

# Sosiale Kapitaalskepping deur Middel van die Suid-Afrikaanse Beleid oor Godsdienste in die Onderwys (2003): 'n Skriftuurlik-prinsipiële Beoordeling

Prof. J.L. van der Walt<sup>1</sup>  
Prof. C.C. Wolhuter &  
Prof. F.J. Potgieter

## Synopsis

*The authors investigate ways in which the South African National Policy on Religion and Education (2003) actually can provide some of the social capital required for restoring the moral fibre of South African society. They do this by firstly discussing a number of definitions of social capital to serve as a conceptual framework for their search for social capital potential in the Policy. They then analyse international trends with respect to religion and education, with emphasis on the problem of social capital building. Finally, they report on their analysis of the 2003-Policy itself with emphasis on its potential to create social capital by means of which the moral degeneration in South Africa can be combated. They find that, although this Policy is conducive to the creation of social capital, it has been framed in such a way that the problem of social decay can not be adequately addressed.*

## 1. Oriëntering

Die outeurs se fokus in hierdie artikel is op die vermoedelike potensiaal opgesluit in die Suid-Afrikaanse Nasionale Beleid oor Godsdienste in Onderwys (2003), om die sosiale kapitaal te skep waarmee die morele verval in die Suid-Afrikaanse samelewing teengewerk en selfs gestuit kan word. Hulle lewer nie 'n gedetailleerde bespreking van die morele verval in Suid-

---

1 Outeur aan wie korrespondensie gerig moet word.

Afrika self nie (vergelyk daarvoor Richardson, 2003); daar word eerder op wyses waarop die Beleid benut kan word om die sosiale kapitaal te voorsien waarmee die problem van morele verval die hoof gebied kan word gefokus.

Nadat die probleem van morele agteruitgang en verval in Suid-Afrika gedurende die afgelope aantal dekades in Suid-Afrika vanuit 'n verskeidenheid hoeke nagevors is, is tot die gevolgtrekking gekom dat die Suid-Afrikaanse Beleid oor Godsdien in Onderwys, wat in 2003 deur die Departement van Nasionale Opvoeding afgekondig is, inderdaad *in 'n hoë mate* die potensiaal bevat om in 'n gedeelte van die sosiale kapitaal wat nodig is om die probleem die hoof te bied, te voorsien.

## 2. Onderzoekmetode

In die res van die artikel sal gepoog word om die bovermelde gevolgtrekking te verdedig, en wel deur drie strategieë te volg:

- ten eerste word 'n aantal definisies van die begrip 'sosiale kapitaal' bespreek met die oog op die bou van 'n (Skriftuurlik-begronde) konseptuele verwysingsraamwerk, wat as agtergrond kan dien vir die soeke na die sosiale kapitaalskeppende potensiaal van die Suid-Afrikaanse Beleid oor Godsdien in die Onderwys (2003);
- daarna word enkele internasionale beleidstendense met betrekking tot godsdien in die onderwys nagegaan, met spesiale aandag aan hulle potensiaal vir die skepping van sosiale kapitaal, en
- laastens word die huidige Suid-Afrikaanse Beleid rakende Godsdien in die Onderwys (2003) ontleed, veral ten aansien van die potensiaal daarvan om sosiale kapitaal te lewer.

Die outeurs se bevindinge bevat opmerkings oor hulle voorlopige gevolgtrekking (in die vorige afdeling gegee), sowel as 'n aanbeveling.

## 3. Omlýning van die begrip 'sosiale kapitaal'

Die ondersoek het met 'n beoordeling van sosiale kapitaalteorie begin, met die doel om norme te identifiseer wat as maatstawwe kon dien by die bepaling van die mate waartoe beleid oor die verhouding godsdien-onderwys kan bydra tot die skep van sosiale kapitaal.

Die woord 'kapitaal' het sy oorsprong in die Latyns *capitalis* (wat met die hoof te make het), afgelei van *caput* (hoof), en dit het in byvoorbeeld Engels 'n hele aantal oordragtelike betekenisse gekry, soos die bopunt van 'n pilaar/kolom, die hoofstad van 'n land, die materiële rykdom van 'n individu of besigheid, die rykdom beskikbaar vir die skep van verdere rykdom deur industriële belegging; 'n mens kan kapitaal genereer, dit wil sê verdere rykdom skep, dit verwys na die ryk klas of stand in 'n gemeenskap, die eienaarsbelang in 'n

besigheid, die nominale waarde van aandele, enige bates en hulpbronne, die eerste of die belangrikste (soos in ‘our capital concern’), ’n hoofletter, en vele meer (Sinclair, 1999: 217). In oordragtelike sin verwys dit na besit of rykdom, meestal in materiële of geldelike sin. In die begrip ‘sosiale kapitaal’ het dit dan die betekenis van ‘besit of rykdom in sosiale terme’.

Die konsep ‘sosiale kapitaal’ het die eerste keer in Lyda Judson Hanifan se besprekings van landelike gemeenskapskole verskyn (vgl. Hanifan, 1916, 1920). Hy het die term gebruik om ‘daardie tasbare dinge (‘substances’) wat die meeste in die daaglikse lewe van mense’ tel aan te dui. Hy was veral gemoeid met die skep van welwillenheid, samesyn (‘fellowship’), simpatie en sosiale interaksie tussen mense wat “’n sosiale eenheid vorm” (Smith, 2007). Dit het ’n geruime tyd geduur alvorens die term deel van die algemene woordeskat geword het. Bydraes van Jacobs (1961) ten opsigte van stedelike lewe en buurskap, Bourdieu (1983) met betrekking tot sosiale teorie, en toe Coleman (1988) in sy besprekings van die sosiale konteks van onderwys, het die gedagte van sosiale kapitaal in die akademiese debat ingedra. Dit was egter die publikasies van Putnam (1993: 2000), Fukuyama (1999) en Field (2003) wat sosiale kapitaal verhef het tot ’n fokuspunt van navorsing en beleidsbesprekings. ‘Sosiale kapitaal’ is ook deur die Wêreldbank aangegryp as ’n nuttige organiserende idee. Die Wêreldbank het onder meer aangevoer dat “toenemende getuigenis daarop dui dat sosiale samebinding krities is vir samelewings ten einde ekonomies te floreer asook vir volhoubare ontwikkeling” (The World Bank, 1999).

