

4. 'N EVALUERING VAN DIE VSA-ONDERWYSHUMANISME

4.1 Inleiding

Die materiaal wat in Hoofstukke 2 en 3 in oënskoue genees is, word in hierdie hoofstuk krities bekyk. Enkele swakpunte en onverdedigbare vaaghede in die VSA-onderwyshumanisme word aangetoon en 'n verdere fundamenteel-opvoedkundige klassifikasie van hierdie rigting word ook aangepak. Ten slotte word ook na enkele verdienstelike aspekte van die beweging gekyk. Laasgenoemde sal ook die oorgang tot Hoofstuk 5 vorm, waar gepoog sal word om 'n eie standpunt te begrond. Deurgaans sal egter ook aanvoerwerk tot 'n gesprek met die VSA-onderwyshumanisme gemaak word. Hierdie gesprek sal egter eers in Hoofstuk 5 'n hoogtepunt bereik wanneer probeer word om 'n alternatiewe wyse van die integrering van die logies-analitiese ontsluiting met die affektiewe te bereik (kyk 5.2.4.2.2; 5.2.5.1; 5.2.6.5 - 5.3).

4.2 Aspekte van evaluering

4.2.1 Die ontkenning dat die skool 'n vorende of sosialiserende instelling mag wees

Die VSA-onderwyshumanistiese beweging het die sosialiserende tendense in die konvensionele skoling op verskeie wyses aangeval. Die mees algemene punt van kritiek was die ontkenning van die wenslikheid van voorgeskrewe

kern-leerinhoud (Aanhangsel B: punt 4; kyk 3.3.4.1 - 3.3.4.2). Hiernaas is die konvensionele skoling se sosialiserende leer as ekstern, stereotiperend en betekenisloos afgemaak teenoor die onderwyshumanisme se individualiserende, intrinsieke en betekenisvolle leer (kyk 2.6.3).

Hoewel in 4.2.7 aangetoon word dat die VSA-onderwyshumanisme reeds op die teoretiese vlak nie kans gesien het om sy individualiserende tendens enduit vol te hou nie, kan ook aangetoon word hoedat die humanistiese skoolpraktyk self sterk sosialiserend werk. En hier word nie alleen verwys na sekere klaarblyklike toegewings soos dat die leerling sekere basiese sosiale vaardighede moet verwerf nie (Aanhangsel A: punt 4).

Veral Morgan (1975:134) demonstreer hoedat juis wanneer die VSA-onderwyshumanisme sy mees heroïese tegnieke vir individualisering bekend stel, dit inderdaad met sosialisering besig is -- en sodanige bevinding is kontra reklame van individualiteit (kyk Aanhangsel A: punte 4-5; Aanhangsel B: punte 1-10) wat voorafgegaan het, asook kontra die implikasie dat die humanistiese skole nie die leerlinge tot sekere waardes wil sosialiseer nie, maar individualisering wil bevorder (kyk by Aanhangsel B: punte 2 en 6).

Morgan (1975:134) dui aan dat die afwesigheid van 'n sigbare voorgeskrewe leerinhoud ("surface curriculum") nie die afwesigheid van 'n verborge voorgeskrewe leerinhoud ("deep curriculum") beteken nie. 'n Voorbeeld van sodanige sosialisering is die prominensie wat affektiwiteit (vgl

Aanhangsel A: punt 5) -- en ondersteunende tegnieke soos "encounter"-groepe en meditasie -- in humanistiese skoling geniet. Daarmee word juis 'n sekere waarde, naamlik die normatiewe prominensie van affektiwiteit aan al die leerlinge oorgedra, en dít juis is sosialisering.

Voorts kom Rogers se kliënt-gesentreerde terapie met 'n non-direktiewe terapeut wel hoogsindividualisties voor, dog dit moet in gedagte gehou word dat die Rogeriaanse groepsterapie (kyk 3.2.5.2) deur homself voorgestel word as 'n tegniek waarin groepslede wat hulleself andersins moeilik sou oopstel, deur medegroepslede daartoe gedwing kan word om dit te doen. Hoewel die terapeut/onderwyser dus nie dwang uitoefen nie, mag die groepslede dit wel onderling doen. En in die humanistiese skool wat vir selfaktualisering ontwerp is, bevind Patterson (kyk 3.4.4) dat selfaktualisering nie moontlik is sonder die drie mees basiese vaardighede in die tradisionele skool nie, naamlik die lees-, skryf- en rekenvaardighede. Hierdie vereiste is seker die mees sosialiserende aspek van die skoolwese (vgl 4.2.2). Sosialisering in hierdie geval beteken dat hierdie drie vaardighede die een aspek van die skoolwese is wat algemeen deur samelewings van die skool vereis word. Hierdie vaardighede het deel van die omgangswyse in die moderner samelewings geword en juis daarom kan gesê word dat hierdie vaardighede tipies sosiale of kommunikatiewe vaardighede is.

Nou sit die VSA-onderwyshumaniste met die probleem dat hul beloftes van unieke ervarings maar uiteindelik nie veel karakter het nie en dat die kontras daarvan met die sogenaamde stereotipe of gepakketteerde skoolkennis glad nie so radikaal is soos aanvanklik beweër is nie. Die

onderwyshumanistiese individualisering is dus kennelik oorgepropageerd.

Dit kan dus gestel word dat die VSA-onderwyshumanisme se kritiek teen die beweerde regimenterende sosialisering in die konvensionele skole deels onortuigend is, gegewe die feit dat die humanistiese skoling self op groot skaal aan sosialisering meedoën.

Dit sou ook aangedui kon word hoëdat demokrasie (Aanhangsel A: punt 4) en individualiteit (Aanhangsel B: punt 10) self ook sosiale waardekomplekse verteenwoordig en hoëdat hierdie waardekomplekse in die VSA-onderwyshumanistiese skool bevorder word.

Die individualiserende tendens in die VSA-onderwyshumanisme het egter nie slegs 'n teenhanger in die bedekte sosialisering nie. Die individualisering vind ook 'n antagonistiese moment in die universeel-antropiese kenmerke van die mens.

So is in 3.3.4.1 aangetoon dat Rogers die individualiteit van elke student maksimaal wou respekteer. Daardeur is probeer om selfaktualisering te bevorder. Volgens Patterson (kyk 3.4.4) moet selfaktualisering (wat ook individualisering beteken) die doelstelling van humanistiese onderwys wees, juis omdat volledige selfaktualisering so 'n rare verskynsel is. Voorts is individualisering ook 'n deurlopende tema in die twee omskrywings van onderwyshumanisme wat in 2.2 bekyk is (kyk ook Aanhangsel A en B).

Maslow (kyk 3.2.2) en Rogers (kyk 3.3.4.3) het egter ook

bevind dat deur dieper in sigself in te kyk, die mens deur introspeksie uiteindelik meer van die mens in die algemeen kan ontdek. Weinstein en Fantini (kyk 3.4.5) se trompetprosedure loop ook uit op 'n vraag na die ervarings van ander mense. Brown (kyk 3.3.6) gebruik universeel-sosiale gevolgtrekkings as 'n oorbrugging tussen 'n individuele leerfeit en 'n individuele mens se affektiwiteit. Ook die waardes wat volgens Rogers (kyk 3.3.4.3) deur individuele introspeksie organisasies-individueel ontwikkel word, vertoon uiteindelik 'n algemene of universeel-sosiale karakter.

Dit kan dus besluit word dat die onderwyshumanistiese leidsterre van individualiteit, en uniekheid soos blyk uit die literatuur, gelyktydig ook 'n universele karakter besit. Individualisering en sosialisering (as universalisering) word dus teenstrydig binne die VSA-onderwyshumanisme gehanteer.

4.2.2 Die kontras onderwyser-fasiliteerder

Die onderwyser in die Rogeriaanse bydrae tot VSA-onderwyshumanistiese beweging moet afstand doen van sy rol as outokratiese leier (kyk 3.3.4.1 - 3.3.4.3). Hiermee wou Rogers skynbaar deur 'n ongestruktureerde of rolvrye benadering 'n hoë graad van egtheid in die persoonlike verhouding tussen onderwyser en leerling bereik. Dit het onder meer beteken dat Rogers eerder van 'n fasiliteerder ("facilitator") as van onderwyser wou praat. Dan het Rogers voortgegaan en die kenmerke van 'n ideale fasiliteerder baie noukeurig omskrywe, in samehang met die nie-direktiewe terapeutiese tegnieke wat ook deur hom ontwikkel is.

Nou beteken die persoonlike en veral affektiewe verhouding,

wat so belangrik is in die omskrywing van die fasiliteerder, eerstens dat die ander persoon as medemens hanteer word en nie eerstens as die bekleër van 'n sekere rol nie (Peters,1975:107). Die ander persoon word met ander woorde eerstens as mens (breër) en nie byvoorbeeld as leerder (enger) behandel nie. Sodra egter beklemtoon word dat 'n rolvrye fasilitering van leer nagestrew word, ontwikkel daar 'n teenstrydigheid. Die fasilitering van leer beteken naamlik juis 'n sekere omstrukturering van 'n breë omgangsverhouding tot 'n enger leerverhouding en dit bring vanself 'n rolbekleding in wat konsepsueel onderskeie staan van wat Rogers 'n persoonlike verhouding noem (Peters,1975:107). Dit blyk dus dat die fasiliteerder gelyktydig 'n deeglik-gestruktureerde sosiale rol vervul asook dat hy buite tradisionele rolle beweeg. Die teenstrydigheid is egter dat die begrip "fasiliteerder", in die lig van die beweerde futiliteit van onderwys (kyk 3.3.2), juis ontwerp is om rolvervulling te omseil.

