

# **Wat is burgerskapsonderwys veronderstel om “reg te maak” of “te herstel” en wat is die oogmerke van die vak?**

**J.L. (Hannes) van der Walt**

---

J.L. (Hannes) van der Walt, Spesialisnavorsers, Edu-HRight Navorsingsfokusarea, Fakulteit Opvoedkunde, Noordwes-Universiteit

---

## ***Opsomming***

Die navorsing in hierdie bydrae gerapporteer het sy vertrekpunt gehad in twee kritiese, hoewel heel basiese, vrae deur die burgerskapsonderwysdeskundiges Kuntz en Petrovic (2014) gestel; vrae waarmee hulle verdere nadenke oor die doelstelling van hierdie vakgebied wou stimuleer. Hulle ontwikkel ook 'n stel pedagogiese kriteria aan die hand waarvan die verskillende benaderinge tot burgerskapsonderwys as moontlike skoolvak ontleed en geëvalueer kan word. Die ondersoek waaroor hier verslag gedoen word, het egter ietwat verder gegaan as hulle ontledings van standpunte oor burgerskapsonderwys deurdat 'n aantal teoretiese en voorteoretiese perspektiewe/benaderings na vore gebring word wat vir praktisyns op hierdie gebied nuttig kan wees by die beoordeling van die pedagogiese regverdigbaarheid van standpunte en benaderings oor die doel van burgerskapsonderwys.

**Trefwoorde:** burgerskap; burgerskapsonderwys; filosofiese benaderings; pedagogie; teoretiese en voor-teoretiese perspektiewe

## ***Abstract***

**What is citizenship education meant to “fix” and what are the aims of this subject?**

Point of departure

The purpose of this article is to proffer tentative answers to the two key questions with which Kuntz and Petrovic (2014) conclude their discussion of citizenship education (henceforth

abbreviated as CE) around the world, namely: “What is citizenship education meant to fix?” and “What does it mean to be an active and productive citizen in our historical context?” The further aim was to go somewhat beyond their analysis by evaluating some of these “answers” based on a number of fundamental and pedagogical considerations.

#### Methodological considerations

Every approach to CE embodies a particular philosophical frame through which to interpret the role and purpose of the subject in various contexts. Beliefs determine how we approach the theory and practice of CE. Typical of an interpretivist approach, and due to ontological, anthropological, epistemological and axiological considerations, it is unlikely for a researcher to arrive at final, irrefutable answers.

A combination of theories was employed to arrive at tentative answers to the two questions: an ethic of care, shared fate theory, critical theory and critical realism theory. The insights flowing from all these theories were drawn together in the social space and ethical/moral action theory (Van der Walt 2017).

#### Contentious “answers” to the two questions concerning CE

##### *The purpose of CE is to address particular shortcomings in the learner/student: the deficit approach*

CE could be approached as a means of addressing particular shortcomings in the learner/student and, in doing so, inculcate in the young person compliance with the prevailing social mores and context as a social outcome. Being deficient in the realm of citizenship could indicate the lack of skills and dispositions to contribute to, for instance, the international economic market while maintaining a fidelity to the more localized nation-state. The reasoning behind this approach is that youngsters are deficient in proper behaviours and dispositions. Students could be taught to be more punctual, disciplined, docile, compliant and obedient. Education is seen as behaviour modification; hence as the inculcation of “proper” habits.

This deficit approach could lead to an uncritical and thoughtless nationalism and might even be construed as a form of indoctrination.

##### *The purpose of CE is to inculcate in future citizens a neoliberal frame of mind*

This view of the purpose of CE ties in with the economic purpose of education, namely the ideal to enhance the economic prosperity of the nation. To see economic prosperity and the enhancement thereof as a purpose of education is in order, but the neoliberal frame of mind associated with economic advancement should be questioned. The key question regarding the neoliberal approach is: What is a productive citizen? The neoliberal answer is that life is economically defined, productivity is defined in pecuniary terms, people are seen as human capital, and citizenship is tied to productivity, innovation, entrepreneurship and compliance. The citizen with a neoliberal frame of mind draws his or her identity from their occupation, and engages in processes of consumption, market logic and competition.

---

*The purpose of CE is to inculcate in students a neoconservative frame of mind*

Educators who are not comfortable with the neoliberal frame of mind could opt for offering a form of CE based on a neoconservative orientation. A CE educator with this orientation questions and even actively opposes the econocentrism of neoliberalism.

*The purpose of CE is to inform students about how their government works and about their place in this constellation as future citizens*

This approach comes down to civics study or social history study which amounts to shaping students to become “good” citizens of their own nation-states and to understand the structure and workings of that state and its government. As such, it seems to represent a form of assimilatory socialisation.

*The purpose of CE is to align the future citizen’s interests with those of his or her own nation-state*

This approach is typically nation-state centred and tends towards inward-looking patriotism. The nation-state, rather than the global society, represents the “complex society” in which CE needs to be offered. The focus is on the problem of widely diverse people having to live together within the borders of a single nation-state.

*The purpose of CE is to align the interests of the student with the values and demands of the global context*

Other CE educators tend to over-emphasise the global context. They argue that, since national boundaries have become increasingly blurred through processes of globalisation, the question as to what it means to be a productive citizen should be understood in terms of global contexts.

*The purpose of CE is to reify values*

One of the offshoots of a neoliberal frame of mind is the tendency to reify values such as efficiency, production and productivity by regarding individuals as discreet entities regardless of local context or history, by ripping them from their actual current and historical context.

A number of arguably more justifiable answers to the questions

The approaches discussed thus far all fall short due to being ontologically, anthropologically, epistemologically and/or axiologically one-sided. The deficit approach, for instance, falls short anthropologically since it seems to concentrate only on what is deemed lacking in the abilities and social make-up of students; the neoliberal frame of mind is ontologically unsatisfactory in that it concentrates mainly on the economic aspect of reality and of social life; the neoconservative mindset concentrates on the economic, social and national aspects of reality and social life but tends to lean towards nation-centrism, unhealthy patriotism and protectionism; the civic studies approach concentrates mainly on guiding students to understand the workings of their own government and state structures to the neglect of understanding the wider world beyond their own nation-state; globalisation, particularly economic globalisation, tends to over-emphasise the place of the individual as a world citizen and to concentrate on interests beyond the own national borders; and reification of values is one-sided in that it tends to ignore the sociohistorical contexts of individuals and events.

On the other hand, the “answers” outlined above also seem to ring true in varying respects and degrees. Students do occasionally show deficits in their preparation for life. Future citizens need to know about economics on a worldwide scale; they do have to be critical of the abuse of power; they do have to be proud of their own (nation, language, country, symbols); they do have to understand how their government is structured and functions; and they do have to understand the challenges of globalisation and how to reify the values of others, but all of these need to be taught in a balanced manner.

The following “answers” are deemed more justifiable in that they seem to be more ontologically, anthropologically, epistemologically and axiologically balanced.

*The purpose of CE is to help students understand that all those in a particular sociocultural space possess a shared fate*

The shared fate theory encapsulates the idea that people living in a particular sociocultural and historical context, with all the diversity that it entails, are sharing the same fate; hence they are compelled to find ways to accommodate their differences and thereby ensure stability in their community. The theory applies to both the local and the global space.

*The purpose of CE is to assist students in understanding the sociocultural and historical contexts or spaces in which they find themselves*

The social space and ethical/moral function theory holds that every person or group of people and every act and/or interaction occupy a specific social space. The production of CE depends on time and space, and is therefore a dynamic process. The same applies to our understanding of what is meant by the good life for which the students are being prepared through CE.

*The purpose of CE is to assist and guide students in becoming morally responsible and accountable citizens of the future*

This purpose of CE points to the second part of social space and ethical/moral function theory in that it touches on the ethical and moral behaviour that can be expected to be displayed by individuals and groups in a particular social space, such as a family, a community, a nation-state or even the world. In principle, every actor or agent in a particular social space is expected to diligently care about the interests of all other people and groups.

*The purpose of CE is to inculcate in students an attitude of being critical of the status quo*

It is incumbent upon citizenship educators to inculcate in their students a critical frame of mind, an approach that is not necessarily neoconservative but queries the status quo, particularly the neoliberal frame of mind and power structures. CE should include robust interrogation and experience in discussion and debate and the building of capacity to engage reasonably in the public sphere. Education should inform and challenge.

So, what is CE meant to fix and what does it mean to be an active and productive citizen?

The answer to the first question is simply that CE is not intended to “fix” anything. The idea of fixing something implies that the thing is broken, incorrect or deficient, and this is not the case as far as the condition of young people is concerned. What young people require is the

guiding, leading, unfolding, nurturing, shaping, forming, developing and training of their innate capabilities in anthropologically justifiable ways.

The answer to the second question is that the student should be educated to become an active, productive, responsible and accountable citizen in our current historical context. In essence, CE is a specialised form of pedagogy aimed at equipping young people for their total existence and functioning as integral future members of their communities, nation-states, political regions and the wider world.

#### Concluding remark

Citizenship education is not intended to fix anything, because nothing is broken. CE is required to bring young people to mature citizenship and peaceful co-existence through pedagogically justifiable means. However, CE should not stop at asking what a productive citizen is and work towards that goal; it should specifically ask what a responsible, accountable, fate-sharing citizen could and fundamentally should be, and work towards that more inspirational citizenship perspective.