In 1983 het Bourdieu (1983: 249) verduidelik dat sosiale kapitaal verstaan kan word as die aggremaat van die werklike of potensiële hulpbronne, wat verbind kan word aan ’n duursame netwerk van min of meer geïnstitusionaliseerde verhoudings van onderlinge kennis en erkenning.

Elf jaar later, in 1994, het Coleman aangevoer dat sosiale kapitaal gedefinieer kan word volgens die funksie daarvan. Hy was daarvan oortuig dat dit nie ’n enkele entiteit was nie, maar eerder ’n verskeidenheid van verskillende entiteite wat sekere kenmerke in gemeen het, naamlik dat hulle almal bestaan uit ’n aspek van ’n sosiale struktuur, en dat hulle bepaalde handeling van individue in die strukture fasiliteer (Coleman, 1994: 302).

Vyf jaar later het die Wêreldbank aangedui dat sosiale kapitaal verwys na die instellinge, verhoudinge en norme wat die gehalte en omvang van ’n samelewing se sosiale interaksies bepaal. Die Bank het tot die gevolgtrekking gekom dat sosiale kapitaal nie bloot die somtotaal van die instellings is wat ’n samelewing vorm nie – dit is ook die gom wat dit aanmekaar bind (The World Bank, 1999).

Nog 'n jaar later het Robert Putnam, in sy vergelyking van sosiale kapitaal met fisiese kapitaal en menslike kapitaal, verklaar dat baie van die semantiese onduidelikhede rondom die begrip 'sosiale kapitaal' uit die weg geruim is. Fisiese kapitaal verwys naamlik na fisiese objekte, terwyl menslike kapitaal na die eienskappe van mense verwys. Sosiale kapitaal, aldus Putnam, verwys weer na die verbindings tussen individue – sosiale netwerke, asook die norme van wederkerigheid en vertroue wat daaruit ontstaan. In hierdie sin is sosiale kapitaal dus nou verwant aan die konsep 'burgerlike deug'. Sosiale kapitaal-teorie vestig die aandag daarop dat burgerlike deug die kragtigste is wanneer dit in netwerke van wederkerige sosiale verhoudinge ingebed is. Vir Putnam is 'n samelewing bestaande uit deugsame individue dus nie noodwendig ryk aan sosiale kapitaal nie (Putnam, 2000: 19).

Drie jaar later het John Field (2003: 1-2) weer geredeneer dat die sentrale tese van die sosiale kapitaal-teorie is dat verhoudinge – veral vertroue en verdraagsaamheid – saakmaak. Interaksie stel mense in staat om gemeenskappe te bou, om hulle aan mekaar te verbind, om sosiale binding te vorm. Hy stel verder dat die gevoel van om te behoort en die konkrete beleving van sosiale netwerke mense tot groot voordeel strek.

Vertroue tussen individue word op dié manier vertroue tussen vreemdelinge en uiteindelik 'n breë tapisserie van sosiale instellinge; langsaam word dit 'n stel gedeelde waardes, deugde en verwagtinge in die samelewing as geheel. Indien, aan die ander kant, vertroue in die interaksie verbreek, dan manifesteer die verval in die soort van ernstige sosiale probleme wat Suid-Afrika tans besig is om te ondervind. Die konsep van sosiale kapitaal hou in dat die bou en heropbou van gemeenskappe en vertroue persoonlike ontmoetings vereis, ontmoetings wat afhang van, onder andere, onderlinge erkenning, buurskap, wederkerigheid, sosiale verbintenis, en sosiale geregtigheid (Beem, 1999: 20).

Die publikasies van Francis Fukuyama (1999) brei die verhouding tussen sosiale kapitaal, gemeenskapsbou, en vertroue verder uit deur die omsluiting van konsepte soos 'mededeelsaamheid' en 'samerwerking'. Hy beskryf sosiale kapitaal as die bestaan van 'n stel informele gemeenskaplike waardes en norme tussen lede van 'n groep wat samewerking tussen hulle moontlik maak.

Daar is aanduidings dat gemeenskappe met 'n goeie voorraad sosiale kapitaal gekenmerk sal word deur 'n lae voorkoms van misdaad, beter gesondheid, beter onderwysprestasies en ekonomiese groei (Smith, 2007). Daar is egter ook aanduidings, soos deur Smith (2007), dat groepe en

organisasies met hoë vlakke van sosiale kapitaal oor die middele (en soms ook die motivering) mag beskik om ander uit te sluit en te onderwerp. Verder kan die saamleef in sulke saamgeweefde gemeenskappe versmorend wees, veral vir diegene wat voel hulle is ‘anders’ in die een of ander opsig.

Voorgaande ontleding van sosiale kapitaal het aan die lig gebring dat *verbondenheid* beskou kan word as die oorkoepelende, alles-insluitende norm vir ’n bepaling van die mate waartoe (byvoorbeeld) beleid oor godsdiens in die onderwys kan bydra tot die skep van sosiale kapitaal. Volgens die literatuur omvat die norm van verbondenheid, sowel ’n idiografiese (dit is die persoonlike, die individuele) as ’n nomotetiese (die sosiale, die samelewing) polariteit.

Die oorkoepelende norm is dus verbondenheid, maar dit val uiteen in twee subgroepe norme, te wete die idiografiese (individuele) en die nomotetiese (groep, gemeenskaplike). Onder die idiografiese ressorteer die volgende subnorme: betroubaarheid, die gevoel van hoort by, kommunikasie, welwillendheid, (inter-)verbintenis (‘commitment’), simpatie en empatie. Onder die nomotetiese ressorteer subnorme soos: die gevoel van saamhoort (‘sociability’), sosiale kohesie, interaksie, geregtigheid, genormeerdheid (van optrede en gedrag), waardes, konflikhantering, verhoudinge met ander, samewerking, naasteliefde en kameraadskap (‘fellowship’), uitruiling (van byvoorbeeld inligting), interafhanklikheid, gedeelde/onderlinge kennis, buurskap, wederkerigheid, mededeelsaamheid en eenheid.

