

# Naar een integrale theorie van kernbegrippen in onderwijs en opvoeding

## Op weg na 'n integrale teorie van kernbegrippe in onderwys en opvoeding

*Towards an integrated theory of core concepts in education*

### FJ POTGIETER

Noord-Wes Universiteit, Potchefstroomkampus  
Zuid-Afrika  
Ferdinand.Potgieter@nwu.ac.za



Ferdinand Potgieter



Hannes van der  
Walt

### JL VAN DER WALT

Noord-Wes Universiteit, Potchefstroomkampus  
Zuid-Afrika  
Hannesv290@gmail.com

### CC WOLHUTER

Noord-Wes Universiteit, Potchefstroomkampus  
Zuid-Afrika  
Charl.Wolhuter@nwu.ac.za



Charl Wolhuter



Martin Valenkamp

### M VALENKAMP

Hogeschool INHolland  
Amsterdam VU-campus, Nederland  
martin@valenkamp.com

**FERDINAND J POTGIETER** is 'n medeprofessor in Filosofie van die Opvoeding in die Fakulteit Opvoedkunde aan Noordwes-Universiteit (Potchefstroomkampus). Sy navorsing fokus veral op religie en spiritualiteit in die opvoeding. Hy is leier van 'n internasionale navorsingsprojek oor (inter)religieuse (in)toleransie. Hy is medeverantwoordelik vir die opleiding van magister- en doktorsale studente in sy fakulteit en is behulpsaam met die beplanning en uitvoering van navorsing asook met die uiteindelijke skryf van navorsingsverslae en tydskrifartikels.

**FERDINAND J POTGIETER** is an associate professor of Philosophy of Education in the Faculty of Education at North West University (Potchefstroom campus). In his research he focuses primarily on religion and spirituality in education. He heads an international research project on (inter)religious (in)tolerance. He is co-responsible for the supervision of masters and doctoral students in the faculty and also assists with planning and execution of research, as well as, eventually, with writing up research reports and journal articles.

**HANNES VAN DER WALT**, voorheen dekaan van die Fakulteit Opvoedkunde aan die voormalige PU vir CHO, is die afgelope 13 jaar betrokke by navorsingskapasiteitsbouprogramme van die

**HANNES VAN DER WALT**, a former dean of the Faculty of Education at the then PU for CHE, has been involved in developing research capacity programmes at North West University for the past

<p>Noordwes-universiteit. In hierdie hoedanigheid bied hy mentorskap aan jong akademici en is behulpsaam met die beplanning en uitvoering van navorsing asook met die uiteindelijke skryf van navorsingsverslae en tydskrifartikels. Hy en sy medewerkers is ook betrokke by buitelandse navorsingsprojekte. Hy is tans om die beurt gesetel in Port Elizabeth en Pretoria.</p>	<p>13 years. In this regard he is mentoring young academics and assists with planning and execution of research, as well as, eventually, with writing up research reports and journal articles. He is also part of a research team participating in international research projects. Currently he resides, alternately, in Port Elizabeth or Pretoria.</p>
<p><b>CHARL WOLHUTER</b> het studeer aan die Randse Afrikaanse Universiteit, die Universiteit van Pretoria en die Universiteit van Stellenbosch. Hy het sy doktoraat 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 en Vergelykende Opvoedkunde aan die Universiteit van Zoeloeland. Tans is hy professor in Vergelykende Opvoedkunde aan die Potchefstroomse Kampus van Noordwes-Universiteit. Gedurende die Wintersemester van 2012 het hy 'n besoek gebring aan Brock Universiteit in Ontario, Kanada, as besoekende professor in Vergelykende en Internasionale Opvoedkunde. Hy is die skrywer van vele artikels en boeke in Historiese en Vergelykende Opvoedkunde.</p>	<p><b>CHARL WOLHUTER</b> studied at the Rand Afrikaans University, the University of Pretoria, the University of South Africa and the University of Stellenbosch, South Africa. He obtained a doctorate in Comparative Education at the University of Stellenbosch. Previously he was a junior lecturer in History of Education and Comparative Education at the University of Pretoria and a senior lecturer in History of Education and Comparative Education at the University of Zululand. Currently he is professor in Comparative Education at the Potchefstroom Campus of the North-West University, South Africa. In the winter semester of 2012 he was visiting professor of Comparative and International Education at Brock University, Ontario, Canada. He is the author of various books and articles on History of Education and Comparative Education.</p>
<p><b>MARTIN VALENKAMP</b> het in Filosofiese Opvoedkunde aan die Vrije Universiteit Amsterdam gepromoveer. Daarna was hy aan die Departemente Filosofie en Opvoedkunde van dieselfde universiteit verbonde. Hy is die skrywer van vele publikasies in die veld van Filosofiese Opvoedkunde. Hy was by verskeie geleenthede besoekende professor aan Noordwes-Universiteit, die Universiteit van die Vrystaat en Yaroslavl Pedagogiese Universiteit, Rusland.</p>	<p><b>MARTIN VALENKAMP</b> obtained two doctorandus degrees, in Philosophy of Education and one in Philosophy, both at the Free University of Amsterdam; and thereafter he lectured in the Departments of Philosophy and Education at this university. He is the author of numerous publications in the field of Philosophy of Education. At various occasions he was visiting professor at the universities of North West (Potchefstroom), the University of the Free State (Bloemfontein), South Africa, and the Yaroslavl Pedagogical University, Russia.</p>

## ABSTRACT

### *Towards an integrated theory of core concepts in education*

*This paper investigates how education may be related to the needs of contemporary society as embodied in the connections and relationships between education on one hand, and spirituality/religion, quality of life, wellbeing and happiness issues, social capital, social justice, human rights and morality on the other. These issues tend to be investigated as separate issues or phenomena, each with its own philosophical ramifications and structural intricacies, and each with certain connections and intersections with education. They are seldom connected with one another or with education in particular.*

*Since the human being is intended to be an integral whole, education should also be a holistic undertaking that will shape and develop the less mature person into a fully integrated, mature person. Most definitions of education emphasise guiding the less mature person to responsible*

behaviour, and to accepting responsibility for actions taken and behaviour displayed. These definitions do not, however, seem to acknowledge the fact that education should also lead to moral integrity. They do not embrace the idea that education should not only lead to the wellbeing and happiness of less mature individuals, but also to healthy societal relationships. Neither do they seem to reflect the fact that education should contribute to enhancing the quality of life of everybody involved, as well as that of the broader society.

To investigate this, we weighed the evidence and opinions on the subject of education-related concepts in question in terms of how the proverbial “person on the Clapham bus” would see things. Our thinking was preference-utilitarian in that we looked for what would satisfy the preferences of sentient people. Our reflections were guided by “reason-and-mind”. We departed from a view of education in the broadest sense of the word (i.e. not restricted to teaching-learning, instruction only), with the emphasis on how education is pivotal in our individual and collective lives, and how it helps making sense of concepts such as spirituality, quality of life, human wellbeing, happiness, social capital, social justice, human rights and morality.

Education manifests itself in so many forms and in so many locations that it can only be defined in general, generic terms. It is usually considered to be a process or action in which more mature individuals interact with less mature individuals for the purpose of guiding, forming, equipping and enabling the latter for their future occupations, and also assisting them to become mature and responsible members of the various societal relationships to which they will belong in future.

Spirituality refers to a sincere respect for, appreciation of and adherence to a sacred dimension in the life-world of people. It is a lived passion; a state of being focused and energetically motivated; a condition characterised by a feeling of being totally captured. It is the conduit through which a transcendental, ultimate reality impacts on human beings, transforming them so that they increasingly tend to live their lives in service of these ultimate realities. It is the manner in which one more or less methodically relates beliefs and experiences of inspiration and/or transcendence, to the actual practice of life, by orientating oneself on sources of spirituality.

The educator should embody the desired form of spirituality by being committed to and captured by some inspirational force or other that may be of a religious or a non-religious nature. By emulating the spiritual example set by the educator, educands may either acquire the same spirituality for their own journey as human beings, or reject the example set by the educator, in which case the educands (the individuals who are being educated) orientate their own selves towards a new spiritual principle.

The “organic individual” (person with integrity) is one who has made a conscious ideological choice. The spirituality associated with, and flowing from, such an ideological choice helps them to transcend self-centredness. They do not serve the interests of the rich and powerful at the expense of the poor and weak, but will want to serve the interests of change for the better of all. Spirituality is a prerequisite for inspirational education since it connects at the deepest level with the most fundamental manner-of-being of being human. Without education no person can grow up to become a fully organic person imbued with a particular spiritual or ideological directedness and openness. The role of education is to inculcate the values and norms of social justice in a sense of fairness, and to the benefit of all.

What people say about happiness and quality of life and the prerequisites for these, resonates with the fundamental tenets of education. It confirms the fully organic person’s spiritual directedness and openness regarding social justice, fairness and peaceful coexistence which, in one way or another, is the outcome of education. It emphasises the *modus vivendi* approach to morality and social justice, as well as the notion of “liberal toleration”. It is aimed at promoting peaceful coexistence in plural societies.