4.2.3 Implikasies van die verheffing van die affektiewe vir die opvoeding van die "hele mens"

Die voorgaande twee paragrawe het albei op 'n implisiete wyse die belang van die affektiewe vir die VSA-onderwyshumanisme uitgewys. Daar is egter ook nog op ander en meer eksplisiete wyses in hierdie navorsing aandag gegee aan die verheffing van die affektiewe.

Eerstens het Weinstein en Fantini (kyk 3.4.3) beswaar gemaak teen die praktyk om die affektiewe op skool slegs in ag te neem in soverre dit 'n verbetering van die logies-analitiese ontsluiting meebring.

Vervolgens is deur Lyon (kyk 3.4.3) asook Weinstein en Fantini (kyk 3.4.3) beweer dat binne die samehang van die logies-analitiese met die affektiewe, laasgenoemde inset die belangrikste is. Gepaard hiermee is ook sterk betoog vir 'n groter psigoterapeutiese rol vir die skole (kyk 3.4.3).

Derdens het Patterson (kyk 3.4.3) daarvoor gepleit dat die onderwyshumanitiese skoolpraktyk mettertyd die integrering van die affektiewe met die logies-analitiese ontsluiting moet oorkom of transendeer sodat op die affektiewe alleen gekonsentreer kan word.

Voorts het die VSA-onderwyshumaniste dit teen die konvensionele skole dat hulle "halwe mense" opvoed omdat slegs op die logies-analitiese gekonsentreer is (kyk 1.1.4). Die agterliggende veronderstelling is dan dat die hele mens in die skool opgevoed moet word (kyk 3.4.2.2).

Die klaarblyklike voorkeur wat talle onderwyshumaniste aan die affektiewe gee (kyk 3.4.3), sal op dieselfde veronderstellings egter ewensens en logieserwys op die lewering van "halwe mense" uitloop, gegee die strewe na die opvoeding van hele mense. Die rede is dat in 'n oorskating van die affektiewe slegs op die ander "halfte" van die "hele" mens gekonsentreer word, naamlik op die deel wat as nie-logies-analities onderskei kan word.

Die onderwyshumanisme pleeg op 'n omgekeerde wyse dus dieselfde misstap as wat hulle by die konvensionele skole vind. Dit sou dus tereg gevra kon word of die verheffing van die affektiewe nie op slegs 'n gedeeltelike selfaktualisering

sou uitloop nie. Sodanige gedeeltelike selfaktualisering staan ook kontra die ongekwalifiseerde selfaktualisering wat herhaaldelik deur die VSA-onderwyshumanisme as die eintlike bemoeienis van die skool bepleit is (kyk 1.1.5; 3.4.4). Vanuit hierdie hoek is dit maklik om Friedman (1976:11) gelyk te gee dat die betekenis van selfaktualisering ("self-realization") nooit ontdek sal word "until we cease to use the term for its emotional value".

4.2.4 Die biotiese eenheidsbasis van totale menswees

Die VSA-onderwyshumaniste streef na 'n eenheidsbeeld van die mens (kyk 3.4.2; 3.2.3.3 - 3.2.3.4) en dit verg onder meer dat hulle ook moet aantoon op grond waarvan hierdie eenheid moontlik is. Elke eenheid veronderstel immers 'n sekere integrasiepunt waaromheen alle veelheid van dele of handeling verweef is. Een van die belangrikste wyses waarop die VSA-onderwyshumanisme hierdie eenheid van 'n veelheid gedemonstreer het, is deur die gepoogde integrering van die affektiewe met die logies-analitiese (kyk 3.2.4).

Dit is sonder meer duidelik dat die VSA-onderwyshumaniste die biotiese aspek as basis en eenheidsgrond vir alle verskeidenheid van menslike aanleg en funksies gebruik (kyk 3.2.4; 2.6.4.4). Word die biotiese sodanig verhef tot knooppunt van alle verskeidenheid in die menslike individu, kan inderdaad van 'n organisemiese of selfs 'n biologistiese siening van menslike eenheid gepraat word. Veral twee elemente van hierdie organisemiese benadering kan kortliks herhaal word.

Eerstens is dit reeds vermeld dat die organisemiese siening 'n

biologiese toepassing van die gestalt-benadering is (kyk 2.6.2.1). In die gestalt-teorie is daar altyd 'n persepsuele eenheid wat enige verdere onderskeidings voorafgaan. Tweedens kan in gedagte gehou word dat die organisemiese teorie juis selfaktualisering verhef tot die voorafeenheid waarop alle verskeidenheid volg. Die eenheidsbeeld van die gestalt-benadering word dus omgebou tot daardie eenheidsdrang wat selfaktualisering genoem word. Selfaktualisering binne die VSA-onderwyshumanisme is op sy beurt egter juis 'n tipies-biotiese groeiverskynsel wat finaal verseker dat selfaktualisering binne die organisemiese beskouing eerstens 'n tipiese maar algemene biotiese verwysingsveld het en nie 'n spesifiek-menslike karakter vertoon nie. [Reeds Stern (kyk 2.6.4.3) het al na enige veeleenheid, selfs 'n sel, as "Persoon" verwys.]

Maslow (1967:113, kyk ook 2.6.2.1; 3.2.4; 3.3.2) se uitspraak dat alle menslike kwaliteite, ook die sogenaamde geestelike, op dieselfde biotiese kontinuum lê, is die mees eksplisiete en tipiese voorbeeld van hierdie organisemiese uitgangspunt. Vir Maslow (kyk 2.6.2.1) is die mens se biotiese natuur, dit wil sê die organisemiese strukture, as die menslike essensie te verstaan. Rogers (kyk 3.3.4.3) se strewende dat die menslike waardes vanuit 'n organisemiese belewenis geskep moet word, onderstreep die organisemiese karakter van die onderwyshumanisme net verder.

Die logiese probleem daarmee is dat in Maslow (1954:80-89; kyk 3.2.2) se bekende hiërargiese behoeftebevredigingsmodel die bioties-organisemiese oftewel die fisiologiese slegs as een van 'n verskeidenheid behoeftes voorgelê word. Dit is nou teenstrydig om hierdie enkele aspek van menswees, die

biotiese, gelyktydig andersyds as 'n aspek van menswees naas ander aspekte te hanteer, en andersyds ook as eenheidsbasis van die menslike aspekteverskeidenheid aan te bied.

4.2.5 Die verhouding tussen die affektiewe en biotiese bepalers van selfaktualisering

Die meeste VSA-onderwyshumaniste verhef die affektiewe tot die belangrikste aspek van menswees wanneer oor die logies-analitiese gehandel word. Eweneens is daar egter in die humanisme 'n verheffing van die biotiese te identifiseer.

Nou kan die vraag gestel word watter die mees basiese verwysingsraamwerk in die VSA-onderwyshumanisme is: die biotiese of die affektiewe? Die antwoord is ongetwyfeld dat die biotiese of organisemiese veel belangriker geag word.

Dit sou tegelyk egter 'n oorvereenvoudiging wees om bloot te volstaan met 'n diagnose dat die biotiese die dominante verwysingsraamwerk in die VSA-onderwyshumanisme is. Die rede vir hierdie stelling is dat die organisemiese basis van menswees nie maar sonder meer die ander aspekte van menswees in gelyke onderdanigheid hanteer nie.

Tussen die sogenaamde mindere aspekte soos die sosiale, die historiese, die linguale en die logies-analitiese, beklee die affektiewe ongetwyfeld die senior posisie. Daarom dat Weinstein en Fantini (kyk 3.4.3) binne die organisemiese raamwerk skynbaar teenstrydig kan sê dat die affektiewe die hoofbepaler van menslike gedrag is.

Word die idee van selfaktualisering nou weer eens onder oë

geneem, dan is dit wel korrek om te sê dat selfaktualisering hoofsaaklik 'n biotiese struktuur is. Die gestaltistiese agtergrond van selfaktualisering beteken egter dat daar volop holistiese moontlikhede oop is wat wel benut is. Dit beteken onder meer dat die hooggeagte affektiewe in selfaktualisering opgeneem kan word sodat 'n mens uiteindelik met 'n soort hibridiese verskynsel in selfaktualisering te doen het. Daarmee word bedoel dat binne die konteks van organisiesse energie (manlik?) en affektiewe strukture (vroulik?) soos die selfbeeld, die selfaktualiseringsdrang sy vaste herkoms en basis van aktiwiteit vind.