Dit blyk voorts dat wanneer die idiografiese en die nomotetiese pole van verbondenheid mooi in ewewig is, dit lei tot relatief duidelike en maklike probleem-identifikasie en probleem-oplossing met betrekking tot sosiale en morele verval. Die resultaat van sodanige ewewig tussen die twee pole van verbondenheid is dan burgerlike deug, gerugsteun deur die basiese vryhede soos vervat in die Suid-Afrikaanse Handves van Menseregte (Hoofstuk 2 van die Grondwet van Suid-Afrika, Wet 108 van 1996).

Soos alle kapitaal, behoort sosiale kapitaal volgens Bybelse perspektief nie aan die mens as individu of as sosiale groep nie, maar in eerste en laaste instansie aan die Here, die Skepper van hemel en aarde (Edlin, 1999: 30). “Die aarde behoort aan die Here en die volheid daarvan ...”, sê Psalms 19 en 24 onder meer. Die mens is, volgens Stoker (1970: 228), uniek in die skepping. Hy/sy is heel anders as die ander skepsele (die materie, plant en dier). Hy/sy is naamlik geskape as beeld van God, en het daarom ’n besondere plek en rol in die kosmos. Die mens is aangestel as *mandator Dei* in die kosmos. God het hom/haar die roeping gegee om die natuur te

beheers, kultuur te vorm, sy/haar naaste en die self in liefde te behartig, God lief te hê en te dien, te vereer en te verheerlik en om sy/haar kreatuurlike deel by te dra tot die verwesenliking van die (deur God bestelde) bestemming van die self en die kosmos. Dit alles moet hy/sy (Gods wil en wet gehoorsamend) toerekenbaar en aan God verantwoordelik doen en aldus sy vryheid aktualiseer. En, kan 'n mens byvoeg, deur dit alles te doen kan die mens sosiale kapitaal ('rykdom', 'besit') skep tot eer en diens van God en tot voordeel van die medemens. Sosiale kapitaalskepping, soos die skepping van alle kapitaal, is dus 'n bewuste of spontane dog gehoorsame *respons* van die mens op God se groot opdrag of gebod om die aarde te bewoon, te bewaak en te bewerk tot sy eer en diens (Ps. 19:14, Ps. 40: 2,3, 8,17). Edlin (2004: 12) verwys in hierdie verband na responsiewe dissipel- of volgelingskap. In Psalm 147 prys die digter God juis vir die kulturele en materiële produkte wat voortkom uit die mens se gebruik van die talente wat God hom of haar gegee het (Edlin, 1999: 32).

Van Brummelen (1994) onderskei tussen die Groot Mandaat of Opdrag van God aan die mens (Gen. 1: 26-28, 2: 15), die Groot Taak aan die mens opgedra, naamlik om in die krag van die Heilige Gees die Groot Mandaat te kan uitvoer (Matt. 28: 18-20), die Groot Gebod om God bo alles lief te hê en die naaste soos jouself (Matt. 22: 37-39), en die Groot Gemeenskap (Ef. 4, Rom. 12, I Kor. 12 en 13), om saam te leef in gemeenskap ('communion in community'). Hierdie vier mandate saam kom in hoë mate ooreen met die norm vir die bou van goeie, ewewigtige sosiale kapitaal wat na vore gekom het uit die analise van definisies van sosiale kapitaal: daar moet 'n verbondenheid, 'n 'connectedness' wees, en die idiografiese kant van sosiale kapitaal (die individuele kant) en die nomotetiese kant (die sosiale of gemeenskapskant) moet in ewewig wees. Sosiale kapitaal kan slegs gebou of geskep word indien die twee pole, die idiografiese en die nomotetiese, in ewewig is. Indien hulle ewewigtig uitgebou word, dan vind 'n mens dat 'n verband, 'connectedness', gemeenskap ontstaan, en die vrug daarvan is dan inderdaad onder meer burgerlike deugdelikheid (gekenmerk deur vreedsame naasbestaan, demokrasie, voorspoed). Oorbeklemtoning van die idiografiese lei tot disfunksionaliteit, selfs 'disconnectedness' (? gebrek aan verband, aan gemeenskap) en derhalwe tot die afwesigheid van sosiale kapitaalbou. Dieselfde geld die oorbeklemtoning van die nomotetiese pool.

In Bybelse taal beteken 'n gebrek of afwesigheid van ewewig tussen die twee kante of pole dat die Groot Gebod, naamlik om mekaar lief te hê soos die self, en die Groot Gemeenskap, om saam te lewe in ware gemeenskap,

nie nagekom word nie. In so 'n situasie ontbreek sosiale kapitaal in Bybelse sin. 'n Samelewing, hetsy dit sigself beskou as Bybels-genormeerd of sekulêr (afgeskei van enige invloed van die Christelike godsdiens, geloof of kerklike instituut), wat nie oor sodanige sosiale kapitaal beskik nie, is dan per definisie disfunksioneel.

#### **4. Internasionale tendense in beleid rakende Godsdiens in onderwys: Potensiaal vir sosiale kapitaalskepping**

In Wes-Europa en Noord-Amerika is die huidige beleid met betrekking tot die verhouding godsdiens en onderwys in die onlangse tye deur die toenemende multi-religieuse samestelling van die betrokke lande se bevolkings bepaal (Kelly *et al.*, 1988:442). Hierdie ontwikkeling is in ooreenstemming met die nomotetiese polariteit van sosiale kapitaal en, as sodanig, hou dit twee implikasies in vir die verhouding tussen godsdiens en onderwys. In die eerste plek plaas dit groot druk op openbare skole skole as instansies waar net een bepaalde godsdiens onderrig, erken en aangehang word, wat net een bepaalde etos het en wat daardie besondere godsdiens aan die leerders oordra. In die tweede instansie plaas dit ook druk op die skole om die hele spektrum van religieë wat in die betrokke samelewing voorkom aan die leerders bekend te stel, sodat hulle kan leer om begrip en verdraagsaamheid teenoor aanhangers van ander gelowe of godsdienste te ontwikkel. Hierdie is 'n duidelike beantwoording aan die sosiale kapitaal-subnorme van verdraagsaamheid, begrip en meelewing (assosiasie). Die Swan-kommissie se rapport getiteld *Inquiry into the Education of Children from Ethnic Minority Groups in the United Kingdom* bevat byvoorbeeld 'n hele hoofstuk te dien effekte (Great Britain, 1984:465- 520). Die 1988-Education Reform Act in Engeland het hierdie veranderinge ook in amptelike beleid oor godsdiensonderwys in openbare skole gevestig (Rose, 2006:186).