**Keywords:** citizenship; citizenship education; pedagogy; philosophical approaches; theoretical and pre-theoretical perspectives

### 1. Vertrekpunt

Die doel van hierdie artikel is om tentatiewe antwoorde te verskaf op die twee vrae waarmee Petrovic en Kuntz (2014:ix) en Kuntz en Petrovic (2014:249) relatief onlangs hulle bespreking van burgerskapsonderwys (hierna afgekort as BO) in skole op verskillende plekke in die wêreld en in verskillende kontekste afsluit, te wete: “Wat is burgerskapsonderwys veronderstel om reg te maak of te herstel?” en “Wat presies beteken dit om ’n aktiewe en produktiewe landsburger te wees binne die huidige historiese konteks?” Dit is uit hulle bespreking van die bydraes tot hulle versamelwerk duidelik dat daar ’n hele aantal moontlike antwoorde op hierdie twee vrae is (vgl. ook Joubert 2018:119). Dit is opvallend dat hulle hierdie vrae stel ondanks die feit dat die bydraes tot hulle bundel alreeds ’n hele aantal antwoorde op hierdie en soortgelyke vrae verskaf. Dit is ook treffend dat hulle dit nodig vind om sulke vrae te stel ondanks die navorsing wat alreeds op hierdie terrein verrig is en steeds deur kenners op hierdie gebied verrig word, soos Elizabeth Povinelli, Peter McLaren, Sigal Ben-Porath, Rogers Smith, James Banks, Gert Biesta, Wim Veugelers, Jeffrey Dill, Siebren Miedema, Gerdien Bertram-Troost, John Myers, UNESCO, Andrew Peterson, Brendan Bentley en Marzia De Cicco, en hier te lande deskundiges op die gebied soos Aslam Fataar, Yusef Waghid, Juliana Smith, Agnetha Arendse en Ina Joubert,<sup>1</sup> om enkeles te noem.

Die doel van die navorsing waaroor daar in hierdie artikel verslag gedoen word, was om ietwat verder te gaan as wat die doel van Petrovic en Kuntz (2014) se ontleding was deurdat ’n aantal van die gangbare benaderinge tot BO ontleed en geëvalueer is ten einde tot moontlike antwoorde op die twee vrae deur Petrovic en Kuntz gestel,<sup>2</sup> te kom. Nog ’n verskil van hulle benadering is dat in hierdie ontleding kriteria of norme aangelê is aan die hand waarvan daar tot gevolgtrekkings gekom kon word oor welke van die aangebode benaderings aanvaarbaar is of nie, en wat kon lei na ’n antwoord op die tweede vraag hier bo gestel.<sup>3</sup>

## 2. Metodologiese oorwegings

Kuntz en Petrovic (2014:239) stel tereg dat elkeen van die benaderinge wat hulle bespreek en beoordeel op die een of ander manier gefundeer is in 'n filosofiese raamwerk in terme waarvan die rol en doel van BO beoordeel kan word. Die raamwerk vorm as't ware 'n venster waardeur die onderliggende waardes en beginsels van BO in verskillende sosiohistoriese kontekste beskou kan word. Jensen (2019) stem hiermee saam as hy stel dat daar allerlei soorte "gespesialiseerde oortuiginge" op die agtergrond, in hierdie geval in verband met BO, aan die werk is. Hierdie oortuiging bepaal hoe 'n mens die teorie en praktyk van BO benader (vgl. ook Baggini 2017:16, 21, 33, 77, 82, 89 en vele ander plekke in sy boek). Die gevolg hiervan is dat BO, soos dit in verskillende kontekste tot uitdrukking kom, in elke besondere geval 'n beliggaming is van bepaalde veronderstelde sieninge van die wêreld en die werklikheid, en dat dit sekere diep verborge aannames openbaar aangaande die betekenis daarvan om 'n produktiewe mens en burger te wees in die betrokke konteks of tydsgewrig.

Die implikasie van voorgaande stellings, en om by antwoorde tot die bovermelde twee vrae uit te kom, moet die navorser eers vir hom- of haarself duidelikheid kry oor wat die mees gepaste waardestelsel en teoretiese raamwerk is. Interpretiviste gaan van die veronderstelling uit dat, ten spyte van alle maatreëls wat getref kan word om by aanvaarbare antwoorde op die gestelde vrae uit te kom, die antwoorde voorlopig bly (Blackburn 2017:41). Die rede hiervoor is, soos Povinelli (2013:222, 224) dit stel, dat menslike oorwegings naas die eise van die werklike lewe gekenmerk word deur die werking van emosie en etiek. Geluk, goedheid en geregtigheid is nie te beoordeel aan die hand van 'n stel absolute oorwegings, kriteria of norme nie, ook nie vanuit die een of ander siening uit die niet van nêrens nie. Beoordeling geskied altyd vanuit die konkrete werklikheid van die lewe. Daarom is dit so dat daar in enige gegewe sosiale werklikheid 'n hele aantal morele en politieke sieninge mag bestaan en vorentoe mag ontstaan. Geen twee persone lewe presies dieselfde lewe nie, en hulle vertolk gevolglik ook nie die gegewens waarmee hulle te doen kry op presies dieselfde manier nie.

Die standpunt dat geen twee persone sake op presies dieselfde manier sien en benader nie word deesdae sterk onderstreep deur diegene wat 'n interpretivistiese benadering in die wetenskap voorstaan<sup>4</sup>(vgl. Caputo 2018:178). Dit is belangrik, soos Julian Baggini (2017:4) stel, dat 'n mens kritiese denke sal toepas waar dit ook al benodig word, soos wanneer 'n mens moet besin oor waarvoor BO as moontlike skoolvak aangewend moet word. Hy beskryf die interpretivisme as metode met die volgende woorde: "[O]ns het nog altyd (uit die beskikbare feite en gegewens) uitgekies wat ons geoordeel het die mees toepaslike vir die tyd was, en dit het altyd geblyk dat hierdie handeling ons waardes en houdings sowel as ons [...] redenasievermoë weerspieël het" (Baggini 2017:89).<sup>5</sup> Die interpretivisme is vir hierdie projek as metode gekies omdat die ondersoek die vertolking van standpunte in die literatuur vereis het, en daar uit die beskikbare gegewens tot bepaalde gevolgtrekkings aangaande die twee gestelde vrae gekom moes word. Soos Van Huyssteen (2006:15) stel, kan die navorser slegs deur vertolkte ervaring epistemologies met die omwêreld in aanraking kom.

Gegewe hierdie oorweging is die volgende kombinasie van teorieë en vertrekpunte<sup>6</sup> gekies met die oog op die ontleding waaroor hier onder verslag gedoen word. Die eerste is 'n etiek van sorg of omgee. Dit gaan daarin oor sorg vir, en besorgdheid oor, die toekomstige burgers sowel as vir hulle gemeenskappe, hulle nasiestaat en die groter wêreld waarvan hulle deel is (Koonce 2018:103). Verder is gebruik gemaak van die gedeeldelotteorie, soos voorgestel deur Ben-Porath (2012:381–395), ingevolge waarvan 'n mens jou moet afvra wat die aard behoort

te wees van die soort omgewing en die soort wêreld wat ons moet opbou en waarin ons wil lewe (Stornaiuolo en Nicholls 2019:10, 20), en ook kritiese teorie en kritieserealismeteorie (McLaren 1997:183), in terme waarvan ons ons moet afvra hoe ons in die skole en in die wêreld 'n morele orde tot stand kan bring wat tot voordeel kan wees vir die toekomstige burgers van die land.

Vir die doeleindes van die navorsing waaroor daar in hierdie artikel gerapporteer word, is die resultate verkry deur middel van die toepassing van die pas vermeldde teorieë saamgetrek in die sosiale-ruimte-en-etiese-handeling-teorie, gekombineer met die interpretivisme as teoretiese lens – soos aan die hand gedoen deur Van der Walt (2017). Soos Van der Walt (2017) stel, vind handeling, in hierdie geval die handeling om jongmense/kinders/leerders deur middel van BO te lei en te vorm tot die gewenste vlak en vorm van burgerskap van hulle eie land en van die wyer wêreld daar buite, volgens hierdie teorie altyd plaas in die een of ander omskryfbare sosiale ruimte. Hoewel die sosiale en die ruimtelike aspekte van die werklikheid hiermee uitgelig word, word nie te kenne gegee dat die ander bestaanswyses van die mens in die werklikheid daarmee oor die hoof gesien word nie. Die ruimte waarin die handeling geskied word ook gekenmerk deur byvoorbeeld godsdienstige gesindhede en handeling, etiese en/of morele gesindhede en handeling, en ekonomiese, estetiese, talige (linguale), fisiese en ontledende handeling, om maar enkeles te noem. Soos uit die bespreking hier onder sal blyk, kom die sosiale ruimte waarin burgerskap beoefen en BO aan die leerders gegee word deurgaans aan die orde.<sup>7</sup> Die leser sal telkens te doen kry met ruimtes soos die skool of klaskamer waarin BO gegee word, die land waarvan die leerder 'n burger is, die wêreld waarin hy of sy beweeg weens goeie kommunikasie en vervoermiddele, die plaaslike en die globale kontekste, die ruimte waarin mag uitgeoefen of bestry moet word, die ekonomiese konteks, en die waardes wat 'n bepaalde gemeenskap (sosiaal-ruimtelik geposisioneer) huldig en wat by die opkomende geslag tuisgebring moet word.

Dit sal gaandeweg duidelik word waarom ook die eties-morele aspek van die werklikheid uitdruklik na vore kom. Sonder om in die onderliggende teorie aangaande die eties-morele in te gaan (vgl. byvoorbeeld die uitvoerige behandeling van hierdie beginsels deur Thompson 2018), is dit opvallend in die uiteensetting wat hierna volg hoedat die eties-morele eintlik alle handeling in die betrokke sosiale ruimtes soos 'n skaduwee volg. Die leser sal telkens merk hoedat waardes, behorensiese, die goeie, die regte en die regverdigbare 'n rol speel in en by die handeling waarvoor in elkeen van die “antwoorde” hier onder gehandel word. Dit word ook duidelik in die evaluering van die antwoorde aan die einde van die uiteensetting.

