

# Religie as vormgewende faktor van onderwys in die BRICS-lande

*Religion as a formative factor of education in the BRICS countries*

## FJ DE KOCK

Doktorale student  
Noordwes-Universiteit, Potchefstroom  
Suid-Afrika  
E-pos: Fjdecock77@gmail.com.



FJ de Kock



Charl Wolhuter

## CC WOLHUTER

Vergelykende en Internasionale Opvoedkunde  
Noordwes-Universiteit, Potchefstroom  
E-pos: Charl.Wolhuter@nwu.ac.za

## L DE BEER

Noordwes-Universiteit, Potchefstroom  
Suid-Afrika  
E-pos: louw.debeer@nwu.ac.za  
ORCID: 0000-0002-9682-2441



Louw de Beer



FJ Potgieter

## FJ POTGIETER

Unit for Education and Human Rights in Diversity,  
Research Focus Area: Fakulteit Opvoedkunde  
Noordwes-Universiteit, Potchefstroom  
Suid-Afrika  
E-pos: ferdinand.potgieter@nwu.ac.za

**FJ DE KOCK** is 'n toegewyde hoërskoolonderwyser in Noordwes waar hy Rekeningkunde vir die graad 10- tot 12-leerders aanbied. Hy het sy onderwysloopbaan by Hoërskool Wesvalia in Klerksdorp begin. Tans is hy 'n departementshoof by Potchefstroom Gimnasium in Potchefstroom. Hy verwerf sy B.Comm.-graad, Nagraadse Onderwysertifikaat, B.Ed.-honneursgraad in Onderwysbestuur, -reg en -stelsels (Cum Laude) en sy M.Ed.-graad in Vergelykende en Internasionale Opvoedkunde (Cum Laude) aan die Noordwes- Universiteit, Potchefstroomkampus. Hy is

**FJ DE KOCK** is a dedicated high school teacher in the Northwest where he teaches Accounting for the grade 10 to 12 learners. He started his teaching career at Wesvalia High School in Klerksdorp. He is currently a head of department at Potchefstroom Gimnasium in Potchefstroom. He obtained his B.Comm. Degree, Postgraduate Certificate in Education, B.Ed. honours degree in Education Management, Law and Systems (Cum Laude) and his M.Ed. degree in Comparative and International Education (Cum Laude) at the North-West University, Potchefstroom Campus.

### Datums:

Ontvang: 2023-10-24

Goedgekeur: 2024-02-21

Gepubliseer: Maart 2024

<p>tans by die Noordwes-Universiteit vir sy PhD-studie ingeskryf, waar hy gaan fokus op 'n beleidsimplementeringsraamwerk vir belanghebbendes binne die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel om sodoende tot effektiewe praktyk in die onderwys te kan bydra.</p>	<p>He is currently enrolled at the North-West University for his PhD studies, where he will focus on a policy implementation framework for stakeholders within the South African education system to contribute to effective practice in education.</p>
<p><b>CHARL WOLHUTER</b> het aan die Universiteite van Johannesburg, Pretoria, Unisa, en Stellenbosch studeer. Hy het sy doktorsgraad in Vergelykende Opvoedkunde aan die Universiteit van Stellenbosch verwerf. Hy is 'n voormalige junior lektor in Historiese Opvoedkunde en Vergelykende Opvoedkunde aan die Universiteit van Pretoria en 'n voormalige senior lektor in Historiese Opvoedkunde en Vergelykende Opvoedkunde aan die Universiteit van Zoeloeland. Tans is hy professor in Vergelykende en Internasionale Opvoedkunde aan Noordwes-Universiteit, Potchefstroomkampus, Suid-Afrika. Hy is die outeur van verskeie artikels oor Geskiedenis van die Opvoedkunde, asook Vergelykende en Internasionale Opvoedkunde. Hy was besoekende professor aan onder meer Brock Universiteit, Kanada; Mount Union Universiteit, Ohio, Verenigde State van Amerika; die Universiteit van Kreta, Griekeland; die Universiteit van Queensland, Australië; die Universiteit van Modena en Reggio Emilia, Italië; die Opvoedkunde Universiteit van Hong Kong; en Eberhardt Karls Universiteit, Duitsland.</p>	<p><b>CHARL WOLHUTER</b> was educated at the Universities of Johannesburg, Pretoria, Unisa and Stellenbosch. His doctorate in Comparative Education was awarded to him by the University of Stellenbosch. He is a former junior lecturer in the Department History of Education and Comparative Education at the University of Pretoria, and a former senior lecturer in the Department of History of Education and Comparative Education at the University of Zululand. Currently he is professor of Comparative and International Education at North-West University, Potchefstroom Campus, South Africa. He is the author of several articles in the fields of History of Education and Comparative and International Education. He has been visiting professor at, inter alia, Brock University, Ontario, Canada; Mount Union University, Ohio, United States of America; University of Crete, Greece; University of Queensland, Australia; the University of Modena and Reggio Emilia, Italy; the Education University of Hong Kong; and Eberhardt Karls University, Germany.</p>
<p><b>LOUW DE BEER</b> is senior lektor in die Fakulteit Opvoedkunde aan die Noord-Wes Universiteit. Hy behaal die kwalifikasies MEd Opvoedkunde leierskap aan die Universiteit van Pretoria en PhD aan die Noord-Wes Universiteit, Potchefstroomkampus. Ná 'n loopbaan in die onderwys as agtereenvolgens wiskunde-onderwyser, departementshoof en vise-hoof, aanvaar hy 'n betrekking as senior lektor in die Fakulteit Opvoedkunde se Skool van Professionele Studies aan die Noord-Wes Universiteit, Potchefstroomkampus in 2013. Hy fokus in sy navorsing op internasionale vergelykende opvoedkunde en die opvoedkundestelsels van die BRICS-lande. Hy het alreeds meer as 20 BRICS-verwante artikels gepubliseer en 10 nagraadse studente, wat navorsing doen oor die BRICS-opvoedkundestelsels, suksesvol begelei.</p>	<p><b>LOUW DE BEER</b> is a senior lecturer in the Faculty of Education at the North-West University. He obtained the qualifications MEd Education Leadership at the University of Pretoria and a PhD at the North-West University, Potchefstroom Campus. Following a career in teaching as a mathematics teacher, head of department and deputy head, he accepted a position as senior lecturer in the Faculty of Education's School of Professional Studies at the North-West University's Potchefstroom Campus in 2013. In his research, dr. De Beer focuses on international comparative education and the education systems of the BRICS organisation. He has already published more than 20 BRICS related articles and successfully tutored 10 postgraduate students doing research on the BRICS education systems.</p>

**FERDINAND JACOBUS POTGIETER** het aan die Universiteit van Pretoria en die Universiteit van Suid-Afrika studeer. Hoewel hy 'n Honneurs-Baccalaureusgraad in Afrikatale (*cum laude*) het, is sy doktorsgraad in 1992 in Historiese Opvoedkunde aan die Universiteit van Suid-Afrika toegeken. Hy is tans 'n NNS-gegradeerde navorsers en volprofessor in Filosofie van Opvoedkunde en Opvoedkundeteorie aan die Noordwes-Universiteit, Potchefstroomkampus, Suid-Afrika. Voor dit was hy senior lektor in Onderwysbestuur, -reg en -beleidstudies in die Fakulteit Opvoedkunde aan die Universiteit van Pretoria. Hy het verskeie artikels en boekhoofstukke gepubliseer in die verwante velde van spiritualiteit en opvoeding, moraliteit en opvoeding, kinders se spiritualiteit, inspirasiebronne vir studente-onderwysers, godsdiensverdraagsaamheidsopvoeding, gasvryheidsopvoeding en filosofie van onderwys. Die empaties-reflektiewe en konfessioneel-narratiewe benadering tot Filosofie van Opvoedkunde wat hy ontwikkel het, word tans internasionaal toenemend gunstig aanvaar. Tans is hy projekteur van 'n internasionale navorsingsprojek oor religieuse verdraagsaamheid-, religieuse gasvryheid- en vergifnisonderwys saam met kollegas in Bulgarye, Duitsland, Nederland en Ciprus.

**FERDINAND JACOBUS POTGIETER** studied at the University of Pretoria and the University of South Africa. Although he holds a Bachelor of Honours degree in African Languages (*cum laude*), his doctorate was awarded in History of Education at the University of South Africa in 1992. He is currently an NRF-rated researcher and full professor in Philosophy of Education and Education Theory at North-West University, Potchefstroom Campus, South Africa. Before that, he was senior lecturer in Education Management, Law and Policy Studies in the Faculty of Education at the University of Pretoria. He has published several articles and book chapters in the related fields of spirituality and education, morality and education, children's spirituality, sources of inspiration for student teachers, religious tolerance education, hospitality education and philosophy of education. The empathic-reflective and confessional-narrative approach to Philosophy of Education which he had developed, is gaining scientific acceptance internationally. At present, he is project leader of an international research project on religious (in) tolerance, hospitality and forgiveness in education together with colleagues in Bulgaria, Germany, the Netherlands and Cyprus.

## ABSTRACT

### *Religion as a formative factor of education in the BRICS countries*

*Education systems are shaped by various internal and external contextual forces (De Beer, 2017). External contextual trends typically include language, demography, geography, technology, politics, and financial and economic trends. Religion represents one of these external contextual trends that can affect an education system (see Van der Walt, Potgieter & Wolhuter, 2010; Wolhuter & Van der Walt, 2018). Making use of established metaleptic-comparative methodology, this article seeks to highlight the impact of religion as a formative factor of education in the BRICS countries.*

*Religion is treated significantly differently in the education systems of the BRICS member states. In schools in India and China, no religious activities are allowed in accordance with the respective constitutions, while any religious activities may take place in schools in Brazil, Russia and South Africa, provided that the activities comply with particular guidelines. Broadly considered, any religious activities are conducted in primary schools in Brazil, provided that attendance is voluntary. Religion in Brazilian schools is influenced by the strong position of the Roman Catholic faith in Brazilian society, which could potentially be detrimental to minority groups in Brazil (Senefonte, 2018:440). Learners in Russia, according to Russian law, are free to choose for themselves the religious module in which they wish to receive education. Schools in Russia do not, however, always implement this legislation correctly, since a school's resources actually determine which module the learners should take. The*

manner in which religion is being dealt with, causes unhappiness among learners and parents as they do not really have freedom of choice regarding the religious module in which they wish to receive instruction (Zöllner, 2016). The legislation in China clearly states that no religious activities may take place in public schools, yet the ruling party of China intends to enshrine tenets of atheism in learners in schools (Vickers, 2022; Wang & Froese, 2020). Compared to the other BRICS member states, China has the most officially, constitutionally recognised ethnic groups. In terms of legislation and policy formulations, the ethnic minority groups obtain various benefits in terms of education. The wide variety of ethnic groupings poses various challenges to the government of China as the views of all these groups in the education system have to be taken into account.

Various documents, including the South African Schools Act 76 of 1996, and other education policies provide clear guidelines as to how religion ought to be dealt with in South African schools. In South Africa, learners are taught various major deities worldwide. All learners in South Africa are exposed to the concept of religion through the subject Life Orientation (Grades 7-12). Teachers in South Africa face the challenge of respecting all kinds of religions and not preaching their own views on a religion. This challenge of respecting all religions can result in conflict in schools, as learners may feel that they will be discriminated against if one type of religion is singled out, for example during assembly. This underscores the role and value of South African teachers in inculcating citizenship values (see Wolhuter, Janmaat, Van der Walt & Potgieter, 2020).

The Government of India faces opposition from minority groups with regard to religion in schools as the socio-political hegemony religion is especially preferred in terms of the drafting of academic textbooks (Traub, 2018). This preferential treatment of a particular religion is contrary to the Indian constitution, as no single religion may be singled out, nor should any religion be discriminated against (Majumdar, 2018). The preference given to a particular religion in textbooks can result in a negative impact on the education system of India.

