

# Onderwys, die weg na lewenskwaliteit – die optimale realisering van die reg op lewe

*Education, the path to a quality of life – the optimal realisation of the right to life*

**ERIKA MARIANE SERFONTEIN**

Vakgroep Regte, Skool vir Basiese Wetenskappe  
Noordwes-Universiteit (Vaaltriehoek Kampus)  
E-pos: Erika.Serfontein@nwu.ac.za



Erika Serfontein

**ERIKA SERFONTEIN** is die Vakvoorsitter van die vakgroep Regte en medeprofessor in die Regte op die Vaaldriehoek-kampus van die Noordwes-Universiteit. Sy het 'n besondere belangstelling in die praktiese uitvoerbaarheid van die fundamentele regte soos verskans in die Handves van Regte. Gevolglik weerspieël haar publikasies en konferensie-referate deurgaans 'n passie vir die realisering van die mens se gewaarborgde fundamentele regte op verskillende terreine.

**ERIKA SERFONTEIN** is the Subject Chair of the subject group Law and Associate Professor of Law at the Vaal Triangle Campus of the North-West University. She has a special interest in the practical realisation of the fundamental rights as embedded in the Bill of Rights. As a result, her publications and conference papers are characterised by a passion for the realisation of the fundamental rights guaranteed to humans in different spheres.

*Onderwys is die magtigste wapen wat gebruik kan word om die wêreld te verander.*

*Onderwys is die vernaamste werktuig vir persoonlike ontwikkeling.*

*Dit is deur onderwys*

*dat die dogter van 'n landbouer 'n dokter kan word,*

*dat die seun van 'n mynwerker die hoof van die myn kan word en*

*dat 'n kind van 'n plaaswerker die land se president kan word.*

(Nelson Mandela)

## ABSTRACT

***Education, the path to a quality of life – the optimal realisation of the right to life***

*Against the background of the aims as expressed in the Constitution of the Republic of South Africa, namely to improve the quality of life of all citizens and to free everyone's potential, the perplexities of the right to life is studied. The aim hereof is to conceptually articulate this pivotal right and outline it as inclusive of the entitlement to what is necessary for the safeguarding or provision of a life worth living. An analysis of case law revealed that, when dealing with the right*

to life, courts almost always placed emphasis on the right to die with dignity or not to die at all. This is done within the ambit of circumstances entailing among others abortion, euthanasia, the death penalty, self-defence and access to health care. This article however takes a different stance of the right to life by arguing that reality in its diversity is encapsulated in life both as the wholeness of an individual and society at large and the nodal point of human existence.

The importance of researching education as a path to a quality of life is evident when cognisance is taken of the fact that, although initiatives taken by the State have thus far been a step in the right direction for some South African citizens to report a good quality of life, the majority still struggles because of the social divisions and inequalities that remain (SASAS 2008).

It is argued that the right to life must be conceptualised as an entitlement to a life with human dignity, knowledge, self-confidence and self-respect, thus encapsulating a quality of life. Although the State is constitutionally obliged to fulfil the basic needs of all its citizens, it is clearly stated that humans must accept responsibility for their own as well as the life of others. They cannot merely rely on others for their own well-being. Humans must, by way of quality education, be moulded and guided to self-determination and self-entitlement. Only then can man change and even create his own circumstances in order to ensure a quality of life for himself and others.

Education has the potential to empower humans to take control of their own destiny (Krause 2012:49; Spinner-Halev 2012:169), to make rational and informed decisions and to choose the conditions under which they live (Rodin 2004:65). Education can, moreover, empower them to democratic participation (Freire 1993:12) and to hold the State accountable for protecting their rights and taking the necessary steps to meet their needs adequately. Cognisance must, however, be taken of the fact that South Africans cannot be seen as individuals apart from their country and people. In contrast to the individualistic nature of Western cultures, South Africans underscore the principle of ubuntu – the individual is part of a whole; he is a human-human: he belongs, therefore he exists (De Klerk 2012:35).

The importance of receiving a quality education to realise optimally each South African's right to life whilst respecting diversity, is accordingly found to be essential.

**KEY CONCEPTS:** the right to life, right to a basic education, quality of life, quality, human dignity, empowerment, self-actualisation, self-entitlement, self-respect, education, responsibility, ubuntu, basic human needs, well-being

**TREFWOORDE:** die reg op lewe, reg op basiese onderwys, lewenskwaliteit, kwaliteit, menswaardigheid, bemagtiging, selfaktualisering, selfgeldendheid, self-respek, onderwys, verantwoordelikheid, ubuntu, basiese lewensbehoefes, welvaart

## OPSOMMING

Die gekompliseerdheid van die reg op lewe word teen die agtergrond van die doelwitte van die Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika, naamlik om die lewenskwaliteit van alle landburgers te verbeter en om elkeen se potensiaal te bevry, ondersoek. Die doel is om hierdie deurslaggewende reg konseptueel duidelik te verwoord en dit as inklusief van die reg tot dit wat nodig is vir die sekerheidstelling of voorsiening van 'n lewe wat die moeite werd is om te leef, te beskryf. 'n Analise van regspraak dui daarop dat, wanneer hoewe met die reg op lewe handel, hulle bykans altyd klem plaas op die reg om met waardigheid te sterf of nie te sterf nie. Dit word gedoen binne die bestek van omstandighede wat onder andere aborsie, genadedood, die doodstraf, die neem van 'n lewe in selfverdediging en toegang tot gesondheidsorg insluit. Hierdie artikel

neem egter 'n ander standpunt ten opsigte van die reg op lewe in deur te argumenteer dat die realiteit in sy diversiteit omsluit word in die reg op lewe as die heelheid van 'n individu en die breë gemeenskap sowel as die kern van menslike bestaan. Die belangrikheid van die ontvangs van 'n kwaliteit onderwys ter optimale realisering van hierdie reg word dienooreenkomstig bevind as synde essensieel.

## INLEIDING

Die oorhoofse doel van hierdie artikel is om te beklemtoon dat die reg op lewe by uitstek die reg op 'n kwaliteit lewe waarborg. Die reg op lewe beteken nie net blote menslike bestaan nie, maar eerder 'n vol en betekenisvolle bestaan en derhalwe 'n reg om optimaal in die ervaring van menswees te deel. Hierdie siening spruit voort uit die doelwitte van die Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika (Grondwet), naamlik om alle landsburgers se lewenskwaliteit te verbeter en om elkeen se potensiaal te bevry. Bygevolg word aan almal 'n lewe wat die moeite werd is om te leef gewaarborg. In hierdie verband word geargumenteer dat wat belangrik is nie die duur van 'n lewe nie, maar wel die kwaliteit van 'n lewe is – wat hoofsaaklik bereik kan word indien die mens 'n kwaliteit onderwys deurgaang het.

