

Sinkretistiese Tendense in die Hedendaagse Suid-Afrikaanse Onderwys

**Prof. E. J. van Niekerk
& Dr. B.B. Aucamp**

Synopsis

The influence of syncretism in the post-1994 education dispensation is discussed using the following documents: the *White paper on education and training* (1995), the *Faller Report* on religious education (1999), the *Chisholm Report* on the review of Curriculum 2005 (2000), the *Draft revised national curriculum statement for grades R-9* (2001), the *Manifesto on values, education and democracy* (2001) and the *Revised national curriculum statement for grades R-9* (2002). The article shows clearly that the current influence of syncretism necessitates a Biblical, reformational and antithetical approach, which constantly emphasises the importance of the educator and parents' role in the teaching and education of the child in the contemporary South African educational system.

1. Inleiding

Uit 'n ontleding van die begrip "sinkretisme" en wat dit in wese impliseer, blyk dat die oorsprong daarvan baie ver terugdateer. Dit is 'n begrip wat tot nou toe grotendeels in verband gebring is met die teologie, sendingaksies en die invloed wat natuurgodsdienste in hierdie aksies sou uitoefen. Met betrekking tot die onderwys is die begrip "sinkretisme" eger betreklik nuut. Teen die agtergrond van veranderinge op veral onderwysgebied en in die lig van die multikulturele en multireligieuse karakter van die Suid-Afrikaanse samelewing, is dit noodsaaklik om ondersoek in te stel na die werking en effek van die sinkretisme en sinkretistiese tendense in die onderwys.

Ten einde groter lig te werp op die Suid-Afrikaanse onderwyssituasie word kortliks stilgestaan by die verklaring van die begrip "sinkretisme" of "sinkretisties". In Grieks word die begrip in verband gebring met die woord *synkretizein*; *syn* wat "saam" beteken en *kretizein* wat na die stede op die eiland Kreta verwys (vgl. Van Rensburg en Landman, 1986: 184). Volgens hierdie uitleg het die begrip sy ontstaan gehad op grond van die

inwoners van die stede wat in tye van gevaar saamgespan het om hulle stede te verdedig. 'n Verdere uitleg van die oorspronklike begrip is dat *krasis*, wat mengsel beteken, 'n versmelting van wysgerige en godsdienstige opvattinge van verskillende herkoms impliseer. Laasgenoemde verklaring is vir die eietydse situasie van belang en daarom word met die oog op hierdie artikel volstaan met die omskrywing wat deur Stoker en Gerber (1997: 15) voorgehou word: "... die vereniging of vermenging van verskillende geloofsinhoude, of van verskillende stelsels, of van verskillende lewens- en wêreldbeskouings, wat op botsende grondslae berus" (vgl Aucamp 2001: 8 - 12). Teen die agtergrond van hierdie omskrywing van die sinkretisme behoort die volgende drie sake as inherente deel en as belangrike boustene van die sinkretisme beskou te word en moet daar in die bespreking van die Suid-Afrikaanse onderwysituasie deeglik daarmee rekening gehou word:

- die **multireligieuse/intergeloofskarakter** van die sinkretisme met 'n sterk fokus op eenheidsdenke (sintese-denke);
- die invloed van die **sekulariseringsverskynsel**; en
- die invloed van die **relatiewiteitsverskynsel** (Aucamp, 2001: 12, 207 - 237).

Ter wille van agtergrond word gemeld dat die idee van 'n intergeloofsbenadering die beskouing en praktyk hedendaags rugsteun om uiteenlopende godsdienstige groeperinge ter wille van eenheid en samewerking saam te snoer. Op onderwysgebied word van die standpunt uitgegaan dat die kind deur 'n intergeloofsbenadering groter waardering en begrip vir sy eie geloof sal hê indien hy/sy deur 'n proses van leer tot die besef kom dat ander gelowe en lewens- en wêreldbeskouings ook 'n bydrae tot sy/haar toekoms en saligheid kan maak (vgl *Council for the Parliament of the World's Religions*, 1999:1 - 2). Die vraag is in watter mate die Suid-Afrikaanse onderwys al in lyn gekom het met dié globalistiese, akkommoderende en inklusiewe benadering wat kenmerkend van die sinkretisme is.

Vervolgens sal vasgestel word in watter mate die onderwys in Suid-Afrika aan sinkretistiese tendense blootgestel is en word. Met hierdie doel voor oë sal die volgende verslae, verklarings en beleid bespreek word: die *Witskrif oor Onderwys en Opleiding* (1995), die *Faller-verslag oor die godsdienstebeleid* (1999), die *Chisholm-verslag na die hersiening van Kurrikulum 2005* (2000), die *Draft Revised National Curriculum Statement* (2001), die *Manifesto on Values, Education and Democracy* (2001), asook die *Revised National Curriculum Statement Grades R-9* (2002). Die sinkretisme en die effek daarvan kan nie in al sy geledinge ontleed en geëien word, indien die ondersoek nie vanuit die Christelike lewens- en wêreldbeskouing met sy reformatoriese aard geskied nie. Alleen deur die sinkretisme en afvallige motiewe teenoor die Bybelse

waarheid as antitese te stel, kan 'n deeglike ontleding daarvan gedoen word.

Die doel van die artikel is dan ook om aan die hand van bogenoemde dokumente te probeer vasstel in welke mate sinkretistiese tendense in die Suid-Afrikaanse onderwys manifesteer.

2. Die *Witskrif* oor Onderwys en Opleiding (1995)

Die *Witskrif oor Onderwys en Opleiding* (hierna genoem *Witskrif*) het op 15 Maart 1995 verskyn. Die *Witskrif* word oor die algemeen as die raamwerk en agtergrond beskou waarteen toekomstige ondersoeke en verslae onderneem sou word.

Die *Witskrif* (1995: 17) gaan van die standpunt uit dat die verlede gekenmerk was deur euwels en konflikte – verdelende faktore wat in die pad gestaan het van nasionale eenheid, voorspoed en vrede. Verder word die verlede in sy geheel beskou as een wat tiperend was van botsende moraliteite (dit wat met die sedelike en geestelike te doen het). Hierteenoor was die demokratisering van die gemeenskap, veral na 1994, 'n poging ('n meganisme of strategie) om die samelewing sodanig te transformeer dat dit die kollektiewe morele perspektief van die burgers illustreer (vgl par.1). Hierin speel die onderwys volgens die *Witskrif* (1995: 17) 'n belangrike rol. Teen hierdie agtergrond word kontrasterende moraliteite nie in terme van hul konfliktpotensiaal beskou nie, maar as boustone vir 'n nuwe nasionale onderwysbedeling. Volgens die *Witskrif* (1995: 21 - 22) word menseregte, onderwysdoelstellinge, asook die realisering van vryheid, gelykheid en vrede as belangrike komponente in die realisering van 'n nuwe beleid vir onderwys en opleiding beskou.