*Social capital can be understood as the benefits that accrue for individuals and groups from mutual trust, reciprocity, networking and collective action. The accumulation of social capital depends on cooperation between individuals as well as the relationships between them. It creates a bridge which spans differences. Education should contribute to the social capital of the communities it serves, because individuals should not only understand their position as an individual within a particular group, but should also have a notion of what to contribute to the group in terms of social capital.*

*As human beings we are subjected to a moral compulsion to search for a better and more just world – a world that arguably is best attainable through education. The need for sincerity and honesty in human relationships, based on the principle of openness to mystery and respect, accentuates the intrinsic relationship between social justice, quality of life and spirituality as phenomena in our life worlds. To act ethically is to be considerate of the interests of others, without expecting reward or punishment, requiring no one but oneself to witness the act.*

*Education is a pivotal activity that treats all these (and other related) phenomena as pedagogical aims, thereby reinforcing itself as a formative enterprise.*

**KEY WORDS:** education, teaching, spirituality, religion, quality of life, human well-being and happiness, social capital, social justice, human rights, morality

**TREFWOORDE:** opvoeding, onderwys, spiritualiteit, godsdiens, gehalte van lewe, menslike welsyn en geluk, sosiale kapitaal, sosiale geregtigheid, menseregte, moraliteit

## OPSOMMING

Die navorsingsprojek waaruit hierdie artikel gevloei het, het gewentel rondom 'n aantal kernbegrippe wat saamhang met onderwys en opvoeding, te wete opvoeding as sodanig, spiritualiteit, gehalte van lewe, menslike welsyn en geluk, sosiale kapitaal, sosiale geregtigheid, menseregte en moraliteit. Elkeen van hierdie konsepte word omlin en konseptueel met mekaar verbind. Die ondersoek loop uit op 'n bespreking en diagram waarin aangetoon word hoedat al hierdie begrippe saam 'n komplekse konseptuele geheel vorm waarvan opvoeders kennis behoort te neem.

## 1. INLEIDING

Pedagogen hebben de neiging het analyseren van de kernbegrippen van hun vakgebied “ontzettend saai” te vinden.<sup>1</sup> Dat verklaart waarom zelfs opvoedingsfilosofen hun tak van wetenschap begonnen te reconstrueren als een vorm van toegepaste filosofie die tot taak heeft om voor de huidige

---

<sup>1</sup> In het huidige postmoderne bestel kan het zoeken naar argumenten ten gunste van een z.g. “integrale theorie over de kernbegrippen van onderwijs en opvoeding” als een betrekkelijk zinloze en uit de tijd-zijnde oefening aangemerkt worden. De schrijvers van dit artikel zijn zich er terdege van bewust dat zo een integrale theorie – wat dit artikel toch poogt te geven – door lezers met een postmoderne en post-foundationalistische visie becommentarieerd kan worden als: een gereduceerde en oververeenvoudigde systeemtheoretische beschrijving van een uiterst complexe en onvoorspelbaar geheel aan verschijnselen, die niet in een systeem passen. Ook kan er bij deze lezers het vermoeden van een impliciete vorm van idealisme zijn. De auteurs benadrukken dat zij geen strakke, bijna dogmatische systematisering en zeker geen impliciete vorm van idealisme nastreven. Dit artikel wil, niets meer maar ook niets minder, een poging zijn om, binnen de pragmatische begrenzings van het hedendaagse academische debat, een handreiking te bieden om met die complexe en onvoorspelbare verschijnselen van opvoeding en onderwijs toch systematisch en samenhangend te kunnen omgaan.

maatschappij de doelstellingen, inhoud, methoden en spreiding van onderwijs en opvoeding, te verduidelijken (White 2005:231). In dat proces houden zij zich bezig met vrijwel alles wat op de een of andere manier te maken heeft met onderwijs en opvoeding (Senchuk 2005:670). Het resultaat is, dat de huidige discussies gedomineerd worden door zaken die te maken hebben met bijvoorbeeld (kinder)rechten, vrijheid, gelijkheid en (sociale) gerechtigheid, morele en politieke vorming, en kwesties van gezag, toezicht houden en beroepsethiek (Curren 2005:231).

Hoewel we de opvatting delen dat louter een analyse van pedagogische begrippen saai kan zijn, zijn wij toch van mening dat we als pedagogen onze taak niet echt goed kunnen uitvoeren als wij niet van tijd tot tijd een aantal van de kernbegrippen van onze tak van wetenschap onderzoeken, in een poging ze conceptueel te verbinden met ons begrip van onderwijs en opvoeding, zowel als theoretisch concept als ook als een intermenselijke gebeurtenis, proces, of fenomeen dat door dat begrip wordt aangeduid.

Het doel van dit artikel is het meer bekendheid geven aan de conclusies die voortkomen uit onze analyses van een verzameling van begrippen die een centrale rol hebben gespeeld in ons onderzoek van de afgelopen vijf jaar. Sinds 2006 hebben we onderzoek gedaan naar de verbanden tussen aan de ene kant onderwijs en opvoeding, en aan de andere kant spiritualiteit/religie, kwaliteit van het leven, aspecten van Quality of Life en welzijn, sociaal kapitaal, sociale rechtvaardigheid, rechten van de mens, en moraliteit. Het doel van het onderzoek was om onderwijs en opvoeding in verband te brengen met de behoeften van de hedendaagse maatschappij. Wij deden dat vanuit de overtuiging dat onderwijs en opvoeding als onderwerp vrijwel elk aspect van het dagelijks leven moet omvatten.

Onze stelling is dat *onderwijs* respectievelijk *opvoeding* niet alleen kernbegrippen zijn vanwege de centrale rol ervan in het academische, analyserende en theoretische werk van opvoedingsfilosofen, maar ook omdat deze begrippen een eenheid van denken, een activiteit, fenomeen, of vorm van interactie met anderen aanduidt die invloed heeft op het hele leven van elke persoon en elke persoon tot in het hart raakt. Zoals John Dewey zei, opvoeding raakt elk aspect en facet van het leven; door onderwijs en opvoeding zijn we wie we zijn. Het is onze stelling dat opvoeding en onderwijs, als processen van handeling of activiteit worden bepaald door allerlei randvoorwaarden, en verder zijn er ook aan opvoeding en onderwijs eigensoortige, waarneembare resultaten – zoals kennis (zuivere kennis of toegepaste kennis), vaardigheden, bekwaamheden, capaciteiten, attitudes, waarden, overtuigingen, enzovoorts – waar te nemen. Zij kenmerken te samen het opvoeden en onderwijzen. Door aandacht te schenken aan een aantal van deze kenmerken van (met name) opvoeding en aan zowel andere begrippen als de concepten die erdoor worden aangeduid (zoals kwaliteit van leven, aspecten van welbevinden en welzijn), hopen we een bijdrage te leveren aan de hedendaagse onderwijs- en opvoedingspraktijk.

## 2. PROBLEEMSTELLING

Als pedagogen zijn we geïnteresseerd in de kwaliteit van het leven (QoL), het welbevinden en het geluk van individuen en sociale verhoudingen. Per definitie (zie onder) zijn onderwijs en opvoeding gericht op verbetering en bevordering van de kwaliteit van leven, van algemeen welzijn en menselijk geluk. Tijdens ons onderzoek viel ons een van de negatieve effecten van specialisatie op, namelijk dat diverse aspecten en thema's in de wereld van onderwijs en opvoeding doorgaans in relatieve afzondering worden besproken en geanalyseerd; in aparte silo's als het ware. Zo vonden wij bijvoorbeeld dat spiritualiteit, kwaliteit van het leven, welzijn/geluk, sociaal kapitaal, sociale rechtvaardigheid, mensenrechten en moraliteit als afzonderlijke onderwerpen worden onderzocht, elk met hun eigen filosofische onderverdelingen en structurele gecompliceerdheid,



en elk met verbanden en snijvlakken met opvoeding, maar zelden in samenhang. We hebben nagedacht over de mogelijke verbanden tussen deze begrippen en over de natuurlijke verbanden met opvoeding (in de brede zin van het woord). Dat denken is toch, zo menen we, het conceptuele brandpunt van het werk van opvoedingsfilosofen? Omdat we menen dat de mens wezenlijk een eenheid is (of zou moeten zijn), denken we ook dat opvoeding een holistische onderneming zou moeten zijn die in het ideale geval zal leiden tot de vorming van de zich nog ontwikkelende persoon (de educandum) tot een geheel geïntegreerde rijpe persoonlijkheid.

Het is belangrijk dat pedagogen over deze verbanden en over de rol van de opvoeding in deze zaken nadenken, deze verbanden aantonen en ze bespreken. Dat zou in zekere mate bijdragen aan vastigheid in de vluchtige, labiele, laatmoderne sociaal-economische tijden waarin wij leven. Wat we nodig hebben is een of ander typologie van het concept opvoeding. De opbrengst van ons werk zou voor opvoeding en onderwijs als een wegwijzer kunnen zijn, in een tijd waarin bezinning de tendens heeft om zich slechts te richten op het pragmatische en op wat voor de korte termijn doelmatig is.

