

# Waarde-opvoeding in Skole: Kan dit? Moet dit?

*Dr. J.A. Rens, Prof. J.L. van der Walt & Prof. N.J. Vreken*

## Synopsis

### Values-education in schools: may it? should it?

*In South Africa and in the rest of the world there is a value-dilemma, which is obvious in the prioritising of values by different people and groups of people. The importance of values and values-education are not being ignored and throughout the world value-education programmes are being developed. This article focuses on two questions, firstly the question whether values-education is the task of the school and secondly if so, whose values should be taught/instilled at school.*

*The above-mentioned questions are being addressed in this article from a reformatioal-educational perspective. It has already been stated that values and education are inseperable bound to each other. The school as educational institution has the task to provide values-education. In order to address the question of whose values should be taught, the conclusion was made that although universal values are being taught in many programmes religious values still are the values that direct or guide all the other and that few people will compromise that. There cannot be neutral values and any value-orientation will be religiously "coloured".*

## 1. Inleiding en probleemstelling

Die huidige situasie in Suid-Afrika en in die wêreld dui in sommige kringe op 'n 'waardekrisis' (Van der Walt, 1999: 6). Die morele agteruitgang wat duidelik blyk uit die hoë misdaadsyfer en losse morele en sedelike lewenstyle wat in sommige kringe al as norm beskou word, is 'n voorbeeld hiervan. Waardes wat vir die een belangrik is, is egter nie noodwendig vir 'n ander belangrik nie. Die nasiebou-, demokratiese en verdraagsaamheidswaardes wat tans vir die regering en die onderwysdepartement belangrik is, is nie noodwendig net so belangrik vir ander mense of groepe nie (Carl & De Klerk, 2001: 21). Mense wat

bekommerd is oor al die misdaad in die land sal vra waarom morele waardes en die onderrig daarvan in skole, nie belangriker is as hierdie demokratiese waardes nie. Omgewingsgroepe sal weer wil hê dat omgewingswaardes belangriker geag moet word. Mense wat bekommerd is oor die MIV/VIGS-pandemie verwag op hulle beurt dat kuisheid en gesondheidswaardes prioriteit moet kry. Die kerk en Christenouers verwag weer dat godsdienstige waardes die belangrikste moet wees.

Uit voorgaande is dit duidelik dat daar in Suid-Afrika en die res van die wêreld 'n waarde-dilemma bestaan en dat mense nie saamstem oor waardes en waarde-opvoeding nie. Waaroor die meeste mense wel saamstem, is dat waardes en waarde-opvoeding belangriker as ooit geword het. Salholz en Clifton (1992) onderstreep hierdie siening met die volgende stelling: “Even educators who welcome the return of values believe there is a limit to what classrooms can accomplish – and no end to what’s expected of them. In the face of poverty, family instability and social disorganization, parents want schools to fill a values vacuum”. Om hierdie rede word oor die hele wêreld waarde-opvoedingsprogramme ontwikkel en in skole geïmplementeer. Die eerste vraag is: of waarde-opvoeding egter enigins die skool se taak is? Die tweede vraag is: indien dit wel sy taak is, wie se waardes moet deur die skool onderrig of bevorder word? In wat hierna volg, word gepoog om hierdie vrae vanuit 'n reformatories-opvoedkundige denkraamwerk te benader.

## **2. Reformatoriese perspektief**

Die reformatoriese perspektief gaan van die standpunt uit dat die Woord van God die enigste waarheid is. Op grond van hierdie worteloortuiging is die volgende stel vrae ontwikkel aan die hand waarvan 'n probleem – soos hierdie, oor waardes en waarde-opvoeding – benader kan word:

- Wie is ek? Wat is die aard van die mens, sy/haar taak en betekenis op aarde? Die wie?-vraag moet beantwoord word (skepping).
- Waar is ek? Waarom het daar soveel in die wêreld skeefgeloop en watter dilemma het dit vir die mens geskep (sondeval)?
- Wat kan gedoen word om hierdie probleme van die wêreld reg te stel (verlossing)?
- Wat is die oplossing? Hoe kan die mens sy/haar lewensvisie uitleef en op daardie manier die probleme van die wêreld aanspreek (herstel)? (Gousmett, 1997, Middleton & Walsh, 1995: 19).

Hierdie vrae verskaf 'n denkraamwerk of -instrument na aanleiding waarvan 'n vraag of probleemstelling in die lig van die Skrifwoord van God bekyk kan

word, en op grond waarvan ’n Skrifgefundeerde perspektief ontwikkel kan word. Bogenoemde dien dus as die vertrekpunt van hierdie artikel.

### 3. Begripsverheldering en klassifikasie van waardes

Om by antwoorde op die twee probleemvrae wat in die “Inleiding” gestel is, uit te kom, moet daar eers duidelikheid verkry word oor presies wat met waarde-opvoeding bedoel word. ’n Begripsanalise van die term ‘waardes’ word gedoen, en daarna word ’n klassifikasie van waardes gedoen. Die begrip ‘opvoeding’ word daarna verduidelik.

#### Waardes

Volgens die Handwoordeboek van die Afrikaanse Taal (Odendal, 1994: 1257) is ’n ‘waarde’ die volgende: “hoedanigheid wat iets wenslik of nuttig maak; betekenis deur gehalte, ’n bedrag waarmee iets betaal word of ’n geldigheid, krag, betekenis”. Die *New Oxford Thesaurus of English* (Patrick, 2000: 1038) gee onder andere die volgende woorde of sinsnedes as sinonieme vir die begrip ‘waarde’: “ethics, moral code, moral values, standards, moral standards, code of behaviour, rules of conduct, standards of behaviour”. Alhoewel daar baie verskillende betekenis aan die begrip ‘waarde’ geheg word, word daar vir die doel van hierdie bespreking gewerk met die uitgangspunt dat ’n waarde die houding, gesindheid of oortuiging is waarmee ’n persoon se gedrag gerig word (Rens, Van der Walt & Vreken, 2004: in publikasie). Die volgende eienskappe van waardes is in ’n ander artikel (Rens *et al.*, 2004) bespreek, en kom op die volgende neer: waardes is persoonlik, het ’n universele karakter, is subjektief (maar kan ook soms objektief wees), is rigtinggewend, is ideale, het te doen met oortuigings, het ’n multi-dimensionele samestelling, is bepalend vir besluitneming, word deur kultuur beïnvloed en word bepaal deur die mens se lewensvisie.

#### Klassifikasie van waardes

Hattingh (1991: 211) gee in haar werk ’n klassifikasie of tipologie van waardes wat vir die doel van hierdie gesprek belangrik is. Sy onderskei 20 verskillende lewenswaardes en formuleer by elk ’n aantal indikatore. In kort kom die 20 waardes op die volgende neer:

- Religieuse waardes – dui op die mens se godsdienbeskouing, sy/haar mensbeskouing, lewensvisie. In Rens *et al.* (2004) word aangedui dat religie die (terug)binding van die hart van die mens is aan God of ’n afgod en dat die mens se lewensvisie daaruit voortvloei. Daarom speel religie en lewensvisie ’n belangrike rol in die mens se waardes.

- Verhoudingswaardes – dui op die verhoudings wat daar tussen mense bestaan en die waarde wat daaraan geheg word.
- Morele waardes – dui op die waardeskatting van die mens ten opsigte van wat reg of verkeerd is en hou verband met die mens se sedelike ontwikkeling.
- Estetiese waarde – dui op die waarneming van dit wat mooi en skoon is.
- Ekonomiese waardes – dui op die materiële, sowel as dit wat nuttig en prakties is vir die mens.
- Kultuurwaardes – dui op dit wat deur die mens geskep is en wat deur die mens bewaar moet word vir die toekoms.
- Politieke waardes – dui op die beoefening van politiek deur die mens.
- Regswaardes – dui op regverdigheid en geregtigheid en die uitoefening van die reg.
- Nasionale waardes – dui op die waarde wat die mens heg om aan 'n bepaalde nasie te behoort.
- Intellektuele waardes – dui op die verstandelike vermoë van die mens en hoe die mens dit gebruik.
- Liggaamlike waardes – dui op die liggaamlike of uiterlike voorkoms van die mens.
- Ontspanningswaardes – dui op die afleiding of ontspanning wat die mens beoefen.
- Veiligheidswaardes – dui op die veilige voortbestaan van die mens.
- Outoritêre waardes – dui op die verkryging van mag en beheer, verwys dus na gesag.
- Selfwaardes – dui op die behoefte van die mens om tot selfkennis te kom, selfstandig te wees, selfverwesenliking te bereik en homself te handhaaf.
- Gemoedswaardes – dui op die affektiewe en emosionele aspekte van die mens.
- Beroepswaardes – dui op die mens se beroepsbevrediging.
- Omgewingswaardes – dui op die omgewing en die waardering daarvan deur die mens.
- Lewenswaardes – dui op die biologiese van die mens en die waarde wat aan voortbestaan geheg word.
- Tyd-ruimtelike waardes – dui op die betekenis van menslike tyd en ruimte (Hattingh, 1991: 200 - 210).

