

3. SELFAKTUALISERING: DIE SIN VAN DIE HUMANISTIESE SKOOL

3.1 Inleiding

In hierdie hoofstuk word die aard van selfaktualisering binne onderwyshumanistiese konteks beskryf. Selfaktualisering kan tereg as die hoofkomponent en doel van humanistiese onderwys beskou word (vgl Maslow, 1971:168-169). Volgens die Association for supervision and curriculum development (1962b:2, kyk 3.4.2.2) moet die kenmerke van die ten volle selfaktualiserende mens die doelwit van die skoolonderwys word (kyk ook 3.4.4). Selfaktualisering sal egter deurgaans in samehang met die integrering van die affektiewe met die logies-analitiese omskrywe word. Laasgenoemde integrering is juis 'n belangrike implikasie van selfaktualisering as onderwysopgaaf. Hierdie integrering is ook die terrein waarop die skoolonderwys beweeg. Hierdie hoofstuk sal ten slotte ook aandui hoedat die trits van "selfaktualisering", "affektiwiteit" en "logies-analitiese ontsluiting", die antropologiese grondslag van die humanistiese skool vorm.

Vooraf moet egter kortliks duidelik gestel word wat die toelaatbaarheid van herhaalde "sielkundige" uitstappies in hierdie navorsing is (kyk 3.2.2 - 3.2.5.2; 5.2.5.1; 5.2.5.3).

Eerstens moet onthou word dat, aangesien die fundamentele pedagogiek as 'n tipies wysgerige deelwetenskap ageer, daar

sekere implikasies aan verbonde is. Wysgerige deeldissiplines is uiteraard daarop ingestel om nie slegs verskillende deeldissiplines binne 'n sekere wetenskap te help koördineer nie. Dit het ook die taak om sekere sogenaamde "hulpwetenskappe" se bydraes binne 'n sekere "moederwetenskap" te verenig. In hierdie studie dwing die probleemstelling (kyk 1.2) enige navorsing daaroor om sekere deelvelde van die logika, kenleer en wetenskapsleer (kyk 2.6; 5.2.5.1; 5.2.5.4), die sielkunde en die wysgerige antropologie (3.1 - 3.3; 5.2.4) in samehang met die opvoedingsverskynsel, die skoolstruktuur en die fundamentele opvoedkunde te lees.

Tweedens moet gewaak word dat die geldige en noodsaaklike individualisering of verselfstandiging van die opvoedkunde nie oorgaan in 'n ontkenning van die gemeenskaplike kenmerke wat dit as wetenskap met talle ander wetenskappe, onder meer die sielkunde en die logika, deel nie. Ook moet die selfstandigheid van 'n opvoedkundige deelwetenskap nie die ontkenning van sy gemeenskaplikheid met ander opvoedkundige deelwetenskappe inhou nie. Sowel die ervaarbare nie-wetenskaplike werklikheid as die wetenskaplike verskeidenheid vertoon 'n onmiskenbare eenheid.

Hierdie eenheid tussen wetenskapsvelde word onder meer gevind in wat Nel (1968:33-37) die "verantropologisering" en uiteindelik die "verpedagogisering" van die sielkunde noem. Sodanige insluiting van sielkundige kennis in die pedagogiek sal ook beteken dat daardie kennis vir oorweging op die fundamenteel-opvoedkundige tafel geneem moet word. Slegs so sal nie net die onwenslike naturalistiese tendense (kyk Nel, 1968:35, 39) in die sielkunde uitgewys kan word nie, maar

ook onhoudbare persoons-idealitiese tendense (kyk 4.3.2; 4.3.3). So 'n taakstelling is nie die monopolie van die sielkundige pedagogiek nie. Die fundamentele opvoedkunde met sy natuurlike aansluiting by die wysgerige antropologie het ongetwyfeld hier 'n wettige bydrae te maak.

Derdens dwing die aard van die VSA-onderwyshumanisme as verskynsel in die onderwyswêreld enige navorsing daarvoor om die sterk sielkundige bo- en ondertone daarvan in perspektief te plaas (kyk 2.6.1.2; 2.6.4.2; 2.6.4.3; 2.7.4).

3.2 Selfaktualisering: 'n omskrywing

3.2.1 Inleiding

As aanloop tot die beskrywing van selfaktualisering word eerstens na die begrippe *self* en *selfkonsep* binne die humanitiese sielkunde gekyk. Die inhoud van hierdie begrippe is sterk medebepalend in die rigting en kwaliteit van selfaktualisering. Vervolgens sal in 3.2.3.3 gevra word na enkele struikelblokke in die verkryging van selfaktualisering. Die aard van potensialiteit wat histories in die begrip van selfaktualisering veronderstel is, word ook van nader bekyk. Eers nadat bogenoemde voorwerk afgehandel is, sal meer inhoud aan die omskrywing van selfaktualisering gegee kan word. In die bepaling van fundamentele grondbegrippe van die VSA-onderwyshumanisme sal hoofsaaklik van die werke van Goldstein, Maslow en Rogers gebruik gemaak word. Die rede daarvoor is eenvoudig dat Maslow en Rogers in die VSA-onderwyshumanisme die gewildste sielkundige verwysingsbronne vir die onderwyshumanitiese praktyk is.

Goldstein is weer die sterkste moderne bepaler van die organismiese teorie waarop Maslow en Rogers se werk gebaseer is (Thomas,1985:2348). In die oorsig van spesifieke onderwyshumanistiese praktyke en doelstellings sal egter ook na die bydraes van ander skrywers gekyk word, onder meer dié van Weinstein en Fantini asook dié van Brown.

3.2.2 Selfkonsep, ware self en organisme

Dit kan Geller (1982:57) gelyk gegee word dat teorieë oor selfaktualisering dit in gemeen het dat uitgegaan word van die veronderstelling dat die mens 'n betroubare essensie het, "the fulfillment or actualization of which is the supreme end of human life."

Dit sal blyk dat hierdie betroubare essensie by Maslow en Rogers nie die selfkonsep is nie. Die mees primêre maatstaf en motivering in selfaktualisering is die behoeftes van die organisme waarmee die biotiese grondstruktuur van die mens bedoel word. Egte selfkennis is kennis van hierdie grondstruktuur of organisme wat bereik word deur 'n introspektiewe persoonlike biologie (Maslow,1968a:690):

"This involves self-discovery, self-acceptance and selfmaking; discoveries about one's commonness and one's uniqueness, rather than a Sartrean-type decision whether to be a male or a female" (Maslow,1968a:689).

In 'n era waarin die demokrasie (Maslow,1968b:150), die wetenskap en die godsdienste geen vaste sekerhede meer bied nie, "we have the possibility of universal human value

directions emerging from the experiencing of the human organism" (Rogers,1969:255). Maslow (1968b:150) praat heel dramaties van die "wisdom of the body" en voorts:"The organism deserves a good deal of trust" (Maslow,1968b:150).

Word hierdie idee van die organisme sowel as die idee van selfaktualisering by Maslow en Rogers nader ondersoek, dan is dit duidelik dat hulle histories aansluit by die fisiologie van Goldstein. Afgesien van talle verwysings na Goldstein, het Maslow sy boek, *Toward a psychology of being* (Maslow,1968b:titelblad), aan Goldstein opgedra. Maslow (1968b:v) noem die humanistiese sielkunde 'n integrasie van die beskouings van Goldstein, gestaltsielkunde, Freud en die psigodinamiese sielkunde.

Goldstein (1939:196-197) het in enige organisme slegs een enkele bepalende motief bespeur, naamlik dié van selfaktualisering. Die self waarvan Goldstein praat, verwys na die essensie of die natuur van die organisme (Goldstein,1939:120). Alles wat die organisme doen, skakel deur hierdie aktualiserende tendens in by die essensie van die organisme: "there is no...part process in the organism, which can be understood mechanistically, but...every life process has a specific holistic pattern" (Goldstein,1939:421).

Die mens het ook nie sy verstand ("mind") later bygekry nie (Goldstein,1939:478). Verstand, houdings en die somatiese ("bodily processes") is ewe oorspronklike dele van die mens:

"We call the whole the living being, because only in this way we are able to include the relationship between

consciousness, the feelings and the somatic"
(Goldstein,1939:476).

Word die mens waargeneem, dan is dit altyd die waarneming van 'n eenheid. In die beskrywing van waarnemings word elke keer slegs van 'n ander indeks gebruik gemaak, afhangende vanuit watter hoek daar waargeneem word. So kan die mens soms met die indeks van die liggaam en dan weer met die indeks van die gees beskrywe word. Goldstein (1939:340) waarsku egter dat hy nie die uniekheid van die psigiese of die fisiese wil ontken nie, hy wil slegs die holistiese eenheid van die organisme beklemtoon.

Die essensie of natuur van die organisme is 'n prototipiese struktuur wat alle veelheid van spesie oorspan (Goldstein,1939:510). Goldstein (1939:511) waarsku egter dat omdat daar voortdurend so baie oorgangsvorme is, 'n navorser nooit 'n perfekte begrip van die prototipe kan kry nie. Gedurende tydsame empiriese navorsing sal 'n beeld van die prototipe egter verskyn. Die prototipe "arises before us in a receptive-creative act, though always in incompleteness" (Goldstein,1939:510).

Ook by die mens is dit uiters moeilik om 'n prototipe te verkry, omdat daar gewoonlik ernstige gebreke is: "In man, especially, consistency, perfect centering, and integration are almost the exception" (Goldstein,1939:514). Hierdie gebrekkige eksemplare beteken egter nie dat van die soeke na 'n prototipe afgesien moet word nie. Die prototipe moet ter wille van insig in 'n spesie die rigshoer bly. Hoewel die beeld van 'n prototipe nooit perfek is nie, is dit altyd meer perfek as die gebrekkige spesievorme waaruit die idee van die

prototipe gevoed word:

"our procedure is rooted in a more profound conviction: This is the conviction that a state of greater perfection can never be understood from that of less perfection, and that only the converse is true" (Goldstein,1939:515).

Een van die redes waarom die vergestaltung van die menslike prototipe variasie vertoon, is die selfbeeld of die selfkonsep. Volgens Rogers (1984:484) reageer die menslike organisme in terme van die selfbeeld wat opgebou word deur ervarings en sosialisering. Die selfbeeld filtreer of sensor egter ervarings tot so 'n mate dat besluit kan word: "We live by a perceptual "map" which is never reality itself."

Rogers (1984:485) is nie eerstens in sy terapie ingestel om die persepsuele veld (waarvan die selfkonsep die belangrikste deel is) in lyn met die werklikheid buite die individu te bring nie. Die selfbeeld moet in lyn met die organisme kom. Hy wys dan op die algemeen-bekende feit dat mense dikwels 'n selfbeeld het wat basiese fisieke behoeftes ontken. Soms doen hierdie mense dinge om die behoeftes wat hulle ontken wél te bevredig. Dan het die organisme tydelik losgebreek van die selfbeeld: "Eventually the organism behaved in such a way as to gain satisfaction, but this behavior was not felt to be, nor was it, a part of the self" (Rogers,1984:510).

Die terapeutiese tegniek is nou daarop ingestel om die selfkonsep oop te stel vir die werklikhede van die organisme. Die ware volwasse persoon:

"trusts and uses the wisdom of his organism...He realizes that if he can trust all of himself, his feelings and intuitions, he may be wiser than his mind, that as a total person, he can be more sensitive and accurate than his thoughts alone" (Rogers,1969:250).

Ten einde nou die selfbeeld teoreties in lyn met die organisme te verkry, verduidelik Maslow (1967:113) eerstens dat die geestelike lewe van die mens deel van die biotiese lewe is, inderdaad die hoogste deel van die "human essence". Die hoëre sins-("Being")-waardes van die geestelike lewe is nie afgelei uit die laere behoeftes nie, maar het dieselfde kwaliteit as die laere biotiese en psigiese realiteite. Dit verskil egter in krag, prioriteitsposisie en in dringendheid tot aktualisering (Maslow,1967:115). Daarom ontwikkel die behoefte aan selfaktualisering eers nadat die behoeftes (waardes) aan byvoorbeeld veiligheid en voedsel bevredig is (Maslow,1967:114).

Die mens se uniekheid (dit is die ware self wat nie die selfbeeld is nie maar die biotiese essensie) soos dit in sy organisme gevind word en soos wat dit geaktualiseer moet word, is nie so duidelik vasgelê soos die instinkte van 'n dier nie. Daarom raak dit maklik oorgroei of verwronge (Maslow,1968b:114) en moet dit deur die introspektiewe, persoonlike biologie teruggevind word.

3.2.3 Aktualisering

3.2.3.1 Potensialiteit

Volgens Maslow (1970:270-271) het selfaktualisering as begrip by Aristoteles en Spinoza ernstige gebreke gehad omdat hulle die mens slegs aan die uiterlike geken het. Die moderne psigodinamiese sielkunde waarby Maslow aansluit, sien egter ook wat die mens kan word en wat verborge of verwaarloos onder die oppervlakte lê: "We are now able to judge the essential nature of man in terms of what his possibilities, potentialities and highest possible development may be" (Maslow, 1970:271).

Net soos Aristoteles, egter, het Maslow (1968b:160) ook natuurkundige feite soos byvoorbeeld die akker wat tot eik groei, uitgebrei om aan te toon hoedat voorafbepaalde potensialiteite geaktualiseer kan word. Rogers (1984:483-484) gebruik die gestaltistiese skema van figuur en agtergrond om aan te dui hoedat potensialiteit (agtergrond) en aktualiteit (voorgond as betekenisvolle figuur) persepsueel funksioneer. Naas hierdie psigologiese toepassing van die akt-potensieskema gebruik Rogers (1969:256, kyk 3.2.4) natuurlik ook die biologistiese toepassing.

3.2.3.2 Aktualisering

Aanvanklik het Maslow geglo dat slegs een persent van die menslike bevolking selfaktualiseerders is. Later het hy egter bygevoeg dat enige persoon tydperke van selfaktualisering het (Maslow, 1968b:97). In hierdie fases van selfaktualisering

"the powers of the person come together in a particularly efficient and intensely enjoyable way, and in which he is more integrated and less split...more truly himself, more perfectly actualizing his potentialities, closer to the core of his Being, more fully human."

Maslow het 'n aantal historiese en tydgenootlike figure, wat as bykans volledige selfaktualiseerders bestempel kan word, gebruik om tot die idee (beeld?, prototipe?) van 'n selfaktualiseerder te kom. Rogers praat van 'n selfrealiserende of 'n ten volle funksionerende mens. Anders as die psigoanalitiese sielkunde het die humanistiese sielkunde eerder die gesonde as die siek persoonlikheid bestudeer. Daardeur is gehoop om 'n beter idee van die menslike potensiaal te ontwikkel. Die beeld van selfaktualisering wat in bogenoemde werkwyse ontwikkel is, word uiteindelik ook as die maatstaf vir suksesvolle terapie beskou (Brammer, 1985:1503).