### **3. Enkele van die meer aanvegbare “antwoorde” op die twee vrae aangaande BO hier bo gestel**

#### ***3.1 Die doel van BO is om bepaalde tekortkominge in die leerders uit die weg te ruim: die tekortkomingsbenadering***

Volgens hierdie siening moet BO beskou word as 'n manier om sekere tekortkominge in die leerders uit die weg te ruim, en deur dit te doen, ook sommer by te dra tot hulle bereidheid om hulle te vereenselwig met die sosiale gewoontes en kontekste van die samelewing waarin hulle hulle bevind. Die gedagtegang agter hierdie benadering is dat die leerders tekortsiet aan die regte gedrag en gesindheid en dat dit reggestel moet word. (Ndlovu en Makoni [2014:508] wys

daarop dat 'n siening in sommige kringe gehuldig word dat selfs hele voorheen gekoloniseerde gemeenskappe sulke gebreke, tekortkominge en agterstande toon, en dat dit reggestel behoort te word voordat hulle aan die standaard van die Globale Noorde kan voldoen.) Leerders het vorming en leiding nodig ten einde al beter burgers te word. Hulle benodig onder meer bepaalde vaardighede om te kan deelneem aan die nasionale en die internasionale ekonomiese markbedrywighede terwyl hulle ook moet leer om getrou te bly aan die ideale van hulle eie nasiestaat (Kuntz en Petrovic 2014:245–6). In hierdie proses, aldus Petrovic en Kuntz (2014:x), moet hulle dan ook somer geleer word om stiptelik, gedissiplineerd, gehoorsaam, inskiklik en goedgemanierd te wees. Onderwys in hierdie verband is weinig anders as gedragsverandering of -beïnvloeding en die bybring van “behoorlike” gewoontes en gebruike. Petrovic en Kuntz (2014:x) verwys na hierdie benadering as “assimilatoriese sosialisering” (vgl. ook Banks 2008:129), wat een van die politieke oogmerke van BO is, aangesien dit die jongmense moet bekend stel aan die historiese verhaal agter nasionale samehorigheid en identiteit.

Gelukkig kom hierdie skrywers (Petrovic en Kuntz 2014:xi, xiii; Kuntz en Petrovic 2014:146) self somer dadelik ook na vore met redes waarom hierdie benadering tot BO ongewens is. Hulle wys daarop dat dit kan lei tot onkritiese en gedagtelose nasionalisme by die leerders, en selfs beskou kan word as 'n vorm van indoktrinasie aangesien dit nie juis daarop konsentreer om die leerders tot selfstandige denkers te vorm nie, en hulle gevolglik onkrities laat oor die misbruik van mag in die samelewing. Die nadruk in hierdie benadering is veral op die individu, en minder op die kollektief van die samelewing: Dit is die individuele leerder wat 'n tekort in sy of haar monderings vertoon, en dit hang van die individuele BO-onderwyser af om sodanige tekortkoming reg te stel. Kortom gaan hierdie benadering van die veronderstelling uit dat die leerders nog nie baie goeie burgers is nie en dat BO vir hierdie tekortkoming kan vergoed.

### **3.2 Die doel van BO is om 'n neoliberale denkraamwerk by die leerders tuis te bring**

Die tekortkomingsbenadering sluit by hierdie benadering aan in die sin dat laasgenoemde van die standpunt uitgaan dat BO die ekonomiese welvaart van die land moet versterk. Petrovic en Kuntz (2014:x) stel tereg dat om die bevordering van die welvaart van 'n land as 'n doel van BO te sien nie noodwendig verkeerd is nie, maar dat die neoliberale denkraamwerk wat dikwels daarmee gepaard gaan, bevraagteken moet word. Die kernvraag van die neoliberale benadering is: Wat word verstaan onder die term *produktiewe burger*? Die antwoorde op hierdie vraag sluit onder meer in dat die mens sowel as die samelewing in wese ekonomies omskryf en gedefinieer word, dat produktiwiteit in geldelike terme beskryf word, dat die belange van die individu verwaarloos word en dat mense as “menslike kapitaal” of “hulpbronne” gesien word (Lee, Jeong en Hong 2018:1–7). Verder verbind dit burgerskap reglynig met ekonomiese produktiwiteit; dit misbruik opvoeding en onderwys vir die doeleindes van vernuwing en produktiwiteit.

Volgens Ndlovu en Makoni (2014:505–6) dien die neoliberale aanslag die belange van die kapitalisme ten koste van die belange van die meeste burgers van 'n land (in hulle geval met verwysing na arm, voorheen gekoloniseerde lande en gemeenskappe). Dit veroorsaak ook maatskaplike ongelykhede (Ndlovu en Makoni 2014:511–3). Die neoliberale nadruk op markkragte veroorsaak dat ander belange soos sosiale ongelykhede nie die nodige aandag (kan) kry nie.



Hierdie benadering het ook opvoedkundige nadele:

- Dit verplig die leerders tot insiklikheid en onderdanigheid aan die oorkoepelende ekonomiese belang en belangegroep.
- Dit verplig die leerders tot gedrag en gesindhede wat pas by die heersende ekonomiese etos: stiptelikheid, rigiede dissipline, toesig en deurlopende teenwoordigheid op die markplein (gereed om te koop en te verkoop; nie slegs goedere nie, maar ook 'n mens se arbeid).
- Dit lei tot 'n verbruikersmentaliteit en die bybring van neoliberale kapitalistiese vooronderstellings.
- Dit lei voorts tot 'n vashou aan 'n pedagogie wat gerig is op die bevordering van die neoliberalisme, die kapitalisme en deelname aan die globale ekonomie.
- Dit lei ook tot die deurbreking van grense tussen lande, kwantifiseerbaarheid, ongesonde mededinging en individualisme.
- Uiteindelik lei dit tot die “ekonomiese ver-ding-liking” (tot-objek-making) van die mens se waardes (Petrovic en Kuntz 2014:xii, xv; Kuntz en Petrovic 2014:238, 241–2, 244, 248).

### ***3.3 Die doel van BO is om by die leerders 'n neokonserwatiewe ingesteldheid tuis te bring***

'n BO-onderwyser wat nie gemaklik is met die neoliberale uitgangs- en doelpunte nie, mag besluit om die neokonserwatiewe weg op te gaan. Hy of sy sal die neoliberale uitgangspunte met alle mag bestry en hulle verset teen al die uitwasse van die neoliberalisme wat in die vorige afdeling beskryf is. Hierdie benadering het egter ook 'n donker kant, soos wat in die onlangse verlede in byvoorbeeld die VSA met die verkiesing van Donald Trump as president en in Groot Brittanje met die Brexit-strategie waargeneem kon word: Dit kan lei tot die oorbeskerming van die eie (proteksionisme), oordrewe patriotisme selfs tot op die vlak van chauvinisme, en 'n inwaartskykende burgerskapsideaal (Huntington 2005). In sulke gevalle is die fokus op die eie gemeenskap en nasie, met verontagsaming van 'n soort burgerskap wat ook kennis neem van wat buite die grense van die eie gebeur. In uiterste gevalle kan dit lei tot ekonomiese proteksionisme (pres. Trump se tariefoorlog met China is 'n goeie voorbeeld hiervan) en anti-immigrantewetgewing (ook hiervan bied pres. Trump se administrasie 'n goeie voorbeeld) (Petrovic en Kuntz 2014:xii, xvi; Kuntz en Petrovic 2014:249). Soos hier onder sal blyk, verwerp Banks (2008:129) en ander deskundiges op die terrein van BO alle oordrewe inwaartskykende benaderings tot BO wat moontlik kan lei tot eng etnosentrisme en chauvinistiese patriotisme.

### ***3.4 Die doel van BO is om die leerders in te lig oor hoe hulle eie regering funksioneer en wat hulle plek in die burgerlike samelewing is***

Die benadering wat in die opskrif hier bo aangedui is, kom neer op burgerskapstudie of sosiale wetenskappe, skoolvakke of dele van skoolvakke wat daarop ingestel is om die leerders in staat te stel om “goeie” burgers van hulle betrokke land te kan word en wees, en veral om te weet hoe die regering van die land gestruktureer is en hoe dit werk. Die doel daarvan is om die opkomende geslag te lei en te vorm sodat hulle hulle rolle as aktiewe en verantwoordelike burgers kan nakom (Joubert 2018:115, 121–2). Drury (1983:20–1) gee 'n goeie illustrasie van hoe hierdie soort BO kan werk:

Een van die persone in Drury se verhaal het op skool loopbaanakoers gekry] tydens 'n burgerskapsonderwysles, toe die onderwyser op 'n verbeeldingryke manier besluit het om die klasgroep te omvorm tot 'n replika van die federale regering (van die VSA), en om 'n denkbeeldige stuk wetgewing deur die verskillende stadia van aanvaarding te stuur, insluitend 'n regsding oor die geldigheid daarvan, tot by die finale besluit van die Hoogste Geregshof van die land. ... [Die betrokke leerder] het, as denkende en toegewyde jongman, heelwat navorsing oor die hoogste hof gedoen. Hy het die twee weke waartydens die stuk wetgewing deur al die stadia geneem is, nie slegs prettig gevind nie, maar ook opwindend. Hy het gedagtes oor 'n loopbaan in die regte begin ontwikkel, en dit het al sterker geword terwyl hulle hierdie opvoedkundige speletjie in die klas gespeel het. Om die waarheid te sê, dit het gaandeweg vir hom 'n saak van erns geword, veral toe hy as Hoofregter die finale uitspraak moes lewer, en die hele klas hom toegejuig het.<sup>8</sup>

Hierdie benadering is, ten spyte van voordele wat dit mag inhou – soos hier bo aangetoon – na die mening van Petrovic en Kuntz (2014:x) nog 'n voorbeeld van “assimilatoriese sosialisering” indien dit nie in 'n breë burgerskapsonderwyskonteks aangebied word nie. In sulke klasse maak die onderwyser ruim gebruik van nasionale simbole soos vlag, die volkslied, nasionalistiese rituele en gebruike, en, soos in die voorbeeld hier bo, die regstelsel van die land. Omdat hierdie benadering nie 'n breë en omvattende benadering tot BO is nie – dog eerder 'n poging om die leerders net hulle eie land en sy simbole en regering te laat leer ken – kan dit ook lei tot indoktrinering en 'n inwaartse kyk na die eie. Dit lei die leerders nie tot 'n kritiese kyk op 'n selfgesentreerde nasionalistiese oriëntering nie (Petrovic en Kuntz 2014:x–xi, xv; Kuntz en Petrovic 2014:244). Om hierdie rede lê Joubert (2018:115) die nadruk op aktiewe, *kritiese* en verantwoordelike deelname aan die openbare lewe / burgerlike samelewing van 'n land.