Deur literatuur verbandhoudend tot die reg op lewe te bestudeer, het dit egter duidelik geword dat hierdie reg in die algemeen beperkend gekonseptualiseer word tot die klaarblyke essensiële van *geen een mag van sy/haar lewe ontnem word nie* (Van Wyk 1996:215). Tot die teendeel erken die African National Congress (ANC 1993) dat die praktiese uitvoering van hierdie reg baie meer verg as, byvoorbeeld, blote anti-aborsie veldtogte. 'n Analise van regspraak getuig daarvan dat klem bykans altyd geplaas word op die *reg om met menswaardigheid te sterf of om nie te sterf nie* eerder as op die reg om te lewe. Voorbeelde omsluit: *S v Makwanyana* (1995(3) SA 391 (KH)) waarin die reg op lewe erken is as so prominent dat die doodstraf afgeskaf is; in *S v Williams* (1986 (4) SA 1188 (A)) is die reg op lewe beskerm deur genadedood te veroordeel; in *Ntamo v Minister of Safety and Security* (2001 (1) SA 830 (Tk)) en *S v Dougherty* (2003(2) SACR 36 (W)) is die reg om te lewe aangespreek met betrekking tot die neem van 'n lewe ter selfverdediging. Die reg op lewe is in *Ex parte Minister of Safety and Security in re S v Walters* (2002 (4) SA 613 (KH)) gekonseptualiseer as 'n regverdigingsgrond om 'n lewe tydens arrestasieprosedures te neem; in *Sooramoney v Minister of Health* (KwaZulu-Natal 1998 (1) SA 765 (KH)) as 'n reg tot lewensreddende mediese sorg; in *Lee v Minister for Correctional Services* (2013 (1) SACR 213 (CC)) in terme van gevangenispersoneel wat na bewering nie die nodige stappe geneem het om gevangenis van tuberkulose te vrywaar nie en in *Christian Lawyers' Association of South Africa v Minister of Health* (1998 (4) SA 1113 (T)) as 'n teenargument vir aborsie.

Hierdie artikel argumenteer egter dat die lewe in sy diverse realiteit sowel die heelheid van die individu en die breë gemeenskap as die kern van menswees omsluit. Gevolglik word die omvangrykheid van die reg op lewe bestudeer ten einde dit begripsmatig te verduidelik en om dit as inklusief te ag van die voorsiening en beveiliging van 'n reg op dit wat nodig is om 'n lewe wat die moeite werd is om te leef.

Dit is ewewel noodsaaklik om kennis te neem van die feit dat die mens 'n persoonlike keuse moet uitoefen oor die kwaliteit van sy eie lewe. Vir die realisering hiervan, is kwaliteit onderwys 'n voorvereiste. Die mens moet deur onderwys bemagtig word om beheer oor sy eie toekoms te neem (Krause 2012:49; Spinner-Halev 2012:169), om rasonale en ingeligte besluite te neem en die omstandighede waaronder hy leef te kies of te wysig (Rodin 2004:65). Onderwys kan die mens bowenal tot optimale demokratiese deelname bemagtig (Freire 1993:12) en gevolglik die Staat aanspreeklik hou vir die beskerming van sy regte en die bevrediging van sy behoeftes.

Die belangrikheid van navorsing rakende onderwys as die weg tot 'n kwaliteit lewe is duidelik wanneer in ag geneem word dat, alhoewel inisiatiewe wat deur die Staat tot dusver geneem is 'n stap in die regte rigting vir sommige Suid-Afrikaners tot 'n kwaliteit lewe is, die meerderheid steeds sukkel weens die voortbestaan van sosiale verdeeldheid en ongelykhede (SASAS 2008).

In die lig hiervan word die reg op lewe en die reg tot onderwys noukeurig ontleed en die verband tussen dié twee regte ondersoek.

## DIE REG OP LEWE

Die reg op lewe word deur artikel 11 van die Grondwet aan elkeen as 'n ongekwalifiseerde reg gewaarborg.<sup>1</sup> As sodanig word die fisiek-biologiese bestaan van alle mense gewaarborg (Currie & De Waal 2009:289; Rautenbach 2012:341). Die reg op lewe moet gevolglik deurgaans gerespekteer word (Van Wyk 1996:660); en kan nooit opgeskort word nie – nie eens tydens 'n noodtoestand nie (Grondwet: artikel 37(5)). As 'n persoonlike reg verskaf die reg op lewe eweneens aan die mens 'n eis tot 'n basiese lewenskwaliteit en 'n betekenisvolle bestaan (Gillon 1985:1890).

Henkin (1985:11) voer aan dat die erkenning van die reg op lewe, as fundamentele reg in grondwette, belangrik is aangesien dit die mite uitwis dat die wyse waarop 'n Staat sy inwoners behandel niemand anders raak nie. Jordaan (2009:211) stem saam dat die bevestiging van die reg op lewe in grondwette as bewys dien vir die waarde wat regstelsels aan die heiligheid van die lewe heg. Gewese Hoofregter Langa (2011:448) bevestig dat die Grondwet 'n menslike werktuig is vir die daarstelling van 'n beter lewe.

In hierdie verband het Nelson Mandela (2011) die volgende opgemerk: “daar kan geen passie gevind word om klein te speel nie – in die daarstelling van 'n lewe wat minder is as wat jy in staat is om te lewe nie” en: “wanneer die mens die reg om die lewe te leef waarin hy glo ontnem word, het hy geen ander keuse as om 'n banneling te word nie” (eie vertaling).

## LEWENSKWALITEIT

Om te bepaal wat 'n optimale of selfs basiese lewenskwaliteit behels, is egter geen maklike taak nie. Die definiering van die term *kwaliteit* is op sigself moeilik weens die subjektiewe aard daarvan. Gevolglik gee enige voorgestelde definisie dikwels aanleiding tot emosievolle debatte (Naidu et al. 2008:38). De Jager en Van Nieuwenhuis (2005:252) meen dat kwaliteit 'n dinamiese toestand is wat met produkte, dienslewering, mense, prosesse en 'n omgewing wat die behoeftes en verwagtinge van die mens bevredig, geassosieer word. Labuschagne (2004:90) definieer 'n basiese lewenskwaliteit as toestande wat die mens in staat stel om sy menslike bestaan te geniet, waarsonder die lewe sinneloos sou wees. Higgs (2007) daarenteen, meet 'n lewenskwaliteit aan die beskikbaarheid van voldoende hulpbronne wat die mens se persepsies rakende die bevrediging van sy onmiddellike behoeftes en sy subjektiewe welvaart of geluk bepaal. Diegene wat gelukkig en tevrede met hul lewens is, voel gewoonlik ook veiliger en is meer optimisties oor hul toekoms (Gaibie & Davids 2011:18).