Stensrud (1984:281) som selfaktualisering op deur te sê dat die meeste mense tevrede is om normaal te wees, maar dat wanneer hulle selfaktualiserend word, hulle na die uitsonderlike streef. Wat andere as 'n moontlikheid beskou, word deur die selfaktualiseerder as 'n noodsaaklikheid gesien.

3.2.3.3 Die vervreemding van selfkonsep en organisme

Die struktuur van die selfkonsep word volgens Rogers (1984:501) opgebou uit twee bronne, naamlik die direkte ervaring van die individu (organisme) en die introjeksie van

gesimboliseerde waardes en begrippe wat 'n interpretasie of verwringing van 'n oorspronklike ervaring is. Hierdie geïntrojekteerde simbole het in elk geval geen noodwendige verbintenis met die persoon wat introjekteer se aktuele organismiese ervaring nie (Rogers,1984:512). Laasgenoemde is die oorsaak daarvan dat die mens van sy organismiese prosesse en dus van homself vervreemd raak. Die logies-analitiese struktuur van die waardes in die selfkonsep en die waardevormingsproses van die organisme staan dus los van mekaar (Rogers,1969:247).

Hoewel die organisme die selfkonsep grootliks volg, selfs in 'n vervreemde verhouding, breek dit tog dikwels los van die mag van die selfkonsep. Dan pleeg dit dade om die basiese behoeftes te bevredig. Agterna wil die persoon dikwels nie sulke dade vir homself toe-eien nie (Rogers,1984:510).

Rogers en Maslow het albei die probleem van ooreenstemming tussen organisme en selfkonsep bestudeer. Vir Maslow (1968a:688) word dit nou duidelik dat hierdie diepste en ware innerlike self, wat die organismiese struktuur is, maklik verborge en verwronge raak. Daarom kom Maslow met sy subjektiewe biologie om die mens tot selfkennis te bring. Maslow (1967:117) noem mense by wie die innerlike impulse of seine onnaspeurbaar geword het "experientially empty".

Dit blyk dus dat die organisme enersyds aangewese is op die selfkonsep. Dit sou nie verregaande wees nie om te sê dat die selfkonsep as 't ware deur die organisme geaktualiseer word. Terwyl die organisme egter grootliks 'n aktiewe, bioties-ervarende grootheid is, het die selfkonsep 'n definitiewe logies-analitiese karakter. Hierdie stelling volg

grootliks uit Rogers (1984:497) se tiende stelling dat 'n deel van die totale persepsuele veld mettertyd as die self gedifferensieerd word. Sulke identifiserend-isolerende stappe is tipies van logies-analitiese prosedures (Strauss, ca. 1969:21; Van Niekerk, 1971:139). Hoewel "selfkonsep" dus steeds na 'n psigiese grootheid verwys, kan dit slegs ontstaan in afhanklikheid van die logies-analitiese aspek van menswees.

Bostaande gevolgtrekking binne die tetiese weergawe van die humanistiese antropologie mag eienaardig voorkom. Die doel is egter om te onderstreep dat die problematiek van die integrering van die logies-analitiese met die affektiewe reeds in die samehang van selfkonsep en organisme gegee is. Die twee sake is grootliks identies wanneer dit om die interne stabiliteit van die persoon gaan. Die probleem van hierdie studie raak uiteindelik egter die integrering van die affektiewe met die logies-analitiese in die skoolorganisasie en soos wat hierdie organisasie ondersteunend tot die interne stabiliteit van die leerling staan. In die probleemstelling is die integrasiekompleks dus nie volledig identies met die integrering van selfkonsep en organisme nie.

3.2.3.4 Die integrering van affektiwiteit met die logies-analitiese teen die agtergrond van algemene psigiese integrering na aanleiding van Rogers en Maslow

Rogers (1984:513) beskou die beste algemene omskrywing van psigiese integrering van die persoon as die vryheid wat die organisme ervaar om alle sensoriese en organiese ervarings tot die bewussyn toe te laat. Sodanige toelating beteken dat die ervarings akkuraat benoem en as 'n geheel georganiseer

word en wat dan ooreenstem met die struktuur van die selfkonsep:

"Once this type of integration occurs, then the tendency toward growth can become fully operative, and the individual moves in the directions normal to all organic life...and the individual feels that his strength can be and is directed toward the clear purpose of actualization and enhancement of a unified organism" (Rogers,1984:514).

Vir Maslow (1970:271) is 'n belangrike voordeel van sy selfaktualiseringsteorie bo dié van Aristoteles die besef dat "selfrealization cannot be attained by intellect or rationality alone." In lyn met die dinamiese sielkunde, so Maslow, word die emosioneel-instinktiewe nie meer gedegradeer nie. Nou is geleer "to respect equally rationality, emotionality, and the conative...side of our nature" (Maslow,1970:271). Studies van die gesonde mens het aangedui dat hierdie kante van die menslike natuur nie noodwendig teenstrydig is nie, maar sinergeties:

"The healthy man is all of a piece, integrated, we might say. It is the neurotic person who is at odds with himself, whose reason struggles with his emotions" (Maslow,1970:271).

Selfaktualisering word nie soos by Aristoteles met die oog op die heerskappy van die denke beding nie maar vanuit die hele persoonlikheid. By selfaktualisering word nie slegs die denke aktief uitgedruk nie maar ook die emosionele en die instinkmatige (Maslow,1970:271-272).

Hierdie toestand van 'n bevredigende integrering van die affektiewe met die logies-analitiese is egter nie 'n algemene verskynsel onder mense nie. Dit moet onthou word dat slegs een persent van alle mense volledige selfaktualiseerders is. Ook waarsku die vader van die psigosintese-sielkunde, Assagioli (1965:37), dat "organic unity" in die mens 'n doelstelling bly en nooit 'n ten volle gerealiseerde werklikheid word nie.

Die volgende vraag is nou hoedat hierdie voortdurende realisering van die prototipiese mensbeeld as 'n geïntegreerde selfaktualiseerder, deur lewensomstandighede, sielkundige terapie en onderwysorganisasie bevorder word. In Afdeling 3.2.5 word eerstens na eersgenoemde twee bevorderlike faktore gekyk. Eers moet egter gekyk word na die biotiese verwysingsraamwerk, wat so prominent in die humanitiese sielkunde gebruik word, om sowel die selfaktualiseringstewe as die integrering van die individu te belig.

3.2.4 Die biotiese verwysingsraamwerk in die VSA-onderwyshumanisme as grondslag vir selfaktualisering en die integrering van die affektiewe met die logies-analitiese modaliteit

Geller (1982:69) interpreteer Maslow se opvatting van die self as synde 'n entiteit wat "merely unfolds or develops from this genetic core as the environment allows...The self is but an aspect of and hence reducible to this genetic or biological nature."

Hierdie stelling van Geller verkry 'n sekere geldigheid

wanneer Maslow se vroeëre stelling in herinnering geroep word dat die geestelike lewe 'n deel van die biotiese lewe is (Maslow,1967:113). Voorts sê Maslow (1968b:vi) dat die idee van selfaktualisering "stresses...the development of the biologically based nature of man."

Maslow (1967:124) handel self oor die probleem van die biotiese aard van sy teorie deur eerstens te stel dat Horney en Fromm te ver gegaan het in hul verwerping van Freud se instinkteorie en sosiale determinisme. Horney en Fromm het enige biologiese of instinkteteorie totaal onaanvaarbaar gevind. Maslow wil hierdie oorreaksie temper. Hy wil die konstitusionele, temperamentele, anatomiese, hormonale en die instink-gemotiveerdheid van die mens as noodsaaklike komponente van die ware self beklemtoon. Maslow het uitermate ver gegaan in sy beklemtoning van die biotiese komponent van menswees. Eerstens stel hy dat daar 'n sekere genetiese ("instinctoid") basis in alle menslike behoeftes is. En dan:

"It also leads me to be very confident of the discovery one day of bio-chemical, neurological, endocrinological substrates of body machinery that will explain at the biological level these needs and these illnesses" (Maslow,1971:23).

En hierdie organismiese basis is vir Rogers (1969:255-256) die bepalende faktor in waardevorming: "Man has within him an organismic basis for valueing" (Rogers,1969:256). Voorts sien Rogers (1969:295) ook dat die ten volle funksionerende mens die "fullness of his organismic potentialities" realiseer. Daardie organismiese potensialiteite is dan onder meer ook gesosialiseerdheid en kreatiwiteit.

3.2.5 Gunstige faktore vir selfaktualisering en integrasie

3.2.5.1 Lewensomstandighede

Rogers (1984:502) glo dat 'n gesonde selfkonsep ontwikkel wanneer die mens as kind homself sien as iemand vir wie sy ouers lief is. Die kind, sê Rogers (1984:502), moet egter nie net die ouers se liefde in 'n abstrakte sin ervaar nie. Dit moet ook in gekompliseerde situasies duidelik word, byvoorbeeld wanneer hy iets sou doen wat nie vir die gesin aanvaarbaar is nie. Die kind moet ook toegelaat word om sy selfbeeld realisties te bou, ook met onaanvaarbare elemente soos die drang om sy kleiner broertjie af te knou. Die kind moet tegelyk ervaar dat sy ouers hom liefhet en dat hy begeer om dinge te doen waarvan hulle nie hou nie. Die ouers moet hierdie onaanvaarbare elemente erken en selfs ruimte daarvoor laat.

In so 'n atmosfeer, sê Maslow (1970:276-277), word vryheid van keuse en uitdrukking toegelaat wat selfaktualisering aanmoedig. Enige gesonde en normale kind, meen Maslow (1968b:57), reik van nature uit na sy omgewing, "in response to his own inner Being". Die kind raak mettertyd vanself verveeld op een vlak van ontwikkeling en wil vooruit beweeg (Maslow, 1968b:56). Dit wat die kind vreugde gee, moet altyd toelaatbaar wees, aangesien sy drang tot groei hom mettertyd wedgwing tot ryker en ingewikkelder ervarings (Maslow, 1968b:57).

3.2.5.2 Terapeutiese tegnieke

Daar sal ietwat vollediger na die terapeutiese tegnieke gekyk word, omdat die verwantskap daarvan met humanistiese onderwys voor-die-hand-liggend is. Terapie word immers deur Rogers as 'n vorm van opvoeding beskou. Voorts is die integrering van die affektiewe met die logies-analitiese in die terapie deurgaans aan die orde.

Rogers (1984:21-22) bevind dat die belangrikste element in terapie die houding van die terapeut is. Houding oorskadu byvoorbeeld die belangrikheid van die tegnieke wat aangewend word. Die terapeut moet 'n egte waardering vir die kliënt as persoon hê. Persone wat van nature respek vir ander mense het, sal dan ook die benadering en tegnieke van die "client-centered"-terapie ten beste bemeester.

Hierdie respek vir die kliënt het ten doel om hom vrymoedigheid te gee om oor sy probleem te praat en homself weer te aanvaar. Ervarings of houdings wat nie deur die kliënt erken word nie, moet bespreek en uiteindelik aanvaar word. Slegs deur die antagonisme tussen selfbeeld en daardie aspekte van die organisme wat ontken word op te hef, kan 'n nuwe en realistiese selfbeeld met selfrespek gebou word. Die terapeutiese sessies word soms dan ook as 'n oefenveld vir die nuut-georganiseerde self gebruik (Rogers, 1984:27).

Terwyl dit wel so is dat die kliënt die insig moet kry dat hy self die verantwoordelikheid het om sy probleem op te los (Rogers, 1984:71-42) beteken die nie-direktiewe "client-centered"-terapie geensins dat die terapeut hoeg-

naamd niks doen behalwe om passief te luister nie (Rogers,1984:27).

Die nie-direktiewe terapeut moet deur sy opmerkings, steun, houding en vrae die kliënt help om die emosies wat hy ervaar op te helder (Rogers,1984:29). Dit is belangrik dat die terapeut die kliënt se emosies meeleeft en as 't ware in sy plek gaan staan. Die terapeut moet die kliënt sien soos die kliënt homself sien (Rogers,1984:30).

Rogers het ook meegehelp in die vestiging van groepsterapie. Hierdie tegniek het eers in die jare rondom 1970 populêr geraak. Maar juis toe het daar vele misbruike daarvan voorgekom omdat dit nie hoofsaaklik nie-direktief aangewend is nie maar direktief (Koch,1971). In hierdie verband wys Koch daarop dat deelnemers aan sulke groepe dikwels tot hul eie skade gedwing is om hulleself innerlik te ontbloot aan ander groepslede. Koch (1971:11) som dit so op: "Selfexposure functions very much like a therapeutic absolute in the work of the groups."

Hoewel selfontbloting inderdaad baie belangrik in groepsterapie is, het Rogers (1984:295, 307) hierdie terapie meer nie-direktief as die gekommersialiseerde variasie daarop ontwerp. Die belangrikste verskil tussen individuele en groepsterapie is dat in die groep die deelnemers onderling terapeutiese invloed het (Rogers,1984:311). Verdere verskille is dat die kliënte se interpersoonlike vaardighede beter getoets word (Rogers,1984:289), en dat persone wat hulleself moeiliker blootlê hier gesonde sosiale druk kan ondervind om dit wel te doen (Rogers,1984:291). Daar is egter groot ooreenkomste daarin dat 'n onderlinge band van

vertroue en meegevoel 'n voorwaarde van sukses is (Rogers,1984:288), en soos met individuele terapie moet die terapeut dit ook ten doel hê om die kliënt te help om sy persepsuele veld te rekonstrueer (Rogers,1984:289).

In hierdie paragraaf is gepoog om die struktuur van die kliënt-sentriese terapie kortliks aan te dui. Hier word 'n struktuur verskaf wat selfaktualisering moet bevorder. Selfaktualisering is immers vir die sielkundige humaniste die uitkoms van suksesvolle terapie. Selfaktualisering betref veral die integrering van die affektiewe met die logies-analitiese. In hierdie paragraaf is juis getrag om te beskryf hoedat die affektiewe struktureel moet ontspan sodat gevoelens erken en tot die bewussyn toegelaat moet word. Hierdie tegniek is in lyn met die terapeutiese model wat ook in die VSA-onderwyshumanistiese praktyk nagevolg is.