The analysis and interpretation show that there is still a close relationship between religion and education in the BRICS countries. However, all five BRICS member states face different problems regarding religion and each of the five member states also deals with its problems differently. This conclusion is now unpacked in this summary, and in detail defended in the ensuing full text. In terms of dealing with religion, South Africa appears to be more tolerant than Brazil, Russia, India and China, although this tolerance still causes more problems for the South African government, in the sense of opposition from various adherents of a wide variety of faith groupings who would like schools to play a role in strengthening the religious beliefs of their children. Several court cases have been fought in South Africa as schools struggle to accommodate the wishes of all religious groups in South Africa (see Nthonto, 2020).

In contrast to forces in all the BRICS countries trying to separate religion and (public) education, the United Nations Declaration of Human Rights, the proto-charter of Human Rights Charters in the contemporary world, Article 26 states that everyone has the right to education, education should be oriented towards the total development of the child's personality, and that parents have a preferential right to decide on the type of education their children should receive.

The BRICS member states can learn from each other how to deal with religion in schools, even though none have yet managed to deal satisfactorily with religion in education. The common factor among all five BRICS countries is that religion is used again and again (consciously or unconsciously) to reinforce political or ideological hegemony. It seems that the shortcoming in all these countries is pointing to a lack of recognition of the place and role

*of religion in the lives of their citizens and that secular-political objectives, notably the forcing of official ideological hegemony, as well as the achievement of national unity above the full recognition of religious freedom, are also stated in the education system and in citizens' choice of the kind of religious education of their children. As a result, the role of religion in creating a strong moral fibre for a society therefore never seems to come into its own. Moreover, judging by the United Nations Charter's Human Rights provisions on education, educative education (incl. teaching and learning), in accordance with its full scope of semantic value, does not currently come into its own. The same seems to be the case as regards the human right to parental advocacy with respect to religious education.*

*The experience of the BRICS countries in terms of religion-in-education shows that it is sensible and even necessary, for example, along the path of enlarged parental speech in education and school autonomy, to allow more room for religious freedom in education. The BRICS countries are currently being proposed as the leading grouping of the Global South in a new formative world order. Against this background, current trends regarding religion-in-education in these countries therefore probably represent a bold example. However, it should nonetheless be denounced by the academic community and better examples should subsequently be extracted and presented from other national education systems from future research.*

**KEYWORDS:** BRICS organisation, comparative education, education, education systems, determinants, religion

**TREFWOORDE:** BRICS-organisasie, determinante, onderwys, onderwysstelsels, religie en vergelykende opvoedkunde

## **OPSOMMING**

'n Onderwysstelsel word deur verskeie samelewingskontekstuele kragte gevorm. Hierdie kontekstuele faktore sluit taal, demografie, geografie, tegnologie, politiek en finansiële en ekonomiese tendense in. Godsdien is een van die laasgenoemde tendense wat 'n onderwysstelsel kan beïnvloed. Die BRICS-organisasie bestaan uit Brasilië, Rusland, Indië, Sjina en Suid-Afrika en is 'n supra-nasionale blok wat baie aandag in die openbare sowel as akademiese diskoers oor internasionale politiek en maatskaplike kwessies trek (De Beer, 2017).

Godsdien word wyd geag as 'n omstrede en sensitiewe faktor in onderwysstelsels (sien Van der Walt, Potgieter & Wolhuter, 2010). In hierdie artikel word godsdien as vormgewende faktor van die onderwysstelsels in die BRICS-lande ondersoek, om die waarde daarvan as 'n aanskouingsles vir Suid-Afrika en ander lande te bepaal. Die BRICS-lidlande is doelbewus vir hierdie navorsing gekies weens die besondere waarde van hierdie lande as vertoonvenster van onderwysstelsels se antwoord op samelewingstendense van die een-en-twintigste eeu. Dokumentontleding is uitgevoer ten opsigte van beleidsdokumente, wetgewing, artikels en staatspublikasies, ten einde inligting in te samel. In die verwerking en interpretasie van inligting is die metableties-vergelykende metode gebruik ten einde beste praktyke ten opsigte van die hantering van godsdien in die onderwysstelsels vanuit die BRICS-lidlande te identifiseer. Die ondersoek het ernstige tekortkominge in al die BRICS-lande se hantering van godsdien in onderwys aan die lig gebring. Nie een van die lande se beleid of praktyk slaag die toets, soos gemeet aan die Verenigde Nasies se Handves van Menseregte nie. Die noodsaak van voortgesette navorsing oor die plek van godsdien in die onderwysstelsels van die wêreld word ten slotte verduidelik.

## 1. Inleiding en kontekstualisering

Godsdiens is histories as 'n uiters belangrike maatskaplik-vormgewende krag in die skep van onderwysstelsels wêreldwyd beskou (sien Wolhuter, 2012; Wolhuter & Van der Walt, 2018). Die afgelope eeu was die algemene tendens wêreldwyd vir sekularisasie om oor te neem in onderwys, dit wil sê daar is gepeog om godsdiens uit onderwys te haal (sien Wolhuter, 2012). Tog word verskeie besware teen hierdie bedeling gelê, en stel dit, vanuit verskeie oorwegings, nie tevrede nie. Hierdie besware wentel onder andere om die (onvervangbare) funksies van godsdiens in die lewe van die mens, die argument dat 'n volledige opvoeding of vorming van die kind nie godsdiens kan uitlaat nie, en die feit dat godsdiens verweef is met elke ander lewensfeer en totale verwydering daarvan uit onderwys onmoontlik is (sien Wolhuter, 2012). Ook in Suid-Afrika het die amptelike beleid jeens godsdiens in onderwys in 2003 'n groot verandering ondergaan (sien Van der Walt *et al.*, 2010). Terwyl die kontekstuele kontoere van die land verhoed het dat die pad na volledige sekularisasie (ooreenkomstig die algemene internasionale patroon) nagevolg is, is daar ook wye ontevredenheid oor hierdie beleid, met kritiek wat van uiteenlopende kante van die religie-ideologiese spektrum kom (sien Van der Walt *et al.*, 2010).

Daar is al geargumenteer dat die BRICS-lande, naas die geografiese en groeiende demografiese, ekonomiese en politieke gewig wat hierdie stel lande in die globale geopolitieke vergelyking uitmaak, ook sosio-kultureel en op onderwysgebied in die besonder, 'n baie insiggewende maatskaplike laboratorium bied vir die hervorming van onderwysstelsels van die wêreld, ten einde hierdie onderwysstelsels te rat vir die eise van die een-en-twintigste eeu (sien Wolhuter, 2020). Ook wat betref godsdiens in onderwys het elkeen van die BRICS-lande 'n pad gestap wat enersyds medebepaal is deur die kontekstuele kontoere van die betrokke land, en wat telkens verhoed het dat die weg van volledige, permanente sekularisasie gevolg is, en wat andersyds leersaam is vir ander lande wat self nog worstel met die vraagstuk van die plek van godsdiens in onderwys. Brasilië het die afgelope sestig jaar, wat politieke bestel betref, verander van 'n militêre diktatuur na 'n liberale demokrasie, na 'n sosialistiese arbeidersparty en toe na populistiese regerende partye. Die Rooms-Katolieke Kerk het desnieteenstaande sy sterk posisie in die samelewing en in onderwys in die besonder gehandhaaf, alhoewel nie een van die politieke groeperings sterk op 'n godsdiensbasis staan nie. In Rusland is godsdiens ná 1917 eensklaps totaal uit onderwys gesny, net om weer ná 1990 in die vorm van 'n sterk privaat skoolsektor terug te keer. In Indië het die Bharatiya Janata Party, wat op 'n Hindoe-basis berus, sedert 2014 elke verkiesing gewen – dié gebeurtenis in dié land, wat in 2023 die mees bevolkingsryke land in die wêreld word, is op sigself 'n korrektiewe vingerwysing of realiteitskok vir enige bewering dat die een-en-twintigste eeu 'n post-religieuse samelewing is, en ook vir enige pleidooi van sekularisasie in die onderwys of elders in die samelewing. In Sjina kon Maoïsme nie Taoïsme of Confucianisme in die doofpot stop nie, en veral laasgenoemde toon in onlangse tye blyke van 'n terugkeer in die onderwys.

Hierdie artikel bied 'n ondersoek na en vergelyking van godsdiens as vormgewende krag in die onderwysstelsels van die BRICS-lande, met die doel om daardeur tot 'n meer volledige begrip van die plek van godsdiens in onderwys te kom, en riglyne vir beleidspraktyk, in Suid-Afrika en elders, daaruit te abstraheer.

Ná die stelling van die navorsingsprobleem in die volgende paragraaf, volg 'n metodologiese verantwoording wat die metableties-vergelykende metode in onderwysnavorsing, sowel as die sin en waarde daarvan, verduidelik. Daarna word die maatskaplike konteks en die onderwysstelsel van elkeen van die BRICS-lande bespreek. Ten slotte word 'n vergelyking

en riglyne vir praktykverbetering ten opsigte van die moontlike hantering van godsdiens in skole, aangebied.

## 2. Probleemstelling

Die rol van godsdiens in skole is 'n omstrede onderwerp, nie net in die BRICS-lidlande nie, maar regoor die wêreld (Wolhuter & Van der Walt, 2018:61). Sedert die begin van die twintigste eeu was godsdiens onder druk aangesien godsdiens uit skole verban is, veral in die kommunistiese lande. Later in die twintigste eeu het mense wêreldwyd meer respek vir menseregte getoon en sodoende het multikulturele samelewings ontstaan, wat beteken dat die ondersteuning van 'n bepaalde godsdiens in die onderwys meer teenkantig ontvang het om sodoende alle mense se kultuur en godsdiens in skole in ag te kan neem (Wolhuter & Van der Walt, 2018:61). Godsdiens het 'n beduidende invloed op die samelewing. So het meer as 'n halfmiljoen mense wat Islam beoefen byvoorbeeld in 2017 uit Myanmar gevlug (Dias, 2017:22-27). Konflik wat as gevolg van godsdiens(verskille) ontstaan, kan opgelos of voorkom word in die wêreld deur onder meer gebruik te maak van onderwys wanneer mense se kennis en begrip van, asmede hulle ingesteldheid teenoor godsdiens, verbeter word (Wolhuter & Van der Walt, 2018:61).

Wolhuter en Van der Walt (2018:61) bevestig dat godsdiens en onderwys al van die vroegste oprigting van skole 'n noue verband met mekaar toon, aangesien onderwys die oorspronklike plek was waar leerders volgens hul godsdiens opgevoed kon word en hul tradisies kon voor- en naleef. Volgens Van der Walt en Wolhuter (2005) is godsdiens in sekere onderwysstelsels verban as deel van 'n beleid van beweging na sekularisasie, waarvolgens enige vorm van godsdiens van die openbare omgewing geskei behoort te word. Die wyse waarop godsdiens in verskeie onderwysstelsels 'n plek vind of nie, verskil beduidend. Verskeie lande in die wêreld het die beginsels van sekularisasie aangeneem, soos Noorweë in 1977, terwyl leerders in lande soos België tussen ses vorme van godsdiens in skole kan kies (Loobuyck & Franken, 2011:18; Wolhuter & Van der Walt, 2018:70). Sekere skole in Wes-Europa bied wel godsdiensprogramme aan om aan leerders die nodige kennis van verskillende godsdienste in die wêreld te verskaf (Wolhuter, 2012:178). Hierdie kennis wat in skole opgedoen word, is om te help om te verseker dat leerders met respek en verdraagsaamheid teenoor ander in die multikulturele samelewing kan funksioneer.

Dit is opvallend dat elke lidland van die BRICS-organisasie 'n unieke agtergrond het ten opsigte van die wyse waarop godsdiens geakkommodeer word. Die hantering van godsdiens in die lidlande kom in sekere opsigte ooreen, terwyl spesifieke verskille tussen die lande ook aangedui kan word. In hierdie artikel is dit belangrik om die verskille en ooreenkomste met betrekking tot die hantering van godsdiens in onderwys tussen die vyf BRICS-lidlande te vergelyk om sodoende die moontlike beste praktyke te identifiseer.

