

Godsdiens in onderwys in Suid-Afrika: Beligting vanuit internasionaal- vergelykende perspektiewe

*C.C. Wolhuter
Fakulteit Opvoedingswetenskappe
Noordwes-Universiteit
Potchefstroomkampus
Privaatsak X6001
POTCHEFSTROOM 2520*

Charl.Wolhuter@nwu.ac.za

Abstract

Religion in education in South Africa: Illumination from international-comparative perspectives

The aim of this article is to present a comparative-international perspective on South African policy on religion in education, based on a capita selecta of ten national/regional education systems world-wide. The relation between religion and education in the following ten countries/regions are surveyed: the United States of America, Western Europe, Armenia, Israel, Iran, Malaysia, Japan, Tanzania, South Africa and Brazil. The conclusion is that the widely proclaimed credo of secular public education is a chimera; a practical impossibility which is even further thwarted by a number of disadvantages. The total usurpation of national education by a mono-perspectivistic religion, especially in the context of a theocratic state or a religiously intolerant state, also results in a number of (intended and unintended) undesired consequences. A positive accommodation of religion and religious diversity in public education is recommended. the powers vested in school governing bodies by the South African Schools Act (1996) indeed makes such an accommodation within the South African context possible.

1. Oriëntering

Die plek en rol van godsdien in onderwys in Suid-Afrika het 'n omstrede geskiedenis, en is met die laaste beleidsverskuiwing (2003) nog nie tot bevrediging van almal geskik nie. Daarvan getuig die groot en groeiende lys publikasies wat krities is oor dié beleid (vgl. bv. Van der Walt, Wolhuter & Potgieter, 2009, 2010). Terwyl die beleid al vanuit verskeie hoeke beskou en beoordeel is, byvoorbeeld vanuit die onderwysreg en onderwyskonstitusionele perspektief, of by wyse van 'n opweeg teen die wesensaard van godsdien, ontbreek 'n internasionaal-vergelykende perspektief steeds. Gevolglik word die buitelandse ondervinding van die hantering van godsdien in onderwys in die wetenskaplike diskoers oor die verwantskap tussen onderwys en godsdien in Suid-Afrika misken en nie verreken nie. Die belangrikheid van so 'n perspektief word onderstreep deurdat die Suid-Afrikaanse Grondwet, artikel 391(c) verklaar dat howe buitelandse wette en hofuitsprake mag oorweeg by die interpretasie van die Handves van Menseregte (Republic of South Africa, 1996-1).

Die doel van dié artikel is om vanuit die capita selecta van tien lande (verteenwoordigend van al die verskillende wêreldstreke) tien buitelandse perspektiewe op die hantering van godsdien in onderwys in Suid-Afrika te bied. Die artikel neem 'n aanvang met 'n metodologiese verantwoording – 'n verduideliking van die waarde van internasionaal-vergelykende perspektiewe ter beligting van die binnelandse onderwysproblematiek. Dit word gevolg deur 'n buitelynskets van die historiese ontwikkeling van die verwantskap tussen godsdien en onderwys wêreldwyd. Dan word gefokus op die betrokke tien lande wat vir hierdie studie gekies is: die Verenigde State van Amerika, Wes-Europa, Armenië, Israel, Iran, Maleisië, Japan, Tanzanië, Suid-Afrika en Brasilië. Ten slotte word 'n sintese van dié tien lande se ondervinding binne 'n Suid-Afrikaanse perspektief gekonstrueer.

2. Metodologiese verantwoording: Beligting van binnelandse onderwysproblematiek vanuit internasionaal-vergelykende perspektiewe

Dit is aanvaarde praktyk dat buitelandse onderwysstelsels in ag geneem word wanneer die binnelandse onderwysstelsel beoordeel of verbeter moet word (Wolhuter, 2011:38; Arno, 2007; Manzon, 2011:174-175). Wanneer 'n onderwysstelsel verbeter of hervorm word, of wanneer met 'n onderwysprobleem geworstel word, kan 'n studie van

die ondervinding van ander lande wat met dieselfde probleem te kampe gehad het, die volle omvang en implikasies asook die oorsaaklike faktore van die probleem onthul en ook moontlike oplossings suggereer (Wolhuter, 2011:38). Omdat nasionale onderwysstelsels die uitkoms is van kontekstuele maatskaplike (demografiese, sosiale, ekonomiese, politieke en religieus-filosofiese) faktore, moet sulke vergelykings egter altyd geskied met inagneming en volle verrekening van die kontekstuele ooreenkomste en verskille tussen die lande waarvan die onderwysstelsels vergelyk word.

3. Historiese ontwikkeling van godsdiens in onderwys wêreldwyd

Die beste beskikbare getuienis dui daarop dat skole vir die eerste keer teen ongeveer 3000 v.C. in Egipte en Mesopotamië tot stand gekom het. Volgens Yehudi Cohen (1970) se teorie is skole toe gevestig vir politieke doeleindes, naamlik om 'n administratiewe personeelkorps op te lei om dié state te administreer. As die teokratiese aard van dié state in gedagte gehou word, moes die skole ook noodwendig tot 'n meerdere of 'n mindere mate 'n religieuse funksie vervul het.

Die meeste moderne skole kan hulle afkoms naspur tot by die Middeleeue, toe die skole van moderne Europa ontwikkel het en vanwaar hulle na die wêreld buite Europa uitgevoer is, hoofsaaklik deur middel van sendingaktiwiteite en/of kolonisasie. Die twee hoof-Middeleeuse skooltipes, die Klooster – en die Katedraalskole, het geestelike leiers opgelei (Boyd & King, 1994:101-117).

Gedurende die Renaissance en die gelyklopende filosofie van Humanisme het die klem, wat die inhoud en doel van onderwys betref, verskuif na die sekulêre, sonder om enigsins die religieuse te negeer. In sy paleisskool – die modelskool van die Renaissance – het Vittorino de Veltre gepoog om die gees van 'n Christelike lewe te kombineer met die onderwysapparaat van die klassieke (Grieks-Romeinse) kulture (Power, 1962:357).

Die twee grondbeginsels van die Hervorming, naamlik dat geloof op die Bybel gebaseer moet wees, en dat elke individu vry moet wees om self die Bybel te interpreteer, het radikale implikasies vir onderwys gehad: elkeen moes onderwys ontvang, ten minste tot die vlak waar hy/sy self die Bybel kan lees. In die Protestantse state van Europa het die getal staatsvoorsiene primêre skole geprolifereer (Boyd & King, 1994:183-208). Die filosofiese strominge van die

sewentiende- en die agtiende-eeuse Rasionalisme, Realisme, die Verligting en Naturalisme het telkens tot 'n verbreding van onderwysdoelstellings, -metodes en -kurrikulum gelei, maar sonder dat die religieuse uitgeskakel is (Gutek, 1972:150).

Een van die hoofmomente in die wêreldgeskiedenis is die opkoms van die nasiestaat gedurende die negentiende eeu (Hartshorne, 1989:33), wat behels het dat die staat 'n magtige politieke, sosiale en ekonomiese instelling geword het en dat mag gesentraliseer is in 'n sentrale punt.eword het, soos die spoorweë en die telegraaf (Idenburg, 1975:71). Die instelling van universele, verpligte onderwys was een van die instrumente wat die staat in Wes-Europa en Noord-Amerika (waar die nasiestaat eerste gekristalliseer het) gebruik het om die doelstellings wat as wenslik geag is, te verwesenlik (Hartshorne, 1989:103; Welch, 1991). Desnieteenstaande dié politieke motiewe, het die (staat)skole in Wes-Europa en Noord-Amerika hulle dominante en eksklusiewe Christelike etos behou.

Intussen, gedurende die sewentiende en negentiende eeu, is die Wes-Europese skoolmodel, met sy oorheersend Christelike etos en Christelike lewens- en wêreldbeskouing, deur middel van kolonisasie en sendingaktiwiteite na die buite-Europese wêreld (die Amerikas, Afrika, Asië en Oseanië) uitgevoer. In Wes-Europa en Noord-Amerika het 'n ommekeer gedurende die dekades na die Tweede Wêreldoorlog plaasgevind. Die drie vernaamste samelewingstendense was eersens die opkoms van toenemend multikulturele samelewings (*cf.* Steyn & Wolhuter, 2008:22-23) en die gevolglike leer van multikulturele onderwys (*cf.* Wolhuter, 2010:6); tweedens die opkoms van die leer van menseregte, veral byvoorbeeld die bepalings van die reg op godsdiensvryheid en die reg van om nie teen gediskrimineer te word op grond van geloof nie (*cf.* Suid-Afrikaanse Regskommissie, 1988:50); en derdens die samelewingstendens van sekularisasie (*cf.* Van der Walt & Wolhuter, 2005). Dit het gelei tot beleidsrigtings wat daarop gemik is om die Christelik-filosofiese basis van staatskole tot niet te maak en dit te vervang met 'n godsdienstneutrale filosofiese basis (*cf.* Van der Walt *et al.*, 2009:219-221). Gevolglik figureer godsdienst steeds in skoolkurrikula, hoewel in 'n ander vorm en met 'n ander doel: met die oog op die persoonlike aanneming daarvan nie, maar met die doel om godsdienstige verdraagsaamheid te bevorder.

In ander wêreldstreke (buite Noord-Amerika en Wes-Europa) het kontekstuele faktore gesorg vir 'n variasie of 'n vertraging van die patroon

van ontwikkeling in Noord-Amerika en Wes-Europa (dit sal verder toegelig word in opeenvolgende dele van die artikel). Die feit dat die Rooms-Katolieke Kerk en godsdiens 'n essensiële element van nasionale identiteit en integrasie in die lande van Suid-Amerika is, het 'n rem geplaas op soortgelyke ontwikkelinge op daardie kontinent. In Oos-Europa is die kerk na 1945 en die gepaardgaande kommunistiese revolusies erg aan bande gelê en heeltelmal uit onderwys verban en dit het eers weer na die sosio-politieke omwenteling van 1990 in privaatonderwys 'n rol begin speel. In die Islamitiese state het ontwikkelinge soortgelyk aan dié in Westerse lande (nog) nie plaasgevind nie, en is 'n Islamitiese etos en lewens- en wêreldbeskouing diep in skole verskans. In die lande van Oos-Asië was die posisie van die Christelike godsdiens in onderwys relatief swak voor die Tweede Wêreldoorlog, en na die Tweede Wêreldoorlogse ontwikkelinge is dit nog verder onder druk geplaas. In Afrika was sendingonderwys en koloniale onderwys lank in intellektuele en progressiewe kringe beskou as 'n instrument in die koloniale onderwerping van Afrika.