Bogenoemde waardes is altyd teenwoordig, maar word op verskillende wyses en in verskillende omstandighede geprioretiseer. Die vertrekpunt

van hierdie prioritisering is gegrond in die religieuse, wat vir elke mens 'n vaste en onveranderlike ankerpunt is. Volgens die reformatoriese perspektief hierbo beskryf, word al die waardes deur die standpunt gerig dat God, soos Hy Hom openbaar in sy Woord, die Skepper is van alle dinge, en dat Jesus Christus die enigste Saligmaker van die mens is. In die Woord van God vind die verlose mens bepaalde riglyne van hoe hy/sy aan elkeen van die 20 lewenswaardes betekenis kan gee of hulle kan “inkleur”.

## **Opvoeding**

Coetzee het reeds in 1973 'n uitgebreide en volledige beskrywing van die begrip “opvoeding” gegee, naamlik dat dit die mens begelei en toerus vir elke goeie werk en dit sluit in die ontwikkeling van die liggaam en gees, asook die ontsluiting van kennis en verstand (1973: 71 - 78). Opvoeding is 'n proses of handeling waarmee die minder volwasse mens (in die reël die kind) toegerus word met die vermoë om God en die medemens in verantwoordelikheid te dien, en om die mens se opdrag in die skepping uit te voer. Heenan (2002: 15) gee die volgende siening van opvoeding: die doel van opvoeding is tweeledig, naamlik om die jongmens te help om die vaardighede van gesyferdheid en geletterdheid te bemeester en om hom/haar te help om goeie karakter te bou. Die reformatoriese uitgangspunt dat God die mens onder meer as 'n waardewese geskep het (Van Rensburg, Landman & Bodenstein, 1994: 264 - 265), het belangrike implikasies vir opvoeding en onderwys. Opvoeders moet hulle dus daarop toelê om die potensiaal van die opvoedeling om tot volwasse en verantwoordelike waardewese te ontwikkel, te laat ontplooi (Van der Walt, 1983: 31).

## **4. Is waarde-opvoeding die skool se taak?**

Uit die definisies van ‘opvoeding’ is dit reeds duidelik dat opvoeding die ontwikkeling van die waardes van die opvoedeling insluit; die omskrywing van ‘waardes’ dui daarop dat dit in opvoeding gaan oor rigtinggewing, ideale en oortuigings wat 'n rol speel tydens besluitneming. Vir die Christen het opvoeding te doen met vaste waardes wat uit 'n Bybelse mens- en lewensvisie gevorm is. Volgens Coetzee (1973: 78) is die allesomvattende doel van opvoeding wat op elke lewensterrein moet geld goed saamgevat in 2 Tim. 3: 16,17, naamlik “die hele Skrif is deur God ingegee en is nuttig tot lering, tot wederkering, tot teregwysing, tot onderwysing in die geregtigheid, sodat die mens van God volkome kan wees, vir elke goeie werk volkome toegerus”.

Die doel van opvoeding is, behalwe die onmiddellike doel van die bemeestering van kennis, vaardighede, gesindhede en waardes (aldus die

Onderwysdepartement se dokumente (Dept. van Onderwys, 2002 - 2004: 14)) ook die bereiking van volwassenheid, dus ook waarde-volwassenheid. Waarde-volwassenheid word gekenmerk deur die huldiging van 'n vaste waarde-sisteem of waarde-oriëntering waarvolgens keuses gemaak word en/of besluite geneem word.

Du Plooy, Griessel en Oberholzer(1985: 175) is van mening dat die doel van opvoeding gerig en gebou moet wees op waardes wat blywend en onverganklik is en wat vir die mens as 'n vaste anker in die lewe dien. Geen mens vind blywende rus en geluk in verbygaande, veranderende waardes nie. 'n Persoon se waardes moet sekerheid en 'n vaste staanplek verskaf. (Daarom kan die relativisme, wat net die veranderende en die nie-konstante waardes erken, slegs die onsekerheid en onbestendigheid by die mens verhoog). Hierdie standpunt bring ons by die vraag wie se taak dit is om aan die jongmens leiding te verskaf op die pad na volwassenheid.

Die vraag wat by ouers en onderwysers opkom is of die taak van die skool net is om onderrig te gee en of die skool nie ook 'n opvoedingstaak het nie. Die skool is die plek waar jongmense baie tyd deurbring en kennis en vaardighede opdoen. Moet die skool dus net onderrig gee of moet daar ook opvoeding plaasvind? Sommiges is van mening dat die optrede van die leerders buite skoolverband en dus buite die skoolterrein niks te doen het met die onderwyser se taak nie en ook dat die onderwyser buite die skoolterrein geen invloed behoort te hê op wat binne skoolverband plaasvind nie. Schalekamp (2001: 2) meen dat die voordiens- en indiensopleiding van onderwysers in Suid-Afrika gebrek ly aan die morele vorming of karakterontwikkeling van die onderwyser. Die onderwyser as sekondêre opvoeder behoort volgens haar (Schalekamp, 2001: 2) toegerus te wees om ook rolmodel, voorlewer, en die oordraer van waardes, houdings en ingesteldhede te wees, benewens die feit dat hy/sy 'n vakkundige moet wees – dus ook buite die skool om. Die vraag na waardes en houdings is ter sprake wanneer daar onderwysers is wat deelneem aan stakings, hulle werksure beperk tot 7 ure per dag, nie buitemuurse aktiwiteite van die skool wil bevorder nie, aan depressie en stres lei as gevolg van 'n vergrote werkklading of hulle eie professionele groei ten opsigte van hulle onderrigtaak verwaarloos. Dit is nie vir onderwysers moontlik om goedgevormde waardes te modelleer as hulle nie self daarvoor beskik nie. De Wet (2003a: 36 - 37) dui ook hierop in haar breedvoerige besinning oor misdaad in die onderwys, veral ook oor sommige onderwysers wat betrokke is by wangedrag en ander misdadige optredes in die onderwysopset. Aangesien bogenoemde die realiteit is vir baie onderwysers, kan daar met goeie reg gewonder word oor die rol van waardes in die opvoedingsproses in skole.

Waardes en opvoeding is onlosmaaklik deel van mekaar. Die oordrag van waardes kan nie geskei word van opvoeding nie en opvoeding kan ook nie geskei word van waardes nie (De Klerk & Rens, 2003: 357). Daar is uiteenlopende beskrywings van wat waarde-opvoeding is. Verskillende woorde (benaminge) word gebruik om opvoeding of onderrig in waardes te beskryf, soos byvoorbeeld karakteropvoeding of morele opvoeding. Alle opvoeding is egter gerig op die ontwikkeling van bepaalde waardes. Die ontwikkeling van waardes as deel van die opvoedingsproses kan nie religieus of lewensbeskoulik neutraal plaasvind nie. Carbone (1991: 290) onderstreep hierdie standpunt met die volgende stelling: “Education, after all, is a purposive activity, one in which normative considerations are paramount. What we consider “good” or “bad”, “right” and “wrong”, “important” and “unimportant” constantly guides our practice”. Bevraagtekening van die standpunt dat skole lewensbeskoulik neutraal kan funksioneer kom van Romanowski en Oldenski (1998) wat beweer dat skole die prooi geword het van die mening (mite?) dat “... the teaching process (is) a neutral, apolitical and amoral endeavour”. Die gevolg van ’n sogenaamde neutrale uitgangspunt is dat onderwysers nie die vrymoedigheid het om kontroversiële kwessies en morele dilemmas (wat waarde-uitsprake vereis) aanspreek nie. Die vraag ontstaan derhalwe of daar enigsins sprake kan wees van opvoeding as daar geen begeleiding ten opsigte van sulke kwessies (kan) plaasvind nie.