Nog 'n voorbeeld van voldoening aan die nomotetiese kant van die sosiale kapitaalnorm van verbondenheid kan in Noorweë gevind word. Tot 1997 is Christelike godsdienskunde as 'n verpligte vak in die openbare skole onderrig. Dit is in daardie jaar met 'n ander verpligte vak vervang, waarin sowel die Christelike as ander godsdienste, insluitende sekulêre lewensbeskouinge, op 'n gelyke en regverdige manier onderrig word (Hagestaether & Sandmark, 2006: 275). Hierdie is 'n erkenning van die sosiale kapitaal-subnorme van onderlinge verkryging en erkenning. 'n Soortgelyke beleidsverandering het in 1985 in Nederland ingetree (Westerman, 2001:21; Miedema, 2006:117).

Sommige internasionale beleidsdokumente vertoon 'n groter ewewig tussen die idiografiese en die nomotetiese polariteite van die sosiale

kapitaalnorm van verbondenheid. Die *United Nations' Declaration on Human Rights* (1948), sowel as ander internasionale konvensies oor menseregte verklaar byvoorbeeld vryheid van mening, gewete en godsdien as fundamentele regte. Dit sluit ook die vryheid in om 'n mens se eie godsdien of geloof in skoolonderwys tot uitdrukking te bring (Artikel 18 van die *United Nations' Declaration on Human Rights*). Die *United Nations' Convention on Civil and Political Rights* (1966) bepaal eweneens dat ouers die reg en vryheid het 'to ensure the religious and moral education of their children in conformity with their own convictions' (Artikel 81.4). Die *European Convention on Human Rights* bevat ook bepalings met hierdie strekking (Artikel 2). Al hierdie beleide kan beskou word as 'n voorbeeld van nadruk op die idiografiese polariteit van die sosiale kapitaalnorm van verbondenheid, dog met duidelike uitbalansering daarvan deur die erkenning van die nomotetiese in die vorm van verdraagsaamheid.

Sommige Noorweegse ouers het in November 2004 juis na die idiografiese polariteit van hierdie internasionale beleide gegryp in hulle (suksesvolle) aanval in die howe op die nuwe godsdiensonderwysbeleid in hulle openbare skole (Hagestaether & Sandsmark, 2006: 284). Hulle het onder meer die hervorminge in die skole aangeval op grond daarvan dat jong kinders onder identiteitsverwarring sal ly as hulle sonder meer bekend gestel word aan 'n hele spektrum van godsdienste en lewensbeskouinge (Hagestaether & Sandsmark, 2006:278).

Wanneer die idiografiese polariteit van die sosiale kapitaalnorm van verbondenheid in beleide oorbeklemtoon word, dan kom die sosiale kapitaalnorm self uiteraard in die gedrang. Dit kan 'n mens sien in die volgende twee voorbeelde. In Nederland het die verskynsel van toenemende *individualisering* van/in godsdien in die hedendaagse samelewing (Miedema, 2006:120, 121) daartoe gelei dat mense nie meer 'n *standaard godsdienbiografie* skryf nie maar eerder 'n *religious choice biography*, met ander woorde, 'n soort 'kafeteria-Christendom' (Engebretson, 2003:11; Vermeer & Van der Ven, 2004:51 ff.).

In Australië het Engebretson (2003:10-11) gevind dat daar 'n afname is in jongmense se belangstelling in die Christelike godsdien, sowel as in godsdien in die algemeen (ook geïnstitusioneerde godsdien), maar tegelyk 'n toename in belangstelling in private, persoonlike en individuele spiritualiteit. In hulle soeke na godsdienstige rigting streef Australiese adolessente na sinvolle persoonlike ervarings wat getuig van spirituele lewe.

In ander situasies skyn dit of die nomotetiese polariteit weer groter nadruk ontvang as die idiografiese. Kontemporêre godsdienpedagogieke neig om



die woorde ‘Moslem’ of ‘Sikh’ bloot as verwysingspunte te gebruik, terwyl hulle daarteen waak om die diversiteit, die interaksie en die verandering in die onderliggende werklikheid te ontken (Jackson, 2004:8). Deur die algemene, generiese, diverse, interaksie en verandering te beklemtoon in die hedendaagse godsdiensonderwys kapitaliseer godsdienkundiges soos Robert Jackson aan die Universiteit van Warwick, Julia Iprgrave by Leicester, Heid Leganger-Krokstad in Noord-Noorweë en andere, op die leerders se gereedheid om betrokke te raak by die groter godsdienstige vraagstukke in religieus-pluralistiese gemeenskappe, en dit help die jongmense om ’n eie plek in die sleutelvraagstukke te vind, meen Jackson (2004:8-9). Die nadruk lê hierby duidelik op die nomotetiese polariteit.

### **5. Suid-Afrikaanse regeringsbeleid oor Godsdien in die onderwys (2003): Potensiaal vir sosiale kapitaalskepping**

Die Beleid maak voorsiening vir drie fasette van godsdien in die onderwys. In die eerste plek stel dit riglyne vir die akademiese vak genaamd Religie-onderwys (‘Religion Education’ – let wel, nie ‘Religious Education’ nie) (artikel 17 *et seq.*), wat deel vorm van die leerarea Lewensoriëntering in die Algemene Onderwys- en Opleidingband (20) of as Religiestudies (‘Religion Studies’) in die Verdere Onderwys- en Opleidingband (33). As deel van die Lewensoriëntering-leerarea is dit ’n verpligte vak, maar in die Verdere Onderwys- en Opleidingsband is dit ’n opsionele, gespesialiseerde eksamenvak (33). Dit impliseer dat slegs leerders wat Religiestudies in die laaste drie jaar van hulle skoolloopbane (grade 10, 11 en 12) kies, die voordele van enige sosiale kapitaalvorming sal geniet wat uit die neem van die vak mag voortvloei. Leerders wat dit nie kies nie sal die geleentheid misloop om deel te kan hê in hierdie sosiale kapitaal-skeppingsgeleentheid wat die skool gedurende die laaste drie jare van hulle skoolloopbane bied. Alle leerders sal egter in enige moontlike sosiale kapitaalskepping deel wat mag voortvloei vanuit hulle blootstelling aan Religie-onderwys as (’n relatiewe klein) onderdeel van die Lewensoriëntering-leerarea (20).