Gedurende die eerste dekades na onafhanklikheidswording (ca. 1960) was daar gevolglik 'n aversie teen die rol van die Christelike geloof in onderwys. Met die demokratisering van Afrika sedert die middel-1990's het 'n ommekeer egter plaasgevind en Christenprivaatskole word sedertdien beskou as vennote van die staat om onderwys te voorsien aan almal op 'n kontinent waar state nie die middele het om dit te verseker nie. Vervolgens word 'n dieptesnit uit 'n *capita selecta* van tien lande, verteenwoordigend van al dié wêreldstreke, aangebied.

4. Verenigde State van Amerika (VSA)

Die besondere belang van die VSA is geleë nie net in die land se leiersposisie in die monopolêre wêreld na 1990 nie, maar ook in die feit dat dit die eerste land was met 'n konstitusionele Handves van Menseregte en gevolglik 'n lang geskiedenis van hofuitsprake wat daarop gebaseer is. Religie het 'n beduidende rol gespeel in die totstandkoming van die VSA aangesien meer as een van die state ontstaan het as kolonies wat gestig is deur immigrante wat Europa verlaat het omdat hulle weens hulle godsdienstige oortuigings vervolgd is: Massachusetts deur die Puriteine (Calviniste), Pennsilvanië deur die Kwakers (Quakers) en Maryland deur Rooms-Katolieke. Die leuse "In God we trust" op die VSA se landswaapen spreek van die godsdienstige historiese wortels van dié land. Terselfdertyd was die opstellers van die

VSA-grondwet, teen die agtergrond van die verwoestende gevolge van godsdienstige onverdraagsaamheid in Europa, vasbeslote om 'n muur van skeiding tussen kerk en staat daar te stel (die sg. "Establishment"-klousule van die Amerikaanse grondwet) (Schubert, 1960:578). Gedurende die tydperk na die totstandkoming van die VSA in 1776 was kerke nog – soos in die koloniale tydperk – eksklusief vir die verskaffing van onderwys verantwoordelik, en die individuele state het die funksie eers teen die middel van die negentiende eeu begin oorneem (Meyer, 1965:385; Bowen, 1981:443-445).

Hofuitsprake oor die verhouding tussen godsdien en onderwys in die VSA het veral op drie aspekte betrekking. Die eerste handel oor die regte van ouers om besluite oor hulle eie kinders te neem. Gedurende die eerste helfte van die twintigste eeu het die VSA Hooggeregshof in die sake van *Meyers v. Nebraska* (1923) en *Pierce v. Society of Sisters* (1925) op grond van die Vryheidsklousule van die Veertiende Amendement van die grondwet ("Geen staat sal ... enige persoon sy/haar lewe, vryheid of eiendom summier ontnem nie") ouers se reg bevestig om hulle kinders in privaatskole met 'n godsdienstige inslag te plaas. Dus kon geen staat wetgewing promulgeer wat sulke skole verbied nie. Veral *Pierce v. Society of Sisters* het die beginsel in VSA regspraak dat die kind nie bloot 'n besitting van die staat is nie, bevestig. Aanvullend hiertoe het die Hooggeregshof egter in *Yoder v. Wisconsin* (1972) beslis dat ouers se reg om die religieuse etos van hulle kinders se skole te bepaal, nie op staatskole van toepassing is nie.

Die tweede stel hofbeslissings het op die plek van godsdien in staatskole betrekking. Hier het die VSA Hooggeregshof telkens die grondwetlike bepaling van die skeiding tussen staat en kerk en dié van die reg van vrypraak en meningsuiting teen mekaar opgeveeg. In 1962 het die Hooggeregshof in die saak van *Engle v. Vitale* (1962) ingevolge eersgenoemde bepaling beslis dat die voordra van 'n Christelike gebed in 'n staatskool ongrondwetlik was (Ornstein & Levine, 2003:283). 'n Jaar later het die Hooggeregshof in die saak van *School District of Abington Township v. Schempp and Murray v. Curtlett* (1963) 'n soortgelyke beslissing ten opsigte van Skriflesing in openbare skole gelewer.

Laastens is daar 'n reeks hofbeslissings oor finansiële staatsteun aan godsdienstige privaatskole, wat gekulmineer het in die waterskeidingsuitspraak in die saak van *Lemon v. Kurtzman* (1971). In hierdie saak het die VSA Hooggeregshof, ook op grond van die grondwetlike

beginsel van die handhawing van 'n skeiding tussen kerk en staat, die volgende drievoudige toets neergelê om te bepaal of finansiële staatsteun aan godsdienstige privaatskole in 'n besondere geval grondwetlik is: (1) gaan dit om 'n sekulêre doel, (2) bevorder of inhibeer dit 'n godsdien en (3) sal dit lei tot 'n buitensporige ineenstrengeling van godsdien en staat? 'n Skending van enige een van die drie beginsels sou 'n daad ongrondwetlik maak. Ingevolge dié toets is state se verskaffing van sekulêre boeke of 'n skoolbusdiens (op dieselfde basis as aan openbare skole) aan godsdienstige privaatskole grondwetlik; maar die staat se subsidiëring van die skoolgeld wat ouers betaal om hulle kinders in godsdienstige privaatskole te plaas ongrondwetlik. Sedertdien is dié toets herhaaldelik deur howe aangelê om in spesifieke gevalle die grondwetlikheid al dan nie van substansiële staatsteun aan godsdienstige privaatskole te bepaal (cf. Mawdsley & Beckmann, 2006).

Ten slotte moet vermeld word dat die getal leerlinge in die VSA wat godsdienstige privaatskole bywoon, nie onbeduidend is nie. In 2008 was 80 persent van die 5 072 451 leerlinge in die 33 740 privaatskole in die VSA in godsdienstige privaatskole (dus meer as 4 miljoen; teenoor 49 825 000 in staatskole) (International Center for Educational Statistics, 2007-08).

5. Wes-Europa

Wes-Europa was vir eeue die bakermat van die Christelike godsdien. Al was daar 'n sterk politieke imperatief aanwesig by die stigting van nasionale onderwysstelsels in die negentiende eeu, het skole steeds tot die onlangse verlede 'n openlik Christelike etos gehad (en dan ook van 'n besondere denominale aard, byvoorbeeld Rooms-Katoliek in die Mediterreense lande, Luthers in Duitsland, ens.). Ten minste drie faktore sou lei tot 'n verandering hiervan teen 1970. Die eerste was die opkoms van multikulturele samelewings, namate immigrante van ander wêrelddele (soos Turkye, Afrika, die Midde-Ooste, Suid- en Oos-Asië, die Karibiese eilande), kulture en godsdienste Wes-Europa begin binnekom het. Die tweede is die tendense van sekularisasie – die wens om godsdien uit die openbare lewe te skuif en tot die persoonlike lewe te beperk (cf. Van der Walt & Wolhuter, 2005). Laastens is daar die terugdeining van godsdien in Europa, met slegs 22% van die bevolking van Wes-Europa wat hulleself tans as godsdienstig beskou.

Die nuwe hantering van godsdien in onderwys het, in lyn met die algemene beleid van multikulturele onderwys, deur 'n aantal fases ontwikkel.

Gedurende die eerste fase is ander kulture en godsdienste net as 'n bykomstigheid tot die gewone kurrikulum aangebied – dit word duidelik voorgestel in byvoorbeeld die seminale verslag van die Swann-kommissie in Engeland (cf. Swann, 1985). 'n Tweede fase het die roete van sekularisasie behels – die onderrig van die Christelike godsdien in staatskole, met die oog op bekering en die persoonlike aanneming van dié geloof, is beëindig en met 'n godsdienstruïale onderwysbeleid vervang. Verder sou leerlinge aan al die hoofgodsdienste in die wêreld bekendgestel word in die skoolkurrikulum, nie met die oog op bekering nie, maar om kennis van die mense en godsdienste van die wêreld te verwerf, en om godsdienstruïaliteit te bevorder. Noorweë het byvoorbeeld in 1977 hierdie beleidsverskuiwing gemaak (cf. Hagesaether & Sandmark, 2006). Uit besorgdheid oor kommerwekkende xenofobiese aanvalle en interkulturele (en interreligieuse) konflik, het multikulturele en multireligieuse onderwys in 'n volgende fase met anti-rassistiese onderwys ineengestremel geraak (cf. Leicester, 1992). In 'n nog latere fase het dit ook met anti-onderruïkingsonderwys (“Anti-oppressive education”) vermeng, te midde van die toenemende klem wat Opvoedkunde-deeldisiplines soos Sosiologie van die Opvoedkunde en Vergelykende Opvoedkunde geplaas het op ongelyke magsverhoudings in die samelewing (cf. Kumashiro, 2002). In die tydperk na die gebeure van 9/11 en in die konteks van toenemende globalisering het multikulturele onderwys laastens gekulmineer in 'n fase van interkulturele onderwys, met interreligieuse onderwys as deel daarvan. Interkulturele onderwys omvat elemente van anti-rassistiese onderwys, kritiese multikulturalisme (cf. May, 1999) en reflektiewe multikulturalisme (cf. Rattansi, 1992). Markou (1997) verduidelik die vier basiese beginsels van interkulturele onderwys soos volg:

- (i) onderwys in empatie, met ander woorde 'n diep begrip vir ander en die inleef in hulle situasie
- (ii) onderwys in solidariteit, wat daarop dui dat 'n appèl gerig word op die kultivering van 'n kollektiewe gewete en bevordering van sosiale geregtigheid
- (iii) onderwys in interkulturele respek
- (iv) onderwys vir etiese denke en dialoog.

In die hantering van aangeleenthede soos wêreldvrede, terrorisme en ekovernietiging word die (potensieel positiewe) rol van religie en van interkulturele en interreligieuse dialoog al hoe belangriker (cf. Kung, 1991). Gevolglik het die Raad van Europa in Junie 2004 in Oslo 'n kongres byeengeroep met die tema “Die religieuse dimensie

van interkulturele onderwys” met die doel om onderwysbeleid vir die Europese Unie te ontwikkel (Council of Europe, 2005).