’n Ander standpunt kom ook in die literatuur na vore. Halstead en Taylor (2000) meen dat die skool se rol tweeledig is, naamlik “to build on and supplement the values children have already begun to develop by offering further exposure to a range of values that are current in society and to help children to reflect on, make sense of and apply their own developing values”.

Beck (1990: 28) kritiseer die gangbare skoolopset deur te beweer dat die skool die neiging het om die leerders se waardes te verwar. “Students become preoccupied with trying to please ... Gradually they lose their curiosity, resourcefulness and confidence. We teach them that learning is separate from living and that they cannot be trusted to learn and are good at it .... The greatest paradox of all, for an educational institution, is that in teaching children to read, we teach them to hate reading; in teaching them to learn, we teach them to regard study as a chore”.

In sulke gevalle skyn dit of daar nie ware opvoeding plaasvind nie, want die kind word nie in al sy/haar dimensies begelei en toegerus nie. Positiewe waarde-opvoeding vind nie plaas nie, want die kind is nie in staat om dit wat hy/sy by die skool leer as waarde-toevoeging te ervaar nie.

Die reformatoriese perspektief gee riglyne vir waarde-opvoeding. Die mens is byvoorbeeld met analitiese of kognitiewe vermoë geskape om te kan ontleed en uiteen te stel. Hy/sy kan (en moet) sy/haar eie handeling en optrede ontleed en op sekere handeling of optredes in bepaalde situasies besluit. Sulke besluite word geneem op grond van vaste vertrekpunte (wat aangedui word as beginsels, gegrond in 'n bepaalde religie en lewensvisie (Rens, *et al.*, 2004) en op grond van sekere waardes (oordele oor wat reg en goed, waardevol of nie, aanvaarbaar of nie is). Hoewel die modaliteite van menswees in 'n bepaalde vaste rangorde in die mens ingeskaap is, met die getalsfunksie as die mins gekompliseerde menslike funksie tot die pistiese of die geloofsfunksie as die mees gekompliseerde, is die mens deur God toegerus met die vermoë om die waardes wat met die verskillende modaliteite of funksies van menswees in verband staan, te prioritiseer en toe te pas. God stel die mens dus in staat tot besluitneming op grond van beginseluitgangspunte en waarde-oordele. Die mens bly teenoor God en medemens verantwoordelik vir waardebesluite.

Dit blyk dus onmoontlik vir onderwysers te wees om 'n neutrale skool te bedryf en om jongmense sogenaamd op te voed sonder dat daar vanuit 'n bepaalde vertrekpunt gewerk word. Onderwysers se vertrekpunte lewer 'n uitspraak ten opsigte van die waarde-prioritiserings wat daar van tyd tot tyd in hulle eie lewens en in dié van hulle leerders in die skool gaan plaasvind. Carr (2000) meen ook dat die mens sy/haar waardes prioritiseer en dat die menslike kultuur 'n rol hierin speel. Hierdie rangskikking van die mens se waardes kan nie universeel wees nie, omdat die omstandighede waarbinne dit plaasvind verskil. Hy sê voorts dat waarde-vrye feite en waarnemings nie moontlik is nie.

Vanuit 'n reformatories-opvoedkundige hoek gesien, is die antwoord op die vraag of waarde-opvoeding wel die taak van die skool is, dus 'n duidelike "ja" – waarde-opvoeding is die taak van die skool. Alle onderrig en opvoeding (waaronder ook waarde-opvoeding) is gerig op die omvattende doel van opvoeding soos dit hoërop beskryf is. Vir die Christen sal waardes dus ook vaste rigtinggewers wees wanneer enige besluit geneem en prioriteite gestel moet word. In die literatuur oor hierdie onderwerp kan vasgestel word dat daar 'n teruggryp is na waardes in die onderwys en dat sekere waardes uitgelig word as die manier om terug te keer na waardegedrewe onderwys (De Wet, 2003b: 86). Uit voorgaande is dit duidelik dat die skool, as opvoedingsinstansie, ook 'n taak het om waarde-opvoeding te verskaf. Hierdie taak plaas 'n groot verantwoordelikheid op die skouers van die onderwysers weens die belangrike



rol wat hulle te speel het in die lewens van hulle leerders. Die volgende vraag wat op die voorgrond tree, is: Wie se waardes moet in die skool onderrig en bevorder word?

## 5. Wie se waardes?

In die Inleiding en probleemstelling hierbo is verwys na die feit dat mense verskil oor watter waarde(s) (vir hulle) die belangrikste is en dus in waarde-opvoeding die klem sou moet kry. Wêreldwyd, oral waar daar kommer is en was oor die waardes van mense, is daar programme ontwikkel vir waarde-opvoeding in skole. Die vraag waarmee hulle almal gekonfronteer was en steeds is, is “wie se waardes moet onderrig word?” (Tyree & Vance, 1997). In Suid-Afrika word ook ’n versugting uitgespreek na goeie en gesonde waardes in ’n poging om die morele agteruitgang van die samelewing te probeer keer. Die huidige Minister van Onderwys, N Pandor, het onlangs gevra vir “ ’n nuwe etiek, ’n nuwe waarde-oriëntering” (Mkhabala & Malan, 2004: 2). Met reg kan dus gevra word na watter waardes en watter waarde-oriëntering die minister verwys.

Vir onafhanklike skole is die vraag oor wie se waardes by die leerders tuisgebring moet word meestal nie ’n probleem nie, want dié waardes word gewoonlik deur die skool (ouers en onderwysers) self bepaal en in die skool se visie en missie uitgespel. Vir openbare skole bly dit egter ’n groot probleem. In die meeste lande word sekulêre neutrale onderwys deur wetgewing voorgeskryf. In Suid-Afrika is besluit dat skole die klem baie sterk moet lê op die konstitusionele waardes (DoE, 2001: iv-v). Oor die ander waardes spreek die Waarde-manifes van die Onderwysdepartement hom nie uit nie. In die buiteland het voorstanders van waarde-opvoeding hulle gewend tot sogenaamde karakterbou-programme. De Klerk (2003: 47 - 60) bespreek enkele programme vir morele opvoeding soos wat dit al in die wêreld vergestalt het. In elkeen van hierdie programme is daar op die een of ander voorafbepaalde waarde(s) besluit deur die programontwikkelaars. Die antwoord op die vraag na wie se waardes in hierdie gevalle bevorder moet word, is dus deur die programontwikkelaars bepaal.

Daar is uiteenlopende opinies oor die vraag na wie se waardes onderrig moet word. Ashton en Watson (1998) meen dat waarde-opvoeding kan wissel vanaf ’n moontlike skending van die kinders se demokratiese reg (deur moontlike misbruik van die feit dat hulle nog onvolwasse is deur ’n sogenaamde “traditional authoritarian instilling of acceptable ideas and behaviour”) tot by die gedagte dat kinders nie geïndoktrineer moet word nie en dat alles as relatief voorgestel moet word. Hulle sê verder dat die

gevaar altyd bestaan dat die onderwyser se waardes in botsing kan wees met die waardes van die ouers en daarom was daar 'n beweging in die rigting van “procedural neutrality”, wat gepoog het om ouers gerus te stel dat kinders nie in die skool gekontamineer sal word deur die opvattinge of waardes van die onderwysers nie. Die vraag na wie se waardes word dus in hierdie geval nie regtig beantwoord nie, omdat die skool op 'n sogenaamde neutrale vlak moet funksioneer. Dit is reeds in die vorige afdeling gestel dat sulke neutraliteit nie moontlik is nie. Die klem in bogenoemde benadering van “procedural neutrality” word gelê op die uitgangspunt dat dit die ouers is wat 'n belangrike rol behoort te speel in die waarde-opvoeding van die kind en dat die skool neutraal behoort te bly.