<sup>1</sup> Die Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika verskil in hierdie verband van ander grondwette soos dié van die Verenigde State van Amerika, Hongarye en Indië en van internasionale instrumente soos die Europese Konvensie oor Menseregte en die Internasionale Konvensie oor Siviele en Politieke Regte wat voorsiening maak vir die reg op lewe as 'n gekwalifiseerde reg (Currie & De Waal 2009:281; *S v Makwanyana* 1995 (3) SA 391 (KH) par 225 & 308).

## **’N LEWENSKWALITEIT IN SUID-AFRIKA**

Die identifisering van wat ’n lewe wat die moeite werd is om in Suid-Afrika – die sogenaamde reënboognasie – te leef behels, is selfs meer problematies (Kende 2010:5). Die vertolking van multi-kulturalisme (’n vername eienskap van hierdie land) is uiters belangrik wanneer ’n ware Suid-Afrikaanse identiteit gevorm word (De Klerk 2012:55). So ’n identiteit behoort, volgens Fowler (2010:136) geskoei te wees op die morele, geestelike, intellektuele en sosiale norme wat onderskryf word deur tradisionele Afrika waardes soos individuele en sosiale verantwoordelikhede, respek vir menslike lewe en mededeelsaamheid. Die reg op lewe word ooreenkomstig voorts aan die hand van hierdie essensiële norme bespreek.

### **MORELE NORME**

Dit word algemeen erken dat die reg op lewe nie aan die mens deur ’n regstelsel toevertrou word nie siende dat dit ’n intrinsieke, god-gegewe reg is (Villa-Vincencio 2005a:227). Meyerson (2001:1110) sowel as Rautenbach (2012:333) stel dit duidelik dat die reg op lewe ’n morele (natuurlike) geregtigheid, onafhanklik van ’n regstelsel, is aangesien die mens bloot weens sy fisieke bestaan daarvoor beskik.

Regstelsels wat inderdaad erkenning aan die reg op lewe verleen, skep egter ’n geëmansipeerde raamwerk wat aan regssubjekte sekere bevoegdhede rakende hul morele bestaan en outonomie verleen (Macklin 2003). In hierdie verband herinner Cameron en Ferreira (2012:34) daaraan dat regstelsels nie blote dwangstelsels is wat verpligtinge op regssubjekte afdwing nie.

### **GEESTELIKE NORME**

Betreffende Suid-Afrika in die besonder, toon Möller (2007:184) aan dat die nuwe generasie wat sedert die eerste demokratiese verkiesing in 1994 gebore is, hulself ag as synde vry binne ’n menseregte kultuur gebore te wees. Gevolglik deel hierdie nuwe generasie nie die etos en waardes van hul voorgangers wat bereid was om onderwys prys te gee in hul oorheersende strewe na vryheid nie. Hierdie strewe is vervang met ’n hunkering na ’n aanvaarbare lewenskwalityt waarvoor onderwys ’n voorvereiste is (Möller (2007:184).

Ongelukkig meet die nuwe generasie dikwels hul sukses slegs in materiële terme (Gabie & Davids 2011:22). Alhoewel materiële welvaart vir die mens sekuriteit bied (Thomas 2001:159), waarsku Carolus (in Villa-Vincencio 2005b:49) sowel as Csikszentmihalyi (2009:209) dat optimale selfverwesenliking en selfregverdiging nie by uitstek aan materiële besittings gemeet kan word nie. Self-aktualisering behels juis, soos uitgewys deur Maslow (1978:66), die groei van dit wat inherent aan die mens is. Bygevolg waarsku Fowler (2010:139) teen die neiging om geluk in terme van rykdom te meet en ekstrasieke faktore te gebruik om die bereiking van intrinsieke ambisies te bepaal aangesien geestelike groei baie meer gewig dra.

### **INTELLEKTUELE NORME**

Einstein (in Steyn et al., 2008:17) het eens gesê: “dit is nie die atoombom wat die probleem is nie, maar die hart van die mens...”. Dit is in hierdie verband dat die essensie van onderwys vir optimale menslike ontwikkeling nooit oorbeklemtoom kan word nie. Fowler (2010:144) wys daarop dat menswees meer is as ’n blote fisieke funksie – die mens is oop vir die moontlikheid om die fundamentele betekenis van sy bestaan te begryp.

Fowler (2010:138-139) veroordeel terselfdertyd die feit dat die mens te dikwels tevrede is om verbruikers eerder as kreatiewe skeppers te wees. Die gevolg is dat die mens ontnem word van die ervaring van 'n skeppingsgenot – die ware vorm van geluk (Cikszentmihalyi 2014:71). Vella (2000:8) voeg hierby dat die mens dikwels in 'n objek verander word in plaas daarvan om as die subjek of besluitnemer van sy eie leer en lewe beskou te word. As voorbeeld wys Bontenbal (2009:187) daarop dat die mens tot passiewe *gebruikers*, en *verbruikers* verlaag word eerder as om deur middel van opvoeding bemagtig te word om *makers en skeppers* te word.

Aangesien menslike ontwikkeling gevolglik van binne na buite plaasvind en die mens binne elke individu begeer om te skep en deur selfervaring antwoorde te vind (Glăveanu 2011:122), is die redusering van die mens tot 'n blote objek uiters gevaarlik. Die mens benodig juis motivering, spontaneïteit en kreatiwiteit om optimaal te groei. Gevolglik veroordeel Masenya (2013:151) alle faktore wat daarop uit is om die mens van sy reg om 'n kwaliteit lewe te ontnem.

## SOSIALE NORME

Terwyl dominante Westerse gemeenskappe by uitstek individualisties van aard is en die minimum waarde aan sosiale welvaart heg, is tradisionele Afrika gemeenskappe sterk gemeenskaplik van aard (De Klerk 2012:43 & 68). In dié verband wys Dugard (2012:110) daarop dat die reg tot selfverwesenliking soos voorsien in artikel 235 van die Grondwet, behels dat die mensdom “as 'n geheel” hierdie reg geniet.