4.2.5.1 'n Organismies-affektiewe idee van selfaktualisering en die strewe na 'n opvoeding van die "hele mens"

Dit is reeds aangevoer (kyk 4.2.3) dat 'n verheffing van die affektiewe teenoor die logies-analitiese ontsluiting op die vorming van "halwe mense" kan uitloop, gegee die VSA-onderwyshumanistiese veronderstelling dat die skool die hele mens moet opvoed (kyk 3.4.2.2). Word hierdie probleem enigsins verbeter deur die bevinding dat selfaktualisering belangriker as die affektiewe geag word?

Hierop kan eerstens herhaal word dat op grond van die samespel van die biotiese self en die affektiewe self (kyk 3.2.2; 4.2.5) 'n organismies-affektiewe selfaktualisering ontwikkel wat deur die VSA-onderwyshumanisme as die bronwel van die lewe voorgelê word. Meer nog, in die finale analise is alle edel motiewe tog maar net bio-genetiese elemente (kyk 3.2.4). Daarmee word, eg holisties, veel verder gegaan as om bloot te sê dat alle menslike verskeidenheid nooit sonder die samespel van bio-genetiese strukture bedink kan word nie. In

hierdie geval word daar nie slegs 'n samehang nie maar 'n dominansie vanuit die biotiese geskep: Die mens is die organisme; antropologie is biologie. Inderdaad word hier in die rigting van 'n reduksionisme beweeg.

As 'n reduksionistiese konstruk kan die bioties-affektiewe selfaktualisering dus nooit vanuit 'n minder as "hele mens"-vertrekpunt die volle mens laat realiseer nie. Hierteenoor sal mettertyd die moontlikheid gestel word dat die mens se biotiese strukture op 'n bepaalde maar nie dominerende wyse nie met alle menslike handeling saamhang (kyk 5.2.4).

4.2.6 Die integrering van affektiwiteit met logies-analitiese ontsluiting

Wanneer die VSA-onderwyshumanisme na 'n integrering van die affektiewe met die logies-analitiese strew, mag sekere bepalers van hierdie integrering nie vergeet word nie.

Die eerste is dat wanneer sekere onderwyshumaniste in 4.2.3 beweer dat 'n rasionalistiese onderwys 'n halwe mens lewer, hierdie uitspraak nie letterlik proporsioneel verstaan moet word nie. Dit is eenvoudig nie vir die VSA-onderwyshumaniste werklik so dat die helfte van die mens logies-analities te verstaan is nie. Affektiwiteit, soos met die organisiese basis in selfaktualisering gekombineerd, het doodgewoon 'n veel hoër en primêre status as enige ander kombinasie van menslike aspekte.

In die lig van bogenoemde, moet egter ook onthou word dat die

bioties-affektiewe selfaktualisering verstens die antropologiese teorie van die VSA-onderwyshumaniste domineer. Vanuit 'n onderwysteorie sal egter ook gevra moet word of daar nie binne hierdie beperkte werksveld van die skool moontlik 'n gedeeltelike versagting van die bioties-affektiewe reduksionisme in menswees moontlik is nie. Die rede hiervoor is dat die onderwyskundige gebied 'n sekere subveld binne die antropologiese teorie vorm. Die bepalinge wat eie aan hierdie tipiese veld is, kan moontlik die geweld van 'n bioties-affektief-beheerste siening balanseer, omdat die onderwyskundige gebied tradisioneel rondom die bereiking van logies-analitiese ontsluiting gestruktureerd is.

Tog blyk dit dat die onderwyshumanistiese strewe om 'n eenheid van affektiwiteit en logies-analitiese ontsluiting te vind wel ook uit die organisasiese grondnoemer wat so pas aangedui is, spruit (kyk 4.2.4). Daarvolgens is alle menslike verskeidenheid bloot dele van die biotiese eenheid. Die onderwyshumanisme is weens holistiese oorwegings uiters bekommerd oor die moontlike isolering van sekere menslike funksies van mekaar.

Hierdie strewe na 'n behoud van samehang kan op vele wyses geïmplementeer word. Een redelik ouderwetse moontlikheid is om binne die skool eenvoudig vak op vak by die kurrikulum te voeg in die hoop dat 'n gebalanseerde opvoeding van die hele mens sodanig bereik word. So 'n kompartementele of atomistiese benadering is egter vreemd aan die holistiese bedoelings van die VSA-onderwyshumanisme. Voorts kan binne so 'n atomisties-gekonstrueerde situasie 'n kompeterende verhouding tussen die onderskeie menslike aspekte, vakke of kurrikulumgebiede ontstaan, afhangende van die voorkeure wat

deur die onderwysbeplanners, skoolpersoneel, kinders of gemeenskap gehuldig word.

Die moontlikheid van 'n kompetisie tussen aspekte van die kurrikulum spruit uit die natuurlike operasionaliserende tendens in werksituasies om binne 'n beperkte gebied te werk. Binne die skoolverband is hierdie kompetisies van funksies te sien op enige laerskoolrapport waar die twee landstale en Wiskunde die grootste punteverdieners is. Die kompetisie is ook te sien in die voortdurende aandrang op nuwe vakke, wat enigiets van politieke geletterdheid (Trümpelmann, 1978) tot geslagsvoorligting kan behels. Gegee die beperkte fondse, mannekrag en skooltyd is dit nie verrassend dat daar so 'n kompetisie ontwikkel nie. Dit is immers onmoontlik om alle menslike funksies apart op skool te ontsluit. Dit is duidelik ook 'n onekonomiese werkwyse om alle aspekte van menswees op skool te probeer ontsluit.

Hierdie neiging om 'n sekere kleinere werkgebied uit te sonder hoef natuurlik nie noodwendig 'n isolering van daardie kleiner gebied van die ander aspekte van die werklikheid in die algemeen of van menswees in die besonder te beteken nie. In die skool sou dit byvoorbeeld moontlik wees om deurentyd op die logies-analitiese te konsentreer sonder om noodwendig dit wat nie-logies-analities-gekwalifiseerd is, volstrek buite spel te hou. Egte integrering of samehang sal altyd 'n ekonomiese vertoon wat dit moontlik sal maak om meerdere doelstellings in 'n enkele beweging te bereik. So sal 'n leerling wat die rekenaar wil bemeester tegelyk ook 'n netheid van werkwyse aanleer omdat 'n ordelike en meganies-noukeurige prosedure 'n ingeboude vereiste tot die bemeestering van rekenaarprogrammering en -hantering is.

Indien egter gepoog sou word om die logies-analitiese ontsluiting as 'n aparte aktiwiteit (bv. as logika) naas affektiewe ontsluiting (bv. transendentale meditasie en "encounter"-groepe) te laat staan, sal die skool 'n lompe en onekonomiese instelling word waarin alle menslike funksies, ook die logies-analitiese ontsluiting, aan prominensie sal verloor. Hierdie toestand is deur Rossiter (kyk 3.4.2.2) in soveel woorde as ideaal gestel, maar dit word ook implisiet en gewoonlik selfs onbewustelik ondersteun in enige ongekwalifiseerde eis tot selfaktualisering as skooltaak.

Nou blyk dit dat verskeie formulerings in die VSA-onderwyshumanitiese siening van integrering juis tot sodanige lomphed meewerk en dus 'n oorbelading van die skool deur te veel take meebring. Andersins kan hierdie lompe integrering as 'n blote oorgangsfase na 'n latere spesialisierende konsentrasie op die affektiewe (of enige ander aspek) beskou word. So het Patterson (1973:161; kyk 3.4.3) geëis dat die integrerende benadering te bowe gegaan moet word sodat die affektiewe uiteindelik apart en direk ontsluit kan word. Vervolgens kan nou aandag gegee word aan die geslaagdheid van die integrering van die logies-analitiese ontsluiting met affektiwiteit soos binne drie modelle (kyk 3.3.4 - 3.4.5) aangebied.

Rogers (kyk 3.3.4.1) se strewe na integrering betref veral die demokratiese onderhandelingsaspekte van klasbestuur. Onderhandelingsaspekte betref die interpersoonlike verhouding van onderwyser en leerling, die leerlinge onderling, asook enige bedinging van leerinhoud. Die interpersoonlike verhouding is in terme van die humanisme 'n blote atmosfeerskepping, die fasilitering van leer, terwyl dit niks

inhoudeliks tot die leerhandeling, oftewel die aard van die logies-analitiese ontsluiting self bydra nie. Daarmee word wel 'n voorwaarde vir die suksesvolle integrering van affektiwiteit met logies-analitiese ontsluiting geskep. Aangesien egter nie verder gegaan word om aan te dui hoedat affektiewe sensitiwiteit as integrale deel van die logies-analitiese ontsluiting van die leerling aangemoedig word nie, bly die Rogeriaanse integrering van affektiwiteit met die logies-analitiese ontsluiting steeds uitwendig aan die eintlike fokuspunt van die skool, naamlik logies-analitiese ontsluiting.