## 3. Metodologiese verantwoording

Robson (2011) onderskei drie metodevlakke van navorsingshandeling, te wete die metodevlakke van data-insameling, dataprozessering, en data-interpretasie. Die navorsingsmetode wat gevolg is in hierdie navorsingstudie is dié van dokumentontleding en literatuurstudie op die vlak van inligtingsinsameling. Dit is gevolg deur 'n sistematiese sinsamehangnuansering van die data, soos omskryf deur Grant en Booth (2009), op die metodevlak van prosessering van die ingesamelde data.

Laastens is die metableties-vergelykende metode gevolg in die interpretasie van die geanaliseerde data. Die metableties-vergelykende metode in Opvoedkunde bestaan meesal uit drie stappe (sien Wolhuter, 2022). Ten eerste word onderwysstelsels beskryf. Vervolgens word onderwysstelsels vanuit die tydruimtelik-kontekstuele samelewingskragte wat hierdie stelsels gevorm het, verklaar en geëvalueer. Laastens word verskillende onderwysstelsels (binne hulle samelewings-kontekstuele samehange) vergelyk. Deur sodanige vergelyking word gepoog om tot 'n vollediger, d.w.s. meer genuanseerde begrip van onderwysstelsels asook hulle sinsamehangnuanses met die samelewingskonteks(te) waarin hulle ingebed is, te geraak.

Die sin van sodanige vergelykingshandeling lê onder andere in die abstrahering van riglyne vir praktykverbetering (praktyk in terme van beleidsvorming) (Suter, 2019). Die stelreël in Vergelykende Opvoedkunde is egter altyd dat by enige ontlening van, of voorskrif vir praktykverbetering, tydruimtelik-kontekstuele ooreenkomste sowel as tydruimtelik-kontekstuele verskille tussen daardie lande wat ondersoek word (d.w.s. die beleidsuitvoerland en die beleidsinvoerland) deeglik verreken behoort te word.

#### 4. Brasilië

##### 4.1 Kontekstuele kensketsing

Brasilië beslaan 8,51 miljoen vierkante kilometer, en is oppervlaktegewys die vyfde grootste land in die wêreld, en met 'n bevolking van 212 miljoen (2021), die sewende in die wêreld wat bevolkingsgetal betref. Die Rooms-Katolieke Kerk was baie prominent by die koloniserings van Suid-Amerika in die sestende eeu. 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 waar Porto Seguro vandag geleë is, was om die Rooms-Katolieke nagmaal te vier (De Figueiredo-Cowen & Gvirtz, 2009:837).

Brasilië het in 1822 onafhanklik geword as 'n koninkryk, maar later na 'n republiek verander. Die eerste grondwet van die onafhanklike koninkryk in 1824 het in Artikel 5 verklaar dat die Rooms-Katolieke geloof die staatsgodsdienst sou bly, alhoewel ander godsdienste vrylik 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).

In 1889 het Brasilië sy staatsvorm na dié van 'n republiek verander. Staat en kerk is toe by wyse van die grondwet geskei. Die Rooms-Katolieke Kerk het nietemin sy inslag in die land behou. Brasilië is vandag die land in die wêreld met die meeste belydende Rooms-Katolieke, naamlik 123 miljoen. 57% van die bevolking beskou hulself as behorende tot die Rooms-Katolieke geloof (en nog 24% tot ander Christelike denominasies) (Peres, de Oliveria, Leão, Vallada, Moreira-Almeida, & Lucchetti, 2018). 72% van die bevolking beskou godsdienst as 'n belangrike faktor in hulle lewens (*Ibid.*). Soos elders in Latyns-Amerika (met die uitsondering van Kuba en Nicaragua) is die Katolieke tradisie die basis van identiteit en eenheid in Brasilië (sien De Figueiredo-Cowen & Gvirtz, 2009:837).

##### 4.2 Godsdienst in onderwys

Ook wat betref onderwys in Brasilië het die Rooms-Katolieke Kerk 'n pioniersrol gespeel. Die eerste skole in Brasilië is in 1549 deur die Jesuïete-beweging van die Rooms-Katolieke Kerk gestig, met die doel om die Portugese kultuur oor te dra en om sowel die inheemse bevolking as die Afro-Brasiliaanse slawe te bekeer na die Christelike godsdienst (Lima, 1958).



Artikel 6 van die 1827-Onderwyswet, die eerste onderwyswet ná onafhanklikheid, het verklaar dat alle onderwysers Christelike morele beginsels en die leer van die Rooms-Katolieke Kerk moes onderrig (Brazil Empire Law, 1827). 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). Soos in die land en die samelewing as geheel, het die Rooms-Katolieke Kerk nietemin daarin geslaag om sy houvas op skole te behou. Tot vandag toe word godsdienst steeds in staatskole onderrig en dié godsdienstonderrig weerspieël 'n duidelike Rooms-Katolieke karakter (De Figueiredo-Cowen & Gvirtz, 2009:837).

Die bedeling in Brasilië is nie sonder kritiek nie. Een aangeleentheid wat uitgelig kan word, is dié van rasseverdeling. Dit moet eerstens vermeld word dat Brasilië se bevolking 'n beduidende persentasie mense van Afrika-afkoms insluit. 46% van die bevolking beskou hulleself as van Afrika-afkoms (Nugent & Regina, 2020). Naas Nigerië het Brasilië se bevolking die grootste persentasie mense van Afrika-herkoms. Twee navorsingsprojekte wat deur die Brasiliaanse Ministerie van Onderwys befonds is (Campos, 2010), het bevind dat die Afro-Brasiliaanse geskiedenis, kultuur en godsdienst deel van die geskiedenis van Brasilië is, nie tot hulle reg kom in die Brasiliaanse onderwysstelsel nie, dat onderwysers aan 'n Eurosentriese perspektief bly kleef wanneer hulle Christelike waardes oordra, dat skole wat naby Afro-Brasiliaanse kerke geleë is, die bestaan van dié kerke misken, 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 (Texeira, 2006). In skole word 'n sterk eensydig Westerse perspektief en narratief in kurrikula voorgedou (cf. Zimmerman, 2002). Dit is 'n ongewenste en selfs potensieel gevaarlike situasie, te meer so in 'n land met een van die hoogste Gini-koëffisiënte in die wêreld, én waar die ongelykhede blykbaar in 'n hoë mate met sogenaamde rassegrense ooreenstem.

Ten spyte daarvan dat Brasilië as 'n sekulêre land beskou word, word godsdienstonderwys wel in die laerskool toegelaat (Senefonte, 2018:449). In 1822 het die Rooms-Katolieke Kerk 'n beduidende invloed in skole gehad waar onderwysers slegs toegelaat is om Katolisisme te verkondig (Carvalho & Sivori, 2017:50). In 1889 is die Katolieke Kerk en die staat vir die eerste keer *de jure* geskei (Cunha, 2014; Giumbelli, 2008). Sedertdien word godsdienstonderwys wel in skole aangebied (Carvalho & Sivori, 2017:50). Volgens die *International Religious Freedom Report for 2020* (U.S. Department of State, 2020b:4) vereis die staat dat openbare skole godsdienstonderwys moet aanbied, maar die grondwet of ander wetgewing dui nie aan dat godsdienstonderwys onderrig behoort te word nie. Leerders wat nie aan godsdienstonderwysprogramme wil deelneem nie, behoort deur middel van alternatiewe reëlings geakkommodeer te word (U.S. Department of State, 2020b). Volgens Alves *et al.* (2020:6) verseker die regering van Brasilië dat daar teen geen minderheidsgroep in skole gediskrimineer mag word bloot omdat sodanige leerders nie altyd klasse of eksamens as gevolg van hul godsdienst sou kon bywoon nie. Voorheen het godsdienstonderwys lede van die algemene bevolking uitgesluit, aangesien net die elite-bevolking skool kon bywoon (Alves *et al.*, 2020:6). Onderwys in Brasilië is deesdae die verantwoordelikheid van die regering, maar daar is steeds 'n verband tussen die kerk en onderwys. Hierdie verband is egter in teenstelling met Brasilië se grondwet, aangesien godsdienstonderwys in skole waar die staat nie daarvoor begroot het nie, aangebied mag word (Cunha, 2016). Volgens Senefonte (2018:440) tree die regering van Brasilië teenstrydig met die grondwet op aangesien die regering fondse beskikbaar stel om godsdienstonderwys in skole toe te laat. Voorts bevestig Senefonte (2018:440) dat hoewel skole volgens die grondwet alle soorte godsdienste gelyk moet behandel en dat daar teen niemand gediskrimineer mag word nie, een godsdienst, naamlik Rooms-Katolisisme, steeds in skole

beoordeel word. Duarte en Neto (2013) wys ook daarop dat die simbole van die Rooms-Katolisisme oral in skole uitgestal word en dat skole meer gelei word na Rooms-Katolieke onderrig as na godsdiensoonderrig waar alle godsdienste gelyke behandeling ontvang. Volgens Leite (2015) behoort godsdiensoonderrig eerder op sosiale aangeleenthede as sekere godsdienste te fokus. Alhoewel geen godsdienste in skole bo 'n ander uitgesonder mag word nie, volg 'n groot aantal skole in Brasilië 'n Katolieke narratief wat Katoliek-georiënteerde klasse en Katolieke onderwysers insluit (Lima, 2015; Silva, 2011, 2012). Die hantering van godsdienste in Brasiliaanse skole kan moontlik tot diskriminasie lei en leerders kan in die proses benadeel word. Volgens Senefonte (2018:440) word sekere godsdienste belangriker as ander geag, wat kan lei tot bevooroordeelde godsdiensoonderrig in skole.

## 5. Rusland

### 5.1 Kontekstuele kensketsing

Met 17 miljoen vierkante kilometer en met 'n bevolking van oor die 147 miljoen mense, word Rusland as die grootste land volgens landoppervlak in die wêreld beskou (2021). Meer as 70% van die Russiese bevolking beskou hulself as Ortodokse Christene. Verder is daar 25 miljoen Moslems, 1,5 miljoen Boeddhiste en 179 000 Jode in Rusland. In 1997 is 'n nuwe wet aanvaar, naamlik die *Federal Law on Freedom of Conscience and Religious Associations 125 van 1997*, wat bevestig dat die Christelike godsdienste, Islam, Boeddhisme, Judaïsme en ander vorme van godsdienste as erkende tradisionele godsdienste in Rusland beoefen mag word. Volgens Nikitina (2019) word die Russiese Ortodokse Kerk as die bevoorregte godsdienste beskou en het die kerk die mag om te besluit watter godsdienste as 'n amptelike godsdienste in Rusland mag registreer. Godsdienste soos die Jehovasgetuies is in Rusland verbied en die Protestantse kerke ondervind probleme ten opsigte van registrasie as 'n amptelike godsdienste. Enige godsdienste wat nie as 'n amptelike godsdienste in Rusland beskou word nie, ondervind teenstand van die regering (Nikitina, 2019).

Luidens Artikel 14(1) van die Grondwet van Rusland word Rusland as 'n sekulêre land beskou en Artikel 28 van die Grondwet van Rusland bevestig dat almal in Rusland die reg op vryheid van godsdienste het (Rusland, 1993). Volgens Nikitina (2019) word hierdie wetgewing egter nie konsekwent toegepas nie, aangesien sekere dele van Rusland oor hul eie streng maatreëls ten opsigte van vryheid van godsdienste beskik.