Die ‘waarde-uitklaringsmodel’ kan 'n manier wees om antwoord te gee op die vraag “wie se waardes?”. 'n Wyse van waarde-opvoeding wat in die VSA sterk gepropageer word, is dat waardes vanuit 'n algemene en neutrale waardestelsel onderrig moet word en dat leerders dan toegelaat word om self inhoud en betekenis aan elke waarde te gee. Volgens die waarde-uitklaringsmodel word leerders aangemoedig om hulle eie waardes te kies. Die onderwyser is veronderstel om geen rol te speel in die keuse van waardes nie; slegs die kognitiewe proses van evaluering en besluitneming te begelei (keuse te maak) is hier van toepassing (Raths, Harmin & Simon, 1978: 8, 9). Volgens hierdie model word leerders aangemoedig om dialoog te voer oor waardes en dan 'n eie keuse te maak. Die beswaar wat egter hierteen ingebring kan word, is dat waardes reeds op 'n baie vroeë ouderdom begin ontwikkel en dat 'n kind eers in 'n later stadium “waarde-volwassenheid” bereik (Woolfolk, 1998: 81 - 82). In die meeste gevalle is 'n kind dus nie gereed om self oor waardes te besluit nie.

Volgens die “Center for the Fourth and Fifth Rs” (Cortland, 2004) is daar wêreldwyd eenstemmigheid oor watter waardes goeie karakterbou bevorder, naamlik respek, verantwoordelikheid, betroubaarheid, regverdigheid, sorg vir ander, dapperheid/moed, self-beheersing en ywer. As daar eenstemmigheid hieroor is, dan is die vraag oor wie se waardes onderrig moet word nie meer relevant nie. Karakterbouprogramme van bogenoemde sentrum in die VSA is volgens Lickona (1996: 93) 'n doelbewuste poging van die hele gemeenskap, wat die ouerhuis en skole insluit, om die jongmense kernwaardes te laat verstaan, daarvoor om te gee en daarvolgens op te tree.

Volgens Schaeffer (1998) word hierdie programme op die volgende 11 boustene (hulle noem dit “principles”) van effektiewe karakter-opvoeding/waarde-opvoeding soos Lickona dit beskryf het, gebou:

- Kern etiese waardes dien as die basis vir goeie karakter.
- “Karakter” behoort in te sluit hoe om te dink, te voel en ook hoe om op te tree.
- Die program moet ’n doelbewuste, pro-aktiewe en omvattende aanslag hê wat alle waardes bevorder.
- Die skool moet ’n omgee-omgewing wees, waar die kind die voorbeeld daagliks ervaar.
- Geleentheid moet geskep word vir leerders om “moral action” te neem.
- Daar moet ’n betekenisvolle en uitdagende akademiese kurrikulum wees wat alle leerders respekteer en hulle help om welslae te behaal. Karakter en leer is onafskeidbaar.
- Daar moet gestreef word om leerders se intrinsieke motivering te ontwikkel sodat hulle weet wat reg en verkeerd is. Belonings en straf sal dan nie die aandag aftrek van die ware redes om verantwoordelik te wees nie.
- Personeel by die skool moet almal na dieselfde doel streef, en die gedeelde verantwoordelikheid vir die opvoeding van die leerders besef.
- Daar is “kampioene”/leiers nodig onder die personeel en die leerders wat hierdie pogings kan lei.
- Die ouers en die gemeenskap moet vennote wees in hierdie waarde-opvoedingspoging.
- Pogings moet op ’n deurlopende basis gemeet, geëvalueer en verbeter word.

’n Ander voorbeeld van ’n karakterbouprogram is die “Living Values”-program. Dis ’n opvoedingsprogram wat gebaseer word op die uitgangspunt dat “values can and should be taught and caught” (Living Values, 2004). Die uitgangspunt van hierdie program is dat daar op die leerder se optrede gefokus moet word en ook op die onderwyser as die potensiele en noodsaaklike rolmodel. Hierdie program bied aan onderwysers en fasiliteerders die geleentheid om deur ’n verskeidenheid waarde-aktiwiteite en praktiese maniere kinders en jong volwassenes 12 universele waardes (samerwerking, vryheid, geluk, eerlikheid, nederigheid, liefde, vrede, respek, verantwoordelikheid, eenvoud, verdraagsaamheid en eenheid) te laat ontdek en te laat ontwikkel en terselfdertyd intra-persoonlike en sosiale vaardighede aan te leer (Living Values, 2004). Daar word wêreldwyd werksinkels in die “Living Values”-program in

samewerking met UNESCO aangebied. Die doel van die program is vierledig:

- om mense te help om te dink en te reflekteer oor verskillende waardes en die invloed daarvan op die lewe,
- om mense te help om die verantwoordelikheid en motivering van die neem van persoonlike besluite te verstaan,
- om mense te inspireer om hulle eie persoonlike, sosiale, morele en spirituele waardes te kies en bewus te wees van maniere om dit te ontwikkel en te versterk, en
- om onderwysers en sorggewers (“caregivers”) aan te moedig om na opvoeding/onderwys te kyk as ’n manier om ’n persoonlike filosofie te ontwikkel en om die verantwoordelikheid daarvan met respek en selfvertroue in die samelewing te handhaaf ten einde daarin te groei.

In Nieu-Seeland het John Heenan ’n karakterbouprogram ontwikkel wat tans in verskeie skole geïmplementeer word. Hy gaan van die standpunt uit dat daar wel universele waardes is wat vir die mensdom deur die eeue aanvaarbaar was en steeds sal bly. Hierdie waardes is die volgende: “honesty and truthfulness, kindness, consideration and concern for others, compassion, obedience, responsibility, respect, duty” (Heenan, 2002: 27). ’n Ander metode, volgens Heenan, om by ’n stel “aanvaarbare” waardes uit te kom, is om die ouers van ’n skool self te laat bepaal watter waardes onderrig of bevorder moet word deur die skool.

Nie een van bogenoemde modelle of programme gee ’n klinkklare antwoord op die vraag na wie se waardes in die opvoedingsproses aandag behoort te kry nie. Probleme met al die standpunte is in die eerste plek dat onderwysers sterk rolmodelle vir leerders is en dat onderwysers wat ander waarde-oriëntasies het as wat die ouers bevorder wil hê, dit moeilik vind om die voorgeskrewe waardes te onderrig of te bevorder en voor te leef. In die tweede plek verskil ouers se waardes ook en daarom gaan hulle onderling verskil oor watter waardes onderrig of bevorder moet word. Oor religieuse waardes, byvoorbeeld, is min mense bereid om kompromieë te maak, omdat dit al die ander waardes (Hattingh se tipologie van 20 lewenswaardes) rig en “inkleur”. Die religie en lewensvisie van elke mens gee aan hom/haar die instrument waarmee hy/sy waardes prioritiseer en persoonlike betekenis en inhoud daaraan heg. Gousmett (1996) onderstreep hierdie siening as hy sê dat die mens is: “... inescapably committed to various religious perspectives that guide and shape us in everyday life”.

Vir die Christenouer wat met sy/haar doopbelofte onderneem het om sy/haar kind in die leer van die Christelike geloof (en dus ook in die Christelike waardes) te onderrig of te laat onderrig, is waarde-opvoeding sonder die “inkleuring” vanuit die Christelike perspektief dus ook nie beste oplossing nie.

## 6. Gevolgtrekking

Dit is duidelik dat die taak van die skool wel wesenlik met waardes te doen het, maar dat daar deeglik besin moet word ook hoe waarde-opvoeding in die skole behoort te geskied. Dat waardes implisiet deel vorm van die onderrig van alle leerinhoude kan nie ontken word nie. Die inkleuring van hierdie waardes deur program- en handboekskrywers sowel as onderwysers is egter waar die probleem lê. Daar bestaan nie iets soos ’n waardevrye kurrikulum en onderrig nie. Dit word verder nie ontken dat daar sekere universele waardes is wat vir alle mense belangrik is nie. Die religieus-lewensbeskoulike inkleuring van hierdie waardes is egter nie vir alle mense dieselfde nie. Almal sal byvoorbeeld saamstem dat respek ’n belangrike waarde is, maar wat respek presies beteken en hoe dit tot uitdrukking kom verskil van mens tot mens. Die betekenis en toepassing daarvan word enersyds deur die kontingente situasie bepaal, en andersyds deur die religieuse verbintenis (‘commitment’) en oortuigingsraamwerk van die opvoeder.

Dit lyk dus of die gesprek oor “wie se waardes onderrig moet word?” nog nie verby is nie. Dit is ook nog nie ’n uitgemaakte saak dat daar nie ander opsies is met behulp waarvan die ‘wie se waardes?’-vraag omseil kan word nie. Nadere ondersoek moet ook na sulke opsies gedoen word.