In die Suid-Afrikaanse konteks moet gevolglik daarteen gewaak word om nie die reg op lewe as 'n persoonlike bevrydende reg te beskou nie. Dit moet eerder gesien word as verweef met respek vir ander. As sodanig word 'n geharmoniseerde mede-bestaan in die vooruitsig gestel (Dickens 2013:57 & 61). Alhoewel die reg op lewe ongekwalfiseerd is, is dit nie 'n absolute reg nie – dit is steeds onderhewig aan die beperkings soos uiteengesit in artikel 36 van die Grondwet. In 'n neutredop beteken dit dat individuele vryhede nie onbeperk is nie, regte is altyd onderhewig aan beperkings ten einde die vryhede van ander te beveilig en kwesbare mense teen die skadelike gevolge van hul eie besluite te beskerm (Dickens 2013:57 & 61). Groepe binne die samelewing behoort nie hul eie lewenswyses en waardes op ander af te dwing nie, maar eerder diversiteit te respekteer (nie bloot te verdra nie).

Fokus behoort geplaas te word op die skep van noue persoonlike verhoudings (kommunikasie, vrye beweging, deelname en sosialisering; Van Wyk 1996:215) en die neem van mede-menslike verantwoordelikheid (De Klerk 2012:111).

In hierdie verband word die beginsels van *ubuntu* – menslikheid gebaseer op die idee dat ons is omdat ander is – beklemtoon. Die woorde van oud-President Mandela (in Villa-Vincencio 2005a:234) kom na vore: “liefde en respek vir mekaar en vir die lewe self...” en “die menswaardigheid en gelykheid van die mensdom gemaak tot die beeld van God...” en “om vry te wees is nie bloot om 'n mens se kettings af te gooi nie, maar om op so 'n wyse te leef wat die vryheid van ander respekteer en verhoog”. Desmond Tutu (2010) se woorde: “geen een kan gesond wees as die gemeenskap siek is nie...”, is ook relevant. De Klerk (2012:35) merk gevolglik op dat die Suid-Afrikaner nie afsonderlik van sy land en mense gesien kan word nie. Hy is deel van 'n geheel; hy is mens-mens: “Ek behoort, daarom bestaan ek.” Almal is verwant aan mekaar.

Terwyl die mens in die algemeen sin begeer, soek Suid-Afrikaners, in die besonder, tasbare verbeterings ten opsigte van hul persoonlike en daaglikse lewensomstandighede (Gaibie & Davids 2011:23), hulle soek geleenthede om 'n lewe met menswaardigheid te leef en om vir hul afhanklikes te kan sorg (Thomas 2001:160). Om aan hierdie verwagtinge te voldoen, is basiese onderwys onontbeerlik ten einde 'n sterk fondasie vir die optimale ontwikkeling van die mens se talente en vermoëns neer te lê.

## DIE REG OP BASIESE ONDERWYS

Artikel 29(2) van die Grondwet verleen aan elkeen 'n ongekwalfiseerde reg tot 'n basiese onderwys waaraan die Staat verplig word om op 'n positiewe wyse uitvoering te verleen. Dit is 'n sosio-ekonomiese reg wat die Staat se grondwetlike verpligting om die lewe vir sy inwoners leefbaar te maak, omsluit (Currie & De Waal 2009:290). Enige gebrek aan die kant van die Staat om basiese onderwys te verskaf sal gevolglik as 'n negering van leerders se reg tot basiese onderwys beskou word (Okafor & Ugochukwu 2011:411). Die Staat se verpligting onder artikel 7(2) van die Grondwet, naamlik om die regte in die Handves van Regte te respekteer, beskerm, bevorder en te volbring is in *Head of Department, Department of Education, Free State Province v Welkom High School* (2014 (2) SA 228 (KH)) beklemtoon deur klem te plaas op skole, as staatsorgane, se plig om aan almal wie se fundamentele regte bedreig of op inbreuk gemaak word, beskerming te verleen.

Die waarde om uitvoering te verleen aan elkeen se reg tot basiese onderwys ten einde die mens te bemagtig om 'n kwaliteit lewe te leef word voorts ontleed.

## DIE VERBAND TUSSEN DIE REG OP LEWE EN DIE REG OP ONDERWYS

Die spesifieke doelwitte van die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel, soos voorgedhou deur die Policy Framework for Education and Training (RSA 1994), is om individuele leerders vir diens (om 'n voldoende inkomste te genereer) sowel as vir sosiale en politieke deelname binne die vinnig veranderende en dinamiese globale ekonomie en gemeenskap voor te berei. Gevolglik is onderwys daarop gemik om leerders in staat te stel om sin van hul lewens te maak, om 'n natuurlike nuuskierigheid by hulle aan te wakker, om hul tot selfontdekking en self-aktualisering te begelei en om as medium op te tree ten einde hul lewensideale te verwesenlik (Undiyaundeye 2013:514).

Die Suid-Afrikaanse Skolewet, Wet 84 van 1996 skep in die voorwoord daarvan die volgende doelwitte vir die onderwysstelsel: (a) die voorsiening van 'n progressiewe hoë standaard van onderwys, (b) die lê van 'n sterk grondslag vir die ontwikkeling van die mens se talente en vermoëns, (c) die bevordering van demokratiese transformasie, (d) die uitwissing van diskriminasie en onverdraagsaamheid, (e) die verlening van bystand ter uitwissing van armoede en die bevordering van die welvaart van die gemeenskap, (f) die handhawing van leerders se regte, en (g) die bevordering van die aanvaarding van verantwoordelikheid.

In ooreenstemming met die essensiële nome wat reeds geïdentifiseer is ten einde 'n lewenskwaliteit in Suid-Afrika te verseker, word die doelwitte van die onderwys voorts met hierdie norme in verband gebring. In die lig van Bekerman en Zembylas (2012:185) se waarskuwing dat te veel klem dikwels op onderwysteorieë geplaas word in plaas van op die praktiese toepassing daarvan, fokus hierdie artikel op die praktiese uitvoering van vermelde doelwitte ten einde 'n beter lewe vir almal in die proses te bewerkstellig.