Navorsing oor die effek van dié beleidsrigtings is uiters skaars (cf. Steyn & Wolhuter, 2008), maar Sakellariou (2010-1; 2010-2) se navorsing oor die beleving van ouers en onderwysers in Griekeland dui daarop dat selfs godsdienstige ouers en onderwysers met dié beleidsrigtings genoeg neem. Vermeer en Van der Ven (2004) se navorsing onder sekondêre skoolleerlinge in Nederland dui daarop dat die leerlinge godsdiens as ’n interessante fenomeen beskou maar ten minste in daardie stadium (2004) nog nie na die vlak van bereidheid tot interreligieuse dialoog beweeg het nie. In die slotgedeelte van die artikel sal besin word oor of die bogenoemde feite voldoende motivering bied om dié beleidsrigtings ongekwalifiseerd te steun, en of dié beleidsrigtings sonder meer op die Suid-Afrikaanse konteks van toepassing gemaak kan word.

6. Armenië

Soos elders in Oos-Europa het die koms van formele skoolonderwys in Armenië nou saamgehang met die aanvaarding van die Christelike godsdiens as amptelike staatsgodsdiens; in die geval van Armenië in 301 n.C. (Sarafian, 1930:25). Benewens die rol van die kerk as ’n religieuse instelling was die kerk ook ’n bepalende faktor in die ontwikkeling van ’n Armeense nasionale identiteit. Boonop was die Armeniërs die eerste nasie (selfs nog voor die Romeinse Ryk) om die Christelike geloof as staatsgodsdiens te aanvaar, en daaruit het hulle oortuiging gespruit dat hulle God se uitverkore volk was (Panossian, 2006:356). Selfs in die huidige, post-Sowjettydvak beskou 98 persent van die Armeense bevolking hulself as Christene (Central Intelligence Agency, 2008).

Die aanneem van die Christelike geloof was nie alleenlik ’n religieuse verandering vir Armenië nie, maar het die basis gevorm vir ’n omvattende maatskaplike transformasie wat ’n kritiese faktor in die vorming van die ganse Armeense kultuur was. Die Armeense kerk se invloed op onderwys het in 301 n.C. begin, toe Koning Trolat die Christelike geloof as staatsgodsdiens aanvaar het (Kurkijan, 2008:364). Hy het geglo dat sonder Christelike onderwys die heidense godsdienste sou voortleef. Aangesien die heidense priesterdom tradisioneel deur oorerwing verkry is, het hy koninklike skole gestig om die kinders van die priesters te onderrig (Sarafian, 1930:22-23). Die kurrikulum van hierdie

skole was op die Bybel gebaseer. Omdat die Bybel toe nog slegs in Grieks en Siries beskikbaar was, was die Griekse en Siriese invloed op die onderwys egter sterk, en daarom beweer Kurkijan (2008) dat dié skole 'n internasionale karakter gehad het.

Gedurende die “eerste goue tydperk” van Armenië (390-439) is die Armeense alfabet ontwikkel en het die “vader van die Armeense alfabet”, Mesrop Mashdotz (361-440), die Bybel in Armeens vertaal (Boyajian, Raffi & Bryce, 2009:38-39). Mashdotz was 'n toegewyde Christen wat die vertaalwerk onderneem het ten einde die Bybel na die hele bevolking van Armenië te neem (Ibid.). Vanaf 406 is openbare skole in al die provinsies van Armenië gestig. In dié skole is (Christelike) godsdiensonderrig beklemtoon (Sarafian, 1930:45-46).

In 1828 het Rusland Armenië geannekseer. Na die revolusie van Oktober 1917 was Armenië, soos die res van die Unie van Sosiaalistiese Sowjetrepublieke (USSR), onderwerp aan 'n intensiewe propaganda- en aktivistiese veldtog wat daarop gemik was om godsdien in die USSR uit te roei (Bociurkiw, 1995:183). Die kommunistiese kurrikulum is onderrig in skole regdeur die USSR, insluitende Armenië, en kinders is geleer om die Oktoberrevolusie te eer en die waardes van die kommunistiese party aan te neem (Suny, 1993). Die grondslae van die Christelike kerk is uit skole gehaal en met die kommunistiese ideologie vervang.

Die aanbreek van *glasnost* en *perestroika* teen die einde van die 1980's het godsdien weer meer beweegruimte gegee, en op 1 Oktober 1990 is die Wet op die Vryheid en Gewete in die USSR gepromulgeer (Hill, 1991:106). Die wet het nie alleen die reg tot die vryheid van beoefening en verkondiging van godsdien verleen nie (artikel 1), maar artikel 5 het bepaal dat staatsbefondsing vir die onderrig van ateïsme in skole gestaak sou word (Ibid.). Ouers het ook die reg verkry om tuis aan hulle kinders 'n godsdienstige opvoeding te gee (artikel 3), terwyl godsdienstige organisasies toegelaat is om privaatskole met 'n godsdienstige grondslag te stig (artikel 6) (Ibid.:107).

Op 26 Desember 1991 is die USSR ontbind, en in die onafhanklike Armenië sou die onderwysstelsel 'n drievoudige doel hê: eerstens om die effek van die Sowjetonderwysbeleid uit die weg te ruim; tweedens om 'n Armeense nasionale identiteit te herbou; en derdens om leerders toe te rus met die vaardighede wat nodig is om in 'n globale wêreld te kompeteer (Khachatryan, 2006:21). Die Armeense Apostoliese Kerk word amptelik erken as die nasionale kerk van Armenië, maar die kerk

se huidige rol is anders as wat dit histories was (Anderson, 1994:149) en alle godsdienste het die reg tot vryheid. Hoewel kerk en staat geskei word (Ibid.), is die Christelike geloof diep gewortel in die Armeense kultuur (Suny, 2001:876) en die Armeense kerkgeskiedenis word as deel van die verpligte vak Sosiale Studies in skole onderrig (Terzian, 2010).

7. Israel

Israel verteenwoordig 'n interessante, selfs 'n *sui generis* geval, in die sin dat die staat relatief onlangs tot stand gekom het, met 'n sterk religieuse dimensie as deel van sy *raison d'être*. Die staat Israel het in 1948 tot stand gekom, as 'n uitvloeisel van 'n diep gewortelde Sionistiese lewens- en wêreldbeskouing. Die vooraanstaande navorser en intellektuele leier van Sionisme, Gershom Scholem (1897-1982), verduidelik dat “sekulêr” ten opsigte van Sionisme verwys na die volhouding van die religieuse as die kern van sosiale kohesie binne die moderne samelewing en kultuur (Scholem, 1988:9) – die sosiale en politieke filosofie van Sionisme is in der waarheid 'n sekulêre vertaling van teologiese konsepte (Schmidt, 1995). Soortgelyke interpretasies van Sionisme word aangetref in die publikasies van ander intellektuele uitbouers van Sionisme, soos Yosef Kaughmann, Yosef Klausner en Martin Buber (Hotam, 2009).

Met onafhanklikheidswording in 1948 het die staat Israel 'n drieledige onderwysstelsel geërf. Onder die Britse mandaat (1920-1948) was onderwys in Palestina in drie sektore verdeel: 'n openbare Arabiese sektor en 'n privaat Hebreeuse sektor. Die Hebreeuse sektor was op sy beurt verdeel in 'n Sionisties sekulêre sektor (tot die mate wat 'n Sionistiese grondmotief sekulêr kan wees) en 'n ultra-ortodokse nie-Sionistiese religieuse sektor. Aanvanklik het die onafhanklike regering hom nie met onderwys bemoei nie, maar vyf jaar na onafhanklikheidswording, op 12 Augustus 1953, het Israel se derde Minister van Nasionale Opvoeding, en 'n welbekende Sionistiese intellek, Ben Zion Dinur, die Nasionale Onderwyswet deur die parlement gevoer. Die doel van dié wet, wat vandag steeds die basis van Israel se nasionale onderwysstelsel vorm, was om die drie sektore te verenig en om 'n gemeenskaplike, universele en egalitêre onderwysstelsel te skep (Zamaret, 1997), maar dit het in der waarheid die drieledige stelsel verskans (Bekerman, 2009:132). Al drie sektore word sedertdien deur die staat befonds.

Die nasionaal-religieuse (Sionistiese) hoofstroomskole is op die Sionistiese grondmotief gebou, soos duidelik blyk uit Resnick (1999), wat oor 'n

tydperk van vyf dekades 'n studie van die kurrikulum van dié skole gemaak het. Verder het die huidige Minister van Nasionale Opvoeding, Gideon Saar (’n lid van die regse Likud Party), tydens sy intrede in 2009 sy intensie te kenne gegee om “Joodse en Sionistiese waardes” te versterk.

Na die massa-immigrasies gedurende die eerste dekades na onafhanklikheidswording het die leerlinge in die Arabiese skole ’n minderheid geword, maar huidige demografiese projeksies toon dat hulle in 2013 weer ’n meerderheid sal vorm. In teenstelling met die eksklusiewe Sionistiese narratief van die nasionaal-religieuse (of Hebreeuse) skole, reflekteer die Palestynse (of Arabiese) skole ’n multikulturele perspektief, ofskoon een wat op hulle afdwing word (Al-Haj, 2002). Tekenend hiervan is byvoorbeeld dat Hebreeus in die Palestynse skole ’n verpligte vak is, terwyl Arabies tot 2011 ’n opsionele vak in Hebreeuse skole was (vanaf 2011 is dit wel ’n verpligte vak in Joodse skole).

Die ultra-ortodokse religieuse gemeenskap het hulle eie skolestelsel, wat gebaseer is op die Joodse rabbynse geskryfte (Talmud, Mishna, Gman en ander), en wat gestroop is van alles wat volgens dié gemeenskap die tradisionele waardes van die Joodse geloof kontamineer – van die Renaissance en Verligting tot moderne Sionisme en Israelse nasionalisme. Volgens Maoz (2007) het hierdie gemeenskap erkenning en onderwysoutonomie van die regering van Israel verkry as teenprestasie omdat hulle nie die stigting van die staat Israel aktief teengestaan het nie.