Wanneer gesê word dat Rogers se integrering ekstern is, word bedoel dat hoewel daar meer affektiwiteit in die klasatmosfeer binnege laat word, dit steeds grootliks 'n naasmekaarstelling, 'n jukstaponering, van affektiwiteit met logies-analitiese ontsluiting bly. Die integrering betref met ander woorde wel die baie belangrike sosiale struktuur van klasatmosfeer, maar nie die logies-analitiese ontsluiting waarom dit eintlik gaan nie. Die integrering dring met ander woorde nie deur tot die kenteoretiese of leerteoretiese vlakke nie, dit betref slegs die voorwaardes daarvoor. Die dualisme van logies-analitiese ontsluiting teenoor affektiwiteit word dus slegs op enkele laer vlakke opgelos. Met laer vlakke word bedoel daardie aspekte van die skoolstruktuur of skoolwese wat wel belangrike voorwaardes tot die logies-analitiese ontsluiting bied maar nie werklik inherent aan die logies-analitiese ontsluiting self is nie, soos in 5.2.6.6 aangedui. Daarom kan Petrie (1975:63) deels gelyk gegee word as hy oor hierdie integrering van die logies-analitiese ontsluiting met die affektiewe sê: "It speaks not of what knowledge is, but of students' motivation

to obtain knowledge and various psychological techniques which might facilitate learning."

Dit kan met ander woorde maklik toegegee word dat 'n rasionalistiese skoolbenadering wel 'n sekere verstarring van klasatmosfeer veroorsaak het. Die integrering van affektiwiteit binne hierdie dorre atmosfeer is inderdaad noodsaaklik vir 'n gemaklike en daarom menslike omgangswyse in die klaskamer. Dit sal egter 'n bloot kosmetiese resultaat wees indien hierdie skepping van 'n affektiewe klasatmosfeer as die egte integrering van affektiwiteit met logies-analitiese ontsluiting aangebied word.

Dit blyk dan inderdaad ook dat Rogers die egte denkhandeling met hierdie affektiewe klasatmosfeer as sosiale omgangswyse verwar. Hierdie verwarring blyk veral uit sy bedoeling om nie self die kind iets te wil leer nie, maar slegs om die leer te fasiliteer (kyk 3.3.2 - 3.3.4.2). Intussen is dit juis moontlik om binne die denkhandeling self 'n integrering van die affektiewe met die logies-analitiese ontsluiting aan te wys. Juis die modelle van Weinstein en Fantini (kyk 3.4.5) asook dié van Brown (3.3.6) het skynbaar 'n veel intiemer integrering van affektiwiteit met die logies-analitiese ontsluiting bereik.

Brown (kyk 3.4.2.2) se mooi stelling dat die affektiewe en die logies-analitiese ontsluiting hul grense in die samevloeiing binne "confluent education" verloor, laat iets van 'n ekonomiese wyse van integrering deurskemer. Die voorgehoue eenheid bedien met ander woorde gelyktydig die komponente daarvan. Tog raak hierdie stelling problematies indien die siening van onderwyshumaniste soos Rossiter (kyk

3.4.2.2) in herinnering geroep word. Vir Rossiter moet die humanistiese skool geen enkele tipe opvoeding in die besonder beklemtoon nie. So 'n stelling werk 'n sekere vaagheid en karakterloosheid in die hand. Dit dui met ander woorde nie presies aan met watter doel die integrering nagestrew word nie, behalwe natuurlik die baie wye doelstelling van selfaktualisering. Hierdie doelstelling dui ook slegs aan hoe belangrik 'n skynbaar ongespesialiseerde mensbeeld vir die onderwyshumaniste is. Brown se uitspraak oor die verdwyning van die grense tussen die affektiewe en die logies-analitiese ontsluiting staan wel binne die konteks van 'n opkikking van die tradisionele leerinhoud. Rossiter se uitspraak oor geen tipe opvoeding wat in die besonder onderneem moet word nie, het egter geen konteks nie behalwe die wye doelstelling van selfaktualisering. Rossiter betref dus slegs die breë verskynsel van opvoeding en nie die spesifieke skoolopvoeding nie.

Brown (kyk 3.3.6) se uitspelling van hoedat affektiewe en logies-analitiese leer kan verenig is inderdaad indrukwekkend vanuit 'n didaktiese oogpunt en spesifiek dan met betrekking tot leermotivering en die relevantheid van leerinhoud. By uiteensetting verduidelik egter nog nie genoegsaam hoedat die kind se logies-analitiese ontsluiting nou ook die interne dimensies van logies-analitiese sensitiwiteit en appersepsie verwerf nie. Dit verduidelik slegs hoedat logies-analitiese handeling 'n sekere persoonlike aanwending van die kennis kan dien en nie hoedat daardie aanwending die interne aard van die logies-analitiese handeling van 'n spesifieke leerder 'n spesifieke karakter gee nie.

Weinstein en Fantini (kyk 3.4.5) het eweneens 'n

indrukwekkende tegniek ontwerp waarop jeugemosies 'n geldigheid binne skoolverband kan vind. Dit is ook te waardeer dat hulle die logies-analitiese werkwyse in die studie van persoonlike probleme behou het. Hulle verskil van Brown bloot daarin dat die omgekeerde weg gevolg is. Weinstein en Fantini het met ander woorde nie, soos Brown, by die tradisionele leerinhoud begin nie. Hulle het by die persoonlike affektiwiteit begin en dit tot studieveld gemaak. Sodoende het hulle ook die funksionaliteit van die logiese analise behou, dog sonder die hulp van die tradisionele leerinhoud.

Die hele pendelbeweging tussen die affektiewe en logies-analitiese ontsluiting van Weinstein en Fantini enersyds en die van Brown, andersyds, is dus presies net dit: 'n beweging tussen twee dualisties-gekonsepieerde eindpunte. Daar word dus wel sekere raakpunte tussen die leerinhoud en die persoonlike lewe van die leerder gesoek. Hierdie bande dui onder meer vir die leerder aan dat hy homself in die feite kan vind. Die leerinhoud word sodoende 'n spieëlbeeld vir die leerder.

Die beperking is egter dat hierdie persoonlike verbandlegging tussen leerder en leerinhoud 'n uiters beperkte toepassing het. Dit verklaar nie hoedat die ideale leerder in eenvoudige, selfvergetende verwondering oor onpersoonlike inligting in vervoering kan raak nie. Die persoonlike verbandlegging verklaar ook nie hoedat daar 'n sekere affektiwiteit in appersepsie en ander verfynde vorme van logies-analitiese waarnemings teenwoordig is nie. Sodanige houding in die logies-analitiese handeling vra 'n sekere selftransendering en 'n psigiese betrokkenheid by detail en

patroon. Hierdie kenmerke is intern tot die behoorlike logies-analitiese handeling self en nie 'n eksterne motivering daarvan nie.

Wat dus steeds soek bly, is 'n pedagogiese handeling wat die skoolfokus deurgaans op die logies-analitiese ontsluiting hou terwyl dit, gelyktydig daarmee, die affektiewe op 'n meer intieme wyse deel van die leerhandeling maak.

Wat die VSA-onderwyshumaniste dan voorhou as 'n integrering van die affektiewe met die logies-analitiese ontsluiting, is in werklikheid by diegene wat Rogers navolg, eerder op die psigososiale onderbou van die leerhandeling toegespits. By hierdie onderwyshumaniste vorm die affektiwiteit waarmee die logiese analise geïntegreer moet word, eerder deel van die motiveringsaspekte, dit wil sê deel van die psigiese strukture (kyk 5.2.6.6). Ten opsigte van die logies-analitiese ontsluiting lê hierdie substrukture wel ondersteunend tot, maar steeds ekstern daaraan.

By andere soos Brown bring die jukstapenering en verbandlegging van logies-analitiese ontsluiting met die affektiewe bloot 'n kompetisie tussen die logies-analitiese en die persoonlik-affektiewe. Dit beteken implisiet dat leerinhoud slegs beperk behoort te word tot dit wat die leerder persoonlik raak.

Selfs Weinstein en Fantini (kyk 3.4.4) sien die nut van logies-analitiese ontsluiting hoofsaaklik in die ondersteuning wat dit in die hantering van emosionele probleme bied. Teenoor hierdie selfgesentreerde benadering sal die eise van sosialisering deur die samelewing

waarskynlik maar net hoër opklaai.

Petrie (1975:64) gee toe dat hierdie affektiewe kennis van die self belangrik is en wel in die skoolgeskiedenis ten onregte onderbeksleemtoon is. Tog verteenwoordig die aanbieding van sulke kennis steeds nie 'n egte integrering binne die logies-analitiese ontsluiting nie: "Whatever the truth in this claim, it does not speak to the epistemological question."

In alle gevalle wat bekyk is, was die onderwyshumanitiese integrering van die affektiewe met die logies-analitiese ontsluiting meer van 'n ingevoegde of enkaptiese aard -- wat sy eie reg het (kyk 5.2.4.1; 5.2.6.6; 5.2.6.7) -- as wat 'n egte interne samehang (kyk 5.2.5.2) bereik is. Die taakstelling van die onderwyshumanisme soos wat dit binne hierdie navorsing bekyk is, bereik dus nie 'n egte kenteoretiese vlak nie, maar konsentreer hoofsaaklik op die persoonlik-affektiewe betrokkenheid van die leerder by die leerinhoud.