## Bibliografie

- ASHTON, E. & WATSON, B. 1998. Values education: a fresh look at procedural neutrality. *Educational Studies* (Carfax Publishing), 24(2): 183 - 194. [In EBSCOHost : Academic Search Elite, Full display : <http://www-sa.elsevier.com>] [Datum van gebruik : 30-03-2003].
- BECK, C. 1990. Better schools: a values perspective. New York : The Falmer Press.
- CARBONE Jr, P.F. 1991. Perspectives in Values Education. *Clearing House*. 64(5): 290 - 292. May/Jun.
- CARL, A.E. & DE KLERK, J. 2001. Waarde-opvoeding in ’n jong demokrasie en Kurrikulum 2005: panasee of mynveld. *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*. 41(1): 21 - 32.
- CARR, D. 2000. Moral formation, cultural attachment or social control: what’s the point of values education? *Educational Theory*. 50(1): 49 - 62. Winter. [In EBSCOHost : Academic Search Elite, Full display : <http://www-sa.elsevier.com>] [Datum van gebruik : 28-03-2003].

- COETZEE, J.C. 1973. *Inleiding tot die Algemene Teoretiese Opvoedkunde*. Pretoria: J.L. van Schaik Beperk.
- CORTLAND STATE UNIVERSITY OF NEW YORK COLLEGE. 2004(a). Summer institute in Character Education. [Web:] <http://cortland.edu/c4n5rs/brochure.asp> [Datum van gebruik: 02-01-2004].
- DE KLERK, J. 2003. Die kompleksiteit van morele opvoeding in Suid-Afrikaanse skole. *Nederduits Gereformeerde Teologiese Tydskrif*. 44(1, 2): 47 - 60.
- DE KLERK, J. & RENS, J.A. 2003. The role of values in school discipline. *Koers*. 68(4): 353 - 371.
- DEPARTEMENT VAN ONDERWYS. 2000-2004. Implementation plan for Tirisano. Working together to build an education and training plan for South Africa. Pretoria: Department of Education.
- DEPARTMENT OF EDUCATION (DoE). 2001. Manifesto on Values, Education and Democracy 2001. Cape Argus Teach Fund for the Department of Education. DoE.
- DoE kyk DEPARTMENT OF EDUCATION
- DE WET, C. 2003a. 'n Media-analise oor misdaad in die Suid-Afrikaanse onderwys. *South African Journal of Education*. 23(1): 36 - 44.
- DE WET, C. 2003b. Skoolveiligheid en misdaadbekamping: die siening van 'n groep Vrystaatse leerders en opvoeders. *South African Journal of Education*. 23(2): 85 - 93.
- DU PLOOY, J.L., GRIESSEL, G.A.J. & OBERHOLZER, M.O. 1985. Fundamentele pedagogiek vir gevorderde studente. Pretoria : HAUM
- GOUSMETT, C. 1997. So you want to go to university? ~part 1~. Christian Faith and Action Trust. [Web:] <http://homepage.ihug.co.nz/~faithact/think2.htm>. [Datum van gebruik: 06-10-2004]
- GOUSMETT, C. 1998. A critical review of the "Cornerstone Values Curriculum". [Web:] <http://homepage.ihug.ca.nz/~faithact/study.htm>. [Datum van gebruik : 06-10-2004]
- HALSTEAD, J. & TAYLOR, M. 2000. Learning and teaching about values: A review of recent research. *Cambridge Journal of Education*. 30(2): 169 - 223. June. [In EBSCOHost : Academic Search Elite, Full display : <http://www-sa.ebsco.com>] [Datum van gebruik: 06-09-2000].
- HATTINGH, L. 1991. Die teorie van waardes. Johannesburg: Randse Afrikaanse Universiteit. (Ph. D.-proefskrif).
- HEENAN, J. 2002. Building character through Cornerstone values. Invercargill: The New Zealand Foundation for Values in Education.
- LICKONA, T. 1996. Eleven principles of effective character education. *Journal of Moral Education*. 25(1): 93 - 95.
- LIVING VALUES. 2004. [Web:] <http://www.livingvalues.net/values/index.html>. [Datum van gebruik: 23-10-2004].
- MIDDLETON, J.R. & WALSH, B.J. 1995. Truth is stranger than it use to be – Biblical faith in a postmodern age. Downers Grove: InterVarsity.
- MKHABALA, M. & MALAN, M. 2004. Skoksyfers kos belastingbetalers R1 miljard per jaar – by die 40% eerstejaars drup. *Rapport*. 35(38): 2.
- ODENDAL, F.F., (Red.). 1994. *Verklarende handwoordeboek van die Afrikaanse taal*. Midrand : Perskor Uitgewery.
- PATRICK, H., (Ed.). 2000. *The new Oxford thesaurus of English*. Oxford: Oxford University Press.
- RATHS, L.E., HARMIN, M. & SIMON, S. 1978. *Values and teaching*. Ohio : Merrill.

- RENS, J.A., VAN DER WALT, J.L. & VREKEN, N.J. 2004. Waardes in die opvoeding en onderwys: 'n Babelse verwarring. In publikasie.
- ROMANOWSKI, M.H. & OLDENSKI, T.E. 1998. Challenging the status quo of teacher education programs. *Clearing House*. 72(2): 111 - 114. Nov/Dec. [In EBSCOHost : Academic Search Elite, Full display : <http://www-sa.elsevier.com>] [Datum van gebruik : 04-02-2003].
- SALHOLZ , E. & CLIFTON,T. 1992. Values in the classroom. *Newsweek*. 119(23):26-27. [In EBSCOHost : Academic Search Elite, Full display : <http://www-sa.elsevier.com>] [Datum van gebruik : 06-09-2003].
- SCHAEFFER, E.F. 1998. Character crisis and the classroom. *Thrust for educational leadership*, Sep/Oct, 28(1), 14 - 17. [In EBSCOHost : Academic Search Elite, Full display : <http://www-sa.elsevier.com>] [Datum van gebruik : 30-03-2003].
- SCHALEKAMP, A.S. 2001. Die bydrae van persoonlike leierskap tot die professionele ontwikkeling van onderwysers. Johannesburg: Randse Afrikaanse Universiteit. (D.Ed.-proefskrif.)
- TYREE, C. & VANCE,M. 1997. Teaching values to promote a more caring world. *Journal for a Just & Caring Education*. 3(2): 215 - 229. Apr. [In EBSCOHost : Academic Search Elite, Full display : <http://www-sa.elsevier.com>] [Datum van gebruik : 27-07-2000].
- VAN DER WALT, B.J. 1999. Die oorsprong van ons waardekrisis en hoe ons weer duidelike, positiewe Christelike waardes kan terugvind. Potchefstroom: IRS. (Instituut vir Reformatoriese Studies, Studiestuk 381.)
- VAN DER WALT, J.L. 1983. Oor opvoeding in 'n neutedop. Bailliepark: Mediapublikasies.
- VAN RENSBURG, C.J.J., LANDMAN, W.A. & BODENSTEIN, H.C.A. 1994. Basiese begrippe in die Opvoedkunde/ Basic concepts in Education. Halfway House: Orion Uitgewers.
- WOOLFOLK, A. 1998. Educational psychology. Boston: Allyn and Bacon.

**Kernbegrippe:**

Waardes  
Opvoeding  
Waarde-opvoeding

**Key concepts:**

Values  
Education  
Values-education





# Die Plek en Roeping van die Nederduitse Gereformeerde Kerk in 'n Postmoderne Wêreld: Riglyne vir Kerklike Hernuwing

*Prof. L.O.K. Lategan*

## Synopsis

*This article examines the role and position of the church in a postmodern society. The focus of the article is on the Dutch Reformed Church and the current debate within the Afrikaans churches on their role in a changing society. The article refers to three developments which impacted on the role of the church during the last four decades. These developments are the influence of and reaction to the zeitgeist on the identity of the church; the church's racial understanding and the declining role of the DRC as "state" church in society. The article provides several guidelines for the church to react to the demands from the changing society. The emphasis is laid on the centrality of the Bible and the understanding of contemporary society. The needs of churchgoers in the postmodern world cannot be ignored but should be informed through Biblical guidelines. These guidelines are contextualized.*

## 1. Agtergrond

Niemand sal dit betwyfel dat veral die Afrikaanse ("tradisionele") kerke tans oor hulle plek en roeping onseker is nie. Hiervan getuig die briewekolomme in die koerante, gerugte doen die rondte dat die Nederduitse Gereformeerde Kerk aan die skeur is en die gesprekke en vrae of die kerk nog relevant is? Die eerste algemene predikante konferensie van die Nederduitse Gereformeerde Kerk wat pas in Bloemfontein gehou is (Junie, 2005), is 'n bewys hiervan.

