

6. BEVINDINGS, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

6.1 Inleiding

In hierdie laaste hoofstuk word eerstens 'n opgawe gegee van die bevindings wat in die loop van die studie gemaak is. Vervolgens word die gevolgtrekkings met betrekking tot die probleemstelling en hipotese op grond van die bevindings gemaak, en dan word afgesluit met enkele aanbevelings.

6.2 Bevindings

6.2.1 Bevindings wat met die aard van die skool en onderwys verband hou

6.2.1.1 Opvoedingsin, skoolkwalifisering en enkele implikasies van 'n ongekwalifiseerde skoolstruktuur

Die VSA-onderwyshumaniste het nie genoegsaam rigting aan die daaglikse skoolaktiwiteite gegee nie, omdat dit die normatiewe onderskeiding tussen opvoedingsin en skoolkwalifisering nagelaat het (kyk 4.2.8). Die VSA-onderwyshumanisme kon nie insien dat opvoedingsin dieselfde as lewensin is nie en dat alle sin (bv. ekonomiese sin, kerksin) vanuit dieselfde religieuse oogpunt dus identies is nie. Skoolkwalifisering, kerkkwalifisering ensovoorts is weer vorme van sinvolheid, juis omdat dit nie identies is nie.

Die VSA-onderwyshumanisme se vervanging van skoolkwalifisering met lewensin (kyk 4.2.8) het egter die

positiewe betekenis dat die mens in onderwys 'n permanente bewustheid van die lewensin behou (kyk 4.4.5). Maar ondanks hierdie moontlike wins in die vervanging van skoolkwalifisering met opvoedingsin, moet die implikasies van so 'n toestand nader ondersoek word. Die eerste implikasie is dat die skool deur 'n direkte konsentrasie op die opvoedingsin na 'n ongekwalfiseerde skoolstruktuur beweeg.

Deur 'n ongekwalfiseerde skoolstrukturele opvatting word die deur wyd oopgelaat vir 'n onbepaalde taakstelling in die skool (kyk 1.1.3; 1.1.4; 1.1.5; 1.3.6.1; 3.4.2). Met laasgenoemde word bedoel dat enige tipe ontsluiting die volle aandag van die skool (kan) verdien. Dit het teoreties 'n onderwaardering en dus 'n verdwering in die logies-analitiese ontsluitingsfunksie van die skool meegebring (kyk 3.4.2.2) indien 'n mens hierdie funksie van die skool met die ander funksies daarvan sou vergelyk.

Die tweede implikasie van 'n vervanging van skoolkwalifikasie deur opvoedingsin is dat geen onderskeid tussen die kwalifiserende funksie van die skool en die ander nie-kwalifiserende funksies daarvan getref kan word nie (kyk 4.2.8). Voorts het die VSA-onderwyshumanisme ook geen algemene poging aangewend om 'n strukturele samehang van al die verskillende funksies van die skool te gee nie, uitgesonderd deur te sê dat dit in diens van die bereiking van selfaktualisering moet staan.

Natuurlik kan sekere VSA-onderwyshumanistiese analises binne alternatiewe modelle gebruik word om die onderskeiding tussen die kwalifiserende en die nie-kwalifiserende funksies van die skool te demonstreer. Een so 'n bydrae deur die

VSA-onderwyshumanisme is die beklemtoning van die interpersoonlike verhouding op affektiewe vlak in die pedagogiese basislaag van die skool (kyk 3.3.4.2; 5.2.6.6)

Hierdie benutting van die VSA-onderwyshumanistiese bydraes vergoed egter nog geensins vir die gebreke wat hierdie rigting in die ontwerp van 'n skoolstruktuur openbaar nie. Wat egter wel ter versagting aangevoer kan word, is dat 'n konsekwente konsentrasie op die egte skoolkwalifisering met behoud van opvoedingsin 'n algemene probleem in die fundamentele opvoedkunde vorm.

So het Schoeman (kyk 5.2.6.2.1; 5.2.6.4.3), Langeveld (kyk 5.2.6.2.3; 5.2.6.4.2) en Barrow (kyk 5.2.6.2.2; 5.2.6.4.1) al drie dubbelsinnige uitsprake rondom die kwalifiseringsfunksie van die skool gemaak en daardeur word die opvoedkundige taakstelling tot nadere besinning en groter normatiewe duidelikheid oor skoolkwalifisering sigbaar. Die VSA-onderwyshumanistiese vaagheid oor skoolkwalifisering is dus ook 'n weerspieëling van 'n algemene onduidelikheid oor die skoolkwalifiserende funksie binne fundamenteel-pedagogiese geledere.

Ten slotte kan die verhouding van die VSA-onderwyshumanistiese skoolstruktuur met die ontskolings- en die "people's education"-tradisies gestel word. Hier is dit opvallend dat die post-radikale aard van die VSA-onderwyshumanisme (kyk 1.1.2) dit polities distansieer van die algemeen-radikalistiese ontskolingstradisie van byvoorbeeld Illich en van die Suid-Afrikaanse "people's education" (kyk 3.5.3.4.1).

6.2.1.2 Die eis tot die opvoeding van die hele mens

-1. Die sosialisering/individualisering van leerlinge

Die humanistiese skool, soos enige ander skool, sosialiseer ook (kyk 4.2.1; 3.4.2.2). 'n Voorbeeld van hierdie sosialisering binne die VSA-onderwyshumanistiese individualiserende skoling is die voorrang wat aan die demokrasie, affektiwiteit en dus selfaktualisering gegee word (kyk 4.2.1). Die VSA-onderwyshumanistiese skool onderneem eweneens ook sosialisering deur die onderrig van basiese vaardighede soos lees, skryf en reken te onderneem (kyk 4.2.1).

-2. Lewenskondisieskepping vir onder meer suksesvolle logies-analitiese ontsluiting

Die VSA-onderwyshumanistiese eis dat die opvoeding van die hele mens in die skool (kyk 3.4.2.2) onderneem moet word, is ook 'n poging om 'n wye reeks lewenskondisies vir onder meer suksesvolle logies-analitiese ontsluiting te skep (kyk 3.4.1). Verskeie fundamenteel-pedagogiese denkers het egter die onvermoë van die skool tot universele lewenskondisieskepping uitgewys (kyk 5.2.6.4). Die skool kan dus nie op sy eie die opvoeding van die hele mens waarneem nie.

-3. Affektiewe opvoeding en die opvoeding van die hele mens in die skool

Die VSA-onderwyshumaniste se strewe om die hele mens op skool op te voed word vanuit affektiewe vertrekpunte nagevolg. So sterk is die affektiewe oorwegings dat die onbetwisbare sielkundige agtergrond van die VSA-onderwyshumanisme telkens na vore kom (kyk 2.7.4). Etlike VSA-onderwyshumaniste gebruik die sielkunde egter sodanig dat die onderskeid tussen onderwys en psigoterapie vervaag. Psigoterapie en opvoeding/onderwys word grootliks identies gehanteer (kyk 3.4.3).