### 5.2 Godsdienste in onderwys

In 1917 het Rusland, wat as die Sowjetunie bekendgestaan het, alle kerke afgebreek en ouers is verbied om enige vorm van godsdienste aan hul eie kinders te onderrig (Nikitina, 2019). Köllner (2016) merk op dat alle laer- en hoërskole wat aan die Russiese Ortodokse Kerk behoort het, gesluit is en alle godsdienstoneonderwys is met wetenskaplik-ateïstiese programme vervang. Sedert 1990 laat Rusland mense weer toe om hul godsdienste voor- en na te leef.

Ortodokse predikante het die geleentheid gesien om self godsdienstoneonderwys vir vrywillige leerders in staatskole aan te bied (Lindquist, 2011:74; Richters, 2013:45). Onder die beheer van president Vladimir Putin oefen die Russiese Ortodokse Kerk 'n beduidende invloed op skole in Rusland uit (Anderson, 2007; Behrens 2002, 369; Mitrofanova, 2005; Mitrokhin, 2004). Godsdienste in skole word nie deur almal in Rusland verwelkom nie, aangesien die minderheidsgroepe in Rusland nie enige vorm van godsdienstoneonderwys ondersteun nie (Interfax,

2006; Izvestiia, 2013; Levada Centre, 2013; Willems, 2006:288). Godsdiensonderwys is in 2012 as 'n verpligte vak in skole bekend gestel (Blinkova & Vermeer, 2019:174). Blinkova en Vermeer (2019:174) beklemtoon verder dat godsdiensonderwys as 'n skoolvak in Rusland as *Fundamentals of Religious Cultures and Secular Ethics* bekendstaan. Köllner (2016:370) beskryf hierdie vak as 'n religieuse vak wat as 'n nie-evangeliese vak aangebied word. Leerders of ouers kan volgens hul oortuigings tussen ses modules kies (Köllner, 2016:370). Die ses modules bestaan uit die onderrig van die fundamentele beginsels van die vier tradisionele godsdienste van Rusland (Ortodoks-Christelike godsdienste, Islam, Boeddhisme en Judaïsme), die fundamentele beginsels van wêreldgodsdienste en die fundamentele beginsels van sekulêre etiek (Starodubtceva & Krivko, 2015:211). Die vak *Fundamentals of Religious Cultures and Secular Ethics* bestaan uit die volgende komponente: hoofidees van godsdienstkulture, die geskiedenis van religieuse kulture, die geskiedenis van verskillende kulture in Rusland, tradisies en kenmerke van godsdienste, en beskrywings van heilige boeke, geboue en heilige voorwerpe (Starodubtceva & Krivko, 2015:211). Volgens Köllner (2016:367) word godsdiensonderwys toenemend as belangrik geag, aangesien godsdiensonderwys meer in staatskole bekend gestel word. Nuwe pogings word ook aangewend om godsdiensonderwys te herideologiseer deur op die Ortodokse godsdienste te konsentreer (Köllner, 2016:367). *Fundamentals of Orthodox Culture* is een van die modules wat leerders kan kies. 'n Probleem het egter mettergaan met die keuse van hierdie vak ontstaan: teoreties het ouers en leerders 'n vrye keuse om een van die ses modules volgens hul godsdienstige oortuigings te kies (Pr-2009). In die praktyk lê die besluit egter by die skool se hulpbronne en onderwysdoelwitte. As die meerderheid 'n bepaalde vak gekies het, moet die minderheidsgroepe by hulle inval. In Bogolyubovo, 'n gebied naby die dorp Vladimir in Rusland, het die skoolhoof, byvoorbeeld sonder die ouers se medewete handboeke vir die Sekulêre Etiek-module aangekoop. Die ouers het geen insae gehad in die module wat hulle graag vir hul kinders sou wou hê nie (Köllner, 2016:73). Volgens Ładykowska (2016:263, 281) het godsdiensonderwys in staatskole die potensiaal om onderwys in die algemeen te versterk. Godsdiensonderwys laat die staat toe om riglyne en doelwitte te formuleer wat na die volgende generasie oorgedra kan word (Köllner, 2016:367). Köllner (2016:367) voer aan dat patriotisme een van die doelwitte is wat deur godsdiensonderwys versterk kan word. Onderwys bied geleenthede vir godsdienstgroepe om kontak te maak met leerders, wat hulle in die verlede nie sou kon doen nie (Köllner, 2016:367). In Rusland is daar Ortodokse privaat skole wat, alhoewel dit privaat bestuur word, 'n groot deel van die staat se kurrikulum moet gebruik om akkreditasie van die staat te kan ontvang (Köllner, 2016:375). Skole het akkreditasie nodig om te verseker dat hul leerders by hoëronderwysinstellings mag inskryf (Glanzer & Petrenko, 2009:144). Ortodokse skole met akkreditasie ontvang egter steeds geen befondsing nie en word slegs met skoolgeld en skenkings bedryf (Köllner, 2016:376).

## 6. Indië

### 6.1 Kontekstuele kensketsing

Met 3,28 miljoen vierkante kilometer is Indië die sewe grootste land volgens oppervlak in die wêreld. Met oor die 1 428 miljoen mense word Indië ook sedert 2022 as die land met die hoogste bevolkingsyfer beskou (UN, 2022). Indië word voorts as 'n multireligieuse land beskou (Prabhakar, 2006:51). Rolly (2017:121) beskryf Indië weer as 'n multikulturele land met verskillende bevolkingsgroepe wat verskillende godsdienste aanhang. Volgens die Pew Research Center (2015) is 79,5% van die bevolking van Indië Hindoes. Majumdar (2018)

merk op dat 94% van alle Hindoes in die wêreld in Indië woon. In Hindoeïsme word 'n koei as heilig beskou en daarom bepaal die Grondwet van Indië dat geen koei doodgemaak mag word nie. Iemand wat hierdie wet oortree, sal tronkstraf moet uitdien (Majumdar, 2018). Verder is 14% van die totale bevolking van Indië Moslems, terwyl ander gelowe, soos Boeddhisme, Parsees, Sikhs en die Christelike godsdiens, deur die minderheid van die bevolking van Indië beoefen word (Shazli & Asma, 2015).

Shazli en Asma (2015:21) verklaar dat Indië oor die grootste bevolking ter wêreld beskik wat Islam aanhang. Altesaam 12% van die totale wêreldbevolking is Moslems. Teen 2050 sal Islam waarskynlik drasties gegroei het, alhoewel dit dan steeds deur die minderheid van Indië se bevolking beoefen sou word (Pew Research Center, 2015). Indië word as 'n multi-etniese en pluralisties-religieuse demokrasie beskou (Majumdar, 2018). Die probleem met 'n land met soveel verskillende gelowe is dat al die gelowe in ag geneem moet word. In Indië word godsdiens as deel van die politieke en ekonomiese strukture beskou (Prabhakar, 2006:52).

Volgens Indië se grondwet het die bevolking van Indië die reg op vryheid van religie en minderheids-groepe met ander religieuse oortuigings word teen diskriminasie beskerm (Majumdar, 2018). Majumdar (2018) noem verder dat Indië se grondwet in 1976 gewysig is en dat Indië op grond daarvan as 'n sekulêre land beskou word. Volgens 'n studie wat deur die Pew Research Center (2016) uitgevoer is, beleef die bevolking van Indië die afgelope dekade 'n baie hoë vlak van sosiaal-godsdiens-verwante vyandelikheid.

## 6.2 Godsdiens in onderwys

Godsdiens word glad nie in skole as sodanige vak onderrig nie (Nussbaum, 2010:138-39; Sikka, 2015). Indië het 'n uiteenlopende onderwysstelsel wat in die behoeftes van 'n diverse samelewing, waarin verskillende godsdiens-, kaste- en etniese groepe hulself bevind, moet voorsien (British Council, 2014; Prabhakar, 2006; Thapan, 2014). Skole wat ten volle deur die regering befonds word, mag nie godsdiensaktiwiteite aanbied nie, terwyl skole wat privaat befonds word, wel godsdiens mag onderrig (Mahmood, 2013:146-147). Privaat skole in Indië wat finansiële hulp van die regering ontvang, mag godsdiens as keusevak aanbied (Niemi, 2015:334) Volgens Elton-Chalcraft en Cammack (2020:288) is daar verskillende Christelike denominasies in Indië en ten spyte daarvan dat die Christelike groepering as 'n minderheids-groepering beskou word, het hierdie godsdiens as gevolg van historiese redes/momentum, 'n beduidende impak op die Indiese onderwysstelsel. In Indië is die *National Steering Committee on School Textbook Evaluation*, die *National Council of Education, Research and Training* en die *State Bureau of Textbook Production and Curriculum Research* in beheer van die gehalte van die kurrikulumontwikkeling vir die laerskool- en hoërskoolonderwysvlakke. Sodoende word daar verseker dat daar 'n balans tussen sensitiewe aangeleenthede van die verlede, waarhede en identiteitsvorming in Indië sal wees (Rolly, 2017:121). Rolly (2017:121) beklemtoon dat al die bogenoemde onderwysowerhede wat betrokke is by die ontwikkeling van die inhoud van die kurrikulum en handboeke nie daarin slaag om stereotipering te vermy nie, aangesien daar in die Indiese onderwysstelsel meestal teen Moslems gediskrimineer word. So word die Hindoe-hegemonie in die onderwysstelsel van Indië voortgesit. Volgens die *Sachar Committee Report* (Ministry of Minority Affairs, 2006) dra die standaardisering van handboeke en die skoolatmosfeer tot hierdie probleem by, aangesien die situasie vir leerders ongemaklik is omdat hulle nie hul gemeenskap se waardes en sienswyses in die handboeke kan herken (en gevolglik daarmee kan identifiseer) nie. 'n Goeie voorbeeld hiervan kom voor in 'n graad 6-handboek waar Gaurav Gatha beskryf dat die Arabiere gesien word as barbare, aangesien

hulle mense na hul godsdiens toe dwing en altyd 'n swaard in die een hand en die Koran in die ander hand vashou (Seetlavad, 2010:10). Volgens Rolly (2017:64) het ouers hul kinders nie in openbare skole geplaas nie aangesien hulle gekrenk voel weens sodanige beskrywings en as gevolg daarvan het hulle hul kinders in 'n Madrasa-onderwysstelsel geplaas wat meer na die waardes en sienswyses van die Moslem-geloof omsien. Die onderwysleemtes tussen die Hindoes en Moslems kan, onder andere, aan beperkings met betrekking tot vraag en aanbod gewyt word (Basant, 2012). Die verskaffing (aanbod) van sowel Madrasa- as hoofstroomonderwys in minder Moslem-gedomineerde gebiede lei daartoe dat skoolbywoning laag is (Ministry of Minority Affairs, 2006). Aan die vraagkant kan Moslem-leerders benadeel word ten opsigte van gesinsfaktore soos lae inkomste verdien deur hul ouers en groter gesinne, wat veroorsaak dat hulpbronne vir onderwysdienslewering minder is (Kingdon, 2015). In Indië is daar ruimte om godsdiensdifferensiasie in skole toe te pas (De Wet, 2002:53). Van der Veer (2017) wys daarop dat Hindoe- en Moslemgroepe hul eie skole mag stig en in die proses ook 'n nuwe kurrikulum vir hulself mag opstel. Volgens Kar en Ghosh (2017) word Moslems met ander hoofstroomgroepe vergelyk en hulle beskou hulleself dikwels as sosiaal minder bevoeg. Slegs ongeveer 4% van die leerders in 'n Moslem-gemeenskap woon 'n erkende skool by (Kar & Ghosh, 2017). Van die 13% van die leerders wat ingeskryf is by 'n skool, voltooi slegs 10% primêre onderrig (Kar & Ghosh, 2017). In die heilige boek van die Moslemgodsdiens, die Koran, kom die woord *Iqra* voor, wat beteken “om te lees” en “om na kennis te soek”. Hierdie twee begrippe wek groot kommer aangesien die werklike toestand van die onderwysstatus van Moslems in Indië en dit waarin hulle glo, drasties verskil.

