'n eie selfstandige geskrif opgestel sou word. Ons moet onthou dat Frederik die Derde 'n selfstandige gees was, en blykbaar nie in alles by Calvyn wou sweer nie.⁵⁵⁾ Sommige is ook van mening dat Frederik juis vrede tussen die Lutherane en Gereformeerdes wou hê en dus 'n geskrif wou hê waarin die leer van Luther en dié van die Switserse Reformatore verenig sou word.⁵⁶⁾

Hierby moet ook nog die politieke situasie in ag geneem word. Die naam van Calvyn het baie vooroordele opgeroep. Deur Roomse en nie-Roomse is hy teengestaan. Frederik en sy onderdane het onder die Augsburgse konfessie geval. Indien hulle daarvan uitgesluit sou word, sou dit meebring dat hulle nie meer godsdiensvrede geniet nie.⁵⁷⁾ Direkte verbintenis met Calvyn sou baie maklik daartoe kon aanleiding gee. In die Palts was daar ook 'n sterk Lutherse en Zwingliaanse opposisie, asook nog die doperse beweging. 'n Direkte invoering van Calvyn se Kategismus kon reg van die begin af van verskeie kante af heftige teenstand ontketen het. Dit sou dus raadsaam wees om nie die kategismus van so 'n „gehate" man soos Calvyn te gebruik nie, maar om een in te voer waarin die kern van die Reformasie tot uitdrukking kom en Calvyn sodoende tog eintlik daaragter staan.⁵⁸⁾

Die onkunde onder die mense en gevolglik die noodsaak van onderrig aan die jeug, die teologiese strydkwessies en die besondere politieke situasie, het dus almal saamgewerk tot die ontstaan van die Heidelbergse Kategismus.

55) J.H. Maronier, a.w., p.65.

56) R. Bijlsma, Kleine Catechetiek, p.68.

57) K. Halaski, a.w., p.18

58) S. van der Linde, „De Heidelbergse Catechismus in het kader van het Gereformeerd Protestantisme," Theologia Reformata, Jg. VI, 1963, p.5 vv.

Die onderlinge stryd in Heidelberg het 'n hoogtepunt bereik toe die Luthersgesinde Heshusius en die gereformeerde gesinde diaken Klebitz mekaar tydens 'n Nagmaalsviering by die altaar in die Heilige Geist Kirche in Heidelberg te lyf gegaan het. Hierdie gebeurtenis was ook die direkte aanleiding daartoe dat Keurvors Frederik die opdrag vir die skryf van die Heidelbergse Kategismus gegee het.⁵⁹⁾

Oor wie watter rol gespeel het by die opstel en finalisering van die Kategismus, is daar geen eenstemmigheid nie. 'n Hele aantal skrywers berig dat die opdrag aan Z. Ursinus en C. Olevianus gegee is en dat beide sekere ontwerpe voorgelê het. Ursinus het dan op voetspoor van Luther 'n kleinere en grotere ontwerp opgestel terwyl Olevianus op die basis van die genadeverbond sy ontwerp opgestel het.⁶⁰⁾ Die ontwerp van Ursinus is as die betere aanvaar en as die grondplan vir die Kategismus gebruik.⁶¹⁾ Ander ontken weer dat daar drie sulke ontwerpe ingelewer was.⁶²⁾ Nog ander skryf weer die grondplan van die Kategismus aan Olevianus toe.⁶³⁾ Aan die een kant word die eintlike skryfwerk aan Ursinus toegeskryf⁶⁴⁾ terwyl Olevianus aan die ander kant as die skrywer⁶⁵⁾ die finale redakteur, die verwerker van die onderskeie stukke tot 'n geheel⁶⁷⁾ en die finale nasiener en vertaler⁶⁸⁾ genoem word. 'n Ander is weer van mening dat Olevianus en Ursinus dié werk gesamentlik onderneem het.⁶⁹⁾ Meermale word daar-

-
- 59) P. Schaff, The Creeds of Christendom, p.531; A.O. Miller, M.E. Osterhaven, A. Komjathy, J.I. McCord, The Heidelberg Catechism with Commentary, p.5.
- 60) P. Schaff, a.w., p.535; G.D.J. Schotel, Geschiedenis van den oorsprong, de invoering en de lotgevallen van den Heidelbergschen Catechismus, p.61; K. Südhoff, a.w., p.88.
- 61) P. Schaff, a.w., p.535; K. Südhoff, a.w., p.88; G.D.J. Schotel, a.w., p.61. Lg. vermeld selfs dat Olevianus erken het dat die ontwerp van Ursinus beter was.
- 62) M.A. Gooszen, a.w., p.13.
- 63) H.G. Hageman, Guilt, Grace and Gratitude, p.4.
- 64) H.G. Hageman, a.w., p.4; J.H. Maronier, a.w., p.66. P. Schaff, a.w., p.533; K. Südhoff, a.w., p.88.
- 65) A. Lang, a.w., p.28; H. Graffmann, a.w., p.602;
- 66) M.A. Gooszen, a.w., p.14; E.C. Achelis, a.w., p.212.
- 67) J.I. Doedes, a.w., p.18.
- 68) A.O. Miller e.a., a.w., p.5.
- 69) O. Thelemann, Handreichung zum Heidelberger Katechismus, p.515.

van melding gemaak dat dié twee manne 'n baie belangrike rol gespeel het in die totstandkoming van die Kategismus, maar dat 'n hele groep persone daarby betrokke was.⁷⁰⁾

Ons wil die mening onderskryf dat dit nie met sekerheid vas te stel is watter presiese rol Ursinus en Olevianus onderskeidelik gespeel het nie.⁷¹⁾ Wat ons wel met sekerheid kan sê, is dat hierdie twee persone as die belangrikste medewerkers aan die Kategismus beskou moet word. Daarom word die Kategismus dan ook aan hulle toegeskryf. Saam met hulle dra 'n breëre kommissie van teoloë die verantwoordelikheid vir die ontstaan van die Kategismus.⁷²⁾

3. DIE KARAKTERTREKKE VAN DIE KATEGISMUS.

3.1 NIE 'N OORSPRONKLIKE WERK NIE.

Die opdrag aan die skrywers van die Kategismus was nie om bloot 'n nuwe kategismus daar te stel nie. Volgens Südhoff deel Olevianus aan Bullinger mee dat hulle eerste opdrag was om „auf dem Felde der Katechetischen Literatur, wie sie seit geraumer Zeit beiden auswärtigen Reformirten blühte Umschau zu halten und das Beste zusammenzulesen.“⁷³⁾

Die Heidelbergse Kategismus is dan ook geen oorspronklike skepping nie en het van 'n hele aantal kategismusse gebruik gemaak, veral van die Switserse Reformasie. A. Lang maak van vier groepe melding, t.w.: die Straatsburgse (veral dan die werke van Bucer nl. sy korte skriftelike verklaring van 1534 en die korte Kategismus van 1537); die Zurichse (werke van Zwingli en Leo Juda); die Geneefse (Calvyn - veral sy 2e kategismus van 1545); en die Londense (Micron en Johannes á Lasco in die vlugtelinge-gemeente.⁷⁴⁾

-
- 70) J.F.G. Goeters, a.w., p.4; H. Bout, „Enige momenten uit de Catechismus,“ Theologia Reformata, Jg. VI, 1963, p.47; M.A. Gooszen, a.w., p2; S. v.d. Linde, a.w., p.20.
- 71) W. Braselmann, „Die Entstehung des Heidelberger Katechismus,“ in: K. Halaski, Die Botschaft des Heidelberger Katechismus, p.12.
- 72) W. Braselmann, a.w., p.11. Hy verwys na 'n brief van Olevianus aan Bullinger waarin hy verklaar: „Nicht eines einzigen, sondern vieler Männer fromme Gedanken wurden zusammengetragen.“ Vgl. ook die voorwoord van die Keurvors by die eerste druk van die Kategismus, p.153 hierbo.
- 73) A.w., p.88.
- 74) A. Lang, a.w., pp.33-38. Dieselfde samevatting vind ons ook by H. Graffmann, a.w., pp.624-642. Sien ook S. v.d. Linde, a.w., pp.8-16.

Ook die invloed van Luther is te bespeur, veral t.o.v. opset en metodologiese aanpak.⁷⁵⁾

Die grootste invloed het egter van Calvyn se tweede Kategismus en sy ander geskryfte uitgegaan.⁷⁶⁾ In sy Kategismus vind ons bv. die orde van: geloof, gebod, gebed, sakramente. Die volgorde van die gebod na die geloof en die gebed weer daaropvolgend, vind ons verder alleen by die Heidelbergse Kategismus.⁷⁷⁾

Ten spyte van die feit dat die Heidelbergse Kategismus uit soveel ander bronne geput het en dat daar soveel medewerkers was, is dit tog nie 'n blote sameflansing van die stof uit ander kategismusse nie. Dit is inderdaad 'n selfstandige verwerking wat sistematies van opset is.⁷⁸⁾ Trouens, die feit dat dit nie 'n oorspronklike skepping is nie, is nie 'n swakheid van die Kategismus nie, maar juis 'n teken van krag. Die opstellers het „als laat tot de oogst ingeganen, winst hebben weten te doen met alles wat tevoren op catechetisch gebied was gepresteerd.“⁷⁹⁾

3.2 PATROON EN INHOUD.

Reeds in die vroeë Christelike kerk was die apostoliese geloofsbelydenis en die Onse Vader die korte samevatting van die Christelike leer en het dit dus as kategetiese leerstof gedien. As gevolg van die verbintenis wat tussen kategeese en biege plaasgevind het, is die etiese stukke bygevoeg en ook later heelwat

75) S. v.d. Linde, a.w., p.20.

76) De Belydenisgeschriften van de Nederlandse Hervormde Kerk, p.163; G. Oorthuys, De eeuwige jeugd van Heidelberg, p.6. Dit is belangrik om in gedagte te hou dat die Kategismus van Calvyn meer stof as dié van Luther gehad het en dus ook minder populêr opgestel was. Hy wou ook die onkunde bestry en groter eenheid in geloof en leer bevorder. Vgl. P. Schaff, a.w., p.469.

77) A. Lang, a.w., p. LXXVI; H. Graffmann, a.w., p.645.

78) H. Bout, a.w., p.47.

79) S. v.d. Linde, a.w., p.7. Vgl. ook A.F.N. Lekkerkerker, Gesprekken over de Heidelberger, p.23.

uitgebrei.⁸⁰⁾ Wanneer die Reformasie dan kategetiese leerboeke opstel, word daar by die tradisionele stukke van die vroeë kerk, asook die kerk van die Middeleeue, aangesluit. Die hoofsonne van Apostolicum, Dekaloog, Onse Vader en Sakramente word dus in al die Kategismusse aangetref.⁸¹⁾ So is die Heidelbergse Kategismus ook 'n duidelike en prinsipieël protestantse verklaring van hierdie hoofsonne. Daarmee wortel dié Kategismus in 'n tradisie wat meer as 'n duisend jaar oud is.⁸²⁾ Vanselfsprekend het daar egter ook nuwe elemente bygekom - veral in die lig van die konfrontasie met Rome.⁸³⁾

Ons het reeds gewys op die geweldige uitgebreidheid van die kategetiese leerstof van die Middeleeue.⁸⁴⁾ Reeds Luther het in sy Kleine Kategismus op 'n merkwaardige wyse daarin geslaag om die stof te beperk tot die hoofsaak. Heelwat teologiese stukke kom dus nie in sy Kategismus voor nie en hy beperk hom tot 'n minimale hoeveelheid polemieë. In die kategetiese onderrig gaan dit uiteraard „nicht um Negationen, sondern um Positionen,“ en om wat 'n Christen „zum Leben und zum Sterben unbedingt nötig hat; nicht mehr, aber auch nicht weniger.“⁸⁵⁾ Hy het hom dus daarop toegelê om minder in die breedte en meer op enkele punte in die diepte te werk.⁸⁶⁾ Die belangrikste godsdienstige formules moes op verklarende wyse uiteengesit word.⁸⁷⁾

80) H.Graffmann, a.w., p.609.

81) H.G. Hageman, a.w., p.5. Hy meld dat 77 van die Kategismus se 129 vrae direk hiermee te doen het.

82) A.F.N. Lekkerkerker, a.w., p.17.

83) J.I. Good, a.w., p.286.

84) Vgl. p. 151.

85) H. Jetter, a.w., pp.23,24.

86) Vgl. H. Jetter, a.w., p.25.

87) Die godsdiensoonderrig van die Middeleeue het daarin bestaan dat die kinders die kategetiese stukke verstandelik moes inprent. Die voorveronderstelling was dus dat 'n mens in die kategismusstukke „heilige formules“ besit het waarvan die blote kennis die waarborg was dat dit 'n bewarende krag sou uitoefen. Daarom is dié stukke ook in Latyn geleer. Vgl. H. Graffmann, a.w., p.620.

Die Heidelbergse Kategismus volg op dieselfde voetspoor en konsentreer ook op die vernaamste stukke. Dit hou sig eweneens besig met dié dinge wat nodig is vir die mens se heil⁸⁸⁾ en wil nie antwoorde probeer gee op al die vrae van die kerklike lewe nie.⁸⁹⁾ Teologiese kwessies word dus nie ontleed nie. Ons merk dit bv. baie treffend op by die deel wat handel oor die uitverkiesing.⁹⁰⁾ Die skrywers was vurige ondersteuners van die uitverkiesingsleer, maar in die Kategismus word daar niks geteologieseer oor die dubbele uitverkiesing of ewige verwerping, ens. nie.⁹¹⁾

Leer en lewe word in die Kategismus nie van mekaar losgemaak nie,⁹²⁾ maar die waarheid van die leer word in alle aspekte na die lewe deurgetrek. Die eerste vraag en antwoord bevat reeds die toonaarde van die hele geskrif. „It represents christianity in its evangelical, practical cheering aspect, not as a commanding law, not as an intellectual scheme, not as a system of outward observances, but as the best gift of God to man, as a source of peace and comfort in life and death!“⁹³⁾ Dié geskrif word dan ook beskryf as 'n geestelike biografie.⁹⁴⁾ Dit omvat en beskryf die ondervindinge waardeur 'n Christen gaan en behoort te gaan. Daarom begin dit nie op 'n formele wyse met 'n definisie van die Skrif of van God nie, maar apelleer tot die mens as 'n godsdienstige wese met sy geestelike behoeftes en probleme.⁹⁵⁾ Daar word nêrens geteoretiseer nie. Die belangstelling is nooit „Wat dink jy van?“ nie, maar „Watter nut het dit vir jou?“⁹⁶⁾ Die

88) H. Graffmann, a.w., p.657.

89) L. Coenen, „Jugend und Erwachsenunterricht mit dem Heidelberger Katechismus, in: Handbuch zum Heidelberger Katechismus, p.203.

90) Heidelbergse Kategismus, Sondag 21, vraag 54.

91) P. Schaff, a.w., p.540.

92) L. Coenen, a.w., p.200.

93) P. Schaff, a.w., p.540.

94) H.G. Hageman, a.w., p.11.

95) A.O. Miller, e.a., a.w., p.6.

96) A.O. Miller, e.a., a.w., p.12.

aksent lê op die Christen se praktiese lewe waar hy in hierdie wêreld moet bou aan die koninkryk van God, terwyl hy juis inspirasie ontvang uit die feit dat hy uitsien na die heerlike volheid van Sy koninkryk. So is die Kategismus dan ook steeds besig met die mens se lewe in sy totaliteit - sy lewe in al sy verbande.⁹⁷⁾

Die persoonlike, praktiese element word beklemtoon deur die wyse waarop die vrae gestel word. Die vrae is dikwels in die tweede persoon terwyl die antwoorde dan in die eerste persoon gegee word as uitdrukking van persoonlike geloofsoortuiging.⁹⁸⁾

Wanneer ons nou die Heidelbergse Kategismus in hierdie trant beskryf, kan die beswaar geopper word dat die geskrif té antroposentrië van aard is.

Die Kategismus is wel soteriologies georiënteerd. Dit het te doen met die verlossing van die mens en sy lewe as Christen. Barth sê dat ons dus kan sê dat ons hier te doen het met 'n teologie van die Heilige Gees, „constructed from the particular point of view of the work of God in relation to man." Hierop vervolg hy dan: „A theology so oriented stands in danger of anthropocentricity, that is, of slipping into a one-sided interest in man so that God and the things of God become only an exponent of human experience."⁹⁹⁾ As ons egter let op die besondere wyse waarop die Kategismus oor God en Sy verhouding tot die mens spreek, is dit duidelik dat die verwyf van antroposentrisiteit nie aan hierdie geskrif gemaak kan word nie. Die genade van God word steeds as vrye genade geteken en die mens word vir God opgeëis.¹⁰⁰⁾ Hy bly dus die Soewereine om wie se eer en verheerliking dit gaan.

Die verskillende geloofswaarhede word in die Kategismus nie as op sigselfstaande eenhede behandel nie.¹⁰¹⁾ Anders as

97) H.G. Hageman, a.w., p.14.

98) J.I. Good, a.w., p.296.

99) K. Barth, The Heidelberg Catechism for today, p.25.

100) Ibid.

101) H.G. Hageman, a.w., p.5.

by Luther, word dit in 'n besonder treffende sisteem georden. Vir Ursinus was so 'n sistematiese ordening belangrik. Hy word in hierdie verband deur Graffmann aangehaal as hy sê dat dit vir hom tot die wese van die Kategismus behoort dat dit kort, op geordende wyse en duidelik die hoofsonne van die Christelike leer saamvat.¹⁰²⁾ Die verskillende dele staan in 'n vaste en konsekwente samehang met mekaar sodat die een deel noodwendig op die ander volg en die ander een verder uitbou en verduidelik.¹⁰³⁾

In verband met die wyse waarop die stukke gerangskik is, maak R. Bijlsma besonder raak opmerkings.¹⁰⁴⁾ In sy Kategismus gaan Luther uit van die vraag hoe die sondige mens met sy God versoen kan word. Luther se opbou van sy Kategismus kan dus antropologies genoem word. Die sondige mens moet sy toestand voor God leer ken (gebod) en dan moet hy leer hoe hy deur geloof geregverdig kan word (geloof). Daarna moet hy in omgang met God en sy gemeente voortleef (gebed en sakramente).

By Luther dien die geboorte as die spieël waardeur die sonde ontdek word en nie soseer as grondreël vir die lewensgedrag nie. Die gevolge is dus dat die sondeleer enersyds 'n min of meer selfstandige karakter kry en dat die etiek andersyds weer ietwat in die lug bly hang. In 'n mate kompenseer hy hiervoor deur die tafels wat aan sy Kategismus toegevoeg word. In hierdie tafels word daar dan voorskrifte gegee vir die onderlinge verhoudinge van die gelowiges en vir hulle gedrag na buite.

In sy Kategismus gaan Calvyn weer van die vraag uit hoe die mens God kan ken en dien. Hierdie vraag bring hom tot 'n teologiese benadering. Om God te ken en te dien, moet die mens Hom

102) H. Graffmann, a.w., p.658.

103) L. Coenen, a.w., p.203. Onses insiens het ons hier te doen met 'n baie belangrike faset van die Kategismus wat ook vir elke lesevenheid van betekenis is. Die geloofswaarhede moet steeds binne hulle verband met die geheel gesien en behandel word in die kategetiese onderrig.

104) R. Bijlsma, a.w., pp.150-153. Omdat hy dit so duidelik uiteensit, maak ons hier vryelik van Bijlsma gebruik.

van harte vertrou (geloof) en daarna in gehoorsaamheid sy lewe in diens van God stel (gebod). Ten slotte moet hy met God en sy medegelowiges saamleef (gebed en sakramente). Hier kry die sondeleer dus geen aparte en selfstandige plek nie en die etiek kry 'n vaste plek deurdat dit aan die hand van die tien gebooe behandel word.

Die Heidelbergse Kategismus wil egter 'n sintese tussen Luther en Calvyn bewerkstellig. „De poging om de antropologische aanvat van Luther te verbinden met de theologische opzet van Calvijn, is een grootse greep, die uitkomt in de strikt christo-logische aantref.”¹⁰⁵⁾ As tipering van die lewe in Christus volg dan die driedelige indeling van sonde, verlossing en dankbaarheid. In die deel oor die sonde kom die gebod aan die orde in die vorm van die samevatting van die wet. Hierdeur leer die mens sy sonde en ellende ken. Die ware toestand van die mens voor God word so aan die lig gebring.¹⁰⁶⁾

In die deel oor die verlossing word die lewe in geloof met Christus en die daarmee saamgaande gemeenskap van die gelowiges rondom die Woord en die sakramente bygebring. Verlossing uit sonde en ellende sluit essensieël dus die deelname aan die lewe van Sy gemeente in. Daarom staan die Apostolicum en die sakramente in hierdie deel. Alle individualisme word hiermee afgesny.¹⁰⁷⁾

In sy derde deel, die deel oor die dankbaarheid, is die Kategismus miskien op sy mees oorspronklikste. Die wet word hier as die reël van dankbaarheid voorgehou en die vraag na goeie werke word daarmee in die regte perspektief geplaas. Ook die gebed kry hiermee die regte beklemtoning as uitdrukking van die verbondenheid met God vir die ganse lewe.

105) A.w., p.152.

106) H.G. Hageman, a.w., p.6. Een van die groot tragedies van die mens se bestaan is juis dat hy hierdie toestand van hom nie kan en ook nie wil ken nie.

107) H.G. Hageman, a.w., p.8.

In die Kategismus ontvang die geloofstukke dus 'n belangrike groepering. Ná die inleiding oor die troos in Christus, volg gebod (hoofsom), geloof (Apostolicum), sakramente, gebod (tien geboeie) en gebed (Onse Vader). Opvallend is dat aan die wet 'n tweërlei funksie toegeken word. Soos by Luther dien dit hier as tugmeester na Christus toe, en soos by Calvyn, dien dit as reël van dankbaarheid. Dit beteken dat die sondeleer van Luther hier nie as iets selfstandigs staan nie, maar in 'n Christologiese raamwerk geplaas word. Die etiek bly ook nie in die lug hang nie, maar kry soos by Calvyn 'n vaste plek in die hele opset deurdat die tien geboeie onder die deel oor die dankbaarheid geplaas word. Belangrik is ook die feit dat die stuk oor die sakramente aan dié oor die geloof verbind word. Beide word in die verband van die bestaan van die gemeente rondom Woord en sakramente geplaas.

3.3 IRENIESE KARAKTER.

Uit die ontstaansgeskiedenis van die Heidelbergse Kategismus, het reeds geblyk dat dit bedoel was om duidelike leiding te gee op teologiese gebied en om 'n einde te maak aan die verdeeldheid onder die aanhangers van die Reformasie in die Palts. Daarom dan ook dat die Heidelberger beskryf word as „an irenical catechism - that is, one making for peace and intended to bring about church union.“¹⁰⁸⁾ Dit was dus deel van die opset van die skrywers om van die begin af uiterste Calvinistiese (en ook Zwingliaanse en Lutherse) stelling te vermy.¹⁰⁹⁾ Daarom dan ook dat Frederik die Derde daarop kon aanspraak maak dat hierdie geskrif nog steeds onder die gewysigde konfessie van Augburg kon val en die keurvorstedom van die Palts dus nie op staatkundige gebied in

108) J.I. Good, a.w., p.286.

109) H.G. Hageman, a.w., p.15. Ons het reeds gewys op die vermyding van strydvrage rondom die leer van die uitverkiesing bv.

die gedrang sou kom nie.¹¹⁰⁾

Spesifiek gereformeerde leerstellinge speel dan ook 'n geringe rol in hierdie geskrif. Karl Barth wys op enkele, nl. die leer aangaande die wyse waarop Christus alomteenwoordig is (vrae 47 - 48); die wyse waarop die doopwater verband hou met die afwassing van sondes (vraag 72); die Nagmaalskwessie i.v.m. die wyse waarop die liggaam en bloed van Christus teenwoordig is in die brood en wyn (vraag 75 - 79). Hy verklaar dan dat hierdie die enigste eksklusief gereformeerde leerstellinge in die Kategismus is.¹¹¹⁾ Vanselfsprekend word die lyne van skeiding met die Roomse kerk baie duidelik getrek en is die „nee“ teenoor Rome baie duidelik leesbaar.¹¹²⁾

Dit beteken egter nie dat die Heidelbergse Kategismus nie fundamenteel is nie. Die waarheid word geensins ingeruil ter wille van die eenheid en die vrede nie. Die eenheid en die vrede word juis op grond van die waarheid gesoek. Die hoofaksent val egter op dié sake wat die gemeenskaplike eiendom van die hele Reformasie was. In die lig van hierdie groot waarhede lyk die verskille dan ook kleiner en minder belangrik.¹¹³⁾

Juis omdat dit aan die fundamentele waarhede vashou, bring dit tog ook mee dat die Kategismus teenoor sekere afwykinge sal staan.¹¹⁴⁾ Nie alleen word die „nee“ teenoor Rome uitgespreek nie, maar ook teenoor die Unitariërs en Pelagianes¹¹⁵⁾ en die hoog-Lutherse rigting met hulle ubiquiteitsleer.¹¹⁶⁾ Ook waar

110) J.I. Good, a.w., p.287.

111) K. Barth, a.w., p.24.

112) K. Barth, a.w., p.24; H. Graffmann, a.w., p.649. Sien bv. vrae 30, 57,62,63,64,80,95,98.

113) K. Barth, a.w., p.28.

114) J.I. Good, a.w., p.286.

115) Vgl. vrae 33,35,62,63 en 114.

116) Vgl. vrae 47,48.

hier standpunt ingeneem word, word egter weinig gepolemiseer. Dit is des te meer merkwaardig as ons daaraan dink dat die Kategismus in 'n tyd van heftige polemiek ontstaan het. Ook die hervormers het hulle van skerp woorde in hulle onderlinge leerver-skillen bedien. Tog ontbreek hierdie verskynsel in die Kategismus. Die treffende uitsondering is vraag 80. Hierdie vraag is eers ná die eerste uitgawe van die Kategismus ingevoeg en moet blykbaar beskou word as 'n gedeeltelike antwoord aan die Roomse Konsilie van Trente. Hierdie Konsilie het op 17 Sept. 1562 die transsubstansiasie herbevestig asook die misoffer vir die lewende en die dode, die verering van die hostie, die onttrekking van die beker, en almal wat nie hiermee saamgestem het nie, onder anathema geplaas.¹¹⁷⁾

3.4 GERIG AAN DIE JEUG? ¹¹⁸⁾

In die voorwoord tot die Kategismus word melding gemaak van „de tedere Jeugt" wat verwaarloos is en daar word gepraat van „de ongeleerde Jeugt" wat „van haar eerste Jaren af, door een zelve en overeenstemment onderwys, tot een ware Godsvrug geleert" moes word.¹¹⁹⁾ Die Kategismus is dus baie duidelik opgestel met die oog op die jeug.

'n Belangrike vraag is nou of dit as leerboek in hulle hand gegee moes word en of dit as handboek vir hulle onderwysing aan hulle leermeesters gegee moes word? Dat laasgenoemde die geval was, het ook reeds vroeër vir ons duidelik geword. Die predikante en leermeesters moes 'n „bepaalde regel hebben na welke zij de Jeugt in de kerken en scholen" kon onderwys.¹²⁰⁾

Die Kategismus was egter bedoel om meer as 'n handboek vir onderwysers te wees. Die inhoud daarvan moes self ook aan die

117) A.O. Miller e.a., a.w., p.7.

118) Hier is dit ons slegs te doen om wat die oorspronklike bedoeling van die Kategismus was. Of die Kategismus aan hierdie doel kan beantwoord, sal ons later bespreek.

119) Z. Ursinus, a.w., p.10.

120) Z. Ursinus, a.w., p.11.

jeug oorgedra word. Dit moes vir hulle ingeprent word „zo dat ze in hun leven en daden leren gewennen dezelve van lang-samer hand uyt te drukken.“¹²¹⁾ Die kinders moes in die Kategismus onderrig word om langs hierdie wegtot belydenis te kom en so tot die Nagmaalstafel toegelaat te word.¹²²⁾ In die namiddagdiens moes hulle die vrae gevra word en moes hulle die antwoorde opsê.¹²³⁾

Die bedoeling was egter geensins dat dit maar net 'n meganiese leer en opsê moes wees nie. Die vrae was vrae na die kinders se eie persoonlike oortuigings en die kategismusantwoorde wat hulle moes gee, moes hulle eie persoonlike geloofs-oortuigings wees. Genoeg dus om aan te toon dat die Heidelbergse vir die kinders van die gemeente bedoel was.¹²⁴⁾

Die kinders van die gemeente en hulle leermeesters was egter nie die enigste persone aan wie se adres dié Kategismus gerig was nie. Die hele gemeente was van die begin af die adres waaraan dit gerig was. So is dit dan ook vasgelê in die kerkorde waarin die Kategismus opgeneem was. Hierdie kerkorde is op 15 Nov. 1563 vasgestel. Daarin word bepaal dat 'n sekere gedeelte van die Kategismus tydens die oggenddiens voorgelees moes word. Eweneens word bepaal dat die kategismusprediking in die middagdiens moes plaasvind. In teenwoordigheid van die gemeente moes die jeug tydens hierdie diens hulle kategismusvrae opsê en die predikant moes dit uitlê.¹²⁵⁾ So is die Kategismus elke

121) Ibid.

122) K. Südhoff, a.w., p.126.

123) H. Graffmann, a.w., p.671.

124) Dat die Kategismus vir verbondskinders bedoel was, blyk reeds uit die eerste vraag en antwoord. Die antwoord kan alleen gegee word deur iemand wat in die geloof staan.

125) A.J. Bronkhorst, „De omljsting van de Heidelbergse Catechismus,“ in: A.J. Bronkhorst en R. Bijlsma, Vierhonderd jaar Heidelbergse Catechismus, p.6.

Sondag ook vir die gemeente ingeprent en uitgelê.

Terwyl die Kategismus dus in die eerste plek op die kind gerig was, was dit ook as onderrigsboek vir die hele gemeente bedoel. Ook die verband tussen enkeling en gemeente kom duidelik na vore. In hierdie lig gesien, kan ons sê dat die Kategismus 'n drieërlei funksie verrig.¹²⁶⁾

Eerstens dien dit tot geestelike versorging. Graffmann beskryf sy inhoud as 'n „nood-rantsoen" wat die enkeling in al sy lotgevalle en omstandighede moet bedien.¹²⁷⁾

Daarom is die Kategismus besig met die uitlegging en verkondiging van die Skrif, met die „Vergegenwärtigung" van die Skrif. Dit word nie op suiwer akademiese wyse gedoen nie, maar op pastorale wyse - d.w.s. op so 'n wyse dat elke gemeentelid dit as troos en vermaning kan verstaan en vir homself kan toe-eien.

Tweedens wil die Kategismus inlei in die lewe van die gemeente. Dit gee konkrete leiding i.v.m. die lewe in die gemeente. Dit sit die funksie van die sakramente uiteen en dit verklaar die sin van die kerklike tug.¹²⁸⁾

Derdens wil die Kategismus ook dat sy inhoud as 'n belydenis sal dien. Dit wil die suiwere leer duidelik uiteensit. Die verskillende teksbewyse dien as bevestiging van die uiteengesette leer. Hierdie aspek is duidelik te verstane as ons dit in die lig sien van die feit dat die Heidelbergse juis 'n einde moes bring aan die twiste en onsekerheid oor

126) H. Graffmann, a.w., p.677 vv.

127) A.w., p.677. Hy verwys bv. na die talryke getuienisse van mense wat met dankbaarheid kon getuig van wat vrae soos 1, 28, 52 en 60 vir hulle in tye van vervolging en verdrukking kon beteken. Vgl. ook ons bespreking op p. 161.

128) F. Hahn, a.w., p.17; H. Graffmann, a.w., p.677. Lg. toon aan dat die Heidelbergse Kategismus in hierdie opsig 'n belangrike voordeel bo die Kleine Kategismus van Luther het en dat hierdie feit daarin weerspieël word dat die gereformeerde kerke van die begin af 'n sterker gemeentelewe ontwikkel het as die Lutherse kerke.

baie leerkwessies.¹²⁹⁾ Onder 'n aparte hoof sal ons egter in meer besonderhede hierop moet ingaan.¹³⁰⁾

3.5 DIE VRAAG- EN ANTWOORDVORM.

Ons het daarop gewys dat die vraag- en antwoordvorm reeds in die doop en biepraktyk van die vroeë Middeleeuse kerk sy beslag gekry het en dat die term „kategismus“ geassosieer is met 'n vorm van onderrig wat in 'n vraag- en antwoordvorm verloop.¹³¹⁾ As ons egter die Christelike godsdiensonderrig deur middel van vraag- en antwoordvorm reg wil verstaan, moet ons teruggaan na die Skrif self. Die dialoogkarakter is inherent aan die karakter van die Skrif. Daarom vind ons dat die Here Jesus telkens 'n vraag aan sy dissipels stel wanneer Hy hulle wil onderrig, om dan self die antwoord daarop te gee.¹³²⁾ In die vraag- en antwoordvorm gaan dit dus om meer as net 'n metode van onderrig gee. Dit het ook te doen met die dialoogkarakter van die Openbaring. God tree in Sy Woord in gesprek met die mens. Aan hierdie dialoogkarakter het die Kategismus ook deel.¹³³⁾

Ondersoek ons nou die betekenis wat die vraag en antwoordmetode in die Kategismus het, kry ons veral met drie begrippe te doen, nl. kennis- of eksamenvraag, belydenisvraag en dialoogvorm.¹³⁴⁾

-
- 129) A. Brandes, „Die Botschaft des Heidelberger Katechismus in seiner Zeit,“ in: K. Halaski, Die Botschaft des Heidelberger Katechismus, p.23.
- 130) Vgl. p. 181 vv.
- 131) Vgl. p. 149.
- 132) Matt. 9:15, 28; 12:20, 48; 16:13; Mark. 8:27, 29 ens.
- 133) H. Jetter, a.w., p.34. Ons kan dus nie saamstem met die gedagte dat die invloed van die humanisme in die vraag- en antwoordmetode van die Kategismus te bespeur is nie. Vgl. F. Hahn, a.w., p.106. Ons kan hoogstens sê dat hierdie metode ook en veral deur die humanisme benut was.
- 134) Ons gaan dus hier glad nie in op die pedagogies-metodiese betekenis van die vraag- en antwoordvorm nie. Ons wil slegs let op die teologiese betekenis daarvan.

Wanneer Luther in sy Kategismus die vraag- en antwoordvorm gebruik, het hy in die eerste plek vrae in gedagte wat moet help om vas te stel wat die kennis van die jeug is. Dit blyk uit briewe waarin hy sy Kategismus definieer as „eine Lehre die man fragt und verhört.“¹³⁵⁾ In die opskrif praat hy ook van 'n „Bericht von den fürnemsten Stücken der Christlichen Lehr darinn von den Jungen und einfeltigen widerumb gefordert und gehört wird was sie gelernet haben.“¹³⁶⁾ By die Lutherane tree hierdie gedagte dan sterk na vore by die belydenisaflegging, waar daar sprake is van 'n „Glaubensexamen.“

Dat die vraag- en antwoord by die Heidelbergse Kategismus ook hierdie betekenis gehad het, blyk uit die antwoorde wat die jeug tydens die Sondagmiddagdiens moes opsê. Dié Kategismus wou juis die geloofswaarhede in vaste formuleringe saamvat sodat daar minder afwykinge en stryd in die Palts sou wees. Hierdie formuleringe moes dan ook van buite geleer word.

Hierdie vrae en antwoorde was egter nie maar blote kennisvrae en -antwoorde nie. Dit was tegelykertyd ook belydenisvrae en -antwoorde. Die vrae en antwoorde is so geformuleer dat dit die leerstof as 'n belydenis in die mond van die leerling lê.¹³⁷⁾ Hierdie belydeniskarakter tree ook by die vrae van die vrae en opsê van die antwoorde in die middagdiens na vore. Die jeug moes die antwoorde nie maar as blote aangeleerde inhoude weergee nie, maar as hulle persoonlike oortuiging en belydenis. In die vrae van die vrae en die gee van die antwoorde is die rolle van vraesteller en antwoordgewer nie dié van leermeester en skolier nie, maar dié van die kerk as „die Lehre Normierende“ en die gemeente as die „Wort und Kirchenglauben gemäss Antwortenden,“ te sien.¹³⁸⁾

135) J. Meyer, a.w., p.106.

136) H. Graffmann, a.w., p.661.

137) H. Graffmann, p.664.

138) C.A.G. von Zezschwitz, a.w., p.39.

Die antwoorde is ook so geformuleer dat 'n mens nie as 'n toeskouer daarteenoor kan bly staan nie, maar 'n positiewe stelling moet inneem, en dit of as bindend en verpligtend vir jou lewe moet erken of dit moet verwerp.

'n Laaste kenmerk van die vraag- en antwoordvorm is dat dit die dialoogvorm na vore bring. Dit neem in 'n mate die vorm van 'n leergesprek aan.¹³⁹⁾ Die antwoorde wil dus die begrip van die leerling vir die geloofswaarhede ontsluit en dien in hierdie sin dan nie bloot as geykte formuleringe nie. Deur vraag en antwoord verloop hierdie „gesprek“ dan op logiese wyse van die een waarheid na die ander. As sodanig beteken dit dus dat nie net die leermeester nie, maar ook die leerling die vraag kan vra en dat die leermeester dan moet verduidelik en uiteensit. Nooit word dit egter 'n dorre en verstandelike leergesprek nie, omdat die vrae ook in hierdie gesprek fungeer as belydenisvrae en die antwoorde as belydenisantwoorde. Ook gaan hierdie gesprek nooit teologiseer nie, want die Kategismus het nie 'n eksegetiese funksie nie, maar 'n sistematiese. Dit wil die hoofsonne van die Skrif op bondige en verhelderende wyse saamvat.

3.6 DIE VERHOUDING VAN KATEGISMUS EN SKRIF.¹⁴⁰⁾

Die Kategismus is dan soos hierbo opgemerk, 'n samevattende en toepassende uitleg van die Heilige Skrif.¹⁴¹⁾ Die hele gedagte-wêreld van die Kategismus wortel in die Skrif. „It comes

139) M.B. van't Veer, a.w., p.319; H. Graffmann, a.w., p.663; A.O. Miller e.a., a.w., p.7.

140) Dit is interessant dat Luther selfs in die voorrede van sy Kleine Kategismus hom nie uitspreek oor die presiese verhouding van sy Kategismus tot die Skrif nie. Dit was vir hom belangriker dat die Kategismus „getrieben, gebetet, gelernt und vorgelebt wird“ as dat die eenvoudige mense en die jeug met sulke vrae gekwel sou word. Vgl. H. Jetter, a.w., p.26. In die Heidelbergse Kategismus word ook nêrens verwys na sy verhouding tot die Skrif nie. Ursinus maak wel in sy Schatboek enkele opmerkinge hieroor. Vgl. J.P. Tazelaar, a.w., p.14.

141) H. Graffmann, a.w., p.651; H. Jetter, a.w., p.26.

out of the experiences of profound Christian living when men try to understand Gods Word in this world."¹⁴²⁾ Die Kategismus spreek uit die Woord en het alleen gesag omdat dit met die Woord ooreenkom. Daarom is dit ook steeds aan die gesag van die Woord onderworpe. Terwyl die Woord norma normans (normerende vorm) is, is die Kategismus norma normata (genormeerde norm).