## MORELE NORME

Dit is duidelik dat die mens nie bloot van die Staat of ander kan verwag om uitvoering te verleen aan sy fundamentele regte in die algemeen en sy reg op lewe in die besonder nie. Cameron en Ferreira (2011:35) wys daarop dat die mens nie agter die Grondwet kan skuil om hom teen die ongunstige gevolge van sy eie lewenskeuses te beskerm nie. Elkeen moet bygevolg verantwoordelikheid aanvaar vir die neem van weldeurdagte en positiewe besluite in hul reaksie op die sosiale omstandighede waarin hul leef (Freire 1993: Voorwoord). Volgens Macklin (2003)

is 'n verantwoordelikeheidsin 'n essensiële bestanddeel van menswaardigheid siende dat die mens se optredes, denke en bekomernisse intrinsieke respek waardig is en die mens sin van sy eie bestaan op 'n gekose, georganiseerde en begeleide wyse moet maak.

Dit is in hierdie verband dat onderwys 'n kardinale rol speel. Leerders moet geleer word om verantwoordelikheid en aanspreeklikheid vir hul keuses en gepaardgaande dade te neem (Bekerman & Zembylas 2012:189). Sodoende sal hulle bemagtig word om hulself as bepaalde individue met 'n unieke persoonlikheid en morele identiteit beter te begryp en om 'n sin van selfrespek en trots te bekom deur te let op die veranderinge wat hulle self aan hul omstandighede aangebring het (Cameron & Ferreira 2012:36). Elkeen behoort bygevolg begelei te word om hulself as outeurs van verandering te sien, belas met die verantwoordelikheid om die wêreld 'n beter plek vir almal te maak om in te lewe.

Die belangrike rol van die onderwys in hierdie verband word deur Dickens (2013:57) na verwys as synde leerders se spesifieke etiese beginsels deur middel van 'n Gedragskode vir Leerders te leer. Deur leerders te leer om aan so 'n gedragskode gehoor te gee of die risiko te loop om dit te verontagsaam en die gevolge daarvan te dra, word leerders bewus gemaak van die feit dat etiek nie net handel oor individuele keuses en gedrag nie, maar eerder dat dit verweef is met sosiale waardes en lewenswyses. Volgens Van Wyk (1996:215) leer leerders sodoende dat die lewe nie 'n identifiseerbare entiteit is nie – dit is hoogstens 'n sameloop van gebeurtenisse waarin die mens 'n belang het. Die gevolg hiervan is dat, indien die mens deur onderwys bemagtig word om verantwoordelikheid vir sy gedrag te neem op 'n wyse tot voordeel van homself in nuanse met wedersydse verhoudinge en voordele onder komplekse lewensomstandighede, elke generasie daarna 'n beter kans het om nie net te oorleef nie, maar inderdaad 'n hoë lewenskwaliteit te bereik (Meyerson 2001:1108).

## GEESTELIKE NORME

Sayed (2002:36) en Liebenberg (2005:18) beklemtoon die feit dat die jeug 'n hoë gehalte van onderwys moet ontvang ten einde hulle te bemagtig om 'n bewustheid te skep van hul eie talente en vermoëns, om 'n sin van menswaardigheid<sup>2</sup> te ontwikkel en om gevul te word met nuwe hoop vir die toekoms. Krause (2012:49) dui in dié verband aan dat 'n verlies aan beheer oor 'n mens se eie bestemming 'n verlies aan menswaardigheid inhou. Serfontein (2013:38) plaas insgelyks klem op die belangrikheid van onderwys vir volgehoue menslike ontwikkeling siende dat dit die mens se potensiaal ontsluit.

Dickens (2013:58) wys op die feit dat onderwys die mens in staat stel om beheer oor sy eie liggaam en verstand te bekom. Hiermee saam beskou Gandhi (in Parajuli 2004:241) die voorreg om eie besluite te neem en keuses uit te oefen – die opperste sin van 'n mens se eie lewe – as die belangrikste vryheid van die mensdom. Hiervoor moet die mens egter deur onderwys toegerus word met die nodige vaardighede (Spinner-Halev 2012:169-170). Dit is belangrik aangesien die keuses wat die mens maak en die uitwerking daarvan, sy vermoë om 'n kwaliteit lewe te lei direk beïnvloed (Higgs 2007). Dickens (2013:58 & 85-86) erken egter dat die maak van keuses uiters riskant kan wees. Leerders moet derhalwe bemagtig word om ingeligte keuses te maak rakende hul alledaagse lewe deur die voor- en nadele verbonde aan dergelike keuses behoorlik teen mekaar

<sup>2</sup> Die reg op menswaardigheid omsluit die subjektiewe gevoel van waardigheid of selfrespek of die persoonlike gevoel van waarde, 'n persoon se trots op sy eie morele waarde as mens (*Trident Security Services (Pty) Ltd v Bakana* 2007 JDR 0364 (C) para 11); Menswaardigheid dui op respek vir die persoon en sy outonomieit.

op te weeg (Rodin 2004:65). Gevolglik moet onderwysers aan leerders volop geleentheid bied om holisties te ontwikkel ten einde hul voorkeur leefstyle te realiseer (Chetty et al. 2012:315). Die mens moet bemagtig word om sy eie waardes te kies en uit te leef en om vrylik daarvan afstand te doen indien hy so sou verkies (Wiesmann & Hurni 2011; Rodin 2004:65).

Pfeffer (2010:37) identifiseer onderwys as die vernaamste faktor ter bereiking van volhoubare menslike ontwikkeling aangesien dit die mens in staat stel om 'n publieke bewustheid te kweek, kennis te verwerf en 'n oortuiging te vorm van hoe om volhoubare omstandighede te skep. In verband met menslike ontwikkeling plaas Vygotsky (in Glăveanu 2011:122) en Ross (2000:185) klem op onderwys aangesien dit die mens se kreatiewe vermoëns tot so 'n mate stimuleer dat hy transformasie self kan inisieer en nuwe omstandighede kan skep waarin almal 'n hoë kwaliteit van lewe kan geniet.

Onderwys begelei voorts die mens om kennis te bekom rakende eerstens, die verpligtinge wat die regering teenoor hom het en tweedens, sy eie fundamentele regte en verantwoordelikhede. Bemagtig met sulke kennis, kan die mens effektief deelneem aan besluitnemingsprosesse ten einde sy eie belange en regte te beskerm asook om die regering tot verantwoording te roep rakende die vervulling van sy basiese lewensbehoefes (Serfontein 2013:136).