Dit moet ook gestel word dat onder die huidige regering van die *Bharatiya Janata Party*, wat op 'n Hindoe-geloofsbasis staan, en wat sedert 2014 regeer; en veral die huidige Eerste Minister en Partyleier, Narendra Modi, die Hindoe-hegemonie versterk is, ook in openbare onderwys. Handboeke en kurrikula is herskryf om 'n Hindoe-geskiedenis te bevorder (sien Traub, 2018).

## 7. Sjina

### 7.1 Kontekstuele kensketsing

Sjina se landoppervlak beslaan 9,5 miljoen vierkante kilometer met 'n bevolkingstal van 1411 miljoen mense (2023). Lovellette (2019) beskryf Sjina as 'n multireligieuse land. Taoïsme, Boeddhisme, Islam en die Christelike godsdiens word as die hoofgodsdiens in Sjina beskou. Volgens Wee (2019) beskou 61% van die bevolking van Sjina hulself as ateïste, 26% as Taoïste en 6% as Boeddhiste. Christene en Moslems word as die minderheidsgroepe in Sjina beskou. Om sodanige statistiek oor Sjina te verstrek is moeilik, onder andere aangesien baie Chinese opsetlik of onbewustelik Konfusianisme in een of ander vorm aanhang, en dit moeilik is om te verklaar of Konfusianisme oor 'n godsdiens/godsdiensstatus beskik, al dan nie. Ingevolge Artikel 36 van die Grondwet van Sjina het alle inwoners van Sjina die reg op vryheid van godsdiens en daar mag teen niemand gediskrimineer word ten opsigte van godsdiens nie. Volgens Xie *et al.* (2017) wil die regerende party van Sjina, die Chinese Kommunistiese Party, die hele onderwysstelsel van Sjina op Marxisme-Leninisme-Maoïsme-beginsels baseer, wat ateïsme as 'n kernkomponent in skole insluit. Ateïsme is die amptelike godsdiensstandpunt van die Chinese Kommunistiese Party (Albert & Maizland, 2018). Albert en Maizland (2018) bevestig dat Sjina oor die grootste Boeddhistiese bevolking ter wêreld beskik.

Volgens Jenkins (2007) wen die Christelike godsdiens veld in Sjina, met die getal Christene

wat veral nou in die suidelike deel van Sjina toeneem. In 'n opname deur Sun en Li (2013) het 72% studente van Beijing, die hoofstad van Sjina, aangedui dat hulle aan godsdiensaktiwiteite deelneem en 52% van die studente het aangedui dat hulle in 'n vorm van godsdiens glo.

Al het die meerderheid van die studente aangedui dat hulle graag aan godsdiensaktiwiteite deelneem, word die skeiding van godsdiens en onderwys sterk deur die Chinese regering gevolg (Zhao, 2018:143). Die Pew Research Center het Sjina in 2015 gelys as 'n land met streng maatreëls ten opsigte van hantering van godsdiens. Wang en Froese (2020:98) wys daarop dat die Chinese bevolking vryheid van godsdiens ondersteun, maar toon ook aan dat godsdiens polities en kultureel gevaarlik is. Volgens die *White Paper on National Minorities Policy and its Practice* in Sjina (Anon., 2000) is daar 56 etniese groepe in Sjina, waarvan die Han as die meerderheid beskou word. Die volgende etniese groepe word as etniese minderheidsgroepe beskou: Achang, Bai, Bonan, Bouyei, Blang, Dai, Daur, Deang, Dong, Dongxiang, Dulong, Ewenki, Gaoshan, Gelao, Hani, Hezhe, Hui, Jing, Jingpo, Jinuo, Kazak, Kirgiz, Koreaans, Lahu, Li, Lisu, Luoba, Manchu, Maonan, Menba, Miao, Mongoliaans, Mulao, Naxi, Nu, Oroqen, Ozbek, Pumi, Qiang, Russies, Salar, She, Shui, Tajik, Tatar, Tibettaans, Tu, Tujia, Uigur, Wa, Xibe, Yao, Yi, Yugur en Zhuang. Baie van hierdie etniese groepe beskik oor 'n godsdiens wat sterk met daardie groep(e) self verbind kan word. Tibettaanse Boeddhisme is 'n goeie voorbeeld hiervan.

Volgens Leibold en Yangbin (2014:1) is Sjina 'n multikulturele land en daarom beleef Sjina tans uitdagings, veral aangesien die regerende party alle etniese gemeenskappe se sienings in ag moet neem. Die tweespalt tussen diversiteit en eenheid kan gesien word in die sienings van Konfusianisme en Marxisme-Leninisme-Maoïsme wat in die Chinese onderwysstelsel weerspieël word (Leibold & Yangbin, 2014:6). Leibold en Yangbin (2014:6) bevestig verder dat die Chinese onderwysstelsel daar is om gelykheid tussen minderheidsgroepe te bewerkstellig, om hul ontwikkeling te bevorder en om individuele groepe verskillend te hanteer. In die praktyk is daar egter 'n merkbare onderskeid tussen die Han-leerders en leerders van die etniese minderheidsgroepe in skole.

## 7.2 *Godsdiens in onderwys*

Volgens Ge (2016) en Wang en Froese (2020:100) verwag die Chinese Kommunistiese Party dat die hele skoolstelsel Marxisme-Leninisme-Maoïsme, wat ateïsme as 'n integrale komponent van historiese materialisme insluit, moet voorskryf. Marxisme-Leninisme-Maoïsme word in verskillende vakke in verskillende fases van die Chinese onderwysstelsel aangebied. Leerders tussen die ouderdom van ses en twaalf jaar oud word onder die module Ideologiese en Morele Opvoeding aan Marxisme-Leninisme-Maoïsme blootgestel. Leerders tussen die ouderdom van twaalf en vyftien jaar moet die module genaamd Ideologiese en Politieke Opvoeding, wat Marxisme-Leninisme-Maoïsme insluit, bestudeer (Ministry of Education of the People's Republic of Sjina, 2001). Volgens Xie *et al.* (2017:94) word Marxisme-Leninisme-Maoïsme in drie modules vir leerders in die hoërskool aangebied, te wete Algemene Kennis van Ekonomie, Algemene kennis van Filosofie en Algemene Kennis van Politiek. Die ideologie en politieke opvoeding poog om aan leerders 'n spesifieke lewens- en wêreldbeskouing, politieke gesindheid en moraliteitsriglyne te verskaf, sodat hulle die Chinese Kommunistiese Party sal ondersteun (Ministry of Education of the People's Republic of Sjina, 2001). Een van die belangrikste oogmerke van die regerende party van Sjina is om onderwys teen godsdiens te bewerkstellig (Xie *et al.*, 2017:94). Volgens Jiao en Xia (2011) bestaan daar oor die definisie van godsdiensonderwys in Sjina nie konsensus nie. Ander sekulêre lande beskou godsdiensonderwys as die onderrig van godsdiensstudies oor verskeie aangeleenthede van 'n bepaalde

godsdien of godsdienste wat in die algemene onderwysstelsel of in godsdienstskole onderrig word (Nai *et al.*, 2020:76). Sjina, as 'n ateïstiese staat, laat godsdiensonderwys nie in skole toe nie, maar laat dit aan godsdienstgroeperinge en -instellings oor (Nai *et al.*, 2020:76). Volgens Xie *et al.* (2017:94) word onderwys oor godsdien in die skool se kurrikulum in 'n sekulêre vorm onderrig. Kennis oor godsdienste word onderrig sonder om te poog om leerders tot bekering of aanname van dié godsdienste te beweeg. Godsdienstsonderrig in skole word deur die sienswyses van Marxisme-Leninisme-Maoïsme aan leerders omsluit. Een van die sienswyses is dat die grootste deel van die etniese Han-bevolking nie in godsdien glo nie (Nanbu, 2008). Daar is tans 55 etniese minderheidsgroeperinge in Sjina en hierdie groeperinge geniet spesiale behandeling ten opsigte van skole. Vorige studies oor godsdien in die onderwys van die Westerse samelewing het aangetoon dat sekulêre onderwys 'n negatiewe impak op godsdienste het (Reimer, 2010; Schwadel, 2015). Volgens Gao en Ha (2013) en Jing (2016) mag daar volgens regeringsbeleid geen diskriminasie tussen godsdienstsonderrig en algemene onderwys in Sjina wees nie. Gao en Ha (2013) huldig die mening dat godsdienstsonderrig leerders in staat kan stel om kennis van godsdienste te verkry, nasionale identiteit en onderlinge sosiale samehang te kan konsolideer en die kognitiewe en morele vermoëns van leerders te kan verbeter. Onderwys in Sjina poog dus om aan leerders 'n ateïstiese moraliteit en ideologie te onderrig met die doel om godsdienstige oortuigings te ondermyn (Wang & Froese, 2019:101). Volgens Li (2005:198) mag geen leerder gedwing word om aan enige godsdienstige aktiwiteite deel te neem nie en godsdien mag geensins in 'n skool se kurrikulum ingesluit word nie. Alhoewel die riglyn om godsdienstbeoefening nie in skole toe te laat nie, wel in openbare skole gevolg word, word hierdie riglyn nie altyd in ander skole geïmplementeer nie (Grose, 2014:226). Grose (2014:226) bevestig dat staatsamptenare op plaaslike en provinsiale vlak vrygewig teenoor minderheidsgroepe is, sodat hierdie groepe in die openbaar aan godsdienstige aktiwiteite mag deelneem.

As gevolg van die samevloei van 'n aantal faktore, is hegemoniese tendense in Sjina die afgelope dekade en, helaas, meer onlangs versterk (sien Vickers, 2022). Hieronder tel die persoonlike styl en beleid van die huidige President, Xi Jinping (President sedert 2012), reaksie op die 1989 Tiananmenopstande, asmede vrese dat die versplintering van lande in Oos-Europa, soos Joego Slawië sig ook in Sjina kan voltrek indien die sentrale staat eers sy houvas op die bevolking begin verslap. Hierdie tendense het ook in godsdien en in die ruimte wat vir godsdien in onderwys toegelaat word, neerslag gevind. Die mees markante voorbeelde sluit in die onderdrukking van Tibettaanse Boeddhisme in Tibet (wat al vanaf die Chinese besetting van Tibet in 1959 dateer, en treffend deur die uitwyking van hulle geestelike leier, die Dalai Lama, na Indië geïllustreer word) en die geweldige onderdrukking van Islam onder die Uyghur etniese groep in Xinjiang. In die groot getal “her-opvoedingskampe” waarin persone wat van steun vir Uyghur-separatiste verdink word, opgesluit word, word mense nie net gedwing om Mandaryns te praat nie, maar enige vorm van geloofsbeoefening is eweneens verbode (Vickers, 2022: 59).

## 8. Suid-Afrika

### 8.1 Kontekstuele kensketsing

Suid-Afrika is die mees suidelike land van Afrika met 'n landoppervlak wat 1,2 miljoen vierkante kilometer beslaan. Tydens 'n opname in 2013 het die *General Household Survey* bevind dat 84,2% van Suid-Afrika se bevolking die Christelike godsdien beoefen. Godsdienste soos Islam, Hindoeïsme, Judaïsme en Boeddhisme word ook in Suid-Afrika aangehang

(Pretorius, 2017:34). In die 2001-sensus wat vroe oor godsdiens gestel het (2001), het die grootste deel van die Suid-Afrikaanse bevolking (74%) aangedui dat godsdiens 'n belangrike rol in hul lewe speel (Lugo & Cooperman, 2010:3; Pew Research Center, 2010). Volgens Louw (2005:1) het Suid-Afrika se amptelike beleidstandpunte ten opsigte van godsdiens oor die jare as gevolg van die multikulturele samestelling van die bevolking van Suid-Afrika en sosio-politieke herskikking heelwat verander.