Dat die kerk dus met 'n hand-in-eie-boesem-aksie besig is, kan nie misgekyk of ontken word nie. Die kerk moet haarself weer ontdek (sien Naudé, 2005). Lidmate begin twyfel aan die geloofwaardigheid van die kerk om hulle behoeftes aan te spreek. In dié verband vra Cilliers (2001: 126) of die kerk nog geglo kan word?

Hierdie gesprekke is nie net tot die kerk *as instituut* beperk nie. Vrae oor God, die teologie en geloof is ook volop in omloop. Die “Nuwe Hervormers” het die aktualiteit van kerk en geloof op die tafel gesit. Tereg merk Lubbe (2003: 398) op dat “Die tyd is ryp dat Afrikaanse Christene in Afrika onsettend eerlik oor die verband tussen geloof, kultuur en eksistensie sal besin. Verontwaardiging oor of dreigemente teen die huidige debat sal nie dié besinning help nie. Dit bly egter ’n besinning vanuit ’n geloofsbelydenis op grond van God se gesagvolle openbaring van God: in sy skepping; in Jesus Christus; in sy Woord.” Durand (2002b: 67) merk verder op dat “die gereformeerde geloof veel meer is as die aanvaarding van ’n aantal ewige waarhede, maar dat dit ’n manier is om met die Bybelse boodskap te worstel in ’n dinamiese historiese proses ...” Twee nuwe boeke deur Burger (2005) en Naudé (2004) is voorbeelde hiervan. Burger skryf oor roeping, hoe om daarvoor duidelikheid te kry en die lesse wat gelowiges en gemeentes uit die roepingsverhale in die Bybel kan leer sodat gelowiges én gemeentes groter duidelikheid oor hulle rol as gelowiges en die kerk kan kry. Naudé besin oor God. Vir hom gaan dit eerder oor “hervertolk” as “prysgee”. ’n Mens se godsbegrip kan in ’n eietydse idioom verstaan word sonder om die wese van daardie begrip aan die tydsgees uit te lewer. Gelowig-wees beteken nie om blind/doof vir eietydse behoeftes te wees nie.

Daar word nie net vanuit die kerklike geledere oor haarself nagedink nie. In sy “biografie” oor die Afrikaners verwys Giliomee (2004: 224) na die sterk inslag van die Christelik-nasionale bewussyn en die invloed daarvan op die kerk en samelewing: Die kerk en samelewing is gerangskik aan die hand van *beginsels* wat direk vanuit die Skrif afgelees kon word (die grondslag van die Calvinisme). Giliomee wys ook op die beskouing van die verbondsteologie – toe en nou. Eers is dit gesien as ’n wetenskaplik-verantwoorde omgang met die verbond. Nou word dié teologie gesien as beweegrede vir die oorheersing van die een kultuur- en rasgroepe bo die ander.

Hierdie ontwikkelings is egter nie beperk net tot die Suid-Afrikaanse konteks nie en dit is beslis ook nie nuut nie. In ’n gesprek tussen Berkouwer, Schillebeeckx en Oberman bekend as “*Ketters of voortrekkers*” (1970) word gepraat oor onder andere die gesag en die geloofwaardigheid van die kerk. In die gesprekke word gevra dat die teologie en die kerk meer krities na hulleself moet kyk en met hulleself moet omgaan. Meer as dertig jaar gelede vra Graafland (1973) of dit nie die einde van die “Gereformeerde Christendom” is nie? Vernuwing is nie vir hom verkeerd nie. Trouens dit hang saam met die karakter van die

Gereformeerde kerke wat *ás* kerk van die reformatie (*reformata-reformanda*) voortdurend moet vernuwe. Gereformeerde-wees (statiесе proses) moet altyd deur Gereformeerde-word (voortdurende vernuwing) gevolg word. Hy skryf:

Op dat nuwe, dat in het denken en doen van deze wêreld openbaar komt, moet de kerk zich positief instellen. Zo zal zij voortdurend in beweging zijn en verrijkt worden met en gecorrigeerd worden door steeds nieuwe inzichten. En een kerk, die zo afgestemd is op haar tijd, is waarlijk gereformeerde kerk. Zij gaat met haar tijd mee, en dat betekent verrijking en verdieping en verbreding (Graafland, 1973:17).

Die afleiding is voor die hand liggend: Die kerk as liggaam van Christus moet haarself voortdurend ondersoek en vra na die toepaslikheid van haar rol in die samelewing op 'n gegewe tyd (*kairos*). Dit word nie net genoodsaak deur ontwikkelings en gebeure in die samelewing self nie, maar ook verder gestimuleer deur die ontwikkeling van onder meer die wetenskap (byvoorbeeld die hermeneutiek).

## 2. Probleemvraag en doel van artikel

Transformasie binne die Suid-Afrikaanse samelewing die laaste dekade het tot gevolg gehad dat die moraal verskuif het en dit het die kerk voor geweldige uitdagings gebring. Wat eers reg was, is nou verkeerd (bv. die teologiese regverdiging van Apartheid) en wat eers verkeerd was, is nou reg ('gays', die moontlikheid van 'gay'-huwelike, versagting oor die tweede doop). Waar die kerklike kapelaansdienste eers betrokke was by die oorlog in Angola word die oorlog nou as misdaad beskou. Eers is aborsie op aanvraag onwettig – nou is dit gewettig en moet assistensie in staatshospitale beskikbaar wees. Nagmaal was eers net vir diegene wat die belydenis van geloof afgelê het, nou is die kindernagmaal 'n algemene gebruik.

'n Mens wil begrip hê dat kerklidmate verward moet wees: Wie/wat is die kerk nou eintlik, wat is die doel van die kerk en hoe moet die kerk in 'n transformasie gedrewe samelewing verstaan word?

In hierdie artikel word drie gebeure binne die Nederduitse Gereformeerde Kerk krities bespreek en beoordeel. Die bedoeling hiervan is om die huidige rol van die Nederduitse Gereformeerde Kerk binne 'n postmoderne samelewing te begryp. Hierdie gebeure is:

- Die invloed van die *zeitgeist* op die kerk.
- Die kerk se siening van rasgebaseerde kerke.
- Die verlies van die kerk se tradisionele identiteit as staatskerk en haar rasionalisties-gekwalfiseerde bedieningspatrone.

Die artikel beoordeel hierdie drie gebeure teen die agtergrond van hoe om steeds 'n Bybels-gefundeerde kerk te wees - sonder om die eietydse lewenskonteks te ignoreer maar om ook nie daardeur opgeneem te word nie.

Vir doeileindes van die artikel val die klem hoofsaaklik op die Nederduitse Gereformeerde Kerk.

### **3. Gebeure binne die Nederduitse Gereformeerde Kerk**

#### **3.1 *Uiteenlopende tydsgeeste en die invloed daarvan op die relevansie van die kerk***

Dit is nie nuut vir die kerk om oor die tydges en relevansie na te dink nie. Vyf boeke oor 'n tydspan van meer as dertig jaar reflekteer iets hiervan. Hierdie boeke verteenwoordig uiteenlopende ideologieë wat die kerk en kerklike beskouings beïnvloed.

Johan Heyns se *Sterwende Christendom* (1969) handel daaroor dat al die invloede in omloop die stem van die evangelie verskraal. Luister die kerk daarna, dan loop dit die gevaar om as kerk haar relevansie te verloor. Die mens en sy omgewing/kultuur kan nie die verklaringsbeginsel vir die Woord word nie. Onder geen omstandighede mag die kerk hierby aanpas of daardeur beïnvloed word nie. Die kerk moet dus nie na die tydsgees luister nie. Ruimte word gelaat dat die kerk wel van die tydsgees moet kennis neem sonder om daardeur opgeneem te word. Verstaan die kerk eger nie hierdie tydsgees nie dan is die gevaar groot dat die kerk haar boodskap wat sy het nie kan tuisbring nie. As die kerk die tydsgees ignoreer, dan word die boodskap van die evangelie verwyder van die mens in sy omstandighede. Die standpunt is duidelik: *Neem kennis van die tydsgees maar word nie een met die tydsgees nie*. Die vraag toe was dus hoe die kerk haar na die tydsgees moet oriënteer sonder om deur die tydsgees beïnvloed te word?