3.2.6 Besluit

Die self waarvan in selfaktualisering by die humanistiese sielkunde sprake is, is nie dieselfde as die self van die selfkonsep nie. Die self van selfaktualisering verwys na die innerlike natuur of essensie van die organisme. As sodanig is die essensie 'n prototipiese struktuur van volmaaktheid wat deels binne sig kom in Maslow en Rogers se beskrywings van die selfaktualiserende mens. Dit is egter opvallend dat sover vasgestel kon word, nie Maslow, Rogers of enige ensiklopediese uiteensetting van Goldstein ooit direk na hierdie voor- of bo-empiriese prototipiese struktuur van Goldstein verwys nie. Rogers (1969:295) praat slegs van die ten volle funksionerende of selfgeaktualiseerde mens soos volg: "what I have described is a person that does not exist.

He is the theoretical end-goal... What I have described is my version of the goal in its 'pure' form..."

Waarskynlik is dit 'n versigtigheid by die humanistiese sielkundiges wat spruit uit die anti-filosofiese en positivistiese klimaat in die sielkundige gemeenskap van die VSA. Immers, Maslow (1968b:10) is dankbaar dat die eksistensialistiese sielkunde moontlik weer 'n respek by sielkundiges vir filosofiese grondslae sowel as die filosofiese antropologie (Maslow, 1968b:12) van die sielkunde kan herstel.

Die affektiewe of sielkundige self van die selfbeeld of selfkonsep waarna veral Rogers maar ook Maslow verwys, vervul egter wel 'n baie dinamiese rol in die selfaktualisering van die organisme. Dit kan daardie rol egter slegs vervul as dit in ooreenstemming met die aktualiserende strewe van die biotiese self van die organisme staan. Hoewel die selfkonsep dus chronologies op die organisme volg, het dit tog 'n sekere selfstandigheid teenoor die organisme, soos wat uit die vernietigende effekte van 'n patologiese selfbeeld blyk. Die integrering van die affektiewe met die logies-analitiese as sowel effek as voorwaarde van selfaktualisering is geïmpliseer in die integrering van organismiese tendense met die selfkonsep.

3.3 Selfaktualisering deur 'n integrering van affektiwiteit met die logies-analitiese ontsluiting

3.3.1 Inleiding

In die bespreking van die onderwyshumanistiese leerbeginsels gaan hoofsaaklik op drie bronne staatgemaak word. Hierdie bronne is op grond van die volgende oorwegings uitgesonder. Eerstens verteenwoordig hulle die veld wat vir die probleemstelling relevant is. Tweedens, en dit is geïmpliseer in die eerste rede, is hierdie drie bronne elk voorbeelde van skynbaar opregte pogings by VSA-onderwyshumaniste om die logies-analitiese-ontsluitende funksie van die skool tot sy reg te laat kom. Hierdie beskrywings is ook so volledig gedoen dat van "modelle" gepraat kan word. Derdens komplementeer hierdie drie bronne mekaar op 'n besondere wyse. Die bron van Rogers, wat ook 'n historiese baken vir die onderwyshumanisme vorm, bestryk veral die klasatmosfeer en die vryheid van die leerlinge in die keuse van leerinhoud. Brown se bydrae verteenwoordig 'n meer konserwatiewe benadering deurdat dit slegs die bestaande voorgeskrewe leerinhoud affektief wil ontgin. Weinstein en Fantini weer, verteenwoordig 'n veel meer rewolusionêre benadering deurdat hulle nie bloot binne bestaande strukture werk nie. Hulle het 'n hele nuwe studieveld vir die leerder geskep, naamlik sy eie persoonlike lewe.

Rogers (1984:384) het reeds in 1951 sy belangstelling in die

onderwys as 'n verdere toepassing van sy terapeutiese beginsels gestel. Hy het dit gedoen in 'n hoofstuk (Student-centered teaching) van sy bekende publikasie, *Client-centered therapy* (1984):

"If the creation of an atmosphere of acceptance, understanding and respect, is the most effective basis for facilitating the learning which is called therapy, then might it not be the basis for the learning which is called education?" (Rogers, 1984:384).

Brown (1971a:247) stel homself in lyn met Rogers oor psigoterapie op skool deur te sê dat terapie in elk geval niks anders as 'n leerproses is nie.

Voordat egter met die bespreking van die integrering van die affektiewe met die logies-analitiese voortgegaan word, is dit eers van pas om slegs Brown se opvatting van die affektiewe duidelik te stel. Die self word deur hom in tipies-sielkundige trant verstaan as 'n verskynsel binne die affektiewe. Enersyds gee Brown (1971b:192) die affektiewe aan as dit wat die gevoelens, emosies, houdings en waardes omvat. Wanneer hy egter die integrering van die affektiewe met die logies-analitiese as 'n sogenaamde 'interplay' beskrywe, dan gaan dit nie soos by Rogers (kyk 3.2.3.3) hoofsaaklik om 'n samehang tussen die selfbeeld en organisme nie. Vir Brown (1971b:192) gaan dit dus andersyds ook om 'n spel van "self with universe". Dit kan dus tereg in gedagte gehou word dat by Brown die integrering van affektiwiteit met die logies-analitiese ook die integrering van die self met die logies-analitiese inhoud. "Self" is sodoende by Brown ook ingesluit in die affektiewe. Soos by Rogers is die self dus

deel van die persepsuele veld (kyk 3.2.3.3).

Omdat die werklikheid vir Brown geensins konstant is nie maar vloeibaar, moet die leerder tog aanvaar dat nie alles in die werklikheid is soos hy hom dit voorgestel het nie. Hierin sien Brown dat die konfrontasie met die werklikheid 'n opvoedende ervaring is. Die leerling leer homself dan in sy omgang met die buitewêreld beter ken. So gesien, stel Brown (1971b:192) sy "confluent education" voor as 'n wyse waarop die leerder in kontak kom met die

"I" of his existence and behavior. He then has opportunities to see how this "I" is acting and whether he may be placing too much blame on conditions, situations or others for his behavior" (Brown,1971b:192).

Die strewe van die persoon en die dwang van die buitewêreld word volgens Brown in die affektiewe verenig. Die buitewêreld word as feitekompleks gesien en as sodanig as identies met die logies-analitiese verstaan. Die logies-analitiese werklikheid buite die mens word dan met die affektiewe binnekant van die mens geïntegreer. Hierdie affektiewe wêreld bevat volgens Brown ook die self. Dus beteken die integrering van die logies-analitiese met die affektiewe ook die integrering van die logies-analitiese met die self. Anders as Rogers (kyk 3.2.2) is Brown wel deeglik daarvoor bekommerd of die self in lyn met die wêreld is. Vervolgens word na aspekte van die leerteorie, veral na aanleiding van Rogers se uiteensetting, gekyk.

3.3.2 Die onmag van die leerkrag volgens Rogers

Rogers (1984:389;419) stel dat elke onderwyser, tot op tersiêre vlak weet dat dit wat die student/leerling leer minder of anders is as die studiemateriaal wat tydens klastyd behandel word. Daarom stel Rogers sy eerste onderwyshipotese: "We cannot teach another person directly, we can only facilitate his learning."

Rogers (1975:90) meen dus die onderwys is totaal oorskat daarin dat veronderstel word dat die onderwyser sekere kennis aan die leerling kan oordra.

Rogers (1984:389) meen 'n rewolusie kan in die onderwys ontstaan indien eerder gevra word wat die leerling in 'n sekere kursus wil leer en hoe die leerkrag hom kan help. 'n Tradisionele voorgeskrewe studie-inhoud van 'n kursus vind Rogers onaanvaarbaar:

"Changingness, a reliance on process rather than upon static knowledge, is the only thing that makes any sense as a goal for education in the modern world" (Rogers, 1975:92).

3.3.3 Die aard van die onderwyshumanistiese leerproses na aanleiding van Rogers

3.3.3.1 Selfbetrokkenheid

Vanuit sy sielkundige kennis maak Rogers (1984:389) sy tweede hipotese, naamlik dat 'n mens slegs daardie dinge op betekenisvolle wyse leer wat hyself sien as belangrik vir die "maintenance of, or enhancement of, the structure of self."

Rogers vergelyk ter demonstrasie die verskil tussen 'n student wat 'n vak neem om 'n kursus vir graaddoeleindes te voltooi, en een wat 'n kursus neem omdat hy dit as absoluut noodsaaklik vir sy toekomstige professionele bekwaamheid beskou.

3.3.3.2 Erkenning van die self

Wanneer die mens bedreig word, raak die grense van die selfstruktuur stram en verdedigend. Neem die bedreiging af, raak die grense van die self ontspanne:

"Experience which is perceived as inconsistent with the self can only be assimilated if the current organization of self is relaxed and expanded to include it" (Rogers:1984:390).

Bedreiging word dikwels ervaar bloot vanweë die feit dat nuwe kennis vir die student impliseer dat sy bestaande kennis onvolledig, verouderd of nutteloos is (Rogers,1984:391). Ter demonstrasie van leer en die bedreiging van die self verwys Rogers (1984:391) na 'n situasie op die oorlogsveld waarin

die self alles sal doen om te oorleef en dus onveranderd te bly. Met hierdie doel voor oë leer die soldaat die gevegsterrein spoedig baie goed ken. In die onderwys word egter nie slegs verwag dat die leerder iets sal bemeester nie maar ook dat hy sal groei en dat die self dus moet verander.

Die effektiewe onderwyssituasie sal (soos die soldate hierbo) 'n gedifferensieerde persepsie van die waarnemingsveld teweegbring ("a differentiated perception of the field of experience is facilitated..."), maar dit moet tegelykertyd (anders as die soldate hierbo) die minimum bedreiging vir die self van die leerder inhou (Rogers, 1984:391).

Die grondstelling vir Rogers (1984:427) is dat die student vertrou kan word. Daarenteen was die tipiese aanname van die middel-vyftigs dat die student nie vertrou kan word nie en juis daarom het die student bedreigd gevoel. Gevolglik kan geen behoorlike integrering van die affektiewe met die logies-analitiese ontsluiting plaasvind nie.

3.3.4 Die implikasies van die humanistiese onderwysbeginsels vir die klaskamer na aanleiding van Rogers

3.3.4.1 'n Klimaat van aanvaarding

Die eerste vereiste van 'n bedreigingsvrye klaskamerklimaat is dat die onderwyser soos die nie-direktiewe kliënt-gesentreerde terapeut, 'n filosofie volg "which respects the selfhood and purposive individuality of each student" (Rogers, 1984:393).

Vervolgens moet die onderwyser sy dominerende posisie prysgee

deur dieselfde tipe sitplek in die klas te neem as elke ander leerling*. Dit kan byvoorbeeld bereik word deur sitplekke (waaronder dié van die onderwyser) in 'n kring te rangskik. Daarna kan die onderwyser die bespreking inlei maar dan toelaat dat die leerlinge se doelstelling deur hulleself gestel word. Hierdie doelstellings en houdings wat daarmee saamgaan, word wel verduidelik maar in beginsel word die doelstellings sonder meer aanvaar: "Gradually issues arise out of these purposes, and the class is embarked upon its own curriculum construction" (Rogers,1984:393)

Rogers (1984:396) meen dat selfs al het die onderwyser beperkings soos voorgeskrewe leerinhoude en eksamens, hy steeds binne daardie grense daarin kan slaag om die kursus ten dienste van die leerlinge se doeleindes te stel. Dit

=====

* Rogers se toepassing van sy kliënt-gesentreerde terapie was eerstens omvorm tot 'n student-gesentreerde onderwysbenadering. In hierdie afdeling sal deurgaans van 'n leerling-gesentreerde of kind-gesentreerde benadering gepraat word. Hoewel Rogers op volwassenes en tersiêre onderwys gekonsentreer het, is dieselfde beginsels onder invloed van die Britse laerskole mettertyd in alle vlakke van onderwys gevolg (vergelyk 2.7.1-2.7.4).

=====

bly steeds die onderwyser wat die klimaat sal skep van "permissiveness, of acceptance, of reliance upon student responsibility" (Rogers, 1984:397).

Hoewel dit mag voorkom asof 'n klas se konstruksie van die kurrikulum rondom eie doelstellings baie tyd in beslag neem, meen Rogers (1984:397-398) dat die werklike totale leerproses uiteindelik veel vinniger sal kan verloop.

3.3.4.2 Die veranderde "rol" van die onderwyser

Hoewel die doel van die onderwys ongetwyfeld en oorwegend deur die VSA-onderwyshumanisme as die bereiking van selfaktualisering gesien word (kyk 3.1.1) stel Rogers (1975:92): "I see facilitation of learning as the aim of education..."

Aangesien Rogers (kyk 3.3.2) die onmoontlikheid en nutteloosheid van onderrig vroeër gestel het, is die vraag na die rol van die volwassene in die klaskamer akueel. Rogers (1975:93-94) hou dit juis teen die tradisionele onderwyser dat hy slegs 'n rol is, 'n gesiglose deurgang van 'n sekere leweloze kennisliggaam.

Daarenteen word die fasiliteerder gekenmerk deur sy persoonlike verhouding met die leerder soos dit tot uiting kom in egtheid, vertroue, empatie, aanvaarding en aanprysing (Rogers, 1975:93-99).

Die onderwyser van die twintigste eeu moet aanvaar dat die

stimulering van egte, betekenisvolle leer nie eerstens van sy onderwyskundige vermoëns afhang nie en ook nie van sy akademiese kennis van die leerinhoud nie.

"No, the facilitation of significant learning rests upon certain attitudinal qualities which exist in the personal relationship between the facilitator and the learner" (Rogers, 1975:93; vergelyk ook Rogers (1974:106) se soortgelyke bevinding in 1956 dat ook in die psigoterapie houding belangriker as tegniek is.).

Die fokus lê dus nie meer op die oordrag van boeke-kennis nie, maar op die skepping van 'n gemeenskap van leerders (Rogers, 1975:92).

In die bogenoemde (kyk 3.3.4.1) opset van kurrikulumontwerp en studiemotivering volgens studentedoelstellings rus die onderwyser se ervaring en kennis hom toe om inderdaad talle hulpbronne vir die bereiking van doelstellings te suggereer (Rogers, 1984:389).

Hierdie diensbaarheid van die onderwyser veronderstel 'n groot buigsaamheid wat gekoppel is met die onderwyser se egtheid van houding oor die toelaatbaarheid van tema en prosedure. Dit kan byvoorbeeld van hom verwag word om 'n verskeidenheid bestaande onderrig-tegnieke met sy leerlinge te volg, onder meer selfs lesings of gekontroleerde besprekings (Rogers, 1984:401).

Die onderwyser steun egter op die studente se begeerte om hul eie doelstellings te realiseer as die belangrikste motivering in affektiewe leer (Rogers, 1984:401). In reaksie op die groep

se doelstellings en onderrigse

"he accepts both the intellectual content and the emotionalized attitudes, endeavoring to give each aspect the approximate degree of emphasis which it has for the individual and the group" (Rogers,1984:402).