Uit die *Witskrif* (1995: 22) kan afgelei word dat die blote afwesigheid van vooroordeel en konflik, asook die aanvaarding van menseregte sonder die verbintenis aan 'n Objektiewe Waarheid, op horisontale vlak vrede sal waarborg. Die *Witskrif* (1995: 22) wys op die waarde van die aanwending van sekere meganismes, aksies of bestuurstegnieke soos die beoefening van konflikbestuur, konflikresolusies, bemiddeling, verdraagsaamheid en samewerking ten einde 'n alternatiewe lewensraamwerk te help bou. Alhoewel hierdie meganismes of tegnieke geregverdigde metodes mag wees, is die huiwering om dit aan byvoorbeeld die rigtinggewende Bybelse grondmotief te knoop tekenend van 'n gelykgeskakelde orde. Dit skyn of die *Witskrif* (1995: 22) 'n vrede nastreef waarin die onderskeie religieuse oortuigings in die samelewing betrek word ter bereiking van 'n nuwe sosiale, gelykgeskakelde en verenigde orde. Die *Witskrif* (1995:22) druk hierdie strewe egter nog op 'n versigtige, nie-aanvegbare wyse soos volg uit: “*The realization of democracy, liberty, equality, justice and peace are necessary conditions for the full pursuit and enjoyment of*

lifelong learning ... This requires the active encouragement of mutual respect for our people's diverse religious, cultural and language traditions, their right to enjoy and practice these in peace and without hindrance, and the recognition that these are a source of strength for their own communities and the unity of the nation" (eie onderstreping).

Volgens die *Witskrif* (1995: 21) word die handhawing van menseregte as 'n belangrike middel beskou om te verseker dat alle burgers ongeag hulle ras, klas, geslag, geloofsbelydenis of ouderdom, die geleentheid kry om hulle potensiaal by wyse van lewenslange leer ten volle vir die gemeenskap aan te wend (vgl. par.1). Alhoewel die *Handves van Menseregte* teoreties ten doel het om alle mense se regte te beskerm of te waarborg en hierin deur die Grondwet gesteun word (vgl Suid-Afrika 1996, art. 15, 29, 30 & 31), is die teenstand wat vanuit Christelike geleedere teenoor 'n Handves van Menseregte bestaan, grootliks vanweë die sekulêre aard daarvan en die idee dat die mens se handel en wandel onder die gesag van die Handves staan. Sodanige Handves impliseer dat God drie-enig, ander godsdienste en die mens op gelyke vlak verkeer; meer nog, dat menseregte elke ander godsdien, ook die Christendom met sy antitetiese karakter in die openbare lewe domineer en daaraan dikteer. Dus bepaal die dogma van menseregte wat in skole, universiteite en selfs kerke gedoen mag word en blyk dit dat die sekulêre humanisme as religieuse grondmotief langsamerhand die oorhand kry en dat God se Wet nie as bepalende rigsgnoer vir die openbare lewe geld nie (Jordaan, 1996: 5). In die lig van voorafgaande kry 'n Menseregte Onderwysprogram in terme van projekte soos onderwys vir diversiteit en sosiale verantwoordelikheid, koöperatiewe leer en koöperatiewe opvoedkundige praktyke, asook konflikbestuur en vredesopvoeding nuwe perspektief, veral in die lig daarvan dat menseregte as die sisteem beskou word wat religieë verenig, goddelike en kulturele waardes relativer en mense se kollektiewe mag binne alle fasette van die lewe demonstreer (vgl. Singh, 1986: 76 - 77; Starkey, 1986: 57, 59, 61 - 62, 64 - 65; Adams & Hamm, 1991: 20; Adams, Pardo & Schniedewind 1992: 38; Banks, 1994: 6 - 8; Bullard, 1992: 7; Coutts, 1990b: 9; Coutts, 1992:10 - 11; Du Toit, 1992: 160; Van Niekerk, 1992: 237 - 238).

Hierdie strewe na eenheid word in die *Faller-verslag* (1999) met betrekking tot die godsdienstebeleid verder uitgebou.

3. Die *Faller-verslag* (1999) oor die godsdienstebeleid

Die *Faller-verslag* is 'n konsepverslag van die Ministeriële Komitee wat onder voorsitterskap van Paul Faller in Januarie 1999 verskyn het en was 'n poging om helderheid te bring oor beleidsaspekte met betrekking tot godsdiensteonderrig binne die raamwerk van Kurrikulum 2005.

Van meet af aan moet gesê word dat die verslag nie die rol van onder andere godsdiens in skole ontken nie. Die volgende aanhaling wys duidelik hierop en toon ook die staat se verhouding tot godsdiens aan: “*Whereas in the past the state had aligned itself with Christianity, the new state adopted a position of non-alignment with any particular religion*” (Faller-verslag, 1999: 21 - 22]. Met betrekking tot die begrip “godsdiensonderrig” verleen die Faller-verslag (1999: 9) erkenning aan twee kategorieë standpunte, naamlik (a) “*educating learners to be religious*” en (b) “*educating learners about religion and religions*”. Hierdie twee standpunte is dan ook bepalend vir die ondersoek na ’n moontlike beleid rakende godsdiensonderrig in staatskole.

Die doel van die ondersoek na godsdiensonderrig in staatskole is om alle uitgangspunte te akkommodeer sonder om een spesifieke standpunt te beklemtoon en gevaar te staan om teen die konstitusionele regte van die leerder te diskrimineer (Faller-verslag, 1999:9; vgl Suid-Afrika, 1996a; Chidester, Mitchell, Omar & Phiri, 1994:17). Op grond van ’n verslag wat deur die Nasionale Onderwys- en Opleidingsforum (NETF) geïniseer is, lig die Faller-verslag (1999: 22 - 23) die sluier op die volgende wyse met betrekking tot ’n toekomstige godsdiensbeleid, uitgangspunte en implikasies:

- Die ouerhuis en die spesifieke geloofsgemeenskap (en nie die skool nie) waarin die kind hom/haar bevind, word primêr beskou as die instellings wat die kind moet aanmoedig tot die navolging van ’n spesifieke geloofsoortuiging.
- Godsdiens in die onderwys (skool) word as ’n middel beskou om kinders aan te moedig om begrip te toon en verdraagsaam te wees teenoor vreemde gelowe en die aanhangers daarvan. Hiervolgens kan kinders blykbaar ook groter begrip en waardering vir hulle eie geloof kry.
- Aangesien godsdiens alle fasette van die lewe betrek, sal die insluiting van godsdiens in die onderwys ’n bydrae lewer om die onderwys ’n holistiese karakter te gee.
- Waardes en idees soos deur die onderskeie godsdienste en tradisies vergestalt, sal belangrike komponente in die ideaal van nasiebou en die rekonstruksie (transformasie) van die burgerlike gemeenskap in die nuwe Suid-Afrika wees.
- Gedeelde waardes en beginsels soos gelykheid, anti-rassisme, geregtigheid, vrede, verdraagsaamheid en begrip, sal in alle fasette van die kurrikulum aangemoedig word (vgl. par. 2; Lähnemann, 1985:123 - 129; Mitchell, Mndende, Phiri & Stonier, 1993: i - 4).