Die Kategismus vat dus die hoofsonne van die Skrif saam en sit dit uiteen ooreenkomstig die leer van die kerk. As sodanig bied dit die beste uitgangspunt om dieper in die volle Bybelse skatkamer te kan indring.¹⁴³⁾ Met die Kategismus is ons 'n sleutel in die hand gegee om ons te help om die geheimenisse van die Skrif te ontsluit. Die sleutel mag dan ook nie ter wille van homself hanteer word nie, maar met die doel om die slot oop te sluit. Die sleutel is vir die slot gemaak en nie andersom nie.¹⁴⁴⁾ As Luther, Calvyn en die opstellers van die Heidelberger dan wou hê dat die vrae en antwoorde van hulle Kategismusse van buite geleer moes word, dan was dit met die doel om die lidmate met hierdie sleutel toe te rus sodat hulle die Bybel beter kon verstaan en ken.¹⁴⁵⁾ "Alle Katechismen (dieser Zeit) wurden als Wege zur Bibel verstanden."¹⁴⁶⁾ Op hierdie wyse moes die kind (en die volwassene) gehelp word om self in die skat van die Bybel te delf.¹⁴⁷⁾

In die onderrig in hul kategismusse het die reformatore steeds die sentrum van die Bybelse boodskap sentraal gestel, nl. Jesus Christus die vleesgeworde Woord. Die kategismus self of die leer van die kerk was nie die einddoel van hulle onderrig nie, maar hulle wou dat dit tot 'n ontmoeting met die Here Jesus Christus, die lewende Heer, sou kom.¹⁴⁸⁾

-
- 142) A.O. Miller e.a., a.w., p.7; Sien ook G. Weber, Religionsunterricht als Verkündigung, p.136.
143) I. Asheim, Glaube und Erziehung bei Luther, p.272.
144) O. Hammelsbeck, a.w., p.130; H. Jetter, a.w., p.26; I. Asheim, a.w., p.272.
145) H. Jetter, a.w., p.26.
146) F. Hahn, a.w., p.15.
147) E. Pfeningsdorf, a.w., p.263; G. Otto, Handbuch des Religionsunterrichts, p.149.
148) I. Asheim, a.w., p.274; L. Coenen, a.w., p.204.

Tog moet ons aan die ander kant weer vashou dat ons hier ook met die leer van die kerk te make het. Die Skrifwaarhede word benader en uiteengesit vanuit die leer van die kerk.¹⁴⁹⁾ Hierdie uiteensetting word bevestig deur die Skrifbewyse wat aan die einde van elke antwoord bygevoeg word. Die Skrifbewyse is oorspronklik nie bygevoeg om die kategismusstukke met behulp van die Skrif te veraanskoulik of te verduidelik nie. Die Skrifbewyse het nie 'n didaktiese waarde nie, maar wel 'n apologetiese en polemiese betekenis. Hulle dien as die bewys dat die uitlegging van die Skrif deur die Kategismus, wel volgens die Skrif is. Die uiteensetting word deur die Skrifgetuienisse bevestig en met meer gesag beklee.¹⁵⁰⁾

Uit die oorspronklike bedoeling met die Kategismus vloei daar dus 'n belangrike konsekwensie vir die kategetiese praktyk voort. Die weg loop naamlik van die Kategismus na die Skrif en nie andersom nie. In die loop van die geskiedenis van die kategeese is hierdie feit dikwels nie onder oë geneem nie. So het die Voetiane bv. van die standpunt uitgegaan dat die wesenlike inhoud van die Bybel in die Kategismus saamgevat is. Hulle was dus tevrede daarmee om die Kategismus uit te lê sonder om met behulp daarvan verder in die inhoud van die Bybel in te dring.¹⁵¹⁾ Op Lutherse erf is die verhouding deur o.a. Francke en Hübner omgekeer. Die kennis van die Heilige Skrif moes dien om die Kategismus te verstaan. „Van die Bybel tot die Kategismus“ was hulle benadering.¹⁵²⁾ Coccejus het weer teen hierdie benadering gereageer. Volgens hom was die doel van die kategeese nie die Kategismus nie, maar die Heilige Skrif.¹⁵³⁾

149) Vgl. L. Fendt, a.w., p.252.

150) H. Graffmann, a.w., p.651.

151) H. Graffmann, „Die Erklärung des Heidelberger Katechismus in Predigt und Unterricht des 16 bis 18 Jahrhunderts,“ in: L. Coenen, Handbuch zum Heidelberger Katechismus, p.72.

152) H. Jetter, a.w., p.28.

153) H. Graffmann, a.w., p.73. Coccejus het weer te ver na 'n ander uiterste deurgeswaai deur in sy hele benadering bibliisisties te werk te gaan.

Die doel bly kennis van die Skrif, maar tereg wys H. Jetter op 'n baie belangrike wisselwerking wat daar in die kategeese tussen Skrif en Kategismus kan plaasvind.¹⁵⁴⁾ Die kategeese baat daarby as daar 'n wisselwerking van Kategismus-Bybel en Bybel-Kategismus is. Aan die een kant is die Kategismus vir ons 'n hermeneutiese hulpmiddel om die Skrif uit te lê. Aan die ander kant het die Kategismus self ook uitleg nodig. Hierdie uitleg kan alleen maar vanuit die Skrif kom. Hy wys dan ook op die wyse waarop die nuwere kategetiek in Duitsland dié verhoudinge benader. Die Bybelse Geskiedenis word vanuit die Kleine Kategismus georden en uitgelê en vanuit hierdie uitlegginge word die ooreenkomstige formuleringe in die Kategismus weer belig. Die nuwere kategetiek benut beide aspekte van die dialogiese verhouding tussen Skrif en Kategismus. Daar kan dus gepraat word van 'n hermeneutiese sirkel. Hierdie sirkel kan ook met twee verdere stellinge belig word, nl: Die Kategismus voer ons na die Skrif toe, en: Die Kategismus is antwoord op die Skrif. Hier kom dan weer die belydeniselement na vore. Die Skrif stel aan die mens sy eise en stel sy vrae. Die mens antwoord in die woorde van die Kategismus-antwoorde.¹⁵⁵⁾

Hiermee het ons dan o.i. die belangrikste karaktertrekke van die Heidelbergse Kategismus van nader beskou. Dit bring ons by die wyse waarop die geskrif deur die gereformeerde kerke in gebruik geneem is.

4. DIE INGEBRUIKNEMING VAN DIE HEIDELBERGSE KATEGISMUS.

Van 11 tot 17 Januarie 1563 vergader 'n sinode bestaande uit kerk-rade, superintendente en die belangrikste kerklike amptenare van die Palts in Heidelberg. Die keurvors het hierdie Sinode saamgeroep veral met die bedoeling om die Heidelbergse Kategismus aan hulle voor te lê.¹⁵⁶⁾ Op die 13e word die Kategismus voorgelê en deur die

154) H. Jetter, a.w., p.30 vv.; Vgl. ook G. Otto, a.w., p.149.

155) In 'n sekere sin het ons nou al vooruitgegryp op ons latere hoofstukke. Tog was dit nodig om hier in te gaan op die wyse waarop die Kategismus bedoel was om te fungeer en enkele konsekwensies daarvan aan te wys.

156) J.F.G. Goeters, a.w., p.16; P. Schaff, a.w., p.535; A. Lang, a.w., p.28; G.D.J. Schotel, a.w., p.62.

Sinode bespreek. Met groot noukeurigheid word dié stuk in behandeling geneem. Met groot instemming en die hoogste lof vir die suiwere voorstelling van die reformatoriese leer, word die Kategismus goedgekeur. Saam daarmee word ook die voorgelegde kerkorde aanvaar.¹⁵⁷⁾

Op 19 Januarie 1563 onderteken Frederik die Derde die bevel waarvolgens die Heidelbergse Kategismus offisieël in die Palts ingevoer word. Daar word dadelik met die druk daarvan begin by die drukkerij van Johannes Mayer in Heidelberg. Vroeg in Februarie verskyn dit onder die titel: „Catechismus oder christlicher Unterricht, wie der in Kirchen und Schulen der Churfürstlichen Pfalz getrieben wirdt.“ By die Kategismus word ook nog 'n aanhangsel gevoeg met die titel: „Verzeichnis der fürnehmsten Text, wie die ordentlich im vorgehenden Catechismo erkläret sein.“¹⁵⁸⁾ Hierin word daar dan 'n kort samevatting van die Kategismus saam met die geskiedenis daarvan, gebied.

In dieselfde jaar vind daar 'n volgende uitgawe van die Kategismus plaas. Hier word 'n byvoeging gemaak, nl. die bekende vraag 80 wat handel oor die onderskeid tussen die Nagmaal en die Roomse mis.¹⁵⁹⁾ Die derde uitgawe wat kort op die tweede volg bevat 'n verdere uitbreiding van vraag 80.¹⁶⁰⁾

Sy mees amptelike vorm het die Kategismus ontvang toe dit opgeneem word in die kerkorde wat die keurvors op 15 November 1563 te Mosbach uitvaardig.¹⁶¹⁾ Dit was die vierde keer dat die Kategismus in die jaar 1563 gedruk is.¹⁶²⁾ Aanvanklik was die vrae nie genommer nie. Eers in die uitgawe van 1570 vind die nummerering plaas.¹⁶³⁾

157) O. Thelemann, a.w., p.515.

158) J.I. Doedes, a.w., p.21. Sien fac-simile op volgende p.

159) J.I. Doedes, a.w., p.25.

160) J.I. Doedes, a.w., p.31.

161) J.N. Bakhuizen van den Brink, De Nederlandse Belijdenisgeschriften, p.25.

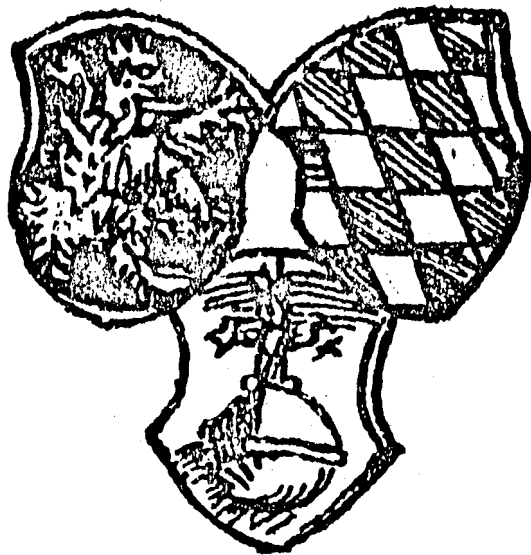
162) J.I. Doedes, a.w., p.38.

163) J.F.G. Goeters, a.w., p.16.

Catechismus

Oder

Christlicher Unterricht/
wie der in Kirchen vnd Schu-
len der Churfürstlichen
Pfalz getrieben
wirdt.



Gedruckt in der Churfürstli-
chen Stad Heydelberg / durch
Johannem Mayer.

1 5 6 3.

In die hele proses van die ontstaan, invoering en verdediging van hierdie geskrif het die keurvors 'n baie belangrike rol gespeel. Hy het dit gesien as 'n „von Gott befohlene Amt nicht nur berechtigt sondern auch verpflichtet.“¹⁶⁴⁾

Vanaf die oomblik van sy verskyning word die Heidelbergse Kategismus aan die felste aanvegtinge blootgestel. Sulke aanvegtinge was eintlik te wagte. Dit was 'n tyd waarin die baie moeilike historiese taak gestel was om die blywende waarde van al die groot geestesgoedere van die Reformasie vas te lê. Aan die een kant het hierdie geestesgoedere op so 'n ryke verskeidenheid van maniere tot uiting gekom. Aan die ander kant weer het die kragte van die geslag wat daartoe geroepe was om die posisie te konsolideer, verflou en hulle geesteshorision vernou.¹⁶⁵⁾ Almal sou dus die Kategismus nie met dieselfde eenstemmigheid verwelkom en met dieselfde ywer en entoesiasme wou invoer nie.

Eintlik was die reaksie teen die Heidelbergse Kategismus van 'n tweërlei aard. Vanuit teologiese kant is dié Kategismus beveg deur diegene wat die Lutherse leer aangehang het. Die stryd tussen Lutherane aan die een kant en Melanchtoniane en gereformeerdes aan die ander kant, is dus ook op hierdie wyse voortgesit. Veral was die stryd teen die Kategismus gerig op die Nagmaalsleer en die leer van die twee nature van Christus.¹⁶⁶⁾

Tweedens was die vyandskap teen die Kategismus van politieke aard. Die situasie was eintlik vir Frederik, en so dan ook vir die voortbestaan van „sy“ Kategismus, besonder gevaarlik. Die godsdienstvrede van Augsburg van 1555 het naamlik alle „evangelischen Landesherren samt ihren Untertanen, die sich zur Augsburger Konfession bekannten,“ beskerm.¹⁶⁷⁾ Die klag is teen Frederik ingebring dat hy veranderinge in die regering en aanbidding van die kerke aangebring het en dat hy 'n kategismus ingevoer het, wat van die Augsburgse

164) K. Südhoff, a.w., p.110.

165) A. Lang, a.w., p.47.

166) J.F.G. Goeters, a.w., p.19; K. Südhoff, a.w., p.141.

167) K. Halaski, a.w., p.18.

Konfessie afgewyk het.¹⁶⁸⁾ Ook die Keiser het Frederik meegedeel dat sy Kategismus deur die Augsburgse Konfessie verwerp word en dat diegene wat die Heidelbergse Kategismus aangehang het, dus van die Konfessie uitgesluit was.

Die gevaar was dus baie groot. Indien Frederik en sy onderdane aan kettery, d.w.s. van verwerping van die Augsburgse Konfessie skuldig gevind sou word, sou hulle buite dié verdrag van die godsdienstvrede te staan kom en dan geen beskerming geniet nie.

Op die Ryksdag van 4 Jan. 1566 te Augsburg moes Frederik sy saak stel. Sy optrede het agting afgedwing. Sy felste teenstanders was van sy opregtheid en erns en die toewyding waarmee hy by die Bybel en sy Kategismus staan, oortuig. Hier het hy vir hom ook die naam van Frederik die vrome verwerf. Die uitspraak was dat hy nie van die Augsburgse Konfessie afgewyk het nie.¹⁶⁹⁾ Na hierdie gebeure is die weg vir die Kategismus gebaan om in 'n veel wyer kring ontvang te word.

Die Kategismus het egter nie net teenstand ontvang nie. Van verskeie kante het dit ook hoë lof ontvang.¹⁷⁰⁾ Die Kategismus het ook nie lank moes wag om verskeie vertalings te ontvang en in verskeie lande versprei te word nie.¹⁷¹⁾ Reeds in sy ontstaansjaar word dit in Latyn, Saksies en Nederlands vertaal.¹⁷²⁾

Vir ons is die ingang wat die Kategismus in Nederland gehad het, van belang. In die kerke van die Reformasie in Nederland was daar van die begin af 'n hele aantal kategismusse in gebruik. Baie gou egter het die Heidelbergse Kategismus onder hulle 'n besondere plek ingeneem en spoedig is dit ver meer as al die ander gebruik.¹⁷³⁾ Reeds op die Sinode van Wesel in 1568 het die Heidelbergse Kategismus 'n prominente plek verower. So word daar bv. besluit dat die Nederlandse Waalse kerke die Kategismus van Geneve sal gebruik terwyl die „Duytsche Kerken“

168) . A.O. Miller, e.a., p.6.

169) Ibid.

170) J.P. Tazelaar, a.w., p.15.

171) A. Lang, a.w., p.60.

172) J.I. Doedes, a.w., pp. 41,54,74. Sien fac-simile op volgende p.

173) J.P. Tazelaar, a.w., p.7.

Cathechismus, oft
Christelike Onderrichtinghe, ghe-
lijck die in Mercken ende Schoo-
len der Aheur Vorstelicken
Paltz / ghedreuen
oft gheleert
wort.

Wt de Monchduytsche sprake, in Neder-
duytsch getrouwelick ouergesit.



Ghedruet, Anno 1563.

die Heidelbergse Kategismus sou gebruik. Dit word egter nie verpligtend gemaak nie, „doch wij laten dit in de vryheit derselve tot de eerste aanstaande Synode.“¹⁷⁴⁾ Op die Sinode van Emden (1571) word dieselfde besluit herhaal: „De Broeders hebben gheacht, datmen in den Ghemeenten der Francoischer spraecke die forme des Geneefschen Catechismi, ende in de Ghemeenten der Nederduytscher spraecke, de forme des Heydelbergschen behoort te ghebruycken; doch alsoo, dat, of daar eenige Kercken, eene andere forme van Catechismus den woorde Gods gelijkformigh zijnde gebruyckten die sullen te veranderen niet ghedwonghen worden.“¹⁷⁵⁾

Op die Sinode van Dordt 1574 word besluit dat al die kerke in die Provinsie 'n kategismus moet hê en dat dit die Heidelbergse Kategismus sal wees.¹⁷⁶⁾ Lank voor die geskiedkundige Dordtse Sinode van 1618/19 is die Kategismus dus reeds in die Nederlandse Kerke ingevoer. Tydens hierdie Sinode word die Kategismus as belydenisskrif van die kerk aanvaar en word bepaal dat predikante en hoogleraars, rektore en skoolmeesters en krankebesoekers die Kategismus moes onderteken en sodoende hulle instemming met die gereformeerde leer moes betuig.¹⁷⁷⁾

Daar word egter ook uitvoerig oor die kategese gehandel.¹⁷⁸⁾ Dit word aan die predikante opgedra om elke Sondagmiddag kategetiese predikasies te hou aan die hand van die Heidelbergse Kategismus. Dit moes hulle doen al sou daar in sommige dorpe weinig mense of selfs net hulle eie gesin na die middagdiens kom. Predikante wat dit versuim, sou „ernstelic ende onder swaere kerckelicke censure belast“ word.¹⁷⁹⁾ Die magistrate is versoek om sabbatsontheiligende bedrywighede te verbied sodat die mense nie daardeur van die namiddagdienste weggelok sou

174) Kerkelyk Handboekje, p.50.

175) F.L. Rutgers, Acta van de Nederlandsche Synoden der zestiende eeuw, p.58; Vgl. ook Kerkelyk Handboekje, p.73.

176) F.L. Rutgers, a.w., p.134; Kerkelyk Handboekje, p.88.

177) J.P. Tazelaar, a.w., p.11; Kerkelyk Handboekje, pp.220, 247.

178) A. van Veldhuyzen, a.w., p.8; A. Lang, a.w., p.59; Kerkelyk Handboekje, pp. 212, 223.

179) Acta ofte Handelinghen des Nationalen Synodi Dordrecht Anno 1618/1619, p.29.

word nie.

Die kategismusprediking alleen is egter nie voldoende geag vir die onderrig van die jeug nie. Weë moes bedink word waarop die nodige onderrig sou kon geskied. In hierdie verband word verklaar dat „dese Catechismus een seer wel gestelde cort begriip was der rechtsinnige Christelike Leere: seer wijselic geacomodeert niet alleenlic naart begriip den teerdere jonckheyt maar ook tot bequame onderwysinge dergener die tot hare jaren waren gecomen.”¹⁸⁰⁾ Die Sinode bepaal dan ook dat die Heidelbergse Kategismus of die kort begriip in die kategese gebruik moes word.

Die Sinode het dus besondere aandag aan die kategetiese onderwys geskenk en besondere riglyne getrek vir die praktyk van die kategese in die gereformeerde kerke. „Op die historiese pad van die kategetiese onderrig, staan die Sinode van Dordrecht as baken duidelik, hoog en geankerd.”¹⁸¹⁾

Veral twee faktore kan aangemerkt word as die oorsake waarom die Kategismus so gou en maklik in Nederland ingang gevind het. Eerstens was daar in hierdie tye van nood 'n besonder noue kontak tussen die Hervormdes in Nederland en dié in die Palts. Baie Nederlanders wat ter wille van hulle geloof vervolgd is, het na die Palts gevlug. Daar het Frederik III beskerming aan hulle verleen.

Tweedens was daar die Nederlandse Predikant, Petrus Dathenus. Hy het hom ten tye van die ontstaan van die Heidelbergse Kategismus in die Palts bevind. Hy vertaal die Kategismus in Nederlands en laat dit in druk verskyn (1566). Dit word by sy psalmberyming ingebind en sodoende op groter skaal versprei.¹⁸²⁾

In Nederland is die Kategismus dus nie met gesag bloot van „bo-af”, as kategetiese leerboek ingevoer nie, maar is dit ook „van onder af” spontaan deur die kerk aanvaar.

180) Ibid, p.361.

181) D.W. de Villiers, „Riglyne vir die kategese volgens die Sinode van Dordrecht,” Ned. Geref. Teologiese Tydskrif, Deel XI, no.2, Maart 1970.

182) J.P. Tazelaar, a.w., p.7; J.I. Doedes, a.w., p.90. Sien fac-simile op volgende p.

Catechismus

Wte
Vnderwijnghe inde Christelijcke
leere also die in de kercken
ende scholē der Kueruoꝝ
sielicken Waltz ghe-
leert wert.

Metgaders der Christelicken
kercken Ceremonien
ende Gebeden.

In Nederlantse sprake ouergheset
Dooꝝ Petrum Bathenun.

gedrucl. Anno. 1567

Vroeg egter het al geblyk dat daar probleme was i.v.m. die verstaanbaarheid van die Kategismus vir die jonger kinders. Spoedig was daar dan ook allerhande leerboekies opgestel.¹⁸³⁾ So is bv. ook in 1608 in Middelburg 'n korter en eenvoudiger boekie deur H. Fankelius, op las van die kerkraad opgestel. Hierdie boekie wat die Kort Begrip genoem word, is eintlik maar 'n vereenvoudiging en samevatting van die Heidelbergse.¹⁸⁴⁾ Die gebruik daarvan word ook deur die Sinode van Dordt 1618/1619 oopgelaat, t.s.v. hulle verklaring oor die bevatlikheid van die Heidelbergse Kategismus.

Vanaf die begin van die volksplanting aan die Kaap, het die Heidelbergse Kategismus ook hier in Suid-Afrika sy invloed laat geld. Tydens die erediens op Sondag het die sieketrooster die verklaringe van Ursinus en Landsberghius voorgelees.¹⁸⁵⁾ Die kategetiese onderwys „is in die eerste plek deur die skool behartig“¹⁸⁶⁾ en „die Bybel en die Heidelbergse Kategismus was by uitnemendheid die leerboeke, alhoewel die Kort Begrip ook gebruik is.“¹⁸⁷⁾ In die verdere ontwikkeling van die kategetiese in die Calvinistiese kerke in Suid-Afrika, het die Heidelbergse Kategismus en Kort Begrip steeds hulle plek behou as die belangrikste leerstof in die kategetiese onderwys.¹⁸⁸⁾

5. DIE HEIDELBERGSE KATEGISMUS BEDOEL AS BELYDENISSKRIF?

Ons het gesien dat die Kategismusantwoorde ook bedoel was as 'n persoonlike belydenis van die katkisant. Die vraag is nou of die Kategismus van die begin af ook bedoel was as 'n kerklike belydenisskrif – d.w.s. 'n geskrif waarin die kerk sy leer formuleer? In Duits-

183) P. Schaff, a.w., p.540.

184) J.P. Tazelaar, a.w., p.103.

185) D.W. de Villiers, Die Kategetiese in die Ned. Geref. Kerk in Suid-Afrika, p.124.

186) D.W. de Villiers, a.w., p.130.

187) D.W. de Villiers, a.w., p.131.

188) D.W. de Villiers, a.w., pp. 178, 197, 209, 241, 247, 290.

land word daar klem gelê op die feit dat die belydeniskarakter van die Kleine Kategismus opnuut ingesien en gewaardeer word. Jetter verklaar dan ook: „Von Anfang an trägt ja der Katechismus diesen Doppelcharakter: Er ist sowohl bekenntnismässig als auch didaktisch orientiert.“¹⁸⁹⁾

Dieselfde dubbele karakter vind ons ook by die Heidelberger.¹⁹⁰⁾

Oor die vraag egter of die Kategismus ook as belydenisgeskrif opgestel is, is daar nie eenstemmigheid nie. Ons kan drieërlei gedagterigtings onderskei.¹⁹¹⁾ Sommige sien dit so dat die Heidelberger geskryf is met die doel om van die begin af as leerboek en as belydenisgeskrif te dien. Andere weer bring 'n meer genuanseerde mening na vore, nl. dat die Kategismus primêr as leerboek moes dien, maar tog ook 'n belydeniskarakter moes dra. Laastens is daar die gedagte dat die Kategismus 'n leerboek is en eers later die betekenis van 'n belydenisskrif gekry het.

W. Hollweg steun laasgenoemde gedagte en meen daarvoor die nodige bewyse te kan lewer. Dit is wel so dat die Kategismus primêr as 'n leerboek opgestel is. In die voorwoord tot die Kategismus word die pedagogiese doel baie sterk voorop gestel. In 'n brief verdedig die keurvors by geleentheid sy Kategismus as iets wat vir die kinders bedoel is en onderskei hy dit van wat hy 'n „confessio“ noem.¹⁹²⁾ Vanweë die politieke situasie kon Frederik III ook geen ander konfessie aanvaar as die 2e Augsburgse Konfessie nie. Die invoering van 'n ander Konfessie sou beteken dat hy hom van die van Augsburg losmaak.

Die feit dat die Kategismus in die kerkorde van die Palts opgeneem is, gee dit ook nog geen konfessionele betekenis nie. Dit was die destydse gebruik om die Kategismus saam met die formuliere vir die doop en die Nagmaal in die kerkorde op te neem.¹⁹³⁾

189) A.w., p.32. Tog moet ons hierby in gedagte hou dat toe Luther die Kleine Kategismus opgestel het, hy nie bedoel het om 'n belydenisskrif vir die kerk op te stel nie. K. Bornhäuser, Der Ursinn des Kleinen Katechismus. D.M. Luthers, p.3.

190) S. van der Linde, Leerboek werd belijdenis geschrift, "Woord en Dienst, Jg 12 no. 2, 19 Jan. 1963, p.19. In hierdie verband was juis Luther se Kategismus met sy belydende in plaas van skoolse toon, van groot invloed ook op die Heidelberger.

191) W. Hollweg, a.w., pp. 9-11. Hy verwys o.a. na die gedagtes van K. Südhoff, F. Cohrs, H. Graffmann, K. Halaski, W. Braselmann e.a.

192) W. Hollweg, a.w., p.23.

193) W. Hollweg, a.w., p.13.

Primêr was die Heidelbergse Kategismus dus 'n leerboek. Tog moet ons ook dadelik daarop wys dat die Heidelberger bedoel was as 'n meerdoelige leerboek. Dit kom reeds in die voorrede tot die Kategismus na vore. Ons het al daarop gewys dat die Kategismus ook as handboek vir die predikante en skoolmeesters moes dien. Daarby was dit ook die uitdruklike bedoeling van die Keurvors om met hierdie geskrif duidelike leiding te gee t.o.v. die leer in die Palts. Daar moes koers en orde in die verwarring gebring word. Reeds hieruit kan ons dus al verklaar dat die Kategismus „tendiert auf die Stellung eines Bekenntnisses.“¹⁹⁴⁾

Wanneer Hollweg dus alleen die aksent op die karakter van leerboek wil laat val en van mening is dat die Kategismus eers later as belydenisgeskrif aanvaar is, is hy in feite reg. Tog kan ons hierdie saak nie so ongenueserd wil beskryf nie. Van der Linde belig dié problematiek baie mooi as hy sê: „Deze onderscheiding (tussen leerboek en belydenisskrif dan - J.P.) die licht te veel van een scheiding wegheeft, past weinig in de vroege reformatietijd en komt pas op als de hervorming over haar jeugd heen is en daarmee een zekere (onder-)scheiding van leer en leven opgeld gaat doen. Dan is wat oorspronkelijk 'n eenheid was, uit elkaar gebroken; daar was men in 1563 nog niet aan toe.“¹⁹⁵⁾

Hoewel die Heidelbergse Kategismus dan eers later offisieël as 'n belydenisskrif aanvaar is,¹⁹⁶⁾ moet ons tog aan die anderkant beklemtoon dat die geskrif van die begin af baie beslis 'n belydenis

194) H. Graffmann, Geschichte der Entstehung und Methodik des Unterrichts in Heidelberger Katechismus, p.648.

195) A.w., p.19.

196) Die Kleine Kategismus van Luther is bv. eers teen die einde van die 16e eeu as belydenisskrif aanvaar. Vgl. H. Jetter, a.w., p.57. In Duitsland het die Heidelbergse Kategismus ook met verloop van tyd en in die lig van besondere omstandighede die betekenis van 'n konfessie ontvang. In Köln het dit om 'n saak van lewe en dood gegaan en het die Kategismus so 'n betekenis gekry dat dit vroeg al as konfessie aanvaar is. Breëre konfessionele betekenis kry dit op die Algemene Sinode van die laer Rynse kerk op 7-10 Spet. 1610. In die Palts self is dit in 1603/4 ook 'n Konfessie genoem. Vgl. W. Hollweg, a.w., p.31 vv. In Nederland kry dit met die Sinode van Dordt 1618/19 sodanige sanksie.

(konfessionele) karakter gedra het.¹⁹⁷⁾

Die feit dat die Kategismus as offisiële leerboek maar tegelykertyd ook as „onoffisiële“ belydenisskrif gebruik is, het 'n groot voordeel met sig meegebring. Nou het die jeug en die lede van die gemeente op intieme wyse persoonlik kon kennis maak met die belydenis van die kerk. Van der Linde skryf dit dan ook hieraan toe dat die Heidelbergse Kategismus so lank in gebruik gebly het.¹⁹⁸⁾

Vanselfsprekend dra hierdie dubbele karakter van die Kategismus ook sy nadele met hom saam. So kan dit bv. nie vermy word dat die Heidelbergse tog ook heelwat teologiese materiaal sal bevat nie. Ook die feit dat daar sulke lang sinne in die Kategismus gebruik word, moet hieraan toegeskryf word.¹⁹⁹⁾

Indien ons egter die feit van teologiese inhoudes sonder meer as 'n nadeel wil sien, beoordeel ons die Kategismus suiwer vanuit ons eie situasie en met die oog op die huidige kategetiese praktyk. Ons moet in gedagte hou dat in die tyd waarin die Kategismus ontstaan het, „das Bedürfnis nach theologischer Belehrung viel stärker war als heute unter uns.“²⁰⁰⁾

Daar is ook nog 'n verdere rede waarom die Heidelbergse Kategismus teologiese inhoudes bevat het. Dit moes ook gerig wees op die kategismusprediking en op die kategetiese onderrig van die hele gemeente - nie alleen die jeug nie. Ons kan dus sê dat die Heidelbergse ook 'n

197) S. v.d. Linde, a.w., p.19. Hy spreek die mening uit dat toe die Heidelbergse op die Sinode van Dordt 1618/19 as belydenisskrif aanvaar is, daarmee gesanksioneer is wat al lankal in feite bely is. H. Graffmann, a.w., p.678 sê t.o.v. die Kategismus se vrae en antwoorde „Seine Fragen sind der Form nach Examens -, dem Inhalt nach Bekenntnisfragen.“

198) A.w., p.19. Hy wys daarop dat om vir 4 eeue lank gebruik te word, nie 'n eienskap van 'n leerboek is nie. Dit vind 'n mens veeleer by 'n belydenisskrif.

199) H. Graffmann, a.w., p.648.

200) H. Graffmann, a.w., p.648.

liturgiese funksie moes vervul. Om hierdie hoofstuk af te sluit, staan ons dan net ook kortliks hierby stil.

6. DIE LITURGIESE GEBRUIK VAN DIE HEIDELBERGSE KATEGISMUS.

Die Heidelbergse Kategismus het op tweërlei wyse in 'n noue verband met die erediens gestaan. Aan die een kant het dit die jeug in die praktyk van die erediens ingelei. Die onderrig in die Kategismus was 'n voorbereiding vir en 'n toerusting tot deelname aan die erediens.²⁰¹⁾ Aan die ander kant weer het die Kategismus in die erediens self 'n rol gespeel. R. Bijlsma noem dit as een van die motiewe waarom die Kategismus opgestel is. Die opstellers wou liturgiese gebruik daarvan maak.²⁰²⁾

In die namiddagdienste moes daar gereeld uit die Kategismus gelees en gepreek word. Die indeling van die Heidelberger in 52 Sondagsafdelings, is dan ook hieraan toe te skryf. Wel is dit so dat die reformatore met hierdie gebruik in die erediens, kategetiese oogmerke gehad het. Nie alleen vir die jeug nie, maar vir die hele gemeente was dit noodsaaklik om die regte insig in die leer te hê. Hiertoë moes die kategismusreek dan help.

Die feit dat die Kategismus egter liturgies moes funksioneer, bring in die opset van die Kategismus elemente na vore wat nie teenwoordig sou wees as dit suiwer met kategetiese doelstellinge opgestel was nie. „De plaats van het geschrift in de homletische verwerking van de gemeente-prediking werd mede een beslissende gezichtspunt.”²⁰³⁾ Hierdie gesigspunt sal dus beslis ook sy stempel op die Kategismus afdruk.

Die feit dat die Kategismus ook met die oog op sy liturgiese funksionering gevorm moes word, kan beskou word as 'n faktor wat aan die suiwer onderrigdoelstelling kan afbreuk doen. Die Kategismus as leerboek kan dus so benadeel word. Tog meen ons dat ons hier ook weer belangrike onderskeidings moet maak.

201) F. Hahn, a.w., p.17.

202) R. Bijlsma, De Heidelberger als catechetisch leerboek, in: Bronkhorst en Bijlsma, a.w., p.20.

203) R. Bijlsma, a.w., p.21.

Reeds vanaf die Middeleeue was dit die gebruik dat die jeug die Kategismusstukke in die ereadiens moes opsê en het die Kategismus-prediking ook in die middagdiens plaasgevind. Hierdie praktyk is deur die reformatore voortgesit.²⁰⁴⁾ Dit was dus die wyse waarop die kategetiese werk (onder andere) in daardie tye verrig is. „Dass auch die Kanzel erwähnt wird, wundert den nicht, der weiss, dass nach dem Stand der damaligen pädagogischen Erkenntnisse Katechismus und Kanzel untrennbar waren.“²⁰⁵⁾

In die lig hiervan sou ons dus liefs nie van 'n aparte liturgiese motief by die opstel van die Kategismus moet praat nie. Die opstellers het nie in terme van so 'n motief gedink nie. Hulle wou 'n leerboek opstel en 'n leerboek het by hulle ook in die ereadiens funksioneer. Dit was een van die weë waarlangs die onderrig plaasgevind het.

Beoordeel ons egter die Kategismus met die oog op ons eie situasie en kategetiese praktyk, het ons wel hier met 'n element te doen waarmee ons moet rekening hou en wat ons 'n liturgiese motief kan noem.

7. SAMEVATTING.

Ons het gesien dat die Heidelbergse Kategismus sy eie besondere ontstaangeskiedenis het. Indien ons die Kategismus wil beoordeel, kan ons dit alleen doen as ons met hierdie geskiedenis en al die besondere agtergronde rekening hou.

Wil ons aan die ander kant die Kategismus ook nog vandag laat funksioneer, sal ons moet rekening hou met die besondere doelstellinge en die besondere praktyk waarvoor hy opgestel was. Indien die praktyk dus sou verander en nuwe doelstellinge na vore sou tree, sal dit meebring dat die Heidelbergse Kategismus nie op dieselfde wyse as tydens sy ontstaan aangewend kan word nie.

204) H. Graffmann, a.w., p.607. Vgl. ook R.C.G. Troelstra, „Over de Catechese,“ Onder Eigen Vaandel, Jg. 12, 1937, p.230. Hy meld dat sommige sinne van die Kategismus met geringe veranderinge ook as gebede gebruik kan word.

205) W. Hollweg, a.w., p.15; Vgl. ook K. Südhoff, a.w., p.126.

HOOFSTUK 4

DIE TOETSING VAN DIE HEIDELBERGSE KATEGISMUS AAN DIE TEOLOGIESE EN DIDAKTIESE RIGLYNE VIR DIE KATEGETIESE LEERSTOF

Die belangrike saak wat ons nou moet uitmaak, is of die Heidelbergse Kategismus vandag nog as kategetiese leerstof gebruik kan word.

Wanneer ons die literatuur oor hierdie aangeleentheid nagaan, vind ons uiteenlopende menings. Aan die een kant is daar diegene wat met die Heidelbergse leerboek vir die kategetiese wil wegdoen.¹⁾ Daar word veral gekla dat die Heidelbergse Kategismus sig in die didaktiese vorme van die 16e eeu beweeg en dus verouderd is.²⁾ Dit is egter geen nuwe beswaar teen die Kategismus nie. „Stimmen aus allen protestantischen Ländern von Geistlichen und Laien, von Theoretikern und Praktikern haben damit über die alten protestantischen Katechismen das Urteil gesprochen: Sie sind veraltet und entsprechen nicht mehr den Bedürfnissen einer neuen Zeit. Dieses Urteil hat allerdings einen anderen Sinn je nach der geistigen Verfassung dessen, der es ausspricht.“³⁾

In die lig van al die besware word daar dan ook van verskeie kante gepleit vir 'n nuwe Kategismus.⁴⁾

Aan die ander kant word daar weer gewys op die noodsaaklikheid van 'n sistematiese onderrig en dat die leer van die vadere vir elke tyd vrugbaar gemaak moet word.⁵⁾ Die kategismus moet as kategetiese leer-

-
- 1) J. Thomas, „Ontwikkelingen in de Katechese,“ Gaandeweg, Jg.3, 1968, p.116. „De katechismus heeft het niet kunnen houden“; H. Volten, „Reductie of uitbreiding van de Catechismus“, Opdracht en dienst, Jg.37, no.4, Jan. 1963, p.60.
 - 2) H. Flitner, a.w., p.33.
 - 3) J. Schmitt, a.w., p.515. Vgl. ook J.P. Tazelaar, a.w., pp.133-142 vir die behandeling van 'n hele aantal besware in hierdie verband. Die Heidelbergse Kategismus is vandag egter ook as belydenisskrif in die gedrang. Vgl. C. Augustijn, Kerk en Belijdenis.
 - 4) H. Volten, a.w., p.61; O. Kammer, „Zwischen altem und neuem Katechismus“, Theologia Practica, Jg.IV, 1969, p.15. „Der Ruf nach einem neuen Katechismus für die evangelische Christenheit ist im Laufe des letzten Jahrzehnts immer wieder laut geworden.“
 - 5) H. Angermeyer, Die Evangelische Unterweisung an höheren Schulen, pp.98, 100.

stof gehandhaaf word ondanks alle besware.⁶⁾

Terwyl ons enersyds versigtig moet wees om nie uit blote konserwatisme aan die Heidelbergse Kategismus as kategetiese leerboek vas te hou nie, moet ons andersyds ook daarteen waak om veralgemenend te verklaar dat hy didakties verouderd en dus uitgedien is. Om tot 'n slotsom te kan geraak, sal ons die Heidelberger in die lig van beide ons teologiese en didaktiese riglyne moet toets.

1. DIE HEIDELBERGSE KATEGISMUS IN DIE LIG VAN DIE TEOLOGIESE RIGLYNE VIR
DIE KATEGETIESE LEERSTOF

In die eerste hoofstuk het ons aangetoon wat die doel van die kategetiese onderwys is. Indien die kategetiese leerstof nou aan sy doel wil beantwoord, moet dit ons help om die doel met ons kategetiese onderwys te bereik. Ons kan dus die verskillende onderdele van ons doelstelling met die kategetiese onderwys een vir een uitlig en probeer vasstel of die inhoud van die Heidelbergse Kategismus van só 'n aard is dat daardie doelstelling verwesenlik kan word. Hoewel hierdie verskillende doelstellinge aan mekaar verbonde is, saam 'n eenheid vorm en die een nie los van die ander gesien moet word nie, sal ons hulle tog, ter wille van ons ondersoek, een vir een as gesigspunt moet neem en dan die Heidelbergse Kategismus daaraan „toets“.

Die belangrikste riglyne wat in ons teologiese besinning na vore gekom het, is dat ons in die kategese moet onderrig gee (i) uit die Woord van God, (ii) waaruit ons dan die hoofsonne van die Skrif wil onderrig. (iii) Hierdie onderrig is gerig op die persoonlike geestelike vorming en toerusting van die jong lede of aspirant lede van die kerk, (iv) dit wil hulle inlyf in die volle kerklike lewe en (v) toerus om in die wêreld en in die konfrontasie met die vraagstukke van die daaglikse lewe as dissipels van Christus te lewe.