### 3. EEN METHODOLOGISCHE OPMERKING

Wij zijn typisch kinderen van deze tijd, in die zin dat we niet op zoek zijn gegaan naar vaste normen, principes of uitgangspunten, hetzij in een of andere levens- en wereldbeschouwing, of welke bron dan ook. Wereldbeschouwingen zijn flexibel, veranderlijk en in hoge mate individueel (ondanks dat ze vaak in meer of mindere mate gedeeld worden met hele gemeenschappen). We vonden steun voor onze zoektocht naar vastere grond – dat wil zeggen: onze zoektocht naar criteria van een minder toevallige en een meer sociaalwetenschappelijke basis – in het werk van Harris (2010). Harris stelt dat er sprake moet zijn van vaste wetenschappelijke waarheden betreffende concepten zoals aan de orde komen in dit artikel:

Een meer gedetailleerd begrip van deze waarheden zal ons dwingen duidelijk onderscheid te maken tussen verschillende wijzen van samenleven, waarbij we sommige beoordelen als beter of slechter, meer of minder in overeenstemming met de feiten en meer of minder ethisch. Uiteraard zouden deze inzichten ons kunnen helpen de kwaliteit van het menselijk leven te verbeteren – en dit is waar het academische debat ophoudt en de keuzes beginnen die het leven van miljoenen mensen beïnvloeden. ... Ik wil niet zeggen dat we gegarandeerd elke morele controversale langs wetenschappelijke weg kunnen oplossen. Verschillen van mening zullen blijven bestaan – maar de meningen zullen in toenemende mate door feiten worden ingeperkt. (Harris 2010:11)

Hoewel het onze bedoeling was vaste(re) normen te ontdekken op basis van sociaalwetenschappelijk onderzoek, waren we ook bewust van de beperkingen van de wetenschap, zoals Gratzer (2000) laat zien. Daarom wogen we evidenties en opvattingen over deze af in termen van de vraag hoe een verstandig persoon, de spreekwoordelijke “eenvoudige mens”, de dingen ziet (zie Rawls 1999:53). Onze denkwijze was in zekere zin voorkeurs-utilisme of gevolgenethiek; we zochten immers naar wat zou voldoen aan de voorkeuren van de spreekwoordelijke “man op de straat”. Dus van de gewone mens die bewust is van zijn of haar omgeving en van alles wat daarin gebeurt, en ook bereid is om aan dat alles deel te nemen (zie Singer 2003:14). We deelden de overtuiging, dat wij bij al ons overdenken en overwegen geleid werden door “de ratio en de geest” (Comte-Sponville 2005:8). Dit wil zeggen, dat wij enerzijds diep hebben nagedacht over de betekenis en draagwijdte van elke begrip wat wij bespraken, maar anderzijds lieten we ons ook leiden door

ons gevoel, onze intuïtie en ons spontane inzicht in die samenhang van de besprokene en overdachte kernbegrippen. Zoals uit de slotparagraaf zal blijken, hebben wij geprobeerd om door bezinning en conceptuele omlinjing van begrippen, dit wil zeggen hermeneutisch, uit te komen bij een heuristiek waardoor we niet alleen maar in staat waren om elk besprokene begrip kort te omschrijven, maar die ons het ook mogelijk maakte al die begrippen conceptueel met mekaar te verbindene.

Ons uitgangspunt was een visie op opvoeding (in brede zin). We legden daarbij de nadruk op hoe de opvoeding in ons persoonlik leven en in onze gezamenlike levens de spil vormt voor onze ontwikkelinge en de manier waarop het helpt betekenis te geve aan andere belangrike concepte die we tegenkome in ons dageliks leven, te weten: spiritualiteit, kwaliteit van het leven, menselik welzijn, geluk, sociaal kapitaal, sociale rechtvaardigheid, menserechte en moraliteit. In wat volgt staan we van tijd tot tijd even stil om na te denke over de verbande en snijvlakke van een bepaalde concept met opvoeding (en onderwys).

#### **4. OPVOEDING ALS HET FUNDAMENTELE BEGRIP IN DEZE SAMENSTELLING VAN BEGRIPPEN**

Opvoeding manifesteert in zo veel vorme en in zo veel plaatsen dat het alleen kan wordede gedefinieerde in de meest algemene termene (Böhm 2005:186). De meeste definitie van opvoeding bevattene de volgende elementene: Opvoeding is een proces of activiteit waarin een relatief rijper persoon interacteert met een persoon die minder ontwikkelde of rijp is (d.w.z. opvoeden is een intermenselike betrokkenheid) met het doel deze te begeleidene, te vormene, toe te rustene en in staat te stelle in zyne of haare toekomstige roeping of beroep te kunne voldoe, en ook een ontwikkelde en zo een verantwoordelik deelnemer/ster te wordene aan de verskillende maatschappelike verbande waar hie/zie nu en in de toekomst toe zal behore (zie o.a. Van Crombrugge 2006:12, 13, 23, 41, 59, 62, 64, 86 et seq.).

De meeste definitie van opvoeding ziene het feit over het hoofde dat opvoeding, en dus ook de onderwysende opvoeder, inspiratie voor deze complexe “dans” met de ziche ontwikkelende persoon (Ex 2007:9) vindt in een of andere geestelike bron, wel of niet van godsdienstige aard, en dat de doelstellinge van opvoeding ook bepaalde wordene door een dergelike geestelike drijfveer. Hoewel de meeste opvoedingsdefinitie de nadruk legge op het begeleidene van de ziche nog ontwikkelende persoon tot verantwoordelik gedrag en tot het op ziche neme van verantwoordelikheid voor zyne of haare handelingene en gedrag, wordt er vaak geene nadruk gelege op het feit dat opvoeding behoort te leide tot morele integriteit. Dat wil zeggene dat hie/zie gevormde, begeleid, toegerust en in staat gestelde moet wordene om een volwaardig persoon te wordene met een integer karakter (Basave 2006:1), bekwaam om onderscheid te make tussen goed en kwaad, dienovereenkomstig te kunne handele, zelve als het persoonlike kostene met ziche meebrengt, en verantwoordelikheid te neme voor zyne of haare handele en gedrag (Noshulwana 2011:16). De gedachte dat opvoeding niet alleen zou moeten leide tot het welzine en geluk van een minder ontwikkelde persoon, maar ook tot het welzine van de maatschappelike betrekkinge waar hie/zie toe behoort, wordt in de meeste definitie niet meegenome. Met andere wordene, de meeste definitie weerspiegelen niet het feit dat opvoeding zou moeten bijdrage aan zowel de bevordering van de kwaliteit van het leven van alle betrokkenene als van de kwaliteit van de bredere maatschappij (zie Strauss 2009:509).

## 5. SPIRITUALITEIT EN OPVOEDING

De meer seculiere betekenis van de term *spiritualiteit* werd voor het eerst gebruikt in de achttiende eeuw, maar het was pas in de twintigste eeuw dat geleerden de term meer in het algemeen begonnen te gebruiken bij het verwijzen naar buiten-Bijbelse of niet-confessionele contexten (Ferguson & Wright 1988:656, 657). Een aantal van de redenen voor deze epistemologische verschuiving zijn onder meer de globalisering, het postmodernisme (Middleton & Walsh 1995:passim), de secularisatie, de versnelde toename van de menselijke migratie over de hele wereld, evenals de escalatie in het sociale fenomeen van multi-religiositeit.

*Spiritualiteit* verwijst onder andere naar een oprecht respect, waardering voor en omarming van een sacrale dimensie in de leefwereld van de mens (Engebretson 2003:5). Het getuigd van het beeld dat we hebben van het zijn in deze wereld, met name omdat het betrekking heeft op onze relatie met het mysterie in het hart van het universum (Engebretson 2003:9). Engebretson (2003:11) en Vermeer en Van der Ven (2004:51 e.v.) vonden in dit opzicht dat jongeren in o.a. Australië en Nederland verlangen naar een bovenconfessionele, bovensektarische en bovengestationaliseerde vorm van spiritualiteit. Ze willen een spirituele dimensie ervaren die alle mensen met elkaar kunnen delen, ongeacht hun religieuze opvattingen, of andere wereld- en levensbeschouwelijke overtuiging of morele gezindheid (Van der Walt e.a. 2008:10). De term *spiritualiteit* omvat voor hen de opvattingen, overtuigingen en gewoonten die ons als mensen helpen om ons open te stellen voor en betekenisvolle relaties tot stand te brengen met waarneembare en onderscheidende werkelijkheden die vaak tot het gebied van de mystiek behoren, inclusief het bovennatuurlijke (Richardson & Bowden 1983:549). Tacey (2004:1) laat zien dat de stijgende populariteit van dit nieuwe soort spiritualiteit o.a. is toe te schrijven aan het heilzame effect ervan op en in de levens, gemeenschappen, gezondheid en welzijn van de aanhangers van deze opvattingen. Zij die dit nieuwe soort spiritualiteit zoeken, stellen dat ze in onze hedendaagse technologische, multiculturele samenleving geen spirituele richting, geborgenheid of zekerheid meer kunnen vinden door blindelings trouw te blijven aan de dogmatische, confessionele religies en theologieën en instituties van weleer (Van der Walt e.a. 2008:7; Van der Walt & Valenkamp 2009; Valenkamp 2009).

Volgens Hardjono en Klamer (2005:21) is spiritualiteit het kanaal waardoor een transcendente, fundamentele werkelijkheid de mens treft en hem zo verandert dat hij meer en meer in dienst van deze fundamentele werkelijkheid gaat leven. Hoewel spiritualiteit invloed heeft op een breed spectrum van het mens zijn, is het in wezen een geleefde passie, een belevingswijze van het Transcendente of absolute en een vorm- en uitdrukkingwijze van die geleefde passie; een manier van ergens op gefocust zijn, en dat dan sterk gemotiveerd; een situatie die gekenmerkt wordt door een gevoel van er geheel door in beslag genomen zijn. De Muynck (2008:408) sluit zich aan bij dit denkbeeld als hij verwijst naar spiritualiteit als “de wijze waarop men – zich oriënterend aan bronnen – overtuigingen en ervaringen van inspiratie en transcendentie (meer of minder methodisch) in verband brengt met het concrete leven”.