4.2.7 Die samehang van selfaktualisering met skoolstruktuur

Dit blyk dat die onderwyshumaniste die punt van versoenbaarheid of sinergese tussen selfaktualisering en skoolstruktuur eers bereik op 'n punt wanneer die nie-affektiewe "deel" van die eenheid voor die affektiewe "deel" moet buig. Hierdie tendens was reeds duidelik in die onderwyshumanitiese huiwerigheid om 'n spesifieke skoolstruktuur voor te staan (kyk 3.5.2). Hierdie huiwering is te verklaar uit die vaste verbintenis tot die individualisering van leerprogramme. Die individu word dus

ook ten koste van skoolstrukturering op die voorgrond gehou.

Die hervormbaarheid en plooibaarheid van skoolstrukture is inderdaad 'n belangrike vereiste vir enige beskaafde kultuur. Daarsonder is geen verbetering, variasie of vooruitgang moontlik nie. Of selfs so 'n hoogsbeskawende tipe skool ooit op groot skaal aan die eise en individuele voorkeure van die deelnemers daaraan sal kan voldoen sonder om te ontbind is geensins duidelik nie.

Enersyds eis die VSA-onderwyshumaniste dat skoolstrukture humanisties (kyk 1.1.4; 3.5.2.1) moet wees. Andersyds huiwer hulle om daardie strukture grondliggend te hervorm (kyk 3.5.2). Enersyds kritiseer hulle bestaande onderwyspraktyke en skoolstrukture (kyk 1.1.4; 3.4.2), andersyds gee hulle toe dat die humanistiese onderwys juis binne daardie nie-humanistiese strukture moontlik is (kyk 2.2). Die onderwyshumanisme stel sigself hiermee ongetwyfeld bloot aan die klag van 'n sekere vaagheid van bedoelings.

4.2.8 Die vervanging van skoolkwalifisering deur opvoedingsin

Die VSA-onderwyshumanisme se strewende dat die hele mens in die skool opgevoed moet word (kyk 3.4.2.2), asook die ongekwalifiseerde tipering van die skoolstruktuur as selfaktualisering, bring sekere teoretiese probleme na vore.

Dit kan nie ontken word dat die skoolopvoeding implikasies vir die opvoeding van die hele mens het nie (kyk 5.2.6.5 - 5.3). Dit kan ook nie ontken word dat enige egte opvoeding, waaronder die skoolopvoeding, die hele mens opvoed nie.

Voorts kan in beginsel ook nie ontken word dat selfaktualisering 'n lofwaardige en uiters belangrike doel van die opvoeding is nie. Dit is egter noodsaaklik om, ter wille van taak-operasionalisering, te onderskei tussen die kwalifisering (sinvolheid) en die sin van 'n instelling.

Die kwalifisering van 'n instelling verwys na dit wat die daaglikse aktiwiteite van die instelling 'n onderskeidende en tipiese karakter gee. So word die bankwese deur finansiering, skole deur logies-analitiese ontsluiting, en kerke deur geloofsritualiteit gekwalifiseer. Vanuit 'n Christelike oogpunt is die sin van skoling, bankwese en kerkwese egter identies, naamlik koninkrykswerk, dit wil sê diens aan /namens God die koning. Dit kan dus gestel word dat skoolsin, opvoedingsin, ekonomiese sin en vanuit watter hoek ook al na sin gekyk word, dit om een en dieselfde saak gaan. Vir elke aanduibare werksgroepering of leefruimte in die samelewing is sin eners, selfs al sou die sinbelewenis, die sinvolheid en sinsoeke telkens anders gefundeerd wees: "Alle dinge, dus ook die opvoeding en opvoedkunde, vind hulle sin slegs in God" (Van der Walt & Dekker, 1983:72).

In die godsdienstig-plurale gemeenskap is daar soms taalike ooreenstemming oor die kwalifisering van instellings al sou daar ook verskeie sienings oor die sin van die gemeenskapslewe wees. So sal Jood, Mohammedaan, Christen en humanis saamstem dat die bankwese in finansiering gekwalifiseer is. Oor die sin van die aparte instellings loop die menings egter uiteen. Vir die Christen is die sin van die lewe nie selfaktualisering nie, maar die eer van God. Vir die VSA-onderwyshumanisme is die sin van die gemeenskapslewe in die selfaktualisering van die individu te

vinde. Die onderwyshumanisme huiwer egter nou om, in onderskeiding van die sinvraag, nadere kwalifikasies vir aparte instellings soos die huwelik en skoling te gee. Dit volstaan meesal met 'n konstatering van die sinpunt, naamlik selfaktualisering, as einddoel.

Die huiwering van die VSA-onderwyshumanisme om meer spesifiek oor die opvoeding te wees spruit moontlik uit die holistiese strewe om eenheid te vind en die sin van die ganse lewe voorop te stel.

Terwyl dit wel verdienstelik is dat mense hul insig in die sin van die lewe nie agter allerlei tegniese kwalifiseringsfunksies verberg nie, moet eweneens in gedagte gehou word dat die uitspelling van kwalifiseringsfunksies juis 'n voorwaarde is vir die aanduiding van sinvolheid. Die kwalifiseringsfunksies van instellings staan met ander woorde nie vreed en antities teenoor die sin van die lewe soos deur 'n spesifieke gemeenskap gesien nie. Die kwalifiseringsfunksies staan (meesal) in harmonie met die lewensin, dit is, in humanistiese terme, die aktualisering daarvan. Kwalifisering sou ook as 'n vertaling of transponering van sin beskou kon word.

Deur nou nie die kwalifiseringsfunksie van die skool te (wil) spesifiseer nie, wen die onderwyshumanisme moontlik aan 'n eenheid van lewensbeskouing maar verloor aan sinvolheid, omdat dit operasioneel geen spesifieke rigting aan die skoolaktiwiteite gee nie.

Die strewe dat skoolopvoeding van die hele mens moet wees (kyk 3.4.2.1), die ganse poging tot 'n integrering van die

affektiewe met die logies-analitiese (kyk 3.2.3.4 - 3.4.5), die soeke na 'n organisasiese skoolstruktuur (kyk 3.5.3.2), die prosedurele en normatiewe oopheid (kyk 3.5.3.3.2 - 3.5.3.3.3), die formulering van selfaktualisering en skoolstruktuur in die ontskolingstradisie (kyk 3.5.3.4), die keuse van fasilitering bo onderwys (kyk 3.3.4.2; 4.2.1) en die ontkenning van die sosialiserende rol van die skool (kyk 4.2.2) staan nie eerstens binne 'n strewe uit didaktiese oorwegings nie. Al hierdie onderwyshumanistiese ideale staan in die teken van die vervanging van skoolkwalifisering met opvoedingsin.

Dit kan Green (1969:237) dus deels gelyk gegee word wanneer hy voorspel dat die VSA-onderwyshumanisme altyd die professionele ideologie in die VSA sal bly, maar dat die nuttigheidspolitiek of bestuursmentaliteit (operasionele ideologie) altyd die onderwyspraktyk sal oorheers. Die rede is dat die humanistiese skoolsiening die vryheidsidealistiese intimiteit met lewensin, dit wil sê met selfaktualisering as ideaal, voorhou. Daarnaas vereis dieselfde vryheidsidealisme 'n tegnologie wat hierdie vryheidstrewe van apparaat moet voorsien. En juis hierin, dit wil sê wanneer die resultate gelewer moet word, ontwikkel die tegnokratie. Hierdie permanente dilemma van die VSA-onderwys word verder aan in die volgende afdeling (kyk 4.3) bespreek.

Binne die enger veld van die VSA-onderwyshumanisme is daar dus genoeg rede om te stel dat die VSA-onderwyshumanisme nie genoegsaam rigting aan die onderwyspraktyk kan gee nie, omdat dit skoolkwalifisering nie met opvoedingsin kon kombineer het nie, maar dit monisties met opvoedingsin (wat lewensin is!) vervang het.

4.2.9 Gevolgtrekking

Die probleme wat in hierdie afdeling aangedui is, kan moontlik verklaar word indien die VSA-onderwyshumanisme se meer algemene karaktertrekke in berekening gebring word.

4.3 Evaluering binne 'n wyer raamwerk

4.3.1 Inleiding

In hierdie afdeling sal probeer word om die diepste betekenisstrukture van die VSA-onderwyshumanisme bloot te lê. Hierdie diepste betekenisstrukture en ononderhandelbare voorteoretiese vertrekpunte of grondmotiewe het 'n religieuse karakter in dié opsig dat hulle veronderstellings vorm wat nie maklik deur die ondersteuners daarvan bevraagteken word nie.

4.3.2 Grondelemente in die onderwyshumanisme

4.3.2.1 Die outonomie van die mens

Daar is sekerlik niks wat so opvallend in die VSA-onderwyshumanisme is as die geloof in die selfstandigheid en eiewaardigheid van die individuele mens nie. Hierdie individuele mens is herhaaldelik deur Maslow en Rogers voorgedhou as iemand wat sy eie doelstellings nastrewe op grond van sy organisasies-affektiewe uniekheid (kyk 3.2.2). Hierdie uniekheid word in die gang van selfaktualisering

gedemonstreer en geen menslike drang is so basies soos hierdie biotiese meganisme van selfaktualisering nie. Du Toit (1986b:172; vgl ook 185) gaan selfs so ver om te beweer dat Rogers en die ander humaniste van die "derde weg" ('n alternatiewe benaming vir die humanistiese sielkunde) 'n "byna religieuse" verering vir die selfaktualiseringstrewe van die mens openbaar. Oor die presiese aard van hierdie religiositeit word algaande meer in hierdie afdeling gesê.