6) O. Thelemann, a.w., p.X; G. Oorthuys, a.w., p.5; J. Goetzmann, „Die Botschaft des Heidelberger Katechismus für Unsere Zeit“, in K. Halaski: Die Botschaft des Heidelberger Katechismus, p.37 vv. Vgl. ook K. Bornhäuser, a.w., p.V, t.o.v. die Kleine Katechismus: „Luthers Katechismus ist nicht veraltet. Gerade heute, wo ein neues Ringen um das evangelische, deutsche Kirchenvolk auheben soll, ist seine Stunde“.

1.1. DIE HEIDELBERGSE KATEGISMUS EN DIE WOORD VAN GOD.

In die vorige hoofstuk het ons reeds stilgestaan by die verhouding tussen Kategismus en Skrif.⁷⁾ In die lig van ons bevindinge daar, moet ons die Heidelbergse Kategismus positief beoordeel. Dit lei na die Woord toe. Dit wil die jeug toerus met die Woord. Dit vat die waarhede van die Woord bondig en verduidelikend saam.

Uit die aard van die saak kan die Kategismus hier misbruik word, nl. deurdat die katekisant nooit met die Woord self in aanraking gebring word nie, maar net met die Kategismus besig bly. Die wyse waarop tussen Kategismus en Heilige Skrif beweeg word, lê egter meer op die terrein van die besondere didaktiek. Sonder om verder uit te brei, kan ons hier vasstel dat die Heidelberger voldoende aan hierdie riglyn beantwoord.

1.2. DIE KATEGISMUS EN HOOF SOMME VAN DIE SKRIF.

Ons het vasgestel dat ons in die kategetiese onderrig nie te doen het met 'n volledige ensiklopediese kennis van die Bybel nie.⁸⁾ Hier het ons te doen met die onderrig in die grondstukke van die Christelike geloof waarmee die jong lidmaat bekend moet wees om toegang tot die tafel van die Here te verkry. Dit is dan ook juis op dié stukke waarop die Heidelberger gebou is.⁹⁾ Lekkerkerker stel dit onomwonde: „En nu is de Heidelbergse Catechismus niet anders dan een verklaring, ik zeg erbij: een duidelijke verklaring en een principieel-protestantse verklaring, van wat de hoofdzaken zijn voor een belijdeniscatechisant in de veertig dagen voor Pasen.”¹⁰⁾

7) Vgl. p. 172 vv.

8) Vgl. p. 62.

9) R.C.G. Troelstra, „Over de Catechese”, Onder Eigen Vaandel, Jg.12, 1937, p.230.

10) A.w., p.16; Vgl. ook J.K. van Baalen, The heritage of the Fathers, p.25. Dieselfde word ook van Luther se Kleine Kategismus gesê: Vgl. J. Meyer, a.w., p.512; H. Angermeyer, Didaktik und Methodik der Evangelische Unterweisung, pp.50, 173. Vir laasgenoemde is hierdie feit reeds genoegsame rede waarom die Kleine Kategismus 'n vaste plek in die kerklike onderrigswerk moet hê.

Dit is hierdie eienskap van die Kategismus wat dit geskik maak om die jong lede van die gemeente daartoe te help om die boodskap van die Skrif in sy breëre eenheid te verstaan en om die hoofmomente daarvan vas te hou.¹¹⁾

Ons het hier te doen met 'n waarheid wat ook vir die pedagogiek in sy breër verband van baie groot belang is. Die leerstof op die onderskeie vakgebiede word so vermeerder, dat dit alleen moontlik is om dit sinvol op te neem as die grondmotiewe daarvan ontsluit kan word. Die elementêre, die wesenlike moet uitgelig word.¹²⁾ 'n Beginsel wat in baie nou verband hiermee staan, is die eksemplariëse. Die groot waarde wat die Heidelbergse Kategismus as samevatting van die hoofsonne van die Skrif, vir die kategetiese onderrig kan hê, sal vir ons nog beter belig word as ons kortliks by hierdie didaktiese beginsel stilstaan.

Op die terrein van die onderwys het hierdie beginsel uit praktiese oorwegings ontstaan en wel om die oorlading van leerstof teen te werk.¹³⁾ Eksemplariëse moet nie verstaan word in die sin van „voorbeeld“ of „illusterasie“ nie.¹⁴⁾ Dit dui op 'n poging om die wesenlike van 'n vakgebied uit te lig en om aan die hand van enkele voorbeelde die veel groter samehang van die vakgebied te deurskou.¹⁵⁾ Dit staan dus as deel vir die geheel en

11) Ev. Luth. Landeskirchenrat in: H. Gloy, a.w., p.31.

12) R. Bijlsma, Aan de basis, p.92; H. Angermeyer, a.w., p.51.

13) C. Mommers, De plaats en de betekenis van het exemplarisch onderwijs in de didactiek, p.93; H. Heinrichs, a.w., p.81. Hierdie beginsel word veral teruggevoer na M. Wagenschein wat dit veral op die terrein van die natuurwetenskaplike onderwys in die hoërskool toegepas het.

14) H. Angermeyer, a.w., p.61; T. Wilhelm, a.w., p.310.

15) H. Newe, a.w., p.8; W. Scheibe, a.w., p.108; W. Klafki, a.w., p.443; H. Angermeyer, a.w., p.59; M. Wagenschein, Zum Begriff des Exemplarischen Lehrens, p.7. Dit is belangrik om daarop te let dat hierdie metode die oog nie net op die stof het nie, maar ook op die leerling en die hele leerling-leerstof verhouding. Die leerling moet as persoon deur die leerstof aangegryp word. Dié metode wil graag die lewende deelname en belangstelling van die leerling verkry. Vgl. H. Newe, a.w., p.10; F. Kopp, a.w., p.92; C. Mommers, a.w., p.14.

moet in sig al die elemente bevat wat vir die grotere geheel van wesenlike betekenis is.

Wanneer die leerling nou met hierdie kernstuk vertrou is, moet hy daarmee kan werk om self verder die terrein van die vak binne te dring en om dié kennis prakties in sy leefwêreld te kan benut. Die beperking van die stof het dus twee kante, nl. 'n objektiewe en 'n subjektiewe kant. Wat as die elementêre beskou word, het ook verband met die leerling, sy wêreld, sy moontlikhede en sy toekomstige verpligtinge.¹⁶⁾

In die didaktiek word daar verskeie punte van kritiek teen die eksemplariëse ingebring.¹⁷⁾ Tog meen ons dat ons hier met 'n riglyn te doen het wat vir ons kategetiese onderrig vrugbaar gemaak kan word, en dat die Heidelbergse Kategismus met sy konsentrasie op die wesenlike hoofsonne van die Skrif, hom daartoe leen. In die Heidelbergse het ons nie te doen met 'n sistematiese didaktiese voortgang van die makliker na die moeiliker stowwe nie,¹⁸⁾ maar dit wil die kind help om sekere sentrale Skrifwaarhede te verstaan en om dan met behulp van hierdie kennis dieper in die Skrif in te dring. Die motief van die sleutel wat die slot moet oopsluit, word dus vanuit die didaktiese beginsel van die eksemplariëse vir ons verder toegelig.

'n Baie belangrike vraag is egter wat moet die hoofsonne wees? Sekere hoofsonne sal altyd sentraal bly staan. So sal daar dus geen sprake kan wees van 'n Christelike godsdiensonderrig as die waarhede van skepping, sondeval en verlossing nie daarin na vore kom nie. Die hele Bybel het hiermee te doen, maar nou is daar ook waarhede in die Bybel waarvan ons kan sê dat hulle minder sentraal staan, minder wesenlik is vir die onderrig in bogenoemde hoofsonne. Sekere van hierdie waarhede

16) In 'n sekere sin is die didaktiek hier besig met 'n moeilik hanteerbare begrip. Eintlik is dit meer 'n rigtinggewende gedagte as wat dit 'n pasklare beginsel is. Vgl. H. Heinrichs, a.w., p.118; C. Mommsers, a.w., p.94.

17) H. Newe, a.w., p.15.

18) Vgl. H. Jetter, a.w., p.99.

kan in die lig van die situasie waarin die Woord verkondig moet word, 'n nuwe aksent kry wat dit dan vir daardie situasie 'n meer sentrale plek laat kry. So kan ander waarhede dan weer minder sentraal te staan kom. Ook het ons met die teologiese besinning te doen wat ook nie los staan van die tyd en die situasie waarin dit plaasvind nie. Vanuit die teologiese besinning kan daar nuwe insigte en perspektiewe na vore kom wat aan sekere Skrifgegewens 'n aksent verleen wat dit vantevore nie vir ons gehad het nie.

Hieruit voortvloeiend kom nou die vraag of die onderrig uit 'n leerboek wat reeds 400 jaar gelede opgestel is, nie belangrike leemtes sal vertoon nie? Sake wat vandag aktueel mag wees, kon in die tyd van die Kategismus se ontstaan minder aksent ontvang het en dus nie in die Heidelbergse opgeneem gewees het nie.¹⁹⁾ Aan die ander kant weer kan daar sake wees wat in daardie tyd besonder aktueel geag was, terwyl dit vandag weer minder sentraal staan.

In hierdie verband word daar dan ook gewys op sekere leemtes in die Heidelbergse Kategismus. Die Kategismus word beskuldig van 'n teologiese eensydigheid en sou dan in 'n tyd ontstaan het toe die mense gedink het dat die Skrif alleen gelees kan word vanuit die standpunt van regverdigmaking deur die geloof. As gevolg hiervan laat die Kategismus dan nie reg geskied aan die ekklesiologie en eskatologie nie.²⁰⁾

Die beskuldiging van teologiese eensydigheid is onses insiens nie gegrond nie. Ons het reeds aangetoon dat 'n man soos Calvyn 'n groot invloed op die Heidelbergse Kategismus uitgeoefen het. Sy uitgangspunt van „hoe kom God tot sy eer?“ het dus ook op die Heidelbergse Kategismus sy invloed laat geld. Ook het ons daarop gewys dat die Kategismus eerder Christologies as antropologies in sy aanpak is. Ons moet wel toegee dat die ekklesiologie en eskatologie nie breed uitgewerk word in die Kategis-

19) R. Bijlsma, Kleine Catechetiek, p.154.

20) A.M. Spelberg, „De Catechismus bij de catechese“, Woord en dienst, 19 Jan. 1963, p.23.

mus nie. Hierdie feite laat sig egter maklik verklaar uit die besondere agtergrond van en doelstellinge met die Heidelbergse²¹⁾

Daar word ook nog gewag gemaak van die Skrifprobleem, die Koninkryk van God, die diens aan die naaste en die plek van Israel in die heilsplan van God wat nie genoegsaam of glad nie in die Kategismus behandel word nie.²²⁾

Ons wil nou enkele van hierdie „leemtes“ in die Kategismus nader onder oë neem om vas te stel of ons hier met wesenlike besware teen die Kategismus as leerboek te doen het.

1.2.1. DIE GELOOFSTUK VAN DIE KONINKRYK VAN GOD.

Hierdie geloofstuk het nuwe aandag gekry. Enersyds vanweë die klag aan die adres van die kerk dat hy sy oë toegemaak het vir die nood van die mens en die wêreld en die mens se hoop wou vestig op 'n koninkryk wat nog moes kom. Andersyds het die toenemende sekularisasie die kerk ook gedwing om te besin oor die wese en betekenis van die koninkryk van God. Nie alleen moet die gelowige leef in die verwagting van die koms van Gods koninkryk in die volheid van die tyd nie, maar ook hier in die wêreld moet hy meewerk aan die sigbaarwording van Gods koninkryk.

So moet die kategetiese onderrig dan ook vervul word met die hoop op die koninkryk van God. Hierdie verwagting word des te lewendiger gemaak deur die lotgevalle en gebeure van ons dag. 'n Onderrig vanuit hierdie dimensie het die ware Bybelse uitsig op hede en toekoms.²³⁾

21) Vgl. Hoofstuk 3.

22) G.R. Visser, „Catechese en Catechismus“, Opdracht en dienst, Jg.37 no. 4, Jan. 1963, p.59. Tereg merk hy op dat dit geen verwyd aan die adres van die Kategismus is nie. „Neem het Calvin eens kwalijk, dat hij niet over de T.V. geschreven heeft.“ Vgl. ook R. Bijlsma, a.w., p.154.

23) E. Zellweger, a.w., p.198. Die gevaar is dat té veel klem op hierdie leerstuk gelê kan word en wel t.o.v. die teenwoordigheid van die Koninkryk van God in die wêreld. Dit lei tot 'n versosiologisering van die evangelie. Etiese aspekte kry dan die hoofaksent. Vgl. J.I. Good, a.w., p.292.

Dit is wel so dat hierdie leerstuk nie onder 'n spesifieke hoof in die Kategismus behandel word nie, maar alleen sydelings ter sprake kom. Dit word in Sondag 48 in die kader van die gebed behandel en kom verder na vore in Sondae 9 & 10 (onder die regering en voorsienigheid van God); 12 (die koningsamp van Christus en die gelowige); 13 (Christus as Here); 17 (die opstanding van Christus); 18 & 19 (die hemelvaart en wederkoms van Christus); 21 (Vraag 54 - die bewaring van die kerk); 22 (opstanding en ewige lewe); 34 (vraag 94 - die onderwerping aan God).

Onses insiens het ons hier nie met 'n wesenlike beswaar teen die volledigheid van die Kategismus te doen nie. Indien die leerstuk aangaande die Koninkryk van God as uitgangspunt by die behandeling van die Kategismus geneem sou word, sal dit voldoende tot sy reg kan kom. 'n Ander moontlikheid is dat dit as een van die temas in die leerplan opgeneem word. In so 'n geval bied die Kategismus baie stof in verskillende Sondagsafdelings, soos ons dan ook hierbo aangetoon het.

1.2.2. DIE PLEK VAN ISRAEL IN DIE HEILSPAN VAN GOD.

In die afgelope aantal dekades het daar 'n nuwe belangstelling vir hierdie leerstuk ontstaan. Dit is veral toe te skryf aan die politieke en maatskaplike ontwikkeling in Palestina en die betekenis wat dit mag hê in die eskatologiese gebeure.

Onses insiens is die aksent wat vandag egter op hierdie leerstuk gelê word nie oral dieselfde nie. So word dit bv. in die Nederlandse situasie van groter belang geag as in Suid-Afrika. Teen die agtergrond van die Tweede Wêreld oorlog en die vervolging van die Jode in Europa, is dit begryplik dat daar in Nederland 'n groter belangstelling vir die ontwikkelinge in Israel sal wees. Dit bring vanselfsprekend ook mee 'n groter belangstelling vir die plek van Israel in die heilsplan van God.

In die Heidelbergse Kategismus word daar geen spesifieke aandag aan hierdie saak geskenk nie. Onses insiens kan dit egter bygebring word by die behandeling van die wederkoms (Sondag 19, vraag 52).

Wat wel waar is, is dat die Heidelberger net vlugtig stilstaan by die eskatologie. Die hele wederkomsgebeure word alleen in vrae 10, 46, 49, 52, 57, 58 en 123 sydelings na vore gebring. Indien ons die eskatologie volledig in die kategese wil behandel, sal ons dus nie net van die Heidelbergse Kategismus as uitgangspunt gebruik kan maak nie.

1.2.3. APOSTOLAAT EN SENDING.

Hier het ons met 'n waarheid te doen wat vir die kategetiese onderrig van die allergrootste belang is. Dié onderrig wil die jong lede van die kerk tot volwaardige lidmaatskap van die kerk bring. Dit beteken dan ook 'n aanvaarding van sekere verantwoordelikhede, waaronder die uitdra van die evangelie van Christus in die wêreld. In die kategese moet die jong lede dus ook toegerus en geaktiveer word tot deelname aan hierdie werk van die kerk.

Ons moet egter met Lekkerkerker saamstem as hy sê:
„Ongetwyfeld is het ontbreken van de opdracht tot zending en evangelisatie een duidelijk tekort van de Heidelbergse²⁴⁾
Nêrens wy die Heidelbergse Kategismus spesifiek die aandag aan hierdie saak nie. Ook by die geleentheid waar dit wel ter sprake sou kon kom, word dit glad nie na vore gebring nie. Hier dink ons bv. aan Sondagsafdelings 20 en 21. In eersgenoemde word oor die Heilige Gees gehandel. Die Kategismus praat egter „introvert“ oor die Heilige Gees. Hy is „aan my gegee“, „om my deur 'n ware geloof Christus en al sy weldade deelagtig te maak.“ In die Skrif word egter ook van

24) A.w., p.154.

die Heilige Gees gepraat wat toerus en uitstuur in die wêreld. Hierdie aspek kry in Sondag 20 geen aandag nie.

In Sondag 21 word van die kerk gepraat as die gemeente wat God „uit die ganse menslike geslag“ uitverkies en „deur Sy Gees en Woord van die begin van die wêreld af tot aan die einde toe vergader, beskerm en onderhou.“ Die handeling van God in die versameling van Sy gemeente word hier dus uiteengesit. Daar is egter geen verwysing daarna dat God in Sy handeling van die mens gebruik maak nie. Elke gelowige is betrokke by Gods liefdesdaad om die uitverkorenes in te samel. Indien die apostolaat en sendinggedagte in hierdie dele ingewerk sou word, sou dit juis in die regte kader geplaas wees. Die Kategismus swyg egter daaroor.

Die profetiese amp van die gelowige word wel aangeroer in Sondag 12 (vraag 32). Hier word gesprek van deelgenootskap aan die salwing van Christus en die daaruit voortvloeiende belydenis van Sy Naam. Tog voel ons dat die leerboek wat ons in die kategetiese onderrig wil gebruik, meer volledig op hierdie saak moes ingaan. Die Sendingopdrag is in die Nuwe Testament so prominent²⁶⁾ en het sulke diep wortels in die Ou Testament,²⁷⁾ dat dit beslis as een van die hoofsonne van die Skrif 'n vollediger behandeling in ons kategetiese leerboek moet kry.

Onses insiens het ons hier dus te doen met 'n belangrike leemte in die Heidelbergse Kategismus.²⁸⁾

25) Hand. 1:8, Luk. 24:49.

26) Joh. 20:21; Luk. 24:47; Matt. 28:19 & 20; Matt. 26:13; Matt. 24:14; Hand. 1:6-8; Hand. 9:15; Hand. 10; 1 Kor. 9:16; 2 Kor. 5:18 & 19; Kol. 4:3; 2 Thess. 3:1 ens.

27) Jes. 2:2,3; Jes. 19:23-25; Sag. 8:23; Ps. 24; Ps. 33 ens.

28) In die lig van die omstandighede en tyd waarin die Heidelberger tot stand gekom het, is hierdie leemte verstaanbaar. Die sendinggedagte was toe nog nie so prominent as wat dit bv. in die 20e eeu geword het nie.

die Heilige Gees gepraat wat toerus en uitstuur in die wêreld. Hierdie aspek kry in Sondag 20 geen aandag nie.

In Sondag 21 word van die kerk gepraat as die gemeente wat God „uit die ganse menslike geslag“ uitverkies en „deur Sy Gees en Woord van die begin van die wêreld af tot aan die einde toe vergader, beskerm en onderhou.“ Die handeling van God in die versameling van Sy gemeente word hier dus uiteengesit. Daar is egter geen verwysing daarna dat God in Sy handeling van die mens gebruik maak nie. Elke gelowige is betrokke by Gods liefdesdaad om die uitverkorenes in te samel. Indien die apostolaat en sendinggedagte in hierdie dele ingewerk sou word, sou dit juis in die regte kader geplaas wees. Die Kategismus swyg egter daaroor.

Die profetiese amp van die gelowige word wel aangeroer in Sondag 12 (vraag 32). Hier word gesprek van deelgenootskap aan die salwing van Christus en die daaruit voortvloeiende belydenis van Sy Naam. Tog voel ons dat die leerboek wat ons in die kategetiese onderrig wil gebruik, meer volledig op hierdie saak moes ingaan. Die Sendingopdrag is in die Nuwe Testament so prominent²⁶⁾ en het sulke diep wortels in die Ou Testament,²⁷⁾ dat dit beslis as een van die hoofsonne van die Skrif 'n vollediger behandeling in ons kategetiese leerboek moet kry.

Onses insiens het ons hier dus te doen met 'n belangrike leemte in die Heidelbergse Kategismus.²⁸⁾

25) Hand. 1:8, Luk. 24:49.

26) Joh. 20:21; Luk. 24:47; Matt. 28:19 & 20; Matt. 26:13; Matt. 24:14; Hand. 1:6-8; Hand. 9:15; Hand. 10; 1 Kor. 9:16; 2 Kor. 5:18 & 19; Kol. 4:3; 2 Thess. 3:1 ens.

27) Jes. 2:2,3; Jes. 19:23-25; Sag. 8:23; Ps. 24; Ps. 33 ens.

28) In die lig van die omstandighede en tyd waarin die Heidelberger tot stand gekom het, is hierdie leemte verstaanbaar. Die sendinggedagte was toe nog nie so prominent as wat dit bv. in die 20e eeu geword het nie.

1.2.4. DIAKONAAT.

Diakonaat en apostolaat gaan saam. Die een kan nie van die ander losgemaak word nie. Woordgetuienis en daadgetuienis is die twee kante van die getuienistaak van die kerk en elke lidmaat van die kerk. Dié eenheid van woord- en daadverkondiging sien ons in die optrede van die Here Jesus²⁹⁾ en in dié van sy dissipels.³⁰⁾ Soos die uitdra van die evangelie in persoonlike getuienis, hoort die getuienis deur die liefdesdaad wesenlik tot die navolging van Christus. Daarom sal die kategetiese onderrig ook aan hierdie aspek moet aandag gee.

In die lig van die huidige tendens om die apostolaat in die diakonaat, woordverkondiging in daadverkondiging te laat opgaan, is dit juis van groot belang dat die jong lede van die kerk toegerus sal word met die regte kennis en begrip van wat hulle roeping op hierdie gebied is.

Soos met die apostolaat kom hierdie saak ook nie in die Heidelberger heeltemal tot sy reg nie. Onder die deel oor die Voorsienigheid van God (Sondag 10) word alleen gepraat van Sy sorg vir Sy kind. Die wyse waarop God Sy kind gebruik in die versorging van sy medemens se behoeftes, word glad nie genoem nie. Wel word daar in Sondag 40 (vraag 107) meer pertinent op die naasteliefde en naastediens gewys. In Sondag 50 word die daaglikse versorging deur God onder die vierde bedede behandel, maar ook hier kom die naastediens nie ter sprake nie.

Ons sou in die behandeling van die tien gebooie genoegsaam by die naastediens (veral in vraag 107) kon uitkom. Onses insiens kom die verband met die woordverkondiging egter hier nie genoegsaam na vore nie.

29) Matt. 22:39; Luk. 6:36; Luk. 10:25-37; Matt. 25:31; Luk. 4:18; Matt. 11:5; Joh. 13:15 ens.

30) Hand. 2:45; 4:32; 6:1-6; 1 Tim. 3:11 ens.

1.2.5. ASPEKTE WAT VANDAG MINDER AKTUEEL IS.

Juis omdat die Heidelbergse Kategismus hom nie in teologiese stryd-
kwessies begewe het nie, word daar min geteologiseer. Feitlik
al sy vrae en antwoorde is vandag nog in meerdere of mindere
mate van belang vir die kategetiese onderrig. Die enigste
wat moontlik hier as uitsonderings aangemerkt kan word, is
vraag 48 (wat handel oor die onskeibaarheid van die twee na-
ture van Christus) en vraag 80 (wat handel oor die onderskeid
tussen die Nagmaal en die Roomse mis).

1.2.6. SLOTSOM.

Ons moet dus tot die gevolgtrekking kom dat ons in die
Heidelbergse Kategismus 'n goeie samevatting het van byna al
die belangrikste hoofsonne van die Skrif. Die belangrikste
leemte is die feit dat die Kategismus nie voldoende aandag
aan die sending en apostolaat skenk nie. In 'n mindere mate
geld dit ook vir die eskatologie, die Koninkryk van God en
die diakonaat.

Ons insiens kan die Heidelbergse Kategismus dus nie as kategetiese
leerboek verwerp word op grond van die argument dat dit té
groot leemtes in sy inhoud bevat nie.

1.3. DIE HEIDELBERGSE KATEGISMUS EN DIE PERSOONLIKE GEESTELIKE
VORMING EN TOERUSTING VAN DIE JEUG.

Die beswaar word soms geopper dat die radikale boodskap
van die Bybel in die belydenisskrifte gelyk gemaak word, omdat
hier 'n dogmatiese harmonisering plaasvind. Hierdie beswaar
word dus ook op die Heidelbergse Kategismus van toepassing ge-
maak. Die mening word dan gehuldig dat die ontmoeting met God
nie „in Vorfeld der dogmatisch geprägten Aussagen“ moet plaas-
vind nie, maar „an der Front der biblischen Aussagen.“³¹⁾ So

31) H. Angermeyer, Die Evangelische Unterweisung an höheren Schulen, p.98

gesien bemoeilik die Kategismus die persoonlike ontmoeting met God in Christus, en is dit dus nie geskik as kategetiese leerboek nie.

'n Verdere beswaar, wat hierby aansluit, is dat die dogma van die kerk 'n starre en onpersoonlike formulering van die skrifwaarhede is. Teenoor die leer staan dan die lewende, praktiese Christendom wat nie met dogmatiese leervrae belas moet word nie.

In twee opsigte wil ons van hierdie kritiek verskil. Eerstens mag daar nie 'n afstand geskep word tussen leer en lewe nie. Lewe en leer hoort bymekaar. „Die Lehre setzt bewusst die Verfassung, in der das Leben unbewusst „verfasst“ ist.“³²⁾ Die leer van die kerk wil juis die lewende boodskap van die Skrif vir ons verklaar en sistematiseer. As sulks kan dit dus nie star en lewensvreemd wees nie. Hiermee word ook niks afgedoen aan die radikale boodskap van die Skrif nie. Buitendien het ons ook al aangetoon dat die Kategismus juis wil teruglei na die Skrif en met die Skrif vertrouwd wil maak. Indien dit nie in die onderrig gebeur nie, moet die beswaar teen 'n verkeerde gebruik van die Kategismus ingebring word en nie teen die Kategismus self nie.

Tweedens het ons ook reeds gewys op die intens persoonlike karakter van die Heidelberger. Die geskrif is nie besig met leerkwessies wat vir die gewone lid van die kerk nie veel te sê het nie, maar is juis opgestel om as leidraad te dien by die geestelike vorming en toerusting van die lede van die kerk. Dit wil aansluit by en antwoorde gee op die geloofsvrae wat uit die hart van die mens opkom. Hier word getrag om die deure van die leerkamer oop te maak vir oud en jonk, vir elkeen wat wil leer wat die Evangelie van Jesus Christus behels en wat die Woord van God van die mens in sy konkrete

32) O. Hammelsbeck, a.w., p.213.

situasie eis.³³⁾

Die Kategismus begin by die kwessie van sekerheid van verlossing (Sondag 1). Dit lê aan die basis van alle geestelike toerusting vir die diens van die Here. Dit praat met die mens oor sy verdorwenheid - nie net oor sy verkeerde daade nie, maar die verkeerdheid in hom waarvan veral die jongmens soms so pynlik bewus kan word. (Sondag 2 & 3). Dit wys op die weg tot vernuwing en verandering van hart (Sondag 5+7). Dit spreek van geestelike versterking en groei (Sondag 25-29), dit handel oor goeie werke (Sondag 32-44) en oor die gebed (Sondag 45-52). Genoeg dus om aan te toon dat die Heidelbergse Kategismus se inhoud van so n aard is dat dit kan dien as hulpmiddel by die geestelike vorming en toerusting van die jeug. Wie die inleiding in die Christelike lewenswandel as doel van die kategetiese onderrig antiteties teenoor die onderrig in die Kategismus wil stel, laat nie reg geskied aan die Kategismus nie. Juis hierom gaan dit in die Kategismus. Dit was dan ook die bedoeling van die kerk van die 16e eeu met die Kategismus.³⁴⁾

1.4. DIE HEIDELBERGSE KATEGISMUS EN DIE INLYWING VAN DIE JONG LEDE IN DIE VOLLE LEWE VAN DIE KERK.

Die inlywing in die volle lewe van die kerk het twee aspekte wat nie van mekaar losgemaak kan word nie. Aan die een kant moet die jong lidmaat die nodige kennis hê van die leer van die kerk, wat dit beteken, ens., en aan die ander kant moet hy persoonlik deelneem aan die lewe van die kerk.

-
- 33) Th. L. Haitjema, „De dogmatische betekenis van de Heidelbergse Catechismus voor het actuele belijden onzer kerk“, Kerk en Theologie, Jg. 14, 1963, p.18 vv. Vgl. ook J.K. van Baalen, a.w., p.25; E. Zellweger, a.w., p.187; K. Hauschildt, „Glaubenshilfe als Lebenshilfe nach Luthers kleinem Katechismus“, in H. Harsch: Seelsorge als Lebenshilfe, p.139.
- 34) H. Graffmann, a.w., p.681.

1.4.1. DIE KENNIS VAN DIE LEER VAN DIE KERK.

Die algemene doel van alle Christelike godsdiensoonderrig is om die leerling tot 'n voller en dieper kennis en begrip van die Woord van God te bring. Hierdie algemene doelstelling vind 'n verbesondering en 'n verkonkretisering in die kategetiese onderrig. Hierdie onderrig wil die jong lede van die gemeente bring tot aanvaarding van hulle verantwoordelikheid in die midde van die gemeente.³⁵⁾ Dit bring dus nie alleen 'n verbesondering van doelstelling en van leerstof mee nie, maar juis ook van die benadering tot die leerstof.

Die spesifieke kerk waarin die jong lid ingelyf word, bestaan op die basis van die een waarheid van die Skrif, maar soos wat dit dan deur hierdie kerk verstaan, geïnterpreteer, beleef en bely word. Hoe dié kerk dit doen, word in sy belydenisskrifte uitgedruk. Wie dan sy plek wil inneem en ten volle deel wil hê aan die lewe en werk van die kerk, moet saam met die kerk die waarheid van Gods Woord kan bely soos wat dit in die belydenisskrifte uitgedruk word.

Wanneer iemand tot die volle gemeenskap van die gemeente wil toetree, kan die kerk dus met reg van hom verwag dat hy sal weet waartoe hy hom verbind, m.a.w. die kerk moet vasstel of hy die nodige kennis van die leer en die lewe van die kerk het. „Zonder dié kennis is het onmogelijk het leven der kerk mee te leven. De diepere stukken van den Dienst des Woords blijven onverstaanbaar. Het leven der kerk en het sameleven der kerken van dezelfde belijdenis in den lande wordt in zijn kracht niet gekend.“³⁶⁾

35) A.H. de Graaff, a.w., p.148.

36) P. Biesterveld, a.w., p.87. Vgl. ook K. Dijk, a.w., p.18, L. Fendt, a.w., p.251.

By die binding aan die belydenis kom ook die belangrike waarheid van die kerk se verbondenheid aan sy eie verlede na vore. Hierby het die reformatore juis ook t.o.v. die kategetiese leerstof aangesluit. „Zoo min als de Reformatoren een nieuw kerk hebben gesticht, hebben ze ook ten aanzien van de Catechismusstof den band met het verleden verbroken.³⁷⁾”

In die belydenisskrifte ontmoet ons die voorgeslagte in hulle belydenis van wat die Woord van God sê. Dit vorm juis tussen ons en hulle die band - die saam luister na wat God sê. „En wij horen in de geschreven belijdenis dan voor alles de nodiging van de vorige geslachten om mee te luisteren naar wat zij uit den mond van den God des Verbonds hebben gehoord.” Hierdie luister het nie die betekenis van te hoor wat die vadere eens gesê het nie, maar beteken om mee te luister na Gods Woord, dit is „mee opgenomen worden in die stem die is als de stem van vele wateren.”³⁸⁾ Ons kan nie in die kerk verder gaan asof ons geen geskiedenis agter ons het nie.³⁹⁾ Elke nuwe geslag van lidmate begin nie weer van vooraf om sy geloof uit te spreek en te bely nie. „Mens kan dit nie aan 'n Christen opdra „dass er jeweils in actu neu entscheiden, festlegen, artikulieren soll, was er glaubt.”⁴⁰⁾ Elke Christen vind in sy eie persoonlike geloof

37) M.B. van't Veer, a.w., p.176.

38) J.A. van Nie, De Catechisatie, p.65. Vgl. ook J.L. Koole, „Daar is geschied”, Gereformeerd Weekblad, Jg. 24 no. 34, 21 Feb. 1969. Hy wys op die belangrike feit wat, t.o.v. ons verbondenheid met die kerk van die verlede, na vore kom in die verbondenheid van die kerk van die Nuwe Testament aan dié van die Ou Testament. Israel identifiseer sig as „het Volk-Gods-door-alle-eeuwe-henen; en deze identificatie is blijkens het N.T. nog altijd een wezenskenmerk van de Christelijke kerk.”

39) A.F.N. Lekkerkerker, a.w., p.44.

40) O. Kammer, a.w., p.22.

steeds weer dat hy naspreek en navolg wat andere voor hom geglo het. Nie alleen die jongmens nie, maar enige Christen sal voor 'n té groot opdrag te staan kom as hy met die menigvuldige uitsprake, gesigspunte en beslissinge gekonfronteer sou word, om dan heel onafhanklik sy weg te vind en sy standpunt in te neem.

Die feit is dus dat ons kategetiese onderrig konfessioneel van aard moet wees. Die kateget tree in die kategetiese onderrig nie op as 'n partikuliere godsdiensonderwyser nie, maar as 'n ampsdraer van sy kerk. Hy is in sy onderrig konfessioneel gebonde.⁴¹⁾ Hierdie karakter van die kategetiese kan seker op geen beter wyse gewaarborg word as wanneer ons 'n belydenisgeskrif van die kerk as handleiding sou gebruik nie.⁴²⁾

Hierdie aspek van ons kategetiese doelstelling pleit dus o.i. vir die gebruik van die Heidelbergse Kategismus as leerboek by die kategetiese. Uit sy wordingsgeskiedenis het dit reeds geblyk dat die Heidelbergse nie alleen moes dien tot persoonlike geestelike vorming van die lidmate en jong lede nie, maar ook op teologiese gebied leiding moes gee oor wat die suiwere leer is. Omdat hierdie twee sake in die Heidelbergse Kategismus saamgevat is, vind ons in hom 'n belydenis-skrif wat tog nie in teologiese taal opgestel is nie, maar wel so dat elke gemeentelid hom ter hand kan neem.⁴³⁾ Wie uit die Heidelbergse Kategismus onderrig ontvang, verkry direk kennis van die leer van die kerk.

1.4.2. INLYWING IN DIE LEWE VAN DIE GEMEENTE.

Die inlywing in die lewe van die gemeente is nie alleen doel van die kategetiese nie, maar is deel van die kategetiese

41) P. Biesterveld, a.w., p.105.

42) J.P. Tazelaar, a.w., p.132.

43) O. Thelemann, a.w., p.541.

onderrig. Reeds gedurende die kategetiese onderrig moet die jong lede van die kerk meelewe en meewerk in die lewe en werk van die kerk. Ons moet dus nou probeer vasstel of die Heidelbergse Kategismus hiertoe kan meewerk.

Die sentrale aktiwiteit van die gemeente is die erediens. Dit word soms oor die hoof gesien dat dit mede tot die taak van die kategetiese behoort om die jong lede van die kerk vertrou te maak met die gang en bedoeling van die erediens.⁴⁴⁾

In die Kategismus word wel by verskillende stowwe sekere aspekte van die erediens aangesny - so bv. wanneer daar oor die doop (Sondag 26 & 27), die Nagmaal (Sondag 28 & 29) en die vierde gebod (Sondag 38) gehandel word. Tog is dit noodsaaklik dat die erediens en die liturgie van die erediens meer volledig behandel sal word. Die jong lede van die kerk moet weet wat die sin en bedoeling is van elke handeling in die erediens. Alleen dan kan hulle sinvol daaraan deelneem. Dit is ook gewens om gedurende die kategetiese onderrig aandag te gee aan die verskillende formuliere wat in die erediens gebruik word.

Wat in hierdie opsig van baie groot belang is, is dat die Heidelbergse Kategismus die verlossing van die mens nie individualisties benader nie, maar juis aantoon dat dit saamhang met die lewe in gemeenskap met die gelowiges. Daarom word die sakramente geplaas in die deel wat oor die verlossing handel. Versterking en opbouing van die geloof vind hiervolgens dus plaas wanneer die gelowige meeleef in die gemeente. Nogtans is dit duidelik dat die erediens as sulks nie in die Heidelbergse tot sy reg kom nie. Dit sal dus as 'n aparte rubriek by die kategetiese leerstof gevoeg moet word.⁴⁵⁾ Die-

44) R. Bijlsma, a.w., p.156.

45) Vgl. S.F.H.J.B. v.d. Sprenkel, a.w., p.360 i.v.m. die wyse waarop die kategetiese onderrig die kategetiese aktief by die erediens kan betrek, bv. liedere op kategetiese, bespreking van die Sondag se prediking, verslaggewing van 'n doopplegtigheid of Nagmaalsviering, ens.

selfde geld vir die breër terrein van kerklike werksaamhede. Ons het reeds daarop gelet dat die Kategismus veral op die sendingtaak van die kerk nie breed genoeg ingaan nie.

Die feit dat ons dus aanvullende leerstof by die Heidelbergse Kategismus sal moet voeg, indien ons sou besluit om dit as leerboek te gebruik, kan egter nie op sigself as 'n diskwalifikasie daarvan dien nie. Ons sal hierdie en ander moontlike leemtes saam met die geheel van ons besinning moet oorweeg.

1.5. DIE HEIDELBERGSE KATEGISMUS EN DIE TOERUSTING VAN DIE JONG LEDE OM IN DIE WÊRELD AS GETUIES VAN CHRISTUS TE LEWE.

Nie alleen moet die jong lede in die kategetiese onderrig toegerus word tot volle lidmaatskap van die kerk nie, maar ook moet hulle op verantwoorde wyse as lede van die kerk in die wêreld lewe. Veral moet hulle in die lig van die Skrif weet watter gedragslyn om te volg in die lig van die etiese probleme van ons dag. In die kategetiese onderwys moet die kerk dan ook steeds daarmee rekening hou dat die Bybel altyd in gesprek is met sy tyd. As die besondere situasie nuwe vrae en probleme na vore bring, laat die Bybel 'n nuwe lig daarop val. Dié lig was nog altyd in die Bybel opgesluit, maar die nuwe vraag of probleem laat ons nou eers hierdie lig ontdek. In hierdie verband word dan gesê: „De tijd opent de Bijbel en dan geeft de Bijbel een antwoord op de tijd.”⁴⁶⁾ Die leerstof wat in die kategetiese gebruik word, sal dus die jongmense moet afrig vir die stryd van vandag – die stryd waarin hulle staan. Hiervoor moet hulle die nodige wapenrusting ontvang deurdat die lig van die Skrif op hulle lewe, situasie en probleme gerig word.

46) H. Volten, a.w., p.60. In die verband maak hy die volgende opmerking: „Onze tijd heeft de lichamelijkheid ontdekt, maar dan is het ineens een verrassing om te ontwaren, hoe hoog de lichamelijkheid in de Bijbel reeds getaxeerd wordt. Daar waren de ogen van Ursinus en Olevianus nog voor gesloten.”