Opvoeden is een tweerichtingsverkeer. Aan de ene kant is er de opvoeder (ouder, leraar), die het kind de weg wijst, hem of haar vormt en toerust en daarbij het kind begeleidt tot het verkrijgen van inzicht in de wereld van de volwassenen, zoals die aanwezig is in de diverse maatschappelijke verhoudingen. Aan de andere kant is er het kind, dat óf het voorbeeld van de opvoeder volgt, óf er voor kiest dat niet te doen. Levering (2007:68) stelt in dit verband, dat de opvoeder verplicht is om zelf te leven (en het voorbeeld te geven) volgens de waarden, normen, deugden en leefwijze die hij of zij verwacht dat het kind zich zal eigen maken. Opvoeden bestaat uit horen en doen (verwijst naar de stam van het Hebreeuwse werkwoord *shema*). Van het kind wordt niet alleen



verwacht dat het de oproep van de opvoeder om zijn voorbeeld te volgen hoort,<sup>2</sup> maar ook dat het op de juiste manier aan die oproep gehoor geeft (Van der Walt e.a. 2008:9).

De opvoeder is als het ware de belichaming<sup>3</sup> van de gewenste vorm van spiritualiteit in de zin van het toegewijd zijn aan en geboeid zijn door een of andere geestelijke kracht al of niet van religieuze of godsdienstige aard (Baggini & Stangroom 2003:103; Cupitt 2003:103). Door het geestelijke voorbeeld van de opvoeder na te volgen, kan degene die opgevoed wordt dezelfde spiritualiteit (energie, motivatie, overgave, gerichtheid op het toekomstige, etc.) verkrijgen voor zijn eigen verdere levensweg als mens. Hij of zij kan echter ook het voorbeeld van de opvoeder afwijzen. In dat geval oriënteert hij of zij zich voor zijn voortgaande levensweg op een nieuw spiritueel uitgangspunt.

De door Nolan (2009:13) naar voren gebrachte bewering lijkt hier relevant, namelijk dat een integer persoon (“het organische individu”) iemand is die een bewuste ideologische keus<sup>4</sup> heeft gemaakt. De spiritualiteit die verband houdt met en volgt uit zo’n ideologische keus helpt hem of haar om als een organisch individu, als een volledig geïntegreerde persoonlijkheid, zijn of haar zelfzuchtigheid te boven te gaan en toe te werken naar een onbaatzuchtig leven. Volgens Nolan stelt het organische individu, de integere mens, zich niet in dienst van de belangen van de rijken en de machtigen ten koste van de armen en de zwakken, maar wenst hij dienstbaar te zijn aan wat tot een betere situatie voor allen kan leiden.<sup>5</sup>

Op basis van dit argument kan de conceptuele verbinding tussen spiritualiteit en opvoeding als volgt worden uitgelegd: spiritualiteit behoort niet alleen tot de kern van mens-zijn; het is ook de eerste vereiste om dat door middel van opvoeding te verwezenlijken. Als zodanig is het van onvervangbare waarde voor een succesvolle vervulling van het mens-zijn van het kind.

Dit alles sluit de mogelijkheid niet uit dat het kind de keus maakt om voor een spirituele overtuiging te zoeken buiten de invloedssfeer van een bepaalde opvoeder. Volgens Grayling (2010:261-262), “De hoofdzaak van burgerlijke vrijheid is het scheppen van, en het open houden van, voldoende ruimte voor individuen om zelf te kiezen hoe zij realiseren wat voor hen van waarde is, zonder anderen daarbij te benadelen. Het hoogste goed voor een individu is autonomie en vrij relaties kunnen aangaan binnen die autonomie. Zonder bescherming van burgerlijke vrijheden zal het er al te zeer op lijken dat het leven van individuen niet door henzelf, maar door anderen voor hen gekozen is.” Dit zou een van de verklaringen kunnen zijn van de snelle verspreiding van non-religieuze en van non-godsdienstige spiritualiteit onder jongeren, waar Tacey (2004) op zinspeelt.

Uit bovenstaande hebben wij de conclusie getrokken dat zonder opvoeding (in de breedste zin van het woord, namelijk vorming, toerusting, begeleiding en aanleren van vaardigheden) niemand kan opgroeien tot, zoals Nolan (2009: *passim*) zegt, een geheel organisch individu, iemand die bezield is met een bepaalde spirituele of ideologische directheid en openheid. Zonder opvoeding zal iemand niet de ideologische mogelijkheden kunnen leren kennen waarmee hij of zij een ideologische levenskeus kan maken. Dat is een keuze (bijv. een systeem van normen en

<sup>2</sup> De opvoeder behoort niet alleen de idealen van de maatschappij waartoe hij/zij behoort te belichamen, en daarmee ook wat nodig is voor het kind ten opzichte van de behoeften en gebreken van de maatschappij volgens hetgeen voor haar sociaal kapitaal vereist is (waaronder bijvoorbeeld een benadering die past bij een diverse samenleving), maar de opvoeder dient ook voldoende openheid te bieden om ruimte te creëren voor het kind, zodat hij/zij betekenisvolle keuzes kan maken, in zoverre zelfs dat hij/zij de opvoedkundige inspanningen van de opvoeder kan afwijzen.

<sup>3</sup> Zie voetnoot 1.

<sup>4</sup> Er vindt geen pedagogische interventie plaats als het kind geen ruimte geniet om zulke keuzes te maken. Interventies zonder ruimte voor het maken van keuzes leiden tot indoctrinatie.

<sup>5</sup> En daarmee billijkheid, sociale rechtvaardigheid laat gelden voor allen.

waarden) op basis waarvan hij of zij in staat zal zijn om egoïsme en ik-gerichtheid in die mate te overwinnen, dat ook de belangen van anderen gediend worden en zo een positieve bijdrage te leveren aan sociale gerechtigheid in situaties waar onrecht heerst. De rol van onderwijs en opvoeding in dit proces is het inprenten<sup>6</sup> van waarden en normen van sociale gerechtigheid in de zin van billijkheid, en ten goede van iedereen.

## 6. KWALITEIT VAN LEVEN, WELZIJN EN GELUK, EN OPVOEDING

Het hedendaagse onderzoek op het gebied van kwaliteit van leven (officieel Quality of Life genoemd) gaat uit van de gedachte dat het moeilijk is een nominale definitie van dit in principe subjectieve begrip geluk of *kwaliteit van leven* te geven. Wel is het te objectiveren door het operationeel te definiëren. Op grond van sociaal-wetenschappelijk onderzoek is het mogelijk aan te duiden wat de basisvereisten zijn voor individuen en groepen om echt gelukkig te zijn, of wat door hen als een waardevol leven wordt beschouwd. Op het eerste gezicht lijkt de hedendaagse wereldwijde belangstelling voor de kwaliteit van leven innovatieve alternatieven te bieden voor het alomtegenwoordige sociaal onrecht dat snel toeneemt in de huidige maatschappij. Deze manier van denken lijkt, tot op zekere hoogte, af te hangen van de *modus vivendi* benadering van moraliteit en sociale gerechtigheid. Gray (2009: 29) verwijst naar deze benadering als “liberale tolerantie”. In tegenstelling met klassieke of “oudere” vormen van liberalisme die gericht waren op het leven in een maatschappij met een eenduidige manier van leven, streeft een *modus vivendi* benadering er naar om duidelijk te maken hoe mensen met elkaar kunnen samenleven in maatschappijen die vele manieren van leven tegelijkertijd herbergen (Gray 2009:21). Anders gezegd, het is een benadering, bedoeld om vreedzaam samenleven in een plurale maatschappij te bevorderen. Samenlevingen tegenwoordig zijn veel diverser dan ooit. De *modus vivendi* benadering heeft als vooronderstelling het idee dat “mensen altijd redenen zullen hebben om anders te leven” (Gray 2009:24). *Modus vivendi* belichaamt een oudere stroming van liberaal denken over tolerantie en past die toe in nieuwe omstandigheden. Het brengt tot uitdrukking het geloof dat er vele manieren van leven zijn waarin mensen kunnen gedijen. Hieronder zijn er sommige waarvan de waarde niet vergelijkbaar is. Waar zulke manieren van leven rivaliseren, is er niet een die de beste is. Mensen die behoren tot verschillende manieren van leven moeten geen onenigheid of concurrentie hebben. Zij mogen simpelweg verschillend zijn. Vanuit een standpunt van *modus vivendi* bestaat er geen manier van leven die het beste is voor iedereen. Het menselijk goed – en van daaruit de kwaliteit van leven, welzijn en geluk – is te divers om in één enkel leven gerealiseerd te worden.

Gray (2009:23, 24) waarschuwt ervoor dat dit soort “rationeel onderzoek in ethiek geen consensus over de beste manier van leven oplevert”. Hij gaat dan verder met uit te leggen dat “liberale tolerantie onnoemelijk veel heeft bijgedragen aan menselijk welzijn, maar het kan niet langer onze gids zijn in de moderne omstandigheden van de laatste tijd. Als het liberalisme toekomst heeft, dan is dat door het opgeven van het zoeken naar een rationele consensus over de beste manier van leven” (Gray 2009:29). De huidige maatschappij laat zien dat de mensen reden hebben om op verschillende manieren te leven en te zoeken naar kwaliteit van leven. Het doel van een *modus vivendi* is daarom individuen en hun verschillende manieren van leven met elkaar te verzoenen. Wij hebben geen gemeenschappelijke waarden nodig om in vrede te leven, zegt Gray (2009:25); we hebben gemeenschappelijke instituties nodig, zoals scholen, waarin verschillende manieren van leven naast elkaar kunnen bestaan.