Dit word beweer dat as hierdie strewe na uniekheid geïgnoreer word, affektiewe siektetoestande (kyk 3.2.3.3) ontwikkel. Die uniekheid van die mens hou nou vir die VSA-onderwyshumaniste dit in dat persoonlikheidsontwikkeling volgens individuele voorkeur moet verloop. Daarmee word die uniek-otonome mens inderdaad ook as 'n ware vrye mens gesien wat sy eie persepsies van die werklikheid vore en dienooreenkomstig optree of toegelaat word om op te tree.

Die vrye uniek-otonome mens wat in selfaktualisering sy eie doelstellings en persepsies nastrewe, staan egter teenoor enige stereotipering van leerlinge deur die onderwyser en die onderwysaaptenary. Hierdie weerstand word ten beste duidelik wanneer die introjektering van ondeurleefde sosiale waardes verwerp word (kyk 3.2.3.3).

So gesien is die respek vir die individuele waardes teenoor enige veralgemening van waardes 'n besliste grondtoon by die VSA-onderwyshumaniste.

4.3.2.2 Die individuele geval

Die VSA-onderwyshumanisme fokus skerp op die individuele geval, dit wil sê die uniek-outonome mens. Dit beteken dat die universele wetmatigheid van die kosmos op die agtergrond raak en dat die onderwyshumanisme daardeur 'n irrasionalistiese kenmerk verwerf.

Terwyl die rasionalisme daardeur gekenmerk word dat dit die universele wetmatigheid van die kosmos verabsoluteer, oorbekleemtoon die irrasionalisme weer die unieke aard van subjekte aan sodanige universele wetmatighede (Strauss, 1980:109). Hierdie irrasionalisme van die VSA-onderwyshumanisme word ten beste gedemonstreer in die reaksie teen stereotipering wat in 4.3.2.1 uitgewys is. Sodanige reaksie spruit gewoonlik uit die ontkenning dat dit moontlik is om algemene (universele) begrippe van versamelings mense of elemente te vorm, omdat die werklikheid bloot te vloeibaar geag word. Daarom word die irrasionalisme gekenmerk deur die uitwysing van onbepaalbaarhede, onsekerheid, onvoorspelbaarheid, dus: 'n indeterminisme.

Die selfde oorweging sit in die huiwering van baie onderwyshumaniste om 'n spesifieke skoolstruktuur vas te stel. Dit word onmoontlik geag om uit die baie moontlike ondersteunende skoolpraktyke 'n samehangende begrip van die onderwyshumanistiese skoolstruktuur te vorm wat vir alle leerlinge effektief sal wees (kyk 3.5.3.4.1; 3.5.3.5).

Maar selfs al word 'n spesifieke skoolstruktuur wel as 'n goeie voorbeeld van 'n humanistiese skool aanvaar, verdwyn

die irrasionalistiese aanslag nog steeds nie. Binne die prosedurele oopheid van die VSA-onderwyshumanistiese skool kom die irrasionalisme daarin uit dat hierdie prosedurele oopheid (kyk 3.5.3.3.2) beteken dat geen spesifieke leerinhoud voorgeskryf word nie maar dat enige inhoude toelaatbaar is. Dit word met ander woorde onmoontlik geag om 'n begrip te vorm van watter leerinhoud voorgeskryf mag word.

4.3.2.3 Individualiteit en affektiwiteit binne die konteks van die biotiese raamwerk

Die vraag ontstaan nou of die pasgenoemde outonomie en individualiteit asook affektiwiteit (kyk 4.2.3) enigiets te make het met die biotiese eenheidsbasis van menslike verskeidenheid soos hierbo aangedui. Trouens, Du Toit (1986b:184) bevind dat die biotiese so sterk by Rogers aanwesig is dat hier ten slotte ook maar weer van 'n naturalisme gepraat kan word. Daar moet egter teen gewaak word om soos Vandenberg (1975:35) te veronderstel dat omdat die biotiese die grondnoemer van die VSA-onderwyshumanisme is, dit in wese nie 'n vryheidsidealistiese is nie maar 'n deterministiese benadering. Dit is reeds vroeër (kyk 2.5.2) aangedui dat 'n indeterministiese of irrasionalistiese biologiese ook moontlik is.

Hier is dit belangrik om te onthou dat die biotiese ryk van die werklikheid nie slegs 'n integrering van verskeie Umwelt-elemente impliseer nie, maar ook dat groei juis deur 'n lewende differensiasie gekenmerk word. Biotiese differensiasie behels onder meer die verfyning van groei en groeiende aanpassing by die omgewing. So ontwikkel 'n unieke

plaaslike spesie. Juis hierdie gedifferensieerdheid van die groeiende organisme is die agterliggende verwysingsraamwerk (simbool) van die VSA-onderwyshumaniste in hul tipering van menslike individualiteit.

Sodanige gedifferensieerdheid word egter nie eerstens in die morfo- en fisiobiologiese aspekte van menswees gesoek nie maar in die uniek-tipesse affektiewe kenmerke van die menslike individu. Die verskeidenheid van menslike karaktertrekke is so sterk op die voorgrond gestel dat 'n stereotipe diagnose van byvoorbeeld affektiewe probleme totaal vermy word. Op grond van hierdie uniekheid word klassifikasie eweneens as 'n onregmatige stereotipering afgewys en die irrasionalistiese kenmerk van die onderwyshumanisme sodoende onderstreep.

Dit kan dus besluit word dat VSA-onderwyshumaniste irrasionalisties te werk gegaan het maar 'n eie karakter daarin verwerf het in die sin dat dit die uniek-persoonlike affektiwiteit op 'n biologies-gedifferensieerde wyse probeer reguleer het. Die biologiese word hier dus nie die teenpool van die menslike vryheid nie, maar die bron daarvan. Die teenpool van menslike vryheid by die VSA-onderwyshumanisme is die sosiale konvensies of tradisies wat die mens ook op skool probeer reguleer (kyk 4.2.1).

4.3.3 Die eksplisiet-religieuse karakter van die VSA-onderwyshumanisme

Menslike uniekheid word nie in die eerste plek passief deur 'n kombinasie van omgewing en 'n blinde selfaktualiseringsdrang veroorsaak nie (kyk 2.6.4.4;

2.6.2.1). Die mens stel deurgaans 'n persoonlike doel in sy lewe, en volgens Rogers (kyk 3.2.2) lewe die mens volgens 'n innerlike waarnemingskaart wat nie met die uiterlike werklikheid ooreenstem nie. Die unieke teleologiese aspek van menswees wat hierin tot uiting kom, verskaf volgens Strauss (1980:302) gewoonlik dan ook die samevatting van, en brug tot die vryheidsideaal.

Die VSA-onderwyshumanisme se hele werkwyse is dus gewoef rondom die bereiking van die menslike vryheidsideaal waarin sowel die persoonlikheid van die unieke mens as sy selfaktualiseringsbehoefte (kyk 4.3.2.1) religieus verhef word. Alle skoolaktiwiteite verheerlik menslike uniekheid. Daarmee verkry die VSA-onderwyshumanistiese skoolaktiwiteite 'n kulties-rituele (vgl Illich,1974:51 se treffende tipering van tradisionele sertifisering) en mities-sakramentele (vgl Denton,1975:405) karakter wat menslike uniekheid moet bevestig en uitbou.

4.3.4 Die religieuse teenpool van individualiteit

Daar bestaan 'n dubbele verbintenis binne die VSA-onderwyshumanistiese teorie. Enersyds word alles moontlik gedoen om die pad oop te maak vir die aktualisering van individualiteit. Andersyds word weer vele toegewings gemaak wat die universele aspekte van hierdie individualiteit beklemtoon en waardeur die individualiteit dan heelwat getemper word.

Wanneer die introspektiewe en persoonlike biologie deur Maslow (kyk 2.6.2.1) aangewend word om die mens te help dat hy die mees innerlike self van sy organisme ontdek, dan word

die teenstrydige bevind dat daardie individualiteit die enkeling se spesielidmaatskap, dit wat hy met alle mense gemeenskaplik het, saam met die individuele verskyn. In hierdie universaliteit wat binne die individuele opdoem, kan ook die nalatenskap van Goldstein (kyk 3.2.2) gesien word. Goldstein het naamlik 'n intuïtief-waargenome oerorganisme of prototipiese struktuur in elke individuele spesie geponeer. Die individuele spesie was slegs maar 'n spesifieke voorbeeld van hierdie prototipe. Maslow en Rogers (kyk 2.6.2.1) propageer dus wel selfontwerp, dog verkwalik Bartre dat hy die mens *volledig* selfontwerp noem.