Brown (1971b:193) stel dat die onderwyser nou, anders as die evaluerende rol van die konvensionele onderwyser, die leerder moet help " (to)...increase his awareness of his own strengths and capabilities."

3.3.4.3 Die probleem van evaluering en waardevorming

Rogers (1984:414-415) stel nou die probleem dat dit moeilik is om die student in terme van toetse, eksamen en graadvoltooiing te evalueer indien hyself die kurrikulum ontwerp het. Die eerste logiese antwoord is dat die student homself moet evalueer in terme van hoeveel hy geleer het, watter selfverbetering hy ondervind het. Sodanige selfevaluering kan as nog 'n laaste of verdere groei-ervaring deur die leerling beskou word.

Rogers (1984:416-417) is egter bewus van die probleem dat die meeste onderwysers binne instellings werk waar die operasionele skoolfilosofie die botoon voer. Binne so 'n raamwerk van voorgeskrewe standaard, kan die onderwyser wel kind-gesentreerd werk. Hier stel Rogers voor dat die leerlinge met die probleem van voorskriftelikheid deur die skoolleierskap gekonfronteer word en dat hulle dan saamwerk om 'n werkbare oplossing te vind.

Voorbeelde van sulke oplossings is: Dat leerlinge deelneem aan die nasien van vraestelle; dat klein groepe leerlinge onderling elkeen se vordering evalueer; dat 'n leerling homself 'n simbool toeken en die onderwyser dit slegs na 'n onderhoud met die leerling sal verander.

Rogers (1984:417) se slotsom is dat evaluering 'n kunsmatige gebruik is:

"personal growth is hindered and hampered by external evaluation. Whether that evaluation is favorable or unfavorable, it does not seem to make for the development of a more mature, responsible, or socialized self, but indeed tends to work in the opposite direction."

Rogers (1984:417-418) wil egter nie met alle eksterne evaluering wegdoen nie. Wanneer iemand deur 'n instelling in diens geneem word, sal inderdaad van openbare maatstawwe gebruik gemaak moet word.

"But let it be recognized that such evaluations are made on behalf of the welfare of the organization, or the welfare of the society. They do not, as far as we can determine, promote the growth or welfare of the individual" (Rogers,1984:418).

Rogers (1984:418) verwys voorts na 'n studie wat aantoon dat indien 'n mens bewus word daarvan dat die lokus van evaluering buite die persoon is persoonlikheidsontwikkeling gedisorganiseer raak, maar "when he experiences the locus of evaluation as being within himself, personal growth is fostered."

Rogers (1984:524) het sy persoonlikheidsteorie afgesluit met 'n vraag oor die voorkeur van 'n intern-organismiese waardevormingsproses bo die internalisering van reeds gevormde waardes. Hy vra of die individuele vorming van waardes nie 'n anargie van waardes gaan veroorsaak nie. Rogers (1984:524) antwoord dat dit nie sal gebeur nie, omdat alle individue basies dieselfde behoeftes het:

"Since all individuals have basically the same needs, including the need for acceptance by others, it appears that when each individual formulates his own values in terms of his own direct experience, it is not anarchy which results, but a high degree of commonality and a genuinely socialized system of values."

Een van die hoogste doelstellings binne 'n filosofie van vertroue in die individu om sy eie probleme op te los is die ontwikkeling van 'n waardesisteen wat onder druk van organismiese ervaring kan aanpas, "yet which are at the same time deeply socialized, possessing a high degree of similarity in their essentials" (Rogers, 1984:526).

3.3.5 Selfaktualisering deur selfinsig wat volg uit die integrering van die affektiewe met die logies-analitiese ontsluiting in die leerlingsentriese benadering

Rogers (1984:420) bemerk, met verwysing na 'n empiriese studie, 'n sekere effek wat die leerlinggesentreerde benadering op die persoonlike lewe van die leerlinge gehad het: "It makes a difference in the life of the individual, not simply in the intellectual symbols he manipulates."

Die leerling-gesentreerde atmosfeer en praktyk het sekere studente byvoorbeeld in staat gestel om mense in die gewone omgang te verstaan eerder as om hulle te probeer verander (Rogers,1984:421). Dit is verder ook vir Rogers (1984:424) uit 'n ander studie duidelik dat leerling-gesentreerde metodes by die meerderheid van die leerlinge 'n toename in selfinsig meebring.

Sy finale besluit is egter dat die onderwyser nie slegs die leerling se vermoëns moet vertrou nie. Hy moet ook vertrou hê in die feit dat

"in this atmosphere which he has helped to create, a type of learning takes place which is personally meaningful and which feeds the total selfdevelopment of the individual as well as improves his acquaintance with a given field of knowledge" (Rogers,1984:427).

In Rogers se strewe om die leerling/student gelyktydig 'n persoonlikheidsontwikkeling te laat deurloop en 'n sekere kennisgebied te laat bemeester, het hy nog steeds 'n sekere aanvaarding van bestaande kennisgebiede in die tradisionele kurrikulum vertoon. Hierdie meer konserwatiewe benadering staan gekontrasteer met die rewolusionêre benadering wat die bestaande kennisgebiede se toepaslikheid bevraagteken (kyk 3.4.5). Rogers se toespitsing soos tot hiertoe geskets betref veral die skep van die regte atmosfeer vir die betekenisvolle leer van bestaande kennis.

Rogers het die leerling groter vryheid van keuse in die aanwending van bestaande kennisvelde gegee. Daar was egter

ook ander, ewe humanisties-gemotiveerde rigtings wat, sonder om die leerling dieselfde vryhede as Rogers toe te laat, ook na 'n integrering van die affektiewe met die logies-analitiese nagestreef het. Vervolgens word die sogenaamde "confluent education" van Brown aan die orde gestel. Brown se basiese doelstelling is in 'n sekere opsig, nog meer as dié van Rogers, in lyn met die tradisionele benadering. Brown se benadering laat die leerling geen keuse van leerinhoud nie.

3.3.6 Die ontginning van die affektiewe potensiaal in die leerinhoud van die tradisionele kurrikulum deur Brown

Brown (1971b:194) meen 'n onderwyser wat gereed is vir "confluent education" sal die volgende vrae stel:

- "1. How does the student feel now about the content of what I am teaching?
2. Is there any way to establish a relationship between this content and the student's life?"

Om mee af te skop beskou Brown (1971a:4) die ontdekking van Amerika deur Columbus as leeropgawe vir kinders. Dan stel hy dat enige leer deur 'n sekere gevoel vergesél word. Ook is daar geen gevoel wat nie die logies-analitiese op die een of ander wyse betrek nie (Brown,1971a:4). Om nou die feite oor die ontdekking van Amerika deur Columbus vir die leerder aan te bied werk Brown doelbewus vanuit die aparte kategorieë van enersyds die affektiewe, en andersyds die logies-analitiese.

Op beide die logies-analitiese en die affektiewe vlakke maak

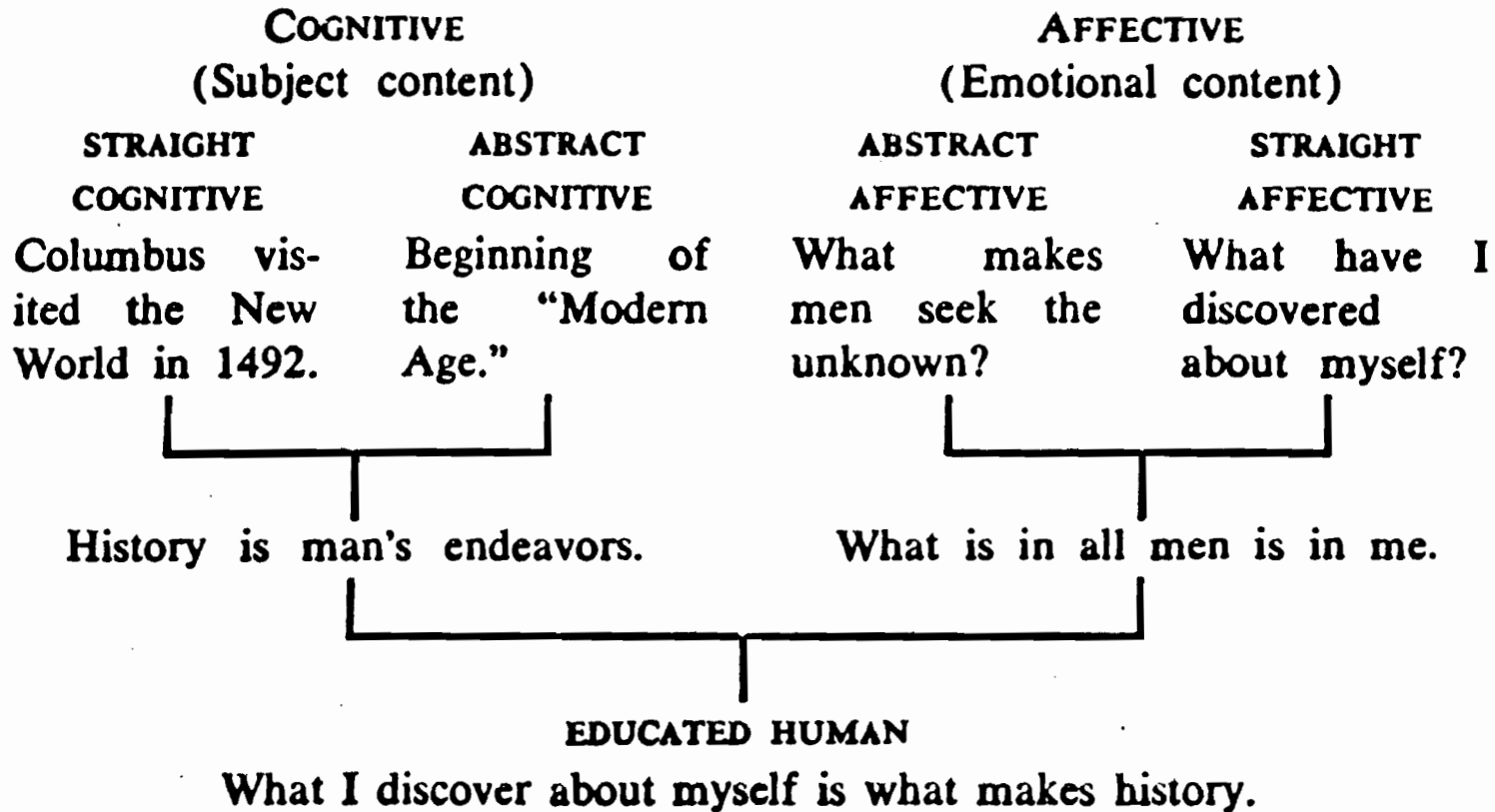


FIG 1 (Brown, 1971a:4)

Brown 'n onderskeiding tussen die direkte ("straight") en die abstrakte. In Figuur 1 kan gesien word hoedat 'n sekere ritme gebruik word om die tradisionele feitemateriaal persoonlik relevant te maak. Die ritmiese patroon, oftewel metodiese stappe, kan so gestel word: objektiewe feit --> abstrak-teoretiese wetenskap (bv. geskiedenis) --> abstrak-teoretiese menswetenskap (wysgerig-sielkundige antropologie) --> subjektief-persoonlike feit.

Nou kan hierdie metodiese stappe so aangewend word: Die sogenaamde objektiewe feit ("straight cognitive") van Columbus se ontdekking in 1492 word veralgemeen tot die "abstract cognitive", dit is dat die ontdekking deel van 'n historiese era vorm, naamlik die aanbreek van die moderne tyd. Hierdie ontdekkingsmentaliteit van die moderne era word op die "affektiewe" vlak veralgemeen tot die antropologiese vraag wat die mens na die onbekende laat soek. Die finale stap is om die vraag na die leerder te vereng tot 'n subjektiewe ("straight affective") vraag deur die leerder omtrent homself: "Wat het ek omtrent myself geleer?"

Die twee kognitiewe stappe (1492 en moderne era) word nou gekombineer om 'n algemene omskrywing van geskiedenis te gee, naamlik: "Geskiedenis is die strewes van die mens". Die twee sogenaamde affektiewe vlakke word veralgemeen tot "What is in all men is in me" (Brown, 1971a:4). Die slotsom wat die leerder ontdek, is: "What I discover about myself is what makes history."

Brown (1971a:9) meen die humanisering van die samelewing deur die skool hoef nie deur 'n dramatiese rewolusie in die rigting van Neill se Summerhill of in daaglikse

T-groep-sessies te wees nie: "The change would be simply to be aware that thinking is accompanied by feeling and vice versa, and to begin to take advantage of the fact."

Brown (1971a:15) herinner sy lesers daaraan dat die huidige leerinhoud van skoolvakke vroeër oorspronklike en egte menslike ervaring was. Toe die feite egter op 'n logies-analitiese en gesistematiseerde wyse oorgedra is, en in kurrikulums gerubriseerd geraak het, het die oorspronklike vitaliteit verlore gegaan. Brown (1971a:16) wil hierdie menslike dimensie van ervaring en gevoel wat oorspronklik die leerinhoude vergesél het, weer in die klaskamer terugbring.

Met hierdie herstel van die oorspronklike ervaring wat die leerinhoud vergesél het, word die persoonlike ervaring van die leerder ook opgewaardeer. Daarin leer hy homself ook beter ken: "As the student learns to be more in touch with both internal and external reality, he can take more and more responsibility for his own learning" (Brown,1971b:193)

Hierdie laaste stelling kan ook as 'n voorwaarde vir die Rogeriaanse (kyk 3.3.4) oopheid van kurrikulering en klasbestuur gelees word.

3.3.7 Besluit

Die prototipiese beeld van die spesie mens is die selfaktualiserende mens wat soos reeds gesê, volgens Maslow, slegs een persent van die bevolking is. Dit is die gesonde mens, wat as voorbeeld van die spesie kan dien. Sulke mense het die minimum aan versplinterdheid of patologiese gedifferensieerdheid. Hul persoonlikede is elkeen 'n holistiese eenheid. As voorwaarde vir sodanige gesonde eenheid moet daardie mense hulleself en die lewe as 'n eenheid ervaar. Die organisme neig vanself tot integrering gedurende selfaktualisering, dog die omgewing (gesin, skool, breë samelewing) kan sekere funksies onderdruk of uit die gesonde samehang ruk.

Die onderwyser of ouer kan help deur eerstens die eiewaardigheid van die self sowel as die ooreenstemming daarvan met die organisme te erken. Daar moet ook 'n vertroue wees dat die organisme en die self ondanks sekere eienaardighede tog uiteindelik 'n behoefte aan sosiale aanvaarding het en daarom 'n gesosialiseerde waardestelsel sal ontwikkel.