<sup>6</sup> “Inprenten” moet hier niet opgevat worden als indoctrinatie, zoals de definitie daarvan, maar meer als “het voorzien in een voorbeeld voor het kind door een betekenisvol leven te leven dat nagestreefd kan worden met een vruchtbaar en positief resultaat”.

De ethische theorie die *modus vivendi* onderbouwt, is het waardenpluralisme (Gray 2009:25). Daarom noemt Grayling (2009:26) de discussie over het “goede leven” een wezenlijk ethische onderneming door te beweren dat ethiek gaat over het karakter en de kwaliteit van iemands leven als geheel, en over hoe iemand dat gestalte geeft; kortom, het gaat over wat voor soort persoon iemand is – waar het karakter van de specifiek morele werking van die persoon in het algemeen op aansluit. Dus, beamen dat het goede (en van daar uit een gelukkig en deugdzaam leven) pluraal is, zoals Gray beweert, is toestaan dat het ook conflicten herbergt waar geen oplossing voor is die de enige goede is onder de vele die beschikbaar zijn (Gray 2009:26).

Het wereldwijde onderzoek naar Kwaliteit van Leven werd door Nussbaum en Sen (1993) en Nussbaum (2000) samengebracht in de zogenaamde “capability approach”. Deze benadering ziet het menselijk geluk in termen van menselijke bekwaamheden – in wat mensen kunnen zijn, kunnen doen en kunnen worden – die, zodra zij vastgesteld zijn, de grondslag kunnen vormen voor een revisie van fundamentele mensenrechten. Deze benadering is, stelt Nussbaum, meer verplichtend dan het “fairness” begrip van Rawls (rechtvaardigheid als billijkheid/rechtvaardigheid), omdat gebrek aan respect voor en gebrek aan toepassing van waar mensen toe in staat zijn en geschikt voor zijn, gelijk staat aan het de mens (een individu) zijn mens-zijn (zowel die van de veroorzaker als het slachtoffer) te ontnemen. Een van de basisbekwaamheden van de mens in de lijst van Nussbaum (2000) is vrijheid van godsdienst als een resultaat van de bekwaamheid van de mens om zich voorstellingen van iets te kunnen maken.

Binnen onderzoeken naar de Kwaliteit van Leven is, met name in Australië, aandacht geweest voor het godsdienstige en spirituele vermogen van de mens als een bijdrage aan zowel zijn geluk als aan zijn kwaliteit van leven (Caras 2003; Lam & Rotolo 2000). Spiritualiteit en religie worden daarbij gezien als belangrijke bijdragers aan menselijk geluk. In lijn met Nussbaum en Sen kan worden beweerd dat, door mensen vrijheid van spirituele gevoelens en religieuze overtuiging te laten hebben, er een mensenrecht en derhalve een bijdrage aan gerechtigheid wordt erkend. Hierdoor komt een maatschappij met meer gerechtigheid tot stand. Dit onderstreept en vervangt de waarschuwing van Rawls dat gerechtigheid niet verward moet worden met een geheel-inclusieve visie op wat een goede maatschappij is.

De kerndiscussie in de discussie over Kwaliteit van Leven is: Hoeveel gewicht hebben spiritualiteit, religie en geloof in zowel de slechte, minder goede en goede levenssituaties van de mens? In lijn met bovenstaande kan worden beweerd dat het hebben van een “organisch” leven, of met andere woorden een leven waarin spiritualiteit, religie en geloof geïntegreerd zijn, aanzienlijk kan bijdragen aan de kwaliteit van iemands leven en als zodanig ook aan iemands geluk. Australische onderzoeken over dit verband laten zien dat die conclusie zeer aannemelijk is (De Souza 2006). Opvoeding en religieuze opvoeding kan dus aan de kwaliteit van iemands leven en geluk een belangrijke bijdrage leveren.

## 7. SOCIAAL KAPITAAL EN OPVOEDING

Sinds het eerste gebruik in 1916 door Lyda J Hanifan, heeft de term *sociaal kapitaal* een veelheid van betekenisveranderingen ondergaan. Sommige daarvan hebben betrekking op uitingen van sociaal kapitaal en niet op sociaal kapitaal zelf. In deze discussie beperken wij ons tot de betekenis “samenbundeling van sociale rijkdom” (Fukayama 1999:2). Het samenbundelen van sociaal kapitaal hangt zowel af van de samenwerking tussen individuen als van hun onderlinge relaties (Smith 2007:2). Samenwerking stelt individuen niet alleen in staat om sociale netwerken te creëren, gemeenschappen te vormen, maar ook om relaties op te bouwen gebaseerd op wederzijds vertrouwen. Volgens Bourdieu (1983:19), leiden zulke relaties en wederzijds vertrouwen tot een

voordeel voor alle betrokkenen. Flora (1997) vat de kerneigenschappen van sociaal kapitaal als volgt samen: het zijn de voordelen die voor individuen en groepen voortkomen uit wederzijds vertrouwen, gelijke behandeling, netwerken en gezamenlijk optreden. Hier kunnen aan toegevoegd worden de gezamenlijke waarden die voortvloeien uit de sociale netwerken die mensen creëren, zoals onder andere: burgerschap, nabuurschap, maatschappelijke betrokkenheid, vrijwilligerswerk en burgerparticipatie (UK Snapshot 2008), en zowel democratische instituties als duurzame vrede (Coletta 2003). Sociaal kapitaal heeft meer dan eens een individuele en een collectieve of sociale kant, en dat zowel naar binnen gericht (bijv. de band tussen vrienden) als naar buiten (bijv. het hebben van compassie voor behoeftigen) (Smith 2007:6). Over welke vorm van sociaal kapitaal het ook gaat, het is altijd een verbinding die verschillen overbrugt (Van der Walt 2009).

Sociaal kapitaal heeft echter ook een schaduwzijde, zoals besproken door Smith (2007). Hechte groepen met een hoog niveau van sociaal kapitaal, kunnen geneigd zijn individuen die als buitenstaanders beschouwd worden uit te sluiten en anderen die niet bij de groep horen achter te stellen.

Volgens Fukuyama (1999) kan de mate waarin een bepaalde groep sociaal kapitaal heeft gevormd, worden gemeten met criteria zoals: in welke mate zijn de leden van de groep er in geslaagd de onderlinge verschillen te overbruggen? Hoe inclusief is deze bepaalde groep? Hoe bindend is deze groep? Wat is de mate van vertrouwen tussen de leden onderling? In welke mate worden waarden en normen gedeeld door de leden van de groep, en in hoeverre zijn zij in staat om samen te werken? In welke mate worden persoonlijke en sociale doelstellingen gedeeld door de leden van de groep? In welke mate hebben alle leden toegang tot de bronnen van de groep en tot de wijze van leven die kenmerkend is voor de groep als geheel?

Het laatste bovengenoemde criterium is evenzeer een punt van verdelende sociale rechtvaardigheid (Nozick 2007:578). Flora (1977) zegt daarom terecht, dat om sociaal kapitaal te bundelen, niet één individu van de groep mag uitgesloten worden en/of achtergesteld mag worden van de toegang tot, bijvoorbeeld, materieel kapitaal en andere bronnen. Iedereen zou zoveel als mogelijk onderdeel moeten uitmaken van de groep, zodat niet alleen in ieders behoeften kan worden voorzien, maar ook door allen van de bijdragen van iedereen aan het sociale kapitaal van de groep kan worden genoten.

Eén van de doelstellingen van opvoeden is om een jongere zo te vormen, begeleiden, toerusten en bekwaren, dat hij of zij in staat is een bijdrage te leveren aan het sociale kapitaal van de gemeenschappen waar hij of zij toe behoort. Gezien het feit dat ieder mens niet alleen een individu is, ieder met zijn of haar eigen rechten, maar ook een sociaal wezen, helpt of zou opvoeding moeten helpen om ieder kind niet alleen zijn of haar plaats als individu in de groep te leren begrijpen, maar het ook te helpen een duidelijk beeld te krijgen over wat zijn of haar bijdrage aan de groep zou kunnen zijn met betrekking tot het sociale kapitaal.

Om die reden, zoals naar voren kwam in de tot dusver gevoerde discussie over sociaal kapitaal, komt de samenbundeling van deze vorm van kapitaal voort uit bepaalde pedagogisch belangrijke acties, zoals: verwachten van jongeren dat zij samenwerken met elkaar (bijv. groepswork en sociale interactie), duurzame relaties aangaan (bijv. vriendschap, sociale netwerken, gemeenschappen, burgerschap, burgerparticipatie, democratische instituties), leren anderen te vertrouwen en zelf geloofwaardig zijn, inzicht hebben in wat bevorderlijk is voor de groep en de individuen die daar deel van uitmaken, de plaats en waarde van gezamenlijke actie (bijv. wanneer een staking door een vakbond terecht is), hoe en wanneer als vrijwilliger op te treden voor werk in de gemeenschap, hoe inlevingsvermogen te hebben voor de behoeften van anderen en hoe in deze behoeften te kunnen voorzien, begrijpen wat vrede en vreedzaam samenleven (*modus vivendi*) met zich meebrengt en hoe aan deze idealen bij te dragen, waarom bepaalde personen niet van de groep

zouden moeten worden buitengesloten (bijv. het begrijpen van de negatieve aspecten van vreemdelingenhaat, racisme, discriminatie met betrekking tot geaardheid, leeftijd, gehandicapt zijn, en andere vormen van discriminatie), hoe de verschillen te overbruggen tussen mensen met verschillende culturele of andere achtergrond, en – tenslotte – in staat zijn de criteria toe te passen om uit te maken in welke mate de groep waartoe hij of zij behoort er in geslaagd is om sociaal kapitaal te creëren en te vermeerderen.