Wat die saak nog meer kompleks maak, is dat daar naas die drie groot skolestelsels ook vele kleineres bestaan, waarvan baie gedurende die onlangse verlede tot stand gekom het. Die Droese (’n religieuse groepering wat verspreid in ’n aantal Midde-Oosterse lande woon, en waarvan daar ongeveer 100 000 in Israel woon) het byvoorbeeld hulle eie skole. Gebaseer op die leer van multikulturalisme, soos in Wes-Europa en Noord-Amerika, het daar ook ’n aantal geïntegreerde tweetalige Palestyns-Joodse privaatskole ontstaan (Bekerman, 2005), sowel as ’n aantal Waldorfskole (gebaseer op die spiritualiteit van Rudolf Steiner) en skole gebaseer op Martin Buber se Hassidiese spiritualiteit.

8. Iran

Islamitiese onderwys is die eerste keer ingevoer in die gebied wat die huidige Iran beslaan toe die Arabiere gedurende die sewende eeu die gebied verower het. Vanaf dié tyd tot die Bhlari-bewind is onderwys deur Moslemgeestelikes beheer. ’n Verandering het inge-

tree onder die regering van die Qajar-koningshuis, wat die land vanaf 1794 tot 1925 regeer het, en baie Iraniërs is in daardie tyd na Europa gestuur vir hoër onderwys. In 1851, toe die eerste staatsbestuurde politechnikon, Dar-Al-Funon, gestig is, is akademiërs ingevoer van Europa. Die afskaling van Islam se plek in onderwys is versnel onder die Pahlavi-bewind, wat Iran vanaf 1925 tot 1979 regeer het. 'n Mylpaal van hierdie bewind was die opening van die Universiteit van Tehran in 1934, en die opening van geslagsgemengde fakulteite van geneeskunde, opvoedkunde en administrasie in 1937. Gedurende die bewind van die twee Pahlavi's – Nasir Aldin Shah en sy seun en opvolger, die laaste Shah van Iran – was plekke aan universiteite baie beperk, en veral welgestelde gesinne het hulle kinders na die buiteland gestuur vir hoër onderwys. Gedurende die Pahlavi-tydperk het die staat onderwys beheer, met die uitsondering van religieuse skole. Die geestelike leiers was egter sterk teen staatsbeheerde of private sekulêre onderwys gekant (Martini, 1989).

In 1979 het 'n Islamitiese ideologiese revolusie in Iran plaasgevind, toe die Islamitiese religieuse leier, die Ayatollah Rouala Khomeini, die bewind van die Shah omvergewerp het. Die Islam-ideologie is op elke maatskaplike sfeer afgedwing, insluitende onderwys. Die doel van onderwys sou voortaan wees om burgers te vorm wat lojaal aan die ideale van die revolusie en getroue volgelinge van Islam sou wees. Slegs nege dae na die revolusie het die Ayatollah Khomeini die onderwysowerhede gevra om die kurrikula van primêre, sekondêre en hoër onderwys te herskryf; met die doel om alle koloniale, pro-Westerse en anti-Islamitiese inhoud te verwyder en met Islam-revolusionêre inhoud te vervang (Mehran, 1989). Mehran (1989) kom na 'n kurrikulumstudie tot die gevolgtrekking dat die inhoud van handboeke vir sosiale studies openlik politiek was en dat elke onderwerp doelbewus vir politieke oogmerke ingespan is. In Junie 1981 is al die universiteite in die land gesluit en het die hoofkantoor van die Kulturele Revolusie aangekondig dat hulle nie sou heropen alvorens die suiweringsproses voltooi is nie.

Toe die universiteite weer tussen 1982 en 1983 geleidelik heropen is, het 'n radikale drieledige hervormingsprogram homself voltrek: kurrikula en handboeke is gestroop van alle inhoud wat Islam in 'n slegte lig kon stel, en is vervang met kursusse oor die Islamitiese geloof; akademiese personeel is gesuiwer ten einde te verseker dat slegs dié wat bevredigend pro-Islam is, oorgebly het; en die gedrag

van studente sou streng gereguleer word, wat sou insluit klere-dragreëls vir sowel manlike as vroulike studente. Ten einde die volledige “Islamisering van universiteite” te verseker sou die toelatingseksamen tot universiteite voortaan nie slegs voornemende studente se akademiese toetspunte in ag neem nie, maar ook hulle sosiale en politieke agtergrond en lojaliteit aan die Islamregering (Keiko, 2004). Omid en Rust (2009) bevind in hulle navorsing dat dié na-1979-onderwysbedeling geslags-, etniese, sosio-ekonomiese en religieuse ongelykhede in onderwys in Iran vererger het.

Ten spyte van regeringspogings om deur die staatsbeheerde media en skoolhandboeke die nuwe generasie in die Islamlewenstyl te sosialiseer, het blootstelling aan die Westerse kultuur en lewenstyl deur tegnologie en reis in ’n globaliserende tydperk ook sy invloed laat geld (Kazemipur & Mohsen, 2009). Die opkoms van ’n globale jeugkultuur het ’n duidelike dubbelloopkultuur in Iran laat ontstaan, met ’n gevolglik toenemende kontras tussen die ideale en waardes wat plaaslik deur die Islamitiese onderwys bevorder word, en dié wat deur die globale populêre en sosiale media oorgedra word (Ibid.). In onlangse jare het die teenstrydigheid (tussen staatsvoorsiene onderwys en die ideale wat deur die buitewêreld as aantreklik aan die Iranse jeug voorgehou word) baie van die jeug gemotiveer om in die buiteland te gaan studeer en daar te gaan werk – ’n faktor wat tot die uitvloei van menslike kapitaal bygedra het (Ibid.). Kazemipur en Mohsen (2009) het kwantitatiewe empiriese data ontleed van nie-grootskaalse landwyse opnames wat tussen 1974 en 2003 in Iran gedoen is, asook data van die internasionale World Values Survey; en tot die gevolgtrekking gekom dat die teenwoordigheid van ’n teokratiese staat met ’n Islamiseringsmandaat nie daarin geslaag het om die jeug van Iran meer godsdienstig as dié van ander Islamitiese lande te maak nie.

9. Maleisië

Die bevolking van Maleisië bestaan uit drie groepe. Die Maleiers wie se moedertaal Maleisies is, is die groep wat al die langste in die land bly. Hulle vorm 61 persent van die bevolking en is oorwegend Moslems. Gedurende die negentiende eeu het die destydse Britse koloniale owerhede Chinese en Tamil-Indiërs ingevoer om onderskeidelik in die kolonie se tinmyne en op die suikerrietplantasies te werk. Die Chinese praat Mandaryns as moedertaal en vorm tans 23 persent van die

bevolking en is Boeddhiste, terwyl die Tamil-Indiërs wie se moedertaal Tamil is, 7 persent van die bevolking vorm en oorwegend Hindoes is.

Maleisië het op 31 Augustus 1957 onafhanklik geword, as 'n demokrasie met 'n konstitusionele monargie. Die grondwet verdeel die bevolking in twee, die bumiputera (inheemse bevolking, letterlik "seuns van die grond") en die nie-bumiputera. Die bumiputera of inheemse Maleiers word gedefinieer as persone "wat die Islamgeloof aanhang, wat uit gewoonte Maleisies praat, en wat volgens die Maleisiese gewoontes lewe" (Anon, nd-2). Artikel 3(1) van die grondwet verklaar dat Islam die godsdienst van die staat is, maar dat ander godsdienste in vrede en harmonie beoefen mag word (Ibid.).

In staatskole is Pendidikan Islam (Islamstudies) 'n verpligte vak vir Moslemleerlinge. Nie-Moslemleerlinge neem Pendidikan Moral (Morele onderwys) as 'n verpligte vak; en dié vak val op roosters saam met Islamstudies (Azis, 2007). Verder bestaan daar ook 'n stelsel van Islamgodsdienstskole genaamd Sekolah Agama Rakyat. Die skole word nie deur die staat befonds en onderhou nie, maar deur die Islamitiese godsdiensoewerhede. In sommige van Maleisië se dertien deelstate is bywoning van dié skole verpligtend vir alle Moslemleerlinge van ses- tot twaalfjarige ouderdom; in ander deelstate is bywoning opsioneel.

Artikel 12(2) van die grondwet bepaal dat enige godsdienstige groepering die reg het om skole op te rig en te onderhou waarin hulle kinders in hulle eie godsdienst opgevoed en onderrig word (Anon, nd-2). Gedurende die koloniale tydperk het 425 Christensendingskole in Maleisië ontstaan. Voor afhanklikheid is die skole nie deur die koloniale regering in stand gehou nie, maar hulle ontvang sedert onafhanklikheid staatsubsidie. Van tyd tot tyd maak regeringsleiers baie negatiewe uitsprake oor dié skole (bv. Kamarudin, 2007) en van tyd tot tyd verskyn daar ook berigte oor hardhandige optrede deur onderwysers teenoor Christenleerlinge in staatskole, wat byvoorbeeld kos skool toe neem wat teen Moslems se eetgewoontes is (bv. Reubens, 2010). Die regering se onsensitiwiteit teenoor Christene en gelowe anders as Islam blyk ook uit die vele gevalle waar die regering 'n Moslem aangestel het as skoolhoof van 'n Christenskool.

Wat betref die Chinese en Indiese bevolkingsgroepe, was daar gedurende die koloniale tydperk in Maleisië skole met onderskeidelik Maleisies, Mandaryns en Tamil as onderrigtaal. Na onafhanklikheid is

alle skole met Tamil as onderrigtaal, asook alle sekondêre skole met Mandaryns as onderrigtaal, uitgefaseer. Alle skole in die openbare skoolsektor gebruik tans Maleisies as onderrigtaal, en leerlinge wat hulle primêre skoolopleiding in Mandarynse primêre skole ontvang het, moet na 'n brugjaar hulle sekondêre skoolopleiding aan sekondêre skole met Maleisies as onderrigtaal begin. Die status van die Hindoe- en Boeddhistegeloof in openbare skole is dieselfde as dié van die Christelike godsdien: anders as die Islamgeloof, word dié godsdienste dus nie in openbare skole onderrig nie. Die Maleisiese Hindoe Dharma Momandram, 'n nie-regeringsorganisasie wat hom vir die geestelike ontwikkeling van die Hindoes beywer, het vanaf 1999 tot 2008 sonder sukses 'n beroep op die regering gedoen om die onderrig van Hindoeïsme aan Hindoeleerlinge in openbare skole toe te laat (Rajedran, 2008). 'n Aantal organisasies, waaronder die Maleisiese Boeddhistevereniging en die Boeddhistie Sendinggenootskap, organiseer Sondagboeddhisteklasse vir Boeddhistie.