Op grond van hierdie vertroue kan die opvoeder dit nou waag om die sluise van die affektiewe oop te trek wanneer binne die logies-analitiese leersituasies gewerk word. So is Brown en Rogers se bydraes tot die integrering van die affektiewe met die logies-analitiese pas bekyk. Brown het die affektiewe in die tradisionele leerinhoude op die leerder se persoonlike affektiwiteit betrek. Rogers het die affektiewe egter, voor Brown nog, verder geneem en die leerder 'n keuse van die

leerinhoud binne die studieveld gegee.

In 3.4 sal nou 'n stap verder gegaan word. Daar word gekyk na 'n rigting wat nie bloot probeer om verpligte leerinhoud affektief te ontgin nie of om 'n keuse van leerinhoude binne 'n bestaande kennisveld te gee nie. Die affektiwiteit van die leerder self word nou 'n studieveld.

3.4 Selfaktualisering as onderwysdoelstelling en as onderwysprojek

3.4.1 Inleiding.

Rogers (1984:424) het na 'n sogenaamde voorlopige studie verwys, wat bevind het dat leerders wat goed aangepas is, die nie-direktiewe manier van onderwys aanvaarbaar vind en die geleentheid gebruik om ten volle aan sulke leergeleenthede deel te neem. Daarenteen is bevind dat leerlinge wat voor deelname aan die nie-direktiewe onderwys reeds swak aangepas was, die geleentheid nie kon benut nie. Inteendeel, hulle het klasse op die tradisionele patroon verkies waarin die onderwyser die leiding op 'n outokratiese wyse neem.

Hierdie bevindings laat die vraag ontstaan in hoeverre die humanistiese onderwysbenadering die voorwaardes vir sy eie sukses kan of wil skep. Met ander woorde, stel die onderwyshumaniste dit as 'n vereiste om in die skoolonderwys

eers die aanpassing of selfgeaktualiseerdheid* van die leerling op gang te kry voordat met die integratiewe doelstellings van 3.3.5 hierbo voortgegaan word? Trouens, dit is insiggewend dat Brown (1971a:5-8) stel dat die humanistiese onderwys noodsaaklik geword het in die tydperk sedert die Tweede Wêreldoorlog. Toe was daar 'n groot toename in skoolstakers ("dropouts") en met die aanvang van die sestigerdekade 'n groot toename in gewelddadige protes onder jong mense. Brown voer albei hierdie verskynsels terug na 'n gebrek aan kommunikasie, wat syns insiens veroorsaak is deur 'n ongeïntegreerdheid van die affektiewe met die logies-analitiese.

Dus, in 'n era van toenemende onderwysdeelname op die na-adolesente-vlak [Goodlad (1979:19) praat van die demokratisering van kenniskapitaal], is almal nie ewe toeganklik vir al die beskikbare kennis nie. Hierdie feit is deur

=====

* Aanpassing en selfgeaktualiseerdheid is natuurlik nie identies nie (Maslow, 1968b:179). Dit dui egter albei, hoewel binne twee verskillende verwysingsraamwerke, op mense met 'n suksesvolle persoonlikheidsontwikkeling.

=====

skoolstakers en gewelddadige studente onderstreep toe hulle "awakened the educational establishment to the obvious fact that what it had been doing for students as a whole, did not work for these individuals" (Brown,1971a:5).

Om die vraag na kondisie- of voorwaardeskepping vir suksesvolle onderwys in perspektief te kry sal eerstens vasgestel moet word wat die betekenis is wat deur onderwyshumanistiese voorstanders aan die begrip die "hele mens in die onderwys" geheg word. Het dit byvoorbeeld psigoterapie op skool in gedagte? Anders gestel: beoog die VSA-onderwyshumaniste met die begrip "die hele mens in die onderwys" inderdaad om die totale opvoeding van die mens in die skool waar te neem?

Laasgenoemde vraag is nie geheel en al 'n teoretiese vergesogtheid nie. Brubacher (1950:56) wys 'n sekere interpretasie van die "hele mens in die onderwys" af. Hy distansieer hom veral van Hutchins wat in 1938 die uitdrukking "die hele kind in die onderwys" verstaan het as sou dit inhou dat die skool vir die hele opvoeding van die kind verantwoordelik is. Dit sou inderdaad moontlik wees om 'n ongekwalfiseerde doelstelling van selfaktualisering in die skool met sulke implikasies op te saal. Dit kan ook in gedagte gehou word dat so 'n onbeperkte strewe tot selfaktualisering sekere sosio-rekonstruksionistiese implikasies het.

Voorts sal ook in gedagte gehou moet word dat as die "hele mens" inderdaad letterlik in die skoolonderwys opgevoed word die talle nie-logies-analitiese aspekte van menswees baie

sterk op die voorgrond sal dring. Dan is dit ook duidelik dat die logies-analitiese in sodanige skoolopset waar alle aspekte van menswees gelykwaardig behandel word, glad nie prominent mag wees nie.

Met hierdie voorvrae in die agterkop kan nou voortgegaan word om die onderwyshumanistiese opvatting oor die hele mens in die onderwys te ondersoek.

3.4.2 Die begrip "die hele mens in die onderwys" by enkele VSA-onderwyshumaniste

3.4.2.1 Onderwyshumanistiese kritiek op die "hele mens"-opvoeding in tradisionele skole.

Lyon (1971:46) oorweeg dit dat in die bestaande tradisionele skole daar wel 'n sekere erkenning is dat die "hele persoon" in die onderwys betrek moet word. Hy verwys na die gesondheidsdienste, geslagsvoorligting, beroepsvoorligting en liggaamlike opvoeding. (Katz (1971:354-355) meen dat skole in die algemeen nog altyd meer oor karaktervorming as intellektuele opvoeding bekommerd was. Die VSA-onderwyshumanisme onderskei sigself egter daarin dat dit meer karakterontplooiing as karaktervorming nastrewe.)

In die primêre skool word die kind werklik volledig dopgehou, veral aangesien die onderwyser die kinders feitlik heeldag behartig. Lyon (1971:46) sien egter ook dat hierdie aandag aan die hele kind op skool afneem namate die kind deur die sekondêre skool beweeg. Soos die kind vorder, raak die kommunikasie met die onderwysers al minder. Volgens Rubin (1973a:228) raak ook die individualisering al minder soos wat

die leerder na die sekondêre vlakke vorder. Aandag aan die nie-logies-analitiese aspekte raak al minder en al meer klem word op die logies-analitiese ontwikkeling gelê. Intussen, bevind Lyon (1971:47), het juis die kind op sekondêre vlak identiteitsprobleme en dus die grootste behoefte aan volledige aandag.

Lyon (1971:47) bevind ook dat die primêre skole se volledige aandag aan die totale kind nie met die regte bedoeling geskied nie: "when the total person is considered, as he is in the elementary school if at all, it is done to judge and evaluate more than to help."

Hoewel Lyon (1971:47) toegee dat sy skets van die tradisionele aandag aan die hele kind 'n bietjie oordrewe is, weerspieël dit sy eie, en die onderwyshumaniste in die algemeen se skeptiese houding teenoor die tradisionele skole se aandag aan die hele kind. Patterson (1973:30) stel die saak so, sonder om enigsins te kenne te gee dat dit eintlik 'n oordrywing van die situasie is: "One of the difficulties with our present education system is that we seem to have no criterion for the many things that are included in the education process"

Elders bevind Patterson (1973:14) dat die skool se aandag aan die fisieke en psigiese sye van die kind beperk is tot die mate waarin dit die akademiese prestasie beïnvloed. Die integrering van die logies-analitiese met die affektiewe in sake soos onderwysspeletjies, klaskamerklimaat en motivering, word volgens Weinstein en Fantini (1970:25-26) slegs gebruik "as means of encouraging the learner to accept prescribed content...a "hook" for the institutionalized cognitive

content -- the subject matter."

Hierdie skole beperk hul buite-akademiese belangstelling in die kinders voorts deur hulle hoofsaaklik op die ontwikkeling van die kinders as burgers toe te spits. Daarenteen wil die onderwyshumaniste (Patterson, 1973:14) die psigiese groei van die kind as doel op sigself stel, en teenoor die strewe na die ontwikkeling van goeie burgers, moet die veel breër strewe na die ontwikkeling van die individu as persoon of volle mens staan.

3.4.2.2 Die onderwyshumanistiese opvatting oor die "hele mens" in die onderwys

Volgens Roberts (1975:290-291) verteenwoordig die onderwyshumanistiese benadering 'n herlewing van een van die oudste fundamenteel-opvoedkundige tradisies daarin dat dit die onderwys wil laat terugkeer na die opvoeding van die hele mens. Rogers (1962:27) spekuleer dat geheelheid, samehang en vervulling, eerder as 'n aantal spesifieke losstaande kenmerke, tipies van menslikheid is. Hierdie geheelheid in die menslikheid moet volgens Rogers (1962:30-31) deur die geheelheid van die skoolsituasie en die geheelheid van die onderwyser gekomplementeer word.

Tog kan die onderwyshumaniste nie deurgaans by so 'n vae strewe na die bereiking van eenheid as onderwysideaal bly staan nie. Die eis tot aksie dwing hulle om te spesifiseer wat in die onderwys verbeter moet word. Roberts (1975:291; vgl ook Maslow, 1971:169) stel dat voorstanders van hierdie beweging na die breë veld van menslike gedrag kyk en dan vra: "How many things can people do? How can I help them do

all these things better?" "

Die Association for supervision and curriculum development (1962b:2) meen dat

"The fullest possible flowering of human personality is the business of education. Whatever we decide is the nature of the fully-functioning, selfactualizing individual must become at once the goal of education."

Die Association for supervision and curriculum development (1962b:2) stel die selfaktualiserende mens as teiken vir dit waarheen die onderwys behoort te werk: "we need a definition of the supremely healthy personality -- not in terms of averages, but in terms of ultimates -- that gives us something to shoot for..."

Ten einde die gehele mensbeeld waarop gemik word te vervolledig spesifiseer Combs (1979:59) wat bykomend tot die logies-analitiese ontsluiting in die skool bevorder behoort te word: "permanent changes in student beliefs, attitudes, feelings, values and understandings, intelligent behavior, creativity, responsibility and autonomy of action."

In aansluiting by voorgaande stel Roberts (1975:329) dat die volgende aspekte van menswees in die skoolonderwys ondergewaardeer ("under-teach") word: intermenslike verhoudings, verbeelding, verwondering, fantasie, beweging en ervaring. Kirschenbaum (1975:291) brei die beeld van die "hele mens" in die onderwys uit om vaardighede van gevoel, keuse, kommunikasie en aksie in te sluit.

Dit blyk dat al hierdie bykomendhede tot die tradisionele logies-analitiese benadering 'n sterk affektiewe inslag het. Dit blyk voorts dat hierdie affektiewe reserwe van die mens 'n belangrike faktor in die geheelheid van menswees is. Vir Combs (1979:181) is :

"The qualities that make us human ..., ...feelings, attitudes, beliefs, values, and understandings but much of the curriculum eschews these factors as inappropriate for study in the school. They make teachers uneasy."

Voorts betreur Combs (1979:181) dit dat hierdie bogenoemde faktore wat die mens menslik maak, op skool aan die toeval oorgelaat word. Ter ondersteuning verwys Combs na die Russiese opvoedkundige Makarenko se werke. Na die terugslag in die ruimtewedloop met die lansering van die Sputnik in 1957, wou die VSA-onderwysgemeenskap nie tyd mors met die ontwikkeling van menslike kenmerke nie. Die waarheid, soos blyk uit die werke van Makarenko, is dat die Russiese onderwyskundiges hulle in daardie tyd toe Rusland die VSA oorskadu het, tot karakteropvoeding gewend het en nie eerstens tot tegnologies-wetenskaplike opleiding, soos hul VSA-eweknieë nie.

Wanneer Nash (1975:8) 'n oorsig van die geskiedenis van die humanistiese onderwys gee, bevind hy dat dit 'n geesteklimaat veronderstel waarin mense "seek to develop all their talents, whether socially rewarded or not."

Nash (1975:10) voeg wel by dat hierdie doelstelling nie deur die skool alleen bereik word nie, maar Rossiter (1976:76) wend geen poging aan om sy omskrywing van die

onderwyshumanistiese strewe tot die opvoeding van die hele kind op skool te kwalifiseer nie:

"That education be neither purely cognitive, more (nor? - CPC) affective, purely theoretical nor purely practical...suggests that the teacher attempt to structure educational experiences so that overall there is no undue emphasis on one kind of learning at the expense of others. The net result of this attitude is the maximal development of the whole person."

Selma Brown (1971b:192), wat andersins die logies-analistiese tradisie in die skool aanvaar, is van mening dat die holistiese sintese van die affektiewe ("dionysian") en die logies-analistiese ("apollonian") in die sogenaamde "confluent education" verloop soos twee strome water wat saamvloei en "by their confluence lose their individual boundaries in the greater whole."

Dit blyk dus dat die onderwyshumaniste dit wel letterlik bedoel dat die "hele mens" op skool opgevoed moet word. Daarmee wil hulle nie eerstens sê dat 'n onvoorsigtelike verskeidenheid vakke aangebied moet word nie. Etlike humaniste sê wel daarmee bloot dat niks in die besonder tydens basiese skoling benadruk moet word nie. Die implikasie is dus dat sodanige vrye atmosfeer die natuurlike uitdrukking en volledige ontwikkeling van die persoon sal bevorder. Tog blyk dit ook dat die onderwyshumanistiese siening 'n definitiewe voorkeur aan die affektiewe gee as die basis waarop die geheelheid van die menslike persoon in die skool bereik moet word. Veral Vallett (1977:12) het hierdie aksent in die humanistiese beweging goed verwoord:

"Humanistic education is concerned with the development of the whole person, including the affective, motor and cognitive abilities; but it stresses the primacy of affective and emotive elements over the cognitive and motor aspects of behavior."

Vervolgens sal nou oorgegaan word tot 'n bespreking van die prominensie wat affektiwiteit in die onderwyshumanisme geniet.

3.4.3 Die opwaardering van affektiwiteit in die onderwyshumanisme

Soos alle onderwyshumaniste, is ook Weinstein en Fantini (1970:28) bekommerd oor die plek van die affektiewe in die onderwys:

"The areas of affect are prescribed -- often severely limited and narrowly defined -- by the cognitive in order to serve the cognitive. With the affective in this subordinate position, it is unlikely, or at best coincidental that knowledge would influence behavior."