In het volgende deel van dit artikel wordt de conclusie besproken dat de hoeveelheid sociaal kapitaal die een groep bijeenbrengt ook afhangt van het antwoord op de vraag hoe sociale rechtvaardigheid in praktijk gebracht wordt door de verschillende groepen waaruit de maatschappij bestaat en door de individuen die van deze groepen deel uitmaken.

## 8. SOCIALE RECHTVAARDIGHEID EN OPVOEDING

Postmoderne kritiek op de gedachte van een rechtvaardige maatschappij brengt een interessant debat teweeg: kan er ooit een rechtvaardige maatschappij, *per se*, bestaan? Kunnen we ooit alle mensen als van nature gelijk beschouwen en hen dezelfde rechten en voorrechten toeschrijven? De meeste wetenschappers zullen er waarschijnlijk mee eens zijn dat een volkomen rechtvaardige samenleving, waar alle mensen gelijke mogelijkheden hebben, nooit bestaan heeft (Ellis-Christensen 2009: geen paginanummer).

Het grootste deel van de beschikbare literatuur laat zien, dat *sociale rechtvaardigheid* vooral een sociaal concept is dat politiek geladen is en daarom buitengewoon moeilijk te definiëren (Van Deventer 2010:76). Hoewel het kernwoord, *rechtvaardigheid*, te maken heeft met gelijkheid en billijkheid, verwijst het bepalend woord *sociaal* in wezen naar de praktijk van wat rechtvaardig is. Sociale rechtvaardigheid vraagt dus dat alle mensen gelijke rechten en mogelijkheden hebben; iedereen, van de armste tot rijkste, verdient een zelfde speelveld (Ellis-Christensen 2009: geen paginanummer). Het geeft ook een ideaal weer, een hoopvolle visie op de toekomst – en niet *vergelding* – hoop (door sociale transformatie en herstel) dat het een *manier van leven* zal worden die in staat zal zijn alle aspecten van het mens-zijn te doordringen voor iedereen (Van Deventer 2010:76, 77).

Overall waar het onderwerp recht of onrecht aan de orde komt, volgt er altijd een discussie over juridische en morele onderwerpen en over de grondslagen daarvan. Men richt zich dan op het centrale thema over wat de grondslag is van de rechten van de mens, op wat het precies inhoudt om te beweren dat aan anderen recht is gedaan, en op welke morele gronden de rechten van anderen moeten worden gerespecteerd.

Het zoeken naar een steviger grondslag voor spiritualiteit en rechtvaardigheid, brengt ons weer bij het werk van Nussbaum, Sen en anderen, naar de meer objectieve sociaalwetenschappelijke basis van de theorie over “capabilities” of de essentieel menselijke vermogens. Deze theorie doet afstand van de moraal, van “wat behoort”. D.w.z.: deze theorie maakt de praktijk van de rechtvaardigheid los van goedwilligheid en liefde voor de mensheid, en plaatst de discussie over recht en rechtvaardigheid in het domein van de mensenrechten, en legt daardoor een minder toevallige en ook meer sociaalwetenschappelijke basis voor criteria voor menselijk geluk. Het louter toeschrijven van rechten aan mensen betekent te veel beweging op het niveau van “zou moeten” en “behoren”. “Zou moeten” en “behoren” hebben een motief nodig op basis waarvan zij kunnen worden gerealiseerd in de alledaagse praktijk van het menselijk leven en het menselijk bestaan.

De theorie van Rawls over rechtvaardigheid schijnt een passend uitgangspunt om het debat (politiek, moreel, opvoedkundig, etc.) over wat een rechtvaardig onderwijsstelsel vormt boven het niveau van toevalligheid te tillen. Dat is echter nog niet voldoende. De opvatting van Rawls



over het concrete effect van rechtvaardigheid gaat uit van de notie van wat menselijk gezien behoort (Rawls 2007:571). Hij ziet de verplichting tot fair play als een *prima facie* plicht, maar die verplichting is niet absoluut: “..... de plicht van fair play staat naast andere *prima facie* plichten zoals loyaliteit en dankbaarheid als een elementair moreel begrip; hoewel het daar niet mee verward moet worden”. Er is meer nodig om fair te zijn in de praktijk van het leefdomein van de mens.

De “capability approach” belichaamt een verband tussen mensenrechten en spirituele/religieuze bekwaamheid. Van Deventer (2010:77) pakt de kern van dit verband door er op te wijzen dat sociale rechtvaardigheid vraagt om oprechtheid en eerlijkheid in menselijke relaties en dat al dat soort relaties gebouwd zouden moeten zijn op een houding van verwondering en ontzag en op het principe van openstaan voor mysterie en respect. Zij stelt dat dit soort eerlijkheid en openheid fundamenteel verbonden is aan een geestelijk soort “re-spect” dat wil terugzien (Lt.: *respectere*) en dieper wil zien. In discussies over opvoedingssystemen vraagt dit “re-spect” om niet alleen te voorzien in ruimte voor een rechtvaardig systeem van opvoeden, maar ook in ruimte voor spiritualiteit, religie, etc. In dit opzicht lijkt de vraag van Rawls steekhoudend: “Welke rechten moeten worden gerespecteerd in een rechtvaardig systeem voor onderwijs en opvoeding?”

Pogingen om deze nieuwverworven inzichten over sociale rechtvaardigheid te implementeren vragen om een imperatief. Ashley en Orenstein (2005:475) komen daar aan tegemoet door een conceptueel verband aan te reiken tussen *kwaliteit van leven* en *sociale rechtvaardigheid*. Zij stellen dat wij als mensen in feite onderworpen zijn aan een morele plicht om te zoeken naar een betere en rechtvaardigere wereld. De roep van Van Deventer om oprechtheid en eerlijkheid in menselijke relaties, gebaseerd op een geesteshouding van verwondering en ontzag, en gebaseerd op het uitgangspunt van het openstaan voor mysterie en voor respect, benadrukt de intrinsieke verbinding tussen sociale rechtvaardigheid, kwaliteit van leven en spiritualiteit als verschijnselen in onze leefwerelden. Haar opvatting komt overeen met die van Comte-Sponville (2005:4), die stelt dat moreel handelen is het met zorg omgaan met de belangen van anderen, dat wil zeggen zonder hoop op beloning of straf, niemand anders nodig te hebben dan zichzelf om getuige te zijn van wat we doen:

... een daad is alleen juist als het principe waardoor het wordt gedragen in de praktijk op iedereen van toepassing kan zijn: moreel handelen is handelen op zo’n wijze dat je zou wensen dat iedereen zich zou laten leiden door diezelfde principes... (Comte-Sponville 2005:8-9)

Deze opvatting is in overeenstemming met de categorische imperatief van Kant en met de zogenaamde Gulden Regel (“Wat gij niet wilt dat u geschiedt, doet dat ook de ander niet”<sup>7</sup>) en als zodanig ook met sociale rechtvaardigheid.

De voorgaande gedachtegang breidt de sleutelbegrippen van deze studie aan elkaar, namelijk spiritualiteit, moraliteit, mensenrechten, welzijn, kwaliteit van leven, sociaal kapitaal, sociale rechtvaardigheid en opvoeding. Ten opzichte van deze met elkaar verbonden begrippen zijn wij allen verplicht om te streven naar een rechtvaardige en verantwoordelijke samenleving. Dat is en hoort de kern van onze pedagogische doelstelling te blijven. Het lijkt erop dat het liefdesbevel,<sup>8</sup> uitgewerkt in de richting van een verantwoordelijkheidsethiek, in dit opzicht een motiverende rol

<sup>7</sup> Deze bewering moet niet worden opgevat alsof het onvoorwaardelijk gebod van Kant en de Gulden Regel synoniemen zijn of onderling afhankelijk. Deze twee regels dienen als voorbeelden van regels of richtlijnen die gebruikt kunnen worden om te beoordelen in hoeverre billijkheid/redelijkheid in praktijk is gebracht.

<sup>8</sup> Nog een regel of richtlijn om te kunnen beoordelen in hoeverre sociale rechtvaardigheid aan de orde is.

zou kunnen spelen, aangezien het een oproep is om ten opzichte van anderen eerlijk en rechtvaardig te zijn en handelen.

## 9. MORALITEIT EN OPVOEDING

De mens is een moreel persoon, zoals beschreven in de Kantiaanse opvatting over morele autonomie en de categorische imperatief (Rawls in Strauss 2009:508). Deze opvatting is tegengesteld aan die van Van der Walt (2011) die gelooft dat de mens in de eerste plaats een spiritueel iemand is en dat zijn/haar morele integriteit berust op een spirituele oriëntatie.