10. Japan

Die religieuse samestelling van die Japannese bevolking behels 107 miljoen Shintoïste; 91 miljoen Boeddhistie; 2.5 miljoen Christene; en 10 miljoen volgelinge van ander godsdienste (as gevolg van die wydverspreide voorkoms van sinkretisme tel dié syfers nie op na Japan se totale bevolkingsgetal van 130 miljoen nie). Die Meiji-restorasie van 1868 het die Tokugawa-Shogunaat (waar die lokus van politieke mag by krygshere verspreid oor die land berus het) wat vanaf 1603 in plek was, vervang met 'n gesentraliseerde stelsel met die keiser as die hoogste posisie. Om die keiser se posisie te versterk is die tradisionele Shintogodsdien ingespan: die keiser is as bonatuurlike figuur en hoof van die Shintogodsdien verklaar. Shintoïsme was tradisioneel 'n ongeorganiseerde, gedesentraliseerde godsdien, met Shinto-altare wat verspreid regoor Japan voorgekom het, maar sonder enige oorkoepelende strukture waaronder die afsonderlike Shinto-altare geressorteer het. Sedert 1868 is hierdie godsdien egter omvorm in 'n nasionale godsdien en morele kode wat die politieke bestel moes verskans. Die keiser en sy vrou se foto het in elke skool gehang, en leerlinge moes die Kyoki-Chukogu (die Keiser se skrif oor opvoeding) gereeld resiteer. Volgens Suzuki en Yamaki (2010) was die suksesvolle modernisering van Japan nie die gevolg van 'n blote nabootsing van die Europese model nie, maar dit het berus op die morele basis van

konserwatiewe Shintoïstiese tradisionele waardes (wat in die Kyoki-Chukogu vervat is).

Die Shintostaat is beëindig deur 'n bevel van die Hoofkwartier van die Geallieerde Magte in Desember 1945. Die keiser het in 'n vrywillige gebaar aan die Japannese volk verklaar dat hy geen bona-tuurlike wese is nie. In die lig van die tragiese uiteinde van die vorige politieke bestel na die Tweede Wêreldoorlog was die opstellers van die nuwe grondwet vasbeslote om staat en godsdiens te skei in 'n nuwe demokratiese Japan. Dit was egter in praktyk nie so maklik om hierdie skeiding te handhaaf nie – die keiser (wat nou die nie-uitvoerende staatshoof geword het) voer byvoorbeeld steeds godsdienstige rituele uit rondom die Shinto-altaar op sy paleisgronde as Shintopriester van sy gesin; maar dit is moeilik om dit duidelik te maak dat hy dit as gesinshoof doen en nie ook as hoof van die volk nie (Shimazona, 2010).

Die 1946-grondwet waarborg godsdiensvryheid, in kontras met die situasie in 1945, toe godsdienste anders as Shinto baie aan bande gelê is. Alle godsdienstorganisasies moes byvoorbeeld in hulle geboue (tempels, kerke, ens.) foto's van die keiser laat hang, die Japannese vlag hys en saam met godsdienstige byeenkomste en rituele die Japannese volkslied sing. Artikel 20 van die 1946-grondwet waarborg godsdiensvryheid vir almal, en verklaar verder dat geen persoon verplig sal word om aan enige godsdienstige ritueel deel te neem nie, en dat die staat en sy organe hulle sal weerhou van godsdienstige aktiwiteite of opvoeding (Anon, nd-1).

Artikel 15 van die Onderwyswet van 1947 (wat vandag nog onderwys in Japan reël) verklaar insgelyks dat godsdiensverdraagsaamheid in onderwys hoog geag sal word, en dat openbare skole hulle sal weerhou van enige vorm van godsdienstige aktiwiteite en godsdiensonderwys (Anon, nd-3). In die skoolkurrikulum is Morele Opvoeding (Shusin) 'n verpligte vak wat gerig is op die ontwikkeling van die individuele persoon en die bou van 'n vreedsame samelewing, staat en wêreld.

Dit bly egter moeilik om godsdiens en onderwys te skei in waterdige kompartemente. Hier kan maar net gedink word aan die geweldig kompeterende universiteitstoelatingseksamens vir universiteite, en hoe leerlinge plaaslike Shinto-altare besoek om te bid vir eksamensukses. 'n Ander voorbeeld is kinders wat tydens pouses

op skoolgronde speletjies met 'n duidelik godsdienstige strekking speel. Leerlinge voer ook verhoogstukke op of gaan kyk na verhoogstukke wat byvoorbeeld 'n openlik Confuciaanse boodskap kan verkondig. Kultuurpraktyke soos die tradisionele teeseremonie of blommerangskikking het 'n sigbaar religieuse dimensie, en tradisionele stories het 'n religieus-morele bobou. Ook die skone kunste en kunsartefakte in Japan het dikwels 'n godsdienstige motief, hetsy dit Boeddhisties, Shintoïsties of van 'n ander godsdien is.

11. Tanzanië

Tanzanië vertoon 'n ander patroon as die res van Subsahara-Afrika, in die sin dat formele skole in die land nie deur negentiende-eeuse Europese sendelinge begin is nie, maar deur Arabiere wat Islamitiese skole (of Koranskole) in veral die kusstrook in Arabiese nedersettings opgerig het. Christensendinge het in 1868 Christensendinge skole in die gebied van die huidige Tanzanië begin stig. Die koloniale owerheid het mettertyd ook skole begin stig. Met onafhanklikheidswording in 1961 het kerke en sendinggenootskappe 70.15 persent van skole in Tanzanië besit. Na onafhanklikheid is privaatskole (insluitende kerk- en sendinge skole) verbied. Soos elders in Subsahara-Afrika het die staat sy kragte totaal oorspan, met die gevolg dat dit teen die middel-1980's duidelik was dat die land ekonomies in die moeilikheid was. In 1985 was die per capita inkomste byvoorbeeld 26 persent laer as in 1980 (Nyerere, 1985:22). Die regering was verplig om 'n strukturele aanpassingsooreenkoms met die Internasionale Monetêre Fonds te sluit in 1986 (Kondo, 1992:23), wat die weg gebaan het vir ekonomiese liberalisering en 'n inkorting van die omvang van staatsaktiwiteite. Ook die regering se onderwysbeleid, en in die besonder sy weiering om kerkgenootskappe te aanvaar as 'n vennoot in die voorsiening van onderwys aan almal, het die land duur te staan gekom. Op grond van ekonomiese oorweginge, en in lyn met die beleid van liberalisering, het die regering sy beleid oor die regeringsmonopolie oor onderwys gewysig en privaatskole weer begin toelaat. Teen 1989 was daar gevolglik meer privaatskole as staatskole in Tanzanië (Roy-Campbell, 1992:159). In 1995 het die regering dié beleid verder gevoer en vennootskappe met nie-regeringsorganisasies (insluitende kerke) nie net toegelaat nie, maar selfs aangemoedig en geprioritiseer (United Republic of Tanzania, 1995:91). Die gevolg was 'n snelle uitbreiding van onderwysvoorsiening in Tanzanië. Godsdienorganisasies het geen

geringe aandeel gehad aan hierdie indrukwekkende groei nie: die Rooms-Katolieke Kerk alleen bedryf 413 pre-primêre skole, 1 420 primêre skole, 150 sekondêre skole, 200 beroepskolleges en een universiteit in Tanzanië; en die Evangelies-Lutherse Kerk besit 469 pre-primêre skole, 10 primêre skole vir leerlinge met spesiale behoeftes, 6 sekondêre skole, 35 onderwysers- en beroepskolleges en een universiteit. Voorts is daar nog onderwysinrigtings wat deur ander Christelike denominasies bedryf word, terwyl Islamitiese organisasies pre-primêre skole, primêre skole, sekondêre skole, een onderwyskollege en een universiteit besit. In 'n toespraak op die vyftigste herdenking van die Tanzaniese Episkopale Konferensie in Junie 2008, het die Eerste Minister van Tanzanië die regering se steun vir die onderwyspogings van godsdiensorganisasies herbevestig.

12. Suid-Afrika

Daar is met formele skoolonderwys in Suid-Afrika begin kort na die stigting van 'n verversingspos aan die Kaap deur die Nederlandse Oos-Indiese Kompanjie. Soos in 'n tipies koloniale opset is onderwysvoorsiening gou langs rasselyne verdeel, vanaf so vroeg soos 1676 (Du Toit, 1963:5). Die onderwysvoorsiening vir blanke koloniste se kinders was op die model van die moederland, Nederland, geskoei. Die onderwysstelsel van sewentiende-eeuse Nederland het tot stand gekom tydens die Nederlandse Onafhanklikheidsoorlog (1568-1648) teen Spanje. Dié oorlog het sterk religieuse ondertone gehad – dit was 'n oorlog van Nederlandse nasionalisme teen Spaanse imperialisme en net soveel 'n oorlog van Nederlandse Protestantisme teen Spaanse Rooms-Katolisisme. Die rol wat die kerk gespeel het in die nasionale verset, en in die besonder in die vorming van 'n Nederlandse onderwysstelsel gedurende die nasionale opstand, het tot gevolg gehad dat die kerk sterk inspraak sou kry in die onderwys van die onafhanklike Nederland, en openbare onderwys sou daarom eksplisiet monoreligieus Gereformeerd Christelik wees (cf. Venter & Verster, 1986:90). Dienooreenkomstig het openbare onderwys vir blanke Suid-Afrikaanse leerlinge 'n openlik Protestants-Christelike karakter verkry. Die Christelike karakter het behoue gebly en is in 1967 deur die Nasionale Onderwyswet (Wet 39 van 1967) wetlik verskans, deurdat die aanhef van die wet bepaal het dat onderwys 'n Christelik-nasionale karakter sou hê.