Die akkommoderende rol wat godsdiensonderrig in die skool moet vervul, blyk duidelik uit bogenoemde implikasies en word tereg as die

“*accommodation model for religious education*” beskryf (Faller-verslag, 1999: 23). Ten einde die behoeftes van alle kinders in Suid-Afrika te akkommodeer, is Uitkomsgebaseerde Onderwys (UGO) as die wyse waarop kinders in skole voortaan onderrig moet word, geïdentifiseer. Nadat die agt leerareas van Kurrikulum 2005 uitgestippel is, het die behoefte en ideaal van godsdiensoonderrig as ’n afsonderlike skoolvak vervaag – juis ook as gevolg van die grondliggende idees wat UGO rig (Faller-verslag, 1999: 24). Aangesien die nuwe leerareas nie uitsluitlik voorsiening maak vir godsdiensoonderrig as afsonderlike nie-eksaminerende vak nie, is die leerareas Lewensoriëntering en Sosiale- en Menslike Wetenskappe tesame met die kritieke uitkomstes, as die middele waarin godsdiensoonderrig gedeeltelik en vir die wyle kan realiseer, beskou (Faller-verslag 1999: 24). Benewens die akkommodering van godsdiensoonderrig binne die genoemde leerareas, maak die verslag tog voorsiening vir sekere modelle as rigtingwysers betreffende die daarstel van ’n godsdienstebeleid vir die multikulturele en multireligieuse situasie in Suid-Afrika (Faller-verslag, 1999: 26).

Voordat die betrokke modelle in meer detail behandel word, word kortliks na die beginsels verwys wat groter duidelikheid kan gee aangaande die karakter van die modelle. Van die uitgangspunte of beginsels wat bepalend vir die modelle is en wat sterk ooreenkomstes toon met die verslag deur die *NETF* (Nasionale Onderwys- en Opleidingsforum), kan soos volg opgesom word:

- godsdiensoonderrig behoort op die ontwikkeling van ’n nasionale demokratiese kultuur gemik te wees. Dit moet spesifiek meehelp om wedersydse respek op ’n interreligieuse basis te help skep;
- ten einde die ongeregtighede van die verlede reg te stel of te verhoed, behoort godsdiensoonderrigprogramme inhoudelik verbreed te word. Hiermee saam behoort nuwe en ander terminologie ingesluit te word ten einde aan die reeks van godsdienstige perspektiewe ’n meer prominente gestalte te gee;
- die waardes en ideale wat in die verskeie godsdienstige tradisies veranker is, behoort deur alle kinders van verskillende gelowe gedeel te word;
- geen onderwyser wat in die staatskool aangestel is, mag in die uitvoering van sy pligte teen enige godsdienste diskrimineer nie. In die nakoming van hierdie beginsel word gepoog om begrip en waardering te kweek vir godsdienste wat van die onderwyser of leerder se geloofsoortuiging verskil (Faller-verslag, 1999: 39-42).

In die lig van hierdie beginsels of uitgangspunte word slegs aandag aan twee modelle gegee, by name die neutrale of sekulêre model en die geïntegreerde pluralistiese (multireligieuse) model vir godsdiensoonderrig

waarin sinkretistiese tendense wel na vore kom. Eersgenoemde model (die sekulêre model) is gebaseer op die idee dat die mens die vryheid het om vry te wees van godsdiens. Dit beteken dat geen formele godsdiensstige aktiwiteite soos Bybellees en gebedsbeoefening mag plaasvind nie. Die regte van die individu kry absolute voorkeur en die meerderheid moet hulle weerhou van enige vorm van godsdiensstige aktiwiteite op staatseiendom. Hierdie model verleen uiteindelik voorkeur aan 'n onderrigbenadering waar daar op 'n vergelykende wyse van godsdiensstige geleer word, maar dit nie beoefen word nie (*Faller-verslag*, 1999: 26).

Die multireligieuse model staan nie heeltemal los van die sekulêre model nie en soos in geval van die sekulêre model veronderstel die multireligieuse model dat leerprogramme sodanig opgestel moet word dat die leerder verskeie godsdiensstige bestudeer. Op 'n vergelykende wyse word verwag dat die leerder die godsdiensstige moet verbind aan programme wat morele sake aanspreek wat as onontbeerlik beskou word vir die daarstel van gemeenskaplike morele waardes, die bevordering van verdraagsaamheid, die afkeur van vooroordeel en 'n inskerping van die besef van nasionale eenheid. Daar word geglo dat die implementering van hierdie model daartoe kan lei dat alle onverdraagsaamheid (met ander woorde ook konflik) in die samelewing uit die weg geruim kan word, veral wanneer mense die intrinsieke waarde van ander godsdiensstige beskouings begryp (*Faller-verslag*, 1999: 27 - 28; vgl. Higgs, 1995: 117 - 119; Summers, 1996: 12 - 13). Dit blyk uit die verslag of voorkeur aan die multireligieuse model vir godsdiensonderrig verleen word en daarom word ter afsluiting van hierdie paragraaf krities lig gewerp op daardie sake in hierdie model wat die sinkretistiese idee voed. Horn (2000: 6 - 7) wys in dié verband op onder andere die volgende belangwekkende implikasies:

- multireligieuse onderrig gaan van die standpunt uit dat, ten spyte van die verskille tussen religieë, almal ewe deugsam is;
- elke religie verteenwoordig slegs 'n verskillende draad van een gemeenskaplike stuk materiaal;
- verskille en teenstrydighede word geïgnoreer (ter wille van eenheid) deur te beweer dat elke religie ander fasette van die goddelike en geestelike werklikheid weerspieël;
- nie een religie kan aanspraak maak op die volle waarheid nie en alle religieë geniet dieselfde waarheidstatus. Hiervolgens word die unieke Godheid en heerskappy van Jesus Christus eksplisiet ontken en word Hy op dieselfde vlak as onder andere Boeddha en Mohammed geplaas;
- multireligieuse onderrig hou in der waarheid 'n nuwe religie aan kinders voor wat individue of sosiale groepe die vryheid bied om daardie aspekte van verskillende religieë waarvan hulle hou te kies en daardie aspekte waarvan hulle nie hou nie te verwerp;

- die ware aard van God word verswyg aangesien daar nie plek is vir Sy oordeel oor onberouvolle sondaars nie;
- die Christenleerstelling dat God 'n God van liefde is, word op 'n eg humanistiese wyse geïnterpreteer. Die god wat in multireligieuse onderrig aan kinders voorgelê word, is 'n god wat nie onverdeelde trou en gehoorsaamheid eis nie. Hierdie god aanvaar almal en alles en veroordeel niemand en niks nie.

Die *Chisholm-verslag* (2000) van die komitee na die hersiening van Kurrikulum 2005 kom vervolgens aan die orde, ten einde te bepaal in watter mate hierdie verslag ook aan die sake/idees wat die sinkretisme kenmerk, gestalte verleen.

4. *Chisholm-verslag* (2000) van die komitee na die hersiening van Kurrikulum 2005

Op 8 Februarie 2000 is 'n hersieningskomitee onder voorsitterskap van prof. Linda Chisholm deur die nasionale Minister van Onderwys, prof. Kadar Asmal, aangestel om ondersoek in te stel en aanbevelings te maak aangaande die implementering van Kurrikulum 2005 en Uitkomsgebaseerde onderwys (*Chisholm-verslag*, 2000: 6).