Hierdie dubbele strewe van hele-mensopvoeding enersyds en affektiewe onderwys andersyds werk teenstrydig omdat die affektiewe self slegs 'n geïntegreerde aspek van menswees is en daarom nie as die "hele" of "eintlike" mens voorgelê kan word nie (kyk 4.2.3).

-4. Die bioties-affektiewe vertrekpunt tot die selfaktualisering van die hele mens

Die bioties-affektiewe samehang by die VSA-onderwyshumaniste kan eweneens (vergelyk 6.2.1.2:-3) as 'n reduksionistiese vertrekpunt in die opvoeding nie die opvoeding van die hele mens bereik nie, aangesien die hele mens veel wyer as die bioties-affektiewe is (kyk 4.2.5.1).

-5. Die kontras verbreding-spesialisering as 'n skoolevalueringsinstrument

Historiese tradisies van skoling kan sistematies ingedeel word volgens die tendering daarvan na enersyds spesialisering, teenoor andersyds verbreding. Spesialisering en verbreding verwys na die hoofdoelstelling van die onderwys: wil die skool hoofsaaklik 'n enkele, of wil die skool etlike -- moontlik alle -- aspekte van menswees ontsluit (kyk 1.1.3; 1.3.4)? Dit is bevind dat die VSA-onderwyshumanisme doelbewus in die verbredende tradisie staan (kyk 3.4.2). Selfs al strewe die VSA-onderwyshumanisme daarna om hierdie verbredende opvoeding vanuit 'n beperkte doelstelling, naamlik die affektiewe (kyk 6.2.1.2:4), te bereik, kan hierdie rigting steeds as verbredend bestempel word.

Dit is ook bevind dat etlike fundamenteel-opvoedkundige tradisies 'n innerlike dubbelslagtigheid rondom die kontrastering van spesialisering en verbreding ontwikkel het (kyk 5.2.6.2 - 5.2.6.5; 6.2.1.1).

-6. Die oorbelading van die skoolstruktuur

Die feit dat die VSA-onderwyshumaniste huiwerig is om 'n skoolstruktuur uit te spel beteken egter nie dat hulle nie uitermate hoë verwagtings van die skoolstruktuur koester nie. Hierdie verwagtings is veral te vinde in die strewe na die opvoeding van die hele mens op skool (kyk 6.2.1.2:3 - -5), die vervanging van skoolkwalifisering deur die opvoedingsin (kyk 6.2.1.1), die verruiling van die onderwysersrol met dié

van fasiliteerder (kyk 6.2.1.3) en die beklemtoning van prosedurele oopheid (kyk 3.5.3.3.2) in 'n irrasionalistiese trant. Hierdie hoë verwagtings van die skool kulmineer in 'n oorlading van die skoolstruktuur. Die rede is dat indien die nie-logies-analitiese aspekte van menswees so deeglik soos die logies-analitiese ontsluit moet word, is die skool vanuit 'n begrotingsoogpunt in terme van tydbenutting, mannekrag, finansies en die vermoë van die kind nie in staat om sy taak te volvoer nie.

-7. Selfaktualisering en skoolstruktuur

Selfaktualisering is uiters prominent binne die VSA-onderwyshumanisme (kyk 1.1.5; 1.3.3; 3.2) en word as 'n bioties-affektiewe term ontwikkel (kyk 2.6.4.4; 3.2.4; 4.2.4; 4.2.5; 4.3.2.3). As sodanig is selfaktualisering 'n beperkende perspektief op menswees (kyk 6.2.1.2; -4). Daarenteen, egter, sou selfaktualisering wel (in 'n reformatoriese sin) as 'n egte nie-reduksionistiese omvattende term aangewend word, is dit weer gans te wyd om as die hoofdoelstelling van die skool te dien (kyk 5.2.6.2). So pendel die VSA-onderwyshumanisme tussen twee onwenslikhede. Die eerste onwenslikheid is die verabsoluterende spesialisering in affektiewe ontsluiting as hooftaak van die skool enersyds. Andersyds verkondig die VSA-onderwyshumanisme 'n normlose en oneffektiewe strewe na die opvoeding van die hele mens wat op blote vaaghede uitloop, omdat die affektiewe as hefboom en magsgreep na die opvoeding van die hele mens aangebied word.

Die VSA-onderwyshumaniste koppel hul ideaal van selfaktualisering voorts op 'n dubbelsinnige wyse met die

skoolstruktuur (kyk 4.2.8). Enersyds verwerp hulle bestaande skoolstrukture as ontoereikend en simpatiseer hulle met rewolusionêre alternatiewe. Andersyds sien die VSA-onderwyshumaniste tog die moontlikheid dat humanistiese onderwys binne bestaande skoolstrukture moontlik is (kyk 4.2.7).

Dit is bevind dat hierdie dubbelsinnige en weifelende houding ontstaan omdat die VSA-onderwyshumanisme nie kon toelaat dat die inisiatief vir selfaktualisering van die individu weggeneem word nie (kyk 4.3.5.2). Sou die skoolstruktuur al te duidelik uitgespel word, sou dit beteken dat die vertroue in selfaktualisering vanaf die individu na die skoolstruktuur verskuif het.

Verdere onsekerheid in die VSA-onderwyshumanistiese tradisie ontstaan omdat die veld van ondersoek gekompliseer word deur 'n onsekerheid by VSA-onderwysers oor presies wat die VSA-onderwyshumanisme behels (kyk 3.5.3.5). Voorts is die reaksie van die leerlinge op humanistiese skole ook nie ongekompliseer nie. Dit blyk dat nie alle leerlinge die tipe persoonlikheid het om die VSA-onderwyshumanistiese skooltipe te benut nie (kyk 3.5.3.5; 3.4.1).

-8. Dualistiese denkwyses

Dit is bevind dat dualistiese denkwyses 'n realiteit van die opvoedkundige tradisie is (kyk 6.2.1.2: -5) en dat die dualisme tussen affektiwiteit en die logies-analitiese sinswyse 'n tipiese voorbeeld daarvan vorm. Die VSA-onderwyshumanistiese poging om hierdie dualisme op te los is ook gekomplementeer deur die pogings soos dié van Freire,

Sonnier en Kilian (kyk 1.3.5).

-9. Die mislukte integrering van die logies-analitiese met die affektiewe

Die integrering van die logies-analitiese met die affektiewe by die VSA-onderwyshumaniste het misluk omdat die affektiewe oorskat is (kyk 6.2.1.2: -3 - -4; 6.2.2:-2 - -3). Die affektiewe het dus voortdurend gedreig om 'n oorheersende rol in die eenheid wat op integrering volg te speel. Daardeur sou dus eerder 'n monisme as 'n geïntegreerde toestand bereik word (kyk 4.2.7).