Er kan een ethisch dilemma ontstaan in de strijd tussen belangen, als deze niet op de juiste manier met elkaar in overeenstemming zijn gebracht (Strauss 2009:7; Grayling 2010). Wat de mensheid nodig heeft is respect voor de instituties die de concurrerende belangen in de maatschappij met elkaar in evenwicht brengen, ondanks het feit dat sommige van de diepere morele verplichtingen die wij hebben, daarmee soms in conflict lijken te zijn (Hampshire 2003:137, 141). De stelling dat het oplossen van conflicten behoort tot de kern van politieke rechtvaardigheid vereist een mechanisme van conflictoplossing, zoals respect voor diversiteit (Christian Science Monitor 2005:8). Dit impliceert dat onderdrukking of onrechtvaardige behandeling vermeden moeten worden, want zij doen het respect dat een pluriforme samenleving bij elkaar houdt te niet. Rée en Urmsen (2005:122) wijzen naar nog een ander conflictoplossingsmechanisme, namelijk “de maatschappelijk geaccepteerde opvattingen (of die van het individu) zorgvuldig te onderzoeken en die samen te voegen tot een soort (moreel) systeem” en dan in overeenstemming daarmee te handelen.

De oplossing van Gray (2003:90, 112) voor dit dilemma is toevlucht te nemen tot een z.g. “fugitive empathy” (“vluchtige empathie”) met andere levende dingen als de fundamentele bron van ethiek. In zijn opvatting zijn er geen vaste normen, hoewel we er wel naar zouden kunnen streven. Moraliteit wordt verondersteld universeel en categoriaal te zijn, maar het is slechts een conventie waar in normale tijden op gerekend kan worden. Hij (2009:26, 27) constateert ook dat menselijke belangen in velerlei opzicht tegengesteld zijn: “Wanneer gemeenschappen om de macht strijden... zullen zij hún belangen verdedigen met argumenten van billijkheid. Wanneer er strijdigheid van belangen en er politieke macht in het spel is, zullen gedeelde opvattingen over wat die belangen zijn voeren tot tegenstrijdige beoordelingen over wat rechtvaardigheid vereist”. Of, korter gezegd: waar er niet te harmoniëren oordelen over belangen bestaan zullen de regelgebaseerde definities over belangen binnen een democratische samenleving wankelen.

Grayling (2010:15) denkt daar anders over. Volgens hem is moraliteit categoriaal in plaats van hypothetisch; het gaat over wezenlijke vragen over goed en kwaad, het goede en het slechte, taak en verplichting, consequenties en intenties, want die zijn van toepassing in onze handelwijze en relaties, waar het juiste en het goede op zichzelf beschouwd worden en niet slechts als hulpmiddel voor een niet moreel doel zoals winst, bedrijfsimago, of iets dergelijks.

Dit brengt ons bij de rol van opvoeding.

De mens kenmerkt zich o.a. doordat hij een *moreel* persoon is. Daarom behoort opvoeding in brede zin zich te richten op de ontwikkeling, de begeleiding, en de toerusting van de morele bekwaamheid van degene die opgevoed wordt: de opvoeder behoort hem/haar toe te rusten met kennis en begrip van de rechten van anderen, hem/haar leren zorg te dragen voor de belangen van anderen, compassie, empathie en sympathie te hebben voor de belangen van anderen. Ook in te zien wat goed of fout is – beide ten opzichte van de “redelijke mens” en ten opzichte van de maatschappelijke omgeving – de aard van het morele conflict te begrijpen en ze te kunnen oplossen, billijk en rechtvaardig te zijn ten opzichte van anderen, en de verschillen in mensen en in de samenleving te kunnen respecteren, onderdrukking en onrechtvaardige behandeling te kunnen

vermijden, het morele klimaat van de gemeenschap te peilen en daar op gepaste wijze naar te handelen. Daarbij behoren opvoeders zich te richten op het inprenten van het begrijpen van morele regels zoals het Bijbelse liefdesgebod, het categorische imperatief van Kant, het “sublime maxim” van Rousseau en de Gulden Regel<sup>9</sup> om hen, onder andere, het belang van het hebben van respect voor de belangen en rechten van anderen te doen realiseren (Nussbaum 2006:71).

## 10. MENSENRECHTEN EN OPVOEDING

Objectief gezien bezitten mensen *mensenrechten*, ongeacht het feit of die rechten wel of niet in de grondwet zijn vastgelegd. Die rechten behoren gerespecteerd te worden. Maar, zij mogen ook worden bekritiseerd (Brand 2011:8, 11).

Om de objectieve status van mensenrechten te bevorderen, is het gebruikelijk om ze vast te leggen in constituties, manifesten en verklaringen van mensenrechten, waardoor ze wettelijke verplichtingen worden die gerespecteerd, beschermd en ten uitvoer gebracht moeten worden. De verplichting om mensenrechten te respecteren vraagt van staten en individuen om zich niet onrechtmatig te bemoeien met het uitoefenen van die rechten (United Nations:Economic and Social Council (ECOSOC) 2009:4-6).<sup>10</sup> Mensenrechten beschermen de burgermaatschappij, individuen en groepen tegen machtsmisbruik en inmenging van andere individuen en van de staat. Het voorkomt dat de staat “de grens overschrijdt die leidt tot bevoogding en uiteindelijk onrechtvaardige inperking van persoonlijke vrijheid” (Grayling 2010:216) en daarmee de burgermaatschappij op het hellend vlak brengt in de richting van de Brave New World van Huxley.

Opvoeders behoren ook in dit geval degene die opgevoed wordt toe te rusten met de kennis en het inzicht dat hij/zij bepaalde objectieve en onvervreembare rechten bezit die gerespecteerd, beschermd en ten uitvoer gebracht moeten worden, die bekritiseerd kunnen worden maar altijd door iedereen gerespecteerd moeten worden, en die op een verantwoorde manier moeten worden “afgedwongen”. Hij/zij moet op zijn/haar hoede gebracht worden voor pogingen tot het inperken van zijn/haar rechten door welke partij dan ook, waaronder de staat.

## 11. NAAR EEN INTEGRALE THEORIE VAN ALLE BOVENGENOEMDE CONCEPTEN

Na te hebben nagedacht over het hiervoor besproken cluster van kernbegrippen, niet alleen ten aanzien van hun pedagogische imperatieven en vertakkingen, maar ook over hun onderlinge samenhang, ontwikkelden wij een heuristiek die verklaart hoe zij in termen van orde (classificatie), (spiraalsgewijze) aaneenschakeling, vergelijking en onderlinge verhouding met elkaar in verband staan (zie figuur 1). Onderwijs en opvoeding is het hoofdbegrip (#1), in die zin dat pedagogische imperatieven voortvloeien uit al de andere concepten (en uiteraard de activiteiten die zij aanduiden) en, omgekeerd draagt opvoeding (en onderwijs) bij aan een hogere kwaliteit van leven, welzijn, geluk, spiritualiteit, respect voor mensenrechten, enzovoorts. Alle begrippen en concepten die zij aanduiden staan ook op een complexe manier met elkaar in verband. Spiritualiteit (#4) heeft hierbij een speciale plaats, omdat zij enerzijds de primaire drijvende kracht van opvoeden is en een

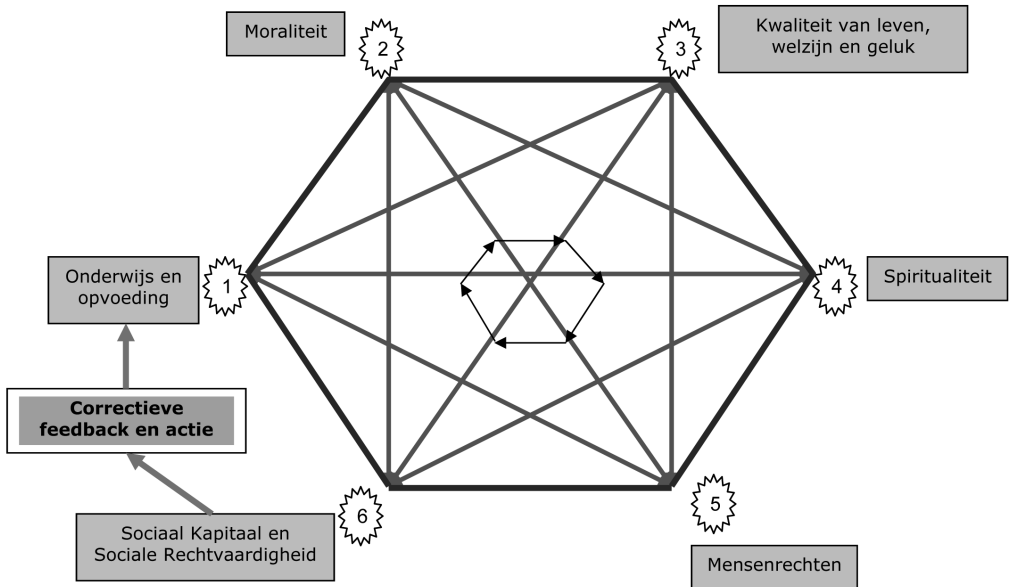
<sup>9</sup> Nogmaals, deze worden genoemd als mogelijke regels die kunnen worden toegepast, zonder daarmee te suggereren dat zij hetzelfde zijn, vergelijkbaar of onderling afhankelijk.