### ***3.5 Die doel van BO is om die belange van die toekomstige burgers te laat strook met dié van sy of haar eie nasiestaat***

In 'n sekere sin sluit hierdie benadering aan by die een wat pas hier bo beskryf is. Hierdie benadering is sterk nasiestaat-gefokus, en kan maklik lei tot vorme van inwaartskykende patriotisme. Hierdie benadering is geskoei op gedagtes van nasionale samehorigheid en identiteit, en is meermale gebaseer op 'n bepaalde historiese verhaal wat in sommige gevalle nie slegs mities van aard is nie, maar ook onvolledig kan wees (Petrovic en Kuntz 2014:x). Sommige van die aanhangers van hierdie benadering stel die nasiestaat bo die globale konteks. Hulle beskou die nasiestaat as 'n baie komplekse samelewing waarin BO die belangrike rol moet vervul om stabiliteit te bewerkstellig deur diverse groepe en individue te lei en te vorm sodat hulle vreedsaam sal kan saamleef in die een nasiestaat waarin die bestaan gekenmerk word deur 'n spektrum van politieke en ekonomiese ideale, stelsels en sieninge (Petrovic en Kuntz 2014:xiv).

Soos verder aan duideliker sal word, is selfs plaaslike kontekste ingebed in, en onlosmaaklik gebonde aan, globale belange en gesprekke. Dit is gevolglik inderdaad belangrik, aldus Petrovic en Kuntz (2014:ix), om die nasionale konteks in ag te neem wanneer 'n mens BO vir 'n bepaalde tyd en ruimte bedink en beplan. Burgerskap, en dus ook BO, het inderdaad sowel 'n plaaslike as 'n globale kant, en laasgenoemde is besig om belangriker te word soos nasionale grense vervaag en mense makliker met mekaar kommunikeer en oor die wêreld heen rondreis. Joubert (2018:116) benadruk om hierdie rede tereg die feit dat toekomstige burgers van 'n land moet leer om aktiewe deelnemers te wees in die bedrywighede van hulle eie nasiestaat, maar

tegyk ook moet leer om rolspelers te wees op die globale verhoog. 'n Eng nasiestaat-georiënteerde benadering kan, soos gesê, neerkom op 'n uitsluitlik inwaartse kyk en lei tot ongesonde nasionalisme en selfs tot proteksionisme. Kuntz en Petrovic (2014:238) het tereg raakgesien dat historiese omstandighede nie vasgevang kan word binne nasionale grense nie, en dat hulle selfs die geografiese en historiese grense van lande kan oorskry. Daarteenoor kan BO nie slegs tot die globale beperk word nie; dit moet ook die plaaslike konteks in ag neem en die opkomende geslagte toerus vir hulle taak ook in hulle eie plaaslike omgewings. Hierdie insig is onlangs sterk onderstreep deur Ndlovu en Makoni (2014:505, 510). Na hulle oordeel behoort die plaaslike, veral in 'n gedekoloniseerde konteks, selfs 'n deurslaggewende rol te speel. Omgekeerd, weer, meen hulle plaaslike ekonomiese inisiatiewe en strategieë kan nie noodwendig beskou word as oplossings (hulle praat van “neutrale panaseë”) vir die universele probleem van ekonomiese agterstande in gemeenskappe nie.

### ***3.6 Die doel van BO is om die belange van die opkomende geslagte te laat strook met die waardes en die eise van die globale konteks***

Dit is reeds uit die voorgaande duidelik dat BO ook moet reken met die toenemend globale konteks van die hedendaagse mens se bestaan. Burgerskap raak toenemend 'n plaaslike sowel as 'n globale verskynsel (Petrovic en Kuntz 2014:ix, xv). Die blote gedagte van om 'n produktiewe burger te wees het sowel 'n plaaslike as 'n globale kant. Hoewel die globale kant 'n hele aantal aspekte omvat, soos die politiek, kultuur, geskiedenis, geografie en ideologie, word dit tans ongelukkig oorheers deur die neoliberale etos (ekonomiese globalisering) waarna hier bo verwys is. Vrae ontstaan wanneer BO gefokus raak op hierdie etos, wanneer die begrip *goeie burger* verstaan word as iemand wat ekonomies aktief is of kan wees, iemand wat betekenisvol kan bydra tot die globale en die plaaslike ekonomie, dog met die nadruk op die globale.

### ***3.7 Die doel van BO is om die mens se waardes te verdinglik***

Een van die (onbedoelde) gevolge van die neoliberale benadering is dat waardes soos doeltreffendheid en produktiwiteit tot objekte gemaak word deurdat mense gesien word as individuele entiteite sonder konteks, geskiedenis en agtergrond, en deur hulle te sien as los van hulle huidige omstandighede en verlede (Kuntz en Petrovic 2014:240). Soos hier onder geredeneer sal word, vereis 'n behoorlike begrip van burgerskap en van die plek en rol van die burger dat daar ook rekenskap gegee sal word van sy of haar sosiokulturele konteks. Burgerskap, veral in 'n demokrasie, hou rekening met al die verskillende aspekte van menswees en menslike bestaan, en omvat onder meer regverdigheid, geregtigheid, keuses, deelname, magsaanwending, gelykheid en gelykwaardigheid, (politieke) regte en verantwoordelikhede (Joubert 2018:118). Elke burger is 'n mens in eie reg, en dit moet so erken word. As volwaardige menslike wese mag die waardes wat mense huldig nie verdinglik word nie, en dit behoort dus ook nie in die raamwerk van BO te gebeur nie.

## **4. 'n Aantal meer regverdigbare antwoorde op die twee vrae aan die begin van die artikel gestel**

Die benaderinge tot burgerskap en tot BO tot dusver omlin vertoon almal die een of ander tekortkoming:

- Sommige is ontologies nie verdedigbaar nie (hulle verskraal die wesenlike van burgerskap en dus van BO; vgl. die neoliberale benadering wat alles tot die ekonomiese reduseer).
- Ander is weer antropologies nie regverdigbaar nie (hulle werk met 'n verskraalde beeld van die burger as mens; vgl. die tekortkomingsmodel of die verdinglikingsbenadering).
- Ander is epistemologies vol tekortkominge: Hulle vertolk byvoorbeeld burgerskap en BO deur die eng lense van die neoliberalisme of die neokonserwatisme; dit lei tot allerhande reduksionismes soos nasiesentrisme, ongesonde patriotisme en proteksionisme. Die omgekeerde – globalisme – lei weer tot 'n oorbeklemtoning van die globale en die mens/leerder as wêreldbürger, dikwels ten koste van sy of haar plaaslike verbintenisse en verantwoordelikhede.
- Nog ander is aksiologies onder verdenking (hulle objektiveer byvoorbeeld die mens as burger en sy of haar lewenswaardes; vgl. die burgerskapstudiebenadering wat BO uitsluitlik wil fokus op die werkinge van die eie land se regering en die organe daarvan, en dit ten koste van kennis van die wyer wêreld of die breë vorming van die leerder). 'n Anti-magsbenadering mag weer slegs fokus op hoe mag in die samelewing verkry en teengewerk kan word; 'n dekoloniseringsinstelling kan in die slagatrap om slegs die onregte van kolonialisme raak te sien en nie ook byvoorbeeld die historiese dinamika wat in die destydse imperialistiese wêreld aan die orde van die dag was nie; dit mag ook swig voor die verleiding om alles wat inheems is te verheerlik en alles wat uitheems is te verdoem.

Daarteenoor kan nie ontken word dat daar 'n mate van geldigheid in elkeen van die vermelde benaderinge tot burgerskap en tot BO is nie. Dit is so dat jongmense nie oor alle kennis rakende burgerskap beskik nie en dat hulle daarin onderrig moet word; dit is egter nie 'n tekortkoming by hulle nie, maar wel 'n tipies menslike verskynsel onder jongmense. Jongmense moet leer van die ekonomiese aspek van die werklikheid (sonder om gelei te word dat hulle mettertyd dink dit is die enigste en belangrikste aspek daarvan); hulle moet leer wat mag is en hoedat dit misbruik is en kan word; hulle moet leer om trots te wees op die eie land en sy mense (sonder om uiteindelik in chauvinisme te verval); hulle moet leer hoe die land regeer word, en hulle moet die moontlikhede en gevare van globalisme en die verdingliking van die mens se waardes leer ken en verstaan; en hulle moet leer om 'n balans te kan vind tussen plaaslike en globale belange. Die kernbeginsel in hierdie verband, soos in alle vorme van goeie opvoedende onderwys, is die bewerkstelliging en handhawing van ewewig.

Die antwoorde wat in die subafdelings hier onder bespreek word, word as regverdigbaar beskou omdat hulle geskoei is op sieninge wat ontologies, antropologies, samelewingsteoreties, epistemologies en aksiologies ewewigtig probeer wees en gevolglik poog om eensydighede te ontduik. Aristoteles en Confucius het, op wyses wat strook met hulle onderskeie deugde-etiek, albei lank gelede al daarop gewys dat ewewig in die lewe deugdelik is. Hulle het albei die beginsel gehuldig dat “ewewig die wortel is waaruit alle menslike handeling in die wêreld behoort te groei, en (dat) hierdie harmonie die universele weg is waarop almal behoort te wandel” (Baggini 2019:259, 261)<sup>9</sup>. Al die beskouinge wat hier onder bespreek word, is gevolglik gebaseer op 'n visie van die mens as 'n volrond-ontwikkelde persoon (of iemand op weg soontoe), 'n ewewigtige beeld van die samelewing en van die mens se plek en taak daarin, en op 'n meer volronde beeld van die werklikheid waarin die toekomstige burger sal moet funksioneer. Ewewigtigheid hang altyd ook af van die konteks waarin dit bewerkstellig moet word (Baggini 2019:260).