Nou word die probleem geopper dat die Heidelbergse Kategismus 400 jaar gelede ontstaan het en dus in 'n gans ander situasie met ander probleme en vraagstukke sy beslag gekry het. Uit die aard van die saak sou hy dus nie leiding kan bied vir die praktiese probleme en etiese vraagstukke van 400 jaar later nie.⁴⁷⁾

Onses insiens reken hierdie besware eensydig met die tyd waarin die Heidelberger opgestel is. As ons hierdie Kategismus noukeurig onder oë neem, vind ons juis dat dit nie die etiese probleme van sy dag bespreek en 'n reeks riglyne vir die Christense gedrag t.o.v. hierdie probleme aanbied nie. Die Kategismus rig sig nie op veranderende probleme en etiese kwessies nie, maar behandel die onveranderlike waarhede wat ten alle tye vasstaan. Die hoofinhoud is niks anders nie as dit wat van die begin af die inhoud van die Christelike godsdiensonderrig was, en tot op die jongste dag sal bly. Wat sy inhoud betref, kan die Heidelberger dus nie sonder meer as uitgediend en verouderd verklaar word nie.⁴⁸⁾

Wel moet ons toegee dat enkele teologiese kwessies aandag geniet vanweë die besondere aksent wat dit in daardie tyd gedra het. In die tyd van die Reformasie was Rome bv. vyand nommer een en dit is dus te begrype dat die Heidelbergse Kategismus hom meermale teenoor Rome sal stel.⁴⁹⁾

'n Ander klag teen die Kategismus het te doen met die wyse waarop die etiek behandel word. In hierdie verband verklaar R. Bijlsma bv.: „Met de ethiek catechetisch uitsluitend aan de hand van de Tien geboden aan de orde te stellen, komen wij

47) Dit is geen nuwe beswaar teen die Heidelbergse Kategismus nie. In 1899 reeds sê J.P. Tazelaar, a.w., p.141: dat die Kategismus te oud ge-ag word „en daarom voor onze tijd ongeschikt en onvoldoende is. Als leerboek uit de 16e eeuw beantwoordt hij, zoo spreekt men, niet meer aan de behoeften der 19de eeuw.”

48) J.P. Tazelaar, a.w., p.141.

49) Vgl. vrae 30, 78, 80, 97, 102.

niet uit." 50) Hy verduidelik dan dat die dekalooë ook 'n tydgebonde karakter het. Daarom is dit reeds in die Nuwe Testament duidelik dat die etiese voorskrifte nie uit die Tien Geboë afgelei word nie. Die uitgebreide en konkrete voorskrifte vir die gemeente en vir 'n verantwoordelike lewe in die wêreld word los van die dekalooë regstreeks uit die prediking van die heilsfeite afgelei. Hy voel dat dit geforseerd aandoen wanneer die etiese vraagstukke van ons tyd ten alle koste binne die raamwerk van die Tien Geboë behandel word. 51)

Met hierdie beswaar kan ons nie saamstem nie. Die etiese kwessies word juis in die Nuwe Testament behandel omdat dit voortvloei uit die twee tafels van die wet, al word daar dan nie by 'n spesifieke gebod aangesluit wanneer die gemeentes in hierdie verband voorligting ontvang nie. Die sake wat te berde gebring word sou ewe goed na die verskillende geboë van die twee tafels herlei kon word.

Wel is dit waar wat H. Schroten sê nl. dat as ons die jeug alleen die dubbele liefdesgebod as lewensreël vir die Christen sou meegee, „dan zonden zij zich eenvoudig „genomen“ voelen door de „vaagheid“ van zulk een onderricht.“ 52) Die jeug kom met konkrete vrae. Hulle worstel met die kwessie van gesag, met seksuele probleme wat kulmineer in die vraag: „Wat is liefde?“, met die probleme van die tienerkultus, ens. Hulle kry te doen met dwelmverslawing, met aktiewe diensplig op die landsgrense, ens. Hulle behoefte aan duidelike leiding kan nie met algemenehede en vaaghede bevredig word nie. Hulle wil graag sulke konkrete antwoorde as moontlik hê. Saam met Schroten is ons van

50) A.w., p.155.

51) Hy wil nie wegdoen met die belydenis van die vadere nie, maar wil hê dat ons nuwe weë moet soek om die belydenis van die kerk aktueel op ons etiese vraagstukke te laat ingaan. A.w., p.155.

52) H. Schroten, „De Tien Geboden in de Catechese“, Theologia Reformata, Jg. IX, 1966, p.150.

mening dat die Tien Gebooie ons juis die geleentheid bied om konkreet op al hulle vrae te antwoord. In die uiteensetting van die dekalooq in die Heidelbergse Kategismus vind ons die riglyne waarvolgens die Christen uit dankbaarheid sy lewe moet inrig. „Het is een zaak van barmhartigheid om in de catechese de tien geboden te blijven verklaren als een concrete uitlegging van het nieuwe gebod der liefde, richtsnoer voor het „nieuwe ethos“ van de christen door alle eeuwen.“⁵³⁾ Dit is die taak van elke kategeet om in elke tyd die riglyne van die Skrif deur te trek na die konkrete lewensproblematiek van sy katkisanter. Hiertoe is die Kategismus van Heidelberg vir ons 'n baie handige hulpmiddel.

By bostaande moet ons ook in gedagte hou dat 'n volledige behandeling van die etiese kwessies van ons tyd nie nodig of gewens is nie. Ons wil die jeug tot 'n bepaalde lewenshouding bring en hulle volgens die „styl van denke“ van die Skrif laat dink en optree. Dit sou dus voldoende wees om alleen 'n aantal lewensegte situasies ter sprake te bring en aan te toon op watter wyse die beginsels van die Skrif in hierdie situasies wil funksioneer. Indien hulle hierdie beginsels hulle eie maak, kan hulle daarmee op soortgelyke wyse gaan opereer in al die ander situasies wat nie in die kategeses ter sprake kom nie.

Die Skrif word dus hier op eksemplariese wyse gebruik. So gesien, is dit selfs nie eens nodig om al die gebooie te behandel nie. Indien enkele gebooie breedvoerig behandel sou word, sal ook die „struktuur“ van die ander gebooie daarin na vore kom.⁵⁴⁾

Daar is ook vraagstukke van die tyd wat miskien nie so sterk soos bostaande probleme in die gedagtewêreld van die jeug leef nie, maar wat ewe goed in die kategeses behandel sal moet word. Die aandag van die jongmense sal met behulp van die Skrifwaarhede ook bepaal moet word by sake soos die rassevraagstuk, die kommunisme, die nihilisme, ens. Ook hier kan onses

53) Ibid.

54) Handleiding voor de catecheet, Deel I, Serie B, p.9.

insiens die riglyne vanuit die Kategismus deurgetrek word.

Om dus vanuit die praktiese lewensvrae tot die gevolgtrekking te kom dat die Heidelbergse Kategismus nie meer ad rem is nie, gaan nie op nie. Die hoofsonne wat in die Heidelberger vervat is, is juis betrokke op die daaglikse handel en wandel van die Christen.⁵⁵⁾

1.6. SAMEVATTING EN GEVOLGTREKKING.

Uit bostaande blyk dit baie duidelik dat die Heidelbergse Kategismus, wat sy inhoud betref, in 'n groot mate die geskikte leerstof is, om ons in staat te stel om die doel van ons kategetiese onderwys te bereik. Die Kategismus bring ons by die Woord van God, dit behandel die belangrikste hoofsonne van die Skrif, dit is gerig op die geestelike vorming van die jeug en lei hulle in die kerklike lewe in, deur hulle bekend te maak met die leer en die lewe van die kerk. Ook dien dit as 'n nuttige middel om die jeug voor te lig t.o.v. die etiese probleme van ons tyd.

Die belangrikste leemte in die Heidelbergse Kategismus in die lig van ons teologiese riglyne, is die feit dat sekere belangrike sake glad nie of nie voldoende behandel word nie. Onses insiens is die belangrikste hier die sendingopdrag van die Skrif en die erediens. Hierdie, en ander sake wat van belang mag wees, kan as aparte rubrieke in die leerplan gevoeg word.

Vanuit die teologiese riglyne moet ons dus die Heidelbergse Kategismus as leerstof vir die kategetiese voorlopig goedkeur. 'n Finale oordeel kan ons alleen fel as ons dit ook in die lig van die didaktiese riglyne ondersoek het.

55) Vgl. O. Hammelsbeck, a.w., p.207 wat van Luther se Kleinch Katechismus praat as 'n „Lebenslehre, die sich an den täglichen menschlichen Erfahrungen bewährt.“ In hierdie verband stel J.H.J. van Lier, Verbum, Jg.37 no.5, Mei 1970, p.174, 'n baie belangrike vraag: „Is de leerling wel op heel deze wereld betrokken, overschatten wij zijn gezichtsveld niet, veronderstellen we niet te veel engagement met het wereldgebeuren, te veel interesse in het analyseren van heel de complexe situatie waarin de wereld verkeert?“

2. DIE HEIDELBERGSE KATEGISMUS IN DIE LIG VAN DIE DIDAKTIESE RIGLYNE VIR DIE KATEGETIESE LEERSTOF.

In die tweede hoofstuk van ons studie het ons aangetoon dat die didaktiese riglyne medebepalend is of die leerstof die doel wat met die betrokke onderrig nagestreef word, sal kan verwesenlik. Hierdie riglyne het dan veral te doen met die vorm en ordening van die leerstof. Die twee riglyne wat ons vasgestel het, is dié van kindgetrouheid en van lewensgetrouheid.

2.1. DIE HEIDELBERGSE KATEGISMUS EN DIE EIS VAN KINDGETROUHEID.

Hier moet ons nou probeer om vas te stel of die inhoud en die vorm van die Kategismus van so 'n aard is dat die kind en die jongmens op 'n sinvolle wyse daarmee kan omgaan. Kan hy dit verstaan en dit sy eie maak? Sluit die Heidelbergse Kategismus aan by die bevatlikheid van die kind? Ons besin in hierdie verband eers oor die inhoud en dan oor die vorm van die Kategismus.

2.1.1. DIE INHOUD VAN DIE HEIDELBERGSE KATEGISMUS.

Ook hier het die Heidelbergse Kategismus feitlik van die begin af met teenstand te doen gekry. Die beswaar is dan dat die inhoude té moeilik is vir die kinders om te verstaan.⁵⁶⁾ Wanneer die kind nou ook nog die „ek“ van die Kategismus - antwoord in sy mond moet neem, gee dit aanleiding tot „onwaaragtigheid.“⁵⁷⁾ Die eis word dan gestel dat die inhoud van ons leerstof by die kind moet aanpas, beide wat sy intellektuele vermoë en godsdienstige ondervinding betref.⁵⁸⁾

Nou het ons reeds by die vasstelling van die riglyn van kindgetrouheid aangetoon dat daar rekening gehou moet word met die bevatlikheid en belewenismoontlikheid van die kind.⁵⁹⁾

56) Vgl. E. Zellweger, a.w., p.182.

57) Vgl. wat J. Meyer, a.w., pp. 504, 514, in hierdie verband van die Kleine Kategismus sê.

58) Vgl. J.I. Good, a.w., p.291. Hy haal enkele besware in hierdie verband aan en weerlê dit dan.

59) Vgl. p. 108 vv.

So word verseker dat die kind by die leerstof betrek sal kan word, en word dit vir hom toeganklik. Alleen dan kan die nodige ontsluiting van sy lewe in diens van Christus plaasvind. Maar dan het ons ook gesien dat die kategetiese onderwys nie bloot vanuit die mens, sy vermoëns en vrae benader moet word nie.⁶⁰⁾

Ons sal hier dus met groot waaksaamheid ons oordeel moet vel. Die praktiese teologie moet steeds op sy hoede wees vir die invloed van die rasionalisme.⁶¹⁾ Die neiging van hierdie invloed is juis om eensydig te let op die mens se bevatlikheid en begripsvermoëns. Uit die Bybel moet dan alleen dié dele gehaal word wat vir die leerling volgens sy geestelike rypheid toeganklik is.⁶²⁾

Terwyl ons nou aan die een kant wel moet rekening hou met die kind se bevatlikheid en rypheid, moet ons aan die ander kant ook onthou dat daar so iets is dat hy in sekere waarhede moet „ingroei“. Juis terwyl hy in die onderrig met die stowwe besig is, ontstaan die bevatlikheid daarvoor. Die Evangelie skep sy eie ruimte. Dit wek behoefte en versadig. Steeds moet ons ruimte laat vir die werking van die Heilige Gees. Ons onderrig vind immers plaas in vertroue op Hom.

Ons het reeds gewys op die persoonlike aard van die stowwe wat in die Heidelbergse Kategismus behandel word. Die

60) Vgl. p. 138 vv.

61) Vgl. W. Neidhart, „Die rationalistische Unterströmung im Religionsunterricht“, a.w., p.66.

62) Hierdie metode van keuse is miskien wel saaklik geregverdig, maar in die christelike godsdiensonderrig sal dit tot gevolg hê dat die verhalende gedeeltes 'n voorrang geniet bô die ander stowwe van die Skrif. In die algemeen sal die Ou Testamentiese stowwe dan ook 'n oorgewig hê teenoor dié van die Nuwe Testament. Vgl. W. Neidhart, a.w., p.67.

inhoud van die leerboek is ook vir die kind bedoel. Ook die kind moet die enigste troos in lewe en sterwe vind en daarom kennis hê van sonde, verlossing en dankbaarheid. Daarom moet ons oordeel dat die beswaar dat die inhoud van die Kategismus bó die bevatlikheid van die kind is, geen gegronde beswaar is nie. Wel is dit so dat die inhoud op 'n wyse aangebied kan word wat vir die kind té diep is om te verstaan. Ook is dit waar vanuit ons didaktiese riglyn gesien, dat sekere leerstof uit die Kategismus op sekere leeftyd die hoofaksent moet kry. Dit lê egter op die gebied van die ordening van die leerstof. Dit is nog geen beswaar teen die inhoud van die Heidelbergse Kategismus as hierdie ordening in die praktyk nie gebeur nie.

In die lig van die eis van kindgetrouheid is daar dus geen grondige rede om die inhoud van die Heidelbergse Kategismus as leerstof vir die kategeese te verwerp nie.

2.1.2. DIE VORM VAN DIE HEIDELBERGSE KATEGISMUS.

Hiermee kom ons nou op 'n terrein waar die didaktiek 'n baie belangrike woord te spreek het. In ons bespreking tot dusver het ons meermale die inhoud van die Kategismus kon handhaaf teen besware wat daarteen ingebring is, omdat hierdie besware eerder teen die vorm as die inhoud gerig was. Ons wil in hierdie paragraaf dan veral twee aspekte nagaan, nl. taalgebruik en sinskonstruksie en die vraag- en antwoordvorm.

2.1.2.1. DIE TAALGEBRUIK EN SINSKONSTRUKSIE.

Die taal- en spreekvorm van die Kleine Kategismus van Luther word as een van sy mees aanvegbare punte genoem.⁶³⁾ Dieselfde kan ook van die Heidelberger gesê word. Graffmann beskryf die probleme i.v.m. die taal van die Kategis-

63) H. Jetter, a.w., p.37; K. Witt, Konfirmandenunterricht, p.28.

mus in geen onduidelike woorde nie: „Die Sprache des Katechismus ist altertümlich. Er verwendet eine ganze Reihe von Ausdrücken und Redewendungen, die wir heute nicht mehr oder in anderem Sinn gebrauchen. Sein Satzbau erscheint uns nicht selten unbeholfen, schwerfällig und künstlich. Seine Sätze sind bisweilen so geschachtelt, dass wir ihren Inhalt nur mühsam und nach mehrmaligem Lesen verstehen können.“⁶⁴⁾

Die groot probleem is dat ons hier te make het met die terme en manier van praat van die 16e eeu. Dit is verwyderd van dié van die twintigste eeu.⁶⁵⁾ Met die verloop van jare raak sommige woorde in onbruik en die betekenis van ander verander weer sodanig dat hulle nou 'n ander betekenis het as 400 jaar gelede.⁶⁶⁾ Buitendien is daar ook 'n groot verskil tussen die moderne wyse van dink en praat en dié van die vorm waarin ons godsdienstige erfstukke gegiet was.⁶⁷⁾

Benewens hierdie probleme is dit ook so dat die taalgebruik van die Heidelberger inherent moeilik is. Reeds met sy ontstaan het sommige 'n probleem gehad met die sinne wat so lank is. By die Sinode van Dordt 1618/19 word in die 14e sitting gekla dat die Kategismus nie in staat was om die onkundige jeug na hulle bevatlikheid, die eerste fundamente van die Christelike godsdiens na behore in te skerp nie.⁶⁸⁾ Vroeg reeds is daar dan ook al gepoog

-
- 64) H. Graffmann, a.w., p.686. Vgl. ook A.M. Spelberg, a.w., p.22; O. Thelemann, a.w., p.541. T.o.v. die Kleine Kategismus in hierdie verband, vgl. J. Schmitt, a.w., p.522. J. Meyer, a.w., p.521.
- 65) H. Angermeyer, a.w., p.174.
- 66) J.A. van Nie, a.w., p.74; K. Hauschildt, a.w., p.138.
- 67) H. Halbfas, Fundamentalkatechetik, p.43. Hy toon aan dat die kloof tussen die moderne denkwyse en die vorm waarin ons godsdienstige erfenisse aan ons oorgelewer is, nie net 'n probleem van die Christelike godsdiens is nie, maar dat dit ook vir die nie-Christelike godsdienste geld.
- 68) J.P. Tazelaar, a.w., p.133.

om hierdie probleem te oorbrug. So is bv. reeds in 1585 die sg. „Kleine Heidelberger“ by die Heidelbergse Kategismus gevoeg. Die jeug moes dan hierin ’n „Anleitung zu der christlichen Lehre haben“ totdat hulle „bis zu dem grossen Katechismus fortschreiten können“⁶⁹⁾ Dordt het egter nie hierdie gebruik oorgeneem nie, maar het bepaal dat ’n drieërlei formulier van die Kategismus gebruik sou word vir drie groepe, t.w. die eerste groep wat net in die hoof-sake van die Heidelbergse Kategismus onderrig sou word; die middelste wat uit ’n Kort Begrip onderrig sou word, en daar die laaste groep wat die Kategismus self as handboek sou gebruik. Daar is dus beslis rekening gehou met die leeftyd en vatbaarheid van die jeug,⁷⁰⁾ maar dit toon juis ook vir ons dat die Heidelberger nie in alle opsigte aan hierdie doel kon beantwoord nie.

Tazelaar sien die taalprobleem as ’n voordeel. Volgens hom moet dieselfde probleem dan t.o.v. die Skrif geld.⁷¹⁾ Hy argumenteer ook dat die Heilige Gees ons in alle waarheid wil lei, dat daar ’n groei in die geloof is en dat dit ’n toename in die begrip van die taal en terme van die Kategismus sal meebring. Hierdie argumente gaan egter nie op nie. Die bedoeling van die Kategismus is juis om ’n sleutel te wees wat vir ons moet help om die waarhede van die Skrif te ontsluit. Daarom moet hy so duidelik en so begrypbaar moontlik wees. Wel word die leiding en werking van die Heilige Gees hiermee nie oorbodig nie, maar wanneer Hy ons in die waarheid lei, maak Hy juis gebruik van die mens se

69) O. Thelemann, a.w., p.541. In die voorwoord van hierdie „Kleine Heidelberger“ word genoem dat dit nie as ’n nuwe kategismus verskyn of die Heidelberger self wil vervang nie. Aangesien etlike vrae van die Heidelberger vir die gewone man in die straat en die opgroeiende jeug te moeilik kan wees, is hierdie vereenvoudigde Kategismus opgestel.

70) J.P. Tazelaar, a.w., p.133.

71) A.w. p.134.

natuurlike vermoëns. Indien ons dan die kind met Sy Woord wil bereik, moet ons aansluit by die kind se begripsvermoë en nie 'n taal en terme gebruik wat hy nie kan begryp nie.⁷²⁾

Verskillende pogings is al aangewend om die Kategismus in 'n moderner taal oor te skryf.⁷³⁾ Dit wat die Heidelbergse Kategismus aan ons wil gee, kan tog ook met ander woorde weergegee word. Dit gaan in die kategetiese onderrig tog om die saak en nie om die woorde nie.⁷⁴⁾ Deur die taalgebruik en styl te verander, kan die Kategismus makliker verstaanbaar gemaak word.⁷⁵⁾

So 'n modernisering van die taal sal geen eenvoudige taak wees nie.⁷⁶⁾ Daar sal ook rekening gehou moet word met die feit dat die Heidelbergse Kategismus 'n dubbele karakter dra. Dit is nie alleen 'n leerboek nie, maar ook 'n belydenisskrif.⁷⁷⁾ 'n Belydenisskrif kan nie op dieselfde wyse as 'n

-
- 72) Ons moet nie die taalprobleem oordryf nie, maar steeds 'n balans hou. Interessant is die verwysing van O. Thelemann, a.w., p.541, na die verslag van die afgevaardigdes van die Paltz na Dordt 1618/19. Ten tye van die ontstaan van die Heidelbergse Kategismus was daar nog groot ongeletterdheid in die Paltz, maar tog getuig hulle na 50 jaar gebruik van die leerboek dat die woord van die Joël (3:1) in dié tyd in die Palts in vervulling gegaan het.
- 73) Vgl. H. Graffmann, a.w., p.686. As medewerker op so 'n „vertalings“ kommissie spreek hy die oortuiging uit dat daar bykans nie 'n deeltjie in die Heidelberger is wat nie 'n taalrevisie nodig het nie. Vgl. ook H. Jetter, a.w., p.36 i.v.m. pogings om die Kleine Kategismus te herskryf.
- 74) H. Graffmann, „Die Erklärung des Heidelberger Katechismus in Predigt und Unterricht des 16 bis 18 Jahrhunderts“, in L. Coenen, a.w., p.66.
- 75) Vgl. H. Jetter, a.w., p.36.
- 76) A.M. Spelberg, a.w., p.22. Hy is van gevoele dat so 'n poging meer gevare as verbeteringe met sig meebring.
- 77) Wat H. Jetter, a.w., p.36 in hierdie verband van die Kleine Kategismus sê, geld ook t.o.v. die Heidelbergse Kategismus nl: „Er ist sowohl Bekenntnis, das sich nicht einfach den jeweiligen Zeitbedürfnissen anpassen kann, und zugleich Unterrichtsbuch, das mit den Anforderungen der jeweiligen Didaktik im Einklang stehen muss.“

leerboek oorgeskryf en/of verander word nie.⁷⁸⁾

Neem ons die Kategismus nader onder oë, kan ons nie anders as om instemming met die besware teen sy taal en styl te betuig nie. Onses insiens sal die inhoude van die Kategismus vir die jeug, en ook vir die volwasse lidmate, toeganklik gemaak moet word deur dit in die woorde en taalkonstruksie van ons dag aan te bied.⁷⁹⁾

- 78) Aan die einde van hierdie hoofstuk sal ons weer hierop terugkom.
 79) Vgl. die „New Translation of the Heidelberg Catechism“ wat voor die 1972 Sinode van die Christian Reformed Church gedien het. Agenda for Synod, 1972. Hier word die hele Kategismus in 'n eenvoudiger en moderner taal en sinskonstruksie vertaal.

Die taal en stylprobleem blyk ook baie duidelik uit 'n steekproef wat ons in drie gemeentes van die Ned. Geref. Kerk in Brakpan gedoen het. Ons het 'n vraelys aan 'n willekeurige monster van 50 katkisante in die 1e jaar voorbereidende katkisasie (ouderdom 13 jaar) en 70 in die 4e jaar (ouderdom 16 jaar) voorgelê. Die vrae was daarop gemik om vas te stel of hulle sekere begrippe, sinsnedes en vrae en antwoorde van die Heidelbergse Kategismus kon verstaan. Hierdie vrae is willekeurig uit die Kategismus geneem. (Sien Addendum).

Die resultate word opsommenderwys hier weergegee:

VRAAG	% goeie antwoorde	
	13 jaar	16 jaar
1. Die betekenis van „troos“ (H. Kat. vraag 1)	4	7
2. " " " „verordineer“ (" 31)	8	30
3. " " " „verborge raad“ (" 31)	6	30
4. " " " „verworwe verlossing“ (" 31)	4	33
5. " " " „gewisse pand“ (" 45)	14	36
6. " " " vraag en antwoord 69	10	37
7. " " " „gemeenskap hê aan die enige offer van Christus“ (" 75)	12	14

2.1.2.2. DIE VRAAG-- EN ANTWOORDVORM.

In sommige van die ouere werke oor die Heidelbergse Kategismus word sy lof, ook wat sy metode en vorm betref, in heldere tone besing. So noem J.P. Tazelaar bv. die Kategismus 'n klassieke werk en omskryf klassiek dan as dit wat tot model kan dien en daarom uit hoofde hiervan blywende gesag verkry het.⁸⁰⁾ Die stemme van kritiek teen die vorm van die Kategismus is vandag egter baie sterk.⁸¹⁾

Hoewel die vraag- en antwoordvorm ten doel het dat die katkisant die antwoorde as sy persoonlike belydenis in die mond moet neem, lê 'n baie groot aksent tog op die feit dat die antwoorde gememoriseer moes word. Graffmann is dan ook van oortuiging dat die vrae van die Kategismus eksamenvrae is „damit er bei zahlreichen Gelegenheiten in den sogenannten Katechismusverhören auf bequeme Weise abgefragt werden konnte.“⁸²⁾

Die didaktiek van die Kategismus is dus dié van die sogenaamde leerskool. Die aksent lê op die onthou en die voordra van die leerstof. Hierdie metode het in die situasie van die 16e eeu baie goed gewerk. Die hele onderwys-situasie was baie eenvoudiger as tans. Die leerling het nog nie te doen gekry met psigologies verfynde onderwysmetodes in die gewone skool nie; die kontakte met die breë wêreld was baie beperk en die jeug was nie met so 'n menigte van vrae beset nie. Veral ook het die Kategismus tot die weinige geestelike inhoude behoort waarmee hy in sy jeug te doen gekry het.⁸³⁾

Vandag is die situasie egter anders. Die onderwys-situasie het verander. In die dagskool kry die leerling te

80) A.w., p.41. Vgl. ook O. Thelemann, a.w., p.2.

81) H. Graffmann, a.w., p.686; M.H. Bolkestein, De eigen aard van de catechese, p.18; A.M. Spelberg, a.w., p.22; W. Neidhart, a.w., p.177.

82) A.w., p.686.

83) W. Neidhart, a.w., p.177.

doen met didakties verfynde onderwysmetodes en van jongs af word sy gemoed al bestorm met 'n groter verskeidenheid van geestelike inhoude. Die motivering om positief ingestel te wees tot die verstandelike aanleer van die Kategismusan-woorde is uit hoofde hiervan dus veel minder as in die 16e eeu.

Veral met die opkoms van die rasionalisme is die vraag- en antwoordvorm van die Kategismus kwaai onder kritiek geplaas. Die stryd teen die vorm was dan ook een van die tipiese verskynsels van die Duitse „Aufklärung“.⁸⁴⁾ Die Rasionalisme het egter nie teen die vrae as sulks te velde getrek nie, maar teen die inhoud van die antwoorde wat te vore reeds vasgestel is, en daarom alleen maar deur die kind opgesê moes word. Die Rasionalisme wou ontwikkelende vrae hê. Die opgawe vir die leermeester was dan om die leerling deur middel van doeltreffende vrae so te lei, dat hy die dinge wat die leermeester eintlik vir hom wil gee, self sou vind. Die voorveronderstelling is dus dat in die siel van die kind al die wysheid reeds verborge lê. Dit moet deur doeltreffende vrae tot sy bewussyn gebring word. Dit geld ook t.o.v. die godsdiens wat die mens reeds as natuurlike gawe in hom besit.⁸⁵⁾ In die lig hiervan is dit dus maklik te verstaan waarom die Rasionalisme sulke sterk kritiek teen die antwoorde van die Kategismus sou inbring. Vanweë die grondbeginsels van waaruit hy werk, sal ons egter nie die kritiek van die Rasionalisme kan aanvaar nie.

Vanuit psigologiese oogpunt kom weer die beswaar dat kinders die antwoorde van die Kategismus as geestelike druk kan ervaar.⁸⁶⁾ 'n Leerling wat nog 'n fase van ongelooft

84) J. Schmitt, a.w., p.130.

85) E. Pfeningsdorf, a.w., p.172.

86) W. Neidhart, a.w., p.178.

deurmaak of wat nog nie tot 'n duidelike standpunt t.o.v. die Evangelie gekom het nie, en deur die kategeet gevra word om die Kategismusantwoorde te gee, word vanweë die „ek“-karakter van dié antwoorde onder druk geplaas en voel homself onwaaragtig. Hierdie geloofsdwang moet ten alle koste vermy word. Vanweë die belydeniskarakter van sy antwoorde, is dit dan baie moeilik om die Heidelbergse Kategismus as kategetiese leerboek te gebruik.

'n Verdere beswaar is dat die leerling se eie beweeglikheid in die leerstof aan bande gelê word. Hy kan nie tot sy eie formuleringe geraak nie, maar kan alleen maar werk met vaste formuleringe van ander persone.⁸⁷⁾ Ook word opgemerk dat die vrae van die Kategismus nie te doen het met die leerling se probleme nie. Die vrae is vir hom dus nie vragenswaardig nie. Dit is te teologies gerig en eensydig gerig op die ontvouing van die stof, in plaas van op wat wesenlike vrae vir die jeug is.⁸⁸⁾

Die vraag- en antwoordvorm word ook as beperkend ondervind. Dit is dan nie moontlik om die volheid en die innerlike rykdom van die geloofswaarhede op hierdie wyse tot uiting te bring nie. Hierdie metode kan alleen maar die begrippe van die geloofsleer in stelling en definisies daarstel. „Die unmittelbare Lebendigkeit des Glaubens wird nicht mehr deutlich.“⁸⁹⁾ Onses insiens is dit egter 'n onjuiste probleemstelling. Die Kategismus wil juis nie 'n volledige en omskrywende uiteensetting van die geloofsleer gee nie. Dit wil 'n kernagtige samevatting bied. Die inhoude van hierdie samevatting is egter nie leweloos nie. Dit is juis lewend en

87) J. Meyer, a.w., p.519.

88) W. Neidhart, a.w., p.177.

89) G. Weber, Religionsunterricht als Verkündigung, p.139.

besielend.⁹⁰⁾

Indien ons nou die vraag- en antwoordmetode van die Kategismus interpreteer as die metode waarop die Kategismus onderrig moet word, sal ons inderdaad moet verklaar: „De vraag- en antwoordmethode, zoals deze in dit boek wordt gehanteerd is achtergehaald door andere, betere methoden, die minder voet geven aan verbalisme en verstandelijke uitwendige orthodoxie.”⁹¹⁾ Dit kan nie ontken word dat die metode van onderrig in die 16e eeu sterk verbalisties was nie en dat die wyse waarop die Kategismus opgestel was, dan juis ook met die metode van die 16e eeu rekening gehou het nie. Dit wil egter nie sê dat ons met hierdie erkenning al bostaande besware wil handhaaf nie.

Wat die vrae van die Kategismus betref, het ons reeds daarop gewys dat dit vrae is wat te doen het met die mens se diepste geestelike behoeftes. Dit is geen onsaaklike vrae nie. Vanuit die stof wat as antwoorde op hierdie vrae kom, kan die lyne deurgetrek word na die kind en jongmens se daaglikse lewensvrae. Met twee aspekte sal hier wel rekening gehou moet word. In die verdeling van die stof van die Kategismus oor die verskillende lewensjare, moet rekening gehou word met die spesifieke behoeftes en vrae van elke ouderdomsgroep. Die kategetiese moet die insigte van die psigologie in hierdie verband vrugbaar gebruik. Tweedens sal dit wel so wees dat baie vrae van die Kategismus nog nie vir die katkisant n vraag is nie. Hy was hom nog nie van dié spesifieke behoeftes bewus nie en dit is dus te begrype dat sommige vrae buite sy belangstellingsfeer sal lê. Daarom moet die kategetiese onderwys juis so ingerig word dat dit die katkisant só sal beïnvloed dat hierdie vrae inderdaad sy persoonlike vrae sal

90) Vgl. p. 161 hierbo.

91) M.H. Bolkestein, a.w., p.18.

word. Hierin mag die kategeet juis hoop op die werking van die Heilige Gees in die hart van die katkisant. Hiervoor moet hy ook bid.

Die vrae van die Kategismus is wel gerig op die ontvouing van die stof, maar onses insiens op só 'n wyse dat dit saam met die antwoorde die egte lewensvrae van die mens raak. Ons moet dus bostaande beswaar teen die vrae van die Kategismus van die hand wys.

Wanneer ons by die „beweeglikheid“ van die leerling in die kategetiese leerstof kom, moet ons met die twee kante van die saak rekening hou. Aan die een kant is dit noodsaaklik dat die waarhede van die Skrif vir die katkisant volgens die belydenis van die kerk uiteengesit sal word. Dit gaan tog hier om die hoofsonne van die Skrif waarvoor daar net een interpretasie binne die een belydeniskerk kan wees. Een of ander vasstaande formulering is dus noodsaaklik. Op welke wyse die katkisant egter hierdie formuleringe sy eie gaan maak, is die ander kant van die saak. Indien die eis gestel sou word dat die formuleringe van die Kategismus letterlik woord vir woord gememoriseer moet word, sou dit beslis 'n bloot meganiese van buite leer van die heilswaarhede kan meebring. As dit in die 16e eeu die bedoeling was dat die kategismusantwoorde só geleer moes word, wil dit nie sê dat dit vandag nog steeds so gedoen moet word nie.

Onses insiens lê die antwoord daarin dat die ontmoeting tussen leerling en leerstof beklemtoon moet word.⁹²⁾ In sy omgang met die leerstof moet die waarhede vir die leerling self gestalte kry. Die aksent lê op die waaragtigheid van sy eie geloof. Hierdie geloof kan hy dan uitdruk in sommige van die formuleringe van die Kategismus self of hy kan aan die hand van die Kategismusantwoorde sy eie formuleringe skep.⁹³⁾

92) A.M. Spelberg, a.w., p.22; R. Bijlsma, a.w., p.186.

93) Onses insiens hang dit ook baie af van die leerling se eie aanleg. Sommige is meer meganies aangelê en sal verkies om die formuleringe van die Kategismus aan te leer. Andere sal weer verkies om dit in hulle eie woorde te stel.

Hoe die kategeese ingerig moet word om die ontmoeting tussen leerling en leerstof moontlik te maak, is veral 'n saak vir die metodiek. Dit is wel belangrik om te noem dat die kategeet hier beweegruiimte moet hê. Die metodiese weg wat hy gaan volg, gaan mede bepaal word deur sy eie persoonlikheid en aanleg, die agtergrond, kennis, ens. van sy leerlinge en die aard van die verhouding tussen hom en sy leerlinge. In hierdie verband sal die gesprek tussen kategeet en katkisante 'n belangrike rol moet speel.⁹⁴⁾

Indien ons die Kategismus op so 'n „vryer“ manier wil gebruik, is daar geen beswaar teen die feit dat die leerboek in die vraag- en antwoordvorm opgestel is nie. Trouens, hierdie opset van die Kategismus kan juis 'n bydrae lewer tot die dialoog tussen leerling en leerstof en die ontmoeting waarna ons streef. As ons die Heidelbergse Kategismus op hierdie wyse gebruik, is ons ook nie ontrou aan sy oorspronklike bedoeling nie. Baie raak stel Neidhart dit as hy sê: „Da die *Treue* zu den Vätern sich nicht auf den Stil ihrer Lehrmittel erstreicht, sind wir, wie es mir scheint, frei, einen Leitfaden so zu gestalten, dass er unserer heutigen Lage entspricht.“⁹⁵⁾

So gesien het ons dan ook geen probleem met die „ek“-uitsprake van die Kategismus nie. Die „ek“-uitsprake kan so verstaan word dat dit vir ons saamvat hoe 'n Christen moet glo. Die kind moet met hierdie uitsprake gekonfronteer word en daartoe groei om dit sy eie te maak. Teen hierdie benade-

94) R. Bijlsma, a.w., p.188. Vgl. ook O. Kammer, a.w., p.16 se opmerking dat die onderrig vroeër veel meer outoritêr was. Vandag beleef ons 'n gesagskrisis en moet ook die godsdiensoonderrig veel minder outoritatief wees.

95) A.w., p.179.

ring het Neidhart egter 'n beswaar. Hy is van mening dat die kind hier nog steeds onder druk geplaas word. Hy sê dat die bereidheid om die uitsprake sy eie te maak, nie van elke kind verwag kan word nie. Ook dink hy dat die leerling wat subjektief eerlik wil wees, hier nog steeds die gevoel sal kry dat die voorgeskrewe antwoorde met hulle „ek glo“, 'n eksamenkarakter het. So sal hy dan voel dat druk op hom uitgeoefen word.⁹⁶⁾ Tog dink ons dat dit geen beswaar teen die Kategismusanwoorde kan wees nie. Wie met die waarheid van die Skrif te doen kry, word tog steeds deur die Skrif „onder druk“ geplaas. Hy kan nie neutraal staan nie. Hy moet 'n keuse maak. Hy moet „ja“ of „nee“ sê aan die Christus van die Skrifte. Hierdie feit kan en mag nie deur die kategetiese onderrig vermy word nie.

Ons kan dus nie die Heidelberger as kategetiese leerboek laat vaar op grond van die feit dat sy vraag- en antwoordvorm verouderd is nie. Ons kan hierdie vorm, met sy „ek“-uitsprake en al, handhaaf. Wat ons wel moet afwys, is 'n verouderde metodiek. Ons moet die Kategismus benut in die lig van die gegewens wat die psigologie en die opvoedkunde ons aanbied en moet dankbaar gebruik maak van nuwe insigte en riglyne wat die metodiek van die onderwys in ons tyd na vore bring.

2.2. DIE HEIDELBERGSE KATEGISMUS EN DIE EIS VAN LEWENSGETROUHEID.

Volgens hierdie riglyn moet die leerstof van so 'n aard wees dat dit die werklikheid waarin die mens moet leef, vir hom kan ontsluit. Dit moet nie vreemd wees aan die situasie nie, maar juis daaruit kom en dien om die mens in te bed in die lewe.

Teen die Heidelbergse Kategismus word nou die beswaar geopper dat dit geen „Sitz-im-Leben“ het nie. Dit is 'n erfstuk uit die verlede wat vir die mens van vandag vreemd is. Van

96) W. Neidhart, a.w., p.178.

beide die Heidelbergse Kategismus en die Kleine Kategismus van Luther word gesê dat hulle „aus ihrer jenseitig orientierten Entstehungszeit heraus geschrieben sind und darum an der Anliegen der in die Diesseitigkeit verstrickten Menschen vorbeigehen.“⁹⁷⁾

Op hierdie beswaar het ons reeds 'n antwoord gegee toe ons aangetoon het dat die Heidelbergse Kategismus hom juis besig hou met die mens se diepste node en lewensvrae.⁹⁸⁾ Al is dit so dat die mens van hierdie eeu meer materialisties ingestel is, meer vir die hier en die nou lewe, dan bly sy basiese node as mens wat van God vervreemd is, nog steeds dieselfde.

Ook word genoem dat die kategismusse destyds teen 'n agrariese agtergrond ontstaan het, terwyl ons vandag in 'n geïndustrialiseerde wêreld leef.⁹⁹⁾ Hierop moet ons dieselfde antwoord as hierbo gee. Die inhoud van die Kategismus raak nie net die agrariese lewensomstandighede nie, maar die hele breë lewenslinie - ook die industriewêreld van die 20e eeu!

Andere voel weer dat die Kategismus in die lug hang, omdat dit nie fungeer in die milieu van die mens van vandag nie. In die daaglikse lewenservaring in die huis en samelewing, is die Kategismus iets vreemds.¹⁰⁰⁾ Die „Katechismussätze haben ihren Sitz nicht mehr im Leben des Menschen von heute, auch nicht im Leben der Gemeinde. Sie werden nicht mehr bezeugt, gebetet und gelebt im ursprünglichen Sinn.“¹⁰¹⁾ Ook dit is vir ons geen beswaar teen die Kategismus nie. Hierdie „probleem“ geld juis in die 20e eeu t.o.v. die Evangelie. Die wêreld van ons dag leef nie

97) E. Zellweger, a.w., p.197.

98) Vgl. p. 151.

99) K. Bornhäuser, a.w., p.162; K. Hanschildt, a.w., p.138.

100) H. Jetter, a.w., p.14.