<sup>10</sup> Artikel 12 van de Universele Verklaring van de Rechten van de mens zegt: “Niemand zal onderworpen worden aan willekeurige inmenging in zijn persoonlijke aangelegenheden, in zijn gezin, zijn tehuis of zijn briefwisseling, noch aan enige aantasting van zijn eer of goede naam. Tegen een dergelijke inmenging of aantasting heeft een ieder recht op bescherming door de wet”.

motiverende kracht achter alle andere entiteiten die in de figuur getoond worden, en anderzijds zelf dieper en beter gestalte kan krijgen in het leven van kinderen en jongeren door pedagogische interventie. Daarnaast duiden alle begrippen bepaalde entiteiten aan waarvan de optimale realisatie ervan kan worden opgevat als doelstellingen van opvoeding (en onderwijs). Anders gezegd, als en wanneer al deze andere entiteiten de juiste plaats krijgen, zullen zij leiden tot effectiever opvoeden.

Verder vestigt onze heuristiek de aandacht op het kenmerk van de opwaartse spiraal van het proces: optimale niveaus van opvoeding leiden tot een hoger niveau van sociaal kapitaal, sociale rechtvaardigheid, moraliteit en respect voor mensenrechten en daardoor tot een hogere kwaliteit van leven, beter welzijn en geluk.

Andere clusters van kernbegrippen in opvoeding (en onderwijs) kunnen – behoren – op dezelfde manier geanalyseerd te worden.



**Figuur 1:** Naar een integrale theorie van kernbegrippen in onderwijs en opvoeding

## BIBLIOGRAFIE

- Ashley, D. & Orenstein, D. 2005. *Sociological theory*. Boston: Pearson.
- Baggini, J. & Stangroom, J. 2003. *What philosophers think*. London: Continuum Books.
- Basave, A. 2006. Integral Philosophy of Education: A New “Paideia”. [Online]. Available from: <http://www.bu.edu/wcp/Papers/Educ/EducBasa.htm>. Accessed: 8 November 2006.
- Böhm, W. 2005. *Wörterbuch der Pädagogik*. Stuttgart: Kröner.
- Bourdieu, P. 1983. Forms of capital. (In Richards, J.C., ed. *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York: Greenwood Press.)
- Brand, G. 2011. Om hoog en laag by menseregte te sweer. *Die Burger*: p. 11. 12 January.
- Caras, Chr. 2003. *Religiosity/Spirituality, and Subjective Wellbeing*. Melbourne: Deakin University, School of Psychology.
- Christian Science Monitor. 2005. The Monitor’s View: Limits of Religion in Public Life. *Christian Science Monitor*, 97(150):8. (28 June).

- Coletta, N.J. 2003. Human security, poverty, and conflict: Reform of International Financial Institutions. (In Chen, L., Fukuda-Parr S. & Seidenstricker E. eds. *Human insecurity in a global world*. Cambridge (Ma.): Harvard University Press.)
- Comte-Sponville, A. 2005. *The Little Book of Philosophy*. London: Vintage-Random House.
- Crombrugge, H. van. 2006. *Denken over opvoeding*. Antwerp: Garant.
- Cupitt, D. 2003. The Non-realist Guard. (In Baggini, J. & Stangroom J., eds. *What philosophers think*. London: Continuum Books.)
- Curren, R.R. 2005. Education, Philosophy of. (In Craig, E., ed. *The shorter Routledge Encyclopedia of Philosophy*. London: Routledge.)
- Ellis-Christensen, T. 2009. What is Social Justice? [Electronic Version]. *wiseGEEK* from <http://www.wisegeek.com/what-is-social-justice.htm>.
- Engebretson, K. 2003. Young People, Culture and Spirituality: Some implications for the Ministry. *Religious Education*, 98(1):5-24.
- Ex, C. 2007. *Opvoeden, wat kun je?* Amsterdam: Wereldbibliotheek.
- Ferguson, S.B. & Wright, D.F. 1988. *New Dictionary of Theology*. Leicester: Inner-Varsity Press.
- Flora, C. 1997. Building social capital: The importance of entrepreneurial social infrastructure. [Online]. Available from: <http://www.ncrcrd.iastate.edu/newsletter/june97/build-soc-capital.html>. Accessed: 13 September 2008.
- Fukuyama, F. 1999. Social capital and civil society. Paper presented at the IMF Conference on Second Generation Reforms. George Mason University. 1 October.
- Gratzer, W. 2000. *The Undergrowth of Science*. Oxford: University Press.
- Gray, J. 2009. *Gray's anatomy*. London: Allen Lane.
- Grayling, A.C. 2009. *Ideas that matter*. London: Weidenfeld & Nicholson.
- Grayling, A.C. 2010. *Thinking of answers*. London: Bloomsbury.
- Hampshire, S. 2003. Justice and conflict. (In Baggini, J. & Stangroom J., eds. *What philosophers think*. London: Continuum Books.)
- Hardjono, T. & Klamer, H. 2005. *Breng spirit in je werk!* Zoetermeer: Uitgeverij Meinema.
- Harris, S. 2010. *Het Morele Landschap. Hoe de wetenschap ons de weg kan wijzen*. Amsterdam: De Arbeiderspers.
- Lam, P.Y., & Rotolo, T. 2000. Reexamining the relationship between religiosity and life satisfaction. (In J.M. Greer., & D.O. Moberg (eds). *Research in the Social Scientific Study of Religion*, 11:133-155, JAI Press, Stamford.)
- Levering, B. 2007. Levensverhalen scheppen. (In Ex, C., ed. *Opvoeden, wat kun je?* Amsterdam: Wereldbibliotheek.)
- Middleton, J.R. & Walsh, B.J. 1995. *Truth is stranger than it used to be*. Downers Grove: InterVarsity.
- Muynck, B. De. 2008. *Een goddelijk beroep. Spiritualiteit in de beroepspraktijk van leraren in het orthodox-protestantse basisonderwijs*. Heerenveen: Groen.
- Nolan, A. 2009. The spiritual life of the intellectual. (In Gumede, W. & Dikeni L., eds. *The poverty of ideas. South African democracy and the retreat of intellectuals*. Auckland Park: Jacana.)
- Noshulwana, V. 2011. Integrity and what it really means in age of entitlement. *The Herald*: p. 16. 17 February.
- Nozick, R. 2007. The Entitlement Theory of Justice. (In Lafollette, H., ed. *Ethics in practice*. Oxford: Blackwell.)
- Nussbaum, M.C. 2000. *Women and human development: The capability approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nussbaum, M.C. 2006. *Frontiers of justice: Disability, nationality, species membership*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nussbaum, M.C. & Sen, A. 1993. *The Quality of Life*. Oxford: Oxford University Press.
- Rawls, J. 1999. *A theory of justice*. Cambridge: Harvard University Press.
- Rawls, J. 2007. A theory of justice. (In Lafolette, H., ed. *Ethics in practice*. Malden: Blackwell Publishing.)
- Rée, J. & Urmsion, J.O. 2005. *The Concise Encyclopedia of Western Philosophy*. London: Routledge.
- Richardson, A. & Bowden, J. 1983. *A new dictionary of Christian theology*. London: SCM.
- Senchuk, D.M. 2005. Philosophy of Education. (In Audi, R., ed. *The Cambridge Dictionary of Philosophy*. Cambridge: University Press.)



- Singer, P. 2003. Darwin and Ethics. (In Baggini, J. & Stangroom J., eds. *What philosophers think*. London: Continuum Books.)
- Smith, M.K. 2007. Social capital [Electronic Version]. *The Encyclopedia of Informal Education*. Retrieved 7 May 2008 from [www.infed.org/biblio/social\\_capital.htm](http://www.infed.org/biblio/social_capital.htm).
- Strauss, D.F.M. 2009. *Philosophy: Discipline of the disciplines*. Grand Rapids: Paideia Press.
- Tacey, D. 2004. *The Spirituality Revolution: The emergence of contemporary spirituality*. New York: Brunner: Routledge.
- Uk Snapshot. 2008. Social Capital. [Online]. Available from: <http://www.statistics.gov.uk/socialcapital>. Accessed: 13 September 2008.
- United Nations: Economic and Social Council (Ecosoc). 2009. *Report of the High Commissioner for Human Rights on Implementation of Economic, Social and Cultural Rights*. Geneva. 6-31 July.
- Van Der Walt, J.L. & Valenkamp, M. 2009. The Spiritual Dimension of Quality of Life, with Special Reference to Education and Spirituality. In: *Quality of Life and the Millennium Challenge. Social Indicators Research Series, 2009, Volume 35, II*, Springer Verlag, Pages 81-97.
- Van Der Walt, J.L. 2009. Metaphorical bridge building for promoting understanding and peaceful coexistence [Electronic Version]. *HTS Teologiese Studies/Theological Studies*, 65.
- Van Der Walt, J.L. 2011. *Spiritual education for moral integrity*. Port Elizabeth: 16 February 2011. Personal communication.
- Van Der Walt, J.L., Wolhuter, C.C. & Potgieter, F.J. 2008. Die Intrinsic Verband tussen Opvoeding en Spiritualiteit. *Koers*, 73(1):1-14.
- Van Deventer, I. 2010. Chapter 2: The Nature of Social Justice, Preliminary literature study for PhD thesis (pp. 76). Pochefstroom: North-West University.
- Vermeer, P. & Van Der Ven, J.A. 2004. Looking at the Relationship between Religions: An Empirical Study among Secondary School Students. *Journal of Empirical Theology*, 17(1): 36-59.
- White, J. 2005. Education, problems of the philosophy of. (In Honderich, T., ed. *The Oxford Companion to Philosophy*. Oxford: University Press.)