'n Verdere voorbeeld van hierdie sprong in fokus vanaf individualiteit na universaliteit word in Rogers (kyk 3.2.3.3; 3.3.4.3) se verwerping van geïntrojekteerde waardes gevind. Die waardes wat uit die sogenaamde "wysheid van die individuele organisasie" geput word, is ten slotte ook maar hoogs gesosialiseer.

Die drie onderwysmodelle wat ondersoek is, vertoon elkeen ook 'n sekere ondermyning van die individualiserende tendense wat onder meer in Aanhangsels A en B te vinde is.

Rogers (kyk 3.3.4) se onderhandelde saamstelling van leerinhoud is uiteindelik nie leerling-gesentreer soos die opskrif van daardie uiteensetting lui nie, dit is klas-gesentreer. Met ander woorde, verskeie leerlinge het gesamentlik deelgeneem aan 'n konsensuspoging wat op 'n alternatiewe of unieke kurrikulum uitgeloop het. Hier was inderdaad dus veel meer sosialisering as individualisering.

Weinstein en Fantini (kyk 3.4.5) se self-as-kurrikulum is

eweneens verkeerd benoem. Hoewel die trompet met 'n individuele affektiewe kennismoment (self) begin, staan die wye kant van die trompet oop na soortgelyke affektiewe belewenisse deur verskeie persone. Ook hier is die uiteinde universalisering as 'n vorm van sosialisering.

Brown (kyk 3.3.6) pretendeer miskien die minste oor die individualiteit van die leerder. Dog, hoewel hy uitsluitlik daarna strewende om die leerinhoud persoonlik relevant te maak gebruik hy universele skema's soos historiese eras en antropologiese veralgemenings om hierdie individualisering binne skoolverband sinvol te maak.

Laastens huisves ook die oopskool as 'n waarskynlike model van 'n VSA-onderwyshumanistiese skoolstruktuur hierdie bipolêre antagonisme tussen individuele vryheid enersyds teenoor universaliserende (as sosialiserende of kommunikerende) tendense andersyds. Die oopskool het deur fasilitering met die outokratiese posisie van die onderwyser probeer wegdoen (kyk 3.3.4.2). Deur die verwerping van die uniforme kurrikulum is gepoog om die unieke aanleg van die individu ruimte te gee. Deur die vervanging van skoolkwalifikasie met opvoedingsin (kyk 4.2.8) is die tafel skynbaar finaal gedek vir die individualiserende, selfaktualiserende individu wat vrye spel in alles sou hê.

Maar twyfel oor presies hoe hierdie praktyke wat verwerp is, vervang sou word asook toegewings oor die moontlikheid van humanistiese onderwys binne outokratiese skole, het die skaduwee van respek vir universaliserende werklikhede, soos onder meer in uniforme maaatreëls, oor alle vryheidsidealistiese tendense gebring. Ten slotte moes van

Simoes (kyk 3.5.3.3) verneem word dat die oopskool nie werklik oop is nie maar dat die ope keuse van die individuele leerling eintlik voorafontwerpte pakkette of programme is. Geen wonder nie dat Moses en Dickens (kyk 2.6.4.2) die VSA-onderwyshumanistiese gemeenskap herinner het aan die Sartreaanse vryheidswaardes waarmee die onderwyshumanisme 'n sekere gemeenskaplikheid deel.

Die voorrang wat die VSA-onderwyshumaniste dus nominaal aan die individuele affektiwiteit gee, word gebalanseer en beperk deur 'n erkenning van die realiteit van universele aspekte in individuele verskynsels. Die vrye individualiteit van die enkele mens soos in selfkennis en selfaktualisering gerealiseer, vorm die mees basiese vertrekpunt van die VSA-onderwyshumanisme. Die verbintenis aan hierdie vertrekpunt word nie vooraf beredeneer nie. Dit is 'n ononderhandelbare uitgangspunt. Daarom kan dit as 'n religieuse vertrekpunt beskou word.

Die beperking van 'n religieuse ideaal soos hierbo geskets, kan redelikerwys self as 'n religieuse element aangedui word. Die rede is dat die religieuse ankerpunt as van ontwyfelbare geldigheid beskou word. Enigiets wat daarmee kompeteer, beweeg dus op dieselfde vlak en het dus eweneens 'n religieuse kwaliteit.

4.3.5 Die religieuse grondslag van aspekte van die probleemstelling

4.3.5.1 Die strewe na 'n integrering van affektiwiteit met logies-analitiese ontsluiting

Die poging om affektiwiteit met logies-analitiese ontsluiting te integreer verkry in die lig van die religieuse tweestryd tussen individualiteit en universaliteit sy belangrikste algemene betekenis.

Die bio-affektiewe kompleks lewer volgens die VSA-onderwyshumaniste die vernaamste inset tot individualiteit. Dit is immers deur die persoonlike introspektiewe biologie dat die individuele mens sy individualiteit ontdek (kyk 2.6.2.1). Die logies-analitiese word deur die VSA-onderwyshumaniste grootliks verstaan as die positivisties-gekoopileerde feitekompleks (kyk 3.4.6). Die bestaan van hierdie feitekompleks word nie misken nie, dit word wel aanvaar as resultaat van logies-analitiese handelinge. Al wat betwis word, is die positivistiese en algemeen-tradisionalistiese pretensie dat hierdie feitekompleks afgerond en dus universeel is.

Nou word na 'n integrering van affektiwiteit met logies-analitiese ontsluiting gesoek deur die seleksie van leerfeite of leerinhoud op die voorgrond te stel. Daardeur word die redigeerbaarheid van hierdie feite beklemtoon. Daarmee kom ook die handelende leerder se individuele herontwerp van feitekonstellasies sterk na vore. Sodoende word die moontlikheid van universaliteit strykdeur en

implisiet bevraagteken.

Die integrerende en individualiserende affektiwiteit val egter op twee wyses in probleme vas. Eerstens is reeds gewys op die immer-herrygende bo-affektiewe universaliteit wat die individualiserende affektiewe beperk en selfs verdring (kyk 4.3.4). Tweedens is ook reeds gewys op die feit dat hierdie integrering slegs die vlak van sosiostrukture bereik en nie die epistemologiese strukture nie (kyk 4.2.6).

Daar is dus besluit dat die gesogte integrering nie bereik is nie (kyk 4.2.6). Daar is egter ook 'n verband tussen hierdie mislukte integreringspoging en die religieus-antagonistiese bipolariteit. Hier kan 'n aspek van Peters (1975:108-109) se opvoedingsfilosofie in herinnering geroep word. Hy het naamlik gestel dat die logies-analitiese ontsluiting as 'n inleiding tot die "public modes of experience" beskou kan word. Daardeur word die universeel-sosiale aard van die logies-analitiese beklemtoon. Word die logies-analitiese so gesien, is dit ook makliker om te verstaan waarom die VSA-onderwyshumaniste na die integrering van die affektiewe met die logies-analitiese gestrewe het. Hierdie strewe volg naamlik uit die gewete van die VSA-onderwyshumaniste dat die universele momente van menswees nie te ignoreer is nie. Die strewe na hierdie integrering demonstreer dus ook die tweepolige religieuse stryd binne die VSA-onderwyshumanisme en hoedat dit ook vir hulle problematies is.

Dit is egter moeiliker om die mislukking van hierdie integreringspoging in die lig van die religieuse tweestryd te verstaan. Moontlik het die voorkeur wat die affektiewe in die VSA-onderwyshumanisme geniet, verhoed dat die aandag in

hierdie beweging baie intensief op die logies-analitiese gerig was.

4.3.5.2 Die soeke na 'n samehang van skoolstruktuur met selfaktualisering

Net soos wat die kennis en wetenskap in die objektiwiteitsmitte as 'n doodse en eenvormige, 'n onsimpatiese en irrelevante verskynsel deur die humanisme voorgehou is (kyk 3.4.6), so is ook die skoolorganisasie van die tradisionele skool in dieselfde terme as 'n onbuigbare meganisme beskou.

Die leer van selfaktualisering, en 'n ingeboude bekwaamheid oor die leerders se individuele behoeftes sou hierdie betonagtige kompleks moes laat verkrummel. Die lewende menslike organismes sou in die krake binne die tradisionele skoolstruktuur wortel moes skiet.

Menslike groei sou egter nie by die VSA-onderwyshumaniste deur 'n ontskolingsbeleid bevorder word nie. Die VSA-onderwyshumanisme het nie slegs 'n ontskolingspropaganda vermy nie, dit het ook huiwerig gebly om self 'n alternatiewe struktuur daar te stel (kyk 3.5.2). Die rede is klaarblyklik dat 'n skoolstruktuur nie al te suksesvol mag wees nie, omdat dit die vertroue in die kreatiewe organisasiese selfaktualisering van die individu sou verskuif na die struktureel-sosialiserende instelling. So 'n verskuiwing sou ook beteken dat voor die tegnokraties-burokratiese beheersingsideaal geswig word (kyk 2.5.2), iets waarteen die onderwyshumanisme sedert sy ontstaan hewig in verzet was. Dan sou gepraat kon word van beplande vryheid en beplande

selfaktualisering wat op 'n innerlike teenstrydigheid, indien nie 'n taboe nie, vir die onderwyshumanisme neerkom.