Artikel 15(1) van die Grondwet van Suid-Afrika (1996) bevestig dat almal in Suid-Afrika die reg het om hul godsdiens vrylik te beoefen sonder dat daar teen hulle gediskrimineer word. In Suid-Afrika word godsdiens as belangrik beskou, en godsdiensprogramme word gereeld op televisie en oor die radio uitgesaai (Steyn *et al.*, 2017:73). Godsdiens was vermoedelik die motief vir die sabotasie van die Suid-Afrikaanse Departement van Basiese Onderwys se webwerf (Anon., 2017; Wolhuter & Van der Walt, 2018:60). 'n Bom is ook in 'n Kaapse restaurant gestel, waar die motief religieus van aard was (Potgieter, 2014:32).

Luidens 'n verslag van Lugo en Cooperman (2010:27) woon 60% van die Suid-Afrikaanse Christelike bevolking georganiseerde godsdiensdienste op 'n weeklikse basis by. Schoeman (2017:5) meld dat die kerk en sy lidmate 'n beduidende invloed op die Suid-Afrikaanse gemeenskap het. Volgens Rule en Mncwango (2010:188) kom Suid-Afrikaners se godsdiensdienste oortuigings (d.w.s. om in 'n god te glo), vergeleke met Europa, baie sterk na vore. Dit dui daarop dat godsdiens vir die mense van Suid-Afrika belangrik is. Volgens die Nasionale Ontwikkelingsplan (Departement van Beplanning, Monitering en Evaluasie, 2012:29) speel godsdiens 'n belangrike rol in die Suid-Afrikaanse samelewing aangesien kerke en/of gemeentes nuttig kan wees om sosiale samesyn te bevorder en sodoende sosiale waardes te ondersteun. Die Nasionale Ontwikkelingsplan (Departement van Beplanning, Monitering en Evaluasie, 2012:29) het ook 'n plan opgestel om armoede en ongelykhede te verminder deur onderlinge sosiale samehang en mobiliteit te ontwikkel. Schoeman (2017:7) sluit aan by die Nasionale Ontwikkelingsplan deur te bevestig dat kerke en gemeentes onderlinge sosiale samehang kan verbeter indien etiese waardes, wat korrupsie en oneerlikheid in Suid-Afrika kan verminder, aan gemeentede oorgedra sou word.

## 8.2 *Godsdiens in onderwys*

Histories was godsdiens ook in Suid-Afrika, soos elders in die wêreld, 'n sterk vormgewende faktor van die land se onderwysstelsel(s). Swart onderwys is deur sendinggenootskappe begin en lank gedomineer; terwyl Blanke onderwys uitgesproke Christen-nasionaal was. So sterk soos wat godsdiens as 'n vormgewende faktor was, so omstrede was dit ook. In radikale geskiedskrywing word dit uitgebeeld as instrument van oorheersing en onderdrukking (sien byvoorbeeld Christie, 1989). Hierdie sentimente het ook ná 1994 in die eerste beleidsdokument oor godsdiens in onderwys neerslag gevind (Republiek van Suid-Afrika, 2003). Hierdie dokument het benewens 'n skeiding van godsdiens in onderwys, ook 'n vennootskapsverhouding voorgestaan, waarkragtens godsdiensonderrig met die doel om 'n bepaalde geloofs-oortuiging aan te neem by ouerhuise sou ressorteer, terwyl godsdiensonderrig in skole in diens van die kweek van interreligieuse verdraagsaamheid sou staan, en sodoende nasionale eenheid bevorder.

Volgens die Nasionale Beleid op Religie en Onderwys (Suid-Afrika, 2013) behoort die verhouding tussen godsdiens en onderwys aan die volgende vereistes te voldoen:

- Openbare onderwysinstellings moet godsdiens op so 'n manier onderrig dat die leerder se aksilogiese opvoeding by sy of haar ouerhuis, familie of in die gemeenskap duidelik onderskei word.



- Godsdien en onderwys moet tot die ontstaan van 'n geïntegreerde gemeenskap of samelewing bydra.
- Fundamentele waardes, norme en behoorlikheidseise behoort die basis vir godsdien in onderwys te vorm.
- Opgeleide professionele persone behoort godsdien met toepaslike assesseringstandaarde en onderrigmateriaal te onderrig, met die doel van kennisverwerwing en nie werwing tot aanneming van 'n bepaalde godsdien nie.

Volgens Louw (2005:197) beskik onderwysers in Suid-Afrika nie oor die nodige kennis van alle godsdienste in die wêreld nie en dit wek groot kommer ten opsigte van godsdiensonderrig. In 2001 het die Departement van Onderwys godsdiensonderrig in skole ingestel om leerders oor verskillende hoofgodsdienste in die wêreld te onderrig. Godsdien word op skool as deel van die vak lewensoriëntering aangebied (Hodgson, 2017:190). Van der Walt en Wolhuter (2005:18) stel dit dat die doel van die vak lewensoriëntering behels dat leerders aan al die verskillende godsdienste in die wêreld bekend gestel word. Godsdien mag nie in die nasionale kurrikulum ingesluit word nie, maar godsdienstige instellings mag die skool se fasiliteite gebruik mits die aktiwiteit ná of tydens skool nie die onderrigtyd van die skool sou beïnvloed nie, en ook op voorwaarde dat sodanige fasiliteite aan alle gelowe op 'n gelyke basis beskikbaar gestel word (Hodgson, 2017:192). Volgens die Nasionale Ontwikkelingsplan 2030 (Departement van Beplanning, Monitering en Evaluasie, 2012) speel 'n skool 'n belangrike rol ten opsigte van die oordra van sekere godsdienstige waardes. Die konstitusionele hof van Suid-Afrika het bepaal dat onafhanklike skole (privaat skole) 'n spesifieke religieuse etos mag handhaaf (Hodgson, 2017:189). Volgens Meier en Marais (2012:127-128) het onderwysers daaglik te kampe met uitdagings om diverse godsdienstgroepe met hul eie morele waardes te akkommodeer.

## 9. Vergelyking en evaluering

Godsdien word aansienlik verskillend in die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande hanteer. In skole in Indië en Sjina word geen religieuse aktiwiteit volgens die onderskeie grondwette toegelaat nie, terwyl enige godsdienstige aktiwiteit in skole in Brasilië, Rusland en Suid-Afrika mag plaasvind, mits die aktiwiteit aan sekere riglyne voldoen. Breedweg beskou, word enige godsdienstige aktiwiteit in laerskole in Brasilië aangebied, mits die bywoning daarvan vrywillig is. Godsdien in Brasiliaanse skole word deur die sterk posisie van die Rooms-Katolieke geloof in die Brasiliaanse samelewing beïnvloed, wat moontlik nadelig vir minderheidsgroepe in Brasilië kan wees. Leerders in Rusland het volgens die Russiese wetgewing die vrye keuse om self die godsdienmodule te kies waarin hulle onderrig wil ontvang. Skole in Rusland implementeer egter nie altyd hierdie wetgewing korrek nie, aangesien 'n skool se hulpbronne eintlik bepaal watter module die leerders moet neem. Hierdie hantering van religie veroorsaak ongelukkigheid onder leerders en ouers aangesien hulle nie werklik 'n vrye keuse het met betrekking tot die godsdienmodule waarin hulle onderrig wil ontvang nie. Die wetgewing in Sjina bepaal duidelik dat geen godsdienstige aktiwiteit in openbare skole mag plaasvind nie, maar tog wil die regerende party van Sjina beginsels van ateïsme by leerders in skole vaslê. Vergeleke met die ander BRICS-lidlande het Sjina die meeste etniese groepe. Ingevolge wetgewing en beleidsformuleringe verkry die etniese minderheidsgroepe verskeie voordele ten opsigte van onderwys. Die groot verskeidenheid etniese groeperinge veroorsaak verskeie uitdagings vir die regering van Sjina aangesien al hierdie groepe se sienswyses in die onderwysstelsel in ag geneem moet word.

Verskeie dokumente, onder meer die Suid-Afrikaanse Skolewet 76 van 1996 en ander onderwysbeleide verskaf duidelike riglyne oor hoe religie in Suid-Afrikaanse skole hanteer moet word. In Suid-Afrika word leerders met betrekking tot verskillende hoofgodsdienste wêreldwyd onderrig. Alle leerders in Suid-Afrika word deur middel van die vak lewensoriëntering aan die konsep van religie blootgestel. Onderwysers in Suid-Afrika ervaar die uitdaging om alle soorte godsdienste te respekteer en nie hul eie siening oor 'n godsdienst te verkondig nie. Hierdie uitdaging om alle godsdienste te respekteer, kan konflik in skole tot gevolg hê, aangesien leerders moontlik mag voel dat daar teen hulle gediskrimineer word as een soort religie tydens saalopening uitgesonder word.

Die regering van Indië beleef teenkating van minderheidsgroepe ten opsigte van religie in skole, aangesien die sosio-politieke hegemoniegodsdienst veral m.b.t. die opstel van akademiese handboeke voorkeur geniet. Hierdie voorkeurbehandeling van 'n bepaalde godsdienst is in teenstelling met die Indiese grondwet, aangesien geen enkele godsdienst uitgesonder mag word nie en daar ook nie teen enige godsdienst gediskrimineer mag word nie. Die voorkeur wat aan 'n bepaalde godsdienst in handboeke verleen word, kan 'n negatiewe uitwerking op die onderwysstelsel van Indië tot gevolg hê.

## 10. Gevolgtrekking

Die hoofdoel van hierdie artikel was om die impak van godsdienst as vormgewende faktor van onderwys in die BRICS-lande te belig. Uit die geanaliseerde data blyk dit dat daar 'n noue verband tussen religie en die onderwys bestaan. Al vyf BRICS-lidlande ondervind verskillende probleme ten opsigte van godsdienst en elkeen van die vyf lidlande hanteer sy probleme ook verskillend. Suid-Afrika is meer verdraagsaam as Brasilië, Rusland, Indië en Sjina ten opsigte van die hantering van godsdienst, maar hierdie verdraagsaamheid veroorsaak ook meer probleme vir die Suid-Afrikaanse regering, in die sin van teenstand van baie aanhangers van baie geloofsgroeperinge wat graag wil hê dat skole 'n rol in die versterking van die geloofsoortuigings van hulle kinders mag speel. Verskeie hofsake is al in Suid-Afrika gevoer aangesien skole sukkel om alle godsdienstgroepe in Suid-Afrika se wense te akkommodeer (sien Nthonto, 2020).

Godsdienst blyk 'n belangrike element in elke individu se lewe te wees en hierdie artikel bevestig dat religie 'n sensitiewe onderwerp in die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande is. Ingevolge die grondwet van elke lidland word vryheid van godsdienst aan die bevolking van elke land voorsien. Hierdie vryheid met betrekking tot godsdienst word egter nêrens volledig deurgevoer tot die praktyk van die onderwysstelsel nie, wat heelwat ongelukkigheid, teenstand en selfs konflik tot gevolg het.

Die Verenigde Nasies se Handves vir Menseregte, die proto-handves van Menseregte handveste in die kontemporêre wêreld, Artikel 26 verklaar dat elkeen die reg het op onderwys, onderwys moet gerig wees op die totale ontwikkeling van die kind se persoonlikheid, en dat ouers 'n voorkeurreg het om te besluit op die soort onderwys wat hulle kinders behoort te ontvang (Verenigde Nasies, 1948).