Die waarde van onderwys en lewenslange leer ten opsigte van die vervulling van die mens se reg op toegang tot inligting en werksgeleentheid word deur Sundén en Wicander (2003) beklemtoon. Die teendeel is egter ook waar, naamlik dat vele Suid-Afrikaners wat wel genoegsame onderwys ontvang het, steeds sukkel om werk te bekom. Suid-Afrika se werkloosheidsyfer staan tans op 29.8% (Vosloo 2005). Dit op sigself beperk menslike ontwikkeling in die breë siende dat die verhoging van menslike vaardighede en vermoëns deur onderwys 'n gemeenskap gewoonlik toelaat om gemaklik na beter werksgeleentheid te beweeg, om fisiese kapitaal te bekom en om hul toekomstige ekonomiese geleentheid te ontdek (Pomeranz 2012). Hierby voeg Clark (2003:186) dat werksgeleentheid kritiek is ten einde 'n kwaliteit lewe te lei en om selfvertroue en selfrespek te bevorder asook om die lewe se uitdagings te hanteer en vir die toekoms te beplan. Du Toit (1998:210) meen in hierdie verband dat die gemeenskaplike uitdaging in samelewings nie is wat om te doen nie, maar wat om te wees. Die strategiese uitdaging vir die mens is aldus om dit wat hy is te waardeer ten einde te ontdek waartoe hy in staat is.

Armoede, wat nou gepaardgaan met die hoë werkloosheidsyfer in Suid-Afrika, dra op sy beurt daartoe by dat baie Suid-Afrikaners nie toegang tot dié dienste kan bekom wat in hul mees basiese lewensbehoefes voorsien nie. Die gevolg hiervan is dat hul basiese lewensverwagtinge en welvaart – noodsaaklik vir die realisering van alle ander fundamentele regte – bedreig word (Gaibie & Davids 2011:23; Okafor & Ugochukwu 2011:398 & 414). In ooreenstemming hiermee wys Manala (2010:528) op die noodsaaklikheid van die uitwissing van armoede as synde 'n handeling van geregtigheid aangesien dit aanleiding sal gee tot, onder andere, die beskerming van die mens se reg op menswaardigheid en 'n betekenisvolle bestaan.

## INTELLEKTUELE NORME

Onderwys word dikwels beskou as 'n poging om leerders te begelei om die nodige vaardighede, denkwyses, kennis sowel as die toepassing van kennis te ontwikkel. Dit is gevolglik die taak van skole om gepaste veranderinge in die gedrag van leerders te weeg te bring (Osei-Owusu et al. 2013:500). In hierdie verband plaas Undiyaunday (2013:516) klem op die essensie van basiese onderwys wat die basis vir menslike leer, gedrag en gesondheid lê.

Osei-Owusu et al. (2013:499-501) wys egter daarop dat hierdie grondslag slegs gelê kan word indien kwaliteit onderwysers bestaan. Hierdie outeurs wys daarop dat *geen onderwysstelsel*

*kan uitstyg bo die kwaliteit van sy onderwysers nie en dat geen nasie kan uitstyg bo die vlak van sy onderwyspersoneel nie.* Gevolglik hang die toekoms van enige gemeenskap af van die kwaliteit van sy onderwysers en onderwysprogramme. Dienooreenkomstig spoor Ananga (2012:103) onderwysers, skole en onderwysdepartemente aan om hul verantwoordelikhede teenoor die gemeenskap wat hul dien na te kom.

Eerder as om by te dra tot die hoë uitvalsyfer van leerders uit skole, moet onderwysers 'n liefde vir leer kweek en die voordele verbonde aan lewenslange leer onderstreep. Laasgenoemde is belangrik aangesien navorsing gedoen deur Gaibie en Davids (2011:8) bevind het dat daar 'n direkte verband bestaan tussen 'n mens se vlak van onderwys en sy geluk, lewenskwaliteit en optimisme vir 'n beter toekoms.

## SOSALE NORME

Onderwys word deur Freire (1993: Voorwoord) beskou as 'n revolusionêre mag en deur Bekerman en Zembylas (2010:189) as sentraal tot die behoud van 'n nasie-staat meganisme wat help om 'n nasionale bewustheid en ideologie te vorm. Ooreenstemmend wys Spinner-Halev (2012:169) sowel as Steyn et al. (2008:17) daarop dat demokrasie veel meer is as 'n blote regeringsvorm, dit is primêr 'n kultuur, 'n lewenswyse, 'n gemeenskaplike kommunale en deelnemende ervaring wat van landsburgers vereis om individualiteit en menslike vryheid te respekteer en te bevorder.

Ter ondersteuning dui Van Wyk (1996:462) aan dat die aard van individueel gewaarborgde fundamentele regte sowel as die struktuur van demokrasie nie die individu as 'n outonome maar geïsoleerde en bedreigde entiteit wat beskerming benodig, beskou nie. Die individu moet juis geleer word dat hy geen superieure eenheid afsonderlik van ander in 'n gemeenskap is nie. Sy gedrag en optrede oefen altyd 'n invloed op ander uit waarvoor hy aanspreeklikheid moet aanvaar (Labuschagne 2004:98).

Dit is gevolglik die taak van die onderwysstelsel om leerders se algemene kennisvlak oor demokrasie te verhoog en die idee by hulle te kweek dat demokrasie 'n besondere lewenswyse vereis. Hierdie is in lyn met die universele idee dat demokrasie die beste moontlikhede daarstel vir sosiale geluk en vooruitgang (Steyn et al. 2008:15).

Wat die gepaste kennis is wat in hierdie verband aan leerders oorgedra moet word, stel Bekerman en Zembylas (2012:190) aspekte soos vrede, gelykheid, verdraagsaamheid, geregtigheid en die uitleef van waardes voor. Steyn et al. (2008:18) daarenteen plaas klem op onderhandelings-, konsultasie- luister- en kommunikasievaardighede asook kritiese denkvermoëns, respek vir en sensitiwiteit teenoor ander, eerlikheid, lojaliteit, openheid, en spanwerk. Gevolglik rus daar 'n plig op onderwysers wat met leerders met diverse agtergronde werk, om hul vermoëns om met konflikerende geskiedkundige narratiewe op beide intellektuele en emosionele vlak te werk, te verhoog (Arden 2005:328). Leerders se unieke lewensbehoefes, -belange en omgewing moet in ag geneem word. Insgelyks moet die jeug geleer word hoe om met hul eie en ander se emosies om te gaan, om empatie te toon en hoe om alternatiewe vir vooroordele en konflik in die konteks van kritiese dialoog, te skep (Undiyaundeye 2013:515).