Wentzel van Huysteen se boek, *Teologie as kritiese geloofsverantwoording* (1986) was 'n eerste in sy soort wat begin het om binne die Suid-Afrikaanse konteks krities met die teologie en teologiese uitsprake om te gaan. Hierin word 'n rasionaliteitsbenadering tot die teologie gevolg: Antwoorde kan nie meer voor die handliggend wees nie; dit moet geverifieer kan word en mag nie die konteks ignoreer nie. Wetenskaplik gesien, het Van Huysteen 'n vernuwing binne die teologiese denkraamwerk geïnisieer. Vir die kerk en die belydenisskrifte het dit ook 'n bepaalde betekenis. Sy model laat nie ruimte vir die verabsoluttering van teologiese modelle nie. Waar dit gebeur, kom ons by wat hy noem 'n

“geïsoleerde ghetto-teologie” (Van Huysteen, 1986: 197). So ’n benadering oorheers dan religieuse ervaring (Van Huysteen, 1986: 154). Toegepas op die belydenisskrifte, sê hy dat ons belydenisskrifte nie eindpunte is nie, maar vertrekpunte. Geen belydenisskrif kan meer letterlik of konfessionalisties gelees word nie. Hy skryf verder:

’n Geloofsbelydenis is ’n dokument waarin die kerk Jesus Christus bely. Dit is nie die sistematiesing van opinies, oortuigings of ideale van bepaalde groepe mense nie. Dit is ook nie ’n gekanoniseerde program vir dogmatiese of etiese denke nie. ’n Geloofsbelydenis is egter ook nie ’n politiese, etiese of selfs religieuse platform vir die misbruik van die een of ander drukgroep ter wille van watter ideaal ook al nie (Van Huysteen, 1986: 201).

W.D. Jonker se *Selfs die kerk kan verander* (1998) weerspieël die worsteling van die Nederduitse Gereformeerde Kerk met haar politieke verlede. Hoewel die boek vanuit ’n outobiografiese perspektief geskryf is, bied dit ’n waardevolle kroniek oor die Nederduitse Gereformeerde Kerk se dwaling oor rasseverhoudings en dat ras en nie geloof nie die rede was waarom ’n lidmaat aan ’n kerk kan behoort. Van belang vir hierdie studie is die feit dat die kerk eers “toe” was en nou “oop” (sien ook paragraaf 3.2). Dit is juis hierdie kopernikaanse skuif wat baie lidmate verward gelaat het. Hoe kan een Bybel twee uiteenlopende ideologieë onderskryf? Ben du Toit se *God? Geloof in ’n postmoderne wêreld* (2000) pleit dat kerk en geloof in ’n postmoderne raamwerk vertaal moet word. Hy argumenteer dat die mens se premoderne teologiese denke en kerkbeskouing in ’n postmoderne beskouing geïntegreer moet word omdat dit die norm van die tydsges is. Indien die kerk en gelowiges nie hierdie postmoderne konteks verstaan nie, dan verloor die kerk haar relevansie en kan die lidmaat se geloofservaring in ’n postmoderne wêreld nie begelei word nie. In nog ’n werk, *Sprakeloos oor God* (2005), wat hy nie as opvolg op die vorige werk beskou nie, word die vraag voortgesit oor hoe in God in ’n vreemde wêreld geglo moet word. Hy wys daarop dat die rasionaliteit van die modernisme (alles moet rasioneel verklaar word) God en godsdiens oorbodig gemaak het. Die postmodernisme het wel die gevaar van *nihilisme* maar dit het die waarheid onderstreep dat ’n onvervreembare reg van ’n mens is. Die postmodernisme het dit kom benadruk dat geloof sin aan die lewe gee en dat dit lewenskwaliteit kan verhoog (Du Toit, 2005:199 - 206). ’n Vraag wat Du Toit ook aanspreek, is of die klassieke Christelike geloof sal oorleef. Hiermee bedoel Du Toit die geloofstradisies van die hoofstroomkerke waarvan die gereformeerde tradisie een is. Dit is kerke met Skriftuurlik geformuleerde standpunte. ’n Eerste (negatiewe) antwoord hierop is dat die hoofstroomkerke nie deel in

die groei van die Christelike godsdiens wêreldwyd nie. Dit is hoofsaaklik die charismatiese kerke wat daarin deel – juis dié kerke wat teen die starre dogma van die hoofstroomkerke is. Vir Du Toit (2005: 214) is daar gevaarligte vir die voortbestaan van die Nederduitse Gereformeerde Kerk maar *nie* die Christelike geloof nie – dit sal voortbestaan ongeag. Die ongekende wêreldwye belangstelling in die verkiesing van die pous is 'n bewys dat mens nog 'n behoefte het aan geïnstitutionaliseerde waarhede/belydenisse. Dit het nou tyd geword dat die fundamentele geloofswaarhede van die gereformeerde geloof weer gestel moet word. Dit is hierdie verlies aan en verwarring van ons gereformeerde identiteit wat lidmate verward laat en mense laat twyfel oor die vermoë van die kerk om betroubare leiding te gee (Du Toit 2005: 213). Die gereformeerde tradisie sal herwaardeer moet word – tussen die slaggate van die postmoderne nihilisme en die rasonele bewysvoerings (Du Toit 2005: 214 - 216).

### **3.2 Die teologiese verwarring van lidmate oor kerklike beleid-standpunte**

Dit is duidelik dat kerklidmate verward moet wees oor die teologiese beskouings van sake oor kerkeenheid en wie lidmaat van 'n bepaalde kerk mag wees.

In *Ras, volk en nasie en volkereverhoudinge in die lig van die Skrif* (RVN) (1974) val die klem op kerke vir elke rasse groep. Die kerk is kultuurgebonde, lidmaatskap hang van etniese oriëntasie af. 'n Direkte koppeling tussen kerk en volk bestaan dus. Oor die profetiese roeping van die kerk vanuit 'n Ou Testamentiese perspektief skryf die verslag:

... (die kerk – outeur se invoeging) moet (hom) (sic!) beywer om die seëninge van die evangelie konkrete gestalte in die lewe en die sosiale strukture van 'n volk te laat verkry, aan die ander kant sal hy (sic!) die moderne neiging vermy om ongekwalifiseerd alle verskeidenheid tussen volke uit te wis (RVN 1974: 24).

Uit 'n Nuwe Testamentiese perspektief val die klem op die eenheid van die kerk te midde van die verskeidenheid van die kerk. Die eenheid van die kerk sluit die verskeidenheid nie uit nie. Die verskeidenheid van die kerk mag eger nie die eenheid van die kerk ophef nie. Die norm bly steeds die broederliefde (1 Joh. 4:11); diensbaarheid aan mekaar (Joh. 13: 14) en die gemeenskap van gelowiges om vir mekaar sorg te dra (1 Kor. 12: 25) (RVN, 1974: 36 - 37).

Twee sake kom dus uit die RVN na vore:

- Eerstens die Skriftuurlike beskouing van kerk as gekoppel aan die volk, etnisiteit en kultuur.
- Tweedens die onderlinge verantwoordelikheid teenoor mekaar.

Hiermee sal 'n mens moeilik fout mee kan vind. Die ontsporing kom egter in die vergestaltung van die kerk se roeping en die uitlewing daarvan. Die RVN (1974: 38) stel voor dat die vergestaltung hiervan “moet in die praktiese realiteite van die menslike situasies waarin die kerk hom in 'n gebroke werklikheid bevind, bepaal word.” Uit die geleedere van die Nederduitse Gereformeerde Kerk het 'n Ope Brief (Junie, 1982) gevolg. Hierin spreek die 123 ondertekenaars van die brief hulle uit teen die sosiale onreg van die dag en bid dat die brief duideliker rigting oor die koers van die kerk sal gee:

... dat geregtigheid, en nie bloot wet en orde nie, die rigtinggewende uitgangspunt in die reëling van die samelewing sal wees.