Affektiwiteit is vir Weinstein en Fantini (1970:24) nie bloot 'n oorkoepelende term vir emosie en gevoel nie, maar ook

"an expression of the basic forces that direct and control behavior. In the affective "the most influential controls are to be found." That domain "contains the forces that determine the nature of an individual's life and

ultimately the life of an entire people".

Lyon (1971:18) gee in sy uiteensetting 'n billike uitspraak dat die logies-analitiese en die affektiewe moet saamhang sodat gedrag sy eg-menslike karakter behou. Dan vervolg hy egter:

"In contrast to what is practised in our educational system, it is the thesis of this book that, of the two elements in behavior, feeling is more important than the intellectual element" (Lyon, 1971:18).

Patterson (1973:160) wil die onderdrukte affektiwiteit waarna hoërop in hierdie afdeling deur Weinstein en Fantini verwys is, red en beklemtoon dat dit affektiwiteit is wat menslikheid bring. Die mens is eerder 'n rasionaliserende as 'n rasonele wese: "Reason must be directed by values and feelings, otherwise it can be inhuman."

In die ASCD (Lucas, 1984:353; Aanhangsel A) se sewepuntomskrywing van die onderwyshumanisme, lui punt 5 dat hierdie beweging: "recognizes the primacy of human feelings and uses personal values and perceptions as integral factors in education processes."

Dit is ook opvallend dat al ses die ander punte ook op die een of ander wyse die affektiewe of selfaktualisering ('n organismies-affektiewe idee) as fokus het. Slegs een van die punte draai om basiese vaardighede. In daardie punt word akademiese vaardighede naas etlike ander genoem. Die volgende siening van Pratte (1977:183) oor die VSA-onderwyshumanistiese skoolpraktyk verdien dus oorweging:

"Teaching and learning, then, are encounters, sometimes intellectual, but invariably emotional...in all cases teachers and students are joint venturers in a quest for purity and identity."

Volgens Simpson (1976:2) het affektiwiteit in die onderwys humanisme veral drie fokuspunte. Eerstens word gevoelens wat uit die bestaande leerinhoud groei, ontgin. Tweedens word gevoelens van aanvaarding en bevoegdheid wat affektiwiteit tot 'n voorwaarde vir leer stel, ook as klaskamerstrategie ontgin. Hierdie eerste twee wyses van onderwys humanisering is reeds in 2.2 aangedui as die meer konserwatiewe benaderings, aangesien dit die bestaande kurrikulum net op 'n meer menslike wyse wil implimenteer. Die derde wyse van affektiewe fokus bring egter 'n meer rewolusionere benadering na vore. In hierdie benadering word die affektiewe sêlf as leerinhoud benader (Simpson, 1976:2). Patterson (1971:x) tipeer hierdie fokus so: "educating the non-intellectual or affective aspects of the student, that is, developing persons who understand themselves, ...others and who can relate to others."

Die meer konserwatiewe benadering was reeds in 3.3.3 ter sprake. Tans moet die meer rewolusionêre "self as leerinhoud" ter sprake kom.

Weinstein en Fantini (1970:xi) verhaal hoedat die opvoedkundiges by die Ford-stigtingprojek oor relevante onderwys in die laat-sestigs tot die besef gekom het dat die ontwikkeling van relevansie in die "cognitive domain -- the realm of intellect" nie genoegsaam aan die kind se behoeftes

voldoen nie. Daarom het die werkers in hierdie projek hulle al meer begin toespits op die "realm of affect, the realm of emotion and feeling". Patterson (1971:161) haas hom ook om meer te bereik as die voorgenoemde meer konserwatiewe integrering van die logies-analitiese met die affektiewe:

"But we must go beyond this and directly foster the affective and emotional development of the student, and his ability, which involves feelings, to function adequately in interpersonal relationships."

Dit gebeur selde, skryf Weinstein en Fantini (1970:17), dat die kurrikulum nie rondom die vereistes van die verskillende vakke gerangskik is nie. Dit is makliker (Weinstein & Fantini, 1970:18) om die spesifieke vakdoelstellings te bereik of om vaardighede soos lees en skryf oor te dra, as om te voldoen aan die leerling se nood tot "self-definition...constructive relationships with others, and for some control over what happens to him."

Combs (1979:152) stel die prominensie van die affektiewe in die humanistiese onderwys soos volg:

"Whether we like it or not, schools must accept responsibility for operating therapeutically with students committed to their care. Inaccurate beliefs about the power of parents should not interfere with that essential process."

Ook Patterson (1971:116) wil die skool 'n psigoterapeutiese rol gee wat noodsaaklik is vir 'n humanistiese benadering:

"We must overcome our unreasonable fear of mixing teaching and psychotherapy. Psychotherapy -- or the application of the facilitative conditions for personal development -- cannot be relegated to the hospital or the clinic."

Weinstein en Fantini (1970:32) deel hierdie algemene eenstemmigheid ten gunste van die skool se psigoterapeutiese rol. Voorts wil hulle die psigoterapeutiese bemoeienis nie slegs addisioneel as 'n hulpdienst gebruik nie, ook wil hulle die affektiwiteit nie bloot gebruik om die bestaande leerinhoud op te kikker nie, "but also, and primarily, to open vistas for new subject matter."

Hierdie areas vir nuwe leerinhoud sal dan veral bestaan uit 'n "curriculum of concerns" (Lyon, 1971:75):

"The goal is to assist the student in developing his sense of identity, his sense of power, and his sense of connectedness. The affective domain becomes a "subject, " as biology and English are subjects."

Hierdie opwaardering van die affektiewe geskied dus met 'n sterk klem op die persoonlike, dit wil sê die unieke behoeftes van die kind. Weinstein en Fantini (1970:17) wil daarom 'n kurrikulum hê wat ontwerp is om die student te help om "in personal terms" met die probleme van menslike gedrag tot 'n besluit te kom. Hierdie vereiste beteken voorts egter ook dat in die onderwyshumanisme, die "traditional content (is) subordinate to the child's nature and interests" (Youngue, 1977:7)

Dit lyk dus moeilik om te kan besluit dat die

onderwyshumanisme se geheeleffek 'n blote gelykstelling in status tussen die logies-analitiese in tradisionele gewaad en die affektiewe behels. Dit blyk deurgaans uit die aanhalings hierbo dat die persoonlike affektiwiteit van die leerder by etlike VSA-onderwyshumaniste veel hoër geskat word as die oordrag van leerinhoud wat tradisioneel vir logies-analitiese ontsluiting gebruik word. Vervolgens word die onderwyshumaniste meer uitvoerig oor die tradisionele leerinhoud aan die woord gestel.

3.4.4 Selfaktualisering as onderwysdoelstelling en die verhouding daarvan tot die logies-analitiese ontsluiting

Selfaktualisering word as die uiteindelijke doel van die onderwys voorgehou waartoe baie ander subdoelstellings bydra (Patterson, 1973:28-29). Elke skoolaktiwiteit moet oorweeg word in terme van die volgende maatstaf: "Does this activity contribute to the development of selfactualizing persons?"

Juis aangesien so min mense ten volle selfaktualiserende mense word, moet die doel van die onderwys die ontwikkeling van sulke mense wees (Patterson, 1973:22). Omdat selfaktualisering vir ongeletterdes moeilik is, meen Patterson (1973:29), is kennis van die basiese skryf-, lees- en rekenvaardighede so 'n noodsaaklike subdoelstelling. Patterson bevraagteken egter slegs die wyse waarop die leerders hierdie vaardighede moet verwerf. Sulke vaardighede mag nie verwerf word op 'n wyse wat teenstrydig met die hoofdoelstelling van selfaktualisering is nie. Patterson bedoel egter nie hiermee noodwendig dat die skool ten slotte tog wel as 'n hoofsaaklik logies-analitiese instelling verstaan moet word nie. Volgens Patterson (1973:91) moet die

veelsydige kind wat onder meer ook akademies aangelê is, nie op skool in akademiese aktiwiteite ingedwing word nie. Hy moet toegelaat word om enige van sy potensialiteite te ontwikkel "even at the expense of underachievement academically, if this is his interest and desire."

Combs (1975:91) het dit in 1962 reeds so gestel, juis toe hy oor die skooltaak geskryf het: "The humane qualities are...far more important even, than the learning of reading for example. We can live with a bad reader; a bigot is a danger to everyone."

Presies hoe hierdie verdraagsaamheid teenoor akademiese onderprestasie verstaan moet word, is nie altyd ewe duidelik nie. Ondanks hulle swaar beklemtoning van die affektiewe, ontken Weinstein en Fantini (1970:24) dat hulle akademiese prestasie wil onderbeklemtoon: "In urging that the teacher vigorously explore the affective domain, we are not asserting its primacy over cognition."

Dan gaan Weinstein en Fantini (1970:24) voort om die logies-analitiese voor te hou as 'n natuurlike wyse waarop die mens sy innerlike behoeftes hanteer:

"The more analytic the person, the more means he presumably has available for dealing with feelings and concerns. Consequently, cognitive machinery should link inner needs to the environment and provide the organism with means of coping with the requirements of the environment."

Dit kan dus besluit word dat die onderwyshumanisme se meer

rewolusionêre vleuel dubbelslagtige uitsprake oor die verhouding tussen affektiwiteit en logies-analitiese ontsluiting maak. Enersyds word affektiwiteit as die basiese bron van alle menslikheid beskou en volgens hul siening van die onderwys dus van groter belang in die kurrikulum geag as die logies-analitiese. Andersyds word die affektiwiteit slegs gelyke status naas die logies-analitiese gegee. Indien vervolgens egter na die inhoud van die self-as-kurrikulum-gedagte gekyk word, mag moontlik tot 'n presisering van die humanistiese opvatting oor die logies-analitiese ontsluiting en die se verhouding tot die affektiewe gekom word.

3.4.5 Die self as kurrikulum

Die kurrikulum-rewolusionêre of post-integratiewe* vleuel van die onderwyshumanistiese benadering wil dat die leerder se persoonlike affektiwiteit die belangrikste studieveld in sy skoolloopbaan word. Hoewel hierdie aspek teenwoordig is by

=====

* Met "post-integratief" word bloot verwys na die tendens by die VSA-onderwyshumaniste om nie bloot met 'n integrering van die logies-analitiese met die affektiewe te volstaan nie, maar om deur te stoot na 'n konsentrasie op 'n affektief-gekonsipieerde opvoeding van die hele mens (kyk 3.4.1 - 3.4.3).

=====

Rogers (kyk 3.3.3.1) en Brown (kyk 3.3.6), staan dit nie presies so in die sentrum van die aandag soos by Weinstein en Fantini nie.

Hierdie persoonlike affektiwiteit is volgens Weinstein en Fantini (1970:24) uitdrukking van die mees basiese kragte wat die individuele gedrag motiveer. As sodanig verwys hierdie affektiwiteit van die self-as-kurrikulum na die tipies-sielkundige selfkonsep of selfbeeld wat 'n affektiewe struktuur in lyn met die organismiese strukture is of behoort te wees, aldus die humanistiese sielkunde (kyk 3.2.2).

Weinstein en Fantini (1970) het baie gedoen om hierdie self-as-kurrikulum te operasionaliseer. Hulle het die sogenaamde trompet (kyk Figure 2 en 3) ontwerp wat sketsmatig as 'n soort waaier-ontwerp aan 'n trompet herinner. Daarin word die verskillende stappe wat in selfstudie of self-wetenskap gevolg word, sketsmatig saamgevat.

Die essensie van hierdie tegniek (Weinstein & Fantini, 1970:165) is om deur introspeksie selfkennis op te bou en die leerling tydens hierdie begeleide selfondersoek te laat vra wat persoonlik vir hom die belangrikste is. Die ooreenkoms met die psigoterapeutiese benadering van vroeër is opvallend (kyk 3.2.5.2; 3.3.3.2). Die onderhoud vind plaas onder leiding van 'n ervare persoon. 'n Spesifieke persoonlike probleem wat deur 'n sekere leerling ondervind word, word tydens die onderhoud bestudeer. Dan word die leerling ook gelei om te wonder of ander mense ook gewaarwordinge soos syne het. Die verskille tussen sy gewaarwordinge en die van ander word dan van naderby ondersoek. Hierdie fase van