Terselfdertyd het die onderwyshumaniste besef dat hulle die bestaan van enige skoolstruktuur nie kon ontken nie, omdat hulle in die post-radikale deel van die humanistiese onderwysbeweging gestaan het, wat 'n sekere ontnugtering met die radikalistiese onderwyshumanisme van die sestigs deurgemaak het.

4.3.6 Besluit

Die VSA-onderwyshumanisme kan nou transendentiaal-krities getipeer word as 'n vryheidsidealistiese beweging wat probeer om sy vryheidsgrond natuurkundig in die unieke, bioties-gekonsipieerde affektiewe vorme van die individuele menslike spesie te vind. Hierdie natuurkundige vryheidsbasis is uiteindelik egter ook maar net 'n individualisme wat met die tipiese probleem van sosiale geborgenhede moet worstel. Daarom het die probleme van sosialisering, universaliteit, dwang en geborgenheid herhaaldelik na vore gekom. Hierdie probleme demonstreer die dwingende realiteit van egte universele strukture. Die universaliteit van hierdie probleme is ook innig verbind aan die universele, kosmologiese en antropologiese strukture. Hier word veral aan die gelykwaardigheid van die logies-analitiese en die affektiewe funksies gedink. Omdat die VSA-onderwyshumanisme dus nie deurgaans aan die samelewingsrealiteite sowel as aan universeel-kosmologiese vereistes erkenning gegee het nie, het hierdie beweging in 'n voortdurende teoretiese spanningsverhouding met daardie realiteite beland. Bevolglik kon die projek van 'n integrering van die affektiewe met die

logies-analitiese ontsluiting nie bevredigend voltooi word nie, maar moes dit op die psigososiale en pedagogiese onderbou van die onderwyssituasie vassteek sonder om tot die leerteoretiese logies-analitiese ontsluiting deur te dring.

4.4 Aanvaarbare elemente en gesigspunte binne die VSA-onderwyshumanisme

4.4.1 Inleiding

'n Eksheretiese perspektief op die VSA-onderwyshumanisme help om die geldigheid van die probleemstelling vir die Skrifmatige fundamentele opvoedkunde te bepaal.

4.4.2 Die aanvaarbaarheid van VSA-onderwyshumanistiese stellings in terme van die psigo-opvoedkundige visie op die opvoedingswerklikheid

In die VSA-onderwyshumanistiese gemeenskap is die psigologiese gesigspunt op die wetenskaplike kennis en die onderwys as die mees prominente geag. Die psigo-opvoedkundige basis van die onderwys is toe as moontlike verklaringsgrond vir hierdie probleem gebruik.

Die werklikheidsbasis van hierdie gesigspunt kan moeilik ontken word. In die opvoedkunde is die bestaan van die psigo-opvoedkundige deeldissipline 'n bewys vir hierdie saak. Geen fundamenteel-pedagogiese rigting sal meer die noodwendigheid van die psigo-opvoedkundige perspektief ontken nie.

Die VSA-onderwyshumanisme het egter veel verder as die blote ontwerp van 'n sielkundige perspektief in die opvoedkunde gegaan. Dit het probeer om hierdie perspektief op 'n besonder intieme wyse in die logies-analitiese ontsluiting van die leerlinge in te bou. Hierdie taak is nie afgehandel nie, en alle deelnemers aan die opvoedkunde is voor die uitdaging om al hoe meer genuanseerd-teoreties uitdrukking te gee aan die samehang tussen die logies-analitiese ontsluiting en affektiwiteit soos dit as opvoedingsgrondtrek in 'n suksesvolle en normatiewe onderwyshandeling verskyn. Hierdie samehang, asook die psigo-opvoedkundige perspektiewe, word uitvoerig in 5.2.4.2.2 - 5.2.5.1 beredeneer.

4.4.3 Die samehang van selfaktualisering met skoolstruktuur

Die psigologiese konstruk van selfaktualisering, in soverre dit die individualiserende groei van 'n persoonlikheid verwoord, is ook vir die fundamentele opvoedkunde belangrik. Die groot vraag is egter of die skool sigself in die geheel met selfaktualiserende groei moet besig hou en of dit moet aanvaar dat dit die normatiwiteit wat in hierdie konstruk verteenwoordig word slegs op 'n beperkte en indirekte wyse kan bevorder.

Daar is meer as een wyse om selfaktualisering in die skoolbedryf in ag te neem. Eerstens kan wyses ondersoek word om die kind op skool vry te laat sodat sy hele skooldag nie oorbeplan is nie. Daar moet plek wees vir vrye spel in die kind se lewenservaring. Tweedens kan hierdie ideale ook in die differensiasie van leerinhoude ondersoek word. Derdens kan kinders toegelaat word om hul logies-analitiese ontsluiting volgens eie styl en karakter in te klee. Hierdie

losse, plastiese, ja, byna organiese kontrole laat die kind tuis en potent voel by die skool en dit kan hom ook een met die taak van logies-analitiese ontsluiting laat word. Phenix (1982) wat nie algemeen as 'n onderwyshumanis gereken word nie, wil persoonlike ontwikkeling deur die tradisionele leervakke bevorder. Dit wil hy doen deur veral te beklemtoon dat kennis deur groei en ontwikkeling tot stand kom. Sodanige groei volg uit die persoonlike bydraes van navorsers. Phenix (1982:301) bepleit dat skoolkurrikula ruimte moet laat vir die persoonlike aksentuering binne die kennisliggaam.

Dit is dus nie onvanpas nie dat selfs 'n saak-georiënteerde skool wat hoofsaaklik op die ontsluiting van die logies-analitiese wil konsentreer, ook moet besin oor die samehang tussen selfaktualisering en skoolstruktuur. Die motivering vir die konsentrasie op logies-analitiese ontsluiting in die skool kom in 5.2.6 aan die orde. In 5.2.6.7 - 5.3 word alternatiewe wyses vir die bevordering van selfaktualisering behandel.

4.4.4 Die prosedurele oopheid

Die irrasionalistiese verwerping van 'n voorgeskrewe leerinhoud het moontlik wel die weg vir 'n meer aanpasbare skoolbeeld in die onderwys voorberei. Terwyl die VSA-onderwyshumanisme hierdie aanpasbaarheid direk ten dienste van die selfaktualiserende persoonlikheid wil stel, kan 'n prosedurele oopheid (kyk 3.5.3.3.4) ook anders gebruik word.

Indien die skool byvoorbeeld as 'n logies-analitiese instelling gesien word, kan dit terselfdertyd ook diens doen aan 'n verskeidenheid samelewingsbelange, afhangende van die historiese konteks of tydvak van die skool en die samelewing waarbinne dit staan. Die ontslote logies-analitiese karakter van skoling kan met ander woorde behou word ongeag of die skool aangewend word in die opleiding van kelners, navorsers of werktuigkundiges. Die beginselkwessie is egter dat die inhoude wat vir die logies-analitiese ontsluiting gebruik word nie binne die skoolverband die logies-analitiese ontsluitingstaak van die skool moet oorheers nie. Immers, kelners en motorwerktuigkundiges kan hul werk kwalik verrig indien hulle nie die nodige onderskeidingsvermoëns het nie.

4.4.5 Die mensbeeld en die sin van die onderwys

In 4.2.8 is dit beredeneer dat die VSA-onderwyshumanisme die spesifieke skoolkwalifisering met die sin van die lewe (volgens die humanistiese beskouing) vervang het. In daardie afdeling is die negatiewe gevolge van so 'n beweging uitgewys. Die positiewe daarin is egter dat die fokus van die

alledaagse onderwysaktiwiteite deurgaans op die sin van die lewe betrokke bly. In hierdie opsig is die VSA-onderwyshumanisme die gewete van die onderwyswêreld (kyk 4.2.8). Hulle dring aan op die bewuste kontak tussen skoolarbeid en die sin van die lewe sonder om die sin van die lewe onder allerlei tegniese bepalinge van die skoolstruktuur te verberg. In 5.2.6.4.3 word met Schoeman verder gesoek na maniere om die korttermyn-, langtermyn- en uiteindelijke (dit verwys na die lewensin) doelstellings van die onderwys gelyktydig en vanuit die spesifieke aard van die skool aan te spreek.

4.4.6 Besluit

Albei die hoofmomente van die probleemstelling het 'n sterk aanknopingspunt in die opvoedingswerklikheid en verdien dus die ernstige aandag van die fundamentele opvoedkunde, met ander woorde, die VSA-onderwyshumanisme bespreek nie werklikheidsvreemde probleme nie. Hierdie probleme behoort dus minstens in die sistematiek van die opvoedkunde verreken te word, selfs al geniet dit nie deurgaans populêr-aktuele aandag nie.

4.5 Algemene gevolgtrekking

Ondanks die punte van kritiek wat teen die VSA-onderwyshumanisme geopper is, kan tog besluit word dat hierdie rigting geldige momente bevat, soos in 4.4 gestel. In Hoofstuk 5 sal nou gepoog word om hierdie momente binne die raamwerk van die reformatoriese denkwysse 'n unieke en hopelik meer suksesvolle behandeling te gee.