Die *Chisholm-verslag* (2000: 6 - 7) is 'n poging om rigtinggewende beginsels vir die implementering van die nuwe kurrikulum vas te stel. Soos in die geval van die vooraf genoemde verslae en dokumente (vgl. par. 2 & 3) vestig die *Chisholm-verslag* (2000: 6) ook die aandag op 'n verlede wat gekenmerk is deur ongeregteerdheid en onbillikheid. Daarom word die kurrikulum as 'n instrument in die vestiging van 'n gunstige klimaat ter bereiking van nuwe waardes in Suid-Afrika beskou (*Chisholm-verslag*, 2000: 10). Die onderliggende motiewe wat nagestreef word, word soos volg deur die *Chisholm-verslag* (2000: 9) uitgedruk: "*No longer would curriculum shape and be shaped by narrow visions, concerns and identities. No longer would it reproduce the limited interests of any one particular grouping at the expense of another. It would bridge all, and encompass all*". Die inklusiwiteit en eenheidskarakter van die sinkretisme, veral met betrekking tot die akkommodering van verskeie geloofs-oortuigings en standpunte word in hierdie aanhaling vervat. Die gestelde motiewe getuig ook van 'n relativistiese uitgangspunt aangesien alle groepe se oortuigings en die daaruit voortvloeiende waardesisteme as 'n middel tot die bereiking van 'n nasionale doel beskou word, naamlik eenheid. Die bevordering van die relativisme as bousteen van die sinkretisme blyk ook duidelik wanneer vermeld word dat Uitkomsgebaseerde onderwys nie vanuit 'n Bybelse perspektief beskou of aangebied kan word nie, maar eerder 'n sosiale projek moet ondersteun waarby almal betrek moet word (*Chisholm-verslag*, 2000: 18, 50). Uit die nagevorste dokumentasie blyk dat die staat 'n duidelike beeld van hierdie

projek vir die onderwys voorhou en dat dit op humanistiese voorveronderstellinge berus. Geen wonder nie dat 'n Bybelse perspektief op die kurrikulum in die *Chisholm-verslag* by name afgewys word.

Die *Chisholm-verslag* (2000: 62, 65) word op 'n wyse aangebied wat daarop dui dat die onderwyser se rol met betrekking tot die vestiging van die idees en beginsels van UGO en Kurrikulum 2005 nie onderskat moet word nie. In die verslag word as't ware aanvaar dat onderwysers medewerkers aan die vestiging van 'n nuwe alternatiewe lewensraamwerk sal wees ongeag hulle spesifieke en persoonlike geloofsoortuiging. Die rol van Menseregte onderwys word ook hier as die leidende beginsel in die proses van transformasie beskou (*Chisholm-verslag*, 2000: 18, 50; vgl par.1).

As uitvloeisel van die *Chisholm-verslag* word vervolgens aandag aan die *Draft Revised National Curriculum Statement* (2001) gegee. Daar sal ook kortliks na ander dokumentasie soos die *Manifesto on Values, Education and Democracy* (2001) verwys word.

5. Die *Draft Revised National Curriculum Statement* en ander dokumentasie (2001)

Die *Draft Revised National Curriculum Statement* (hierna genoem *Draft Statement*) het op 30 Julie 2001 verskyn. Indien die *Chisholm-verslag* met die *Draft Statement* vergelyk word, is dit duidelik dat die *Draft Statement* 'n bevestiging is van die uitgangspunte wat ook in die *Chisholm-verslag* (2000) uiteengesit is. Gedagtig hieraan word 'n tipe kind in die vooruitsig gestel wat hoofsaaklik ingestel moet wees op die erkenning en akkommodering van en assosiasie met die verskillende godsdienste.

Die *Draft Statement* (*South Africa*, 2001: 28) beklemtoon die waarde van die verskeidenheid van religieuse erfenisse en beskou die skool as 'n belangrike agent in die onderrig van godsdiens, maar ook as 'n middel om die verskeidenheid godsdienste in Suid-Afrika en die wêreld vir die kind toeganklik te maak. In hierdie verband word daar in die *Draft Statement* (*South Africa*, 2001: 28 - 29) gemeld dat leerders van programme in godsdienste-onderwys (*religion education* teenoor *religious education*) voorsien sal word. Die *Draft Statement* (*Department of Education*, 2001b: 18 - 19) verklaar hierdie voorneme soos volg: "*The Revised National Curriculum Statement also recognizes the value of South Africa's rich, diverse religious heritage and identifies the distinctive contribution that schools can make in teaching and learning about religion and religious diversity in South Africa and the world. The Revised National Curriculum Statement will provide learners with educationally sound programmes in religion education*". Die effek van hierdie voorneme kry verdere betekenis wanneer dit met die volgende doelwit betreffende die

implementering van Kurrikulum 2005 saamgelees word: “*Curriculum 2005 ... signalled a dramatic break from the past. No longer would curriculum shape and be shaped by narrow visions, concerns and identities. No longer would it reproduce the limited interests of any one particular grouping at the expense of another. It would bridge all, and encompass all. It introduced new skills, knowledge, values and attitudes for all South Africans*” (Department of Education 2001b:10). Dieselfde onderneming is ook in die *Chisholm-verslag* (vgl par. 4) weergegee. Dit word onderneem ten einde by die kind ’n dieper en breër begrip van lewensoriëntering, geloofstelsels, wêreldbeskouings, religieuse beginsels, praktyke en die etiese bronne van die mensdom te skep (Department of Education 2001b:19).

Die *Draft Statement* (Department of Education, 2001a: 12) beskou Lewensoriëntering as die leerarea wat aan leerders moet toon hoe om ’n betekenisvolle en suksesvolle lewe te lei in ’n vinnig veranderende en getransformeerde samelewing. Anders gestel: Die woord en begrip “Lewensoriëntering” kan ook na die oriëntering en aanpassing van die kind ten opsigte van die getransformeerde samelewing verwys. Volgens die *Draft Statement* (Department of Education, 2001a: 12) is die kernfokus van Lewensoriëntering die ontwikkeling van die *self-in-die-gemeenskap*. Dit impliseer dat die leerder talente so moet inspan dat fisiese, spirituele, intellektuele, persoonlike, emosionele en sosiale potensiaal ten volle verwezenlik sal word.

Met betrekking tot sosiale ontwikkeling toon die *Draft Statement* (Department of Education 2001a: 14) dat dit belangrik is dat die kind, in die lig van die getransformeerde en demokratiese samelewing, persoonlike ontwikkeling in ’n sosiale konteks moet plaas. Hiervolgens ontwikkel die kind volgens die verklaring verdraagsaamheid, wedersydse respek, aanvaar hy/sy verskeidenheid en verbind hy hom/sy haar tot die navolging van demokratiese waardes. Die mening word in die *Draft Statement* (Department of Education, 2001a: 14) uitgespreek dat die leerarea Lewensoriëntering die aangewese plek is om die voorafgaande kwessies aan te spreek by wyse van die hantering en onderrig van geloofstelsels, religieuse en konstitusionele regte en verantwoordelikhede, verhoudings en kulturele begrip.