101) H. Angermeyer, Didaktik und Methodik der Evangelischen Unterweisung, p.7. Vgl. ook K. Witt, „Der Konfirmationsunterricht - seine stofflichen und methodischen Fragen“, in K. Frör: „Confirmatio“, p.188; O. Kammer, a.w., p.16.

in en vanuit die Woord van God nie. Die Woord is dus vir die wêreld 'n vreemde woord wat van buite kom. Dit is dan ook in hierdie opsig dat die didaktiese riglyn van lewensgetrouheid in 'n ander sin op die kategetiese leerstof toegepas moet word as op al die ander onderrigsvakke. Hierdie leerstof kom juis nie uit die natuurlike lewe van die mens op nie. Dit dien wel om die mens op die regte wyse in die lewensstroom te plant, sodat hy hier sy ware taak kan volbring. Tog kom dit ook weer in 'n sekere sin uit die werklikheid van hierdie lewe, deurdat dit in die gemeente tot 'n werklike belewenis gekom het. Na die mate dat hierdie lewe in die gemeente gebrekkig is of ontbreek, het ons natuurlik met 'n groot probleem in die kategetiese onderrig te doen. In hierdie sin sal die onderrig en die Kategismus dus „in die lug hang“. Die konkrete verwerkliking van wat in die kategetiese onderrig word, word dan nie in die gemeente gesien en ondervind nie.

Wanneer daar gesê word dat die Kategismus nie lewensgetrou is nie, word dus 'n té maklike gevolgtrekking gemaak.¹⁰²⁾ Die tydsgebondenheid van die Kategismus word dan ook heeltemal oorskakel.¹⁰³⁾ Die Kategismus bring juis nie die individuele en tydsgebonde situasies na vore nie, maar ontsluit die nuwe lewe in Christus en die lewe voor God. Dit het dus 'n bo-tydelike karakter wat sy inhoud betref. Sy waarhede is van toepassing op die konkrete mens van elke tyd.

In hierdie paragraaf bevestig ons dus eintlik dit wat ons reeds vanaf 'n ander hoek onder die teologiese riglyne bevind het. Onses insiens voldoen die Heidelberger aan die vereistes wat deur die didaktiese riglyn van lewensgetrouheid gestel word.

102) K. Bornhäuser, a.w., p.162.

103) K. Hanschildt, a.w., p.138.

2.3. SAMEVATTING EN GEVOLGTREKKING.

In die lig van ons didaktiese riglyne kan ons dus net een belangrike tekortkoming in die Heidelbergse Kategismus vind, en dit is die taal en styl waarin hy gegiet is. Hierdie tekortkoming is onses insiens s6 groot dat dit die Heidelberger as kategetiese leerboek diskwalifiseer indien die bedoeling sou wees om hom in sy oorspronklike vorm in die kategese te gebruik. Die belangrike vraag is nou of ons in die lig hiervan moet oorgaan tot die opstel van 'n nuwe leerboek en of ons die Heidelbergse Kategismus in 'n ander taal en styl moet oorskryf.

3. VERNIEUWDE OF NUWE KATEGISMUS?

As ons 'n duidelike antwoord op bogenoemde vraag wil hê, sal ons met die dubbele karakter van die Heidelbergse Kategismus as leerboek en belydenisskrif moet rekening hou. Wanneer ons nou aan die Heidelberger as belydenisskrif dink, kan die vraag dadelik geopper word of daar dan hoegenaamd gedink kan word aan die vervanging van of die verandering en vernuwing van hierdie geskrif. Dit bring ons by die kwesie van die binding aan die belydenisskrifte.

Hierdie saak kry in ons dag heelwat aandag in die teologiese besinning.¹⁰⁵⁾ Uit die aard van ons ondersoek wat op die Kategismus as leerboek toegespits is, sal ons nie in besonderhede op hierdie problematiek kan ingaan nie. Tog sal ons ter wille van die probleemstelling in bostaande vraag, enkele riglyne moet trek.

Daar is gevoel dat die binding aan die belydenis in die verlede té vas en té strak was. Hierteenoor word dan gestel dat die Skrif nie gebind mag word aan die uitleg van die verlede nie. Ook die uitleg van die verlede is feilbare mensewerk en dus vatbaar vir verandering. Vastheid en sekerheid moet vir die kerk nie lê in sy gebondenheid aan

105) D.A. du Toit, "Neergedaal ter helle" Uit die geskiedenis van 'n interpretasieprobleem, pp.1-3. Sien ook J. van Genderen, De Reformatoriese Belydenis in discussie, p.8. Hy wys tereg daarop dat die hedendaagse twyfel aan die belydenisskrifte saamval met die algemene tendens van vertwyfeling.

die geskifte van die verlede nie, maar in sy vertrouwe in die Heilige Gees wat die volk van God in die waarheid sal lei. So sal die gemeen- te as die universele volk van God dan altyd die wete hê van dit wat God in Christus begin het.¹⁰⁶⁾

Dat God Sy volk in die waarheid sal lei en dat Hy Sy Kerk in stand sal hou, is waar, maar dit beteken tog nie dat daar in Sy kerk geen of weinige binding aan die belydenisskrifte sal wees nie. In die belydenis van die kerk gaan dit tog immers nie om allerhande konsekwensies van die geloof nie, maar om die geloof self. Die geloof is die dominerende aspek van die belydenis.¹⁰⁷⁾ Daarom is daar dan ook in die belydenis iets wat bo die betreklikheid en tydgebondenheid, wat so eie is aan alle menslike uitsprake, uitgaan.¹⁰⁸⁾ Hiermee word nie gesê dat die belydenis aan die Skrif gelyk te stel is nie. Tog hou die kerk „nietemin in de mogenheid des Heeren Heeren haar overtuiging staande, dat zoolang er geen zuiverder belijdenis gevonden wierd, haar belijdenis de allereenvoudigste en vooralsnog volkomenst bereikbare uitdrukking is van de volheerlijke waarheid die ons God heeft geopenbaard.“¹⁰⁹⁾

Wanneer Berkouwer oor die kwessie van die binding aan die belydenis skryf, gaan hy in op die probleem van aan die een kant die verband met die belydenisskrifte te handhaaf, sonder om aan die ander kant in die fout van historisme te verval.¹¹⁰⁾ Hy wys daarop dat die konfessies die „contouren van hun ontstaanstijd" vertoon en dus nie bo die tyd verhewe is nie. Die konfessies is onder die invloed van 'n bepaalde denkklimaat geformuleer. Hy toon aan dat A. Kuyper reeds hierop gewys het. Volgens Kuyper lê die moontlikheid van revisie van die belydenisskrifte dan ook daarin dat hulle die vrug was van 'n „enigszins andere worsteling der geesten" as waarin die kerk in elke tyd leef.

106) H.M. Kuitert, Verstaat gij wat gij leest, p.35. Hy verwys in hierdie verband dan na Joh.16:13.

107) L. Praamsma, Met de kerk van alle eeuwen, p.60.

108) J. Van Genderen, a.w., p.11.

109) A. Kuyper, Tractaat van de Reformatie der Kerken, p.26.

110) G.C. Berkouwer, Verontrusting en verantwoordelijkheid, p.130.

Kuyper wou dus dat die kerk in sy belydenis steeds verband met sy besondere tyd sou hou. Indien daar dan nuwe vrae opduik of situasies na vore tree wat dit noodsaaklik sou maak dat die kerk daarteenoor sy belydenis moet formuleer, sal die kerk dit moet doen. Dit sal dan nie gedoen moet word deur 'n „restourasie" van die belydenis nie, maar deur in aansluiting by die eie tyd en ingaande op die problematiek van die tyd, eietyds sy geloof in belydenis te formuleer.

'n Baie belangrike vraag vir Kuyper was egter of die tyd ryp is vir so 'n nuwe formulering. Hier word onses insiens 'n uiters belangrike waarheid aangeraak. Dit word vir ons duidelik as ons dink aan die ontstaansgeskiedenis van ons belydenisskrifte. Hulle het op spontane wyse ontstaan toe die kerk gedwonge was om in die lig van sekere omstandighede en teenoor sekere teenstanders, vir sy tyd uit te spreek wat vir hom die sentrale waarhede van die Skrif was.¹¹¹⁾ Veral moet met die werking van die Heilige Gees rekening gehou word. In hierdie verband stel Kuyper dit juis so treffend: „De belijdenis ontvangt de kerk dus, niet als gedachtenvrucht van geleerde denkers, maar als dierbaar kleinood door den Heiligen Geest haar in de zielsworstelingen der geloovigen en in de banger nooden der kerk heerlijk toebereid."¹¹²⁾

Ons is dan van oortuiging dat die kerk nie maar op enige tydstip kan besluit om vir hom nuwe belydenisskrifte te formuleer nie. Wanneer die tyd daarvoor ryp is, sal dit wel gebeur. Onder die tyd wat moet ryp wees verstaan ons dat daar eerstens 'n sekere uitdaging, vraag of probleem ontstaan wat van so 'n aard is dat die kerk daarteenoor sy belydenis moet uiteensit. Tweedens vra dit van die kerk self 'n geestelike kwaliteit, 'n durf en daadkrag om teenoor hierdie situasie sy belydenis vas te stel.¹¹³⁾

111) J.K. van Baalen, a.w., p.17.

112) A. Kuyper, a.w., p.26.

113) In hierdie verband maak F. Burkli, a.w., p.290 'n baie belangrike opmerking. I.v.m. die moontlikheid van die daarstelling van 'n nuwe kategismus, verklaar hy: „Der neue Katechismus kann erst geschaffen werden, wenn die geistige Lage sich wieder geklärt hat, und wenn auch wir Christen selber zu einer tieferen Erfassung und lebendigeren Gestaltung des Christentums in uns selber gekommen sind. Wir sind heute vielleicht noch geistig zu zerrissen; unser Weltbild ist noch zu wenig abgeklärt. Erst wenn der Mensch wieder aus der Fülle seines christlichen Daseins lebt wird aus dieser Fülle heraus der neue Katechismus geschaffen werden."

Dit lê in die aard van die belydenisskrifte dat daar wysiginge kan kom of dat hulle deur ander vervang kan word. Die kerk en sy lede afsonderlik leef dus gebonde aan die Skrif en is op grond daarvan aan die een kant gebonde aan die belydenisskrifte wat die Skrifwaarhede saamvat en verklaar, maar staan aan die ander kant weer oop vir die moontlikheid om nuwe konfessies daar te stel.

Indien laasgenoemde egter sou gebeur, twyfel ons daaraan of dit die bestaande konfessies sal vervang. So het bv. die Heidelbergse Kategismus, die Nederlandse Geloofsbelydenis en die Dordtse Leerreëls nie die Apostolicum of die Nicaenum vervang nie, maar daarby aangesluit en daarop uitgebrei. Die ou simbole probeer tog immers om die sentrale waarhede van Gods woord onder woorde te bring en dit bly 'n vraag of ons dit met 'n ander belydenisskrif vandag beter sou kon doen.¹¹⁴⁾ „Niet te spoedig moet de kerk het woord nemen om het nog beter te willen weten en zeggen dan vroeger.“¹¹⁵⁾ Tereg toon A.M. Spelberg aan dat aktualiteit en modernisme nie altyd met mekaar saamgaan nie. Sommige klassieke liturgiese gebede is bv. vandag nog veel meer aktueel as sommige moderne gebede.¹¹⁶⁾

-
- 114) A.F.N. Lekkerkerker, a.w., p.164. Gesien in die lig daarvan dat die tyd vir die formulering van nuwe konfessies moet ryp word, kan ons dus nie sonder meer met J.K. van Baalen, a.w., p.21, saamstem as hy dit as 'n swakheid van die kerk beskou dat hy nie voortgegaan het om, soos in die 3e en 4e en die 16e eeue, konfessies op te stel nie.
- 115) F.H. von Meyenfeldt, Kerkelyk vooruitzicht, p.109. Hy sê verder dat indien die kerk dit sou doen, daar werklik goeie redes voor moet wees soos bv. „wanneer een levensgevaarlike moderne wereldbeskouing of levenshouding de gemeente bedreigd.“ Wanneer hy egter byvoeg: „of wanneer de nood van de catechese het vraagt“ kan ons, soos ons later sal aantoon (Vgl. p.231), nie met hom saamstem nie. As derde rede noem hy „wanneer twee kerken elkander zoeken en daarvoor behoefte hebben aan een consensus, een geschrift waarin zij formuleren hoever ze met elkander overeenstemmen.“
- 116) A.w., p.23.

Wanneer daar nou in ons situasie om nuwe belydenisskrifte gevra word op grond van die feit dat die kerk sy geloofswaarhede anders moet stel, kan ons dit nie as genoegsame grond vir vervanging van die ou konfessies aanvaar nie. Wanneer die geroep na nuwe belydenisskrifte gefundeer word op die feit dat ons vandag met ander vraagstukke moet worstel, sal ons twee aspekte in gedagte moet hou. In die eerste plek moet die kerk homself afvra of dit inderdaad nuwe vraagstukke is. Is die antwoorde op hierdie vraagstukke nie alreeds in die 16e eeu in ons konfessies gegee nie?

In die tweede plek sal daar ook oor besin moet word op welke vraagstukke die kerk 'n antwoord d.m.v. 'n konfessie moet gee. Die kerk is tog sekerlik nie geroepe om op allerhande probleme 'n „konfessionele“ antwoord te gee nie.¹¹⁷⁾ Die kern van die saak is eintlik die vraag of die belydenis die inhoud van die geloof van die kerk onder woorde bring. Hier kan ons nie anders as om bevestigend te antwoord nie. Dit is veral in die prediking en kategese dat die inhoude van die konfessies aktueel toegespits kan word op die probleme en situasies van die tyd. Hier het die kerk die geleentheid om soepel en ad rem op die steeds wisselende vrae en situasie in te gaan. „Wanneer wij uitsluitend onze aandacht gaan richten op de bedoelde kwessies van het heden en menen te kunnen volstaan met alleen daarover onze houding als christenen te bepalen, dreigt het gevaar dat wij ontvallen aan wat het fundament moet zijn van alle christelijk optreden in de wereld. Want juist met die fundamentele zaken van ons christen-zijn krijgen wij te maken in de oude belydenisgeschriften.“¹¹⁸⁾

In die lig van ons besinning is dit nou duidelik dat ons nie met die geroep om 'n nuwe Kategismus as belydenisskrif kan saamgaan nie.

Anders staan dit wanneer ons kom by die kwessie van die vernuwing van die ou konfessie. Hier dink ons egter net aan vernuwing in een opsig, nl. die taalgebruik. Onder vernuwing verstaan ons dus nie die „restourasie“, omvorming, aanpassing, ens van die belydenisskrif nie.

117) J. van Genderen, a.w., p.54.

118) D. Naaja, soos aangehaal deur J. van Genderen, a.w., p.54.

Soos wat daar van tyd tot tyd nuwe Bybelvertalings nodig word, veral a.g.v. die feit dat 'n taal steeds groei en verander, is dit ook nodig dat die belydenisskrifte van tyd tot tyd in 'n moderner taal vertaal moet word.

Hiermee bedoel ons nie 'n vereenvoudiging van die belydenisskrif nie. So 'n poging sal voor 'n menigte probleme stuit. Ons twyfel bv. daaraan of daar vandag in die gereformeerde wêreld eenstemmigheid t.o.v. die interpretasie van al die artikels van die belydenisskrifte bereik sal kan word.

Ons wil dus nie die Heidelbergse Kategismus as belydenisskrif vervang nie en ook nie aan hom gaan verander nie. Die vraag is nou of ons dit t.o.v. die Heidelbergse Kategismus as leerboek kan doen? Ons staan voor die probleem dat die twee aspekte van leerboek en belydenisskrif nie in dieselfde sin saamval as in die 16e eeu en kort daarna nie.¹¹⁹⁾ In die belydenisskrif het ons 'n sekere vaste formulering. Kom ons egter by 'n leerboek, dan moet ons gedurig rekening hou met die nuwer insigte van die didaktiek. Tog kan ons die twee aspekte ook nie van mekaar wil losmaak nie. Die twee gaan hand aan hand met mekaar saam.¹²⁰⁾ So het ons dan ook reeds daarop gewys dat die kategetiese onderrig konfessioneel van aard moet wees en dat ons in hierdie opsig 'n belangrike plus-punt aan die Heidelberger moet toeken deurdat hy as leerboek ook meteen die lede van die kerk met die leer van die kerk vertrouwd maak.¹²¹⁾

Ons moet dus die Heidelbergse Kategismus onderrig en wil dit ook doen.¹²²⁾ In ons ondersoek het ons egter aangetoon dat dit vir ons om 'n ander vorm van onderrig sal moet gaan en dat die ander vorm van onderrig ook in 'n sekere sin met 'n ander vorm van die Kategismus sal moet saamgaan.¹²³⁾

119) F.H. von Meyerfeldt, a.w., p.110.

120) O. Kammer, a.w., p.28.

121) Vgl. p. 203.

122) G.R. Visser, "Catechese en Catechismus" Opdracht en dienst, Jg.37 no.4, Jan. 1963.

123) Vgl. p. 216.

As ons nou praat van 'n „ander vorm“ dan bedoel ons veral die taal en styl van die Heidelbergse. Nie alleen sal dit in 'n moderne taal en sinskonstruksie geskryf moet word nie, maar ook vereenvoudigend en omskrywend ten einde by die kind se bevatlikheid te pas. Hier sal ons wel moet waak teen wat J. Goetzmann die „Plakatwahrheiten“ noem.¹²⁴⁾ Hieronder verstaan hy die moderne neiging om sake kort en bondig in slagspreuke saam te vat. Wanneer dit ook met die Christelike geloofswaarhede gebeur, lei dit tot 'n isolering van die geloofsleer van die geloofslere, asook tot 'n isolering van die verskillende geloofswaarhede van mekaar. Die spreekwoord verselfstandig sig los van die ander geloofswaarhede. Dit is juis een van die deugde van die Heidelbergse dat dit hierdie tendens teenwerk. Die leerboek bevat nie 'n massa geïsoleerde artikels nie, maar is 'n eenheid en bind die verskillende geloofswaarhede op treffende wyse saam.

Die verdere vernuwing wat o.i. op die gebruik van die Heidelbergse in die kategese van toepassing is, lê op die terrein van die metode waarop ons die Kategismus moet gebruik. Dit sal vanselfsprekend ook saamhang met die vorm waarin ons die Heidelbergse as leerboek wil giet.

Samevattend moet ons sê dat ons die Heidelbergse Kategismus as belydenisskrif en as leerboek moet behou en ons wys dus die vraag na 'n „nuwe“ Kategismus van die hand. Vernuwing van die Heidelbergse is van toepassing alleen in soverre dit sy taal en styl betref. Hierdie aspek van vernuwing sal egter verder uitgewerk moet word waar ons met die Heidelbergse in die kategetiese onderrig werk.

Hiermee be-oog ons nie twee kategismusse nie. Basis en uitgangspunt bly vir ons die Heidelbergse Kategismus soos wat dit as Belydenisskrif saamgestel is.

Alleen met die oog op die kategetiese onderwys, wil ons die Kategismus in 'n ander taal, styl ens. saamstel.

Die belangrike vraag is nou op watter wyse wil ons die Heidelbergse as leerboek benut. In die volgende hoofstuk wil ons nou enkele riglyne in hierdie verband probeer trek.

124) A.w., p.37.

HOOFSTUK 5

RIGLYNE VIR DIE GEBRUIK VAN DIE HEIDELBERGSE KATEGISMUS IN DIE
KATEGESE

1. TWEE NUWE BENADERINGS IN DIE KATEGETIESE ONDERWYS.

In ons ondersoek het dit uitgekristalliseer dat ons, wat sy inhoud betref, geen beswaar daarteen het om die Heidelbergse in die kategetiese onderrig te gebruik nie. Trouens, ons het gesien dat daar heelwat argumente is wat sterk daarvoor pleit dat ons dié geskrif as leerboek sal bly behou. Wel het ons sekere probleme met die vorm van die Kategismus. Deur 'n nuwe vertaling en vereenvoudiging van die Heidelbergse kan hierdie probleme egter uitgestryk word.

Die belangrikste vraagstuk is dus hoe ons die Kategismus gaan gebruik. In hierdie verband moet ons dan nou enkele riglyne trek. Ons wil hierby nie volledig ingaan op die metodiek van die onderrig nie en dus ook nie enkele leseenhede in besonderhede uitwerk nie. Dit is ons alleen maar te doen om sekere basiese voorwaardes t.o.v. die onderrig uit die Heidelbergse Kategismus.

Voordat ons daartoe oorgaan om sulke riglyne te trek, sal dit vir ons nuttig wees om by twee nuwe benaderings in die kategetiese stil te staan.

Hierdie nuwe benaderings is dié van die Roomse Kerk in Nederland en die gesamentlike poging van die Gereformeerde en Hervormde kerke in Nederland. In beide vind ons 'n nuwe benadering tot die leerstof van die kategetiese onderwys. Daarom is dit vir ons onderwerp van belang om nader daarop in te gaan. In so 'n ondersoek kan ons aan die een kant positiewe riglyne vind, terwyl ons aan die ander kant ons eie standpunt sal moet bepaal teenoor dié aspekte waarmee ons nie saamstem nie.

1.1. DIE „NIEUWE KATECHISMUS“ VAN DIE ROOMS KATOLIEKE BISKOPPE IN
NEDERLAND

1.1.1. SY ONTSTAAN.

In opdrag van die biskoppe van Nederland moes die Hoger Katechetisch Instituut die hele skoolkategese hersien.¹⁾ 'n Belangrike onderdeel van hierdie opdrag was die hersiening of die opstelling van 'n nuwe leerboek vir die skoolkategese. 'n Prekommissie wat in hierdie verband aangestel was, moes oorleg pleeg oor a) die plek van die kategismus in die geloofsopvoeding; b) die struktuur van die kategismus self en c) die werkwyse vir die ontwerp van 'n nuwe kategismus.²⁾

Nadat enkele programme vir die kategese opgestel is en ook 'n poging aangewend is om met 'n nuwe kategismus te begin het die kommissie gevoel dat hulle eers sou moes nagaan wat die grondstrukture van 'n goeie „geloofsopvoeding“ is. Om hiertoe te kon kom, het hulle eers probeer vasstel „welke kennis van het geloof de volwassen Christen in concreto zou behoren te bezitten.“³⁾ In die lig hiervan is 'n eerste ontwerp opgestel wat betrekking gehad het op die geloofslewe van die volwasse Christen. Hierdie ontwerp het niks te doen gehad met die skole en die jeug nie. So het hulle dan duidelik probeer bepaal waarheen hulle met die skoolkategese op weg wou wees.

Ná 'n vergadering van al die Europese kategetiese institute en sentra in 1961 in Londen, is die opdrag radikaal verander. Dit het naamlik duidelik geword dat 'n goeie „geloofsverkundiging“ veral ook die volwassene moes bereik en nie by

-
- 1) Grondlijnen, p.IX. Die Roomse kerk verstaan onder „skoolkategese“ die godsdiensoonderrig wat deur die kerk op skool aangebied word.
 - 2) W. Bless, „De Herziening van de Schoolkategese“, Verbum, Jg.31 no.7, Julie 1964, p.252.
 - 3) W. Bless, a.w., p.254.

die kind en jeugdige kon bly staan nie. Veral was dit noodsaaklik om die volwassene te bereik in die lig daarvan dat die meerderheid van hulle onvoldoende in die geloofsgeheime ingelei was.

Die kommissie het tot die oortuiging geraak dat die kate-gese aan die volwassene sentraal gestel moes word. Indien dit sou gebeur, sou dit meebring dat die skoolkate-gese nie meer as 'n geslote eenheid gesien kon word nie. Die kinders en die jeugdige sou nie meer „alles" aangebied moes word nie, maar alleen soveel as wat vir 'n groeiende geloofslewe op elke ouderdom nodig was. So 'n benadering sou die druk op en die oor-lading van die skoolkate-gese wegneem. Hiermee het vir hulle ook die noodsaak van 'n skoolkate-gismus verval. „De school kan bevrijd worden van de te volwassen katechismus. Maar daarmee kon ook de katechismus bevrijd worden van de school. Het kan een waardiger en volwassener boek worden, waarin serieuzer op serieuze kwes-ties ingegaan zal worden, ontdaan van de schoolse vraag- en antwoord-vorm."4)

In Julie 1962 gee die Raad van Biskoppe sy goedkeuring dat daar verder in bogenoemde rigting gewerk kon word. Die gedagtes wat uit die verdere besinning voortgespruit het, is saamgevat in die boekie „Grondlijnen voor een vernieuwde schoolkatechese" wat in 1964 verskyn het. Hierdie skets van die hooflyne van die besinning oor die skoolkate-gese, was be-doel as uitgangspunt vir die gesprek wat verder voortgesit moes word. Aksent word gelê op die voorlopigheid van die gedagtes. Hulle is van mening dat dié gedagtes deur verdere gesprek ont-wikkel moet word.

Hierdie boekie is spoedig opgevolg met die werkie van J.M. Kijm wat 'n psigologiese studie oor die „Grondlijnen" is.

4) W. Bless, a.w., p.256.

1.1.2. BELANGRIKSTE KENMERKE VAN HIERDIE BENADERING.

In „Grondlijnen" word by die moderne mensbeeld begin. Hierop volg 'n teologiese besinning waarin die siening van die Openbaring as 'n heilsgebeure na vore kom. Hieruit voortspruitend word die aksent op die pastoraal gelê waarbinne die kate-gese sy plek moet vind. Hierna skets die volgende hoofstukke die algemene ontwikkeling van die jongmens en sy „geloofs-opvoeding" en die bydrae van die skool in hierdie verband. Ten slotte word die skoolkate-gese in die lig van hierdie breëre geheel ondersoek.

'n Poging word aangewend om die kate-gese in die geheel van die pastoraal van die kerk te sien.⁵⁾ Die pastoraal word verstaan as die konfrontasie van die mens met die heilsaanbod van God. Die geloof van die mens is die antwoord op hierdie aanbod. Die pastoraal wil dan hierdie geloof opwek en voed.

Die kate-gese is dus 'n onderdeel van die pastoraal en is verbonde met die ander fasette van die kerk se pastorale arbeid.⁶⁾ Die kate-gese moet die menslike bestaan verklaar en verduidelik (doorlichten) as 'n heilshandelling van God deur van die Christusmisterie te getuig. Die doel is om die geloof te wek en te voed en tot belewenis daarvan te bring.⁷⁾

Die kate-gese kan alleen hiertoe meewerk as dit aan twee vereistes voldoen. Dit moet die evangelieboodskap oorbring as 'n boodskap wat sin gee aan die hele konkrete bestaan van die mens. Die ganse terrein van die menslike lewe kom dus in die

5) Grondlijnen, p.12.

6) Die pastoraal wat op die kinders en jeugdiges toegespits word, het dan die besondere kenmerk dat dit plaasvind in 'n opvoedkundige verhouding. Hierdie pastoraal word ook aangedui as geloofsopvoeding. Kate-gese is dus 'n onderdeel van die hele proses van geloofsopvoeding. Vgl. Grondlijnen, p.35.

7) Grondlijnen, p.31.

kategese ter sprake. Die kategese wil 'n wesenlike hulp wees om die kind en jongmens te help om die ware sin en betekenis van hulle bestaan te ontdek. Sodoende word hulle dus met Christus gekonfronteer. „Zij wil immers de mensen van onze tijd helpen hun eigen individuele en gemeenschappelijke levens - en bestaansgeschiedenis te leren verstaan als een heilsgeschiedenis.“⁸⁾ Die tweede vereiste is dat as die kategese dit wil doen, dit 'n waaragtige getuigenis moet lewer en nie abstrakte informasie oor die christelike „leer“ moet meedeel nie. In die kategese word getuig van dit wat die kategeet self belewe en wat die kerk in sy bewussyn omdra aangaande die Christusmisterie.

Die geloof wat deur die kategese gevorm en gevoed moet word, vertoon van die menslike kant besien, drie fasette: (i) Daar moet eers 'n geloofsvisie wees. Hierdeur word deur die oppervlakte van gebeurtenisse heen gesien om God se hand daarin te ken. (ii) Aan die God wat só ontdek word, moet 'n oorgawe gemaak word. (iii) Dit sluit dus ook 'n geloofsbeleving in. Om te glo, is om aktief te reageer op die uitnodiging van God in Christus. Dit beteken om Christus se lewenshouding in handel en wandel na te streef.

Bogenoemde drie elemente van die geloof kan nie van mekaar geskei word nie en volg ook nie logies op mekaar nie. Hulle is in mekaar vervlegd en die een kondisioneer en veronderstel die ander.

Die aksent word dus sterk gelê op die persoonlike beleving. Hierdie belewenis moet nie in die toekoms lê nie, maar die leerstof moet ook op hierdie oomblik sy waarde vir die leerlinge hê. Wanneer Bybelkennis dan bv. in die laer klasse aangebied word, moet dit nie gedoen word met die bedoeling dat dit eers later sal help om die inhoud van die Bybel sinvol te bespreek nie.⁹⁾

8) Grondlijnen, p.65.

9) Vereniging van Katechese Docenten, Verbum, Jg.36 no.3, Maart 1969, p.113.

In hierdie benadering word die aksent van kennis wat deur memorisering verkry word, verskuif na kennis deur belewenis. Omdat die kennis van die geloof deur memorisering so maklik versaaiklik kan word, moet die geheue langs die weg van herinnering aan belewenisse van die geloofswaarhede, gevoed en gevul word. Kennis wat van so n aard is dat dit later weer in die praktiese lewenssituasie benut kan word, word nie van buite aangeleer nie, maar alleen deur persoonlike ondervinding verwerf.¹⁰⁾ n Volledige behandeling van die kategetiese leerstof is dus ook nie noodsaaklik nie. Dit is beter om slegs enkele voorbeelde of temas uit die stof te kies en dit op só n wyse aan te bied, dat dit daarin sal slaag om die regte houding (by die kind en jongmens te weeg te bring.¹¹⁾

In hierdie benadering word die kind dus baie pertinent in die middelpunt geplaas.¹²⁾ Daar word rekening gehou met die leerling se rypheid en bevatlikheid en sy spesifieke behoeftes. Die onderrig moet só ingerig word dat dit die kind self sal wees wat met die leerstof omgaan om self tot belewenis daarvan te kom en self sy houding te kan bepaal. Die kategeet moet as „medesoeker“ die nodige materiaal aandra. Hy moet die kind begelei in die verkryging van n Christelike lewensvisie.

Voordat ons nou enkele kritiese opmerkinge oor hierdie nuwe benadering maak, wil ons ook net vlugtig by die Nuwe Kategismus stilstaan. Hierdie boek van 600 bladsye¹³⁾ was onmiddellik n blitsverkoper. Enkele weke na sy verskyning was die eerste 100 000 eksemplare verkoop en teen die einde van dieselfde jaar

10) Grondlijnen, p.113.

11) Vereniging van Katechese Docenten, a.w., p.105; W. Bless, „Katechese in het voortgezet onderwijs“, Verbum, Jg.30 no.3, Maart 1963, p.86.

12) Vgl. die Maandblad Verbum, Jg.37, 1970. Die blad wat uitgegee word in opdrag van die „Centraal Bureau voor het Katholiek onderwijs door het Hoger Katechetisch Instituut te Nijmegen“, het vir hierdie jaargang tot tema gekies, „De leerling centraal.“

13) De Nieuwe Katechismus, Geloofsverkondiging voor volwassenen. In opdracht van de bisschoppen van Nederland uitgegeven door het Hoger Katechetisch Instituut te Nijmegen, 1966 Hilversum, Uitgeverij Paul Brand.

was ook die tweede oplaag byna van die hand gesit. Binne 'n jaar is byna 'n halfmiljoen eksemplare in Nederland verkoop.¹⁴⁾ Hierdie feite is veelseggend as ons in gedagte hou dat daar in Nederland 4 miljoen Rooms Katolieke woon en veral as ons daaraan dink dat kerklike literatuur, en veral seker nie 'n Kategismus nie, nie juis as goeie verkopers in ons dag beskryf kan word nie.

In hierdie Kategismus word 'n ryke verskeidenheid stof aangebied. Dit bevat Bybelse, kerk-historiese en godsdienshistoriese materiaal. Verla wil die Kategismus ruimte gee aan die Bybelse getuieuis. Dit wil geloofsverkondiging wees en die Christosentriese boodskap sentraal stel.¹⁵⁾ T.o.v. sy inhoud verskil hierdie boek van sy voorgangers wat betref sy Skrifbeskouing, sy interpretasie van die dogma, die vrae waarby hy stilstaan, sy instelling op eie tydgebondenheid en sy nuwe benadering tot die ekumene.¹⁶⁾

Ook is die vernuwing in vorm opvallend. Dit wil die geloofswaarhede in eietydse vorme verkondig. Die mens word telkens aangespreek as vraende en soekende mens. So neem die Kategismus dan ook sy uitgangspunt in die bestaan van die mens as misterie. Die subtitel „Geloofsverkondiging voor volwasseneu" toon ook die geskryf se metode aan. Dit wil geen teologie aanbied nie, maar wil die mens regstreeks aanspreek en 'n appèl op hom doen. Groot vrae en diep antwoorde word in 'n taamlik eenvoudige taal gegiet.¹⁷⁾

Dit is opvallend dat die Kategismus nie met 'n vraag oor God begin nie. Dit begin met die mens wat die lewe ondervra en dit eindig by God. Die opset is dus duidelik. Die mens moet in sy soeke en vrae bereik word en nie met pasklare antwoorde bedien word nie. Daarom ook dat die Kategismus nie gebruik maak van die

14) G.W. Ittel, Der Holländische Katechismus, p.12.

15) M.H. Bolkestein, De Nieuwe Catechismus, Ministerium, Jg.1, 1967, p.3.

16) G.W. Ittel, a.w., pp. 51-88.

17) M.H. Bolkestein, a.w., p.6.

tradisionele vraag- en antwoordvorm nie. Hiermee hang saam die beskeie toon. „De lezer krijgt te merken, dat ook zijn bisschoppen mensen zijn, die niet alles weten.“¹⁸⁾

In sekere Roomse, asook Protestantse kringe, is hierdie geskrif positief verwelkom. Sommige het dit aangemerkt as 'n nuwe fase in die gesprek met Rome.¹⁹⁾ Terselfdertyd het dit egter ook in Roomse kringe geweldige weerstand opgeroep.²⁰⁾

1.1.3. BEOORDELING.

Aan die positiewe kant is daar veel te waardeer in hierdie nuwe benadering van die Roomse biskoppe in Nederland. Ons noem veral drie belangrike aksente wat deur hulle gelê word.

Dit is vir die kategetiese onderwys aan die kind en jongmens van die allergrootste belang dat dit nie 'n geïsoleerde saak sal wees nie. Dit moet opgevolg word deur 'n voortgesette onderrig aan die volwasse lidmaat. Waar hierdie onderrig aan die volwassenes 'n werklikheid word, word die onderrig aan die jeug meteens in 'n ander perspektief geplaas. Pas dan kan dit inderdaad as 'n inleiding in die lewe (en die leer!) van die kerk gesien word, en kan die klem op die noodsaaklike, basiese vorming en toerusting met kennis gelê word. Die gevaar van die oorlading met leerstof kan sodoende dus grootliks uitgeskakel word. Die aksent lê daarop dat die katkisanter die enkele waarhede wat met hom behandel word, deeglik sy eie sal maak.

'n Tweede aspek waarvoor ons waardering het, is die feit dat daar deurgaans met die kind en jongmens rekening gehou word. Daar word getrag om die insigte van die psigologie en didaktiek vrugbaar te maak vir die kategetiese onderwys. Sodoende word daar aangesluit by die kind se potensiale en bevatlikheid asook sy

18) Ibid.

19) G.W. Ittel, a.w., p.13; A.F.N. Lekkerkerker, „Enkele opmerkingen bij de nieuwe katechismus, Kerk en Theologie, Jg.18, 1967, p.53.

20) G.W. Ittel, a.w., p.13 vv.

besondere behoeftes in die verskillende fases van ontwikkeling. Daar word ook ruimte gelaat vir die feit dat die kind en jongmens ook in geestelike opsig moet groei.

Derdens word aandag gegee aan die noodsaak dat 'n pastorale aksent in die kategetiese onderwys gelê moet word. Die kennis wat aangebied word, dien as 'n middel tot 'n doel. 'n Sekere geestelike vorming is die doel wat daarmee bereik moet word. Die kennis wat verwerf word, moet dus 'n deurleefde, 'n persoonlike kennis wees. Die kind moet tot 'n bepaalde lewenshouding gebring word, sodat hy selfstandig met sy verworwe kennis en insigte die geloofsweg in die konkrete lewe kan bewandel. Daarom ook dat al die aspekte van die menslike lewe ter sprake gebring moet word.

Aan die negatiewe kant moet ons egter 'n paar ernstige bedenkinge opper.

Teen die „Nieuwe Kategismus" word van teologiese kant o.a. die volgende beswaar na vore gebring: „De vrees bekruipt ons dat die skrywers op menig punt zich meer door de moderne tijd dan door de H. Schrift hebben laten leiden. Onze indruk is dat zij zich bewogen hebben tussen de twee polen van eigen traditie en moderne tijd, zonder voldoende te luisteren naar het eigen getuigenis van de Schrift."²¹⁾

Wanneer ons nou let op die kategese soos dit in hierdie nuwe benadering beoefen word, kan ons ook nie anders as om die „stemme van die moderne tyd" te verneem, in plaas van die getuigenis van die Skrif nie. Die kind word feitlik die uitsluitlike uitgangspunt vir die onderrig gemaak. Hy staan sentraal. Sy behoeftes en sy aanleg en vermoëns bepaal wat die leerstof moet wees.

Hiermee hang ook saam dat die daaglikse lewe so pertinent in die voorgrond geplaas word. In die definiëring van die kategese verkry die „daaglikse lewe" 'n prominente plek. Daardeur word 'n té geringe plek toegeken aan die „ander lewe", die nuwe lewe in Christus, wat nie van hierdie wêreld en uit die mens is nie.

21) W.H. Velema, M.J. Arntzen, K. Exalto, Interview met de Nieuwe Katechismus, p.114.

'n Tweede leemte lê daarin dat die kategetiese as 'n onderdeel van die pastoraal beskou word. Sodoende vind 'n verarming van die kategetiese onderwys plaas. In ons ondersoek na die teologiese riglyne vir die kategetiese leerstof, het ons reeds aangetoon dat die pastoraal saam met kerugma en didache funksioneer. In die kategetiese staan die onderrigselement dus op die voorgrond terwyl dit ook 'n kerugmatiese en 'n pastorale kant vertoon.

In die kategetiese onderwys is die pastorale aksent onontbeerlik. Wanneer die kategetiese egter in die pastoraal opgaan, word daar tekort gedoen aan die inhoudelike van dié onderrig. Die kategetiese bly steeds in die eerste plek „lering” en dit behels ook die oordra van kennisinhoud.

Ons sien dan ook dat die bybring van kennis eensydig benader word. Dit moet alleen geskied langs die weg van ondervinding. Geheue-inhoud moet bestaan uit herinneringe aan ondervindinge.²²⁾

Bogenoemde twee aksente bring ons insiens mee dat die kategetiese onderwys op té losse skroewe gestel word. 'n Uiterste vorm vind ons bv. wanneer godsdienstige vorming beskou word as die integrasie van alle kennis en ervaring. Hierdie integrasie bring 'n sekere lewensbeskoulike houding tot stand. Dié houding word alleen in die kommunikasie van mense, die soeke na sin gevind. In hierdie proses speel die religieuse gerigtheid van die kategete dan wel 'n groot rol, maar hy bly medesoeker. Hy het 'n dienende funksie. Hy moet materiaal aandra en „inspeel” op die steeds veranderende situasie. Die doel waarheen hy en sy groep op weg is, is egter nie vooraf voorspelbaar nie. Dit hang af van hoe die gebeure in die groep gaan verloop.²³⁾

In hierdie verband kan ons ook na die „Nieuwe Kategismus” verwys. Dieselfde tendens is te bespeur in die beskeie toon van die opstellers „die niet alles weten”. Na ons mening spreek hier

-
- 22) Op die hele kwessie van memorisering kom ons weer terug. Vgl. p. 247 vv.
23) H. Raemaekers, „De ontwikkeling van het Rooms-Katoliek godsdienst-
onderwijs in Nederland,” Verbum, Jg.37 no.3, Maart 1970, p.111.

die moderne lewensgevoel van onsekerheid, die gesindheid van „wie-kan-sê-jy-het-die-volle-waarheid." Dit weerspreek die oortuiging en sekerheid waarmee die evangelieboodskap tot ons kom en van waaruit die kategeet dus ook sy kategetiese arbeid moet verrig.