Ondersoek bring aan die lig dat BO, in 'n ewewigtige nasionale en transnasionale skool- en kurrikulumbenadering, vier hoof funksies het. Hoewel hierdie volgorde debatteerbaar is, is die belangrikste funksie daarvan om die jongmense te leer en te lei dat hulle verstaan dat almal wat in 'n bepaalde sosiokulturele ruimte verkeer 'n gesamentlike lot met mekaar deel. Dit veronderstel dat hulle tot 'n werkbare saamlewing behoort te kom. Die tweede is dat hulle geleer en toegerus moet word om die sosiokulturele en historiese konteks te verstaan waarin hulle hulle bevind. Die derde is dat hulle geleer en gelei behoort te word sodat hulle moreel verantwoordelike en toerekeningsvatbare burgers van die toekoms kan word. Die vierde, gegewe die opkoms van allerlei bedenklieke tendense soos oordrewe patriotisme (chauvinisme) en proteksionisme, die eise van die neoliberalisme en dies meer, is om hulle te leer en te lei om 'n kritiese houding in te neem teenoor die status quo. Die volgende subafdelings bestee aandag aan elkeen van hierdie meer positiewe en aanvaarbare doelstellings van BO.

#### ***4.1 Die doel van BO is om jongmense te lei en te laat verstaan dat hulle in hulle besondere sosiokulturele ruimte 'n gesamentlike lot met andere deel en dat hulle hulle dus moet beywer vir 'n werkbare vorm van vreedsame saamlewing***

Blackburn (2017:81) waag die stelling dat dit inderdaad moeilik is vir mense om in vrede met mekaar saam te leef, en om mekaar se praktyke en maniere van doen te verdra. In die lig hiervan het Ben-Porath (2012) na vore gekom met die gedagte van 'n "gedeeldelotburgerskap": die gedagte dat mense wat hulle in 'n bepaalde sosiokulturele en historiese opset bevind, met al die verskeidenheid wat daarin opgesluit is, dieselfde lot deel, en dus verplig is om maniere te vind om vreedsaam saam te leef, hulle verskille onderling in ag te neem en sodoende ewewig en stabiliteit in hulle samelewing te verseker. Ben-Porath eggo met hierdie siening 'n sienswyse wat al baie eeue gelede te vinde is in die etiek van Aristoteles, naamlik dat die etiese saamleef van mense niks anders is as die taak om mense in staat te stel om te gedy nie. Hierdie saamleef vind uitdrukking in burgerlike aktiwiteit en vriendskap. Die filosoof David Hume het hierdie gedagte later onderstreep: Die gemeenskaplike situasie, meen hy, is een waarin elkeen iets wil doen en bereik, maar dit slegs kan verwesenlik deur dit gesamentlik te doen (Blackburn 2017:84, 88). Op grond van Petrovic en Kuntz (2014:xiii) se beskouinge kan al hierdie gedagtes soos volg saamgevat word: Gedeeldelotburgerskap omvat die visies, die praktyke en die prosesse waaruit die burgerlike samelewing saamgestel is deur die betrokke making van individue en groepe by die deurlopende proses van die ontwerp, die uitdrukking en die vertolking van lidmaatskap van die nasie.

Die gedagte van 'n gedeeldelotbenadering tot BO vind op verskillende maniere uitdrukking in die literatuur. Joubert (2018:122) verwys op voetspoor van Waghid (2010:9) en andere na die kommunitariese ("communitarian") benadering wat daarop neerkom dat al die burgers van 'n land of 'n politieke entiteit saamwerk en saam deelneem aan die proses om vorm te gee aan hulle toekomstige samelewing. Hierdie samewerking is gerig op die welsyn van die hele betrokke gemeenskap, en daarom is daar 'n wederkerige verhouding tussen die burger en sy of haar samelewing. In die lig hiervan praat sy van 'n "allesinsluitende 'ons'" waaruit 'n samelewing behoort te bestaan, en van leer om in vrede met mekaar saam te leef en om probleme gesamentlik en kreatief die hoof te bied (Joubert 2018:125, 126)<sup>10</sup>. Hierdie stelling sluit aan by die hoop wat Waghid (2010:9) aan die begin van sy boek uitspreek: "Hopelik sal studente en onderwysers [na die lees van sy boek] meer krities ingestel, meer ondersoekend en meer betrokke raak en daardeur van demokratiese burgerskap 'n hoogs pragmatiese handeling maak ter wille daarvan om [...] burgerlikheid en menslikheid te kweek"<sup>11</sup>. Soos Joubert (2018:123) tereg opmerk, is die kans skraal dat jongmense sal deelneem aan die transformasie

van hulle nasie en sy belange indien hulle hulself nie as deel van die nasie sien en voel nie. Nie alle nasionale gemeenskappe verrig hierdie taak op dieselfde manier nie, en nie almal behaal welslae met hulle pogings daartoe nie. Die mate van welslae wat daarmee behaal word hang uiteraard af van die aard en die verwickeldheid van byvoorbeeld die betrokke sosiale en ekonomiese omstandighede.

Dit is belangrik om daarop te let dat die opvatting van 'n gedeeldelotburgerskap nie in die eerste instansie te make het met die universele of die globale nie, maar met individue en hulle besondere persoonlike omstandighede. Dit is per slot van rekening individue wat tot die besef moet kom dat hulle hulle lot met andere deel. Eers wanneer 'n persoon tot 'n besef van sy of haar gedeelde lot met ander gekom het, kan daar ook in die rigting van die nasionale en die globale gekyk word. Dit is om hierdie rede dat UNESCO (1998) al meer as twee dekades gelede gestel het dat “eerbied vir andere en vir hulle waardigheid, net soos die selfrespek van 'n vrye outonome enkeling, sy ontstaan het in elke individu se persoonlike etiek, die wil om saam te lewe, met en vir andere in regverdige samelewingsverbande”<sup>12</sup>. Die lot wat enkelinge en hulle gemeenskappe met ander deel eindig nie by die grense van hulle gemeenskap of land nie; mense is altyd ook betrokke by groter politieke en ekonomiese projekte en prosesse (onder meer as gevolg van verbeterde kommunikasie- en vervoermedia). Die gedagte van eerbied vir die “ander” as 'n mens se gelyke, met al sy of haar fisiese, intellektuele en kulturele eienskappe, behoort ook tot uitdrukking te kom in BO in skole, aldus UNESCO (1998).

#### ***4.2 Die doel van BO is om jongmense te lei en toe te rus sodat hulle die sosiokulturele en -historiese kontekste of ruimtes waarin hulle hulle bevind, kan verstaan***

Volgens die sosiale-ruimte-en-etiese-handeling-teorie beset iedere persoon, groep of gemeenskap van mense, en elke daad of handeling van sodanige persoon of groep, 'n bepaalde sosiale ruimte. Ruimte kan omskryf word as die plek, die status en die omstandigheid waarbinne mense, hulle gemeenskappe en hulle onderlinge verhoudinge hulself in die werklikheid oriënteer. Elke handeling, sowel as elke reaksie daarop, vind binne 'n bepaalde kosmiese raamwerk van sosiale interaksie plaas (Strauss 2009:771). Dit is belangrik om in ag te neem dat hierdie ruimte nie slegs sosiaal van aard is nie, maar dat dit ook alle ander modaliteite van die werklikheid vertoon, soos die eties-morele, waaraan in die volgende onderafdeling aandag bestee word. Soos reeds hier bo geblyk het, is die sosiale aspek intiem verweef met al die ander modaliteite of bestaanswyses van die werklikheid, ook dié wat spesifiek deur Petrovic en Kuntz (2014:ix–xii) en Kunz en Petrovic (2014:243) uitgelig is, naamlik die ekonomiese, die politieke en die intellektuele (as doelstellings van BO).

In 'n gedifferensieerde samelewing het elke individu, elke groep en elke samelewingsverband as 'n virtuele ruimte 'n eie skeppingsmandaat, funksie en doel, en behoort elkeen ten volle toegewy te wees aan die verantwoordelike en toerekenbare nakoming van die betrokke mandaat. Normatief gestel behoort elke persoon die moontlikheid en ruimte te kry om verantwoordelik en toerekenbaar te bestaan en te funksioneer binne sy of haar betrokke sosiale ruimte, dus as betekenisvolle lid van 'n gemeenskap, 'n nasiestaat en selfs op die globale verhoog. BO behoort dus die jongmense in staat te stel om elkeen so 'n plek te vind waarbinne hulle betekenisvol kan bestaan en funksioneer, en van waar hulle ook die sosiale ruimtes van andere kan eerbiedig en ondersteun. Elke persoon, as burger, behoort sosiaal verbind te wees aan andere deur verantwoordelik in hul eie ruimte te leef en deur ander en hulle sosiale ruimtes te eerbiedig. Hoe BO gestalte kry, aldus Petrovic en Kuntz (2014:ix), is ten diepste afhanklik

van tyd en plek, en is derhalwe altyd 'n dinamiese proses. Dieselfde geld vir die gedagte van die *goeie lewe* waarvoor die jongmense voorberei moet word deur BO.