HOW CONCERNS ARE INTEGRATED WITH THOUGHT AND ACTION

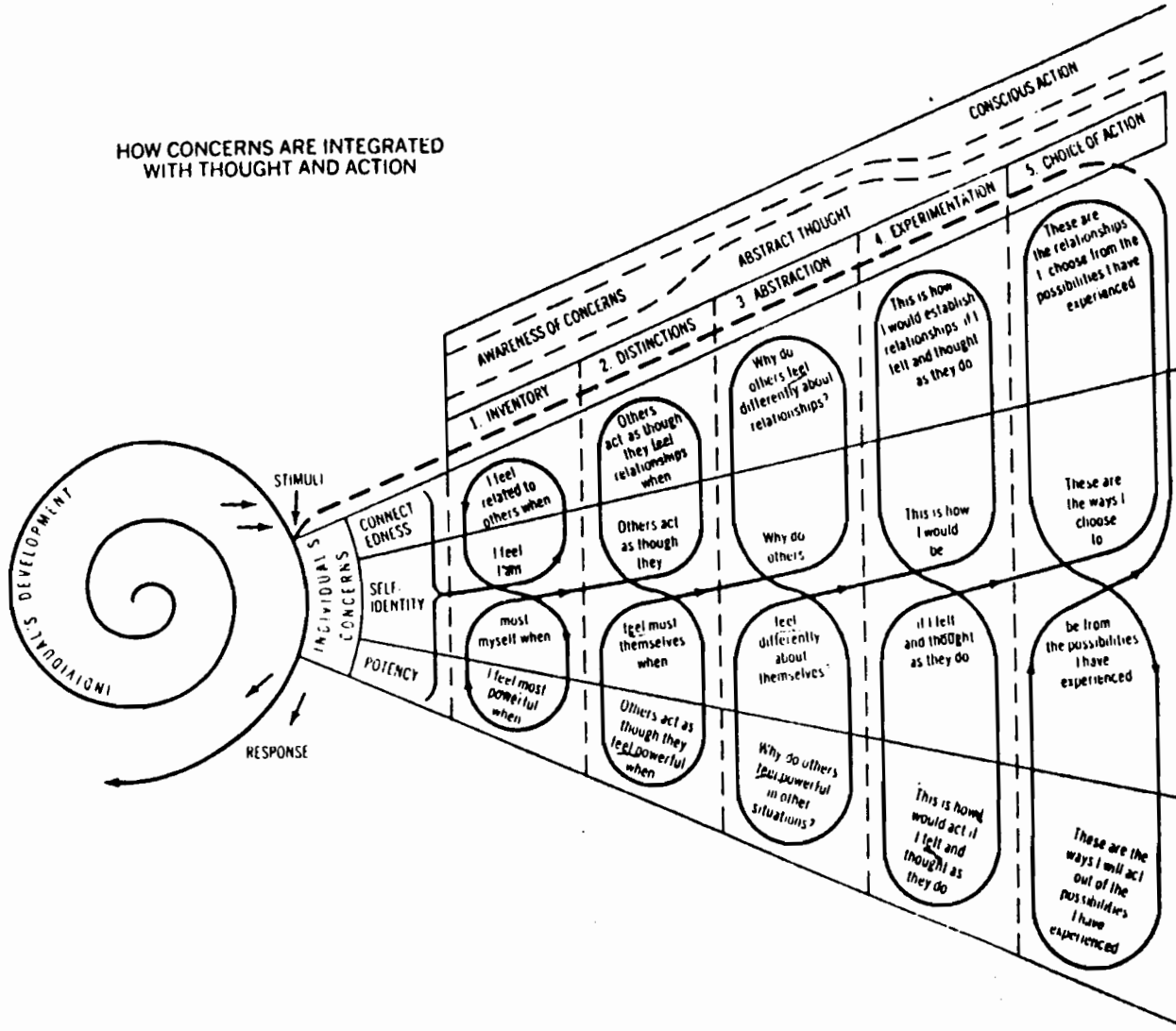
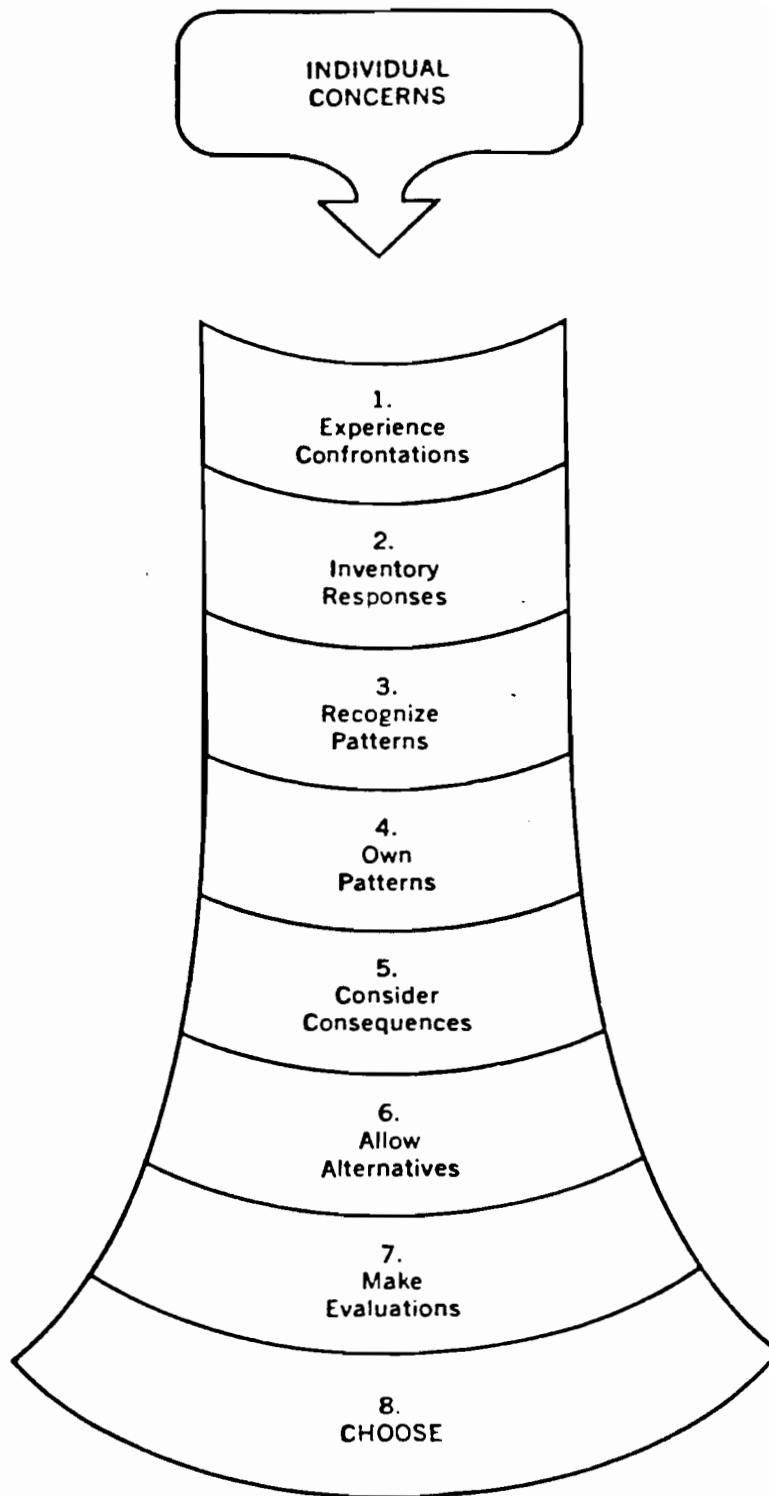


FIG 2 (Weinstein & Fantini, 1970:164)



1. I interact with a situation that generates data.

2. How did I respond? What was unique? What was common?

3. What was typical of me?

4. What function does this pattern serve for me?

5. What does happen, or could happen, in my life because of this pattern?

6. Will I allow myself any additional patterns of response?

7. What happened when I allowed myself a new behavior?

8. Now that I have a choice, which behavior do I want to use?

FIG 3 (Weinstein, 1973:602)

selfstudie word die abstrakte fase van selfkennis genoem.

Mettertyd moet die leerling egter ook leer om uit die alternatiewe wat hy in die vergelyking van sy gewaarwordings met die van andere teëgekome het, 'n moontlike weg van handeling te kies. Na 'n fase van eksperimentering sal die leerling uiteindelik 'n vaste besluit moet neem oor hoe om op te tree. Hierdie keuse wat uitgeoefen word, staan in die trompetagtige skets van die metodiese stappe tot selfkennis, aan die wye kant van die figuur. Dit is waarskynlik omdat, soos die selfkennis uitgebrei het, daar ook 'n wyer veld betrek is, onder meer 'n vergelyking van eie gewaarwordings met dié van ander mense. Daarenteen staan die eerste probleem, dit waarmee die selfkennis begin het, asook die introspektiewe vrae na wat vir die leerling self belangrik is, aan die smal kant van die skets. Die "trompet" stel dus die ontwikkelingsproses voor van hoe 'n individu vanaf 'n enkele emosionele reaksie gegroei het tot gedrag wat op sowel intersubjektiewe inligting as affektiwiteit gebou is (Weinstein & Fantini, 1970:163). Tydens hierdie groeiproses het 'n persoonlike integrering ontstaan wat in drie fases (kyk figuur 2) verloop het. Tydens elke fase was 'n verskillende funksie opvallend. Die funksies was "awareness of concerns, abstract thought, and conscious action" (Weinstein en Fantini, 1970:165).

Volgens Weinstein (1973:601) is hierdie "trompet" 'n gesistematiseerde introspeksie. Weinstein (1973:604-605) gee ook 'n metodiese uiteensetting van die verskillende stappe. Wat veral belangrik is vir die probleemstelling, is dat Weinstein (1973:601) hierdie werkwyse, wat in die trompet geïllustreer is, 'n logies-analitiese struktuur noem, "a

cognitive map or sequence in working through a set of personal observations."

Nadat die leerder die eerste maal deur die verskillende stappe na selfkennis gehelp is, kan die stappe eksplisiet aan hom geleer word. Daarna kan die leerder opgelei word om dieselfde strategie met ander persone te volg (Weinstein, 1973:606).

Dit blyk dus dat die werklike verheffing van die affektiewe bo die logies-analitiese 'n baie bedrieglike tipering van die onderwyshumanisme is. Ongetwyfeld kan sodanige verheffing uitgesonder word as 'n bewuste strewing by die onderwyshumaniste (kyk 3.4.3). Hierdie verheffing van die affektiewe word egter gebalanseer deur die werklike teoretiese uitspelling van die onderwyshumanistiese praktyk. In daardie deel van hul siening blyk dit dat die logies-analitiese glad nie oorboord gegooi is nie. Al wat dus nou oorbly is om vas te stel wat die onderwyshumaniste se eintlike bedoeling is met hulle skynbare verheffing van die affektiewe bo die logies-analitiese.

3.4.6 'n Herinterpretasie van wat die onderwyshumaniste met die "logies-analitiese" bedoel

Wanneer die omskrywing van die logies-analitiese in die onderwyshumanistiese lektuur van nader bestudeer word, kom sekere eienaardighede aan die lig. Brown (1971a:4) se siening lewer 'n goeie demonstrasie hiervan. In sy aanvanklike begripsverklaring omskryf hy die logies-analitiese as "the activity of the mind in knowing an object, to intellectual functioning."

Brown (1971a:4) onderskei tussen ener syds die logies-analitiese, en andersyds, die affektiewe leer:

"What an individual learns and the intellectual process of learning it, would fall within the cognitive domain -- unless what is learned is an attitude of value, which would be affective learning."

Soos uit Brown (Fig 1) se skematiese voorstelling blyk, word die leerinhoud in 'n vak as "cognitive" beskou. Daarenteen word dit wat omtrent mense in die algemeen geleer word asook wat die leerder omtrent homself leer, as "affective" beskou.

Wat die onderwyshumaniste eintlik op die oog het, is dus nie eerstens die afskaling van die logies-analitiese nie, maar 'n nuwe karakter wat daaraan verleen moet word. Eerstens moet die logies-analitiese aktiwiteit nie verstaan word in terme van die objektiviteitsmite van die positiwisme nie (Combs, 1979:39-46) maar in terme van die relatiwiteit wat sedert Einstein en Kuhn belangrik in die wetenskapsteorie geword het (kyk 2.6.1.2). In die tweede plek, en dit hang saam met die afwysing van die objektiviteitsmite, beskou die onderwyshumaniste die vasstelling van 'n universele organisasie van feite wat deur almal bemeester moet word as onwenslik. Sodanige universele organisasie van feite is in die tradisionele kurrikulum te vinde, veral in die sogenaamde basiese skoling wat leerlinge tot in hul adollessensie deurloop, en wat ook tot op tersiêre vlak teenwoordig is. Om saam te vat: wanneer die onderwyshumaniste die affektiewe in die onderwys bepleit, doen hulle dit met die veronderstelling dat geen sinvolle universeel-objektiewe raamwerk van feite vir alle leerders saamgestel kan word nie. Wanneer die

VSA-onderwyshumaniste dus die sogenaamde verheffing van die logies-analitiese aanval, val hulle eintlik slegs die positivistiese gestalte daarvan aan. Eisner (1973:200-201) rig homself spesifiek teen die verbalistiese, tradisionalistiese en positivistiese definisie van kennis wat in die onderwys oorgedra moet word. Voorts probeer hy, met verwysing na Dewey, Polanyi en ander wetenskapsteoretici om die intellektualiteit van nie-verbale menslike aspekte te ontgin.

In sodanige opset soos in die vorige paragraaf gestel, is daar egter een verdere punt wat die aandag verdien. Indien daar nou wegbeweeg word van 'n positivistiese en universele feitestruktuur binne die tradisionele skole, word moontlik ook wegbeweeg van sowel historiese erfenis -- dit is die tradisionele kennisveld -- as van die eise van die samelewing. Sodanige beweging is die logiese implikasie wat geleë is in die onderwyshumanistiese opvatting van die kognitiewe in die kurrikulum as gelykstaande aan die feitekomplekse. Die verskuiwing van die aandag weg van sogenaamde universele feitekomplekse na persoonlik-relevante feite hou ongetwyfeld die moontlikheid van 'n anargistiese individualisme in. Slegs Rogers (1984:524; 3.3.4.3) se versekering dat alle mense behoefte aan sosiale aanvaarding het, is 'n teenvoeter vir onbeperkte individualisme. Die integrering van die affektiewe met die logies-analitiese ontsluiting in die VSA-onderwyshumanisme vertoon dan in hierdie individualistiese tendens sy sterk ooreenkoms met die eksistensialisme (kyk 2.6.4.2; 2.6.4.5).

3.4.7 Besluit

Die voorstel om die self-as-kurrikulum op skool in te voer is sekerlik die hoogtepunt in die ideaal om die skoolonderwys as selfaktualisering te "kwalifiseer". Daarmee is ook een van die mees rewolusionêre aanslae op die tradisionele kurrikulum gemaak. Teenstrydig egter, is daar in hierdie aanslag ook onbewustelik gebuig voor die probleem dat skoolonderwys altyd neig om 'n spesifieke karakter te hê, naamlik logies-analitiese ontsluiting. Hierdie toegewing is deels te sien in die tipering van die selfstudie-"trompet" as 'n logies-analitiese metodiese ontwerp.

Die leerling word dus geleer hoe om logies-analitiese sy diepste affektiewe rigting te vind. Dan moet hy logies-analitiese sy persoonlike kennis met dié van andere vergelyk. Laastens moet hy 'n keuse maak en dan tot aksie oorgaan.

Op hierdie wyse stel die "trompet" die logies-analitiese in samehang met sowel die affektiewe basis as die kreatiewe (dit is historiese of kultureel-vormende) ontsluiting daarvan voor. Die "trompet" is dus bloot 'n kontekstualisering van die logies-analitiese en nie die uitskakeling daarvan nie. (Of die kontekstualisering nie oordryf word nie, sou 'n volgende vraag kon wees.)

Die onderwyshumaniste sit nou dus met die probleem dat hulle ongekwalifiseerde uitsprake gemaak het, naamlik dat skoolonderwys die hele mens opvoed en sodoende selfaktualisering onbeperk moet bevorder (kyk 3.4.2.2).

Indien hulle dit werklik bedoel, sal hulle die uitdaging van Comenius se pansofiese onderwys, wat alle kennis aan leerlinge wil onderrig, eietyds moet toepas. Vanweë die kennisontploffing is dit egter onmoontlik (kyk Rogers, 1975). Buitendien gee verskeie onderwyshumaniste alreeds 'n voorkeur aan leerproses bo leerinhoud (kyk 3.3.2 en 3.5.3.3.2). Vervolgens sit hulle met die probleem dat volwassewording ook die uitsluiting van sekere sake moet beteken, juis omdat keuses gemaak moet word (vgl Louw, 1976:190-193). Uit byvoorbeeld al die moontlike beroepe of sportsoorte kan slegs 'n paar gelyktydig beoefen word. Op kerklike gebied is dit onmoontlik om tegelyk Jood en Mohammedaan te wees.