Die Beleid beskik inderdaad oor die potensiaal om sosiale kapitaal te skep, veral aan die nomotetiese kant. Dit moedig byvoorbeeld die gelyke en gelykwaardige beoefening van godsdienbyeenkomste op skool aan (artikel 66). Dit erken ook godsdien as ’n bydraende faktor tot die ‘skep van ’n geïntegreerde onderwysgemeenskap wat eenheid in verskeidenheid bevestig ...’ asook tot die skep van ‘’n vrye, oop ruimte vir ontdekking’ wat ‘eerbied vir die onderskeidende karakter van verskillende wyses van lewe laat blyk’. Die Beleid dra by, aldus die opstellers daarvan, tot die

vind van 'nuwe maniere om ... ons religieuse hulpbronne te vier ... Dit is tyd vir alle welwillende mense om die verskeidenheid van godsdienste en die ander lewens- en wêreldbeskouinge wat deur hulle mede-burgers gehuldig word, te ken en te verstaan'. Elkeen kan voordeel trek uit inter-religieuse kennis en begrip, soos bevorder deur godsdienste in onderwys (69). Die Beleid is 'ontwerp ten einde eenheid sonder uniformiteit en diversiteit sonder verdeling te ondersteun' (70).

Religie-onderwys dra op die volgende (nomotetiese) wyses by tot sosiale kapitaalskepping: Dit verskaf begrip vir die religieuse verskeidenheid in die land (17), vir die gemeenskaplike waardes wat deur alle godsdienste bevorder word, en vir die bevordering van sosiale geregtigheid en eerbied vir die omgewing (18). Dit verskaf onderrig in die verskillende religieë (godsdienste in die wydste sin van die woord) van die wêreld en van Suid-Afrika; sowel as lewens- en wêreldbeskouings (19), lewensoriënterings, kulturele en etiese hulpbronne van die mensdom (21), en dit beklemtoon waardes en morele onderwys (in ooreenstemming met die nasionaal voorgeskrewe kurrikulum bekend as die Nasionale Kurrikulumverklaring vir Grade R-9, Republic of South Africa, 2002). Dit maak vir 'godsdienstegeletterdheid' voorsiening. Religie-onderwys 'behoort leerders in staat te stel om hulle eie identiteit te vestig, terwyl dit hulle lei tot 'n ingeligte begrip van die identiteit van ander' (19). Dit wil 'doelbewus die morele en etiese ontwikkeling van leerders nastreef, terwyl hulle op 'n feitelike manier van die ander godsdienste en geloofsgroeperinge wat bestaan, leer' (20). 'Namate hulle die kreatiewe en kritiese vermoëns om oor godsdienste en godsdienste te dink ontwikkel, ontwikkel leerders ook die vermoëns van onderlinge erkenning, respek vir diversiteit, verminderde vooroordeel, en toenemende burgerlike toleransie, wat nodig is vir naasbestaan in 'n demokratiese samelewing. Deur te leer van hulleself terwyl hulle oor ander leer, sal leerders sekerlik die gemeenskaplike menslikheid in diversiteit ontdek, en sal hulle sowel versterk as uitgedaag word om in hulle persoonlike oriëntering tot die lewe te groei (21). Religie-onderwys kan geleenthede verskaf vir beide 'n dieper self-verwesenliking en 'n breër burgerlike aanvaarding van ander ... Dit kan leerders leer van die wêreld van religieuse diversiteit, en terselfdertyd kan dit leerders aanmoedig om te dink oor 'n nuwe nasionale eenheid in Suid-Afrika' (25). Dit sal leerders 'bemagtig om 'n gemeenskaplike mensheid binne religieuse diversiteit te herken' (26). Dit sal ook godsdienstevryheid bevorder (28). Uit al die voorgaande blyk dit dat die beleid veral die nomotetiese polariteit van die sosiale kapitaalnorm van verbondenheid benadruk – dikwels ten koste van die idiografiese – en dit dui op 'n mate van disfunksionaliteit, soos omskryf.

Die Beleid bevorder egter nie konfessionele of sektariese vorme van godsdiens (met die oog op die aanvaarding van 'n bepaalde godsdiensvorm) nie, aangesien dit as onvanpas vir openbare skole geag word in 'n multi-religieuse samelewing (omdat hulle veronderstel is om die totale samelewing te dien) (22). Om dieselfde redes beskou die Beleidsopstellers konfessionele godsdiensonderrig as 'n vorm van onderrig wat primêr die verantwoordelikheid van die gesin, ouerhuis en godsdiensgroeperinge is (54, 55). Godsdiensbyeenkomste, aan die ander kant, mag wel 'n plek in skole hê, op voorwaarde dat alle godsdienste eners en ewe billik behandel word (58 *et seq.*).

Volgens die Beleid sal enige sosiale kapitaal wat uit godsdiensonderrig voortvloei dan uit die ouerhuis en godsdiensgemeenskappe en -instellings moet kom. Sosiale kapitaal sal egter ook verkry kan word uit die godsdiensbyeenkomste in skole – leerders sal leer dat hierdie byeenkomste gelykwaardig is en eerbiedig behoort te word, en dat mense daaraan deelneem op die grondslag van vrye en vrywillige assosiasie (58), dat mense ten opsigte van hulle godsdienste verskil (62) maar dat daar nie teen hulle gediskrimineer mag word nie, omdat dit deel is van hulle reg tot vryheid van godsdiens en van geloof, en dat mense nie aan godsdiensbyeenkomste hoef deel te neem nie (63). Ook hieruit is dit duidelik dat die nomotetiese polariteit die grootste nadruk ontvang, tot nadeel van die idiografiese (wat tot uitdrukking kom in die konfessionele godsdiens van individue en die groepe waartoe hulle behoort).