Wat egter nie in die hipotese voorsien is nie, is dat daar 'n nog dieperliggende rede vir hierdie mislukte integrering was. Hierdie rede was naamlik dat die biotiese as die eintlike koördineringsfaktor vir die integrering van die logies-analitiese met die affektiewe by die VSA-onderwyshumanisme moes dien. Dit is bevind dat die biotiese slegs 'n deelaspek en nie die eintlike sentrale motiveringsbron van menswees is nie (kyk 4.2.4).

Voorts het die integrering misluk omdat die taak van die skool oormatig wyd gestel is. Deur selfaktualisering in die geheel as die skooltaak te kwalifiseer (kyk 1.1.5) en deur die skool met 'n redelik universele kondisieskepping vir suksesvolle leer op te saal (kyk 3.4.1; 6.2.1.2), word die aandag nie genoegsaam op die kenteoretiese integrering van die affektiewe met die logies-analitiese gehou nie. Daar word voortdurend afgewyk na die integrering van die affektiewe met die sosiale voorwaardes tot suksesvolle logies-analitiese ontsluiting (kyk 6.2.1.2:-10).

Terwyl alle VSA-onderwyshumaniste hulle op die integrasie van die affektiewe met die logies-analitiese ontsluiting by gevorderde navorsing beroep (kyk 2.6), blyk dit tog dat hierdie integrering nie met dieselfde krag in die VSA-onderwyshumanistiese tradisie gedemonstreer is nie (kyk 2.6.3).

-10. Die integrering van die sosiale aspekte van die skool met die affektiewe

Die VSA-onderwyshumaniste het in hul integrering van die affektiewe met die logies-analitiese ontsluiting hoofsaaklik die sosiale motiveringsvoorwaardes tot die leerhandeling betrek en nie die kenteoretiese leerhandeling self bereik nie (kyk 4.2.6). Daar is verder 'n aanwysbare tendens om leerinhoude binne die beoogde humanistiese integrering te beperk tot dit wat persoonlike relevansie besit (kyk 4.2.6).

6.2.1.3 Rolvervulling deur die onderwyser / fasiliteerder

Die enger rol van onderwyser kon nie suksesvol deur die breër begrip "fasiliteerder" in die VSA-onderwyshumanisme vervang word nie (kyk 4.2.2). Fasilitering word nie in die vae ongespesifieerde gebied waar dit veronderstel is om te funksioneer gehou nie. Aanvanklik bestaan die indruk dat die oopheid van die humanistiese skool nie slegs beteken dat die leerling vry is nie, maar ook dat hy self die verantwoordelikheid dra om te leer (kyk 3.5.3.3.2). Die fasiliteerder sou op die skepping van 'n sekere atmosfeer konsentreer.

Tog word die fasilitering uiteindelik met die doelstelling van leer gekoppel (kyk 4.2.2). Daardeur word die idee van fasiliteerder in sy aanwending vereng tot dit wat die taak/rol van die onderwyser was. 'n Fasiliteerder word uiteindelik dus tog maar ook rolspesifiek, omdat gespesifiseer word wát gefasiliteer moet word (kyk 4.2.2). So spesifiek is die rol van hierdie fasiliteerder dat daar redelike eenstemmigheid tussen kritici bestaan dat die suksesvolle oopskool nie plek vir die gemiddelde onderwyser het nie, maar dat mense met uitsonderlik hoë didaktiese begaafdhede vereis word (kyk 3.5.3.3.2).

6.2.1.4 'n Alternatiewe siening van die logies-analitiese

Die logies-analitiese funksie van die skool is deur sekere standpunte van die VSA-onderwyshumaniste ernstig onderbeklemtoon (kyk 3.4.3). In ander opsigte is die logies-analitiese egter op 'n nie-positivistiese wyse geherinterpreteer (kyk 3.4.6) om die kennende persoon as 'n kompilleerder van kennis op die voorgrond te stel (kyk 3.4.6). In terme van die oorbelading van die skoolstruktuur (kyk 6.2.1.2: -6) kan hierdie alternatiewe siening egter nie tot sy reg kom nie.

Maar selfs met 'n positiewe beskouing van die logies-analitiese moet steeds in gedagte gehou word dat byvoorbeeld Weinstein en Fantini (1970:24) die logies-analitiese of "cognitive machinery" slegs as 'n kontak tussen die innerlike (bioties-affektief gekonsipieerd) behoeftes en die buitewêreld beskou. Sodoende word die kognitiewe wel positief maar tog sekondêr binne die bioties-affektiewe verabsoluttering hanteer (kyk 3.4.4).

6.2.2. Bevindings wat met die aard van die mens verband hou

-1. Die biologisme

In sy teorie van selfaktualisering en in die beskrywing van die mens, lê die VSA-onderwyshumanisme uitermate swaar klem op die biotiese aspekte van menswees (kyk 2.6.4.4; 3.2.4). Hierdie klem is meesal ook swaarder as die klem wat op die affektiewe geplaas word.

Voorts poneer die VSA-onderwyshumanisme die biotiese as eenheidsgrondslag vir die mens maar hanteer dit tegelyk ook as 'n aspek van menswees (kyk 4.2.4). Daarmee verval die VSA-onderwyshumanisme in 'n teenstrydigheid (kyk 4.2.4).

-2. Die affektiewe

Die affektiewe se plek in die pedagogiese onderbou tot die logies-analitiese ontsluiting is effektief deur die VSA-onderwyshumaniste gedemonstreer (kyk 1.1.4; 3.2.3.4; 3.3 - 3.4.5).

Die affektiewe word as eintlike toegangspoort tot die opvoeding van die hele mens voorgehou. Die affektiewe word binne die VSA-onderwyshumanisme egter ook dikwels voorgehou as die een "halfte" van menswees (kyk 4.2.3). Daar is reeds gewys op die gelykstelling van psigoterapie en onderwys by die VSA-onderwyshumanisme (kyk 2.7.4; 3.4.3; 6.2.1.2:-3). Hierdie is 'n growwe oorvereenvoudiging asook 'n

reduksionistiese hantering van etlike ander menslike aspekte (kyk 5.2.4.2.3).

-3. Die status van die affektiewe tussen die orige aspekte van menswees, waaronder die logies-analitiese

Die biotiese is van meer primêre belang vir die VSA-onderwyshumanisme as wat die affektiewe is (kyk 4.2.5). Die affektiewe is egter wel tweede in rang en die bioties-affektiewe verwysingsraamwerk is verhewe bo die ander aspekte van menswees, soos byvoorbeeld die logies-analitiese (kyk 4.2.5).

-4. Individualiteit en universaliteit

Die VSA-onderwyshumaniste het in hul teoretiese besinning 'n balans en 'n verband probeer skep tussen die uniekheid (individualiteit) en algemeenheid (universaliteit) van die mens (kyk 4.2.1; 4.3.2.3).