### ***4.3 Die doel van BO is om jongmense te lei en toe te rus sodat hulle moreel verantwoordelike en toerekenbare burgers van die toekoms kan word***

Hierdie doel van BO sluit by die vorige aan, naamlik die taak om die jongmens te help om sy of haar plek in hulle sosiale opset te verstaan. Dit hou ook verband met die tweede deel van die sosiale-ruimte-en-etiese-handeling-teorie. Hierdie doel of taak van BO sentreer om die gedagte dat elke persoon 'n agent in 'n bepaalde sosiale ruimte is en dat hy of sy dus toegewyd sorg behoort te dra vir die belange van alle andere rondom hulle. Dit vloei ook uit die gedeeldelotgedagte wat hier bo bespreek is: Gemeenskaplike verantwoordelikheid kom veral tot uitdrukking in morele besorgdheid oor sosiale geregtigheid (in die vorm van sorg vir minderheidsgroepe se belange, die bevordering van 'n gevoeligheid vir verantwoordelikheid, identiteit en deelname, en toewyding en deelname aan die openbare lewe) (Joubert 2018:122–3). Hoewel daar, soos Grayling (2019:584) nog heel onlangs opgemerk het, steeds groot onsekerheid bestaan oor wat as goed en reg, betekenis- en waardevol, en as die goeie en die moeite werd beskou moet word, het denkers in die verlede gepoog om die eties-morele beginsel<sup>13</sup> onder woorde te bring, soos die Bybelse oproep om die ander lief te hê soos jouself, om na die belange van andere om te sien, Immanuel Kant se kategorieëse imperatief, en Jean-Jacques Rousseau se stelreël dat jy aan andere behoort te doen wat jy graag wil hê hulle aan jou moet doen, om maar 'n paar te noem. Deur eerbied te toon vir die ander in sy of haar sosiale ruimte laat 'n mens hulle toe om sin en waarde in hulle eie sosiale ruimtes te vind en in ooreenstemming daarmee te leef, en sodoende waarde toe te voeg tot die gedeelde lot waarvan hier bo sprake was. UNESCO (2015:24) het hierdie gedagte soos volg onder woorde gebring:

[Diegene wat hulle in 'n sosiale ruimte bevind behoort] eties verantwoordelik en betrokke te wees en op te tree; [hulle behoort] die waarde van omgee vir andere te eerbiedig, ook die waardes van verantwoordelikheid en transformasie, deelname aan die gemeenskap en van bydraes tot 'n beter wêreld deur ingeligte etiese en vreedsame optrede.<sup>14</sup>

Hierdie stelling klop met Nussbaum (2012:21, 25, 28, 57, 91) se oortuiging dat daar eerbied vir andere behoort te wees, veral vir hulle waardigheid en gelykheid, en dat simpatieke morele verbeelding en meegevoel vertoon behoort te word wat andere en hulle besondere omstandighede betref (vgl. Wright 2009:418–28; Joubert 2018:128). Eerbied teenoor andere wat op hierdie maniere betoon word, aldus Nussbaum (2012:119), moet egter nie tot die nadeel van kritiese gesprekvoering te wees nie, maar behoort selfs nog groter sosiale ruimte te bied aan andere sodat hulle in ooreenstemming met hulle gewetens kan leef, of ander met hulle saamstem daarvoor of nie.

Soos dit nou al meermale geblyk het, is sosiale ruimtes nie staties nie, en dit geld ook vir die optrede en gedrag van die mense wat daardie ruimtes benut. Die sosiopolitieke konteks beïnvloed voortdurend die konseptualisering van BO en ook die konkrete praktyk daarvan in skole (Petrovic en Kuntz 2014:ix). Die konteks, sowel as die historiese omstandighede, is telkens medebepalend in die proses om te verstaan wat bedoel word met die begrip *die goeie lewe* waarvoor die jongmense voorberei (moet) word.

Die voorgaande behoort ook teen die agtergrond gesien te word van Veugelers (2011:474) se gevolgtrekking dat ons moet beseef dat in die huidige globale konteks die term *burgerskap* nie

meer net na die formele burgerskap van 'n land verwys nie, maar dat dit dui op 'n morele kategorie deurdat burgerskap sterk verbind is en word aan persoonlike identiteit en ontwikkeling, en dat dit te make het met die baie persoonlike terrein van gevoelens, gesindhede en gedrag. Dill (2013:Inleiding) stem hiermee saam as hy stel dat ons in die huidige bestel 'n openbare gesprek van stapel behoort te stuur oor wat die dieper morele doeleindes van opvoeding as sodanig is en behoort te wees. Wat wil ons graag hê die kinders moet word en hoe wil ons hierdie ideale bereik? Wat is die identiteitsvormende verhale wat implisiet en eksplisiet in die BO-klaskamers aan die kinders vertel word? Hierdie vrae strook met die twee vrae waarop hierdie artikel geskoei is.

#### ***4.4 Die doel van BO is om jongmense te lei en toe te rus om krities te wees oor die status quo***

Dit is ook belangrik om die opkomende geslag te lei, te onderrig en te laat verstaan dat hulle nie alles wat rondom hulle as toekomstige burgers gebeur, onkrities mag laat verbygaan nie. Voorbeelde van uitwasse wat bevraagteken behoort te word, soos neoliberalistiese of neokonserwatiewe tendense, is reeds hier bo genoem. Dieselfde geld vir magstrukture wat onbehoorlike druk op die burgerlike samelewing plaas. 'n Voorbeeld hiervan is die optrede van die VSA se president teenoor Iran en Irak in Januarie 2020, wat die burgers van daardie lande, en ook van die res van die wêreld, tot op die randjie van 'n nuwe wêreldoorlog gebring het. Petrovic en Kuntz (2014:xi, xii) en Kuntz en Petrovic (2014:244) is dus heeltal tereg besorg oor die moontlikheid dat BO in skole kan lei tot 'n klakkelose aanvaarding van die burgerlike status quo. Daarom beveel hulle aan dat die status quo op 'n robuuste manier bevraagteken en gedebatteer behoort te word. In die proses moet onderwysers en leerders die nadruk vestig op wyd aanvaarde demokratiese beginsels soos die erkenning van menseregte, sosiale geregtigheid (Joubert 2018:118), die vereistes van ware demokrasie, die interverbondenheid van mense en van die mensdom, die sorg vir minderbevoorregte en sosiaal onderdrukte mense, en die gedeelde lot wat alle burgers behoort te erken. Dit spreek vanself dat die jongmense behoort te leer hoe om krities met die sosiale media om te gaan, om fopnuus te herken, en om pogings tot indoktrinasie teen te staan.

Soos alle onderwys behoort BO kennisoordrag te laat plaasvind en die huidige stand van sake te bevraagteken en te beoordeel. Dit behoort kritiese interaksie met die heersende stand van sake te bevorder. Leerders moet gelei en gevorm word om as aktief-deelnemende burgers van die land ingeligte sosiale kritiek te kan uitspreek (Joubert 2018:121–2). In die proses, meen Petrovic en Kuntz (2014:xvi) en Kuntz en Petrovic (2014:237), kan onderwysers gebruik maak van die Sokratiese metode om die jongmense te leer hoe om normatiewe aansprake te bevraagteken en te beoordeel, ten einde by die epistemologiese en ontologiese vooronderstellings en aannames uit te kom wat die heersende benadering tot burgerskap in hulle land of gemeenskap ten grondslag lê. Volgens Kuntz en Petrovic (2014:239–40, 243) behoort hulle te leer hoe om hulle gesonde verstand te gebruik wanneer hulle met burgerlike aangeleenthede gekonfronteer word. Op dié manier kan hulle uitkom by die regstelling van bestaande uitwasse in die burgerlike samelewing.



## 5. Bespreking: Wat is BO dan veronderstel om reg te maak of te herstel, en wat beteken dit om 'n aktiewe en produktiewe burger van 'n land te wees?

Die antwoord op die eerste vraag in die opskrif hier bo en waarop hierdie artikel geskoei is, is kortom: hoegenaamd niks. Burgerskapsonderwys (BO), soos alle opvoedende onderwys, het nie in eerste instansie die taak om iets wat gebreek is reg te stel nie, maar wel om uit die staanspoor te vorm, te lei en toe te rus vir die taak as toekomstige burgers van hulle gemeenskap, hulle nasiestaat en van die wye wêreld daarbuite.<sup>15</sup> Hierdie siening vind onder andere gestalte in Banks (2008:129) se gedagte van 'n transformatiewe BO: “[Dit stel] studente/leerders in staat om die kennis, vaardighede en waardes te bemeester wat hulle nodig om doeltreffend te kan funksioneer in hulle eie kulturele gemeenskap, hulle nasiestaat, die streek en ook in die globale gemeenskap ... [D]it help hulle [ook] om doeltreffend met ander te kan verkeer en in gesprek te tree met hulle portuurs uit diverse rasse- en etniese groepe.”<sup>16</sup>

Hierdie gevolgtrekking beteken egter nie dat sake wat BO betref nie in die verlede al hier en daar skeefgeloop het nie, soos wat Banks (2015; 2017) aangetoon het. Wat die situasie in Suid-Afrika betref, kom Smith en Arendse (2016:69) tot die slotsom dat die burgerskapsonderwys-kurrikulum heelwat eksplisiet<sup>17</sup> behoort te wees wat die konteks en die inligting betref wat aan leerlinge vanaf so vroeg as die ontvangsjaar gebied word, ten einde van hulle verantwoordelike en aktiewe burgers van die land te maak. Hierdie opmerking maak sin as dit gesien word teen die agtergrond van kritiek teen die ganse huidige kurrikulum wat tans in skole gevolg word (vgl. Le Cordeur 2018:9; Spamer 2018:17).

Wat jongmense ten diepste nodig, soos Nussbaum (2011:23) tereg geredeneer het, is leiding, versorging, vorming, ontwikkeling en opleiding met die oog op die ontvouing van hulle ingebore vermoëns op antropologies regverdigbare maniere, sodat hulle kan ontwikkel tot volronde ewewigtige volwassenes (vgl. ook Blackburn 2017:89). Waghid (2010:147) se bespreking van BO trek ook saam in die gedagte van opvoeding (opvoedende onderwys): Slegs deur opvoeding kan demokratiese burgerskap bevorder word. Die kern van sy argument is dat onderrig en leer in onderwysinstellinge die ruimte behoort te wees waar die gedagte van “die goeie burger” gekweek word. Dit is in hierdie verband, meen hy, dat die leerders en hulle onderwysers saam kan verkeer en algaande kan uitkom by die verrigting van moreel regverdigbare aktiwiteite waardeur hulle saamlewing gebou kan word. Fataar (2017) benadruk eweneens die vereiste dat opvoeding (opvoedende onderwys) gebaseer moet wees op die beginsel van die almal-insluitende, die opvatting dat opvoeding gerig moet wees op die ontwikkeling van “die volle menslikheid van alle betrokkenes”. Joubert (2018:123, 127) lê insgelyks die nadruk op vorming en op die toerusting deur BO-onderrig in die skole van die opkomende geslag om betekenisvol te kan deelneem aan die samelewing. Sy wys tereg daarop dat BO nie as iets afsonderliks gesien moet word nie, dog wel as deel van die omvattende onderwysende opvoedingspoging om leerders te lei tot holistiese en persoonlike ontwikkeling (Joubert 2018:128).