Formele onderwys aan swart Suid-Afrikaanse kinders, daarenteen, is verskaf deur sendingskole. In die loop van die twintigste eeu is sendingonderwys hewig gekritiseer deur progressiewe onderwysnavorsers en -ontleders. Die vernaamste punte van kritiek was dat die onderwys van 'n lae kwaliteit was; dat dit swart kinders van hulle eie kulture vervreem het en hulle geleer het dat Afrika-kulture minderwaardig was; en dat dit 'n kultuur van onderdanigheid aan die blanke koloniale stelsel gekweek het (cf. Wolhuter, 2011). Blanke Christelik-nasionale onderwys is om dieselfde redes gekritiseer, as sou dit 'n religieuse sanksie aan blanke supremasie verleen (cf. Christie, 1991:171-189). Sedert 1953 het die regering ook toenemend by die voorsiening van onderwys aan swart leerlinge betrokke geraak en mettertyd die hoofvoorsiener daarvan geword. Ook hierdie staatskole het 'n Christelike karakter gehad.

Multikulturalisme is een van die hoekstene van die onderwysbedeling van die tydperk na 1994 (cf. Wolhuter, 1999). Hoofstuk 2, artikel 15, van die Suid-Afrikaanse grondwet waarborg voorts godsdienstvryheid vir almal (Republic of South Africa, 1996-1:8) en verklaar dat godsdienstige byeenkomste gehou mag word op staatsinstellingspersele of persele van instellings wat deur die staat gesubsidieer word, op voorwaarde dat alle godsdiensgroepe 'n gelyke geleentheid gegun word, en dat bywoning vrywillig is (Ibid.).

Die omstrede rol wat godsdien in die verlede in onderwys gespeel het, die onderskrywing van die beginsel van multikulturalisme as een van die hoekstene van die nuwe onderwysbeleid, en die Suid-Afrikaanse grondwet was die belangrikste kontekstuele faktore wat die vorming van 'n beleid oor die verhouding tussen godsdien en onderwys na 1994 sou bepaal. Op 12 September 2003 het die Minister van Onderwys 'n nuwe beleid aangekondig: die aanhef daarvan verwerp die beleid van voor 1994, wat as teokraties afgemaak word, en beklemtoon dat leerlinge in 'n multireligieuse land en wêreld eerder bekendgestel moet word aan die vernaamste godsdienste van die wêreld (Department of Education, 2003). Dit sal geskied deur middel van godsdiensonderwys as deel van die kurrikulum van die vak Lewensoriëntering, 'n verpligte vak vanaf graad R tot graad 9. Die doel van die vak is om interreligieuse kennis, respek en verdraagsaamheid te bevorder (Department of Education, 2003). Ingevolge die beleid het godsdienonderrig met die doel van bekering en persoonlike godsdienverwerwing nie meer 'n plek in skole nie, maar is dit iets wat in ouerhuise moet geskied (Ibid.).

13. Brasilië

Die Rooms-Katolieke Kerk het 'n belangrike rol gespeel in die koloniserings van Latyns-Amerika. Een van die eerste dinge wat die Portugese seevaarders gedoen het toe hulle die eerste keer aan die kus van die huidige Brasilië geland het, was om die Rooms-Katolieke nagmaal te vier (De Figueiredo-Cowen & Gvirtz, 2009:837). Die Jesuïete beweging van die Rooms-Katolieke Kerk het in 1549 die eerste skole in Brasilië gestig, met die doel om die Portugese kultuur te versprei en om die kerstening van die inheemse bevolking en die Afro-Brasiliaanse slawe te bewerkstellig (Lima, 1958). Vandag nog is 74 persent van die bevolking Rooms-Katolieke, 15 persent Protestante en 10 persent Christene in Pinksterkerke (IBGE, 2000). In die hele Latyns-Amerika is die Katolieke tradisie die basis van identiteit en eenheid (De Figueiredo-Cowen & Gvirtz, 2009:837). Die enigste twee uitsonderinge op hierdie historiese en kulturele realiteit, is die twintigste-eeuse linksgesinde revolusies in Kuba en Nicaragua.

Brasilië het in 1822 onafhanklik geword as 'n koninkryk. Die eerste grondwet van die onafhanklike koninkryk in 1824 het in artikel 5 verklaar dat die Rooms-Katolieke Kerk die staatsgodsdienst sou bly, alhoewel ander godsdienste vryelik beoefen kon word in die vorm van privaat of huishoudelike aanbidding of in spesifieke aangewese geboue wat nie die voorkoms van 'n tempel mag gehad het nie (Brazil Empire Law, 1824). Die 1827-Onderwyswet, artikel 6, het dan ook verklaar dat alle onderwysers Christelike morele beginsels en die leer van die Rooms-Katolieke Kerk moes onderrig (Brazil Empire Law, 1827). Toe Brasilië in 1889 'n republiek geword het, is staat en kerk by wyse van die grondwet geskei. Die 1891-grondwet verklaar dat Brasilië 'n sekulêre staat sal wees en dat onderwys in openbare skole sekulêr sal wees (artikel 72, paragraaf 6) (Brazil, 1891). Tot vandag toe word godsdienst egter steeds in staatskole onderrig en het dié godsdienstonderdig 'n spesifiek Rooms-Katolieke karakter (De Figueiredo-Cowen & Gvirtz, 2009:837).

Naas Nigerië is Brasilië die land met die meeste inwoners van Afrika-herkoms ter wêreld, en Afro-Brasiliaanse, wat sowat 30 persent van die Brasiliaanse bevolking van sowat 190 miljoen vorm, voel dat hulle deur bogenoemde situasie onteien word. Drie omvangryke navorsingsprojekte het hierdie gevoel onder Afro-Brasiliaanse bevestig. Eerstens het die Brasiliaanse Komitee teen Godsdienst-

onverdraagsaamheid bevind dat daar godsdiensonverdraagsaamheid is teenoor Afro-Brasiliaanse, Jode en Moslems; en die verslag haal insidente as stuwende getuieis daarvan aan (UN HCR, 2011). Voorts het twee navorsingsprojekte wat deur die Brasiliaanse Ministerie van Onderwys befonds is (Campos, 2010), bevind dat alhoewel die Afro-Brasiliaanse kultuur en godsdien deel van die geskiedenis van Brasilië is, dit op 'n erg reduksionistiese wyse in onderwys hanteer word; dat onderwysers aan 'n Euro-sentriese perspektief bly kleef wanneer hulle Christelike waardes oordra; dat skole wat naby Afro-Brasiliaanse kerke geleë is, die bestaan van dié kerke misken en dat leerlinge uit vrees vir diskriminasie of viktimisasie hulle affiliasie met dié kerke verberg; en dat inheemse, swart of Asiese kulture of godsdienste gedevalueer word in die voorstellings daarvan (Ibid.; Texeira, 2006). Bogenoemde is 'n algemene patroon in Brasiliaanse onderwys, waar 'n sterk eensydig Westerse perspektief en narratief voorgehou word in kurrikula (cf. Zimmerman, 2002), wat maklik geïnterpreteer kan word in 'n Foucoltiaanse of Bourdieu-paradigma van die skool as reproduksiemasjien van die dominante kultuur. Hierdie gevaar bestaan veral in die lig van die sosio-ekonomiese ongelykheid in Brasilië, as die land met die hoogste Gini-indeks ter wêreld. Die Gini-indeks word gebruik om ekonomiese ongelykheid binne 'n land se bevolking te meet, en Suid-Afrika beklee na Brasilië en Namibië die derde hoogste plek ter wêreld op die indeks. In so 'n situasie van onvergenoegdheid het baie Afro-Brasiliaanse hulle eie gemeenskapskole gestig met 'n religieuse etos en godsdiensonderwys wat vir hulle meer aanvaarbaar is, byvoorbeeld die Eugenia Anne dos Santos munisipale skool (cf. Harding, 2003:11).

14. Sintese vanuit 'n Suid-Afrikaanse perspektief

Dit blyk uit elk van die bogenoemde gevallestudies dat volledige sekularisasie 'n prakties onhaalbare doelstelling is. Dit blyk onmoontlik te wees om religie totaal uit onderwys te verwyder omdat religie 'n integrale deel verteenwoordig van haas elke komponent van die kurrikulum (kuns, letterkunde en alle ander afdelings) en ook van die onderwysdoel (wat betref politieke sosialisering is religie byvoorbeeld onlosmaaklik verstrengel met nasionale identiteit). In 'n era waar menseregte sterk beklemtoon word, is die reg tot godsdiensvryheid voorts strydig met die sekularisasie van on-

derwys. Op grond hiervan het ouers in Noorweë byvoorbeeld die 1997-onderwyswet waarna hierbo verwys word, suksesvol in die hof beveg (Hagesaether & Sandsmark, 2006:278).

Die struktuur en aard van religie maak ook 'n verwydering daarvan uit die skoolkurrikulum, of dan 'n beperking daarvan tot 'n kennisname van die hoofgodsdienste van die wêreld, onwys en werklikheidsvreemd. As Van der Walt, Potgieter en Wolhuter, (2010:36) se struktuuranalise van religie as fenomeen aanvaar kan word, is godsdiens veel meer as 'n kognitiewe kenobjek: dit het 'n veelfasettige struktuur wat bestaan uit 'n buitenste waarneembare rituele laag, 'n laag van respek vir die Bonatuurlike (God), 'n dogmatiese of belydenislaag, 'n geloof- of pistiese laag en 'n diepte- of spirituele laag. Godsdiens en die invloed wat dit op mense het, kan dan slegs begryp word deur iemand wat self een geloof volledig aanneem. Slegs vanuit so 'n basis kan 'n aanbod van 'n kursus oor ander godsdienste in die wêreld dus werklik sinvol wees.