Die leeruitkoms wat spesifiek met voorafgaande sake te doen het, is leeruitkoms 2. Hiervolgens moet ’n leerder vanaf graad R tot 3 in staat wees om hom/haar op ’n aktiewe wyse tot die demonstrering van konstitusionele regte en sosiale verantwoordelikhede te verbind. Verder moet die leerder mettertyd ’n sensitiwiteit teenoor die verskeidenheid kulture en geloofstelsels toon. Die kind in grade R tot 3 word hiervolgens aan ’n reeks van geloofstelsels blootgestel ten einde te verseker dat die kind ’n positiewe gesindheid jeens verskillende gelowe ontwikkel voordat vooroordeel intree (Department of Education, 2001a: 18 - 19).

Voorafgaande mening word in 'n dokument genaamd *Manifesto on Values, Education and Democracy* (23 Augustus 2001) bevestig. In hierdie Manifes kom die staat se houding oor godsdienste-onderrig en die onderrig van waardes sterk na vore. Die Manifes gee te kenne dat daar geen plek in die klaskamer is vir die bevordering van slegs een geloofsbelydenis of geloof ten koste van ander geloofsuitgangspunte nie. Hiervolgens behoort leerders in skole aan 'n verskeidenheid van gelowe en godsdienste en die gepaardgaande waardesisteme wat dit onderlê, blootgestel te word. Skole behoort ook die Grondwet te versterk deur die aanbieding van godsdienste-onderrig (*religion education*) om daardeur die waardes van verskeidenheid, verdraagsaamheid, respek, geregtigheid, medelye en toewyding by jong Suid-Afrikaners aan te moedig. Die Manifes dui aan dat studente en leerders daartoe in staat moet wees om op 'n kritiese en kreatiewe wyse die morele kodes van alle godsdienste, met inbegrip van hulle eie geloofsoortuiging, te evalueer. Die Manifes dui verder aan dat indien godsdienste-onderrig die verantwoordelikheid van die ouers, familie en geloofsgemeenskap is, kan godsdienste-onderrig binne die raamwerk van opvoedkundige doelwitte deur die skool hanteer word (*Department of Education, 2001c: 21 - 23*).

'n Verdere opmerking aangaande die begrip en effek van godsdienste-onderrig: Volgens die Manifes het godsdienste-onderrig nie die bevordering van 'n spesifieke geloofsoortuiging ten doel nie, maar verteenwoordig 'n program waar godsdiens as 'n belangrike dimensie van menslike ervaring bestudeer word. Dit vorm deel van 'n spesifieke leerarea binne die kurrikulum en moet as sodanig behandel word. Volgens die Manifes kan hierdie tipe onderwys lei tot sowel 'n dieper bewuswees van selfaktualisering as 'n verdraagsamer houding teenoor ander. Terselfdertyd kan voorafgaande hoedanighede 'n balans verskaf tussen dit wat bekend is en wat onbekend is, op 'n wyse wat aan leerders insig in 'n verskeidenheid wêreldes gee. Verder kan hierdie akkommoderende denkhouding aan studente die geleentheid gee om nie net te leer van 'n wêreld van 'n verskeidenheid godsdienste nie, maar kan hulle ook aangemoedig word om in terme van 'n nuwe nasionale eenheid in Suid-Afrika te dink (*Department of Education, 2001c:21-23*). Indien die verklaring en oorsprong van die begrip "sinkretisme" fyn bestudeer word (vgl par. 1), val dit op dat voorafgaande benadering in die Manifes betreffende die aanbieding van godsdienste-onderrig en die doelwitte wat nagestreef word, die sinkretisme soos 'n handskoen sou pas.

Om hierdie artikel mee af te rond, word lig gewerp op die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring (Grade R tot 9)(*Revised National Curriculum Statement Grades R-9*) wat in Mei 2002 gepubliseer is.

6. Die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring Grade R-9 (2002)

Die Hersiene Kurrikulumverklaring is die jongste inisiatief deur die Departement van Onderwys met betrekking tot skoolonderwys en word beskou as die uiteinde van 'n proses ter vestiging en implementering van 'n nasionale kurrikulum. Dit word egter nie as 'n nuwe kurrikulum beskou nie, maar as die verfynde vorm van die oorspronklike Kurrikulum 2005. Verder word die mening gehuldig dat die nuwe hersiene kurrikulum nog steeds in lyn is met die oorspronklike beginsels en doelwitte van Kurrikulum 2005 en dat dit verder ook die verbintenis met Uitkomsgebaseerde onderwys wil bevestig (*Department of Education, 2002b: 6*). Die Hersiene Kurrikulumverklaring verleen ook erkenning aan ander dokumentasie wat rigtinggewend met betrekking tot die nuwe kurrikulum 'n bydrae gelewer het. In dié verband word veral verwys na die *Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika* (1996), asook die *Manifesto on Values, Education and Democracy* (2001) wat sekere doelwitte, waardes en strategieë voorhou wat binne die kurrikulum geïntegreer moet word (*Department of Education, 2002b: 6 - 8; vgl par. 2 tot 5*). Met betrekking tot die voorafgaande paragrafe kan herhaling van sekere gegewens derhalwe plaasvind. Teen hierdie agtergrond sal vervolgens bepaal word in watter mate daar in die leerareas en spesifiek met betrekking tot die leeruitkomstes en assesseringstandaarde van sinkretisme sprake is.

Leeruitkoms 2 in die leerarea Lewensoriëntering verwag met betrekking tot die sosiale ontwikkeling van die Graad R-leerder dat hy/sy in staat moet wees om begrip te toon van en verbind moet wees tot die nakoming van konstitusionele regte en verantwoordelikhede. Verder moet die leerder kan aantoon dat hy/sy begrip het vir die verskeidenheid kulture en godsdienste. Hierdie gestelde leeruitkoms word uiteindelik geassesseer aan die hand van sekere assesseringstandaarde. Die leerder in Graad R moet volgens die assesseringstandaarde die volgende kan demonstreer:

- identifiseer die basiese regte en verantwoordelikhede binne die klaskamer;
- herken die Suid-Afrikaanse vlag;
- ken lede van eie gesin, groep en versorgers;
- luister na 'n storie met 'n morele inslag vanuit eie kultuur en gee dit weer;
- identifiseer en noem simbole wat met eie godsdienst verband hou (*Department of Education, 2002a: 13*).

Sekerlik lyk hierdie take op die oog af lofwaardig. Daar moet egter na die totale situasie in terme van die multikulturele en multireligieuse samestelling van skole gekyk word. Bostaande assesseringstandaarde geld binne een klasopset ook vir elke ander leerder binne dieselfde klas.

Prakties gesproke verkeer die kinders onderling, by wyse van spreke, onder die geklank van verskillende “waarhede” met hulle ondersteunende simbole en waardesisteme. Wat is die maatstaf of beginsel wat die Graad R-kind gaan gebruik wanneer hy/sy volgens Leeruitkoms 1, waar dit gaan oor gesondheidskwessies, ingeligte besluite moet neem betreffende persoonlike gesondheid? Op grond van watter norm moet die Graad R-kindjie verduidelik dat hy/sy die reg het om ’nee’ te sê betreffende seksuele misbruik, en terselfdertyd wyses moet beskryf hoe hy/sy dié reg kan uitoefen? Hierdie vrae is relevant, veral teen die agtergrond dat die Manifest wat in paragraaf 5 onder bespreking was en wat as riglyn vir die nuwe kurrikulum dien, aangedui het dat daar nie plek in die klaskamer is vir slegs een geloofsbelydens ten koste van ander geloofsuitgangspunte nie (vgl *Department of Education*, 2001c: 21 - 23). Hierdie situasie is by implikasie sinkretisties van aard (vgl. par. 1).