Voorgaande gevolgtrekking bring 'n mens dan sommer dadelik ook tot 'n antwoord op die tweede vraag, naamlik wat dit behels om 'n aktiewe en produktiewe burger van die land en van die globale wêreld te wees. Die leiding, ensovoorts, waarvan pas hier bo sprake was, word deur die jongmense nodig ten einde tot 'n aktiewe, produktiewe, verantwoordelike, demokraties ingestelde en toerekenbare burger in sy of haar huidige histories-burgerlike situasie te kan ontwikkel. In wese is BO niks anders as 'n baie gespesialiseerde vorm van opvoedende onderwys (pedagogie) nie, met ander woorde 'n vorm van opvoedende onderwys wat daarop gerig is om die jongmense te lei en toe te rus vir hulle bestaan en funksionering as lede van

hulle eie (toekomstige) gesinne, families, gemeenskappe, politieke streke, nasiestate, en ook die hele wye wêreld.

## 6. Slotopmerking

BO en die welslae van onderrig daarin hang van 'n hele aantal faktore af, en die antwoorde op die twee basiese vrae waarop hierdie navorsing (artikel) geskoei was, is nie bloot voor die hand liggend nie. Deel van die kompleksiteit rondom die antwoorde is die onderhawige sosiopolitieke en historiese konteks, die aard van die globale gesprek, sowel as die tyd en die ruimte waarbinne BO aangebied word. Daarom behoort die BO-onderwyser en -wetenskaplike 'n dinamiese begrip van BO as moontlike skoolvak te huldig, en nie vas te val in allerlei generiese en veralgemenende uitsprake daaroor, soos dat BO moet lei tot die vorming van 'n "goeie of gehoorsame burger" of van "'n wêreldbürger" nie. Hierdie laaste gevolgtrekking bring 'n mens weer by die implikasies van die sosiale-ruimte-en-etiese-handeling-teorie. Die sosiale ruimte wat die betrokke leerder en die betrokke BO-onderwyser volstaan, is telkens uniek, en kan nie met veralgemening of generiese uitsprake of beginsels gedek word nie.

Dieselfde geld vir die eties-morele aspek van die sosiale-ruimte-en-etiese-handeling-teorie. Elke leerder en elke BO-onderwyser het 'n eie unieke opvatting van wat as eties-moreel normatief vir sy of haar lewe en gedrag beskou moet of kan word. Ook in hierdie opsig kan of behoort daar nie veralgemeen te word nie. Dieselfde geld vir die etos of morele karakter (afgelei uit die Grieks *ethos* = karakter) van die leerder wat besig is om te ontwikkel tot volwassenheid, en waarin die BO-onderwyser hom of haar bystaan. Die antwoorde op die twee vrae waarop hierdie hele bespreking geskoei was behoort dus genuanseerd en omstandigheidsgepas te wees.

## Bibliografie

- Baggini, J. 2017. *The edge of reason*. New Haven en Londen: Yale University Press.
- . 2019. *How the world thinks*. Londen: Granta Books.
- Banks, J.A. 2008. Diversity, group identity, and citizenship education in a global age. *Educational Researcher*, 37(3):129–39.
- . 2015. Failed citizenship, civic engagement, and education. *Kappa Delta Pi Record*, 51(4):151–4.
- . 2017. Failed citizenship and transformative civic education. *Educational Researcher*, 46(7):366–77.
- Ben-Porath, S. 2012. Citizenship as shared fate: Education for membership in a diverse democracy. *Educational Theory*, 62(4):381–95.
- Ben-Porath, S. en R.M. Smith (reds.). 2013. *Varieties of sovereignty and citizenship*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
-

- Blackburn, S. 2017. *Truth*. Londen: Profile Books.
- Caputo, J. 2018. *Hermeneutics: Facts and interpretation in the age of information*. Londen: Penguin Books.
- Dill, J.S. 2013. *The longings and limits of global citizenship education: The moral pedagogy of schooling in a cosmopolitan age*. New York: Routledge.
- Drury, A. 1983. *Decision*. Londen: Michael Joseph Ltd.
- Farnen, R., H. Sunker en I.U. Kolbe (reds.). 1997. *The politics, sociology and economics of education. Interdisciplinary philosophical and comparative perspectives*. Londen: Macmillan Press.
- Fataar, A. 2017. Decolonising education in South Africa: An interview with Aslam Fataar. University Seminar, 23 January. <https://www.litnet.co.za/decolonising-education-south-africa-interview-aslam-fataar> (13 Augustus 2019 geraadpleeg).
- Grayling, A.C. 2019. *The history of philosophy*. Londen: Random House/Penguin.
- Huntington, S.P. 2005. *Who are we? The challenges to America's national identity*. New York: Simon and Schuster.
- Jensen, C.B. 2019. Cosmopolitical perplexities: Pragmatic tests for changing climates. [https://www.academia.edu/38729958/Cosmopolitical\\_Perplexities\\_Speculative\\_and\\_Pragmatic\\_Tests\\_for\\_Changing\\_Climates](https://www.academia.edu/38729958/Cosmopolitical_Perplexities_Speculative_and_Pragmatic_Tests_for_Changing_Climates) (12 April 2019 geraadpleeg).
- Joubert, I. 2018. Democratic citizenship education for participatory democracy. In Nel (red.) 2018.
- Koonce, J. 2018. Critical race theory and caring as channels for transcending borders between an African-American professor and her Latina/o students. *International Journal of Multicultural Education*, 20(2):101–16.
- Kuntz, A.M. en J.E. Petrovic. 2014. Epilogue: Reading citizenship education in neoliberal times. In Petrovic en Kuntz (reds.) 2014.
- . 2018. (Un)Fixing education. *Studies in Philosophy of Education*, 37(1):65–80.
- Le Cordeur, M. 2018. Leerplan wat SA pas. *Beeld*, 27 November, bl. 9.
- Lee, J-H, H. Jeong en S.C. Hong. 2018. *Human capital and development*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing.
- McLaren, P. 1997. Pedagogy in the age of predatory culture. In Farnen, Sunker en Kolbe (reds.) 1997.
- Ndlovu, N. en E.N. Makoni. 2014. The globality of the local? A decolonial perspective on local economic development in South Africa. *Local Economy*, 29(4–5):503–18.
-

- Nel, M. (red.). 2018. *Life Orientation for South African teachers*. Pretoria: Van Schaik.
- Nussbaum, M.C. 2011. *Creating capabilities*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- . 2012. *The new religious intolerance*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Petrovic, J.E. en A.M. Kuntz (reds.). 2014. *Citizenship education around the world*. New York en Londen: Routledge.
- Popov, N., C. Wolhuter, J. Kalin, G. Hilton, J. Ogunleye en E. Niemczyk (reds.). 2016. *Education provision for every one: Comparing perspectives from around the world*. BCES Conference Books 14(1). Sofia, Bulgarye: BCES.
- Povinelli, E.A. 2013. Citizens of the earth: Indigenous cosmopolitanism and the governance of the prior. In Ben-Porath en Smith (reds.) 2013.
- Smith, J. en A. Arendse. 2016. South African curriculum reform: Education for active citizenship. In Popov, Wolhuter, Kalin, Hilton, Ogunleye en Niemczyk (reds.) 2016.
- Spamer, T. 2018. Tyd vir 'n beter leerplan. *Beeld*, 1 November, bl. 17.
- Stornaiuolo, A. en T.P. Nicholls. 2019. Cosmopolitanism and education. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. DOI: 10.1093/acrefore/9780190264093.023.252 (9 April 2019 geraadpleeg.)
- Strauss, D.F.M. 2009. Social space: Philosophical reflections. *South African Journal of Higher Education*, 4:760–792.
- Thompson, M. 2018. *Ethics for life*. Londen: John Murray Learning.
- UNESCO. 1998. *Citizenship education for the 21st century*. Parys: UNESCO.
- . 2015. *Global citizenship education. Topics and learning objectives*. Parys: UNESCO.
- Van der Walt, J.L. 2017. Vergifnisonderwys: Die sleutel tot die ontlooting van ongelukkigheid oor sosiale onreg. *In die Skriflig*, 51(1):a2265. [https://www.researchgate.net/publication/321113870\\_Vergifnisonderwys\\_Die\\_sleutel\\_tot\\_die\\_ontlooting\\_van\\_ongelukkigheid\\_oor\\_sosiale\\_onreg](https://www.researchgate.net/publication/321113870_Vergifnisonderwys_Die_sleutel_tot_die_ontlooting_van_ongelukkigheid_oor_sosiale_onreg) (30 Junie 2019 geraadpleeg).
- Van Huyssteen, J.W. 2006. *Alone in the world? Human uniqueness in sciences and theology*. Grand Rapids: William B. Eerdmans.
- Veugelers, W. 2011. The moral and the political in global citizenship: Appreciating differences in education. *Globalisation, Societies and Education*, 9(3–4):473–85.
- Waghid, Y. 2010. *Education, democracy and citizenship revisited*. Stellenbosch: SUN PRESS.
- Wright, R. 2009. *The evolution of God*. New York: Little, Brown and Company.