Die meeste beoordelaars van die Beleid het aanvanklik nie op die kwessie van sosiale kapitaal gefokus nie. Malherbe, Claassen, Colditz en Kulenkampff (2003) en Malherbe (2003) byvoorbeeld, het die Beleid nagegaan om te bepaal of skole met 'n Christelike etos nog steeds soos vóór 2003 kon voortgaan, sonder om die bepalings van die beleid te oortree, en of die beleid in ooreenstemming was met die bepalings van die Suid-Afrikaanse Grondwet (1996) met sy waarborge aangaande die vryheid van godsdiens, geloof en assosiasie. Schwartz (2006:557) het, met verwysing na beleid oor godsdiens en onderwys in die algemeen, ook bevind dat 'opvoeders en leerders ...? stel 'dikker' waardes in die skole verlang' ('dikker' waardes is private, maksimalistiese, breë, selfs gekontekstualiseerde en voorskryflike waardes (vgl. Schwartz, 2006:557)). Hierdie inisiële beoordelings van die Beleid dui op 'n sterker nadruk op die idiografiese polariteit van die sosiale kapitaalnorm van verbondenheid ('connectedness').

Roux (2003, 2006), Ferguson & Roux (2004), Roux & Du Preez (2005), aan die ander kant, kritiseer die meeste skole in Suid-Afrika, omdat hulle

die nuwe Beleid ignoreer en nog steeds probeer om mono-religieus te wees deur 'ander godsdienstgroepe uit te hou' (vgl. Du Plessis, 2008: 6). Soortgelyke gedagtes is deur Phiri (2000) en Kruger (1999) gelug. Kumar (2006) waarsku ook teen volharding met tradisionele kategorieë van religieuse diversiteit wat uit pas is met die werklikheid, terwyl Matsaung (2003) bewyse aanvoer dat studente aan 'n histories-Swart universiteit die studie van Religie-onderwys in 'n multi-religieuse skool nie as problematies beleef nie. Met hierdie kommentare word die nomotetiese polariteit van die sosiale norm van verbondenheid weer sterker op die voorgrond geplaas.

Chichester (2006) is een van die beoordelaars wat spesifieke opmerkings maak oor die sosiale kapitaalskeppingspotensiaal van die toepassing van die nuwe Beleid, veral wanneer hy verklaar dat die promulgering daarvan deur die onderwysowerhede 'n poging is om 'n ideale staat ooreenkomstig die ideale van die Grondwet (1996) en die Handves van Menseregte wat deel daarvan is (Hoofstuk 2) tot stand te bring. Roux (2006) maak soortgelyke opmerkings: die doelstellings van skoolonderwys behoort die bevordering van menslike welsyn en onderwys vir die lewe *per se* in te sluit; dit behoort die prioriteite vir lewe sowel as die waardes van die samelewing te weerspieël.

Weens die feit dat daar skynbaar nog nie voldoende sosiale kapitaal uit die toepassing van die Beleid voortgevloei het nie, het die Ministerie van Onderwys gedurende 2008 die moontlike instelling van 'n plegtige verklaring wat deur leerders by alle skole op- of nagesê sal word, aangekondig (*vide*: Olivier, 2008), 'n stap wat deur De Klerk-Luttig (2008: 7) beoordeel is as 'n 'pleister' eerder as die werklike hantering van die probleem van die morele verval in Suid-Afrika. Nog 'n stap in die rigting van skep van sosiale kapitaal in Suid-Afrikaanse skole was die Minister se aankondiging, in oorleg met die Forum van Godsdiensteleiers, van 'n Handves van Verantwoordelikhede vir Leerders (Rademeyer, 2008:2). Dit skyn asof hierdie stap geïnspireer was deur die feit dat al die morele riglyne of waardes wat die Departement tot in daardie stadium verskaf het, 'dun' was (dit is, waardes sonder enige religieuse of lewens- en wêreldbeskoulike inhoud) (Schwartz, 2006:556; Zecha, 2007:48-60). Die Ministerie van Nasionale Opvoeding se *Manifes oor Waardes, Onderwys en Demokrasie* (2001) sowel as die Beleid oor Godsdienste in die Onderwys (2003) bevat uitsluitlik sulke 'dun' waardes. Die voorgestelde Handves van Verantwoordelikhede van Leerders, ten spyte daarvan dat dit ten doel het om hierdie 'dunheid' teen te werk, ly aan dieselfde tekortkoming.

## 6. Bespreking

Deur die drie strategieë te volg van (a) die ontleding van sosiale kapitaal-teorie, (b) die analisering van internasionale tendense met betrekking tot beleid oor godsdiens in die onderwys en die sosiale kapitaalskeppende potensiaal daarvan, en (c) die analisering van die huidige Suid-Afrikaanse regeringsbeleid betreffende godsdiens in die onderwys het die outeurs, na hulle mening, hul gevolgtrekking dat die Beleid (2003) inderdaad potensiaal het om sosiale kapitaal te genereer, as geregverdig aangetoon. Die beleid kan inderdaad sosiale kapitaal bydra wat aangewend kan word vir die bekampings van die morele verval van die Suid-Afrikaanse samelewing. Hulle het egter doelbewus in hul voorlopige konklusie die uitdrukking 'in 'n hoë mate' gebruik, aangesien hulle nie heeltemal oortuig is daarvan dat die 2003-Beleid maksimaal bydra tot die skep van sosiale kapitaal ter bestryding van die probleem van morele verval in Suid-Afrika nie.

Na die outeurs se mening behoort die Beleid ook voorsiening te maak het vir leerders wat volwasse genoeg daarvoor is om deel te neem aan inter-religieuse debatte met die doel om ander te verstaan en begrip vir ander se godsdienste te kweek (*vide*: Abdool, Van der Walt, Potgieter & Wolhuter, 2007:557). Hulle analise van die Beleid het getoon dat, terwyl substansiële sosiale kapitaal wel mag voortvloei uit die akkommodering van godsdienstebyeenkomste ('religious observances') in skole sowel as deur die aanbied van die akademiese vak Religie-onderwys/-studies, geen sosiale kapitaal kan voortvloei uit die aanbieding van *konfessionele* godsdiensonderrig in die skole nie, juis omdat dit na ouerhuise en georganiseerde godsdienste-gemeenskappe uitgeskuif is. Hulle is van oortuiging dat die Beleidsopstellers in hierdie opsig 'n gulde geleentheid tot die skep van betekenisvolle hoeveelhede sosiale kapitaal vir die Suid-Afrikaanse samelewing verpas het.