Weliswaar mag die kind binne hierdie situasie hom op sy eie geloofsoortuiging beroep, maar net so kan die kind met ’n ander geloofsoortuiging (sekulêre humanisme, *New Age*, tradisionele Afrika-geloof, ens.) ook met betrekking tot sake soos seksuele misbruik/Vigs/ensovoorts (as die gesamentlike fokuspunt/probleem) hom op ’n ander geloofsstelsel beroep. Die gevolgtrekking wat die kind kan maak is dat dit nie saak maak tot watter geloofsgroep hy/sy behoort nie – die eindpunt is uiteindelik dieselfde. Die effek van hierdie gevolgtrekking kry momentum as in ag geneem word dat die assesseringstandaarde progressief ontwikkel tot op Graad 9-vlak. Die volgende tabel toon hierdie ontwikkeling/uitbreiding ten opsigte van leeruitkoms 2 van die leerarea Lewensoriëntering aan en word ter wille van verdere perspektief

<p>GRAAD 1: <u>Rangskik</u> prente van stories met ’n morele waarde van ’n verskeidenheid Suid-Afrikaanse kulture, ingesluit die eie kultuur</p>	<p>GRAAD 2: <u>Identifiseer</u> waardes en se-delike aspekte vanuit verskillende Suid-Afrikaanse kulture</p>	<p>GRAAD 3: <u>Vertel</u> stories van vroulike en manlike rolmodelle vanuit ’n reeks plaaslike kulture</p>
<p>GRAAD 4: <u>Lewer</u> kommentaar op morele lesse soos geselekteer vanuit die vertellings/verhale van ’n verskeidenheid van kulturele groepe in Suid-Afrika</p>	<p>GRAAD 5: <u>Bespreek</u> die <u>bydraes</u> van vroue en mans in ’n verskeidenheid kulturele kontekste; <u>Bespreek</u> gevalle van stereotipering, diskriminasie en vooroordeel, en <u>stel ’n plan voor</u> om hiermee in die eie konteks/raamwerk te handel</p>	<p>GRAAD 6: <u>Bespreek</u> die waardigheid van ’n persoon soos voor-gehou in ’n verskeidenheid van Suid-Afrikaanse godsdienste; <u>Bespreek die effek</u> van geslag stereotipering, seksisme en misbruik op persoonlike en sosiale verhoudinge</p>

<p>GRAAD 7: <u>Verduidelik</u> hoe die erkenning van verskillende kulture die Suid-Afrikaanse gemeenskap kan verryk; <u>Verduidelik die rol</u> van mondelinge tradisies en heilige geskrifte in 'n verskeidenheid wêreldgodsdienste</p>	<p>GRAAD 8: <u>Evalueer krities</u> die veranderinge in kultu-rele norme en waardes met betrekking tot persoonlike en gemeenskapskewesies; <u>Bespreek die bydraes</u> wat organisasies van verskeie godsdienste maak betreffende sosiale ontwikkeling</p>	<p>GRAAD 9: <u>Ondersoek krities kwesies</u> rakende diversiteit in Suid-Afrika en <u>bepaal maniere</u> hoe om begrip vir die verskeidenheid kulture te bevorder; <u>Werp lig op en bespreek die bydraes van</u> verskeie godsdienste in die bevordering van vrede (<i>Department of Education, 2002a: 18 - 43; eie onderstreping</i>).</p>
---	---	---

ingesluit: Daar is duidelike tekens dat die kind die verskeidenheidsidee moet beskou as 'n bron van krag in die bereiking van eenheid en vrede, ongeag wat die kind se spesifieke geloofsbelydenis en die wesenstrekke van daardie belydenis is. So moet die kind aan die einde van Graad 9 bewys kan lewer dat hy/sy die nodige insig het betreffende die bydraes wat die onderskeie godsdienste en kulture maak in die bevordering van vrede. Hiervolgens bring die strewe na vrede (ook bewaring, konflikvermyding, ens.) as die uitkoms wat bereik moet word, mense en waarin hulle glo bymekaar en kry sinkretisme wesenlik gestalte (vgl. par. 1 met betrekking tot die oorsprong van die begrip “sinkretisme”). Op hierdie wyse word die begrip “vrede” gerelativeer, met ander woorde daar bestaan geen vaste verwysingspunt waaraan vrede of moraliteit of waarheid en godsdiens beoordeel kan word nie (vgl. Lutzer, 1994:34). Dit is ook tiperend van die postmodernisme wat as teelaarde van die sinkretisme beskou kan word (vgl. Aucamp, 2001: 124 - 126). In sodanige omstandighede kan die Christelike geloof wel as geldig beskou word, maar so ook ander ideologieë en denkrigtings. So gebeur dit dat die grens tussen die heilige en die onheilige verval (Vorster, 1997: 7; vgl. Aucamp, 2001:72 - 73). Kortom: alles word relatief en so verval die gronde waarop bepaalde gemeenskappe etiese uitsprake regverdig (Oberholzer, 1989: 525).

Met betrekking tot die praktykmaking van die leerarea Sosiale Wetenskappe bestaan ook die moontlikheid van relativisme en sinkretisme. Voordat in meer besonderhede op hierdie moontlikheid ingegaan word, is dit nodig om na van die doelstellings van hierdie leerarea te kyk. Een van die doelstellings is om by die leerders die vaardigheid te ontwikkel om krities met mekaar te kommunikeer ten opsigte van inligting vanuit 'n reeks van bronne, met inbegrip van daardie bronne wat verskillende perspektiewe weergee van dieselfde gebeure of kwessie. 'n Ander doel is om by leerders die navorsingsvaardighede te vestig wat nodig is om

slutelkonsepte en prosesse in Aardrykskunde te ondersoek. 'n Verdere doel van die aanbieding van Sosiale Wetenskappe is om leerders toe te rus met kennis en begrip, asook vaardighede wat sal help dat hulle oordele kan vorm. Dit is belangrik dat daar kommunikasie, respek en waardering tussen alle kulture en taalgroeperinge sal wees ten einde kritiese bevraging ter bevordering van verantwoordelike burgerskap binne die demokrasie moontlik te maak (*Department of Education, 2002c: 4 - 6*). In samehang hiermee is dit egter belangrik om te besef dat hierdie doelstellings saamgelees moet word met die gestelde kritiese uitkomstes wat leerders behoort te bereik. Leerders moet onder andere gekweek word wat:

- probleme kan identifiseer en oplos en wat besluite deur middel van kritiese en skeppende denke kan neem;
- kan demonstreer dat hy/sy 'n begrip het dat die wêreld as 'n stel verbandhoudende sisteme beskou word deur te herken dat probleme nie in isolasie bestaan en opgelos kan word nie (*Department of Education, 2002b: 11*).