## Eindnotas

<sup>1</sup> 'n Internetsoektog sal die belangstellende leser by hierdie navorsers se onderskeie bydraes uitbring. Dit sou hierdie artikel onnodig lank gemaak het om al hulle werke ook in die bibliografie op te neem. Die noem van hulle name is egter al voldoende om aan te voer dat daar in die verlede diep besin is oor die twee vrae wat Kuntz en Petrovic aan die einde van hulle versamelwerk stel. Deur hierdie twee vrae te stel dwing Kuntz en Petrovic ons om te midde van al die navorsing en publikasies oor die onderwerp andermaal te besin oor hierdie twee grondvrae van burgerskapsonderwys.

<sup>2</sup> Dit spreek vanself dat daar baie meer sulke vrae gestel kan word, en dat daar baie meer antwoorde op hierdie twee en ander vrae is as wat in hierdie artikel aan die orde kom. Banks (2008) het al meer as 'n dekade gelede na vore gekom met antwoorde op die vrae wat Petrovic en Kuntz (2014) stel. Hy bespreek in hierdie werk van hom die assimilationistiese, die liberale en die universele (kosmopolitiese, kosmopolitiese universalisme, internasionalisme), wat teenoor eng etnosentrisme en inwaartskykende patriotisme (oordrewe klem op die plaaslike) staan, en die benadering wat hy self verkies, naamlik die transformatiewe benadering tot BO (Banks 2008:129, 134).

<sup>3</sup> Daar word regdeur die artikel verwys na sieninge en standpunte van Petrovic en Kuntz (2014) en Kuntz en Petrovic (2014) juis omdat die twee vrae wat hulle gestel het, die vertrekpunt was van die navorsing waarvoor hier gerapporteer word. Dit sal egter algaande duidelik word dat die benadering in hierdie artikel heeltemal verskil van dié van Petrovic en Kuntz. Dit verskil byvoorbeeld ten opsigte van die sistematiek wat aangewend word, en ook wat betref die onderliggende teorie en voorteoretiese vooronderstellinge.

<sup>4</sup> Die verwysing hier is na die interpretivisme as 'n wetenskaplike metode. Die *metode* moet onderskei word van die hermeneutiek as die *teorie* aangaande die vertolkingshandeling, en ook van die filosofiese grondslae daarvan. Hierdie onderskeide kan aan die hand van Caputo (2018) se benadering soos volg verduidelik word. Wat die *metode* betref, skryf hy: “Om enigiets hoegenaamd te kan verstaan moet 'n mens 'n gesigspunt daarop kry, 'n perspektief, 'n vertolkende kyk, in die afwesigheid waarvan ons net mooi niks sal kan verstaan nie” (bl. 5; eie vertaling). Wat die *hermeneutiek* as die teorie agter hierdie vertolkingsaktiwiteit betref, skryf hy: “Die hermeneutiek gee nie voor om alles-wetend te wees nie, om 'n handleiding te wees vir hoe 'n mens iets behoort te vertolk nie. Dit is 'n *filosofiese* teorie. Daarmee wys ons vir mense hoe om te verstaan wat aangaan in die vertolkingsproses” (bl. 6; eie vertaling). Soos alle teorieë berus die hermeneutiek as teorie ook op verskeie filosofiese grondslae. Baggini (2017:17–21) verwys na hierdie grondslae as “bedrock beliefs”. Een voorbeeld van so 'n grondslag uit Caputo se boek is voldoende om hierdie punt toe te lig. Caputo se ontologie (ontologiese grondslag van die hermeneutiek) blyk uit die volgende woorde: “Ja, ja, amen – op die toekoms, op die belofte van die wêreld, en ook op die eindelose interpreteerbaarheid (vertolkbaarheid) en die herinterpreteerbaarheid van die wêreld” (bl. 322; eie vertaling). Hoewel die nadruk in die uiteensetting in die artikel hier bo op die interpretivisme as *metode* is, moet 'n mens nooit uit die oog verloor dat hierdie metode op sy beurt ingebed is in 'n onderliggende teorie, en dat die teorie weer ingewortel is in 'n reeks filosofiese grondslae, waarvan slegs die ontologiese hier bo genoem is, nie. In sommige kringe word na hierdie filosofiese grondslae verwys as “voorveronderstelde” uitgangspunte.

<sup>5</sup> Deur die outeur van hierdie artikel uit die oorspronklike Engels vertaal.

<sup>6</sup> 'n Ontleding van die literatuur oor die onderwerp *burgerskapsonderwys* bring heel gou aan die lig dat dit 'n komplekse onderwerp is, soos wat een van die Suid-Afrikaanse kenners van hierdie vakgebied onlangs waargeneem en geboekstaaf het (Joubert 2018:118, 121). Joubert kom tot hierdie gevolgtrekking na aanleiding van haar ontledings van 'n groot verskeidenheid werke op die gebied, onder meer van kenners soos Banks en Waghid. Soos haar uiteensetting van die wese, taak en doel van burgerskapsonderwys (BO) (met besondere verwysing na die situasie in Suid-Afrika) aantoon, hang baie van 'n mens se sieninge en standpunte oor hierdie onderwerp of vakgebied af van die teoretiese lens waardeur 'n mens dit bekyk. Sy gebruik in haar oorsig van die vakgebied en die vraagstukke daarmee verbonde 'n hele aantal sulke lense. Dit onderstreep enersyds die feit dat 'n mens verskillende gesigspunte op een en dieselfde onderwerp, in hierdie geval BO, kan hê, en andersyds dat BO 'n komplekse onderwerp is. Sy begin byvoorbeeld deur vir haarself vier teoretiese vrae oor die aangeleentheid te stel (bl. 115), dan bekyk sy die onderwerp deur die bril van die eise van die moderne demokratiese staat (bl. 116 e.v.), dan deur die lens van burgerskap as sodanig (bl. 118 e.v.), dan deur die bril van verskeie benaderings of teorieë oor die onderwerp, soos die nasiestaat-en-geregtigheid-benadering van Banks en andere (bl. 121), dan deur die bril van Waghid se onderskeid tussen 'n liberale en 'n kommunitariese benadering tot die onderwerp (bl. 122), daarna deur die lens van minderheidsgroepidentiteit, van verantwoordelikheid, identiteit en deelname, van toewyding en deelname aan die openbare lewe (bl. 122 e.v.) en ten slotte deur die bril van demokratiese burgerskap (bl. 124 e.v.). Haar uiteensetting getuig van die ingewikkeldheid en verweefdheid van die vraagstukke rondom burgerskap en BO, en ook van die feit dat 'n mens tot verskillende antwoorde kan kom op die vrae wat sy aan die begin van haar uiteensetting gestel het op grond van die teoretiese lens of invalshoek wat 'n mens kies.

<sup>7</sup> Die sosiale-ruimte-en-etiese-handeling-teorie, soos in baie meer besonderhede duidelik is in die artikel waarna hier verwys word (Van der Walt 2017), is ten diepste gefundeer in 'n reformatoriese denkraamwerk, waarvolgens sowel die ruimtelike as die etiese aspekte of modaliteite van die geskape werklikheid is, en op verskillende maniere met mekaar saamhang. Slegs die ruimtelike en die etiese word in die huidige artikel as hoofmomente van die teorie vermeld aangesien hulle elkeen 'n sleutelrol in die oorweging van die doel van burgerskap en BO speel. Ideaal gesproke sou dit goed gewees het om die beginsels van 'n reformatoriese of Skrifgefundeerde denkraamwerk te laat meesprek in elke klein aspek van die artikel, maar die lengte van 'n tydskrifartikel laat dit nie toe nie. Tekens van die reformatoriese denkraamwerk skemer onvermydelik oral in die artikel deur.

<sup>8</sup> Deur die outeur van hierdie artikel uit die oorspronklike Engels vertaal.

<sup>9</sup> Deur die outeur van hierdie artikel uit die oorspronklike Engels vertaal.

<sup>10</sup> Hierdie perspektief, soos Blackburn (2017:64–5) aandui, is reeds baie oud. Denkers hou al eeue lank die idee in stand dat die mens en die mensdom goed is, dit wat as die “hoogste goed” geag word, en dink dan aan persoonlike of sosiale deug in terme van die betrokke se bydrae tot die gesamentlike welsyn. Utilitarisme gebruik byvoorbeeld die gedagte van die aggremaat van menslike geluk as 'n maatstaf vir die “goedheid” van 'n bepaalde stand van sake. Aristoteles het 'n ander weg gevolg, naamlik om in terme van sy deugde-etiek die eienskappe te bedink wat mense in staat stel om reg te lewe, en dan weer aan die algemene welsyn te dink in terme van die lewens wat daardie eienskappe vertoon.

<sup>11</sup> Deur die outeur van hierdie artikel uit die oorspronklike Engels vertaal.

<sup>12</sup> Deur die outeur van hierdie artikel uit die oorspronklike Engels vertaal.

<sup>13</sup> Die onderskeid tussen die “etiese” en die “morele” bly steeds ’n onderwerp van intense debat, soos blyk uit Grayling (2019:xvi–ii) se uiteensetting van die twee begrippe. Vir die doeleindes van hierdie bespreking is dit voldoende om hulle as sinonieme te beskou. Grayling tref egter ’n aanvaarbare onderskeid tussen hulle betekenis.

<sup>14</sup> Deur die outeur van hierdie artikel uit die oorspronklike Engels vertaal.

<sup>15</sup> Interessant genoeg skryf Kuntz en Petrovic (2018) later in ’n ander artikel dat pogings om opvoeding/onderwys te probeer “fix” (hulle gebruik dieselfde woord hier, naamlik “fix”, maar nou nie meer in die sin van “regmaak” nie, dog wel met die betekenis van “vasmaak, konkreet maak, stabiel maak, in ’n bepaalde vorm giet, in ’n vaste vorm giet”) kan lei tot die dood van dit wat andersins lewend sou wees in en van die opvoedende onderwys.

<sup>16</sup> Deur die outeur van hierdie artikel uit die oorspronklike Engels vertaal.

<sup>17</sup> Daar bestaan tans nie ’n skoolvak soos Burgerskapsonderwys in Suid-Afrika nie. Aspekte daarvan is ingesluit in die skoolvak Lewensvaardighede en Lewensoriëntering.