Laastens is dit aan die een kant 'n lofwaardige gedagte om ook die volwassenes by die onderrig te betrek, maar tog weer aan die ander kant 'n groot nadeel as daar met 'n leerboek vir die kinder- en jeugonderrig weggedoen word. In die lig van ons siening dat die kategetiese onderwys konfessioneel moet wees, wil ons dus hierdie beskouing van die hand wys.

Samevattend kan ons dan sê dat, alhoewel ons nie dieselfde weg as die Hooger Katechetisch Instituut wil opgaan nie, ons tog uiters waardevolle gedagtes by hulle vind waarvan ons in ons benadering vrugbaar gebruik moet maak.

1.2. DIE HANDLEIDING VOOR DE CATECHEET VAN DIE NED. HERV. KERK EN DIE Geref. KERK IN NEDERLAND.

1.2.1. BESKRYWING.

Hierdie handleiding is die produk van die gesamentlike arbeid van „de Raad voor de catechese van de Nederlandse Hervormde Kerk" en „de Gereformeerde werkgroep voor de catechese." Dit is presies wat die naam sê dat dit is, nl. 'n handleiding vir die kategeet. Dit is geen teoretiese verhandeling nie, maar 'n hulp vir die praktyk van die kategeses. Dit wil nie die kategeet voorsien van vooraf klaar opgestelde lesse nie, maar wil die materiaal bied, asook wenke en stimulerende gedagtes om hom te help met sy voorbereiding vir die kategetiese les.²⁴⁾ Die aksent word dan ook deurgaans gelê op die unieke situasie in elke katekisasiegroep en die selfstandige didak-

24) W.D. Jonker, „Hulp aan de Catecheet," Gereformeerd Weekblad, Jg.25 no.3, 25 Julie 1969.

tiese aanvoorwerk van die kategeet.²⁵⁾

Die eerste deel van die handleiding is gerig op katkisanter van 17 jaar en ouer. In vier reekse van tien lesse elk, behandel dit die onderwerpe van geloof, gebod, gebed en gemeente. Die tema is hier „Leven als Christen“.

Die tweede deel het as tema „Leven met de gemeente.“ Dit is gerig op die groep van 15 tot 17 jaar en behandel in vier lesreekse die erediens van die gemeente, die gemeente in die wêreld, die gemeenskap van die kerke en die Bybel as boek van die gemeente.

Deel drie se opskrif is: „Op verkenning door de gemeente“. Dit bevat vier reekse, elkeen met vyf lesse wat die onderwerpe Bybel, diakonaat, apostolaat en pastoraat behandel. Dit is bedoel vir die groep tot 15 jaar.

In hierdie handleiding word 'n besondere aksent op die didaktiek gelê. Erns word dus gemaak met die probleem van hoe die leerstof geformuleer kan word, sodat 'n vrugbare kontak tussen stof en leerling teoreties moontlik kan wees. Die handleiding wil dan ook nie 'n noukeurige omskrywing gee van wat die eindresultaat moet wees nie, maar wil dat die aksent gelê moet word op die oefening wat die katkisanter nodig het. Hierdie oefening is op drie aspekte van toepassing, nl.

- (i) in die ontdekking van die relevante betekenis van geloof en kerk vir die moderne tyd,
- (ii) die omgaan met die Bybel en die ryke verskeidenheid van die kerklike tradisie,
- (iii) die vermoë om in hulle eie woorde te praat oor hulle geloof en twyfel.

Die klem val dus daarop dat die kategetiese onderwys 'n gebeure is wat nie buite die katkisanter kan omgaan nie. Hy moet ten nouste betrek word. Sy belangstelling moet gaande gemaak word en hy moet self met die leerstof omgaan. By elke les word

25) Handleiding voor de catecheet, p.IV.

dan ook los teks- en foto-blaaie voorsien wat as werksmateriaal in die hand van die katkisant gestel kan word.

Vir ons doel is dit van besondere belang om te let op die wyse waarop die Heidelbergse Kategismus in die Handleiding ter sprake kom en dus daarvolgens in die kategetiese onderwys moet funksioneer. In hierdie verband kan ons die volgende opmerkings maak: Die Handleiding gaan nie van die Heidelberger as leerboek uit nie. Sekere hooftemas wat op die bepaalde lewensfase van toepassing geag word, word behandel. In die materiaal wat aan die kateget gebied word, word daar egter telkens na die Heidelbergse Kategismus verwys. In talle werksopdragte word die katkisant ook na die Kategismus verwys om selfstandig daarmee om te gaan. Daar is egter geen memorisering van kategismusdele nie. Ook word die Kategismus nie gebruik as 'n sleutel tot 'n beter verstaan van die Skrif nie. In die derde deel van die Handleiding kom die Heidelberger glad nie ter sprake nie. Ons kan dus sê dat die Heidelbergse Kategismus 'n baie ondergeskikte en dikwels terloopse rol in die Handleiding speel.

1.2.2. BEOORDELING.

Aan die positiewe kant is hier 'n hele aantal dinge te waardeer. Voorop staan die gedagte dat hier gebreek word met enige skoolse metode wat ten doel het om die kind met 'n massa kennis te voorsien. Die klem val daarop dat die kennis wat gebied word tot deurleefde en persoonlike kennis moet geraak. Daarom word daar aangesluit by die kind se persoonlike rypheid, sy vermoëns en sy belangstellingswêreld.²⁶⁾

-
- 26) So word bv. geredeneer dat die jeug in die leeftyd van 15 tot 17 jaar meer oopstaan vir konkrete dinge. Hulle praat graag oor sake wat hulle vanuit 'n sekere distansie kan bespreek en waaroor hulle ook kritiek kan uitspreek. Daarom word die erediens en die lewe van die gemeente in die wêreld op hierdie stadium behandel. Handleiding voor de catecheet, deel II. Serie A, p.4. Die Onse Vader word weer met die groep van 17 jaar af behandel. In die Onse Vader kom veral die sosiale element na vore en hiervoor is die jeug eers in die adolensensie vatbaar. Tydens die puberteit is hulle nog té selfgerig terwyl vanaf 17 jaar die sosiale aspek 'n groter plek begin inneem. Handleiding voor de catecheet, deel I, Serie A, p.516.

In hierdie lig gesien, is dit dan ook te waardeer dat daar nie gepoog word om 'n massa kennis en feite aan te bied nie, maar dat die onderrig tot enkele belangrike hooflyne beperk word.

Baie belangrik is ook die klem wat gelê word op die katkisant se persoonlike omgang met die Bybel.²⁷⁾ Die lesse word ook daarop toegespits dat die Skrif ondersoek word sodat die betekenis van die Skrif vir die daaglikse lewe duidelik kan word.

Die bedoeling van die Handleiding nl. om 'n handleiding vir die kategeet te wees, moet ook aangeprys word. Daar word ruimte gelaat vir die feit dat elke kategeet sy eie aanleg ens. het, dat elke groep katkisante hulle eie agtergrond en instelling het, kortom dat elke onderwyssituasie sy eie kenmerke vertoon.

Aan die ander kant wil ons egter ook 'n paar belangrike punte van kritiek teen die „Handleiding“ inbring. Die pastoralement in die kategetiese onderrig word hier oorbeklemtoon. Dit lei tot 'n verskraling van die kennis-element. Die kennis van die Skrif en die belydenis van die kerk, is tog noodsaaklike boustene vir die vorming van volwasse lede van die kerk.

Deurdadig die Handleiding die Heidelbergse leerboek laat val, kom die leer van die kerk gans te weinig aan die woord. S6 word dit bv. eers vanaf 15 jaar en dan ook net op terloopse wyse, ter sprake gebring. Selfs ook in die groep van 15 - 17 jaar bring die werksopdrag die katkisant alleen by een uit elke vier lesse in aanraking met die Heidelbergse Kategismus.

Onses insiens word die verskraling van inhoud verder in die hand gewerk deur die situasie té oop te laat. Te veel

27) Handleiding, deel 1 B, p.10.

vryheid word in die hand van die kategeet gelê.²⁸⁾

Sekere praktiese aangeleenthede kry o.i. ook 'n té groot ruimte in die leerplan. So word bv. in die groep voor 15 jaar alleen aandag bestee aan die praktiese werksaamhede van die kerk. Indien hierdie sake bv. in die konteks van die Heidelbergse Kategismus behandel sou word, sou dit 'n vaster fundering gekry het. Dit sou dan in die verband van die persoonlike geloofsverhouding en dankbaarheid geplaas kon word, en ook in 'n kleiner aantal lesse behandel kon word.

Terwyl daar in hierdie Handleiding dus baie is wat lofwaardig is, is ons tog van mening dat die kategetiese onderrig hierin 'n verskraling ondergaan.

1.3. SAMEVATTING.

Ons is van oortuiging dat, terwyl ons die positiewe elemente in bostaande twee benaderinge moet behou, ons meer as hulle van die belydenis van die kerk moet maak.

'n Opvallende aspek wat in beide na vore tree, is die feit dat daar nie aandag gegee word aan die memorisering van Skrif- of belydenisskrif-gedeeltes nie. Voordat ons dus nader aantoon op watter wyse ons die Heidelbergse Kategismus in die kategese wil laat funksioneer, sal ons eers moet vasstel of sulke memori-seerwerk hoegenaamd nog moet plaasvind.

2. MEMORISERING VAN DIE KATEGISMUS?

Die kwessie van memorisering is een van die mees omstrede sake in die gewone onderwys.²⁹⁾ Terwyl die godsdiensonderwys met die Reforma-

28) Hierdie vrese is ook te sien in die resensie van W.D. Jonker. Vgl. a.w. Hy maak melding van die gevaar dat „de catecheet de leerlingen met een verschraald evangelie of met te weinig kennis van de „oude“ antwoorde op de „nuwe“ vragte vertrouwd zal maken.“ Hy suggereer dan dat die kategeet hom ook sal moet laat lei deur die belydenis van die kerk „dat veel dieper en rijker mag zijn dan zijn eigen subjektieve mogelijkheden om de rijkdom van het evangelie te bevatten en door te geven.“

29) F. en O.A. van der Stoep, a.w., p.266.

sie baie klem gelê het op die memorisering van tekste en gedeeltes uit die Kategismus,³⁰⁾ is daar weer in latere tye sô sterk hierteen gereageer dat die van buite leer van enige Skrifgedeeltes heeltemal verwerp is.³¹⁾

Wanneer gelet word op die misbruik wat van memorisering in die kategese gemaak is, is dit te verstane dat daar reaksie teen die memorisering sou wees. Veelal moes katkisanter materiaal memoriseer waarvan hulle nie veel begrip gehad het nie.³²⁾ Die vrees dat die kategese alleen maar verstandskennis sou bybring, was dus geen ongegronde vrees nie.³³⁾

Hierdie sterk aksent op die memorisering het veral gespruit uit die oortuiging dat dié dinge wat 'n mens in sy geheue bewaar, sonder meer paraat is - d.w.s. beskikbaar is vir gebruik in die daaglikse lewe. Kennis wat egter as blote feite gememoriseer word, word eintlik alleen deur die „bekende sein“ opgeroep. Die Kategismusantwoord word dus alleen deur die vraag in die bekende bewoording opgeroep, onder voorwaarde dat hierdie inhoude deur opsetlike herhaling lewend gehou word.³⁴⁾ Van paraatheid is hier dus nie sprake nie.

Reaksie teen memorisering het weer uit ander kringe gekom op grond van die feit dat die leerstof 'n sekere „heiligheid“ besit. Deur die meganiese werksaamheid van memorisering word hierdie stof dan geprofaniseer.³⁵⁾

Neem ons nou die kategetiese onderwys in oënskou, is dit duidelik dat die kind en jongmens in die kategetiese leerstof moet tuis wees en dat dit vir hom tot werklikhede in sy lewe moet word. Dit is egter

-
- 30) W. Neidhart, Psychologie des kirchlichen Unterrichts, p.139; J. Asheim, a.w., p.287.
31) B.R. Youngman, Teaching religious knowledge, p.132; J.A. Jungmann, a.w., p.204.
32) H. Kittel, a.w., p.396; H. Jetter, a.w., p.104.
33) K. Witt, a.w., p.76; C.J.H. de Wet en J.C. Coetzee, Die beginsels, metode en geskiedenis van die kategetiese onderwys, p.18.
34) P. ten Have, Een Vreugdevol bedrijf, p.42.
35) H. Kittel, a.w., p.396.

nie moontlik sonder die inprenting van sekere geloofsinhoude nie. Tereg dat Jetter dus verklaar: „Das Memorieren ist eine unerlässliche Hilfe für dieses Einleben.“³⁶⁾ Sonder memorisering is daar geen herinnering en geen vashou van die kennis nie.³⁷⁾ Memorisering kan in die kategese dus nie sonder meer oorboord gegooi word nie.³⁸⁾

Memorisering is nie iets wat op sigself staan nie. Dit is deel van die hele proses van verstaan.³⁹⁾ Indien daar beswaar gemaak word teen die aanleer van vrae en antwoorde wat die katkisant nie verstaan nie, moet hierdie besware nie maar ongekwalifiseerd gehandhaaf word nie. Om iets te verstaan, is meer 'n proses as 'n eenmalige en afgehandelde handeling. Om dan nou met inprenting in die geheue te wag totdat hierdie proses afgehandel is, beteken dus om nie daarby uit te kom nie.⁴⁰⁾

Onses insiens het ons hier met 'n waarheid te doen wat veral vir die godsdiensonderwys van groot belang is. Eintlik kan 'n mens nooit 'n volledige begrip van die waarhede van die Woord van God hê nie. Die woorde of waarhede wat gememoriseer is, kan steeds weer 'n dieper en nuwe betekenis kry. Hiermee wil ons egter nie sê dat daar sonder enige begrip gememoriseer moet word nie - asof die Woord dan 'n soort magiese inwerking sal hê op die jong lewe as dit maar net eenmaal gememoriseer is.⁴¹⁾

36) A.w., p.103. Vgl. ook F. en O.A. v.d. Stoep, a.w., p.267.

37) E. Jahn, Religionsunterricht und Jugendseelsorge in psychologischer Sicht, p.109.

38) Die probleme i.v.m. memorisering is maar eers in die jongste verlede deur die eksperimentele opvoedkunde ondersoek. Vgl. E. Zellweger, a.w., p.131; K. Witt, a.w., p.81. Dit is egter van sulke groot belang dat K. Witt, a.w., p.77 verklaar: „Zu einem neuen Konfirmandenunterricht gehört daher sehr wesentlich eine Neubesinnung von Inhalt, Umfang und Arbeitsweisen des Memorierens.“

39) H. Kittel, a.w., p.398.

40) K. Witt, a.w., p.77.

41) H. Angermeyer, Didaktik und Methodik der Evangelischen Unterweisung, p.61.

Teen die memorisering kan daar ook beswaar gemaak word omdat so baie weer vergeet word. So baie tyd word dan aan memoriseerwerk bestee, terwyl die grootste deel tog weer verlore gaan. Hier moet 'n mens egter die „seelischen Vorgang des Vergessens“ duidelik in die oog vat. Vergeet kan ook verstaan word as indrukke en voorstellinge wat in die geheue wegsink en sluimerend daar verkeer, maar wat ook weer lewend kan word. Dit is veral vir die geestelike lewe van belang. Kennis wat in die onderbewussyn rus, kan in sekere situasies weer in die bewussyn tree en onder die werking van die Gees van God 'n versterkende of rigtinggewende uitwerking hê.⁴²⁾

Vanuit die nuwe insigte t.o.v. die verhouding tussen inhoud en vorm, kom daar ook 'n sterk steun ten gunste van memorisering.⁴³⁾ Vorm en inhoud kan in só 'n noue verband met mekaar staan, dat dit nie van mekaar losgemaak kan word nie. Dit beteken dus dat die betrokke inhoud nie anders as in die spesifieke woordgestalte gegiet kan word nie. Indien die vorm dus verander word, word die inhoud ook daarmee verander. As gevolg van hierdie eenheid kan daar alleen aan die teks reg laat geskied word as dit in sy betrokke vorm gememoriseer word. Wanneer die vorm egter in so 'n mate met die inhoud verbonde is, is die vorm ook die sleutel tot die ontsluiting van die inhoud. So word die memorisering dan ook 'n weg tot uitlegging en tot verstaan.⁴⁴⁾

In die besonder is hierdie insig van toepassing op sekere teksverse en, wil ons ook sê, op sekere dele van die Kategismus. Die kategetiese onderwys kan dus alleen maar wins behaal as dit ondersoek doen na watter kategismusgedeeltes in hierdie lig dus gememoriseer behoort te word.

Ons wil in die lig van bogenoemde aspekte die oortuiging uitspreek dat daar in die kategetiese onderwys ook memorisering behoort plaas te vind. Daar is egter besliste gevare verbonde aan die

42) E. Jahn, a.w., p.18.

43) G. Otto, Handbuch des Religionsunterrichts, p.182; K. Witt, a.w., p.80, H. Kittel, a.w., p.397.

44) I. Balderman, Biblische Didaktik, p.15.

memorisering van die kategetiese leerstof. Die godsdiens kan bv. die gedaante verkry van 'n bloot uiterlike saak en die geestelike lewe kan ingeruil word vir blote terme en begrippe.⁴⁵⁾ Memorisering van leerstof mag egter nie agterweë gelaat word nie,⁴⁶⁾ maar moet op die regte wyse geskied. Daar is sekere voorwaardes wat in ag geneem moet word.

Memorisering moet met insig gepaard gaan. Die leerstof moet dus „sachlich“ en „sprachlich“ vir die leerling helder en duidelik wees. Sonder insig is hy met 'n blote van buite leer besig.⁴⁷⁾ Die leerstof moet vir die leerling betekenis hê en hy moet ook verstaan waartoe hierdie memorisering nodig is.⁴⁸⁾ Die gememoriseerde dele moet dus bruikbaar wees en meermale ter sprake kom.

Tweedens moet daar 'n leerbereidheid wees.⁴⁹⁾ Indien dit nie die geval is nie, word die memoriseringswerk 'n steen des aanstoets en 'n groot struikelblok in die kategetiese onderwys.⁵⁰⁾ Veral wat die kind betref, is die ondervinding egter dat as hulle op die regte wyse daartoe gelei en aangemoedig word, hulle graag wil memoriseer.⁵¹⁾

'n Derde voorwaarde is dat die memoriseerarbeid op die regte stadium van ontwikkeling moet plaasvind. In die jare voor die aanbreek

-
- 45) C.J.H. de Wet en J.C. Coetzee, a.w., p.18; K. Witt, a.w., p.76; E. Zellweger, a.w., p.128.
- 46) E. Jahn, a.w., p.18. As die onderrig alleen op beleving gegrond sou word, sou die kind sonder voeling met die skatte van die verlede moes bly. „Das Kind würde zu einem Individualisten ohne Wissen und ohne Können heranwachsen, tatsächlich also zu einem Ignoranten.“
- 47) M.J. Hillebrand, a.w., p.57; K. Stöcker, a.w., p.101; E. Jahn, a.w. p.18.
- 48) W. Neidhart, a.w., p.146.
- 49) F. en O.A. v.d. Stoep, a.w., p.267; K. Stöcker, a.w., p.103; M.J. Hillebrand, a.w., p.79; H. Jetter, a.w., p. 104; E. Pfeningsdorf, a.w., p.180.
- 50) W. Neidhart, a.w., p.140.
- 51) H. Jetter, a.w., p.105; H. Kittel, a.w., p.389; E. Pfeningsdorf, a.w., p.179.

van puberteit vertoon die kind 'n besondere vermoë om te memoriseer.⁵²⁾ Indien hierdie vermoë nie op hierdie tydstip benut word nie, kan die verlies nie weer later ingehaal word nie. By die aanbreek van die puberteit begin die jeugdige om meer in te dring in die inhoud van die leerstof en het hy nie baie lus om memoriseerwerk te doen nie.⁵³⁾

'n Baie belangrike vraag is nou hoeveel moet daar gememoriseer word? Hoe groot moet die rol van memorisering dan in die kategetiese onderrig wees? Voordat ons hierop 'n positiewe antwoord gee, moet ons eers enkele aspekte van die omgaan van die katkisant met die kategetiese leerstof, na vore bring. Teen dié agtergrond sal ons 'n beter waardering kan maak van die plek wat memorisering moet inneem.

Dit is belangriker dat die katkisante 'n liefde vir die Bybel sal hê en sal weet hoe om daarmee om te gaan, as dat hulle 'n aantal teksverse en Kategismusgedeeltes uit die hoof leer. Indien hierdie liefde nie daar is nie, sal dit wat hulle gememoriseer het, ook nie vir hulle van groot nut kan wees nie.⁵⁴⁾

Die belangrikste geleentheid om geloofskennis op te doen, is wanneer die leerling met die stof omgaan. Wanneer hy dit verstaan, sal hy in sy omgang daarmee, dit onwillekeurig vir hom toeëien (of van die hand wys). Die gememoriseerde dele dien wel as 'n hulp by hierdie verstaan en toeëiening. Dit wat die leerling dus leer as hy luister na die uiteensetting van geloofswaarhede of die herhaling van Bybelgedeeltes, as hy deelneem aan die bespreking van die leerstof of deelneem aan die kerklike bedrywighede, moet net so belangrik geag word as dit wat hy doelbewus memoriseer. Dit kan tot verstarring lei as daar met elke les van die katkisante verwag word om sekere dele te memoriseer.

Probeer ons nou om vas te stel wat 'n mens moet verstaan en ken om die enigste troos in lewe en sterwe te vind, is dit duidelik dat dit nie veel meer hoef te omvat as die drie hoofsaake nie. Hiervolgens is

52) K. Witt, a.w., p.84. Hy praat van hierdie fase as die „Hoch-zeit des Memorierens“; E. Jahn, a.w., p.18. Vgl. ons bevindinge op p.115.

53) M.J. Hillebrand, a.w., p.81; H. Jetter, a.w., p.105.

54) W. Neidhart, a.w., p.143.

dit dus nie nodig om 'n swaar memoriseringsprogram vir die katekisasie op te stel nie. Memorisering moet onses insiens wel 'n rol speel in die kategetiese onderrig, maar dan 'n beperkte rol. Dit moet dan ook nie net verstaan word in terme van letterlike memorisering nie. In die meeste gevalle sou dit ewe goed wees as die katekisasie die sin van die katekismusantwoorde in sy eie woorde sou weergee.⁵⁵⁾

Elke stuk wat dus aangedien word as 'n deel wat gememoriseer moet word, moet eers ondersoek word of dit inderdaad nodig is dat dit so letterlik in die geheue opgeneem moet word. „Lässt sich der Aufwand im Blick auf den seelsorgerlichen, apologetischen, dogmatischen oder liturgischen Wert des Stückes rechtfertigen, oder ist der Stoff nur aus Gründen der Ästhetik, der Pietät, der Gewohnheit und der persönlichen Vorliebe in das Programm aufgenommen worden?“⁵⁶⁾ Memorisering mag geskied as dit te doen het met materiaal wat 'n betekenisvolle deel van 'n sekere les is en as die memorisering 'n integrale aspek van die leerproses is.⁵⁷⁾

Pas ons nou bogenoemde op die Heidelbergse Kategismus toe, beteken dit dat ons vir onself sal moet uitmaak watter vrae en antwoorde letterlik gememoriseer behoort te word. Onses insiens moet daar 'n keuse gemaak word uit elke deel van die stof wat behandel moet word. Dié vrae en antwoorde wat op kernagtige wyse die hoofsaak waarom dit gaan, bevat, behoort vir memorisering in aanmerking te kom.⁵⁸⁾

Hier kom dadelik weer die taal en styl van die Heidelbergse Kategismus ter sprake. Die lang sinne van die Kategismus is egter nie sonder meer 'n diskwalifikasie nie. Dit neem wel tyd om gememoriseer te word, maar langer sinne bly langer in die geheue steek as korter

55) J.A. Jungmann, a.w., p.204.

56) W. Neidhart, a.w., p.148.

57) A.H. de Graaff, a.w., p.154.

58) J.A. Jungmann, a.w., p.204: „Wörtlich müssen gefordert werden Sätze oder doch einzelne Formulierungen, die für die Erfassung eines Dogmas wichtig sind.“

sinne.⁵⁹⁾ Tog moet dié sinsnedes wat ons wil laat memoriseer in die taal en styl van ons dag gegiet word.

Van belang is ook die vrae van die Kategismus. Dit is vir die kind moeiliker as vir 'n volwassene om op direkte wyse te onthou. As die kategeet dus lang vrae stel, vind die kind dit baie moeilik om die verband te hou en die vraag te verstaan. Die vrae moet so kort as moontlik gestel word. „Wir können das, was wir vom Schüler beantwortet haben wollen, nicht klar und knapp genug ausdrücken.“⁶⁰⁾

Samevattend kan ons die oortuiging uitspreek dat, alhoewel in beperkte mate, daar tog memorisering van Kategismus- en Skrifdele behoort plaas te vind. 'n Kategetiese program wat hierdie element nie insluit nie, verarm homself.

3. DIE KATEGETIESE LEERPLAN.

Die leerplan moet die leerstof so oor die verskillende jare verdeel, dat die geestelike vorming van die katkisanter op planmatige en doelbewuste wyse gelei kan word. In hierdie verdeling van die leerstof moet die verskillende beginsels, wat sowel uit die aard van die leerstof en die doel van die onderrig, asook vanuit die aard en geestelike gereedheid van die leerling na vore tree, in gedagte gehou en toegepas word.⁶¹⁾ 'n Belangrike saak in die leerplan is dus die geldigheid van sy inhoud.⁶²⁾ Die leerstof moet van so 'n aard wees dat dit getrou is aan die betrokke stadium van ontwikkeling van die kind en sodat dit terselfdertyd ook kan waarborg dat hy 'n trappie verder gevorm en toegerus kan word.

59) E. Zellweger, a.w., p.134.

60) E. Zellweger, a.w., p.135.

61) F. Bürkli, a.w., p.276; F. en O.A. v.d. Stoep, p.214. W. Glogauer, a.w., p.165; K.A. Schippers, „Plannen maken voor de Katechese,“ Ministerium, Jg.5 no.5, Mei 1971, p.137.

62) E. Weniger, Didaktik als Bildungslehre, Deel I, p.22.

In die kategeese was die Heidelbergse Kategismus tot onlangs die faktor wat inhoud en metode van die kategetiese onderrig bepaal het. Die metode van die kategismusrvraag en -antwoord is nagevolg en die leerstof is behandel in die volgorde wat dit in die Kategismus aan die woord gekom het.

Nuwere ontwikkelinge wil egter hiermee breek. Nie alleen word die metode van die Kategismus verwerp nie, maar ook die Kategismus as die bepalende inhoud vir die kategeese.⁶³⁾ Hierteenoor het ons reeds aangetoon dat ons wel die Kategismus as inhoud vir die kategeese wil handhaaf. Ons wil egter vir ons nie bind aan die metode van die Kategismus nie. Hier sal ons veranderinge moet aanbring.⁶⁴⁾

Wanneer ons sê dat die Heidelbergse Kategismus die inhoud van ons kategetiese leerplan moet wees, moet ons egter dadelik 'n verduidelikende kanttekening daarby maak. Hoofinhoud bly vir ons steeds die Skrif en die Kategismus fungeer in die kategeese in soverre as wat dit vir ons 'n hulpmiddel bied by die onderrig van en die verstaan van die Skrif.⁶⁵⁾ Daarby moet ons ook voeg die sake wat van belang is en in die Kategismus nie genoegsaam of glad nie aan die lig tree nie.⁶⁶⁾ In sulke gevalle kan o.i. ook met vrug van die ander belydenisskrifte gebruik gemaak word, in soverre as wat hulle kan help om hierdie leemtes aan te vul.

Ons bedoel ook nie dat die Kategismus in sy geheel en volledig behandel moet word nie.⁶⁷⁾ In die lig van ons teologiese en didaktiese

63) J. Thomas, a.w., p.117. Hy verklaar dat ons in die Heidelberger te doen het met 'n kategeese wat sig in die moderne tyd nie meer kan handhaaf nie, en voeg dan daaraan toe: "We kunnen ook zeggen: de Katechismus heeft het niet kunnen houden."

64) Vgl. p. 217 vv.

65) Vgl. pp. 172 vv., 189 vv.

66) Vgl. pp.195,196,204,205.

67) Altyd wil ons dan in gedagte hou dat dit nie om die Kategismus gaan nie, maar om die saak waarvoor die Kategismus staan. Vgl. R. Kabisch, Wie lehren wir Religion?, p.206.

riglyne moet ons bepaal watter hoofsonne van die Skrif in elke ouderdomsgroep aan die woord moet kom. Hierdie materiaal word dan uit die Heidelbergse Kategismus gehaal in soverre as wat dit daarin te vinde is.

In dié breë basis wat ons hier voorstel, kom daar sekere sake na vore waarby ons in meer besonderhede sal moet stilstaan.

3.1. BYBEL EN KATEGISMUS.

Ons het reeds stilgestaan by wat die verhouding tussen Bybel en Kategismus is.⁶⁸⁾ Hier wil ons net weer beklemtoon dat die aksent daarop moet lê dat die katkisanter in die hoofsonne van die Skrif onderrig moet word. 'n Volledige Bybelkennis mag nie die doelstelling wees nie.⁶⁹⁾ In die kategetiese onderrig word die eerste stene gelê en die verdere kerklike onderrig moet met die bouwerk voortgaan. Die kategese sal dus eers reg kan funksioneer as dit ingebed is in 'n breër program van kerklike onderrig.⁷⁰⁾

Die weg loop dan ook van die Kategismus na die Skrif. Die perikope wat hulle die beste daartoe mag leen om sekere geloofswaarhede te onderrig, moet uitgesoek word en as lesmateriaal by die betrokke waarheid aangebied word. Hierin is die kategese dus glad nie beperk tot die teksverwysing by elke antwoord van die Kategismus nie. Ons het reeds opgemerk dat die teksverwysing 'n apologetiese en polemiese eerder as didaktiese betekenis het.⁷¹⁾

Met behulp van die Kategismus wat die betrokke waarheid van die Skrif bondig en verduidelikend saamvat, word die waarheid dan verder ontvou soos wat dit in die gekose perikope na vore kom.

68) Vgl. p. 172 vv.

69) H. Graffmann, a.w., p. 698.

70) Vgl. pp. 60-63, 235.

71) Vgl. p. 174.

Die onderrig moet so ingerig word dat die katkisant self met die Kategismus en die Bybel sal werk. Met behulp van die Kategismus moet hy die Skrif ondersoek en bestudeer.

Ons het ook gewys op die sg. hermeneutiese sirkel. Tussen Kategismus en Bybel vind daar 'n wisselwerking plaas. Dit wat in die Bybel bestudeer word, dien ook weer tot verduideliking en verklaring van die waarheid waaroor die Kategismus handel.⁷²⁾ Die hoofaksent val egter op die Skrif en die Kategismus dien as die hulpmiddel om die Skrif te onderrig en om die Skrifwaarhede persoonlik toe te eien.

3.2. DIE ORDENINGSPRINSIPE.

In die vroeëre kategetiese onderrig is al die vrae en antwoorde van die Kategismus in behandeling geneem en dan ook in presies dieselfde volgorde as wat dit in die Kategismus aangegee word. Ook vandag word dit voorgestaan dat die Heidelberger „op die spoor gevolg" word „as die erkende metode van sistematisering."⁷³⁾

Hierdie metode van stofverdeling word verdedig met die argument: „die stof van die Kategismus leen hom juis daartoe om progressief voort te gaan na alhoemeer ingewikkelde begrippe."⁷⁴⁾ Onses insiens hou hierdie argument nie steek nie. Die Kategismus is nie georden n.a.v. die didaktiese beginsel van die maklike na die moeilike nie, maar op grondslag van 'n teologiese skema. Die verskillende waarhede kom aan die beurt soos wat hulle inpas in die skema van sonde, verlossing en dankbaarheid, afgesien daarvan wat hulle „moeilikhedsgraad" is. So word daar bv. heel laaste oor die gebed gehandel, wat tog 'n saak is waarmee die katkisant van kleinsaf vertrouwd geraak het. Daarenteen word heel vroeg oor die barmhartigheid en regverdigheid van God (Sondag 4), oor Sy voorsienigheid

72) Vgl. p. 172 vv.

73) D.J. Viljoen, „Verduideliking, verantwoording en motivering van die voorgestelde nuwe leerplan vir kategetiese onderrig in die Ned.Geref. Kerk," Die Kindervriend, Deel XCII no.2, Tweede kwartaal 1972, p.11.

74) Ibid.

(Sondag 10), ens. gepraat. Dit is begrippe wat moeiliker te verduidelik en te begrype is.

Hierdie metode hou blykbaar ook verband met die begeerte om die volle omvang van die stof van die Kategismus te behandel. Die vrees is dat 'n seleksie uit die groot volume stof 'n versplintering tot gevolg kan hê. Indien sekere dele uitgelaat moet word of meer kursories as ander behandel sou word, kan dit dan die indruk skep dat die ander dele minder belangrik is, en dit kan verwarrend in die kind se gemoed werk.⁷⁵⁾

Hierteenoor het ons reeds aangetoon dat 'n beperking van die hoeveelheid stof wat in die kategetiese behandel moet word, uiters gewens is.⁷⁶⁾ 'n Volledige behandeling van die Kategismus se inhoud is geen noodsaak nie. Juis dit kan o.i. verwarring in die kind se gemoed skep as daar 'n té groot hoeveelheid leerstof behandel word sonder dat hy dit alles kon verwerk en tot sy eie kon maak.⁷⁷⁾ Die weglating van dele van die Kategismus of die kursoriese behandeling daarvan hoef ook geen versplintering in die hand te werk nie. Daar moet net gesorg word dat die verband met die ander waarhede behou word. Verder is dit tog ook so dat sekere aspekte van die Skrifwaarheid 'n meer sentrale betekenis as ander het. Die verskillende aspekte vorm een geheel en hou verband met mekaar. Die versoeningswerk van Christus (Sondag 15) sal egter vir ons kategetiese onderwys meer sentraal staan as bv. die behandeling van die probleme rondom die Nagmaal (Sondag 29 en 30). Indien sekere aspekte in die Kategismus dan nie behandel sou word nie, hoef dit geen aanleiding tot verwar-

75) D.J. Viljoen, a.w., p.12.

76) Vgl. pp. 54, 60 vv., 235.

77) In 'n aantal kategetiese metodes wat hy ondersoek het, het L. Coenen, gevind dat die volgende vrae uit die Heidelberger glad nie daarin voorgekom het nie: 8,12,14,16,17,22,24,30,34,36,38,39,40, 41,44,47, 48,50,61,62,63,67,70,72,73,75,76,78,79,80,82,83,84,85,87,93,97. Vgl. a.w., p.209.

ring by die kind te gee nie.

Teenoor hierdie metode is ons oortuig dat die Heidelbergse Kategismus op tematiese wyse in die kategese benader moet word. Hiermee bedoel ons dat die belangrikste waarhede van die Skrif soos wat dit in die Kategismus uiteengesit word, as tema geneem word. Indien ons bv. die liefde van God as tema neem, kan ons die stof wat hieroor handel uit die volle breedte van die Kategismus neem.⁷⁸⁾ Die betrokke waarheid word dan op dié stadium met die kind behandel wanneer hy die beste daarvoor vatbaar sal wees. Ons ondersoek van die didaktiese riglyn van kindgetrouheid het vir ons reeds in hierdie rigting gewys.⁷⁹⁾

In die kategetiese onderwys moet ons steeds rekening hou met die bevatlikheid en behoeftes van die kind. Die temas wat in 'n bepaalde fase van ontwikkeling meer tot hom spreek en dus vir hom meer toeganklik is, moet in daardie fase met hom behandel word. Hoe meer 'n kind hom met die leerstof kan vereenselwig, des te beter sal hy dit kan leer en toe-eien.⁸⁰⁾ Die ontwikkelingsielkunde en die sielkunde van die leerhandeling sal by die keuse van leerstof dus 'n baie belangrike rol moet speel.⁸¹⁾ Die kind neem bv. op die ouderdom van 12 - 13 jaar die eerste treë op die weg van die ontdekking van die sin van die lewe. In die kategetiese onderwys is hier nou 'n geleentheid om hom vertrouwd te maak met Christus in wie die sin van die lewe te vinde is. Die skepping van die mens, die versoening met God deur Christus en die lewende verhouding met God in Christus kan dus op hierdie stadium met hom behandel word.

78) Dit sou dus beteken dat ons die volgende vrae en antwoorde hierby kon betrek: 1,6,9,18,19,26,27,28,31,59,60,66,83,84,85,116,117,118.

79) Vgl. pp. 108 - 130.

80) Vgl. B. Taute, Opvoedende Onderwys, p.53 vv. t.o.v. die leerproses en die implikasies vir die onderwys.

81) J.H. Kruger en F.J.L. Krause, Kind en Skool, p.48.

In die ouderdomsgroep wat met 14 jaar begin, vind ons weer 'n verdieping in die skuldgevoel. Hier kan nou breedvoeriger by die wese van die sonde stilgestaan word om dan in die lig daarvan die wonder van die verlossing in Christus te behandel. Omdat die jeugdige hier soms so intens ervaar dat hy „sleg” is, sal hy hieruit voortvloeiend intens betrokke kan raak by hierdie waarhede.

Indien ons egter die waarhede van die Heidelbergse Kategismus kronologies wil behandel, sou dit meebring dat ons by 12 jaar hoofsaaklik by die sondeleer sou stilstaan en op 14 jaar veral oor die dankbaarheid sou handel. Dit is egter rondom 14 jaar dat ons sy skuldbelewenis aan hom moet verklaar deur 'n grondige behandeling van die sondeleer.

Met die volledige behandeling van die Kategismus volgens die orde waarin die waarhede daarin voorkom, het ons ook die probleem dat daar so lank by een afdeling van die Kategismus stilgestaan word. Indien ons dit egter volgens die belangrikste temas sou behandel, sal die drie aspekte van sonde, verlossing en dankbaarheid telkens aan die beurt kom. So gesien lei die tematiese behandeling van die Kategismus nie tot „versnippering” nie, maar word die verband met die breër geheel telkens gehandhaaf. Daarenteen kan die kronologiese behandeling veel makliker bydra tot 'n „versnippering” van die geloofswaarhede. Daar word so lank by een aspek stilgestaan dat in die denke van die kind die geheelbeeld nie vasgehou kan word nie.

Ons moet ook onthou dat die kind in hierdie jare in 'n besondere mate op homself gerig is. Hy is besig met sy vrae, sy ontwikkeling en sy worsteling. Hy is dus minder geneigd om hom te rig tot objektiewe waarhede, terwyl dit wat hom subjektief raak onmiddellik sy aandag en belangstelling gaande maak.

'n Ander belangrike aspek lê daarin dat ons in ons kategetiese onderwys ook met 'n naderliggende doelstelling te doen het.

Ons wil dat die kind in elke fase van sy ontwikkeling gelei word in die ontsluiting van dié vermoëns en potensiale waartoe daardie fase hom leen. Hy word nie net toegerus met kennis waarmee hy eendag moet lewe nie, maar dit wat vir hom in die kategetiese aangebied word, moet nou reeds daartoe lei dat hy sy kragte in diens van die Here sal stel.⁸²⁾ So moet bv. die skerp kindergeheue ontsluit word om die waarhede van die Woord van God te onthou. Sy sosiale vermoëns moet weer op dié stadium dat dit na vore tree, ontsluit word om op die regte wyse met sy medemens in verhouding te tree.