Nie net die struktuur van godsdiens nie, maar ook 'n fenomeenanalise van opvoeding laat lyk 'n verwydering van godsdiens uit onderwys onhaalbaar. As die doel van opvoeding volledige volwassenheid is, moet Christenskap, Islamskap of watter godsdiens ook al op 'n betrokke groep leerlinge van toepassing is, deel van die volwassenheidsbeeld wees in 'n land waar 76 persent van die bevolking hulleself in die jongste sensusopname as Christene verklaar het en die oorgrote meerderheid van die res hulleself binne een van die ander godsdienstige groeperinge geplaas het. Voorts geld die regsbeginsel dat, by gebrek aan ander dringende getuienis, ouers die beste in staat is om te oordeel wat goed is vir hulle kinders – 'n internasionale regsbeginsel wat ook al in regspraak in Suid-Afrika eerbiedig is. Hierdie regsbeginsel maak die verwydering van godsdiens uit onderwys 'n anomalie. Die feit dat 76 persent van die Suid-Afrikaanse bevolking Christene is terwyl die meeste van die res ook gelowig is, verteenwoordig 'n belangrike kontekstuele verskil tussen Suid-Afrika en Wes-Europa, waar slegs 22 persent van die bevolking gelowig is, en tussen Suid-Afrika en die VSA, waar 59 persent van die bevolking gelowig is: gevolglik kan hierdie lande se modelle nie sonder meer op Suid-Afrika van toepassing gemaak word nie.

By 'n oorweging van die rol van godsdiens in onderwys moet die ander potensiele voordele van 'n vennootskap ook verreken word. Dit hang saam met die vier funksies van religie in die lewe van die mens, naamlik om betekenis aan die lewe en aan die wêreld te gee;

identiteitskepping; die skep van 'n gemeenskaplike etiek in 'n samelewing; en ondersteuning in die hantering van die eise van die lewe en die wêreld (Prouix, 2007:6). Die waarde van godsdien in die skep van onontbeerlike sosiale kapitaal in Suid-Afrika is reeds uitgelê (Van der Walt *et al.*, 2009). In die voorbeeld van Tanzanië hierbo is gewys op die rol van godsdienorganisasies as vennoot in die realisering van die ideaal van basiese onderwys vir almal in die vele lande wat nie hierdie ideaal uit die staatskas kan bekostig nie.

Aan die ander kant het 'n totale anneksasie van onderwys deur religie, veral binne 'n eksklusiewe, onverdraagsame multikulturele samelewing in die gevalle wat in die artikel bespreek is (Iran na 1979, Israel, Japan voor 1945, en Brasilië), ook telkens 'n reeks (bedoelde sowel as onbedoelde) negatiewe gevolge gehad. As sekularisme sowel as monoreligieuse usurpasie dan afgewys moet word, beteken dit openbare skole behoort op een of ander wyse godsdien positief te akkomodeer. Binne die Suid-Afrikaanse konteks bied die Suid-Afrikaanse Skolewet (1996) aan skoolbeheerrade wyd gedesentraliseerde magte (Republic of South Africa, 1996-2). Malherbe (2004) wys trouens daarop dat die wet ruimte bied vir skoolbeheerrade om godsdienbeleid in skole te bepaal, strydig met die beleid oor religie in skole – volgens Malherbe (2004) moet die aangeleentheid nog net in 'n hof getoets word. 'n Bedeling waar beheerrade oor die godsdienstige basis en etos van 'n skool kan besluit, sal nie net in lyn met die regering se eie onderwysideale van demokratisering en desentralisasie wees nie, maar is noodsaaklik om leerlinge volgens die leer van interkulturele dialoog toe te rus vir deelname aan 'n interreligieuse debat van die knellende globale vraagstukke soos in dié artikel verduidelik is.

Laastens word onderwys sedert die 1960's internasionaal beskou as 'n instrument om die wêreld te ontwikkel en te moderniseer. In inisiatiewe soos die Millennium Ontwikkelingsdoelwitte; in die 1990-Jomtienverklaring oor onderwys vir almal en ook die Dakarverklaring van 2000; en in ontwikkelingsteorieë, in die besonder teorieë oor onderwys en ontwikkeling, figureer godsdien glad nie (cf. Fägerlind & Saha, 1984). Die Christenwetenskap behoort hom daarom te beywer vir die ontwikkeling van ontwikkelingsmodelle en -teorieë waarin die rol en waarde van godsdien na behore geëkspliseer en geartikuleer word. Dit sal daartoe kan bydra dat 'n nog sterker saak uitgemaak kan word vir godsdien om sy regmatige plek in openbare onderwys in te neem.

Bibliografie

- (ANON). nd-1. The Constitution of Japan.
[<http://www.salon.org/Constituitions/Japan/English/english-Constitution.html>.] [Datum van toegang: 30 April 2011].
- (ANON). nd-2. The Constitution of Malaysia.
[<http://www.confinder.edu/admin/doc/malaysia/pdf>] [Datum van toegang: 29 April 2011].
- (ANON). nd-3. The Fundamental Law of Education 1947 (/Law no. 25)
[<http://www.u-gakugei.ac.jp/~takeshik/funda.html>] [Datum van toegang: 30 April 2011].
- AL-HAJ, M. 2002. Multiculturalism in deeply divided societies: The Israeli case. *International Journal of Intercultural Relations*, 26:169-183.
- ANDERSON, J. 1994. *Religion, State and Politics in the Soviet Union*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ARNOVE, R.F. 2007. Introduction: Reforming Comparative Education. In: R.F. Arnove & C.A. Torres (Eds). *Comparative Education: The Dialectic of the Global and the Local* (3rd edition). Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- AZIS, N. 2007. *Human Rights Education in Schools: The Malaysian Experience*. Osaka: Asia Pacific Human Rights Information Center.
- BEKERMAN, Z. 2005. Complex contexts and ideologies: Bilingual education in conflict-ridden areas. *Journal of Language Identity and Education*, 4(1):1-26.
- BEKERMAN, Z. 2009. Unsuccessful and Limited Multicultural Education. *SA-Educ*, 6(2):132-145.
- BOCIURKIW, B. R. 1995. Church and State in the Soviet Union. *International Journal*, 14(3):182-189.
- BOWEN, J. 1981. *A History of Western Education*, Volume III. New York: St. Martins Press.
- BOYAJIAN, Z.C.; RAFFI, A. & BRYCE, J. 2009. *An Anthology of Legends and Poems in Armenia*. New York: Columbia University Press.
- BOYD, E. & KING, E.J. 1994. *The History of Western education*. London: Adam & Charles Black.
- BRAZIL. 1891. Republic of Brazil/Constitution, 1891.
[http://www.planalto.gov.br/ccivil_o3/constitucao/constitucao34.htm]
[Datum van toegang: 30 April 2011]
- BRAZIL EMPIRE LAW. 1824.
[http://www.planalto.gov.br/ccivil_o3/constitucao/constitucao24.htm]
[Datum van toegang: 30 April 2011]

BRAZIL EMPIRE LAW. 1827.

[http://www.planalto.gov.br/ccivil_o3/LEIS/LIM/LIM-11-008-1827.htm]
[Datum van toegang: 30 April 2011]

CAMPOS, J. 2010. Ensino religioso no Brasil estimula o preconceito e a intolerância.

[<http://www.unb.br/noticias/unbagencia/unbagencia/php?id=3506>]
[Datum van toegang: 1 Mei 2011].

CENTRAL INTELLIGENCE AGENCY. 2008. *The World Factbook*. Washington DC: US Government Printing Office.

CHRISTIE, P. 1991. *The Right to Learn: The struggle for education in South Africa*. Braamfontein: Ravan.

COHEN, Y.A. 1970. Schools and Civilization States. In: J. Fischer (Ed.). *The Social Sciences and the Comparative Study of Educational Sciences*. Scranton: International Textbook Company.

COUNCIL OF EUROPE. 2005. *The religious dimension of intercultural education*. Paris: Council of Europe. _

DE FIGUEIREDO-COWEN, M.C.M. & GVIRTZ, S. 2009. The Church and the State in Argentina and Brazil: Knowledge, religion and pedagogy. In: Cowen, R. And Kazamias, A.M. (Eds) *International Handbook of Comparative Education*. Dordrecht: Springer: 837-855.

DEPARTMENT OF EDUCATION. 2003. National Policy on Religion in Education, *Government Gazette* 25459. Pretoria: Government Printer.

DU TOIT, P. 1963. Onderwys in Kaapland. In: Coetzee, J. Chr. (Red.). *Onderwys in Suid-Afrika 1652- 1960*. Pretoria: J.L. van Schaik.

FÄGERLIND, I. & SAHA, L.J. 1984. *Education and National Development: A comparative perspective*. Oxford: Pergamon.

GUTEK, G. 1972. *A History of the Western Educational Experience*. Prospect Heights, Illinois: Waveland Press.

HAGESAETHER, 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.

HARDING, R.E. 2003. *A Refuge in Thunder: Candomblé and Alternative Spaces of Blackness*. Bloomington, Indiana: Indiana University Press.

HARTSHORNE, K. 1989. The State, Democracy and the Education of Black South Africans. In: J.P. de Lange *et al.* (Eds). *Politiek en die Onderwys*. Pretoria: RGN.

- HILL, K.R. 1991. *Turbulent Times for the Soviet Church: The inside story*. Portland: Moltmoniah.
- HOTAM, Y. 2009. *Moderne Gnosis und Zionismus: Kulturkrise, Lebensphilosophie und nationaljüdisches Denken*. Göttingen: V & R.
- IBGE. 2000. Brazilian Institute of Geography and Statistics – religions in Brazilian census. [<http://www.ibge.gov.br/censo>] [Datum van toegang: 30 April 2011].
- INTERNATIONAL CENTER FOR EDUCATIONAL STATISTICS. 2007-08.vate School University Survey. [<http://www.nces.ed.gov/surveys/ipeds/tables/table2008-02.asp>] [Date of Access: 10 January 2011].
- IDENBURG, P. 1973. *Theorie van het onderwijsbeleid*. Groningen: Wolter-Noordhoff.
- KAMARUDIN, R.P. 2007. Christian cross and demolition of Christian statues. Malaysia Today 3 December 2007. [<http://www.asuntaalumni.com/media/071203.htm>] [Datum van toegang: 29 April 2011].
- KAZEMIPUR, A. & MOHSEN, G. 2009. Iranian Youth and Religion: An empirical study. *Middle East Critique*, 18(2):161-176.
- KEIKO, S. 2004. University Entrance Examinations and the Making of an Islam Society in Iran: A Study of the Post-Revolutionary Iranian Approach to Konkur. *Iranian Studies*, 37(3): 385-406.
- KHACHATRYAN, S. 2006. *Human Development Report for 2006: Educational Transformations in Armenia*. New York: United Nations.
- KONDO, K. 1992. The Nature of Economic Reforms in Tanzania. In: Campbell, H. and Stein, H. (Eds). *Tanzania and the IMF: The Dynamics of Liberalization*. Boulder, CO: Westview Press.
- KUMASHIRO, K. 2002. *Troubling Education: Queer Activism and Anti-oppressive Pedagogy*. New York: Routledge.
- KUNG, H. 1991. *Global responsibility in search of a new world ethic*. London: SCM Press.
- KURKIJAN, V.M. 2008. *A History of Armenia*. Los Angeles: Indo-European Publishing Company.
- LEICESTER, M. 1992. Antiracism versus the new multiculturalism: moving beyond the interminable debate. In: Lynch, J.; Modgil, C. and Modgil, S. (Eds). *Cultural Diversity and the Schools: Equity and Excellence? Education and Cultural Reproduction*. London: Falmer.