Teen hierdie agtergrond is sekere leeruitkomstes en assesseringstandaarde bepaal. Leeruitkoms 1 van die Aardrykskundige ondersoek stel dit dat die leerder in staat moet wees om deur middel van navorsingsvaardighede konsepte en prosesse rakende die geografie en omgewing te ondersoek. Een van die assesseringstandaarde wat ingespan sal word om te bepaal of die kind die leeruitkoms bereik het, is of hy/sy inligting kan gebruik en antwoorde, alternatiewe en moontlike oplossings kan voorstel (*Department of Education, 2002c: 74*).

By wyse van 'n praktiese voorbeeld en in die lig van die voorafgaande uitgangspunte, word die volgende aanhaling uit 'n Leerderboek vir Graad 7 in die Sosiale Wetenskappe voorgehou:

Deur die eeue het mense verskeie verduidelikings vir die ontstaan van die Aarde geopper. Godsdienste soos Judaïsme, Islam en die Christendom glo dat God die Aarde geskep het. Daar is 'n verskeidenheid legends, mites en stories wat die bestaan en ontstaan van die Aarde verduidelik. Wetenskaplikes glo dat die Aarde miljoene jare gelede uit 'n groot wolk gas en stof ontstaan het. Hierdie wolk het inwaarts geval en 'n geweldige groot, rooiwarm bal gevorm. Toe die bal se oppervlak afgekoel en 'n kors gevorm het, het die Aarde ontstaan (Hall, Holomisa, Sekete & Weber, 1999: 6).

In hierdie aanhaling word verskeie standpunte saamgevat. Met betrekking tot bogenoemde doelstellings sou die kind krities standpunt kon inneem, die probleem van verskil in opinie betreffende die "ontstaan" van die aarde opper en 'n alternatiewe voorstel of aflei. Daar moet egter onthou word dat die veronderstelling bestaan dat hierdie verduideliking of alternatiewe nie slegs vanuit een geloofsoortuiging kan geskied nie (vgl. par.

2-5). Wat uiteindelik hier met die oog op kreatiewe en kritiese denke, asook wedersydse begrip geïmpliseer word, is dat die skepping, soos die Christendom dit vanuit die Bybel bely, maar net nog een van die vele mites is wat bestaan en dat die idee van die skepping deur die onderskeie kulturele groepe verskillend beleef word – ’n relativistiese beskouing, wat ook “God” relativeer as synde dieselfde persoon by die drie genoemde godsdienste.

7. Slotopmerkings

Samevattend kan nou tot die gevolgtrekking gekom word dat daar binne die bespreekte verslae en dokumentasie (vgl. par. 2 - 6) duidelike tekens van die sinkretisme voorkom. Die slotsom is dat die sinkretisme in die mens se denke en opvoeding die suiwerheid, eksklusiwiteit en seggingskrag van God se Woord aantast. Dit is voorwaar ’n gevaarlike verskynsel waardeur die mens op ’n slinkse wyse by verskeie godsdienstige oortuigings betrek word en waardeur die opvatting dat daar verskillende paaie na God is, bevorder word. Onder die voorwendsel dat die mens ander moet akkommodeer, eenheid moet koester en vrede moet najaag, kom die mens onder die indruk dat alle middele in orde is om dié lofwaardige doel te bereik. Dié gevaar is ook wesenlik ten opsigte van die onderwys in Suid-Afrika, juis op grond van die beleving of idee dat die verlede in die teken van konflik en verwydering tussen mense gestaan het. Tog kan die groter prominensie wat die sinkretisme geniet nie slegs aan die teenreaksie op ’n sekere sisteem of bedeling, wat in die verlede gegeld het, toegeskryf word nie. Konflik en verwydering tussen mense was daar altyd en dit sal altyd tot die voleinding daar wees. Dit is ’n uitvloeisel van die sondeval, waarna baie afvallige religieë ontstaan het en geld vir alle lewensverbande, ook die onderwys.

Die volgende vrae en uiteensetting is daarop gemik om tot kritiese nadenke oor die sinkretisme te stem en terselfdertyd vanuit ’n Christelike perspektief effektief met die sinkretistiese tendense binne die onderwys te handel:

- Waarvoor staan Christelike onderwys en die Christelike skool, met ander woorde wat is die wesenskenmerke van Christelik-Bybelgefundeerde onderwys? Is Christelike onderwys vir die meeste slegs ’n mite wat nie tred hou met die werklikhede waarmee kinders gekonfronteer word nie? Val die volgende vreemd op die oor: Christelike onderwys is eksklusiewe onderwys en betrek alle fasette in die skool se funksionering? Hiermee word bedoel dat daar nie benewens die Christelike grondmotief van sonde, genade, verlossing en dankbaarheid ’n ander motief soos die sekulêre humanisme binne die onderwys kan geld nie. Christelike onderwys veronderstel nie net die

strukturering en beskrywing van fasette in Christelike taal of terme nie, maar veronderstel ten diepste in die eerste plek dat die beoefenaars van Christelike onderwys 'n persoonlike verhouding met die Drie-enige God moet handhaaf en Jesus Christus as hulle enigste Middelaar en Verlosser moet bely.

- Christelike onderwys bevestig aan die kind dat God die Skepper van die heelal is, dit onderhou en in beheer is. Die vraag is of God Drie-enig nog as die sentrale uitgangspunt betreffende die kind se onderwys en opvoeding beskou word, of geld die argument dat die skool die kind met feite moet konfronteer terwyl by die huis aandag aan geloofsake geskenk sal word?
- Om 'n skool as Christelike skool waar Christelike onderwys geld te definieer, impliseer dat die staat 'n sekere rol moet vervul. Wat is die staat se rol met betrekking tot onderwysbeleid en onderwysvoorsiening? Waar begin en waar eindig die staat se bydrae? Vervang die staat die verantwoordelikheid wat die Christen-ouer teenoor sy kind het?
- Wat is die rol van die Christelike kerk in die karakterisering van die onderwys? Kom die kerk nog sy verpligtinge na?
- Wat is die aard van ouers se betrokkenheid in sy/haar kind se onderwys? Kom ouers werklik nog hulle verbondsverpligtinge in terme van hulle kinders se totale onderwys na?
- Watter rigtinggewende Christelike beginsels of grondslae geld met betrekking tot die samestelling van 'n kurrikulum?
- Wat impliseer godsdiensvryheid en in watter mate word dié begrip en wat dit veronderstel aan bande gelê deur die idee van gelykheid en “neutraliteit” wat 'n uitvloeisel is van die sekulêre humanisme?
- Impliseer die demokraties-politieke vryheid wat sedert 1994 gehuldig word werklik opvoedkundige en maatskaplike vryheid? Hierdie vraag is belangrik, veral as in ag geneem word dat die verdrukking of miskiening van die regte van ouers om hulle kinders volgens hulle eie godsdienstige en opvoedkundige waardes op te voed en te onderrig ook in demokrasieë kan voorkom.

Hierdie is maar slegs enkele vroeë en uitgangspunte. Indien daar onsekerheid of 'n ongeërgdheid oor bogenoemde vroeë en antwoorde bestaan, is die kans goed en die gevaar daar dat die sinkretisme alreeds stewig binne die onderwyssisteem wortel begin skiet het.