In sy bespreking van die Ope Brief skryf König (1982: 61, 62) dat geloof die enigste maatstaf vir kerklidmaatskap is. Hy beroep hom op die Nederlandse Geloofsbelydenis Artikel 27. Hierdie artikel handel oor ons geloof in 'n enige algemene kerk. König vra dat as die Ned. Geref Kerk die moeder is, hoe kan die dogter(kerke) die huis verbied word?

Asof die weerstand in die Nederduitse Geref Kerk self nie al genoeg was nie, het die Nederduitse Gereformeerde Sendingkerk se Sinode van 1982 'n *status confessionis* afgekondig en is die bekende/omstrede Belharbelydenis geformuleer. Hiermee saam is by die Wêreldraad van Gereformeerde Kerke se sinode in 1982 (Ottawa) en die Gereformeerde Ekumeniese Sinode in 1984 (Chicago) die Bybelse regverdiging van Apartheid as “kettlers” gekwalifiseer.

Die afkondiging van 'n *status confessionis* het skokgolwe deur die Nederduitse Gereformeerde Kerk gestuur. Vir die Nederduitse Gereformeerde Sendingkerk was dit 'n oomblik van waarheid. Hierdie moeilike kerkhistoriese begrip verduidelik Smit (1984: 22) as “dat 'n Christen, 'n groep Christene, 'n kerk of 'n groep kerke oordeel dat 'n situasie ontstaan het, 'n oomblik van waarheid aangebreek het waarin niks minder as die evangelie self, hul mees basiese belydenis aangaande die Christelike evangelie, op die spel staan, sodat hulle verplig voel om daarvoor te handel.” Ook Runia (1988:109) steun die punt dat dit hier gegaan het om die waarheid van die evangelie wat in gedrang gekom het (sien ook Smit 1984: 28). Die praktiese implikasie van die *status confessionis* was dat die Nederduitse Gereformeerde Kerk se beleid oor rassegeskiedenis en die neerslag hiervan as *kettlers* bekou is.

Die Nederduitse Gereformeerde Kerk se beleidsdokument *Kerk en Samelewing* (1990) was 'n poging om weg te kom van die beskouing van RVN rondom etnisiteit en kultuur in partikuliere kerklidmaatskap en die vernederende uitsprake van die “Ope Brief”, die daaropvolgende *status confessionis* en die gebeure in Ottawa (1982) en Chicago (1984). In Kerk en Samelewing word kerklike lidmaatskap deur die *geloof* gekwalifiseer. Die belydenis lui: “... geloof in die Drie-enige God en sy openbaring in die Skrif (is) die enigste voorwaarde vir lidmaatskap van die kerk van Jesus Christus” (*Kerk en Samelewing* 1990: 7; par. 42).

Dit is duidelik dat die teologiese standpunte rondom kerkeenheid en nierassigheid binne die Nederduitse Gereformeerde Kerk nog nie uitgeklaar is nie. Die beoordeling word gedoen aan die hand van drie kriteria wat Schrotenboer (1988:115) stel vir kerkeenheid. Hy bied dit in vraagvorm aan:

- Hoe kan die eenheid van alle gelowiges gemanifesteer word.
- Hoe kan alle protestanse kerke die *Una Sancta* onderskryf?
- Hoe kan eenheid ten midde van verskillende kerke uitdrukking vind?

Gemeet aan die drie kriteria is kerklidmate steeds in die duister oor die eenheid van die Nederduitse Gereformeerde Kerk. Johannes 15 bly 'n aanklag teen die verskeurdheid binne die kerk as liggaam van Christus.

### **3.3 Die kerk se verlies aan identiteit**

Die Afrikaanse kerke – by name die Nederduitse Gereformeerde Kerk – het 'n groot omwenteling ondergaan. Waar die Nederduitse Gereformeerde Kerk eers as staatskerk beskou is (“Nasionale Party in gebed”) is dit tans een van die kleiner kerke en 'n randverskynsel. Twee bewyse vir die rol van die Afrikaanse kerke as staatskerk is die wyse waarop Artikel 36 van die Nederlandse Geloofsbelydenis verstaan is, naamlik 'n intieme verband tussen owerheid en kerk (Heyns, 1989: 333 e.v.) en die politieke rol van die kerk gedurende die Apartheidsregering (sien Meiring 2003, Durand, 2002a). Eers as die kerk gepraat het, het die owerheid aandag gegee. Durand (1984:123) merk tereg op dat dit in die verlede aanvaarbaar was om te sê dat noemenswaardige politieke verandering net kan plaasvind indien die Nederduitse Gereformeerde Kerk kan saamgaan met sodanige verandering.

Hiermee saam is die tradisionele Afrikaanse kerke ook nie meer die grootste kerk nie. Na bewering het 1,4 miljoen lidmate aan die Nederduitse Gereformeerde Kerk in 1985 behoort. Nou twintig jaar later het die getal gedaal tot rondom 'n miljoen ([www.diekerkbode.co.za/18okt/hoofberig.html](http://www.diekerkbode.co.za/18okt/hoofberig.html)). Die



Christelike religie is ook nie meer die enigste religie nie. Godsdiensneutraliteit en verdraagsaamheid is tans die norm. Die huidige grondwet (1996) neem nie meer die vertrekpunt in sy afhanklikheid van God nie maar in die gelykheid van alle mense. Die grondwet beskerm ook alle godsdienste en gee nie voorkeur aan ’n bepaalde godsdiens nie.

Nog ’n terugslag vir die kerk is die vraag of die kerk nog relevant in ’n postmoderne wêreld is. Dit is duidelik dat daar ’n groeiende sug is na spirituele ervarings maar dat dit nie noodwendig verband hou met godsdiens en/of ’n kerk nie. Daar is ’n soeke na God maar dit is nie gekoppel aan ’n kerk nie. Terselfdertyd moet die kerk haar ook weer heroriënteer aan ’n veranderde kultuur [sien die studies van Van Niekerk (1998) en Nel (2003)]. Hiermee saam moet gevra word of die kerk kan tred hou met ’n veranderde tegnologiese milieu – iets waarna Rossouw (2005) verwys as die “videosfeer”. ’n Nuwe tegnologiese milieu het die kerk via die televisie en die internet “naby” gebring. ’n Direkte implikasie is dat ek nie meer nodig het om ruimtelik kerk toe te gaan nie maar kan nou (ook) in die kuberruim aanbid. Hiermee saam is die oordrag van religie minder op die rasonele gefokus en kry emosie ook plek in die bediening. Dit spreek mense aan – nie net vanweë die bewuswording van emosionele intelligensie (sien Goleman 1996, Goleman 1998) nie maar ook lidmate se reaksie teen die starre dogmatiek en koue rasionaliteit en die verwelkoming van ’n godsdiens wat rede, liggaam en emosie insluit. Van Niekerk (2005: 1) sê ons “dink veels te serebraal oor die geloof, so asof geloof slegs iets is van die rede en die verstand.” Hy sien geloof eerder as ’n lewenswyse. Dit blyk uit onder meer die bergrede (Matteus 5 - 7) en die gelykenis van die barmhartige samaritaan (Lukas 10: 25 - 37). Hoe ’n mens ookal na die Heidelbergse Kategismus kyk, ’n mens sou moeilik kan ontken dat die Vraag en Antwoord styl nie rasionalisties gekwalifiseerd is nie. Hiermee word nie gesê dat rede en emosie/belewing nie saam plek het in die godsdiens nie. Die Heidelbergse Kategismus Sondag 7, Vraag 21 definieer (sic!) geloof as kennis (rede) en vetroue (emosie/belewing).

’n Ware geloof is nie alleen ’n vasstaande kennis waardeur ek alles wat God in sy Woord aan ons geopenbaar het vir waar aanvaar nie, maar ook ’n vaste vetroue wat die Heilige Gees deur die Evangelie in my hart werk.

Dat die rede die emosie/belewing oorskadu het, is nie te betwyfel nie. Die sprekendste voorbeeld is seker die aflegging van die openbare belydenis van geloof wat aan leeftyd/ouderdom/skoolvlak gekoppel is. Hierdie eensydige benadering het die kerk arm gemaak om die mens as