- LIMA, A.A. 1958. Religious education in Brazil. *The Americas/Academy of American Franciscan History*, v. 15(2) pp. 159-170.
- MALHERBE, R. 2004. The right to freedom of religion in South African schools: recent disturbing developments. *International Journal for Educational Law and Policy*, 1(1-2):248-257.
- MANZON, M. 2011. *Comparative Education: The Construction of a Field*. Springer: Comparative Education Research Center, The University of Hong Kong.
- MAOZ, A. 2007. Religious Education in Israel. *University of Detroit Mercy Law Review*, 83(5):679-728.
- MARTINI, J. 1989. The impact of the Islamic Revolution on Education in Iran. In: A. Badran (Ed.). *At the Crossroads: Education in the Middle East*. New York: Paragan House.
- MARKOU, G. 1997. *Introduction to Intercultural Education*. Athens: Pappas Bros.
- MAWDSLEY, R. & BECKMAN, J. 2006. The U.S. Supreme Court Continues to Struggle With the Meaning of the Establishment Clause and Its Role in Assuring Fair and Balanced Treatment of Religion *Australia and New Zealand Journal of Law and Education* 73.
- MAY, S. 1999. *Critical Multiculturalism: Rethinking Multicultural and Antiracist Education*. London: Falmer.
- MEHRAN, G. 1989. Socialization of Schoolchildren in the Islamic Republic of Iran. *Iranian Studies*, 22:35-50.
- MEYER, A.E. 1965. *An Educational History of the Western World*. New York: McGraw-Hill.
- NYERERE, J.K. 1985. Education in Tanzania. *Harvard Educational Review*, 55(1):1-30.
- OMID, K. & RUST, V.D. 2009. Inequalities in Iranian Education: Representations of gender, Socioeconomic status, Ethnic diversity, and Religion diversity in school textbooks and curricula. In: Holsinger, D.B. and Jacob, W.J. (Eds). *Inequality in Education: Comparative and International Perspectives*. New York: Springer.
- ORNSTEIN, A.C. & LEVINE, D.U. 2003. *Foundations of Education* (Eighth edition). New York: Houghton Mifflin Company.
- PANOSSIAN R. 2006. *The Armenians: From Kings to Priests to Merchants and Commissars*. New York: Columbia University Press.
- POWER, E.J. 1962. *Main currents in the History of Education*. New York: McGraw-Hill.

- PROUIX, J. 2007. Is religion on the Rise or on the Decline? A brief socio-metric portrait of religion in Quèbec. *Canadian American Research Series*, 4(1):6-9.
- RAJEDRAN, N.S. 2008. Malaysian Hindus: Issues and Recommendations (Paper submitted to Y.B. Datuk Dr. S. Subramaniam, Minister of Human Resources [www.mamandiam.org/docs/reports] [Datum van toegang: 29 April 2011].
- RATTANSI, A. 1992. Changing the subject: racism, culture and education. In: Donald, J. and Rattansi, A. (Eds). *Race, Culture and Difference*. London. Sage and the Open University Press:11-48.
- 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.
- RESNICK, J. 1999. Particularistic vs. Universalistic content in the Israeli education system. *Curriculum Inquiry*, 29(4):486-511.
- REUBENS, C. 2010. Schools non-halaal food dispute asked to settle "internally". *Malaysian Mirror* 5 November 2010 [<http://www.malaysiamirror.com/media-buzz-detail/6nation/50357>] [Datum van toegang: 29 April 2011].
- ROY-CAMPBELL, Z.M. 1992. The Politics of Education in Tanzania: From Colonialism to Liberalization. In: Campbell, H. and Stein, H. (Eds). *Tanzania and the IMF: The Dynamics of Liberalization*. Boulder, CO: Westview Press.
- SAKELLARIOU, M. 2010-1. Globalisation, Multi-cultural reality, Religious pluralism and Religious aspects of Inter-cultural Education in Preschool and Elementary School Education through the viewpoint of Greek Education (Paper presented at the International Conference on Teacher Education, University of Crete, Greece, 1-2 October 2010).
- SAKELLARIOU, M. 2010-2. Religious Pedagogy and Intercultural Education through the viewpoint of parents whose children are in pre-school and elementary school ages (Paper presented at the International Conference on Teacher Education, University of Crete, 1-2 October 2010).
- SARAFIAN, K. 1930. *History of Education in Armenia*. Laverne: Press of Laverne Leader.
- SCHMIDT, C. 1995. Genchom Scholem's Political Theology. *Theory and Criticism*. 6:149-159.

- SCHOLEM, G. 1988. *From Berlin to Jerusalem. Memories of My Youth*. Jerusalem: Schocken.
- SCHUBERT, G.A. 1960. *Constitutional Politics*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- SHIMAZONA, S. 2010. *Kokka-Shinto to Mibon-Jin: the State Shinto and the Japanese people*. Tokyo: Iwanami.
- STEYN, H.J. & WOLHUTER, C.C. 2008. The Education System and Probable Societal Trends of the Twenty-first century. In: Steyn, H.J. & Wolhuter, C.C. (Eds). *Education Systems: Challenges of the 21st century*. Noordbrug: Keurkopies: 1-34.
- SUID-AFRIKAANSE REGSKOMMISSIE. 1988. Groeps- en menseregte (Werkstuk 25, Projek 58). Pretoria: Suid-Afrikaanse Regskommissie.
- SUNY, R.G. 1993. *Looking Toward Ararat*. Bloomington: Indiana University Press.
- SUNY, R.G. 2001. Constructing Primordialism: Old Histories for New Nations. *The Journal of Modern History*, 73(4) Desember:862-896.
- SUZUKI, S. & YAMAKI, K. 2010. Transforming Popular Consciousness through the Socialisation of the Western Schools: The Meiji Schoolhouse and Tenna Worship. In: Schriewer, J. (Ed.). *Comparative Hot 2/3 Vol 13*. Leipzig: Universitätsverlag: 44-47.
- SWANN, L. 1985. *Education for All: the Report of the Commission of Inquiry into the Education of Children from Ethnic Minority Groups*. London: Her Majesty's Stationery Office.
- TERZIAN, S. 2010. *Curriculum Reform in Post-Soviet Armenia: Balancing Local and Global Context in American Secondary Schools*. Berlin: VDM Verlag.
- TEXEIRA, R. 2006. The role of education and language in the process of discrimination and attenuation of racism in Brazil. Ongepubliseerde doktorsale tesis.
- UN HCR (The United Nation's Refugee Agency) 2011.a.html] [Datum van toegang: 1 Mei 2011].
- UNITED REPUBLIC OF TANZANIA. 1995. *Education and Training Policy, Ministry of Education and Culture*. Dar es Salaam: Adult Education Press.
- VAN DER WALT, J.L. & WOLHUTER, C.C. 2005. Godsdienst as 'n moontlike faktor in onderwysstelsels en die beplanning daarvan. *Koers*, 70(1):1-5.
- VAN DER WALT, J.L., WOLHUTER, C.C. & POTGIETER, F.J. 2009. Sosiale Kapitaalskepping deur Middel van die Suid-Afrikaanse

- Beleid oor Godsdien in die Onderwys (2003): 'n Skriftuurlik-prinsipiële Beoordeling. *Tydskrif vir Christelike Wetenskap*, 45(1&2):213-229.
- VAN DER WALT, J.L., POTGIETER, F.J. & WOLHUTER, C.C. 2010. The Road to Religious Tolerance in Education in South Africa (and Elsewhere): a Possible "Martian Perspective". *Religion, State and Society*, 38(1):29-52.
- VENTER, I.S.J. & VERSTER, T.L. 1986. *Educational Themes in Time Perspective, Part 3*. Pretoria: University of South Africa.
- 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.
- WELCH, A.Q. 1991. Knowledge and Legitimation in Comparative Education. *Comparative Education Review*, 35(3):508-531.
- WOLHUTER, C.C. 1999. Sociaal-wetenschappelijke literatuur over onderwys in Zuid-Afrika: Van verzuiling tot eensgezindheid vanuit verscheidenheid. *Pedagogische Studiën*, 76(6):361-370.
- WOLHUTER, C.C. 2010. Ethnicity and History: a historic-educational perspective. In: C.C. Wolhuter and H.J. Steyn (Eds). *Education and ethnicity: comparative perspectives/Education et ethnicité: perspectives compares*. Platinum Press:1-8.
- WOLHUTER, C.C. 2011. Comparative Education: Significance of the field. In: G. Likando, C.C. Wolhuter, K. Matengu & J. Mushaandja (Eds). *Comparative Education: An introduction*. Noordbrug: Keurkopie: 35-48.
- ZAMARET, Z. 1997. *Across a narrow bridge: Shaping the education system during the massive immigration*. Sede Boker, Israel: Ben-Gurion Research Centre, Sede Boker.
- ZIMMERMAN, J. 2002. *Whose America? Culture wars in the public schools*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Hofsake

- Engle v. Vitale 370 U.S. 421 (1962).
- Lemon v. Kurtzman 403 U.S. 602 (1971).
- Meyers v. Nebraska 262 U.S. 390 (1923).
- Pierce v. Society of Sisters 268 U.S. 510 (1925).
- School District of Abington Township v. Schempp and Murray v. Curlett 374 U.S. 203 (1963).
- Yoder v. Wisconsin 406 U.S. 205 (1972).