Hierdie verbandlegging is egter onvoldoende deurdat die individuele in die onderwyshumanistiese teorie eensydig beklemtoon is, terwyl dit in die algemene antropologiese teorie van die VSA-onderwyshumanisme beter met die universele kenmerke gebalanseer is (kyk 4.2.1). Universaliteit word eerder uit nood erken as wat dit die bedoeling is.

6.2.3 Bevindings oor die transendentiaal-kritiese aspekte van die VSA-onderwyshumanisme

-1. Die sikliese verskyning van die "VSA-onderwyshumanisme"

Die onderwyshumanisme toon 'n sikliese verskyningstendens. Dit is moontlik dat hierdie siklus aan ekonomiese opbloeytydperke gekoppel is (kyk 2.3).

Die onderwyshumanisme het byvoorbeeld in die VSA reeds vroeër as die progressivisme verskyn (kyk 2.7.3). Daarnaas is 'n ooreenstemmende humaniserende tendens omstreeks die jare twintig in Europa aanwysbaar (kyk 2.7.2). Voorts is in etlike histories-vroeëre eras ook belangrike tradisies te vind wat ondersteunend tot die VSA-onderwyshumanisme werk (kyk 2.4).

-2. Die bande van die VSA-onderwyshumanisme met sekere tradisionele godsdienste

Ondanks sy bioties-georiënteerde idealisme (kyk 6.2.3:-6) is die VSA-onderwyshumanisme steeds van 'n gesekulariseerde aard (kyk 2.4.3 - 2.4.5). Dat hierdie rigting wel ooreenkomste met sekere Oosterse godsdienste en die piëtisme vertoon, neem niks weg van die gesekulariseerdheid daarvan nie (kyk 2.4.3). Die gesekulariseerde karakter van die VSA-onderwyshumanisme beteken egter nie dat dit identies met die sogenaamde sekulêre humanisme in die VSA gereken moet word nie (kyk 2.4.5).

-3. Die kontras tussen die VSA-onderwyshumanisme en die behaviorisme

Die onderskeiding tussen die behaviorisme en onderwyshumanisme is wel houdbaar, dog hierdie onderskeiding moet nie in stryd wees met die gemeenskaplike religieuse tradisie wat deur hierdie twee rigtings gedeel word nie (kyk 2.6.1.2).

-4. Die outonomie van die individuele mens

Die VSA-onderwyshumanisme vertoon 'n byna sakrale eerbied vir daardie individuele mens wat in reaksie teen stereotiperende vorme van sosialisering staan (kyk 4.3.2.1; 4.3.3).

-5. Irrasionalistiese tendense

Die VSA-onderwyshumanisme openbaar 'n irrasionalisme (kyk 4.3.2.2) in sy individualisering van die mens (kyk 4.3.2.1), deur 'n huiwerigheid tot die uitspel van ondersteunende skoolstrukture (kyk 3.5.2) en 'n oormatige nie-voorskriftelikheid van leerinhoude (kyk 3.5.3.3.2) te handhaaf.

-6. Die biologistiese onderbou van die VSA-onderwyshumanisme

Die biologisme van die VSA-onderwyshumanisme is nie 'n deterministiese naturalisme nie maar, gegee die gedifferensieerdheid in spesiegroei (kyk 2.6.4.4; 3.2.4), juis die bron van sy vryheidsidealisme (kyk 4.3.2.3). Die menslike vryheid word as 't ware in die nie-menslike natuur

ingeprojekteer (2.6.4.4; 4.3.2.3). Die teenpool van hierdie biotiese vryheidsidealisme is daardie sosiale stereotipering wat neig tot 'n deterministiese (dit is: meganistiese) effek (kyk 4.3.2.3).

-7. Die sosiale en die universele as teenpool van die individualiteit

Die VSA-onderwyshumanistiese strewe na individualiteit word getemper en selfs teengewerk deur die universaliteit van die menslike "oerorganisme", algemeen-geldige waardes, konsensus, universalisering van unieke probleme en gestandaardiseerde leerpakkette in die oopskool (kyk 4.3.4). Hierdie temperende werking demonstreer die dwingende teenwoordigheid van die religieuse teenpool van die wetenskapsideaal (kyk 4.3.4).

-8. Die samehang van die individueel-universeelproblematiek met die poging tot 'n integrering van die affektiewe met die logies-analitiese

Die poging tot die integrering van die affektiewe met die logies-analitiese verkry sy belangrikste algemene betekenis in die lig van die religieuse tweestryd tussen universaliteit en individualiteit (kyk 4.3.5.1). Daarvolgens word die affektiewe met die individuele en die logiese analise met die universele gekoppel. Die rede is dat die affektiewe by die VSA-onderwyshumanisme irrasionalisties in sy biotiese gedifferensieerdheid opgevat word (kyk 4.3.2.1; 4.3.2.2). Daarenteen word die logies-analitiese rasionalisties, dit wil sê eensydig in sy universaliserende sin, gehanteer. Die VSA-onderwyshumanisme konfronteer die logies-analitiese werklikheid dus hoofsaaklik in terme van die

positiwisties-tradisionalistiese gestalte daarvan. Affektiwiteit en die logies-analitiese werklikheid word dus verkeerdlik teen mekaar afgespeel. Hierdie misplaaste kontras volg uit 'n eensydige beklemtoning van onderdele van albei aspekte.

6.2.4 Bevinding oor die aard van die opvoedkunde

-1. Die belang van die psigo-opvoedkundige perspektief

Die onafgeronde integreringspoging van die affektiewe met die logies-analitiese by die VSA-onderwyshumanisme demonstreer die taakstelling vir alle deelnemers aan die opvoedkunde (kyk 4.4.2) om behoorlik rekenskap van die samehang tussen die logies-analitiese ontsluiting en die affektiewe te gee. Sodanige perspektief moet egter met inagneming van die onderskeid tussen onderwys en psigoterapie verloop (kyk 6.2.1.2:-3).

6.2.5 Samevatting

Met die katalogus van die belangrikste bevindings gegee, kan die probleemstelling (kyk 1.2.2), veral soos in die hipotese geprojekteer (kyk 1.4), nou as gevolgtrekking aangespreek word.

6.3 Gevolgtrekkings

6.3.1 Gevolgtrekkings wat met die algemene redenasie, probleemstelling, hipotese en begrippe verband hou

-1. Die toepaslikheid van die probleemstelling

Daar was 'n skynbare probleem met die toepaslikheid van die probleemstelling. Hierdie probleem het opgeduik met die klaarblyklike huiwerigheid by die VSA-onderwyshumaniste om aan te dui watter skoolstruktuur die gesogte integrering en selfaktualisering die beste sou dien (kyk 2.2; 3.5.2). Hierdie huiwerigheid is egter gebalanseer deur die tradisie van oopskoling wat deur sowel sommige onderwyshumaniste as deur die kritici van die onderwyshumaniste as 'n voorbeeld van humanistiese skoling voorgehou is (kyk 3.5.1 - 3.5.3.3). Die radikalistiese ontskolingsbenadering het die probleemstelling verder toegelig (kyk 3.5.3.4).