Hierdie aspekte word beklemtoon aangesien 'n lewe binne 'n demokratiese en oop gemeenskap vereis dat almal daarin tot aktiewe deelname en tot kritiese en probleem-oplossende besprekings bemaagtig word sodat hul stemme ten opsigte van die lewenskwaliteit wat hul verdien (sosiale ontwikkeling), gehoor kan word. Hierby sluit Clark (2003:175) aan deur daarop te wys dat leerders geleer moet word hoe om op kritiese wyse te redeneer en hoe om kritiese ontdekkers te word sodat hulle kan weet hoe 'n gemeenskap georganiseer is en oor die nodige kennis beskik om 'n alternatiewe ontwerp vir hul gemeenskap te kan visualiseer. Hiervoor moet leerders begelei word

om die ekonomiese, politieke, geskiedkundige en sosiale kontekste waarin transformasie plaasvind te begryp (Bajaj 2008). Finkel en Ernst (2005:337-338) beskou onderwys gevolglik as 'n formele meganisme wat veral effektief in nuwe demokrasieë gebruik kan word om die mens se houding, waardes en gedrag te wysig deur middel van praktiese aktiwiteite ter oplossing van gemeenskapsprobleme waardeur effektiwiteit, verdraagsaamheid en algemene steun vir demokrasie bekom kan word.

## OPSOMMEND

Die reg op lewe word al te dikwels as konsep gereduseer tot die fisiek-biologiese bestaan van die mens. Klem word gevolglik geplaas op onder andere die afskaffing van die doodstraf, die afkeuring van aborsie en die veroordeling van moord.

Hierdie artikel het daarop gewys dat die reg op lewe gekonseptualiseer moet word as synde 'n reg op 'n lewe met menswaardigheid, kennis, selfvertroue en selfrespek en aldus 'n kwaliteit lewe.

Alhoewel die Staat 'n grondwetlike verpligting het om in die basiese lewensbehoefte van sy landsburgers te voorsien, is bevind dat die mens self verantwoordelikheid vir sy eie en ander se lewens moet aanvaar. Hy kan nie bloot bakhand staan en van ander vir sy welstand en toekoms afhanklik wees nie. Die mens moet, deur middel van 'n kwaliteit onderwys gevorm en begelei word tot selfverwesenliking en selfgeldendheid. Vir Suid-Afrikaners in die besonder moet laasgenoemde geskoei wees op die morele, geestelike, intellektuele en sosiale norme wat deur tradisionele Afrika waardes onderskryf word. Slegs dan kan hulle hul omstandighede wysig en selfs skep sodat hulle vir hulself en ander 'n kwaliteit lewe kan verseker.

## BIBLIOGRAFIE

- ANC. 1993. *A Bill of Rights for a New South Africa*, Preliminary Revised Text, February 1993.
- Arden, D.B.E. 2005. *Balancing human rights and national security*. Lecture delivered in the presence of the Constitutional Court of South Africa on 22 May 2005.
- Ananga, E.D. 2012. The push-out factors that cause children to drop out of basic school in Ghana. *Southern African Review of Education*, 18(2):90-104.
- Bajaj, M. 2008. "Critical" peace education. In Baja (ed.). *The encyclopaedia of peace education*. Greenwich, CT: Information Change, pp. 135-146.
- Bekerman, Z. & Zembylas, M. 2012. *Teaching contested narratives: Identity, memory and reconciliation in peace education and beyond*. UK: Cambridge University Press.
- Bontenbal, M.C. 2009. Strengthening urban governance in the South through city-to-city cooperation: towards an analytical framework. *Habitat International*, 33:181-189.
- Cameron, E. & Ferreira, N. 2012. Tony Honoré's contribution to jurisprudence. In Visser & Loubser (eds). *Thinking about law: Essays for Tony Honoré*. RSA: Cyber Ink CC, pp. 21-37.
- Chetty, S., Baalbergen, E., Bhigjee, A.I., Kamerman, P., Ouma, J., Raath, R., Raff, M. & Salduker, S. 2012. Clinical practice guidelines for management of neuropathic pain: expert panel recommendations for South Africa. *South African Medical Journal*, 102(5):312-325.
- Clark, D.A. 2003. Concepts and perceptions of human well-being: some evidence from South Africa. *Oxford Development Studies*, 31(2):173-196.
- Csikszentmihalyi, M. 2009. The Promise of Positive Psychology. *Psychological Topics*, 18(2):203-211.
- Csikszentmihalyi, M. 2014. *Flow and the foundations of positive psychology: The collected works of Mihaly Csikszentmihalyi*. London: Springer.
- Currie, I. & De Waal, J. 2009. *The Bill of Rights Handbook*. 5th edition. Cape Town: Juta.
- De Jager, H.J. & Van Nieuwenhuis, F.J. 2005. Linkages between total quality management and the outcome-based approach in an education environment. *Quality in Higher Education*, 11(3):251-260.