Alleen die intense en konsekwente toepassing van Bybelgefundeerde onderwys en die reformatoriese denkhouding met betrekking tot alle lewensterreine en samelewingsverbande, kan die invloed van die sinkretisme beperk, of soos prof. dr. H.G. Stoker tydens die vyftigerjare dit beskryf het: “Want slegs deur ondersoek en vorming van die so nodige

kennis, ..., kan ons bydra tot die skepping van die antitese en tot die vernietiging van die sinkretisme” (Stoker, 1993: 25). Hierdie “nodige kennis” veronderstel dat God se Woord onvoorwaardelik geglo en aanvaar moet word, ten einde die sinkretisme – in watter gedaante ookal – te kan herken. Uiteindelik moet God se gesag ook betreffende die onderwys erken word alvorens effektief teen die sinkretisme weerstand gebied kan word.

Bibliografie

- ADAMS, B.S., PARDO, W.E. & SCHNIEDEWIND, N. 1992. Changing “The way things are done around here”. *Educational Leadership*, 49(4): 37 - 42.
- ADAMS, D. & HAMM, M. 1991. Diversity gives schools infinite learning possibilities. *School Administrator*, 48(4): 20 - 22.
- AUCAMP, B.B. 2001. 'n Histories-opvoedkundige ondersoek na die invloed van die sinkretisme op die moderne onderwys. D.Ed.-proefskrif, Universiteit van Suid-Afrika, Pretoria.
- BANKS, J.A. 1994. Transforming the mainstream curriculum. *Educational Leadership*, 51(8): 4 - 8.
- BULLARD, S. 1992. Sorting through the multicultural rhetoric. *Educational Leadership*, 49(4): 4 - 7.
- CHIDESTER, D., MITCHELL, G., OMAR, A.R. & PHIRI, I.A. 1994. *Religion in public education: options for a New South Africa*. Rondebosch: UCT Press.
- CHISHOLM-VERSLAG, kyk: DEPARTMENT OF EDUCATION. 2000.
- COUNCIL FOR THE PARLIAMENT OF THE WORLD'S RELIGIONS. 1999. *The call to education*. [http:// www.cpwr.org/calldocs/Education.html](http://www.cpwr.org/calldocs/Education.html)
- COUTTS, A. 1990. The multi-cultural school. *Mentor*, 72(4): 5 - 10.
- COUTTS, A. 1992. Multi-cultural education. *Mentor*, 74(1): 8 - 11.
- DEPARTMENT OF EDUCATION. 2000. *A South African curriculum for the twenty first century: report of the Review Committee on Curriculum 2005 (Chisholm Report)*. Pretoria: file://C:\2005.htm
- DEPARTMENT OF EDUCATION. 2001a. *Draft revised national curriculum statement for grades R-9 (schools): Life Orientation*. Pretoria: Department of Education.
- DEPARTMENT OF EDUCATION. 2001b. *Draft revised national curriculum statement for grades R-9 (schools): Overview*. Pretoria: Department of Education.
- DEPARTMENT OF EDUCATION. 2001c. *Manifesto on values, education and democracy: educational strategies*. Pretoria: file://C:\EDUCATIONAL STRATEGIES legislated.htm
- DEPARTMENT OF EDUCATION. 2002a. *Revised national curriculum statement for grades R-9 (schools): Life Orientation*. Pretoria: Department of Education.
- DEPARTMENT OF EDUCATION. 2002b. *Revised national curriculum statement for grades R-9 (schools): Overview*. Pretoria: Department of Education.
- DEPARTMENT OF EDUCATION. 2002c. *Revised national curriculum statement for grades R-9 (schools): Social Sciences*. Pretoria: Department of Education.
- DU TOIT, P.J. 1992. Multikulturele/gedesegregeerde onderwys. *Die Unie*, 88(7): 158 - 160.
- FALLER-VERSLAG, kyk: SOUTH AFRICA. 1999. *Religion in Curriculum 2005*.
- HALL, W., HOLOMISA, T., SEKETE, P. & WEBER, L. 1999. *Mens- en sosiale wetenskappe vir graad 7: Leerderboek*. Hatfield: Nasou.
- HIGGS, M.J. 1995. Ethnic and religious pluralism in the classroom, in *At the crossroads: perspectives on religious education and biblical studies in a new education system*, edited by D.V. Rossouw. Pretoria: Acacia: 111 - 123.
- HORN, I.H. 2000. Multireligieuse onderrig: Wat gaan Christenkinders leer? *Roeping en Riglyne*, 48(3): 6 - 8.
- JORDAAN, G.J.C. 1996. Die mite van godsdiensgelykheid. *Die Kerkblad*, 99(2990): 4 - 5.

- LÄHNEMANN, J. 1985. On acknowledging religious pluralism in education, in *Religious Education in a Pluralistic Society*, edited by M.C. Felderhof. London: Hodder and Stoughton: 121 - 136.
- LUTZER, E.W. 1994. *Christ among other gods: defence of Christ in an age of tolerance*. Amersham-on-the-Hill: Scripture Press.
- MITCHELL, G., MNDENDE, N., PHIRI, I.A. & STONIER, J. 1993. *The end of the tunnel: religion education for a non-racial South Africa*. Cape Town: ICRSA.
- OBERHOLZER, M.O. 1989. Outentieke opvoeding in 'n multikulturele en tegnologies-georiënteerde tydsgewrig. *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Opvoedkunde*, 9(3): 521 - 530.
- SINGH, B.R. 1986. Human rights and multicultural education. *Journal of Further and Higher Education*, 10(3): 76 - 85.
- SOUTH AFRICA. 1995. *White paper on education and training*. Cape Town: Government Printer.
- SOUTH AFRICA. 1999. *Religion in Curriculum 2005: Report of the ministerial committee on religious education (Faller Report)*. Cape Town.
- SOUTH AFRICA. 2001. *Draft revised national curriculum statement for grades R-9 (schools)*. Pretoria: Government Printer.
- STARKEY, H. 1986. Human rights: the values for world studies and multicultural education. *Westminster Studies in Education*, 9: 57 - 66.
- STOKER, H.G. 1993. Invloede wat ons erfenisse bedreig. *Bybel en Volk*, September 1993: 9 - 32.
- STOKER, P.H. & GERBER, J.M. (reds.). 1997. *Voed hulle op: grondslae vir Bybelgefundeerde primêre en sekondêre volkseie skoolonderwys*. Bloemfontein: VCHO.
- SUID-AFRIKA. 1996. *Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika, no. 108, 1996*. Kaapstad: Staatsdrukker.
- SUMMERS, H.C. 1996. Religious education: the problem in South Africa, in *Religious Education for transformation*, editors H.C. Summers, R.R. Waddington. Pretoria: Kagiso: 1 - 18.
- VAN NIEKERK, E.J. 1992. 'n Temporaliteitspedagogiese ontleding en evaluering van die globaliseringsverskynsel. D.Ed.-proefskrif, Universiteit van Suid-Afrika, Pretoria.
- VAN RENSBURG, C.J.J. & LANDMAN, W.A. 1986. *Fundamenteel-pedagogiese begripsverklarings - 'n inleidende oriëntering*. Pretoria: NG Kerkboekhandel.
- VORSTER, K. 1997. Is ons kerke "gerat" vir die tyd waarin ons leef? *Die Kerkblad*, 100(3011): 6 - 8.
- WITSKRIF, kyk: SOUTH AFRICA. 1995. *White paper on education and training*.