Alhoewel daarop aanspraak gemaak word dat die Beleid in pas is met internasionale tendense, het die outeurs ook bewyse van die teendeel gevind. Internasionale ondervinding, soos in die bespreking hierbo geblyk het, toon dat beleid gekritiseer is omdat dit konfessionele godsdiensonderrig uit skole geweer het, met ander woorde die nadruk te swaar op die nomotetiese polariteit van die sosiale kapitaalnorm van verbondenheid gelê het.

Die outeurs sou derhalwe die insluiting van (konfessionele, insluitende Bybelse, Christelike) godsdiensonderrig in skole wil bepleit. Hulle baseer hul standpunt op die volgende argumente: (a) baie jong kinders behoort, en hier is hulle dit met baie opvoeders ((soos Roux (2003) onder meer gevind

het)) eens, eers 'n stewige greep op hulle eie geloofsoortuigings te hê, alvorens hulle aan ander godsdienste voorgestel word; hulle sal ander godsdienste beter begryp as hulle eers hulle eie bemeester het; (b) konfessionele godsdiensoonderrig in skole sal aansluit by godsdiensoonderrig in ouerhuise, veral as dit deur opvoeders of geestelike leiers onderrig word wat aan dieselfde godsdienegroepering as die leerder behoort. Na die outeurs se mening sal dit die band tussen ouerhuis, georganiseerde godsdienegemeenskappe en skool versterk. Dit versterk ook hulle argument dat die Beleid daarmee beter in staat sal wees om die sosiale kapitaal te skep wat so uiters nodig is om die morele inslag van die Suid-Afrikaanse samelewing te herstel. Die outeurs glo die regering was aanvanklik op die regte spoor met sy Witskrif oor Onderwys (1995) wat ouers se reg om die religieuse basis van hulle kinders se opvoeding en onderwys te kies, erken het; die jongste Beleid (2003) wyk van daardie beginsel af; (c) die insluiting van godsdiensoonderrig in skole sal ook die beswaar dat die Beleid slegs 'dun' waardes bevat (dit is, waardes wat ontgaan is van enige religieuse/lewensopvatlike inhoud of sanksie, en wat dus algemeen, generies en in die praktyk betekenisloos is) uit die weg ruim. Elke godsdienegroepering (ook Christene) sal die geleentheid gegun word om, onder streng en goed beheerde skooltoestande, op 'n gelyke basis leerders met 'dik' waardes toe te rus; (d) goed opgeleide onderwysers behoort interreligieuse dialoë wat spontaan ontstaan te (kan) fasiliteer; hulle behoort goed op sulke situasies voorbereid te wees, ten einde potensieël konflik te vermy en om sulke dialoë in produktiewe rigtings te stuur; (e) die outeurs glo dat substansiële hoeveelhede sosiale kapitaal vir die samelewing geskep sou kon word deur die verwerping van 'dik' waardesisteme sowel as deur inter-religieuse dialoë, aangesien leerders van hulle eie, sowel as van ander godsdienste en godsdienstige oortuigings in 'n hoogs geregleerde en gekontroleerde omgewing sal leer; (f) die sosiale kapitaal wat deur sodanige inter-religieuse dialoë geskep sal word, sal, na hulle mening, substansieel tot verbetering in die kwaliteit van die demokrasie in die Suid-Afrikaanse samelewing bydra – en ook in die proses groter vrede en die bekampings van die huidige morele verval bewerkstellig.

## 7. Gevolgtrekking

Terwyl die outeurs bevind het dat die huidige Beleid inderdaad betekenisvol (kan) bydra tot die skep van sosiale kapitaal, glo hulle dit kan veel meer daartoe bydra. In weerwil van internasionale tendense ten gunste van die verbanning van *konfessionele* godsdiensoonderrig uit openbare skole is hulle van mening dat die Suid-Afrikaanse beleidmakers stroomop moet beweeg en konfessionele (insluitend Christelike) godsdiensoonderrig in die openbare skole moet herinstel, aangesien dit 'n

‘metode’ sal wees vir die skep van aansienlike hoeveelhede bykomende sosiale kapitaal vir die Suid-Afrikaanse samelewing. Na oordeel kan hierdie verpligting nie ontwyk word nie, aangesien sosiale kapitaalbou ’n duidelike Skrifopdrag is, en om dit na te laat sou op ’n verbreking van die Groot Opdrag, Taak, Gebod en Gemeenskap deur God aan die mens opgelê neerkom. Dit sou nie slegs op ongehoorsaamheid aan God se roeping aan die mens om *mandator Dei* in die skepping te wees neerkom nie, maar dit sou ook nie in belang wees van die geslagte wat hierna in die konfessionele spore van vandag se opvoeders en beleidmakers moet loop nie.