- De Klerk, J. 2012. *Liturgical involvement in society: Perspectives from Sub-Sahara Africa*. Noordbrug: V&R Drukkery.
- Dickens, J. 2013. *Social work, law and ethics*. London: Routledge.
- Dugard, J. 2012. *International law*. 4th edition. Cape Town: Juta.
- Du Toit, A.S.A. 1998. Information management in South African manufacturing enterprises. *International Journal of Information Management*, 18(3):205-213.
- Finkel, S.E & Ernst, H.R. 2005. Civic Education in Post-Apartheid South Africa: Alternative Paths to the Development of Political Knowledge and Democratic Values. *Political Psychology*, 26(3):333-364.
- Fowler, S. 2010. Towards authentic development. *Koers*, 75(1):135-147.
- Freire, P. 1993. *Pedagogy of the oppressed*. UK: Clays Ltd.
- Gaibie, F. & Davids, Y.D. 2011. *Quality of life among South Africans*. Politikon: Taylor & Francis.
- Gillon, R. 1985. Philosophical Medical Ethics: Rights. *British Medical Journal*, 290(22):1890-1891.
- Glăveanu, V. P. 2011. Children and creativity: A most (un)likely pair? *Thinking Skills and Creativity*, 6:122-132.
- Henkin, L. 1985. Constitution as compact and as conscience: Individual rights abroad and at our gates, www.HeinOnline.com. [16 Junie 2014].
- Higgs, N. T. 2007. Measuring and understanding the well-being of South Africans: Everyday quality of life in South Africa. *Social Indicators Research*, 81:331–356.
- Jordaan, L. 2009. The right to die with dignity: A consideration of the constitutional arguments (1). *THRHR* 192-212.
- Kende, M.S. 2010. *Constitutional rights in two worlds: South Africa and the United States*. New York: Cambridge University Press.
- Krause, S. 2012. Going gently into that good night: the constitutionality of consent in cases of euthanasia. *Obiter*, 33(1):47-71.
- Labuschagne, J.M.T. 2004. The European Court of Human Rights and the right to assisted suicide in international human rights law. *SA Journal of Criminal Justice*, 17(1) 87-98.
- Langa, P.N. 2011. The role of the Constitution in the struggle against poverty. *Stellenbosch Law Review*, 22(3):446-451.
- Liebenberg, S. 2005. The value of human dignity in interpreting socio-economic rights. *South African Journal on human rights*, 21(1):1-31.
- Macklin, R. 2003. Dignity is a useless concept. *BMJ* 327 doi: <http://dx.doi.org/10.1136/bmj.327.7429.1419>. [24 Junie 2014].
- Manala, M.J. 2010. 'A better life for all': A reality or a pipe-dream? A black theology intervention in conditions of poor service delivery in the democratic South Africa. *Scriptura*, 105:519-531.
- Mandela, N. 2011. Statement on Nelson Mandela International Day. US Government. www.HeinOnline.com. [13 Junie 2014].
- Masenya, M. 2013. The dissolution of the monarchy, the collapse of the temple and the "elevation" of women in the post-exilic period: any relevance for African women theologies? *Old Testament Essays*, 26(1):137-153.
- Maslow, A.H. 1987. *Motivation and Personality*. 3rd edition. New York: Longman.
- Meyerson, B.A. 2001. Neurosurgical approaches to pain treatment. *Acta Anaesthesiologica Scandinavica*, 45(9):1108-1113.
- Möller, V. 2007. Quality of life in South Africa – the first ten years of democracy. *Social Indicators Research*, 81:181–201.
- Naidu, A., Joubert, R., Mestry, R. & Mosoge, J. 2008. *Education management and leadership: a South African perspective*. Cape Town: Oxford University Press.
- Okafor, O. & Ugochukwu, B. 2011. Have the norms and jurisprudence of the African human rights system been pro-poor? *African Human Rights Law Journal*, 11:306-421.
- Osei-Owusu, B., Effah, B., Sam, F.K. & Agyemang, K.O. 2013. Student's assessment of internship programme: A case of the college of agriculture education, Mampong-Ashanti of the University of Education, Winneba. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies*, 4(3):499-504.
- Parajuli, P. 2004. Revisiting Gandhi and Zapata: National global capital, geographies and differences and the formation of ecological ethnicities. In M. Blaser, Feit, & McRae, (eds). *In the Way: Indigenous peoples, life projects, and development*. London: Zed Books, pp. 235-255.

- Pfeffer, J. 2010. Building sustainable organizations: The human factor. *The Academy of Management Perspectives*, 24(1):34-45.
- Pomeranz, K. 2012. Contemporary development and economic history: How do we know what matters? *Economic History of Developing Regions*, 27:135-148.
- Rautenbach, I.M. 2012. *Rautenbach-Malherbe constitutional law*. 6th edition. Durban: Lexis Nexis.
- Rodin, D. 2004. War and self-defense. *Ethics and International Affairs*, 19(1):63-68.
- Ross, A. 2000. Education for citizenship and identity within the context of Europe. In Lawton, Cairns & Gardner (eds). *Education for Citizenship*. London: Cromwell Press.
- SASAS. 2008. The 2008 South African Social Attitudes Survey. Bulletin of the World Health Organization. *Bull World Health Organ*, 89(12) Geneva. Dec.2011.
- Sayed, Y. 2002. Democratising education in a decentralised system: South African policy and practice, compared. *Journal of Comparative and International Education*, 32(1):35-46.
- Serfontein, E.M. 2013. Freedom of the press in a democratic South Africa: indispensable for sustainable human development. *International Journal of Arts and Commerce*, 2(5):131-145.
- Spinner-Halev, J. 2012. *Enduring injustice*. New York: Cambridge University Press.
- Steyn, J.C., De Klerk, J. & Du Plessis, W.S. (eds). 2008. *Education for democracy*. Durbanville: Wachwa Publishers.
- Suid-Afrika. 1996. *Die Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika*, Wet 108 van 1996.
- Suid-Afrika. 1996. *Suid-Afrikaanse Skolewet*, Wet 84 van 1996.
- Suid-Afrika. 1994. *Policy Framework for Education and Training: Discussion Document*. ANC: Departement van Onderwys.
- Sundén, A. & Wicander, G. 2003. Bridging the digital divide – ICT solutions supporting economic and social development for the unseen majority. [http://www.humanit.org/pdf/HumanIT\\_2003\\_Ch1\\_Sunden\\_och\\_Wicander.pdf](http://www.humanit.org/pdf/HumanIT_2003_Ch1_Sunden_och_Wicander.pdf). [4Nov 2013].
- Thomas, C. 2001. Global governance, development and human security: exploring the links. *Third World Quarterly*, 22(2):159-175.
- Tutu, D. & Tutu, M. 2010. Made for goodness: and why this makes all the difference. Harper Home: [www.smallgroupguides.com](http://www.smallgroupguides.com). [13 Junie 2014].
- Undiyaundeye, F.A. 2013. How children learn through play. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies*, 4(3):514-516.
- Van Wyk, D.H. (ed.). 1996. *Rights and constitutionalism: The new South African legal order*. Durban: Juta.
- Vella, J. 2000. A spirited epistemology: Honouring the adult learner as subject. *New Directions for Adult and Continuing Education*, (85):7-16.
- Vosloo, S. 2005. *Towards a sustainable development view of local content using ICTs in South Africa: A key priority in the National Information Society Strategy*. International Institute for Sustainable Development, 14.
- Villa-Vincencio, C. 2005a. God, the devil, and human rights: A South African perspective. In Bucar & Barnett, (eds). *Does human rights need God?* UK: William B. Eerdmans Publishing Co, pp. 225-242.
- Villa-Vincencio, C. 2005b. *The Spirit of Freedom: Conversations on Politics, Religion and Values*. University of California Press: Berkeley.
- Wiesmann, U. & Hurni, H. (eds). 2011. *Research for sustainable development: foundations, experiences and perspectives*. Perspectives of the Swiss National Centre of Competence in Research North-South. Bern: University of Bern.