-2. Die term "logies-analitiese" ontsluiting

Die term "logies-analitiese" het 'n sekere lompheid. By die gebruik van hierdie term (vergelyk 3.4.6) was dit deurgaans asof ander meer populêre terme soos "rede", "rasionaliteit", "denke" en "kognitiwiteit" sterk met hierdie term, wat so gewild by die reformatoriese opvoedkundiges is, gekompeteer het (vergelyk Schoeman se gebruik van die term "denkvermoë" in 5.2.6.4.3).

Behalwe hierdie stilistiese probleem was daar die verdere sistematiese probleem wat veral in konfrontasie met

holistiese of organismiese denkrigtings na vore kom (kyk 2.6.1). Die probleem is dat die splytende, distansierende of uiteenstellende karakter van wetenskaplike denke altyd gekomplementeer word deur nie slegs die veronderstellings aangaande 'n werklike eenheid en samehang nie, maar ook deur 'n werklike sinteserende werkwyse soos byvoorbeeld in gevolgtrekkings, samevattinge en veralgemenings.

6.3.2 Redes waarom die hipotese (kyk 1.4) aanvaar is

Die hipotese (kyk 1.4) lui soos volg:

Die VSA-onderwyshumanisme kon/kan die logies-analitiese nie teoreties-suksesvol met selfaktualisering en dus met affektiewe skoolonderwys integreer nie. Die rede vir hierdie mislukking is tweërlei. Eerstens word die affektiewe oorbeklemtoon en die gevolg is eerder 'n monisme as 'n sintese. Tweedens word die skoolstruktuur heeltemal oorbelaas deur selfaktualisering ongekwalifiseerd as taak van die skool te behou soos wat die VSA-onderwyshumanisme skynbaar geneig is om te doen.

Die twee redes wat in die hipotese aangegee word waarom die probleemstelling nie suksesvol met die VSA-onderwyshumanistiese modelle opgelos kan word nie, was dat die affektiewe oorbeklemtoon en die skoolstruktuur oorbelaas is. Dat die affektiewe oorbeklemtoon (kyk 6.2.1.2: -3 - -4) en die skoolstruktuur oorbelaas (kyk 6.2.1.2: -6) is, is op grond van die bevindings duidelik.

Die aanvaarding van die hipotese van hierdie navorsing maak

dit moontlik om tot sekere aanbevelings oor te gaan.

6.4 Aanbevelings

6.4.1 Inleiding

'n Reeks aanbevelings kan nou gemaak word in die lig van die aanvaarding van die hipotese (kyk 6.3), en in die lig van verskeie ander verbandhoudende punte wat tydens die studie na vore gekom het.

6.4.2 Die beperking op die gebruik van die begrip "selfaktualisering" binne die reformatoriese opvoedkunde

Die stelling van Mahrer en Gervaise (kyk 2.6.2.1) dat die VSA-onderwyshumanisme 'n reduksionisme deur 'n oop mensbeeld probeer omseil, is 'n uiters onkritiese siening (kyk 6.2.1.2: -3 - -4). Die werklike en aantoonbare reduksionisme van die VSA-onderwyshumanisme weerspreek Mahrer en Gervaise se siening. Die VSA-onderwyshumanistiese siening waardeur die mens deurgaans as 'n biotiese wese gesien word, is onaanvaarbaar. Die biologistiese uitgangspunte van die VSA-onderwyshumanisme plaas 'n belangrike beperking op die gebruik wat 'n reformatoriese teorie van elemente van die VSA-onderwyshumanisme sou wou maak. Een so 'n element is die konstruk *selfaktualisering* (kyk 1.1.5; 3.2).

Selfaktualisering as persoonlike groei en individualisering kan dus wel binne die reformatoriese tradisie oorweging geniet, dog sonder die bioties-affektiewe verabsoluttering wat in die VSA-onderwyshumanisme waargeneem is. Dit kan dus slegs 'n konstituerende element (kyk 5.2.2.3; 5.2.4.2.2; 5.2.5.1)

in die totale mensbeeld wees en nie 'n totaalkonstruksie nie.

6.4.3 Die behoud van die logies-analitiese kwalifikasie van die skool

Die logies-analitiese ontsluiting moet, met sekere voorbehoude, as die kwalifiserende funksie van die skool behou word (5.2.6.6).

Die pedagogiese fundering van die skool en die opvoedingsinsig van die skool omvou die logies-analitiese ontsluitingsaksie en deurdring dit van weerskante. Dog hierdie bo- en onderstrukture van die skool is slegs sinvol in samehang met die skool se sentrale, onderskeidende en samehoudende funksie: logies-analitiese ontsluiting (kyk 5.2.6.6).

Die sentraal-onderskeidende en dus die kwalifiserende funksie van die skool, die logies-analitiese ontsluiting, is tradisioneel vanuit die reformatoriese standpunt onvoldoende gekarakteriseer (kyk 5.2.6.4.3). Juis daarom is in Hoofstuk 5 opnuut gepoog om die samehange en verhoudinge van hierdie kwalifiserende funksie met die res van die skoolstruktuur steeds duideliker aan te toon (kyk 5.2.6.6 - 5.2.6.8).

Hierdie reformatoriese visie staan egter nie sonder waardering vir wat die VSA-onderwyshumaniste rakende die hantering van die logies-analitiese ontsluiting voorstel nie. Die reformatoriese tradisie kan byvoorbeeld wel die beswaar van die VSA-onderwyshumanisme (kyk 3.5.3.3.2) deel dat 'n totale voorskriftelikheid oor watter inhoud die logies-analitiese ontsluiting moet ondersteun onwenslik is. 'n Volledige afbakening van leerinhoud neig nie slegs tot 'n

sekere verabsoluttering van beperkte historiese gestaltes van die strukturele werklikhede nie, dit stel gesag ook onnodig bloot aan die klag van arbitrêre oordeel.

Dat volledige en totale voorskriftelikheid afgewys word, beteken nie dat voorskriftelikheid as sodanig geheel afgewys word nie (kyk 6.4.4). Die reformatoriese tradisie kan 'n nie-positivistiese, nie-historistiese en nie-rasionalistiese maar wel prosedureel-ope interpretasie van die logies-analitiese skoolkwalifikasie aanbeveel (kyk 4.4.4; 5.2.6.6). Sodoende word daar met die reformatoriese beklemtoning van die logies-analitiese ontsluitingsfunksie van die skool 'n verskil te midde van die gemeenskaplikheid met die VSA-onderwyshumanisme duidelik.