Die BRICS-lidlande kan by mekaar leer hoe om godsdienst in skole te hanteer, al het nie een dit nog reggekry om godsdienst in onderwys bevredigend te hanteer nie. Al vyf lidlande word as multireligieuse lande beskou, maar tog word godsdienst in onderwys verskillend hanteer in elke land. Die gemeenskaplike faktor is dat godsdienst telkens (bewustelik of onbewustelik) gebruik word om politieke of ideologiese hegemonie te versterk. Dit blyk dat die tekortkoming in al hierdie lande 'n gebrek aan erkenning van die plek en rol van godsdienst

in die lewens van hulle burgers is en dat sekulêr-politieke doelstellings, vernameamlik die afforseer van amptelike ideologiese hegemonie en die bereiking van nasionale eenheid bo die volle erkenning van godsdiensvryheid, ook in die onderwysstelsel en in burgers se keuse van die soort godsdiensonderwys van hulle kinders gestel word. So kom die rol van godsdiens om 'n sterk morele vesel vir 'n samelewing te skep, nooit tot sy reg nie. Meer nog, geoordeel aan die Verenigde Nasies se Handves se Menseregte se bepalings oor onderwys, kom opvoedende onderwys in sy volle betekenisomvang tans nie tot sy reg nie. Net so kom die reg tot ouerinspraak tans ook nie tot sy volle reg nie. Die ervaring van die BRICS-lande met betrekking tot godsdiens-in-onderwys, toon dat dit sinvol en selfs noodsaaklik is om, byvoorbeeld, langs die weg van vergrote ouerinspraak in onderwys en skooloutonomie, meer ruimte vir godsdiensvryheid in onderwys toe te laat. Die BRICS-lande word tans as die leiergroeping van die Globale Suide in 'n nuwe vormende wêreldorde voorgestel. Teen hierdie agtergrond verteenwoordig huidige tendense met betrekking tot godsdiens-in-onderwys in hierdie lande dus waarskynlik 'n gewaagde voorbeeld. Dit behoort egter nietemin deur die akademiese gemeenskap aan die kaak gestel te word en beter voorbeelde behoort vervolgens uit ander nasionale onderwysstelsels gehaal en voorgehou te word.

## ERKENNING

Die 2022-studie waarop hierdie artikel gebaseer is, is gedeeltelik deur die Suid-Afrikaanse Akademie vir Wetenskap en Kuns ondersteun.

## BIBLIOGRAFIE

- Albert, E & Maizland, L. 2018. *Religion in Sjina*. <http://cfr.org/backgrounder/religion-Sjina> Datum van gebruik: 2 Oktober 2023.
- Alves, RVS, Bonella, CF, Góes, LLD & Moura, TP. 2020. Submission to the UN special rapporteur on freedom of religion or belief. International Panel of Parliamentarians for Freedom of Religion or Belief. <https://www.ohchr.org/Documents/Issues/Religion/Submissions/CSOs/04.aphr-ippforb.pdf> Datum van toegang: 02 Oktober 2023.
- Anderson, J. 2007. Putin and the Russian orthodox church: asymmetric symphonia? *Journal of International Affairs*, 61(1):185-201.
- Anon. 2000. White Paper on National Minorities Policy and its Practice in Sjina. *Sjina Report*, 36(1):123-155. doi:10.1177/000944550003600113.
- Anon. 2017. Department of Basic Education website hacked. *IOL*, 28 Jun. <https://www.iol.co.za/news/breaking-news-department-of-basic-education-website-hacked-10015779>. Datum van gebruik 2 Oktober 2023.
- Basant, R. 2012. *Education and employment among Muslims in India: an analysis of patterns and trends*. (Working paper no. 2012-09-03). <https://ideas.repec.org/p/iim/iimawp/11454.html>. Datum van gebruik 2 Oktober 2023.
- Behrens, K. 2002. *Die Russische orthodoxe kirche: segen für die "neuen zaren"?* *Religion und politik im postsowjetischen Russland*. Paderborn: Ferdinand Schöningh Verlag.
- Blinkova, A & Vermeer, P. 2019. Religious education in Russia: a critical analysis of a widely used textbook. *British Journal of Religious Education*, 41(2):174-187.
- Brazil. 1891. Republic of Brazil/Constitution, 1891. [[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constitucao/constitucao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constitucao/constitucao34.htm)]. [Datum van toegang: 2 Oktober 2023].
- Brazil Empire Law. 1827. [[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/LIM/LIM-11-008-1827.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LIM/LIM-11-008-1827.htm)]. [Datum van toegang: 2 Oktober 2023].
- British Council. 2014. *Indian school education system: an overview*. New Delhi: British Council.
- 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: 2 Oktober 2023].

- Carvalho, MC & Sivori, HF. 2017. *Gender, sexuality and religious instruction in Brazilian educational policy. Dossier conservatism, rights, moralities and violence*. doi:10.1590/18094449201700500017.
- Christie, P. 1989. *The Right to Learn: The struggle for education in South Africa*. Braamfontein: Ravan.
- Cunha, LA. 2014. *Hegemonia e confronto na produção da segunda LDB: o ensino religioso nas escolas públicas*. Pro-Posições, 25(1)(73):141-159.
- Cunha, LA. 2016. *A entronização do ensino religioso na base nacional curricular comum*. *Sociology of Education*, 37(134):266-284.
- De Figueiredo-Cowen, MCM & Gvirtz, S. 2009. The Church and the State in Argentina and Brazil: Knowledge, religion and pedagogy. In: Cowen, R & Kazamias, AM. (eds). *International Handbook of Comparative Education*. Dordrecht: Springer, pp. 837-855.
- De Beer, ZL. 2017. Die BRICS-organisasie: betekenis vir onderwysvoorsiening in die lidlande. Potchefstroom: Noordwes-Universiteit. (Tesis – PhD).
- De Wet, AM. 2002. *Kultuur-eie onderwys: 'n onderwysregtelike perspektief*. Potchefstroom: Noordwes-Universiteit. (Verhandeling – MEd).
- Dias, E. 2017. Myanmar's shame. *Time Magazine*, 22-27, 2 Oct.
- Duarte, AL & Neto, LB. 2013. *Reflections on religious influence in rural schools and their intellectuals*. Pedagogy Notebooks.
- Elton-Chalcraft, S & Cammack, PJ. 2020. Christian values in education: teachers in India narrate the impact of their faith and values on practice. *Journal of Beliefs & Values*, 41(3):284-304. doi:10.1080/13617672.2019.1647674.
- Federal Law on Freedom of Conscience and Religious Associations* 125 of 1997. <https://www2.stetson.edu/~psteeves/relnews/freedomofconscienceeng.html>. Datum van gebruik 2 Oktober 2023.
- Gao, Z & Ha, L. eds. 2013. *Islam and the modernisation of the Muslim society in Sjina*. [Yisilanjiao He Zhongguo Musilin Shehui Xiandaihua]. Beijing: Religious Culture Press.
- Ge, H. 2016. *The focal point of doing a good job of ideological and political work in colleges and universities*. <http://theory.people.com.cn/n1/2016/0125/c40531-28080748.html>. Datum van gebruik 2 Oktober 2023.
- Giumbelli, E. 2008. A presença do religioso no espaço público: modalidades no Brasil. *Religião e Sociedade*, 28(2):80-101.
- Glanzer, PL & Petrenko, K. 2009. Religion and education in post-communist Russia: Russia's evolving church-state relations. In: Kilp, A & Samuets, A. eds. *Religion and politics in multicultural Europa: perspectives and challenges*. Tartu: Tartu University Press, pp. 127-150.
- Grondwet van die Kommunistiese Party van Sjina 2002. <http://www.xinhuanet.com/>. Datum van gebruik: 5 Oktober 2023.
- Grondwet van die Russiese Federasie 1993. <https://www.refworld.org/docid/3ae6b59f4.html>. Datum van gebruik: 8 Oktober 2023.
- Grondwet van Suid-Afrika* 1996.
- Grose, T. 2010. The Xinjiang class: education, integration, and the Uyghurs. *Journal of Muslim Minority Affairs*, 30:97-108.
- Grant, MJ & Booth, AA. 2009. Typology of reviews: An analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health and Information Libraries Journal*, 26, 91-108.
- Hodgson, TF. 2017. Basic education rights handbook. *Religion and culture in public education in South Africa*. <https://eelawcentre.org.za/wp-content/uploads/2017/03/chapter-10.pdf>. Datum van gebruik 4 Oktober 2023.
- Interfax. 2006. *Materialy SMI: "Pochemu nam nuzhny "Osnovy pravoslavnoi kul'tury? [Why do we need the "Fundamentals of Orthodox Culture?]*. <http://www.interfax-religion.ru/cis.php?act=news&div=14030>. <http://www.interP.D.-religion.ru/cis.php?act=news&div=14030> Datum van gebruik: 4 Oktober 2023.
- Izvestiia. 2013. *Bolee 40 % possiian protiv prepodavaniia religii v shkolakh [More than 40 per cent of Russians are against the teaching of religion in schools]*.
- Jenkins, P. 2007. *The next Christendom: the coming global Christianity*. New York: Oxford University Press.

- Jing, D. 2016. On the complementation between school education and Tibetan Monastic education under the principle of separating education and religion – a study based on fieldwork in Ganzi, Guoluo and other places. [Jiaoyu yu Zongjiao Xiangfenli Yuanze xia Zangqu Xuexiao Jiaoyu yu Siyuan Jiaoyu Hubu Yanjiu – Jiyu Ganzi Guoluo Dengdi de Kaocha]. Chongqing: Southwest University of Sjina. (Thesis – PhD).
- Kar, NB & Ghosh, BN. 2017. Education and socio-economic marginalization of Muslim women: a case study of North 24-Parganas District in West Bengal. *Bangladesh e-Journal of Sociology*, 14(1):129-149. <http://www.bangladeshsociology.org/14.1-9.pdf>. Datum van gebruik 4 Oktober 2023.
- Kingdon, GG. 2005. Where has all the bias gone? Detecting gender bias in the household allocation of educational expenditure in India. *Economic Development and Cultural Change*, 53(1):409-451.
- Köllner, T. 2016. *Patriotism, orthodox religion and education: empirical findings from contemporary Russia, religion, state and society*. doi:10.1080/09637494.2016.1246852.
- Ładykowska, A. 2016. *Orthodox atheists: religion, morality, and education in postsocialist Russia*. Halle: Martin Luther University Halle-Wittenberg. (Thesis – PhD).
- Leibold, J & Yangbin, C. 2014. *Minority education in Sjina: balancing unity and diversity in an era of critical pluralism*. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Li, X. 2005. Minzu quyu zizhi [Regional ethnic autonomy]. In: Li, S. ed. *Zhongguo Xinjiang lishi yu xianzhuang [Past and present in Sjina's Xinjiang]*. Ürümqi: Xinjiang Renmin Chubanshe, pp. 175-204.
- Leite, LM. 2015. Ensino religioso na educação: possibilidades de mediação a partir do conceito de diversidade religiosa em uma escola pública do Distrito Federal. Monografia (Especialização em Educação). Brasília: Universidade de Brasília. (Thesis – PGPDS).
- Loobuyck, P & Franken, L. 2011. Towards integrative religious education in Belgium in Flanders: challenges and opportunities. *British Journal of Religious Education*, 33(1):17-30.
- Levada Centre. 2013. *Rossiiane o religioznom vospitanii [Russians on religious education]*. <http://www.levada.ru/01-03-2013/rossiyane-o-religioznom-vospitanii>. Datum van gebruik 4 Oktober 2023.
- Lima, AA. 1958. Religious education in Brazil. *The Americas/Academy of American Franciscan History*, 15(2):159-170.
- Lima, JBQ. 2015. Sons do silêncio: a relação entre igreja católica e educação escolar- um estudo de caso. *Revista Vozes do Vale*, 1(7):1-21.
- Lindquist, G. 2011. Ethnic identity and religious competition: Buddhism and Shamanism in Southern Siberia. In: Lindquist, G & Handelman, D. eds. *Religion, politics, and globalization: anthropological approaches*. New York, NY: Berghahn Books, pp. 69-91.
- Louw, LP. 2005. Religie-onderwys in die brandpunt: gereedheidsvlak van Suid- Afrikaanse opvoeders vir 'n multireligieuse bedeling. *Nederduits Gereformeerde Teologiese Tydskrif*, 46(1&2):191-199.
- Lovellette, C. 2019. *Religions in Sjina*. <https://www.Sjinahighlights.com/travelguide/religion.htm>. Datum van gebruik 4 Oktober 2023.
- Lugo, L & Cooperman, A. 2010. *Tolerance and tension: Islam and Christianity in Sub-Saharan Africa*. Washington, DC: Pew Research Center.
- Mahmood, T. 2013. Religious education in India. In: Davis, D & Miroshnikova, E. eds. *The Routledge international handbook of religious education*. New York, NY: Routledge, pp. 144-149.
- Majumdar, S. 2018. *5 facts about religion in India*. Washington, DC: Pew Research Center.
- Meier, C & Marais, P. 2012. *Education management in early childhood education*. 2nd ed. Pretoria: Van Schaik.
- Ministry of Education of the People's Republic of China. 2001. *Jiaoyubu Guanyu Yinfa Jiumian Yiwu Jiaoyu Xiaoxue Sixiangpindeke He Chuzhong Sixiangzhengzhike Kecheng Biaozhun (Xiuding) de Tongzhi*. [http://www.moe.edu.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/moe\\_21/200501/5443.html](http://www.moe.edu.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/moe_21/200501/5443.html). Datum van gebruik 4 Oktober 2023.
- Ministry of Minority Affairs (India). 2006. *Sachar Committee Report*.
- Mitrofanova, AM. 2005. *The politicization of Russian orthodoxy: actors and ideas*. Stuttgart: ibidem-Verlag.
- Mitrokhin, N. 2004. *Russkaia Pravoslavnaia Tserkov': sovremennoe sostoianie i aktual'nye problemy [The Russian orthodox church: contemporary condition and current problems]*. Moscow: Novoe Literaturnoe Obozrenie.