Tydens sy ontstaan is die Heidelbergse Kategismus wel volgens die kronologiese volgorde van sy vrae en antwoorde behandel. Die bedoeling was egter dat hierdie kennis persoonlik toegêien moes word en deurleefde waarhede moes word. In die besondere omstandighede van destyds kon die metode van onderrig van die reformatore met groter vrug gebruik word as wat in die situasie van vandag die geval sou wees. Buitendien het hulle ook nie beskik oor die insigte van die sielkunde en die opvoedkunde waarvan ons vandag gebruik kan maak nie. Indien ons so goed as moontlik aan die bedoeling van die kategetiese onderwys én die Heidelbergse Kategismus getrou wil bly, moet die leerstof o.i. op tematiese wyse gerangskik word.

'n Belangrike vraag is egter of ons die verskillende temas (hoofsonde) oor die aantal jare van die katekisasieonderrig moet versprei, en of sommige hulleself meermale sal moet herhaal. Dit bring ons by 'n nadere ondersoek van die konsentriese metode.

3.3. DIE KONSENTRIESE METODE.

Hierdie metode het in die laaste halfeeu in die onderwys en veral dan in die laerskool, 'n baie belangrike rol gespeel.

82) Juis hierdie aanpak kan ons van die „Handleiding voor de catecheet” waardeur. Vgl. pp. 241-244. Vgl. ook pp. 88, 90, 132 hierbo.

Dit is as teenvoeter vir die vakklasse ingevoer. Hier was daar nie altyd rekening gehou met die feit dat die leerling 'n bepaalde gedeelte van die vak nog nie op 'n bepaalde leeftyd kan hanteer nie.⁸³⁾ Volgens hierdie metode word die moeilikheidsgraad van 'n vak dan oor 'n aantal jare uitgekring.

Hier word dus nie sistematies georden nie, maar volgens die leergereedheid en bevatlikheid van die kind.⁸⁴⁾ Volgens die verdere ontwikkeling van die kind word die leerstof verbreed en verdiep. So vertoon die patroon van stofrangskikking meer 'n na bo wyer wordende spiraal as wat dit na konsentriese kringe lyk. In populêre taal word hierdie beginsel soms omskryf as die beginsel van die maklike na die moeilike.

Elke keer wat 'n sekere tema dan herhaal word, word daar dieper in die stof ingesny en die moeiliker fasette daarvan behandel.⁸⁵⁾ Dit beteken dus dat daar 'n mate van herhaling van die reeds bekende is. Die argument dat hierdie herhaling tot verveling sal lei,⁸⁶⁾ kan egter nie sonder meer geopper word nie. Herhaling is juis in enige onderwys van belang. Dit dien om „insig helderder en blywender te maak.“⁸⁷⁾ „Zonder herhaling, zonder lang volgehouden oefening, vervliegt het geleerde als sneeuw voor de zon.“⁸⁸⁾ Herhaling help ook om nuwe gesigspunte te open en bring diepere insig in die materiaal wat reeds geleer was.⁸⁹⁾ „A new lesson or a fresh topic never reveals

83) F. en O.A. v.d. Stoep, a.w., p.215.

84) R. Wegmann, a.w., p.222; K.H. Schwager, Wesen und Formen des Lehrgangs im Schulunterricht, p.25.

85) Indien die leergang s6 opgestel word dat die hele Kategismus oor 'n periode van drie jaar behandel word om daarna weer samevattend in een jaar behandel te word, is daar dus nie sprake van 'n konsentriese benadering nie. Vgl. D.J. Viljoen, a.w., p.12.

86) D.J. Viljoen, a.w., p.12.

87) B. Taute, a.w., p.74.

88) Fr. S. Rombouts, Didaktiek - Algemene en Besondere, p.84.

89) Van Loggerenberg en Jooste, a.w., p.218.

all of itself at first."⁹⁰⁾ Wanneer leerstof wat reeds behandel is, herhaal word, word die grondwaarhede duideliker sigbaar.⁹¹⁾

Ons het in die konsentriese metode egter met meer as 'n herhaling van die reeds bekende te doen. Dit wat reeds bekend is dien as steunpunt vir die verdere inwerking in die betrokke tema. Verskillende didaktiese reëls word dus hiermee in beoefening gebring. Eerstens beweeg die kind van die maklike na die moeilike in die leerstof. Op 'n sekere ouderdom is die noodsaaklike kern van 'n waarheid aan hom gebring volgens sy bevatlikheid. Op 'n latere ouderdom word dieselfde leerstof weer met hom behandel. Nou word daar egter dieper in die stof ingesny. Die moeiliker aspekte daarvan kom nou aan die beurt. Vir die kind sal dit dus beteken dat daar met die eerste behandeling van die leerstof by die meer konkrete stilgestaan word, terwyl die meer abstrakte op 'n meer gevorderde stadium behandel word.

'n Tweede beginsel is die van die bekende na die onbekende. Die leerstof waarmee hy reeds bekend is, word gebruik as die afspringplek waarvandaan die onbekende ondersoek kan word. In plaas van verveling is dit juis 'n belangrike stimulus vir die leerling. Dit gee 'n gevoel van tevredenheid as hy by die begin van die ondersoek van sekere leerstof, reeds met sekere kern-aspekte daarvan vertrou is, dit kan benut en dit verder kan uitbou.

Derdens het hierdie progressiewe herhaling van die leerstof ook die nut dat dit wat reeds geleer is, in die onderrig self van nut gemaak word. Die leerling „werk" dus met die inhoude wat hy reeds bemeester het. Sonder doelbewuste poging tot memorisering dra dit daartoe by dat die reeds bekende in die geheue bly steek. In die lig van wat ons reeds oor memo-

90) J.M. Gregory, The seven laws of teaching, p.108.

91) Van Loggerenberg en Jooste, a.w., p.220.

risering opgemerk het,⁹²⁾ het ons hier ook met 'n besonder belangrike metode te doen. Indien ons die aksent op memorisering in die jare voor 12 jaar laat val, bied hierdie metode aan ons die geleentheid om dit wat vroeg reeds gememoriseer is, telkens weer te herhaal. So 'n herhaling dra nie net daartoe by dat die gememoriseerde stukke dieper in die geheue gegraveer word nie, maar bring mee dat dit tot steeds nuwe en dieper betekenis vir die katkisant sal word.

As ons nou hierdie metode t.o.v. die onderrig uit die Heidelbergse wil aanwend, beteken dit nie dat ons al die temas meermale of ook ewe veel keer moet herhaal nie. As ons wil aansluit by die ontwikkelingsfase van die kind, sal dit uit die aard van die saak meebring dat sommige temas meermale en ander weer minder aan die beurt sal kom.⁹³⁾ Ons moet ook vermeld dat ons dit so sien dat die „sirkels“ oor tydperke van 2 jaar sal strek. Dit bied die geleentheid om meer materiaal oor die sirkel van 2 jaar te behandel as wat die geval sou wees as die leerstof elke jaar konsentries herhaal moes word. Dit skakel o.i. ook alle gevaar van „verveling“ uit. Twee jaar is in die gemoed van die kind 'n veel langer periode as wat dit vir die volwassene die geval is.

3.4. DIE OUDERDOMSINDELINGS VIR DIE BEHANDELING VAN DIE KATEGISMUS.

(Met besondere verwysing na die praktyk van die Ned. Geref. Kerk)

Tans begin die senior kategeese in die Ned. Geref. Kerk op 12-jarige ouderdom. Op 16 jaar kom die kind in die belydenis-klas en na afloop van hierdie klas kry hy die geleentheid om belydenis van geloof af te lê.

Uit ons ondersoek het geblyk dat dit wenslik is dat die kind reeds voor 12-jarige ouderdom met die Heidelbergse Kategismus sal kennis maak.⁹⁴⁾ Die kind is veral in die jare voor 12 jaar besonder ryp vir geheuewerk. Memoriseringswerk uit die

92) Vgl. p.247 vv.

93) Vgl. p.129.

94) Vgl. p. 115.

Kategismus behoort dus voor hierdie ouderdom plaas te vind. Die kind behoort al rondom sy tiende jaar met die Kategismus te doen te kry. Die tiende en elfde jare sou kon dien as 'n oorgangsfase tussen die Junior- en Seniorekategese.

Wat die afsluiting van die kategetiese onderrig betref, het ons reeds gewys op die feit dat dit 'n later ouderdom as 16 jaar behoort te wees.⁹⁵⁾ Agtien jaar sou uit ontwikkelingspsigologiese oogpunt 'n baie meer geskikte ouderdom wees. Op daardie stadium is die puberteitsworsteling al agter die rug en is die jongmens meer seker van homself en sy eie gevoelens en oortuigings. Met groter vrymoedigheid kan hy dan die stap neem om sy belydenis af te lê. Buitendien sou die kategese dan ook die geleentheid hê om hom in 'n belangrike stadium van soeke en ontwikkeling by te staan, te lei en te help vorm.

Die jare tussen die begin en afsluiting van die onderrig kan dan in drie siklusse van 2 jaar elk ingedeel word. Die stof van die Heidelbergse Kategismus word dan op tematiese en konsentriese wyse oor die siklusse verdeel. Die ouderdomsindelings kan dus as volg daar uitsien.

- 10 en 11 jaar - Inleidend vir die kategese.
- 12 en 13 jaar - Eerste siklus van voorbereidende kategese.
- 14 en 15 jaar - Tweede siklus " " " .
- 16 en 17 jaar - Derde " " " " .
- 18 jaar - Belydenisklas.

3.5. 'N VOORGESTELDE SKEMA VIR DIE BEHANDELING VAN DIE HEIDELBERGSE KATEGISMUS. (Met besondere verwysing na die praktyk van die Ned. Geref. Kerk)

Wanneer ons nou 'n skema opstel waarvolgens ons die Heidelbergse Kategismus in die kategese kan behandel, moet ons daarop wys dat dit nie in besonderhede uitgewerk is nie. So 'n volledige

95) Vgl. p. 129.

skema sal n aparte, meer didaktiese ondersoek vereis. Ons beoog alleen maar om riglyne te gee. Ons gaan dus nie in op die aantal periodes wat aan elke onderwerp gewy moet word, op die wyse waarop elke tema in leseenhede ingedeel moet word of op die volgorde waarop die temas in n bepaalde siklus op mekaar moet volg nie. Ook sal ons nie aandag skenk aan watter gedeeltes van die ander belydenisskrifte ter sprake gebring moet word en waar hulle in die lesse bygevoeg moet word nie.

3.5.1. 10 en 11 jaar - INLEIDEND VIR DIE KATEGETIESE ONDERRIG.

In hierdie fase moet ons veral rekening hou met die sterk kindergeheue en met die neiging tot helde aanbidding.⁹⁶⁾

Die onderrig in Bybelsgeskiedenis kan hier voortgesit word (soos in die Junior kategese), maar dan op tematiese wyse georden. Die temas en die kategismusanwoorde wat van buite geleer moet word, kan in samehang met mekaar gekies word.

Met die oog op die neiging tot heldeaanbidding sal hier veral op die persoon van Christus en enkele geloofshelde uit die Ou en Nuwe Testament gekonsentreer moet word. In die behandeling van die lewe van Christus, moet die aksent veral op Sy Koningsheerskappy val. Sy oorwinning oor die satan en die magte van die bose, Sy Koninkryk, Sy Koningsheerskappy in die hart en lewe van die mens en die inskakeling van die verlore sondaar in Sy Koninkryk en Sy oorwinningswerke, is aspekte wat hier ter sprake kan kom.

Met bogenoemde kan gepaard gaan n eenvoudige behandeling van die Bybel as boek, sy ontstaan, betekenis, ens. Veral moet die aksent laat val word op die hantering en persoonlike gebruik van die Bybel. Die toekomstige katkisant moet hier reeds leer hoe om met die Bybel om te gaan.

96) Vgl. p. 115.

Kategismusantwoorde wat vir memorisering oorweeg kan word, is die volgende:⁹⁷⁾ 1, (Baie verkort en vereenvoudig), 2,3,4,5,21,23,26 (ook baie verkort en vereenvoudig), 29,31 (verkort en vereenvoudig), 32 (verkort), 37 (verkort), 45 (verkort), 52 (vereenvoudig en verkort), 53,54 (verkort), 60 (verkort en vereenvoudig), 66 (verkort) 91,116,119.

n Voorwaarde vir die aanleer van al die vrae en antwoorde (of enige ander wat ingesluit mag word), moet wees dat dit in n eenvoudiger taal oorgesit sal word. Waar nodig, moet ook die inhoud vereenvoudig word. By die langer antwoorde behoort die klem op die kernsin daarvan te val.

Indien die kinders gedurende hierdie twee jaar so n aantal vrae en antwoorde kan memoriseer, is hulle toegerus met n sekere hoeveelheid kennis wat weer en weer gedurende die res van hulle kategetiese onderrig ter sprake gebring kan word, om sodoende deeglik in die geheue te bly steek. Dit is veel beter om n beperkte aantal vrae en antwoorde op hierdie wyse te benut, as om té veel te memoriseer en later dan weinig of niks daarvan te onthou. Ons het reeds gewys op die wenslikheid om die memoriseerwerk in die kategeese te beperk.

3.5.2. 12 en 13 jaar: EERSTE SIKLUS VAN DIE VOORBEREIDENDE KATEGESE.

Hier het ons met die beginnende puberteit te doen. Selfbewustheid en n soeke na die sin van dinge en van die lewe tree na vore. Kritiese en abstrakte denke ontluik. Seksuele ontwikkeling begin.⁹⁸⁾

Deurdat die kind van homself bewus word en vra na die sin van die lewe in die algemeen en sy eie lewe in die besonder, bied dit vir ons n „invalspoort“ om met hom die temas te be-

97) L. Coenen, a.w., p.208. In n groot mate stem ons ooreen met die seleksie wat volgens hom in n hele aantal kategetiese werke voorkom. Hier en daar wyk ons seleksie egter af.

98) Vgl. pp.116,117.

handel wat gaan oor God as die Skepper en onderhouer van die wêreld (Sondag 9 en 10). Veral wil ons dan laat duidelik word wat die doel van God met Sy skepping en veral met Sy skepping van die mens is. In die lig hiervan tree die mens se mislukking (Sondag 3 en 4), maar ook die herskepping in Christus (Sondae 5,6,7,12 tot 19,21 en 22) en die Heilige Gees en Sy werk (Sondag 20 en 21) in die aandag. Hierin is die ware sin van die mens se bestaan te vinde.

In bostaande verband sal ons dan ook die temas van geloof (Sondag 7) en bekering (Sondag 33) moet behandel. Die katekisant moet die weg tot Christus verstaan en self bewandel.

Hierop kan 'n behandeling van die Tien Gebooe volg. So-doende kan ons aantoon dat die ontdekking van die ware sin van ons bestaan moet uitmond in 'n daaglikse praktiese beleving en toepassing daarvan. Veral moet hierdie onderrig so ingeklee word dat dit vir die katekisant die norme kan bied waarvolgens hy sy kritiese denke moet rig.

Aangesien die gesagskrisis in hierdie fase 'n aktuele saak begin word, kan die 5e gebod breër uitgewerk word om die katekisant doeltreffende leiding te gee. Dieselfde geld van die 7e gebod t.o.v. die ontwaking van die seksuele lewe en sy behoefte aan duidelike grondlyne waarvolgens hy sy siening kan bepaal.

Dit bring dus mee dat die hooflyne vir hierdie jare die apostolikum en die dekaloo is. Ander aspekte van die kerklike-, geloofs- of sosiale lewe kan, soos toepaslik, bygewerk word. Ons moet dit egter beklemtoon dat daar gedurig gewaak moet word teen die behandeling van té veel leerstof. Dit wat ons aanbied, moet só behandel word dat die kind daarin kan ingroei en dit tot sy eie deurleefde waarhede kan maak. Liewer té min as té veel moet die wagwoord wees.

3.5.3. 14 en 15 jaar: TWEDE SIKLUS VAN DIE VOORBEREIDENDE KATEGESE.

In hierdie jare vind 'n voortgang en verdieping van die „ek“-ontdekking plaas. Dit gaan gepaard met 'n beginnende skuldbesef. 'n Verantwoordelikebesef begin ontwaak. Die behoefte om aan iets mee te werk en te bou, tree na vore.

In aansluiting by die ontwaking van skuldbesef, kan ons die heilsorde behandel – uitgaande van die skema van die Kategismus van sonde, verlossing en dankbaarheid. Ons sou Sondae 1 tot 4, 11 – 19, 21 (vraag 54), 3 (Vraag 8), 7 (vrae 20 en 21), 33 (vrae 88,89,90), 44 (vrae 114 en 115) en 22 hier kon inwerk.

Die dekalooë kan hier herhaal word en die gebed ook by die dankbaarheid behandel word. By die behandeling van die gebed sal dan veral die aksent moet val op die sin en doel van en die verantwoordelikheid tot gebed. (Sondag 45 vrae 116 en 117). Die verskillende bede kan meer kursories gedoen word.

Die kerk en sy werksaamhede word ook hier in die leerplan ingesluit. Die lewe van die plaaslike gemeente dien as uitgangspunt gekies te word.⁹⁹⁾ So kan dan aangesluit word by gegewens wat konkreet in die kind se beleweniswêreld bestaan. Die erediens (meer oorsigtelik), apostolaat en sending en diakonaat kan met uitbouing van en aanvulling by Sondae 38, 21 (vraag 54) en 42 (vraag 111) aangebied word.

Die dekalooë en die kerk en sy werksaamhede moet dan só behandel word dat die katkisant kan ontdek wat sy taak in die kerk en in die wêreld is.

3.5.4. 16 en 17 jaar: DERDE SIKLUS VAN DIE VOORBEREIDENDE KATEGESE.

In hierdie jare kom die nood- en skuldgevoel tot 'n sterker uiting. Die jongmense begin ook om nou 'n sterker groepsgevoel te ervaar en om sekere bindinge aan te gaan. 'n

99) Handleiding voor de catecheet, Deel 3 p.2.

Sterker verinnerliking van lewensbeginsels begin om in te tree.¹⁰⁰⁾

In aansluiting by die nood-skuldgevoel moet die stof wat oor sonde, verlossing en dankbaarheid handel, hier weer as onderrigstof dien. By die behandeling van die sonde moet dieper afgetas word na die oorsprong, die wese en gevolge van sonde (Sondag 3 en 4). Waar die jongmens homself skuldig verklaar en voel, is dit belangrik dat hy die lig van die Skrif sal ontvang om te verstaan wat die wesenlike aard van die sonde is. Net so sterk moet daarteenoor die verlossing gestel word. Die noodsaak en die volledigheid van Christus se offer moet duidelik aan die lig tree (Sondag 5,6,15 en 23). Die volkomeheid van God se vergifnis en die sekerheid van verlossing moet ook volledig behandel word. Die krag van Christus se verlossingswerk spreek dan veral uit die betekenis van opstanding, hemelvaart en wederkoms (Sondag 17, 18 en 19). By laasgenoemde kan ook breër ingegaan word op die eskatologie.

Die vrug van die verlossing word onder die dekaloo na vore gebring. Veral moet hier ook aandag geskenk word aan die egte lewensvrae wat in die puber se gemoed omgaan.

By die drang tot groepsbinding sluit ons aan deur sy binding aan die gemeente te behandel. Die uitverkiesing en die sin van kerklidmaatskap (Sondag 21), met veral dan die sakramente van doop en Nagmaal (Sondag 25 - 30), dien hier as onderrigstof. Die erediens dien in volle besonderhede behandel te word, asook die organisasie, die opsig en sekere aspekte van werksaamhede van die kerk. Dele van die Kategismus wat dan hier vir die eerste keer in die leerplan verskyn, is Sondae 25 - 31.

100) Vgl. p.118 vv.

Die persoonlike verantwoordelikheid van die lidmaat kom nie net uit in sy binding aan die kerk nie, maar ook in sy persoonlike lewe. Omgang met die Bybel en die gebed is hier van belang. In die behandeling van die Onse Vader moet dan ook meer as voorheen die aksent op die „sosiale element“ laat val word. Omdat hy meer sosiaal gerig raak, sal hierdie element van die godsdienst in hierdie faset van ontwikkeling die jeugdige meer as tevore aanspreek.

3.5.5. 18 jaar: DIE BELYDENISKLAS.

Nou betree die jongeling die adolessensiefase waar die aksent meer val op sy ingroeiing in die maatskappy, sy eie verantwoordelikheid en die neem van eie besluite en op menslike verhoudinge.¹⁰¹⁾ Hy is veel meer as gedurende vorige stadiums van ontwikkeling gemotiveer tot aktiewe inskakeling in die gemeenskap – hier dan die volle kerklike lewe met al sy voorregte en verantwoordelikhede.

As tema vir hierdie afrondingsjaar van die kategetiese onderrig, kan geneem word: Dienskneg/maagd in Gods koninkryk. Vanuit hierdie perspektief kan dan behandel word die persoonlike lewe, die kerklike lewe, die sosiale lewe. Gedeeltes van die Kategismus wat by hierdie temas as uitgangspunte kan dien, is die volgende: Sondae 12 (Vraag 32), 25 (Vraag 65), 32 (Vraag 86), 45 (Vraag 116), 21 (Vrae 54 en 55), 38,39,40 (Vraag 107), 41, (Vraag 109) en 42 (Vraag 111).

3.5.6. WYSIGING MET DIE OOG OP DIE PRAKTYK VAN DIE NED. Geref. KERK.

As ons nou 'n skema wil opstel wat moet aanpas by die huidige praktyk van die Ned. Geref. Kerk wat 16 jaar as die laaste jaar van katkisasieonderrig het, sal ons aan bostaande skema enkele wysigings moet aanbring.

Die skema vir die groepe van 10 tot 15 jaar kan onveranderd bly. Dit sou verkeerd wees om te redeneer dat met die oog op die korter tyd wat hierdie kinders in die katkisasie-

101) Vgl. p.124 vv.

klas verkeer, daar nou meer leerstof bygevoeg moet word. Dit sou eerder nodig wees om van die leerstof te verminder, aangesien die geleentheid om sekere stof in 'n verdere siklus te herhaal, nou nie bestaan nie met die oog daarop sou sulke stof dan deegliker behandel moes word en dus meer lesure benodig.

Aan genoemde praktyk sou ons dan kan aanpas deur alleen vir die groep van 16 jaar, die belydenisklas, 'n ander leer- gang aan die hand te doen. Met die oog op die lewensfase waarin die kind hom hier bevind en op die feit dat hy nou op die punt staan om tot volle lidmaatskap van die gemeente toe te tree, sal ons veral by twee aspekte moet stilstaan. Ons sal hier deeglik moet rekening hou met die nood- en skuldgevoel van die kind en met sy binding aan die gemeente. Die leerstof behoort dan in hoofsaak te bestaan uit die dele in die Kategismus wat gaan oor die mens se sonde en verlossing (veral dan die Persoon en werk van Christus), en oor die kerk, erediens en sakramente en enkele dele uit die dekaloo en Onse Vader. Uit Sondae 1-6, 11-19, 21, 23 kan dan die sentrale dele geneem en behandel word terwyl enkele gedeeltes uit Sondae 25-52 in die leerplan ingevoeg kan word.

3.6. GEVOLGTREKKING.

Samevattend kan ons dan die volgende noem wat 'n skema wat volgens bostaande riglyne opgestel is, as voordele het bō 'n skema wat konsekwent volgens die Kategismusindelings opgestel is.¹⁰²⁾

Dele wat nie so belangrik is nie en nie so sterk in die aandags- wêreld van die huidige situasie staan nie, hoef nie behandel te word nie. Dit dra by tot die so noodsaaklike beperking van die hoeveel- heid leerstof. Die katkisant kry dusdoende meer geleentheid om ver- troude te raak met die leerstof en om dit intensief sy eie te maak.

Daar word meer direk en intensief rekening gehou met die ont-

102) „Voorgestelde nuwe leerplan vir die Senior Kategese in die Ned. Geref. Kerk.” Die Kindervriend, Deel XCII no.2, 2e kwartaal 1972, p.11; D.J. Viljoen, a.w., p.12.

wikkelingsfase en behoeftes van die kind en jongmens. Dit verseker dat hy meer gemotiveerd met die leerstof sal omgaan. Dit spreek hom meer onmiddellik aan en dit is vir hom makliker om dit vir homself toe te eien.

Belangrike stof word meermale intensief behandel in plaas van om dit 'n enkele maal deur die loop van drie jaar intensief te doen. Die beginsel van selfwerkzaamheid met die leerstof kan meer na vore tree en inprenting in die gemoed en geheue word bevorder.

4. 'N HANDBOEK VIR DIE ONDERRIG VAN DIE KATEGISMUS?

'n Volledige behandeling van hierdie saak sal eintlik tuishoort by 'n meer didaktiese benadering oor die gebruik van die Heidelbergse. Tog is dit vir ons volledigheidshalwe nodig om kortliks hierby stil te staan.

Waar dit vroeër die gebruik was om 'n handboek op te stel waarin die lesse uiteengesit is, word dit vandag almeer betwyfel of sulke handboeke nog enige nut het.¹⁰³⁾ Waar die handboek vroeër die gang van die les bepaal het, lê die aksent nou op die vryer omgang tussen kategeet en katkisante en tussen katkisante en leerstof. Wat hierdie verhoudinge sal wees en hoe dit presies gerealiseer word, word in die praktyk in elke groep bepaal. In die lig hiervan word die katkisasieboek gesien as „een startpunt, om de lijn wat vast te houden.“¹⁰⁴⁾ Die boek moet alleen maar hulp bied aan kategeet en katkisant by die gebeure wat in die kategese voltrek moet word. Dit mag geensins die verhoudinge en die gebeure vooraf bepaal en vaslê nie. Indien dit die geval is, werk dit belemmerend, want dit staan dan die vrye vormgewing in die weg.

Met hierdie benadering kan ons saamstem. Die groot aksent lê op die kategeet se onvervangbare rol.¹⁰⁵⁾ Dit stel dus ook besondere

103) J. Thomas, a.w., p.121.

104) R. Bijlsma, Catechisatie aan de 12 tot 14 jarigen, p.16.

105) Ons het reeds gelet op die wyse waarop die „Handleiding voor de catecheet“ hierop ingestel is. Vgl. p.243 vv.

eise aan die vermoëns en toerusting van die kategeet.

Sonder 'n handboek kan dit egter nie in die kategese nie. Die ge-
vaar is dan baie groot dat elkeen sy eie geliefkoosde onderwerpe sal
behandel.¹⁰⁶⁾ Die beste weg is egter nie om 'n sekere standaard hand-
leiding op te stel nie, maar dat dit só sal wees dat, waar nodig, ver-
anderinge van tyd tot tyd aangebring kan word. Die losblad boek en
ringband lêer is hier die aangewese middel.

Ook die katkisant behoort van 'n handboek voorsien te word wat so
opgestel is dat dit by sy ontwikkelingsfase sal aanpas. Elke groep
of siklus behoort 'n afsonderlike handboek te hê.

Ook t.o.v. die gebruik van die handboek geld dus dat die Heidel-
berger langs nuwe en aangepaste metodes as kategetiese leerstof gebruik
moet word.

5. GEVOLGTREKKING.

Terwyl ons die Heidelbergse Kategismus as die hoofinhoud van ons
kategetiese leerstof wil behou, kan ons dit nie meer volgens die
metodes van die 16e eeu gebruik nie. Daarom behoort ons nie te streef
na 'n volledige behandeling van al sy vrae en antwoorde nie en ook nie
die stof in die presiese volgorde van die Kategismus te onderrig nie.

Die handboek waarvolgens die Kategismus onderrig moet word, moet
vryheid van beweging aan die kategeet bied. Veel aandag sal dus gewy
moet word aan die vorming en toerusting van die kategeet.

106) R. Bijlsma, Kleine Catechetik, p.193.

SAMEVATTING

Kategese is 'n wesenlike deel van die lewe en die werk van die kerk. In hierdie arbeid is die kerk beide subjek en objek. Dié taak word veral deur die besondere amp verrig en is gerig op die jong lede (of nuwe lede) van die kerk met die oog op hulle geestelike vorming en toerusting. Deur die kategetiese onderrig moet hulle toegerus word om op volwaardige wyse hulle plek in die kerklike lewe in te neem en om as lede van Christus en Sy kerk hulle Christelike getuienis ook in die wêreld uit te lewe. So is die kerk dan in sy kategetiese werk besig met die opbou en die uitbou van die gemeente.

Die spesifieke opdrag om die kategese te beoefen soos wat ons dit in sy huidige gestalte ken, word nie in die Skrif gevind nie. Wat wel baie duidelik in die Skrif te vinde is, is die opdrag tot lering. Met die groei en ontwikkeling van die kerk en sy werksaamhede, het die kategetiese werk egter as 'n deel van die breër geheel van die kerk se onderrigswerk op 'n logies noodwendige wyse ontwikkel.

In hierdie aktiwiteit is daar twee elemente wat hand aan hand met mekaar saamgaan tw. die onderrigselement, d.w.s. die ontvouing en oordrag van sekere kennis, en die pastorale element, d.w.s. die element van persoonlike geestelike versorging. Die leerstof wat dus in die kategese gebruik word, moet van so 'n aard wees dat dit die doel wat ons met die kategese voor oë het, kan help verwesenlik. Diegene wat tot die volle gemeenskap aan die tafel van die Here wil toetree, moet d.m.v. die leerstof met die nodige kennis van die Woord van God toegerus word en tot 'n beleving van daardie kennis gebring word.

Die kategetiese werk is dus een van die weë waarlangs die kerk die Woord van die Here aan die mens oordra. Omdat daar 'n ware ontmoeting tussen die mens en die evangelie moet plaasvind, moet die kerk in hierdie oordra van die evangelie, rekening hou met die mens aan wie die evangelie gebring word. Sy besondere behoeftes, sy spesifieke probleme, sy bevatlikheid, ens., kan nie verby gegaan word nie. Omdat die evangelie hier langs die weg van onderriggewing oorgedra word, kan en moet daar vrugbaar gebruik gemaak word van die kennis en insigte wat die psigologie en die didaktiek ons kan meedeel.

In ons besinning oor die didaktiek en die breër verband van die opvoedkunde, het daar dan ook vir ons besonder belangrike aspekte uitgekristalliseer. Veral is die tipering van die opvoedingsdoel as ontsluiting vir ons van belang. Vanuit 'n ander gesigspunt word hier vir ons insigte aangebied wat vir ons help om 'n duideliker beeld te kry van wat ons in die kategetiese onderrig wil bereik. Die mens moet sy volle lewe in diens van God stel en tot Sy eer al sy potensiale ontwikkel en uitleef. Die leerstof wat ons wil help om hierdie doel te bereik moet dan veral aan die eise van kind- en lewensgetrouheid beantwoord.

Die belangrike vraag was nou of die Heidelbergse Kategismus as kategetiese leerstof gebruik kan word.

In die ondersoek na die ontstaan en die karakter van die Heidelbergse Kategismus het dit geblyk dat die sin en bedoeling van hierdie geskrif alleen reg verstaan kan word as ons dit sien in die lig van sy besondere ontstaansagtergronde en doelstellinge. Hierdie doelstellinge is in wese dieselfde as dié wat ons vandag met ons kategetiese onderrig voor oë het en ons bevinding was dat die Heidelbergse Kategismus hom vandag nog daartoe leen om hierdie doelstellinge te verwesenlik. Ons het verskillende besware wat van teologiese en veral didaktiese kant teen die Kategismus ingebring word, ondersoek. Dit het geblyk dat nie een van hierdie besware afsonderlik, en ook almal gesamentlik, van so 'n aard is dat dit ons daartoe kan bring om die Heidelbergse Kategismus as kategetiese leerstof oorboord te gooi nie. Intendeel, ons het bevind dat daar belangrike argumente ten gunste van die Heidelbergse Kategismus as kategetiese leerstof is. Daarom kom ons tot die slotsom dat die Heidelbergse Kategismus as kategetiese leerstof gebruik moet word.

Daar is egter enkele leemtes aangetoon waarmee ons rekening sal moet hou. In sekere aspekte sal ander materiaal by die Kategismus gevoeg moet word. Ons siening is dus dat die Heidelbergse Kategismus die basiese leerstof moet wees en dat, waar nodig, vanuit die ander belydenisskrifte of direk uit die Skrif self, aangevul kan word.

'n Belangrike voorwaarde vir die gebruik van die Heidelbergse Kategismus is egter dat daar in twee opsigte aanpassings en vernuwing sal moet plaasvind. Eerstens sal die inhoud van dié leerboek in 'n moderner en vir

die kind verstaanbare taal en styl oorgesit moet word. In soverre as wat die Kategismus as leerboek moet funksioneer, sal dit ook sekere vereenvoudiginge in die vrae en antwoorde behels.

Tweedens moet die metode waarvolgens ons die Heidelbergse Kategismus gebruik, ook verander word. Die metode waarop die Kategismus in die 16e eeu benut is, is beslis nie die beste metode waarmee ons vandag bekend is nie. Ons is oortuig dat die inhoud van die Kategismus nie volgens die volgorde van die Kategismus behandel moet word nie. Dit moet op tematiese wyse georden word met inagneming van die eise wat gestel word deur die spesifieke ouderdomsgroep aan wie dit onderrig word. Dit sal meebring dat daar 'n sekere mate van seleksie uit die Kategismushoud sal wees en dat sekere stowwe volgens die konsentriese metode in verskillende onderrigsgroepe herhaal sal moet word.

Indien ons hierdie belangrike aanpassings maak en trag om in die lig van die nuwe kennis, wat veral deur die didaktiek en die ontwikkelingspsigologie aan ons gebied word, steeds vernuwend te werk gaan, sal ons juis aan die oorspronklike bedoeling van die Heidelbergse Kategismus getrou kan bly. Van groter belang egter is dat ons langs hierdie weg getrou sal kan bly aan die bedoeling van die kategetiese self, nl. om die jong en nuwe lede van die kerk toe te rus met 'n lewende kennis en beleving van Jesus Christus as Verlosser en Here. Sodoende sal die kategetiese onderrig sy onmisbare bydrae lewer om veral die kind en jongmens te bring tot die ontsluiting van al sy vermoëns en talente in diens van Gods Koninkryk.

Die gebruik van dié 400 jaar oue leerboek kan en moet ook vandag sy bydrae lewer „tot opbouing van die liggaam van Christus, totdat ons almal kom tot die eenheid van die geloof en van die kennis van die Seun van God, tot 'n volwasse man, tot die mate van die volle grootte van Christus, sodat ons nie meer kinders sou wees nie wat soos golwe geslinger word en heen en weer gedrywe word deur elke wind van lering, maar terwyl ons in liefde die waarheid betrag, in alles sal opgroei in Hom wat die hoof is, naamlik Christus, uit wie die hele liggaam - goed saamgevoeg en saamverbonde deur die ondersteuning wat elke lid gee volgens die werking van elke afsonderlike deel in sy mate - die groei van die liggaam bevorder vir sy eie opbouing in liefde." (Ef. 4:12-16).

ADDENDUM

Vraelys aan katkisante om vas te stel in hoe n mate die taalgebruik en sinskonstruksie van die Heidelbergse Kategismus vir hulle verstaanbaar is.

1. Heidelbergse Kategismus Sondag I (vraag 1) lui so:

Wat is jou enigste troos in lewe en in sterwe?

Antw. Dat ek met liggaam en siel, in lewe en in sterwe (a), nie aan myself nie (b), maar aan my getroue Saligmaker Jesus Christus toebehoort (c), wat met sy dierbare bloed vir al my sondes ten volle betaal (d) en my uit alle heerskappy van die duiwel verlos het (e), en my so bewaar (f), dat sonder die wil van my hemelse Vader geen haar van my hoof kan val nie (g), ja ook, dat alles vir my tot my saligheid moet dien (h); daarom verseker Hy my ook deur sy Heilige Gees van die ewige lewe (i) en maak Hy my van harte gewillig en bereid om voortaan vir Hom te lewe (k).

Wat beteken die woordjie troos hierbo? _____

2. Sondag XII Vraag 31.

Waarom word Hy Christus, dit is Gesalfde, genoem?

Antw. Omdat Hy deur God die Vader verordineer en met die Heilige Gees gesalf (a) is tot ons hoogste Profeet en Leraar (b) wat ons die verborge raad en wil van God aangaande ons verlossing ten volle geopenbaar het (c); en tot ons enigste Hoëpriester (d) wat ons met die enige offerande van sy liggaam verlos het (e) en vir ons met sy voorbeding gedurigdeur intree by die Vader (f); en tot ons ewige Koning wat ons met sy Woord en Gees regeer en ons by die verworwe verlossing beskut en bewaar (g).

Wat beteken die volgende woorde in bostaande

(i) Verordineer _____

- (ii) Verborgte raad _____
(iii) Verworwe verlossing _____

3. Sondag 17 (vraag 45).

Watter nut het die opstanding van Christus vir ons?

Antw. Ten eerste dat Hy deur sy opstanding die dood oorwin, sodat Hy ons die geregtigheid deelagtig kon maak wat Hy deur sy dood vir ons verwerf het (a). Ten tweede word ons ook deur sy krag opgewek tot 'n nuwe lewe (b). Ten derde is die opstanding van Christus vir ons 'n gewisse pand van ons salige opstanding (c).

Wat beteken „gewisse pand” hierbo? _____

4. Sondag 26 (vraag 69).

Hoe word jy in die Heilige Doop daarop gewys en daarvan verseker dat die enige offerande van Christus wat aan die kruis geskied het, jou ten goede kom?

Antw. Só, dat Christus hierdie uitwendige waterbad ingestel het (a), en daarby beloof het (b) dat ek net so seker met sy bloed en gees gewas is van die onreinheid van my siel, dit is, van al my sondes (c), as wat ek uitwendig gewas is met die water wat die onsuiverheid van die liggaam wegneem.

Skryf bostaande in jou eie woorde.

5. Sondag 28 (vraag 75).

Hoe word jy in die Heilige Nagmaal daarop gewys en daarvan verseker dat jy gemeenskap het aan die enige offerande van Christus wat aan die kruis volbring is, en aan al sy goed?

Wat beteken „gemeenskap hê aan die enige offer van Christus?”

BIBLIOGRAFIE

A. GEPUBLISEERDE WERKE

- Aarts, J., Beknopt leerboek der algemene didactiek voor de tweede leerkring, L.C.G. Malmberg, 's Hertogenbosch, s.j.
- Achelis, E.C., Practische Theologie, J.C.B. Mohr, Tübingen, 1912.
- Acta ofte Handelinghen des Nationalen Synodi Dordrecht Anno 1618/1619, Isaack Jansz. Canin, Dordrecht, 1621.
- Agenda for Synod 1972, Christian Reformed Church, Grand Rapids.
- Allan, T., Er is werk aan de kerk, J.H. Kok N.V., Kampen, 1958.
- Andrén, C.G., Die Konfirmationsfrage in der Reformationszeit, in K. Frör: Zur Geschichte und Ordnung der Konfirmation in den Lutherische Kirchen, Claudius, München, 1962.
- Angermeyer, H., Die Evangelische Unterweisung an höheren Schulen, Chr. Kaiser Verlag, München, 1957.
- Didaktik und Methodik der Evangelische Unterweisung, Chr. Kaiser Verlag, München, 1967.
- Asheim, I., Glaube und Erziehung bei Luther, Quelle & Meyer, Heidelberg, 1960.
- Augustijn, C., Kerk en Belijdenis, J.H. Kok N.V., Kampen, 1969.
- Balderman, I., Biblische Didaktik, Hamburg, 1964.
- Baljon, J.M.S., Grieksch theologisch woordenboek, Keunink en zoon, Utrecht, 1908.
- Barth, K., Die Kirchliche Dogmatik IV, Verlag der Evangelischen Buchhandlung, Zollikon, 1939.
- The Heidelberg Catechism for today, (vertaal deur Shirley C. Guthrie), The Epworth Press, London, 1964.