6.4.4 Die verdere bruikbaarheid van die tendens tot 'n nie-voorskriftelikheid oor leerinhoude

Dit word aanbeveel dat 'n sekere "arbitrêre ruimte" ten opsigte van leerinhoude aan die gesag van die onderwysowerhede oorgelaat word (vergelyk 6.4.3). Hierdie ruimte is noodsaaklik vanuit 'n historiese oogpunt, of die "eise van die tyd", soos dit soms genoem word. Die onderwyser en die leerling het egter eweneens reg op 'n arbitrêre ruimte ten opsigte van die leerinhoude. Die voorwaarde is egter dat die arbitrêre leerinhoude eerstens gebruik moet word vir logies-analitiese ontsluiting. Die arbitrêre leerinhoude van die owerhede, die onderwyser en die leerlinge is egter nie self die logies-analitiese ontsluiting nie, slegs middele daartoe. Dit sou dus werklik normatief moontlik wees om emosionaliteit (sielkunde) as vak aan te bied soos deur Rich gestel (1977:295, vgl. voetnoot in 5.2.5.1). Vanuit die

skoolstruktuur beskou is die apperseptiewe fundering van die logies-analitiese ontsluiting in die affektiewe egter veel belangriker as die arbitrêre gebruik van sielkundige vakinhoud as wyse tot logies-analitiese ontsluiting.

Dit word aanbeveel dat 'n kernleerplan wel op skool behou word, waarin die behoeftes van die gemeenskap rondom logies-analitiese ontsluiting sy tradisionele uitdrukking vind. Daar moet egter ook wyses gesoek word waarop logies-analitiese ontsluiting deur 'n sekere prosedurele oopheid gekenmerk word (kyk 6.4.3).

Dit word aanbeveel dat skooladministrateurs die dagtaak wel moet laat rig deur pedagogiese en lewensin-oorewegings. Die belangrike beperking is egter dat hierdie onder- en bobou op skool eerstens en verreweg oorwegend in terme van logies-analitiese ontsluiting vertaal moet word. Enige bykomende vertaling van die pedagogiese onderbou en die bobou van lewensin moet verder beperk word tot daardie nie-logies-analitiese sake wat noodwendig, dit wil sê ter wille van die logies-analitiese ontsluiting, in die skooldag en -opset teenwoordig moet wees.

Voorts: dat onderwysleiers hulle opnuut toewy aan die bereiking van logies-analitiese prestasie by die leerlinge. Hierdie aanbeveling moet egter saamgelees word met die reformatoriese siening van die pedagogiese basis van hierdie handeling (kyk 5.2.6.6), die reformatoriese siening van opvoedingsin (kyk 4.2.9) en die reformasie van die VSA-onderwyshumanitiese oopheid van prosedure (kyk 6.4.3).

6.4.5 'n Alternatiewe verrekening van die integrering van die logies-analitiese ontsluiting met die affektiewe

Dit word aanbeveel dat die interne leerteoretiese samehange tussen die logies-analitiese en die affektiewe sowel in die rigting van 'n hersiene opvatting van die term appersepsie, as by die verskynsels van intuïsie en insig gesoek word (kyk 5.2.5.1). Dit word aanbeveel dat benaderings en tegnieke wat hierdie normatiewe leerverskynsels bevorder, aangemoedig word.

Die VSA-onderwyshumanisme het die samehang van logies-analitiese ontsluiting met affektiwiteit sterk beklemtoon (kyk 4.2.6; 4.2.8; 4.4.2; 4.4.3). Die reformatoriese tradisie kan hierdie bydrae reformerend in die pedagogiese grondlaag van die skoolstruktuur inbou. Die reformatoriese tradisie kan die logies-analitiese en affektiewe integrering se teoretiese voltrekking op leerteoretiese gebied aanhelp deur die blootlegging van die interne samehange. Hierdie samehange is normatiewe figure vir die skoolonderwys (kyk 5.2.2.3; 5.2.5.1 - 5.2.5.4).

[Die integrering van die logies-analitiese met die affektiewe in die gesonde persoon is 'n antropologiese feit (kyk 5.2.4.2 - 5.2.5.3). Die probleem is om in die skool, waar gespesialiseerd met die logies-analitiese gewerk word, erkenning aan hierdie feit te gee, wat ook 'n voorwaarde tot suksesvolle logies-analitiese ontsluiting is.]

6.4.6 Die beperking op die tipe ontsluiting wat deur die skool onderneem moet word

Dit is onwenslik dat die skool enige tipe normatiewe ontsluiting ten volle probeer onderneem, aangesien dit uiteindelik 'n afskaling van die logies-analitiese prestasie van die leerlinge tot gevolg het. Dit bring ook 'n karakterloosheid in die skoolstruktuur mee.

Dit word aanbeveel dat 'n maatstaf uitgewys word waarvolgens toestande of voorwaardes vir ontsluiting in die skool geskep word. So 'n taak sal voldoen aan die eis om in beginsel die beperkte opvoedingsbydrae van elke samelewingsinstelling nader te omskryf.

Die eerste toestand wat die skool moet skep is die voorwaardes tot suksesvolle logies-analitiese ontsluiting (kyk 5.2.6.6). Hierdie voorwaardeskepping (deur die histories-pedagogies magsgreep -- kyk 5.2.6.6) word egter daarin beperk dat affektiwiteit byvoorbeeld reeds elders (in byvoorbeeld die huisgesin) gedeeltelik-ontslote moet wees voordat die skool se kondisieskepping effektief kan wees. Die skool is in 'n sekere opsig dus slegs suksesvol tot die mate waarin daar ook elders in die gemeenskap normatief met kinders gewerk word.

Dit word aanbeveel dat die reformatoriese tradisie, wat nie geneig is om hierdie kondisieskepping so wyd soos die VSA-onderwyshumanisme te neem nie (kyk 5.2.6.5 - 5.2.6.8) in hierdie opsig nagevolg word. Die reformatoriese uitgangspunt beperk kondisieskepping tot dit wat die skoolopset as

struktuur moontlik maak (kyk 5.2.6.6) en dit wat as die egte pedagogiese grondslag van die skool uitgewys kan word (kyk 5.2.6.6).

6.4.7 Die bydraes van die VSA-onderwyshumanisme en die reformatoriese skoolmodel

Dit word aanbeveel dat die VSA-onderwyshumanistiese bydraes oor 'n samehang van die logies-analitiese met die affektiewe, weens die immanente kritiek (kyk 4.2.6), slegs gedeeltelik aangewend word in die uitbou van 'n logies-analities gekwalifiseerde reformatoriese skoolmodel. Die VSA-onderwyshumanistiese bydraes moet nie op die logies-analitiese ontsluiting self (kyk 5.2.5.4) van toepassing gehou word nie, maar op die pedagogiese onderbou (kyk 5.2.6.6) tot die logies-analitiese ontsluiting.

6.4.8 Die religieuse karakter van die VSA-onderwyshumanisme en die reformatoriese opvoedkunde

Dit word aanbeveel dat die VSA-onderwyshumanisme se religieuse karakter (kyk 6.2.3;-5; -6; -8) erken word en dat Christelike opvoeders dit in gedagte hou wanneer hulle elemente van daardie rigting in hul onderwys en opvoedkunde aanwend.