- Nai, P, Sun, J, Zhang, Y & Yang, G. 2020. Religious education legislation in an atheist state: towards a typology and policy analysis for contemporary China. *British Journal of Religious Education*, 42(1):75-89.
- Nanbu, H. 2008. Religion in Chinese education: from denial to cooperation†. *British Journal of Religious Education*, 30:223-234. <http://doi.org/10.1080/01416200802170151>.
- Niemi, K. 2015. Comparing clementines and satsumas: looking at religion in Indian schools from a Nordic perspective. *Religions of South Asia*, 9(3):332-355.
- Nikitina, M. 2019. *Religion in Russia*. <https://www.thoughtco.com/religion-in-russia-4588548>. Datum van gebruik 4 Oktober 2023.
- Nthontho, M.A. 2020. Transformative Conflict Mediation in Multi-Faith Schools in South Africa. *Perspectives in Education* 38(2):303-317.
- Nugent, C & Regina, T. 2020. How Black Brazilians Are Looking to a Slavery-Era Form of Resistance to Fight Racial Injustice Today. *Time* 5 December 2020. <https://time.com/5915902/brazil-racism-quilombos/>. Datum van Toegang 1 Oktober 2023.
- Nussbaum, MC. 2010. *Not for profit: why democracy needs the humanities*. Oxford: Princeton University Press.
- Peres, MFP, de Oliveria, AB, Leão, FC, Vallada, H, Moreira-Almeida, A & Lucchetti, G. 2018. Religious landscape in Brazil: Comparing different representative nationwide approaches to obtain sensitive information in healthcare research, *SSM Population Health*, 6 December 2018:5-9.
- Pew Research Center. 2010. *Tolerance and tension: Islam and Christianity in Sub-Saharan Africa*. <https://www.pewforum.org/2010/04/15/executive-summary-islam-and-christianity-in-sub-saharan-africa/>. Datum van gebruik 4 Oktober 2023.
- Pew Research Center. 2015. *Religious hostilities reach six-year high*. <http://www.pewforum.org/2014/01/14/religious-hostilities-reach-six-year-high>. Datum van gebruik 4 Oktober 2023.
- Pew Research Center. 2016. *Religion and education around the world*. <https://www.pewforum.org/2016/12/13/how-religion-may-affect-educational-attainment-scholarly-theories-and-historical-background/>. Datum van gebruik 4 Oktober 2023.
- Potgieter, DW. 2014. *Black widow white widow*. Johannesburg: Penguin Books.
- Prabhakar, S. 2006. Religious education in Indian contexts. *Studies in World Christianity*, 12(1):50-58.
- Pretorius, SG. 2017. Education systems and contemporary issues. In: Wolhuter, CC, Lemmer, EM & De Wet, NC. eds. *Comparative education*. Pretoria: Van Schaik, pp. 26-45.
- Republiek van Suid-Afrika. Department of Education. 2003. National Policy on Religion in Education, Government Gazette 25459. Pretoria: Government Printer.
- Robson, C. 2011. *Real World Research: a resource for users of social science research methods in applied settings*. New York: John Wiley.
- Pr-2009. 2009. "Poruchenie Prezidenta Rossiskoi Federatsii ot 2 avgusta 2009.
- Reimer, S. 2010. Higher education and theological liberalism: revisiting the old issue. *Sociology of Religion: A Quarterly Review*, 71:393-408. doi:10.1093/socrel/srq049.
- Richters, K. 2013. *The post-Soviet Russian Orthodox church. Politics, culture and greater Russia*. London: Routledge.
- Rolly, HF. 2017. Education in India. In: Wolhuter, CC, Lemmer, EM & De Wet, NC. eds. *Comparative education: education systems & contemporary issues*. Pretoria: Van Schaik, pp. 60-125.
- Rule, S & Mncwango, B. 2010. Christianity in South Africa: theory and practice. In: Roberts, B, wa Kivilu, M & Davids, YD. eds. *South African social attitudes 2nd report: reflections on the Age of Hope*. Cape Town: HSRC Press, pp. 185-198.
- Schoeman, W. 2017. South African religious demography: the 2013 general household survey. *HTS Teologiese Studies / Theological Studies*, 73(2): art. #3837. doi:10.4102/hts.v73i2.3837.
- Schwadel, P. 2015. Explaining cross-national variation in the effect of higher education on religiosity. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 54:402-418. doi:10.1111/jssr.12187.
- Senefonte, Fábio. 2018. The relationship between religion and education in Brazil. *Revista Linhas*, 19:434-454.
- Shazli, T & Asma, S. 2015. Educational vision of Muslims in India: problems and concerns. *International Journal of Humanities and Social Science Invention*, 4(3):21-27.

- Sikka, S. 2015. What is Indian “religion”? How should it be taught? In: Beaman, LG & Van Arragon, L. eds. *Issues in Religion and Education*. SI: Brill & The Hague Academy of International Law, pp. 105-125. doi:10.1163/9789004289819\_007.
- Silva, LL. 2011. O ensino religioso nas escolas do ensino modular de Abaetetuba Uma educação científica ou catequética? Congresso de Teologia da PUCPR, 10. Curitiba. Anais eletrônicos. *Curitiba: Champagnat*, pp. 371-382.
- Starodubtceva, M & Krivko, I. 2015. The state policy of education in modern Russia: pro and contra. *International Journal of Social Science and Humanity*, 5(2):209-213.
- Steyn, HJ, Wolhuter, CC, Vos, D & De Beer, ZL. 2017. *Suid-Afrikaanse onderwysstelsel: kenmerke in fokus*. Potchefstroom: Keurkopié.
- Sun, S & Li, D. 2013. Beijingshi daxuesheng dui jiduzongjiao taidu de diaocha baogao [A survey of university students’ attitudes toward Christianity in Beijing]. *Tongji Daxue Xuebao*, 24:89-109.
- Suter, LE. 2019. The Status of Comparative Education Research in the 21st Century: An Empiricist’s View, in LE Suter, E Smith & BD Denman (eds). *The SAGE Handbook of Comparative Studies in Education*. Thousand Oaks, CA: Sage, pp. 3-24.
- Texeira, R. 2006. The role of education and language in the process of discrimination and attenuation of racism in Brazil. Ongepubliseerde doktrale tesis.
- Thapan, M. ed. 2014. *Ethnographies of schooling in contemporary India*. New Delhi: Sage.
- Traub, A. 2018. India’s dangerous new curriculum. *The New York Review* 12 December 2018. www.nybooks.com/articles/2018/12/06indias-dangerous-new-curriculum. Datum van Toegang: 13 Oktober 2023.
- U.S. Department of State. 2020a. International religious freedom report: Brazil. <https://www.state.gov/reports/2020-report-on-international-religious-freedom/brazil/>. Datum van gebruik 01 Oktober 2023.
- U.S. Department of State. 2020b. International religious freedom report: Russia. <https://www.state.gov/reports/2020-report-on-international-religious-freedom/russia/>. Datum van gebruik 01 Oktober 2023.
- Van der Veer, P. 2017. Religion and education in a secular age: a comparative perspective. *Religion, éducation et politique en Chine moderne*, 33:235-245. doi:10.4000/extremeorient.198.
- Van der Walt, JL & Wolhuter, CC. 2005. Religie as ’n moontlike faktor in onderwysstelsels en die beplanning daarvan. *Koers*, 70(1):1-26.
- Van der Walt, JL, Potgieter, FJ & Wolhuter, CC. 2010. The Road to Religious Tolerance in South Africa (and Elsewhere): a Possible “Martian Perspective” *Religion, State & Society* 38(1): 29-52.0.
- Verenigde Nasies.1948. *Universal Declaration of Human Rights*. <http://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/>. Datum van Toegang: 24 Desember 2018.
- Vickers, E. 2022. Towards Nationalism Socialism with Chinese Characteristics? Schooling and nationalism in contemporary China. In: D Tröhler, N Piattoeva & WF Pinar. (eds). *Education, Schooling and the Global Universalization of Nationalism, World Yearbook of Education 2022*. Routledge: New York & London, pp. 46-65.
- Wang, X & Froese, P. 2020. Attitudes toward religion and believers in China: how education increases tolerance of individual religious differences and intolerance of religious influence. *Politics, Religion & Education*, 47(1):98-117. doi:10.1080/15507394.2019.1626211.
- Wee, RY. 2019. *Religious demographics of China*. <https://www.worldatlas.com/articles/religious-demographics-of-Sjina.html>. Datum van gebruik 4 Oktober 2023.
- Willems, J. 2006. The religio-political strategies of the Russian orthodox church as a “politics of discourse”. *Religion, State & Society*, 34(3):287-298. doi:10.1080/09637490600819390.
- Wolhuter, CC. 2012. Religie in Onderwys in Suid-Afrika: Belyging vanuit internasionaal-vergelykende perspektiewe. *Tydskrif vir Christelike Wetenskap*, 48(1&2):171 – 201.
- Wolhuter, CC. 2020. The Significance of the BRICS Countries as International Datum Line and Data Bank for South African Education. In: CC Wolhuter (ed.). *Critical Issues in South African Education: Illumination from international comparative perspectives from BRICS countries*. Durbanville: AOSIS, pp. 29-58.

- Wolhuter, CC. 2022. Fathoming the Unexplored Education in Comparative and International Education. In: FD Salajan & td jules (eds). *Comparative and International Education (Re)Assembled*. London: Bloomsbury, pp. 41-56.
- Wolhuter, CC, Janmaat, G, Van der Walt, JL. & Potgieter, FJ. 2020. The role of the school in inculcating citizenship values in South Africa: Theoretical and international comparative perspectives. *South African Journal of Education* 40(2):1-20.
- Wolhuter, C & Van der Walt, JL. 2018. Huidige demografiese, politieke en religieuse tendense in die wêreld en onderwys ter bevordering van interreligieuse toleransie. *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*, 58(1):56-76.
- Xie, Y, Tong, Y & Yang, F. 2017. Does ideological education in China suppress trust in religion and foster trust in government? *Religions*, 8:94.
- Zhao, Z. 2018. Knowledge and power: the interface between religion and education in China. *Cambridge Journal of Education*, 48(2):141-156. doi:10.1080/0305764X.2016.1256950.
- Zimmerman, J. 2002. *Whose America? Culture wars in the public schools*. Cambridge, MA: Harvard University Press.