## Bibliografie

- ABDOOL, A., VAN DER WALT, J.L., POTGIETER, F.J. & WOLHUTER, C.C. 2007. Inter-religious dialogue in schools: a pedagogical and civic unavoidability. *Hervormende teologiese studies*, 63(2):543-560.
- BEEM, C. 1999. *The necessity of politics. Reclaiming American public life*. Chicago: University of Chicago Press.
- BOURDIEU, P. 1983. Forms of capital. In J.C. Richards (Ed.). *Handbook of theory and research for the sociology of education*. New York: Greenwood Press.
- CHICHESTER, D. 2006. Religious education and the transformational state in South Africa. *Social Analysis* 50(3):61-83.
- COLEMAN, J.C. 1988. Social capital in the creation of human capital. *American journal of sociology*, 94:S95-S120.
- COLEMAN, J.C. 1994. *Foundations of social theory*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- EDLIN, R.J. 1999. *The cause of Christian education*. Blacktown: National Institute for Christian Education.
- EDLIN, R.J. 2004. Why Christian schools? In: J. Ireland, R. Edlin, & K Dickens. *Pointing the way*. Blacktown: National Institute for Christian Education.
- ENGBRETSON, K. 2003. Young people, culture, and spirituality: Some implications for the ministry. *Religious education*, 98(1):5-24.
- FERGUSON, R. & ROUX, C. 2004. Teaching and learning about religions in schools: Responses form a participation action research approach. *Journal for the study of religion*, 17(2):5-23.
- FIELD, J. 2003. *Social capital*. London: Routledge.
- FUKUYAMA, F. 1999. *The great disruption. Human nature and the reconstitution of social order*. London: Profile Books.
- HAGESTAETHER, G. & SANDSMARK, S. 2006. Compulsory education in religion – the Norwegian case: an empirical evaluation of RE in Norwegian schools, with a special focus on human rights. *British journal of religious education*, 28(3):275-287.
- HANIFAN, L.J. 1916. The rural school community center. *Annals of the American Academy of political and social science*, 67:130-138.
- HANIFAN, L.J. 1920. *The community center*. Boston: Silver Burdett.
- JACKSON, R. 2004. Intercultural education and recent European pedagogies of religious education. *Intercultural education*, 15(1):3-14.
- JACOBS, J. 1961. *The death and life of great American cities*. New York: Random
- KELLY, J.P., BILLEDEAU, D., DAVIS, R.W., DOLCE, C.J., HIDALGO, H., LEYBA, C.F. & WITTY, E. 1988. No one model American: A statement on multicultural education. In K. Ryan & J.M. Cooper (Eds.). *Kaleidoscope: Readings in education*. Boston: Houghton Mifflin.
- KRUGER, J.S. 1999. Towards a religious recontextualisation of reformed Christianity. *Religion & theology*, 6(1):24-49.

- KUMAR, P.P. 2006. Religious pluralism and religion education in South Africa. *Method and theory in the study of religion*, 18:273-293.
- MATSAUNG, L. 2003. The teaching of education in multi-religious classes: is it a problem to students? *Educational research*, 45(1):79-82.
- MALHERBE, E.J., CLAASSEN, G., COLDITZ, P. & KULENKAMPFF, D.R. 2003. *Information documentation with respect to the policy on religion and education*. Compiled by E H Davies, Pretoria: SA Teachers Union. Oct / Nov.
- MALHERBE, R. 2003. The unconstitutionality of government policy relating to religion and education. Paper presented at the 8<sup>th</sup> Conference of the South African Education Law and Policy Association, Magoebaskloof, South Africa, 31 August- 2 September.
- MIEDEMA, S. 2006. Public, social and individual perspectives on religious education. Voices from the past and the present. *Studies in philosophy and education*, 25:111-127.
- OLIVIER, R. 2008. Moenie op verlede hamer. (Don't hammer on the past.) *Die burger*, 14 Februarie (p.2).
- PHIRI, I. 2000. Proclaiming peace and love: A new role for churches in African politics. *Journal of church and state*, 42(2). Available at <http://web.ebscohost.com> Accessed 29 February 2008.
- PUTNAM, R. D. 1993. *Making democracy work. Civic traditions in modern Italy*. Princeton NJ: Princeton University Press.
- PUTNAM, R.D. 2000. *Bowling alone. The collapse and revival of American community*. New York: Simon and Schuster.
- RADEMEYER, A. 2008. Handves is ? eerste ter wêreld. (Manifesto a first in the world.) *Die Burger*, 19 Februarie (p.2).
- REPUBLIC OF SOUTH AFRICA. 1995. White Paper on Education and Training, No 197 of 1995. *Government gazette*, Volume 357, No 16313, 15 March 1995. Pretoria: Government Printer.
- REPUBLIC OF SOUTH AFRICA. 1996-1. The Constitution of the Republic of South Africa, Act 108 of 1996. Pretoria: Government Printer.
- REPUBLIC OF SOUTH AFRICA. 1996-2. The South African Schools Act, Act 84 of 1996. Pretoria: Government Printer.
- REPUBLIC OF SOUTH AFRICA. 2002. Department of Education. *Revised National Curriculum Statement*. <http://www.info.gov.za> (Date of access: 2008, June 5).
- REPUBLIC OF SOUTH AFRICA. 2003. *National Policy on Religion and Education*. Pretoria: Government Printer.
- ROSE, D.W. 2006. Recent trends in religious education in England: A survey of reactions of standing advisory committees for religious education towards increasing centralising influences since 1988. *British journal of religious education*, 28(2):185-199.
- RICHARDSON, N. 2003. Not another moral summit: Problems and possibilities for moral regeneration. *Scriptura*, 82(1):3-14.
- ROUX, C. 2003. Playing games with religion in education. *South African journal of education*, 23(2):130-134.
- ROUX, C. 2006. Children's spirituality in social context: a South African example. *International journal of children's spirituality*, 11(1):51-163.
- ROUX, C. & DU PREEZ, J. 2005. Religion in education: an emotive research domain. *Scriptura*, 98(2):273-282.
- SCHWARTZ, S. 2006. A long walk to citizenship: morality, justice and faith in the aftermath of apartheid. *Journal of moral education*, 35(4):551-570.
- SINCLAIR, J.M. (Ed.). 1999. *Collins Concise Dictionary*. Glasgow: Collins.
- STOKER, H.G. 1970. *Oorsprong en rigting*. Kaapstad: Tafelberg.
- THE WORLD BANK. 1999. *What is social capital?* PovertyNet Available at <http://www.worldbank.org/poverty/scapital/whatsc.htm>



- UNITED NATIONS ORGANIZATION. 1948. United Nations' Universal Declaration on Human Rights. <http://www.un.org/overview/rights.html> [Date of access: 5 June 2008].
- VAN BRUMMELEN, H.W. 1994. Steppingstones to curriculum. Seattle: Alta Vista.
- VERMEER, P. & VAN DER VEN, J.A. 2004. Looking at the relationship between religions: an empirical study among secondary school students. *Journal of empirical theology*, 17(1):36-59.
- WESTERMAN, W. 2001. Ongewenste objectiviteit. Kampen: Kok.
- ZECHA, G. 2007. Opening the road to values education. In: Aspin, D.N. & Chapman, J.D.. Values education and lifelong learning. Principles, policies, programmes. pp.48-60. Dordrecht: Springer.