6.4.9 'n Vervanging van die term "logies-analitiese" ontsluiting met "denke" en "rasionaliteit"

Dit word aanbeveel dat terme soos "denke" en "rasionaliteit" gebruik word om die oorkoepelende struktuur te verskaf wat beide die analise en sintese van wetenskaplike denke kan

huisves (kyk 6.3.1:-2). Dit is immers tautologies waar dat terme soos "denke" en "rasionaliteit" nie eensydig aan òf analise òf sintese gekompromitteerd is nie.

6.4.10 Die toepaslikheid van die begrip "fasiliteerder"

Dit word aanbeveel dat die Rogeriaanse "fasiliteerder" positief veral ten bate van die gevoelsmatige norme vir die opvoedende karakter van die skool (kyk 5.2.6.6) aangewend word. Die rede is dat die Rogeriaanse studies verdienstelik is daarin dat dit belangrike affektiewe aspekte van die omgang tussen mense in 'n leersituasie blootgelê het.

6.4.11 Die ongekwalifiseerdheid van die opvoeding

Dit word aanbeveel dat die opvoeding as ontsluitingshandeling "op sigself" ongekwalifiseerd gehanteer word, maar binne die verskillende verbande 'n nadere kwalifikasie moet ontvang. In die skool is hierdie kwalifikasie die logies-analitiese (kyk 5.2.6).

6.4.12 Die nie-logies-analitiese skooltake

Dit word aanbeveel dat daardie skooltake wat nie noodwendig die logies-analitiese bevorder nie, slegs as 'n verbygaande en sekondêre verskynsel in die skool beskou word (kyk 5.2.6.4.2; 5.2.6.5).

6.4.13 Die interne fundering van die logies-analitiese kwalifisering van die skool

Aangesien die skool se kwalifiserende logies-analitiese handeling gedifferensieerd gefundeerd is, moet die opvoedende aard van die logies-analitiese ontsluiting ook hierdie gedifferensieerde fundering vertoon. Die eksterne(?) historiese magsgreep tot skoolstigting betref geboue, fondse, onderwysersaanstelling, ouerverenigings en so meer. Die interne(?) historiese fundering van die skool betref die opvoedende werkswyse waardeur die logies-analitiese ontsluiting bereik word. Dit word aanbeveel dat die reformatoriese opvoedkunde voortaan op hierdie gedifferensieerde wyse na die fundering van die skool in die historiese wetskring verwys.

Binne 'n logies-analitiese-ontsluitende skoolmodel het voorgaande gedifferensieerde fundering ook verdere implikasies. Hierdie implikasies is naamlik dat opvoeding op skool grootliks die weg tot logies-analitiese ontsluiting vorm. Opvoeding kan egter nie ongekwalifiseerd as die doel van die skool gestel word nie. Gebeur dit, word die weg tot 'n verwarring van opvoedingsin met skoolkwalifisering betree (kyk 4.2.8).

6.4.14 Spesialisering van die skooltaak sonder verabsoluttering en dehumanisering

Dit word aanbeveel dat pogings om 'n spesialisering van die skool in logies-analitiese ontsluiting as 'n rasionalistiese veralgemening van die mens af te maak, laat vaar word. Daar

is talle wyses om die skool in die logies-analitiese ontsluiting te laat spesialiseer sonder om die mens deur 'n vereensydiging te dehumaniseer (kyk 5.2.6.8).

Positief gestel: Dit word aanbeveel dat selfs 'n saak-georiënteerde logies-analities-gekwalfiseerde skool vanuit sy baie spesifieke taakstelling wyses moet ondersoek om die selfaktualisering van die leerlinge in ag te neem en te bevorder (kyk 4.4.3).

6.4.15 Die noodwendige "breër" opvoeding op skool

Dit word aanbeveel dat 'n spesialisering in die logies-analitiese ontsluiting nie uit die oog mag verloor dat talle sake wat opvoedend deur die skool hanteer word, nie eerstens uit die logies-analitiese gekwalfiseerdheid van die skool volg nie, maar uit die kind se noodwendig-totale teenwoordigheid in die skool (toilette, speelterrein, verkeersreëlings) (kyk 5.2.6.7). Hierdie sake moet verantwoordelik-opvoedend maar steeds as sekondêr tot die eintlike skooltaak hanteer word (kyk 5.2.6.7).

Die skole se bydrae tot algemene karakterbou, sosialisering en selfaktualisering is uitgewys en erken (kyk 5.2.6.5; 5.2.6.6). Dit word egter aanbeveel dat hierdie sake in hulleself by die onder- en bobou van die skoolstruktuur gereken word en nie tot die hart van die sinvolle skooltaak nie.

6.4.16 'n Alternatiewe verklaring van die biotiese basis in die onderwys

Dit word aanbeveel dat die reformatoriese inkleding van biotiese menslike substrukture binne die antropologie en die opvoedkunde aanvaar word (kyk 5.2.4; 5.2.5.1). Dit word voorts aanbeveel dat hierdie verklaring voorrang geniet bo die biologistiese denkwysse van die VSA-onderwyshumanisme.

6.4.17 Die reformatoriese balans van menslike verskeidenheid

Dit word aanbeveel dat die reformatoriese antropologie se beginselkritiek teen die biologistiese reduksionisme en die herstel van die eiewaardigheid van alle aspekte van menswees (kyk 5.2.4.2.3) deur hierdie antropologie aanvaar word.

Die reformatoriese siening van die affektiewe se konstituerende plek in die logies-analitiese ontsluiting dui op die normatiewe, aktstrukturele figure wat deur die onderwys gestimuleer moet word. Hier is die appersepsie, die intuïsie en die insigtelike as intern-logies-analitiese sake uitgewys wat bevordering deur die onderwys verdien. Hierdie normatiewe figure in logies-analitiese denke maak egter slegs sin indien dit in samehang met die affektiewe gesien word (kyk 5.2.5.1).

6.4.18 Die reformatoriese rekenskap van menslike eenheid

Dit word aanbeveel dat die reformatoriese wysbegeerte se begronding van die eenheid van affektiwiteit met die ander aspekte van menswees deur die eenheid van die skeppingswet (kyk 5.2.2.2), die religieuse fokuspunt van die menslike bestaan (kyk 5.2.4.1), die enkaptiese samehang van strukture (kyk 5.2.2.4) en die onderlinge ante- en retrosipasies tussen die modale aspekte (kyk 5.2.2.3; 5.2.3; 5.2.5) as basis aanvaar word bo die biologistiese eenheidsbasis wat deur die VSA-onderwyshumanisme gebruik word.