- Bavinck, H., Gereformeerde Dogmatiek, Deel II, J.H. Kok, Kampen, 1908.
- Gereformeerde Dogmatiek, Deel III, J.H. Kok, Kampen, 1910.
- Gereformeerde Dogmatiek, Deel IV, J.H. Kok, Kampen, 1911.
- De Opvoeding der rijpere jeugd, J.H. Kok, N.V. Kampen, 1916.
- Paedagogische beginselen, J.H. Kok, N.V., Kampen, 1904.
- Bavinck, J.H., De Mensbeschouwing van het Christelijk onderwijs, Pamflet sonder jaar.
- Beets, N., De grote jongen, Bijleveld, Utrecht, 1961.
- Berkouwer, G.C., Geloof en rechtvaardiging, J.H. Kok, N.V., Kampen, 1949.
- Verontrusting en verantwoordelijkheid, J.H. Kok, N.V., Kampen, 1969.
- De Kerk I, J.H. Kok, N.V., Kampen, 1970.
- Bevelander, C., Fokkema, D., en Nieuwenhuis, H., Algemene Didactiek, J.B. Wolters, Groningen, 1959.
- Beyer, H.W., „*ΚΑΤΗΧΕΩ*“, in: Theologisches Wörterbuch zum Neuen Testament, (herausgegeben von Gerhard Kittel), Kohlhammer, Stuttgart, 1938.
- Biesterveld, P., Het karakter der catechese, J.H. Kok, N.V., Kampen, 1900.
- Bloemhof, F., Het Kind en de Bijbel, Callenbach, N.V., Nijkerk, s.j.
- Bochinger, E., Anschaulicher Religionsunterricht, Calwer Verlag, Stuttgart, 1967 (3).
- Bohne, G., Das Wort Gottes und der Unterricht, Furche Verlag, Berlin, 1929.
- Grundlage der Erziehung (I), Furche Verlag, Hamburg, s.j.
- Aufgabe und Weg der Erziehung in der Verantwortung vor Gott, Furche Verlag, Hamburg, 1953.

- Bolkestein, M.H., De Catechese in de Kerkorde, Boekencentrum, 's Gravenhage, 1960.
De eigen aard van de catechese, Universitaire Pers, Leiden, 1966.
- Bornhäuser, K., Der Ursinn des Kleinen Katechismus D. Martin Luthers, Verlag C. Bertelsmann, Gütersloh, 1933.
- Brandes, A., Die Botschaft des Heidelberger Katechismus in seiner Zeit, in K. Halaski: Die Botschaft des Heidelberger Katechismus, Neukirchener Verlag, Neukirchen, 1963.
- Braselmann, W., Die Entstehung des Heidelberger Katechismus, in K. Halaski: Die Botschaft des Heidelberger Katechismus, Neukirchener Verlag, Neukirchen, 1963.
- Bronkhorst, A.J., De omlysting van de Heidelbergse Katechismus, in Bronkhorst A.J. en Bijlsma, R.; Vierhonderd jaar Heidelbergse Catechismus, 1563 - 1963, H. Veenman en Zonen, Wageningen, 1963.
- Bijlsma, R., De Heidelbergse als catechetisch leerboek, in Bronkhorst, A.J., en Bijlsma, R.; Vierhonderd jaar Heidelbergse Catechismus, 1563 - 1963, H. Veenman en Zonen, Wageningen, 1963.
- Kleine Catechetiek, G.F. Callenbach N.V., Nijkerk, 1969⁽²⁾
- Aan de basis, 1. Didactiek van de bijbelles, Wolters-Noordhoff N.V., Groningen, 1971.
- Calvyn, J., Institutie, Dele I, II, III en IV, Vertaal deur A.Sizoo, W.D. Meinema, Delft, 1956.³
- Coenen, L., Jugend und Erwachsenenunterricht mit dem Katechismus, in Coenen L.; Handbuch zum Heidelberger Katechismus, Neukirchener Verlag, Neukirchen, 1963.
- De Belijdenisgeschriften van de Nederlandse Hervormde kerk, Boekencentrum N.V. 's Gravenhage, 1957.

- De Graaff, A.H., The Educational ministry of the Church, Diss., Amsterdam, 1966.
- De Jong, W.R., Katechetiek, Gooi en Sticht, Hilversum, 1941.
- De Klerk, L., De grondsituatie der puberteitsopvoeding, J.B. Wolters, Groningen, 1956⁽²⁾
- Devijver J., In de marge van een godsdienstleerplan, in Wegen en werkwijzen in de catechese (Uitgegeev deur M. van Caster), Desclee De Brouwer, Brugge-Utrecht, 1964.
- De Villiers, D.W., Die Kategese in die Ned. Geref. Kerk in Suid-Afrika, Pro-Rege, Potchefstroom, 1957.
- De Wet, C.J.H., en Coetzee, J. Chr., Die beginsels, metode en geskiedenis van die kategetiese onderwys, Nasionale Pers Beperk, Kaapstad, 1943.
- Dodd, C.H., Gospel and Law, Cambridge University Press, Cambridge, 1950.
- Doedes, J.I., De Heidelbergsche Catechismus in zijn eerste levensjaren 1563 - 1567, Keunink en Zoon, Utrecht, 1867.
- Drazin, N., History of Jewish education, The John Hopkins Press, Baltimore, 1940.
- Du Toit, D.A., "neergedaal ter helle" Uit die geskiedenis van 'n interpretasieprobleem, Diss., Amsterdam, 1971.
- Duvenage, S.C.W., Kerk, Volk en Jeug, Deel I, Diss., Amsterdam 1962.
- Dijk, K., De dienst aan de kerkjeugd, Kok, Kampen, 1954.
- Eijzenring, A.I., Godsdienstpedagogische opgaven in de pre-puberteit, Diss., Amsterdam 1971.
- Exeler, A., Wesen und Aufgabe der Katechese, Herder, Freiburg, 1966.
- Fankhauser, A., Das Wort Gottes als Kriterium der Pädagogik, Evangelischer Verlag A.G., Zollikon, 1957.

- Fendt, L., Grundriss der Praktischen Theologie II, J.C.B. Mohr, Tübingen, 1938.
- Firet, J., Het agogisch moment in het pastoraal optreden, Kok, Kampen, 1968.
- Flitner, A., Glaubensfrage im Jugendalter, Quelle und Meyer, Heidelberg, 1961.
- Flitner, W., Der Kampf gegen die Stofffülle, in: Didaktik (uitgegeede deur H. Heiland), Verlag Julius Klinckhardt, Bad Heilbrunn, 1968.
- Frik, H., Religionsunterricht im Dialog mit Theologie und Psychologie, Calwer, Stuttgart, 1968.
- Giese, G., Erziehung und Bildung in der mündigen Welt, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen, 1957.
- Glogauer, W., Das Strukturmodell der Didaktik, Ehrenwirth Verlag, München, 1967.
- Gloy, H., Evangelischer Religionsunterricht, in: Evangelischer Religionsunterricht in einer säkularisierten Gesellschaft (Hrsg. Horst Gloy), Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen, 1969.
- Goeters, J.F.G., Entstehung und Frühgeschichte des Katechismus, in: Handbuch zum Heidelberger Katechismus, (uitgegeede deur L. Coenen), Neukirchener Verlag, Neukirchen, 1963.
- Goetzmann, J., Die Botschaft des Heidelberger Katechismus für unsere Zeit, in K. Halaski: Die Botschaft des Heidelberger Katechismus, Neukirchener Verlag, Neukirchen, 1963.
- Goldbrunner, J., Zur Methodik des modernen Religionsunterrichts, in: Katechetische Methoden heute (Hrsg. van J. Goldbrunner), München 1962.
- Goldman, R., Readiness for religion, Routledge and Kegan Paul, London, 1967.

- Gollwitzer, H., Von der Stellvertretung Gottes, Chr. Kaiser Verlag, München 1967.
- Good, J.I., The Heidelberg Catechism in its newest light, Publication and Sunday School Board of the Reformed Church in the United States, Philadelphia, 1914.
- Gooszen, M.A., De Heidelbergsche Catechismus, E.J. Brill, Leiden, 1890.
- Graffmann, H., Geschichte der Entstehung und Methodik des Unterrichts im Heidelberger Katechismus, Neukirchener Verlag, Neukirchen, 1961.
- Die Erklärung des Heidelberger Katechismus in Predigt und Unterricht des 16 bis 18 Jahrhunderts, in Handbuch zum Heidelberger Katechismus (uitgegeee deur L. Coenen), Neukirchener Verlag, Neukirchen 1963.
- Green, B., The practice of evangelism, Hodder and Stoughton, London, 1958.
- Gregory, J.M., The seven laws of teaching, Baker Book House, Grand Rapids, 1954.
- Greyling, E., Godsdiensonderwys in die kerk, Sondagskool Depot, Bloemfontein, 1942.
- Grondlijnen voor een vernieuwde schoolkatechese, Hoger Katechetisch Instituut, Nijmegen, 1964. ⁽³⁾
- Grosheide, F.W., Het heilig Evangelie volgens Matthëus, J.H. Kok, Kampen, 1954.
- Hageman, H.G., Guilt, Grace and Gratitude, The half moon Press, New York, 1963.
- Hahn, F. Die Evangelische Unterweisung an den Schulen des 16 Jahrhunderts, Quelle & Meyer, Heidelberg, 1957.
- Evangelische Unterweisung zwischen Theologie und Politik, Chr. Kaiser Verlag, München, 1962.

- Halaski, K., Die Botschaft des Heidelberger Katechismus, Neukirchener Verlag, Neukirchen, 1963.
- Halbfas, H., Fundamentalkatechetik, Patmos-Verlag, Düsseldorf, 1968.
- Het godsdienstonderricht, Uitgeverij Patmos, Antwerpen, 1969.
- Hammelsbeck, O., Der Kirchliche Unterricht, Chr. Kaiser Verlag, München, 1947.
- Handleiding voor de Catecheet, Deel I, II en III, Boekencentrum N.V., 's Gravenhage en J.H. Kok, N.V., Kampen, 1968.
- Hauschildt, K., Glaubenshilfe als Lebenshilfe nach Luthers Kleinem Katechismus, in H. Harsch: Seelsorge als Lebenshilfe, Quelle & Meyer, Heidelberg, 1965.
- Heinrichs, H., Brennpunkte neuzeitlicher Didaktik, Verlag F. Kamp, Bochum, s.j.
- Hedtke, R., Erziehung durch die Kirche bei Calvin, Quelle & Meyer, Heidelberg, 1969.
- Hensen, R., Paul Tillich, Het Wereldvenster, Baarn, 1967.
- Hillebrand, M.J., Psychologie des Lernens und Lehrens, Hans Huber, Bern - Ernst Klett, Stuttgart, 1958.
- Hoekendijk, J.C., De kerk binnenste buiten, W. ten Have N.V., Amsterdam, 1964.
- Hoekstra, T., Psychologie en Catechese, E.J. Bosch, Nijverdal, 1916.
- Ittel, G.W., Der Holländische Katechismus, Gütersloher Verlagshaus Gerd Mohn, Gütersloh, 1969.
- Jahn, E., Religionsunterricht und Jugendseelsorge in psychologischer Sicht, Quelle & Meyer, Heidelberg, 1955.
- Janssen, K., „Katechismus“, in Weltkirchenlexikon, Kreuz, Stuttgart, 1960.

- Jentsch, W., Urchristliches Erziehungsdenken, C. Bertelsmann Verlag, Gütersloh, 1951.
- Handbuch der Jugendseelsorge, Teil II, Theologie der Jugendseelsorge, Gütersloher Verlaghaus Gerd Mohn, Gütersloh, 1963.
- Jugendseelsorge als Lebenshilfe, in H. Harsch: Seelsorge als Lebenshilfe, Quelle & Meyer, Heidelberg, 1965.
- Jetter, H., Erneuerung des Katechismusunterrichts, Quelle & Meyer, Heidelberg, 1965.
- Jonker, H., Actuele Prediking, G.F. Callenbach, Nijkerk, s.j.
- Leve de Kerk, G.F. Callenbach, Nijkerk, s.j.
- Jungmann, J.A., Katechetik, Herder, Freiburg, 1955.
- Kabisch, R., Wie lehren wir Religion?, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen, 1923.⁽⁶⁾
- Kenniston, K., Social Change and Youth in America, in E.H. Erikson: The Challenge of Youth, Doubleday & Company Inc., New York, 1965.
- Kerkelijk Handboekje, Op nieuw uitgegeven door de Synode van de Gereformeerde kerken in Nederland, gehouden te Hoogeveen, Anno MDCCCLX, G.Ph. Zalsman, Kampen, 1897.
- Kittel, H., Evangelische Religionspädagogik, Walter de Gruyter & Co., Berlin, 1970.
- Klafki, W., Das Pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der Kategorialen Bildung, Julius Beltz, Weinheim, 1964.⁽³⁾
- Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Julius Beltz, Weinheim, 1965.⁽⁵⁾
- Kohnstamm, Ph., Persoonlijkheid in wording, H.D. Tjeenk Willink & Zoon N.V., Haarlem, 1967.⁽⁵⁾
- Kopp, F., Didaktik in Leitgedanken, Verlag Ludwig Auer Cassianeum, Donauwörth, 1966.

- Kotze, J.C.G., The Divine charge to the Christian in the Church, Students Christian Association Company of South Africa, Stellenbosch, 1951.
- Koziol, K., Katechumenat heute, Evangelische Verlagsanstalt, Berlin, 1968.
- Kraemer, H., Het vergeten ambt in de kerk, Boekencentrum, 's Gravenhage, 1960. ⁽²⁾
- Kremer, W., De gemeente in de ambtelijke theologie, in: Woord en Kerk, Theologische bijdragen van de hoogleraren aan de Theologische Hogeschool der Christelijke Gereformeerde kerken in Nederland bij de herdenking van het vijfenzeventigjarig bestaan van de Hogeschool, Amsterdam, 1969.
- Kretschmar, G., Konfirmation und Katechumenat im Neuen Testament und in der alten Kirche, in: Zur Geschichte und Ordnung der Konfirmation in den Lutherischen Kirchen (Hrsg. von Kurt Frör), Claudius, München, 1962.
- Kruger, J.H., en Krause, F.J.L., Kind en Skool, Pro Rege-pers Bpk., Potchefstroom, MCMLXIX.
- Kuitert, H.M., Verstaat gij wat gij leest, Kok, Kampen, 1968.
- Kuyper, A., Tractaat van de Reformatie der kerken, Höveker & zoon, Amsterdam 1884.
- Encyclopaedie der Heilige Godgeleerdheid, Deel III, J.A. Wormser, Amsterdam, 1894.
- Kijm, J.M., Geloofsopvoeding, Hoger Katechetisch instituut, Nijmegen, 1965.
- Lang, A., Der Heidelberger Katechismus, Verein für Reformationsgeschichte, Leipzig, 1913.
- Der Heidelberger Katechismus und vier verwandte Katechismen, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, München, 1967.

- Langeveld, M.J., Beknopt theoretische Pædagogiek, J.B. Wolters, Groningen, 1952.
- Lekkerkerker, Gesprekken over de Heidelberger, N.V. Gebr. Zomer en Keunings uitgeversmaatschappij, Wageningen, 1964.
- Leuenberger, R., Die biblische Botschaft in der Bildungskrise der heutigen Schule, in H. Gloy: Evangelischer Religionsunterricht in einer säkularisierten Gesellschaft, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen, 1969.
- Maronier, J.H., Korte geschiedenis van het Godsdienstonderwijs in de Christelijke Kerk, J. Muusses & Co., Purmerend, 1881 - 1883.
- Mathews, A.F., Revolution in religious education, The Religious Education Press Ltd., Oxford, 1968.
- Maurer, D.W., Geschichte von Firmung und Konfirmation bis zum Ausgang der lutherischen Orthodoxie, in Confirmatio (hrsg. Kurt Frör), Evang. Presseverband für Bayern, München.
- Meyer, J., Historischer Kommentar zu Luthers Kleinem Katechismus, Gütersloh 1929.
- Miller, H.O., Osterhaven, M.E., Komjathy, A., en McCord, J.I., The Heidelberg Catechism with commentary, United Church Press, Philadelphia, Boston, 1966.⁽²⁾
- Miskotte, K.H., In de gecroonde allemansgading, G.F. Callenbach N.V., Nijkerk, 1946.
- Bijbelsch ABC., W. ten Have, Amsterdam, 1966.⁽²⁾
- Moll, E., Katechetiek, H.C.A. Campagne, Tiel, 1856.
- Mommers, C., De plaats en de betekenis van het exemplarisch onderwijs in de didactiek, L.C.G. Malmberg, 's Hertogenbosch, 1970.⁽²⁾
- Muirhead, I.A., Education in the New Testament, Association Press, New York, 1965.

- Muller, A.D., Grundriss der Praktischen Theologie, C. Bertelsmann, Verlag, Gütersloh, 1950.
- Neidhart, W., Psychologie des Kirchlichen Unterrichts, Zwingli Verlag, Zurich, 1960.
- Newe, H., Der Exemplarische Unterricht als Idee und Wirklichkeit, Ferdinand Hirt, Kiel, 1963.
- Nyman, H., Erwägungen zur Theologie der Konfirmation in ihrer Beziehung zur Kindertaufe und zum Abendmahl, in K. Frör: Zur Geschichte und Ordnung der Konfirmation in den Lutherischen Kirchen, Claudius, München, 1962.
- Oorthuys, G., De eeuwige jeugd van Heidelberg, Uitgeversmpy. Holland, Amsterdam, 1939.
- Otto, G., Handbuch des Religionsunterrichts, Furche Verlag, Hamburg, 1964.
- Evangelischer Religionsunterricht als hermeneutische Aufgabe, in H. Gloy: Evangelischer Religionsunterricht in einer säkularisierten Gesellschaft, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen, 1969.
- Palmer, C., Evangelische Katechetik, T.J. Steinkopf, Stuttgart, 1864.
- Perquin, N., Pedagogische Psychologie, J.J. Romen & Zonen, Roermond-Maaseik, 1962.
- Pedagogiek, J.J. Romen & Zonen, Roermond-Maaseik, 1969.
- Pfennigsdorf, E., Wie lehren wir Evangelium? A. Deichertsche Verlagsbuchhandlung, Leipzig, 1925.
- Plantinga, G.H., Jeugd en godsdienstige vorming, diss., Groningen, 1967.
- Praamsma, L., Met de kerk van alle eeuwen, Buijten en Schipperheijn, Amsterdam 1971.
- Remplein, H., Die seelische Entwicklung des Zehn - bis Zwanzigjährigen und sein Verhältnis zur Schule, in K. Strunz: Pädagogische Psychologie für Höhere Schulen, Ernst Reinhardt Verlag, München, 1967.

- Reu, J.M., D. Martin Luthers Kleiner Katechismus, Chr. Kaiser Verlag, München 1929.
- Ridderbos, H., Heilsgeschiedenis en Heilige Schrift, Kok, Kampen, 1955.
- Paulus, Kok, Kampen, 1966.
- Rinderknecht, H.J., Stadiën und Stilarten der christlichen Unterweisung, Zwingli Verlag, Zurich 1948.
- Rombouts, Fr.S., Didaktiek, Algemene en Bezondere, Drukkerij van het R.K. Jongensweeshuis, Tilburg, s.j.
- Ronge, P.H., Over de psychologie der levensstijdperken, Erven J. Bijleveld, Utrecht, 1951.
- Rossouw, H.W., Klaarheid en interpretasie, Diss., Amsterdam, 1963.
- Roth, H., Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens, Herman Schroedel Verlag, Berlin, 1957.
- Jugendpsychologie, in: Die Religion in Geschichte und Gegenwart, J.C.B. Mohr, Tübingen, s.j.
- Rott, W., Konfirmation, in: Die Religion in Geschichte und Gegenwart, J.C.B. Mohr, Tübingen, s.j.
- Rutgers, F.L., Acta van de Nederlandsche synoden der zestiende eeuw, M. Nijhoff, 's Gravenhage, 1889.
- Schaff, P., The Creeds of Christendom, Vol.1., Harper Brothers, New York, 1881.
- Scheibe, W., Die Pädagogik im 20 Jahrhundert, Ernst Klett Verlag, Stuttgart, 1960.
- Schmitt, J., Der Kampf um den Katechismus in der Aufklärungsperiode Deutschlands, München, 1935.
- Schotel, G.D.J., Geschiedenis van den oorsprong, de invoering en de lotgevallen van den Heidelbergschen Catechismus, W.H. Kirberger, Amsterdam, 1863.

- Schwager, K.H., Wesen und Formen des Lehrgangs im Schulunterricht, Verlag Julius Beltz, Weinheim, s.j.
- Seeberg, A., Der Katechismus der Urchristenheit, (Onveranderde herdruk van die uitgawe van 1903, Leipzig), Chr. Kaiser Verlag, München, 1966.
- Sevenster, G., Het karakter der nieuw-testamentische gemeente, in: Woord en Wereld, De Arbeiderspers, Amsterdam, 1961.
- Sherrill, L.J., The rise of Christian education, The Macmillan Company, New York, 1958.⁽⁵⁾
- Sizoo, A., Geschiedenis der oud-christelijke Griekse letterkunde, De Erven F. Bohn, Haarlem, 1952.
- Smart, J.D., The teaching ministry of the church, The Westminster Press, Philadelphia, 1954.
- Stewart, C.W., Adolescent Religion, Abindon Press, New York, 1967.
- Stock, H., Theologisches Gewissen und Evangelischer Religionsunterricht, in H. Gloy: Evangelischer Religionsunterricht in einer Säkularisierten Gesellschaft, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen, 1969.
- Stöcker, K., Neuzeitliche Unterrichtsgestaltung, Ehrenwirth Verlag, München, 1960.⁽⁸⁾
- Stone, H.J.S., Christelike godsdiensonderrig in huis en skool, in: n Volk besin oor sy opvoeding en onderwys, Interkerklike uitgewerstrust, Kaapstad, Potchefstroom, Pretoria, 1970.
- Strunz, K., Über die Grenzen der Psychologie in der Pädagogik, in: Pädagogische Psychologie für Höhere Schulen, Ernst Reinhardt Verlag, München, 1967.
- Südhoff, K., C. Olevianus und Z. Ursinus, Verlag von R.L. Friderichs, Elberfeld, 1857.

- Taute, B., Opvoedende Onderwys, Universiteitsuitgewers en Boekhandelaars, (Edms.) Bepk., Stellenbosch/Grahamstad, 1955. (5)
- Taylor, M.J., Religious Education, Abingdon Press, New York, 1960.
- Tazelaar, J.P., De Heidelbergsche Catechismus, D. Donner, Leiden, 1899.
- Ten Have, P., Een methode van Bijbelse Catechese, J.B. Wolters, Groningen, 1946.
- Een vreugdevol Bedrijf, Boekencentrum, 's Gravenhage, 1947.
- Ter Haar, B., Bijdrage tot de Didactiek van het Godsdienstonderwijs, Diss., Assen, 1934.
- Thelemann, O., Handreichung zum Heidelberger Katechismus, Verlag von G. Schenk, Detmold, 1892.
- Thielöcke, H., Der Evangelische Glaube I, J.C.B. Mohr, Tübingen, 1968.
- Thuring, E., Houding en verhouding, L.C.G. Malmberg, 's Hertogenbosch, s.j.
- Thurneysen, E., Das Wort Gottes und die Kirche, Chr. Kaiser Verlag, München, 1927.
- Tillich, P., Systematische Theologie I, Evangelisches Verlagswerk, Stuttgart, 1956.
- Systematische Theologie II, Evangelisches Verlagswerk, Stuttgart, 1958.
- Troelstra, A., Stof en methode der catechese in Nederland voor de Reformatie, J.B. Wolters, Groningen, 1903.
- Uhsadel, W., Evangelische Erziehungs- und Unterrichtslehre, Quelle & Meyer, Heidelberg, 1961.
- Ursinus, Z., Schatboek der Verklaringen over den Nederlandschen Catechismus, Nicolaas Coetzee, Gorinchem, 1736.

- Van Baalen, J.K., The Heritage of the Fathers, Wm. B. Eerdmans Publishing Co., Grand Rapids, 1948.
- Van den Brink, J.N. Bakhuizen, De Nederlandsche Belijdenisgeschriften, Amsterdam, 1940.
- en Dankbaar, W.F., Handboek der Kerkgeschiedenis, deel III, Bert Bakker, Daamen N.V., Den Haag, 1967.
- Van der Sprenkel, S.F.H.J. Berkelbach, Catechetiek, G.F. Callenbach N.V., Nijkerk, 1956.
- Van der Stoep, F., Didaktiese Grondvorme, H. & R. Academica (Edms.) Bpk., Pretoria/Kaapstad, 1969.
- en van der Stoep, O.A., Didaktiese oriëntasie, H. & R. Academica, Pretoria/Kaapstad, 1968.
- Van Gelder, L., Vernieuwing van het basisonderwijs, J.B. Wolters, Groningen, 1958.
- Van Genderen, J., De Reformatorische Belijdenis in Discussie; Willem de Zwijgerstichting, 's Gravenhage, 1971.
- Van Loggerenberg, N.T., en Jooste, A.J.C., Verantwoordelijke opvoeding, Nasionale Boekhandel, Bloemfontein, 1970.
- Van Nie, J.A., De Catechisatie, Uitgeversmaatschappij Holland, Amsterdam, s.j.
- Van Stegeren, W.F., Groei naar de volwassenheid, Zomer en Keuning, Wageningen, 1965.
- Van't Veer, M.B., Catechese en Catechetische stof bij Calvijn, J.H. Kok N.V., Kampen, 1942.
- Van Uchelen, A.C., Het heilig onderricht der kerk, Uitgeversmpy. Holland, Amsterdam, 1945.
- Van Veldhuizen, A., Katechetiek, J.B. Wolters, Groningen, 1925.
- Vanwijnsberghe, J., Grondslagen van de vernieuwde Catechese, Lanno, Den Haag, 1964. ⁽²⁾

- Van Wyk, J.H., Eksistensieteologie en Godsdiensoonderrig, Pro Rege-
Pers Beperk, Potchefstroom, 1971.
- Veenhof, C., Voik van God, Buijten en Schipperheijn, Amsterdam,
1969.
- Velema, W.H., Arntzen, M.J., en Exalto, K., Interview met de Nieuwe
Katechismus, Buijten en Schipperheijn, Amsterdam, 1967.
- Venter, E.A., Wysgerige temas, Sacum Bpk., Bloemfontein, 1970.⁽²⁾
- Verslag van die Jeug-Studiekommissie van die Ned. Geref. Kerk vir behande-
ling deur die Algemene Sinode in sitting 13 Oktober 1966 e.v.d.
- Vischer, L., Die Geschichte der Konfirmation, Evangelischer Verlag,
Zollikon, 1958.
- Von Meyenfeldt, F.H., Kerkelijk vooruitzicht, Zomer en Keuning, Wageningen,
s.j.
- von Zezschwitz, C.A.G., System der Christlichen Katechetik, I Der Katechu-
menat, J.C. Hinrichssche Buchhandlung, Leipzig, 1863.
- Vriezen, Th.C., Hoofdlijnen der Theologie van het Oude Testament,
H. Veenman en Zonen, Wageningen, 1954.
- Wagenschein, M., Zum Begriff des Exemplarischen Lehrens, Julius Beltz,
Weinheim, 1966.⁽⁸⁾
- Waterink, J., Puberteit, Zomer en Keuning, Wageningen, 1955.⁽⁵⁾
- Het woord in de didaktiek, Uitgaven van het gerefor-
meerd schoolverband, Zeist, 1955.
- Theorie der opvoeding, Kok, Kampen, 1958.
- Weber, G., Religionsunterricht als Verkündigung, Georg Westerman
Verlag, Braunschweig, 1961.
- Wegman, R., Theorie des Unterrichts, Ernst Reinhardt Verlag,
München/Basel, 1964.
- Weniger, E., Didaktik als Bildungslehre, Teil I, Theorie der Bil-
dungsinhalte und des Lehrplans, Verlag Julius Beltz,
Weinheim 1965.⁽⁶⁾

- Weniger, E., Glaube, Unglaube und Erziehung, in: H. Gloy, Evangelischer Religionsunterricht in einer säkularisierten Gesellschaft, Vandenhoeck und Ruprecht, Göttingen, 1969.
- Wijngaarden, H.R., Hoofdproblemen der volwassenheid, Erven J. Bijleveld, Utrecht, 1963⁽⁵⁾
- Wilhelm, T., Pädagogik der Gegenwart, Alfred Kröner Verlag, Stuttgart, 1959.
- Witt, K., Konfirmandenunterricht, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen, 1964.
- Der Konfirmationsunterricht - seine stofflichen und methodischen Fragen, in K. Frör, Confirmatio, München, 1959.
- Wölber, H.O., Religion ohne Entscheidung, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen, 1959.
- Wurth, G. Brillenburg., Het apostolaat van de kerk in deze tijd, in: De Apostolische kerk, Kok, Kampen, 1954.
- Mensbeschouwing en maatschappelijk werk, Kok, Kampen, 1957.
- Youngmann, B.R., Teaching religious knowledge, University of London Press Ltd., London 1953.
- Zellweger, E., Das Problem des biblischen Unterrichts, Verlag Friedrich Reinhardt A.G., Basel, s.j.
- Ziegler, J.H., Psychology and the teaching church, Abingdon Press, New York, 1962.

B. TYDSKRIF-ARTIKELS

- Abbing, P.J. Roscam, Het Evangelie en de mens in zijn leeftijdsfasen, Homiletica et Biblica, Jg.23, 1964, p.49.
- Berkhof, H., Tweërlei ekklesiologie, Kerk en Theologie, Jg. 13, 1962, p.145.
- Blei, K., Kan de gemeente zonder het ambt, Kerk en Theologie, Jg.18, 1967, p.1.
- Bless, W., Katechese in het voortgezet onderwijs, Verbum, Jg.30, no.3, Maart 1963.
- De Herziening van de Schoolkatechese, Verbum, Jg.31, no.7, Julie 1964.
- Bolkestein, M.H., De nieuwe Catechismus, Ministerium, Jg.1., 1967.
- Bout, H., Enige Momenten uit de Catechismus, Theologia Reformata, Jg.VI, 1963, p.46.
- De Villiers, D.W., Luther as kategeet, Ned. Geref. Teologiese Tydskrif, Jg.VIII, no.4, 1967, p.218.
- Riglyne vir die Kategese volgens die Sinode van Dordrecht, Ned. Geref. Teologiese Tydskrif, Jg.11, no.2, 1970.
- Gous, A.G.S., Die aard en behoeftes van die jeug, Ons Jeug, Jg.11, no.9, Sept. 1962.
- Haitjema, Th.L., De dogmatiese betekenis van de Heidelbergse Catechismus voor het actuele belijden onzer kerk, Kerk en Theologie, Jg.14, 1963.
- Heiberg, P.J., Die grondslag van christelike opvoeding en onderwys in Suid-Afrika, Tydskrif vir Christelike wetenskap, Jg.6, 1e kwartaal, 1970, p.39.
- Jentsch, W., Der Einfluss Tillichs auf die Religionspädagogik der Gegenwart, Der Evangelische Erzieher, Jg.22, Sept.1970.

- Jonker, H., De theologische zin van de praktijk der catechese, Theologia Reformata, Jg. VI, 1963, p.39.
- Jonker, W.D., Discussie rondom de prediking, Gereformeerd Weekblad, 24e Jg. no.35, 28 Feb. 1969.
- Hulp aan de Catecheet, Gereformeerd Weekblad, 25e Jg. no.3, 25 Julie 1969.
- Kammer, O., Zwischen altem und neuem Katechismus, Theologia Practica, Jg. IV, 1969, p.15.
- Kock, P. de B., Opvoeding en onderwys, Tydskrif vir Christelike wetenskap, 5e Jg., 4e Kwartaal 1969, p.161.
- Koole, J.L., Daar is geschied, Gereformeerd Weekblad, Jg.24, no.34, 21 Feb. 1969, p.217.
- Kuiper, F.H., De methode en de Heilige Geest, Homiletica en Biblica, Jg.24, 1965.
- Langeveld, C.M., Catechese of Didache?, Theologia Reformata, Jg.9, 1966. p.11.
- Lekkerkerker, A.F.N., Fragmenten uit een geschiedenis van de Heidelbergse Catechismus, Kerk en Theologie, Jg.14, 1963, p.45.
- Enkele opmerkingen by de nieuwe catechismus, Kerk en Theologie, Jg.18, 1967.
- Mönks, F.J., Menselijk ontwikkeling in een nieuw licht, Verbum, Jg. 37, no.1. Jan. 1970.
- Neidhart, W., Die rationalistische Unterströmung im Religionsunterricht, Theologia Practica, Jg.1. deel 1., 1966, p.66.
- Nipkow, K.E., Religionspädagogik und Religionsunterricht in der Gegenwart, Katechetische Blätter, Jg.94, 1969, p.31.
- Raemakers, H., De ontwikkeling van het rooms-katholiek godsdienst- onderwijs in Nederland, Verbum, Jg.37 no.3, Maart 1970.
- Ridderbos, H., De eenheid van de kerk, Internationaal reformatorisch bulletin, Jg.8, Jan./April/Julie 1965, p.39.

- Roest, P., Verkenning en Belijning van de catechese, Nederlands Theologisch Tijdschrift, Jg.10, 1955/56, p.29.
- Saris, W., De overgangsfase tussen 12 en 14 jaar, Verbum, Jg.37 no.1, Jan.1970.
- Schille, G., Zur urchristlichen Tauflehre, Zeitschrift für Neutestamentliche Wissenschaft, Jg.49, 1958, p.31.
- Schippers, K.A., Plannen maken voor de Catechese, Ministerium, Jg.5. no.5, Mei 1971.
- Schroten, H., De tien geboden in de catechese, Theologia Reformata, Jg.IX, 1966.
- Spelberg, A.M., De Catechismus bij de catechese, Woord en Dienst, 19 Jan., 1963, p.22.
- Stone, H.J.S., Besinning oor godsdiensoverrig met besondere verwysing na die geloofsekerheidsideaal, Tydskrif vir Christelike wetenskap, 5e Jg., 1e Kwartaal, 1969.
- Skoolopvoeding en skoolstruktuur - m Poging tot tipe-ring, Tydskrif vir Christelike wetenskap, 8e Jg., 2e Kwartaal, 1972.
- Ten Have, P., Catechese, Vox Theologica, Jg.15, Des.1943.
- Thomas, J., Ontwikkelingen in de Catechese, Gaandeweg, Jg.3., 1968. p.116.
- Troelstra, A., Augustinus en het Catechumenaat, Onder Eigen Vaandel, Jg.5., 1930.
- Troelstra, R.C.G., Over de Catechese, Onder eigen Vaandel, Jg.12, 1937, p.223.
- Van der Linde, S., Leerboek werd belijdenisgeschrift, Woord en Dienst, Jg.12, no.2, 19 Jan.1963, p.19.
- De Heidelbergse Catechismus in het kader van het Gereformeerde Protestantisme, Theologia Reformata, Jg.VI, 1963, p.5.

- Van Itterzon, G.P., De keurvorst vroeg een leerschrift voor de jeugd,
Woord en dienst, Jg.12, no.2, 19 Jan. 1963.
- Van Lier, J.H.J., Symposium over een leerplan - Inleiding op de be-
sprekingen, Verbum, Jg.37, no.5, Mei 1970, p.174.
- Van Ruler, A.A., De betekenis van het institutaire (in de kerk), Kerk
en Theologie, Jg.18, 1967, p.309.
- Vereniging van Katechese Docenten, Ontwerp leerplan voor V.W.O. en H.A.V.O.,
Verbum, Jg.36 no.3, Maart 1969, p.111.
- Viljoen, D.J., Verduideliking, verantwoording en motivering van die
voorgestelde nuwe leerplan vir kategetiese onderrig
in die Ned. Geref. Kerk, Die kindervriend, Deel XCII
no.2, Tweede kwartaal 1972.
- Visser, G.R., Catechese en Catechismus, Opdracht en dienst, Jg.37,
no.4, Jan. 1963.
- Volten, H., Reductie of uitbreiding van de Catechismus, Opdracht
en dienst, Jg.37 no.4, Jan. 1963.
- Weiland, J. Sperna, De Angelsaksische vernieuwingstheologie, Rondom het
Woord, Uitg. N.C.R.V., April 1967, p.121.

C. ONGEPUBLISEERDE WERKE.

- Bijlsma, R., Catechisatie aan de 12 - 14 jarigen, Referaat gehouden op 11 Sept. 1961 op de catechesedag te Leeuwarden..
- Castelyn, H.C., Die metodiek van Godsdiensonderrig op Skool, Afgerolde diktaat.
- Kemp, J.I., Kerk en Kerklike Jeugvereniging - n preskriptiewe en deskriptiewe besinning oor die plek en taak van die kerklike jeugvereniging in die kerk, met besondere verwysing na die nederduitse gereformeerde kerkjeugvereniging, D.D. Proefskrif, 1963.
- Terblanche, D.J.M., Die Nederduitse Gereformeerde Kerk en sy naskoolse jeug, Vorming en geestelike versorging van die naskoolse jeug tot volwaardige, aktiewe lidmate deur die plaaslike gemeente, D.Th.-proefskrif, 1966.

D. TYDSKRIFTE

Der Evangelische Erzieher, Zeitschrift für Pädagogik und Theologie,
Frankfurt/Main, Jg.22, Sept., 1970.

Die Kindervriend, Offisiële orgaan van die Algemene Jeugkommissie van
die Ned. Geref. Kerk, Bloemfontein, Deel XCII, no.2,
Tweede kwartaal, 1972.

Gaandeweg, Jg.3, 1968.

Gereformeerd Weekblad, Voor de opbouw van het gereformeerde leven, Kampen,
Jg.24, no.34, 21 Feb., 1969;
Jg.24, no.35, 28 Feb., 1969;
Jg.25, no.3, 25 Julie, 1969.

Homiletica en Biblica, Den Haag, Jg.23, 1964;
Jg.24, 1965.

Internationaal Reformatorisch Bulletin, Jg.8., 1965.

Katechetische Blätter, Hrsg. vom Deutschen Katechetenverein, München,
Jg.94, 1969.

Kerk en Theologie, Wageningen, Jg.13, 1962;
Jg.14, 1963;
Jg.18, 1967.

Ministerium, Tijdschrift voor Praktische Theologie en ambtelijke praktijk,
Apeldoorn, Jg.1, 1967.
Jg.5, Mei 1971.

Nederduits Geref. Teologiese Tydskrif, Kaapstad/Pretoria,
Jg. VIII, deel 4, 1967;
Jg. X , deel 2, 1970.

Nederlands Theologisch Tijdschrift, Wageningen,
Jg. 10, 1955/56.

Onder Eigen Vaandel, Wageningen,
Jg.5, 1930;
Jg.7, 1937.

Ons Jeug, Maandblad van die Ned. Geref. Kerkjeugvereniging,
Pretoria, Jg.11 no.9, 1962.

Opdracht en dienst, Jg.37, no.4, Jan. 1963.

Rondom het Woord, April 1967.

Theologia Practica, Zeitschrift für Theologie und Religionspädagogik,
Hamburg, Jg. I, 1966;
Jg.IV, 1966.

Theologia Reformata, Jg.VI, 1963;
Jg.IX, 1966.

Tydskrif vir Christelike Wetenskap, Publikasie van die Vereniging vir
Christelike Hoër Onderwys, Bloemfontein,
Jg.5, 1e kwartaal 1969;
Jg.5, 4e kwartaal 1969;
Jg.6, 1e kwartaal 1970;
Jg.8, 2e kwartaal 1972.

Verbum, Uitgegeven in opdracht van het R.K. Centraal Bureau
voor onderwijs en opvoeding, Nijmegen,
Jg.30 no.3, Maart 1963;
Jg.31 no.7, Julie 1964;
Jg.36, no.3, Maart 1969;
Jg.37 no.1, Jan. 1970;
Jg.37 no.3, Feb. 1970;
Jg.37 no.5, Mei 1970.

Vox Theologica, Interacademiaal Tijdschrift, Assen, Jg.15, Des.1943.

Woord en Dienst, Veertiendaags orgaan voor het hervormde kerkewerk.
Jg.12 no.2, 19 Jan. 1963.

Woord en Kerk, Uitgegee deur Christelik Geref. Leraars in Apeldoorn,
1969.

Zeitschrift für Neutestamentliche Wissenschaft, Berlin, Jg.49, 1958.