6.4.19 Verskillende opvoedkundige perspektiewe op die samehang tussen affektiwiteit en die logies-analitiese ontsluiting

Dit word aanbeveel dat die reformatoriese leer van modaliteite-samehang en die perspektief vanuit die logiese na die affektiewe as tipies in die veld van die kenleer, wetenskapsleer en die didaktiek (kyk 5.2.5.1) aanvaar word. Daarteenoor: Dat die blikpunt vanuit die affektiewe na die logies-analitiese as die tipiese probleemgebied vir die sielkunde (kyk 5.2.5.1) aanvaar word.

6.4.20 Die verhouding tussen die psigo-opvoedkunde en die opvoedkundige antropologie

Dit word aanbeveel dat, terwyl die psigo-opvoedkunde en die opvoedkundige antropologie as twee aparte deeldissiplines behou word, dit ook erken word dat die enorme bydraes van die psigo-opvoedkunde dit dikwels as 'n opvoedkundige

antropologie laat diens doen (kyk 5.2.5.3).

6.4.21 Die moontlikheid van kommunikasie tussen die VSA-onderwyshumanistiese en die reformatoriese strominge binne die opvoedkunde

Dit word aanbeveel dat die reformatoriese siening van die logies-analitiese ontsluiting en die nie-geïsoleerdheid wat daardeur na vore kom, aanvaar word, omdat die menslikheid (alsydigheid) daardeur benadruk word (kyk 5.3). Voorts word aanbeveel dat probeer word om, op grond van hierdie aksent van die reformatoriese tradisie, die hoofbepoornis van die VSA-onderwyshumanisme rondom die logies-analitiese ontsluiting as hoofzaak van die skool suksesvol te besweer (kyk 5.3).

6.4.22 Aanbevelings wat met verdere navorsingsmoontlikhede verband hou

6.4.22.1 Oor die plek van die affektiewe in die logies-analitiese ontsluiting

Dit word aanbeveel dat die volgende sake rakende die plek van die affektiewe in die logies-analitiese ontsluiting ook op mikrovlak binne die reformatories-opvoedkundige tradisie verder ondersoek en gesistematiseer word. Dit is nodig dat binne die opvoedkundige teorie presies uitgespel word hoedanig die volgende samehange onderling onderskei moet word en hoedanig hierdie onderskeid in terme van die skoolpraktyk vertaal moet word:

* die logies-analitiese modaliteit in samehang met die

psigiese modaliteit;

* hoedat die samehang tussen die logies-analitiese modaliteit en die affektiewe enersyds vanuit die affektiewe en, andersyds ook vanuit die logies-analitiese verstaan moet word;

Voorgaande twee pare samehange is reeds grootliks in hierdie navorsing onderskei. Die volgende is egter slegs vermeld en verdien verdere oorweging:

* die psigiese substruktuur in onderskeiding van die aktstrukturele grondrigtings van ken, wil en verbeel;

* die logies-analitiese akt en die psigiese substruktuur, onder meer in aansluiting by Vandenberg (1975:52-54) se "argeologie" van affektiewe grondlae in die pedagogiese verhouding;

* die logies-analitiese akt en die grondrigtings van die aktstruktuur, naamlik ken (intuïsie?), wil en verbeelding.

6.4.22.2 VSA-onderwyshumaniste wat nie in hierdie studie betrek is nie

Onderwyshumanistiese figure wat prominent in hierdie navorsing was, is Goldstein, Maslow, Rogers, Combs, Brown en Weinstein en Fantini (kyk 3.2.1). Sommige ander is terloops vermeld. Daar is egter ook ander humaniste soos Anygal, Snyggs en Purkey. Dit is nie bewys nie en dit was ook nie die veronderstelling dat die probleemstelling van hierdie studie uniek is aan die geselekteerde groep VSA-onderwyshumaniste wat hier aangebied is nie. Dit word aanbeveel dat hierdie ander genoemde groep VSA-onderwyshumaniste aan dieselfde tipe probleemstelling as in hierdie navorsing onderwerp word.

6.4.22.3 Oor die historiese wortels van die VSA-onderwyshumanisme

Dit is reeds aangedui dat die biologisme (kyk 2.6.4.4) en die idealisme (kyk 2.6.4.3) 'n sterk bydrae tot die ontstaan van die VSA-onderwyshumanisme gelewer het. Voorts is die sielkundige rigting in die VSA-onderwys ook as 'n sterk resente bydraer genoem (kyk 2.7.4). Hierdie bykomende veld sal egter slegs in die historiopedagogiek tot sy volle reg kom. Dit word aanbeveel dat die historiese bydraes van die biologisme, idealisme en die pragmatisme in fundamenteel-pedagogiese sin nog veel grondiger nagevors word as wat in hierdie studie gedoen is.

6.4.23 Samevatting

Die aanbevelings hierbo gegee, is bedoel om enkele nuttige aanduidings vir die interpretasie en gebruik van die VSA-onderwyshumanistiese bydraes te gee. Daarmee is hierdie studie ook logieserwys voltooi.

AANHANGSEL A

Die 1979-omskrywing van die VSA-onderwyshumanisme deur die Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD), aangehaal deur Lucas (1984: 353):

"1. accepts the learner's needs and purposes and develops experiences and programs around the unique potential of the learner;

2. facilitates self-actualization and strives to develop in all persons a sense of personal adequacy;

3. fosters acquisition of basic skills necessary for living in a multicultural society, including academic, personal, interpersonal, communicative, and economic proficiency;

4. personalized educational decisions and practices (to this end it includes students in the processes of their own education via democratic involvement at all levels of implementation);

5. recognizes the primacy of human feelings and uses personal values and perceptions as integral factors in education processes;

6. develops a learning climate that nurtures learning environments perceived by involved individuals as challenging, understanding, supportive, exciting, and free from threat; and

7. develops in learners genuine concern and respect for the worth of others and skill in conflict situations."

AANHANGSEL B

Lucas (1984: 287) se 1984-omskrywing van die VSA-onderwyshumanisme:

- "1. The basic aim of education should be to promote each individual learner's maximal self-development -- moral, spiritual, esthetic, emotional, and intellectual;
2. The educative process should be conducted in such a way as to avoid infringing upon the rights and prerogatives of each person as an individual;
3. People of all ages, young children included, have a right to be treated with respect, dignity, and kindness, with due appreciation of, and tolerance for differences among individuals;
4. People differ in terms of interests, needs, abilities, values, ways of learning, and personal goals or aspirations;
5. Learning should be as free, open, and meaningful as possible;
6. Teaching-learning transactions should be individualized in terms of pacing and content;
7. Not everyone needs to acquire precisely the same skills, values, competencies, or knowledge;
8. The most valuable ends of learning are those that have

been freely chosen by those involved;

9. The ultimate test of success in education is the degree to which each learner achieves autonomy and self-control, and the extent to which the individual acquires the ability to direct his or her own future learning in ways that are both satisfying and productive;

10. The final justification for all educational effort is the progressive enlargement of an individual's personal freedom, consistent with the reciprocal rights of all others."