Laastens is daar die moontlikheid om skoolonderwys as die logies-analitiese ontsluiting van die mens te sien. Dit is moontlik om sodanige ontsluiting menslik te doen. Daarmee word bedoel dat hierdie ontsluiting in samehang met alle ander aspekte van menswees kan verloop (kyk 5.2.5.4; 5.2.6.8). Dit is ook moontlik om sodanige ontsluiting met die minimum aan voorgeskrewe tradisionele leerinhoude en basiese vaardighede te doen (kyk 4.4.4). In sodanige opset word dit dan moontlik om allerlei nie-tradisionele studies, soos byvoorbeeld die "trompet" van Weinstein en Fantini (kyk Fig. 3) in te voer as metodiese studie van persoonlike affektiwiteit.

Hoewel talle nuwe velde hiermee oopgaan, moet nie vergeet word nie dat die onderwyshumanisme uiters begaan is oor die leerinhoud se affektiewe relevansie vir die leerlinge (kyk 3.4.2 - 3.4.3). So streng word op die affektiewe gekonsentreer dat die gespesialiseerde bydrae van die skool skynbaar in die agtergrond skuif ten bate van 'n strewe na

totale onderwys. Terwyl egte totale opvoeding 'n gemeenskaplike saak tussen talle instellings is, byvoorbeeld die gesin, kerk, klubs en die weermag, het elkeen 'n unieke en gespesialiseerde invalshoek. Juis hierin moet nou gevra word of die VSA-onderwyshumanisme die skoolbydrae tot hierdie gemeenskaplike onderneming bevredigend gedefinieer het. Belofteryke alternatiewe soos die self-as-kurrikulum moet ook in die lig van hierdie oorwegings geïnterpreteer word.

3.5 Die skoolstruktuur by die VSA-onderwyshumaniste

3.5.1 Inleiding

In die probleemstelling (kyk 1.2) rondom skoolstruktuur en selfaktualisering kan die idee van "skoolstruktuur" veelsinnig verstaan word. Die volgende word as die belangrikste sake beskou waarna hierdie idee kan verwys:

Eerstens kan skoolstruktuur van toepassing gemaak word op die organisatoriese inrigting van 'n spesifieke skool. Dit is dan ook die gewildste aanwending van die idee van skoolstruktuur in die VSA-onderwyshumanisme. In die VSA-onderwyshumanisme is die vraag na organisatoriese strukture eenvoudig die vraag wat gedoen kan word om selfaktualisering deur die fynere organisasie van die skoolopset te stimuleer. Hier kry sake soos die skoolatmosfeer, die aanstelling van onderwysers, die kurrikulum en die klaskamerpraktyk die aandag.

Tweedens kan skoolstruktuur verwys na wat die VSA-onderwyshumaniste verstaan onder die algemeen-geldige, dit wil sê die universele sinvolheid van alle skoling.

Hierdie universele sinstruktuur is iets wat gemeenskaplik aan alle skole is, ondanks die onderlinge organisatoriese verskille. In hierdie universele sin word dus gevra na die onontwykbare voorwaardes waaraan enige skool moet voldoen om 'n skool te wees en nie byvoorbeeld 'n gesin, kerk of fabriek nie. Een sodanige strukturele voorwaarde is dat 'n skool gestruktureer moet wees as 'n plek waar die hoofdoel is dat die junior deelnemers of kliënte moet leer.

Derdens verwys die gedagte van skoolstruktuur in die probleemstelling (kyk 1.2) ook na die universele gemeenskaplikhede van alle skole soos dit deur alternatiewe fundamenteel-opvoedkundige strominge verstaan word. Sodanige strominge, is onder meer enersyds die tradisioneel-rasionalistiese of essensialistiese strominge en andersyds die reformatories-Christelike benadering.

In hierdie studie sal nou vasgestel moet word hoedanig die modelle vir die integrering (kyk 3.3 en 3.4) van die affektiewe met die logies-analitiese in 'n humanistiese opvatting by die universele skoolstruktuur aansluit. Daarnaas sal ook vasgestel moet word wat die houdbaarheid van die humanistiese opvatting is. Daarmee word bedoel om die vraag aan die orde te stel of die didakties-fundamentele model van die VSA-onderwyshumanisme slegs intern houdbaar is en of dit gunstig met alternatiewe opvattinge oor die universele skoolstruktuur, byvoorbeeld 'n reformatoriese opvatting, vergelyk.

In hierdie hoofstuk gaan nou verderaan gekyk word na die bouplan (= struktuur) van 'n humanisties-gekonsipieerde skool wat, sowel universeel-struktureel bekyk as

organisatories-struktureel verstaan, die bevordering van selfaktualisering moet bereik deur die integrering van die affektiewe met die logies-analitiese ontsluiting.

3.5.2 Onsekerheid oor 'n organisatoriese skoolstruktuur by die VSA-onderwyshumaniste

3.5.2.1 Kritiek teen bestaande organisatoriese skoolstrukture

Vroeër (kyk 1.1.4 en 3.4.2.1) is reeds uitvoerig verwys na die VSA-onderwyshumanistiese kritiek dat die bestaande skole op sowel primêre as sekondêre vlak in die VSA oormatige klein is op die logies-analitiese ontwikkeling van die leerlinge en daarmee slegs "halwe mense" opvoed. Daar is egter ook nog baie ander organisatoriese aspekte van die tradisionele VSA-skole wat verwerp word.

'n Uiteraars prominente aspek in die onderwyshumanistiese kritiek is die beweerde starheid en dus onbuigbaarheid van reëlings in die bestaande skole (Hanna, 1972:224). Voorbeelde (Hanna, 1972:224) van hierdie onbuigsaamheid wat verwerp word, is die vaste program van bevordering deur twaalf standerds heen, die skooljaar van nege maande, die vaste kurrikulum en voorgeskrewe boeke wat vir hele streke of selfs state bepaal word, die vaste rye waarin skoolbanke in die klaskamers gerangskik is, die vaste perioderooster, die nougesetheid waarmee aan bestaande reëlings gehou word en die afwesigheid van 'n eksperimentele gees by die onderwysers. Heath (1971:126) het onder meer ook nog die volgende op sy lys van praktyke wat dehumaniserend in die skool werk: leerlinge mag nie kies watter temas bespreek moet word nie; kinders het 'n verlofpas nodig om die toilette te besoek;

onderwysers word vir akademiese gespesialiseerdheid en nie vir volwassenheid en lewendigheid van aanbieding nie, aangestel; die lesingmetode domineer die styl van die skool (vgl. ook Combs, 1970:179).

Bremer (1986:16) meen een van die hooforsake van administratiewe starheid is die feit dat administratiewe personeel in 'n onderwysstelsel hul belangrikste taak in die instandhouding van daardie stelsel vind. Administrateurs en beheerpersoneel het nie slegs baie mag nie, hulle glo ook dat deur die stelsel self te versorg en in stand te hou hulle inderdaad ook die kinders versorg.

Administratiewe starheid word dikwels behou onder die indruk dat die huidige reëling self nie slegs in ooreenstemming met universele konstanthede is nie, maar dat dit (eg positivisties) inderdaad ook self universalia is. Intussen is die spesifieke reëlings in die organisasie van 'n skool veranderbaar, maar omdat dit in 'n outoritêre opset ("ek is die gesag") nie buigbaar hanteer word nie, word die menslike individualiteit, wat deur die onderwyshumaniste in 'n affektiewe sin verstaan word, oor die hoof gesien. Wat meer is, die teenstrydigheid tussen individuele gedrag en 'n regulasie wat universeel toegepas word, word deur administratiewe personeel dikwels as 'n bloot logiese saak beskou. Daarmee word bedoel dat die diskwalifisering van gedrag in hierdie teenstrydigheid deurgevoer word op die simplistiese veronderstelling dat die regulasie korrek is en die persoon wat uit pas is verkeerd. Daarenteen stel die onderwyshumaniste dat die logiese teenstrydigheid in die teenoorgestelde rigting gelees moet word, naamlik dat die regulasie so geplooi moet word dat dit die individuele (lees:

affektiewe) gedrag kan bevat. Sodoende word gemeen dat 'n integrering van die affektiewe met die logies-analitiese ook op 'n administratiewe vlak bereik kan word om daardeur die individu se selfaktualisering te dien.

3.5.2.2 'n Pluralistiese benadering tot die humanistiese skoolorganisasie

Dit is reeds vroeër (kyk 2.2) genoem dat beide Combs en Maslow nie baie presies oor hul organisatoriese vereistes vir 'n humanistiese skool is nie. Onder meer is verwys na hul toegewing dat humanistiese onderwys selfs binne 'n streng outokratiese skoolorganisasie moontlik is.

Ook Rubin (1973a:220) ondersoek die byna onvoorsigtelike verskeidenheid van vrye, oop, ghetto-, en nog baie ander soorte skole wat die humanistiese ideaal van selfaktualisering kan bevorder. Hy (Rubin, 1973a:220-221) waarsku dan:

"The assumption that men can devise a school that will serve equally well in all seasons is one of the great educational myths with which we are still afflicted...Each generation ... will require a different kind of school."

Gesien die weerstand wat die VSA-publiek teen die humanisering van die skole openbaar, wil Maslow (1973:165) binne die bestaande tradisionele skole slegs ruimte skep vir eksperimentering:

"At this point we simply don't know enough about many of the innovations: team teaching, We don't know enough

the innovations: team teaching, We don't know enough about which is better for whom, when, where and why. Because this is the case, I should think a principal might suggest an innovation rather than force one on a school staff."

Rubin (1973b:257) meen egter dat verskillende behoeftes, veral in groot stede, deur die bestaan van 'n groot verskeidenheid skole bedien kan word. Die probleem is, meen Rubin, dat al die ervaring van verskillende soorte skole moeilik kombineerbaar is: "Now, surfeited with an abundance of alternatives, we find it impossible to accommodate them in a single model." Erger nog: die demokratiese aard van die VSA-onderwyshumaniste maak dit teenstrydig om byvoorbeeld oop onderwys van bó op die skole af te forseer (Arnstine, 1975:161).

Die feit dat die VSA-onderwyshumaniste so oor die vasstelling van 'n skoolstruktuur twyfel, kompliseer enigszins die probleemstelling van hierdie studie. Aanvanklik is oorweeg om die probleemstelling in die lig van 'n hoogs vloeibare veranderlike soos skoolstruktuur in ander terme te stel. Tog is uiteindelik besluit om wel deur te druk met die probleemstelling soos dit aanvanklik geformuleer is. Die rede is dat die VSA-onderwyshumaniste in hul ontwyking van 'n skoolstruktuur juis veel van hul liberale (kyk 2.6.2.2) en eksistensialistiese (kyk 2.6.4.2; 2.6.4.5) karaktertrekke openbaar. Hierdie twyfel oor organisatoriese strukturering dui juis op die vertroue van die VSA-onderwyshumanisme in die strukturerende krag van die mikrososiale, dit wil sê informele interpersoonlike verhoudings op affektiewe grondslag. Strukture word vermoedelik noodwendig buite spel

gehou sodat selfaktualisering as die belangrikste menslike faktor in die onderwyshumanistiese siening, die organisme se outonomie kan demonstreer en nie te afhanklik van die eksterne strukture moet raak nie. Immers, as die strukture te effektief in die stimulering van selfaktualisering raak, sal dit geen selfaktualisering meer wees nie en sal die hele persoonshumanistiese aanslag van die VSA-onderwyshumanisme ten gronde gaan. Tweedens beteken die onderwyshumanistiese huiwerigheid oor strukture glad nie dat strukture vir hulle geheel onbelangrik is nie. Inteendeel, dit mag 'n vrugbare terrein wees waarop die onderwyshumanisme tydens 'n volgende groeifase (kyk 2.3) nuwe bydraes kan maak. Derdens het nie alle onderwyshumaniste soveel twyfel oor die skoolstrukturele implikasie van die onderwyshumanisme nie. Vervolgens gaan dus tog na enkele moontlikhede wat in hierdie rigting voorgestel is gekyk word.

3.5.3 Enkele voorstelle vir 'n onderwyshumanistiese skoolstruktuur

3.5.3.1 Alternatiewe skole en onderwyshumanisme volgens Fantini

Fantini (1974b:243) beskou die reëling van alternatiewe skole van eie keuse binne 'n onderwysstelsel as 'n noodsaaklike bestanddeel vir die humanisering van die onderwys. Hoewel die VSA-onderwyshumanistiese stroming en die alternatiewe onderwysbenadering in die vroeë sewentigs as aparte strominge voorgekom het, meen Fantini (1974b:243) dat daar natuurlike bande tussen die twee benaderings is. [Hier kan ter wille van duidelikheid gesê word dat in die vroeë tagtigerdekade die alternatiewe skole hoofsaaklik die terrein van die

nie-humanistiese en essensialistiese 'back-to-basics'-beweging geword het (Lucas, 1984:342-4).]

Ter illustrasie wys Fantini op enkele ooreenkomste tussen die alternatiewe en humanistiese benaderings. Eerstens is die onderwyshumanistiese benadering sterk ten gunste van kleiner skole van nie meer as 500 leerlinge nie (Fantini, 1974b:243). Die tipiese stedelike skool in die VSA het 'n leerlingtal van tussen 500 en 5 000, en in sulke omstandighede, glo die onderwyshumaniste, kan weinig individuele aandag gegee word. Voorts noodsaak groot skole regimentasie deur vaste programme, en hierdie noodwendighede vergroot dehumanisering. Die alternatiewe benadering het juis 'n sekere soort verkleining van skole meegebring deurdat binne die groter skole kleiner eenhede tot stand gebring is. Daar word na sulke skole verwys as skole-binne-'n-skool. Sodoende word 'n gesinsatmosfeer tuisgebring, wat bevorderlik is vir humanisering (Fantini, 1974b:243).

Die wettiging van affektiewe doelstellings wat selfkennis ook op nie-verbale wyses bevorder, is ook 'n humanistiese ideaal wat in alternatiewe onderwys bevorder word. Fantini (1974b:244) wys op een so 'n skool, Shanti, waar Afrika-danse, joga, meditasie en T-groepe belangrike bestanddele van die kurrikulum uitmaak. Dit is duidelik dat mense met 'n sekere mistieke lewensbenadering hierdie tipe skole sal verkies.

Die verskeidenheid skole wat met die alternatiewe benadering binne 'n openbare onderwysstelsel moontlik geword het, sluit ook die tradisionele skool met sy vaste

ander tipes skole in. Dit is egter nie slegs die leerlinge wat baat daarby vind nie, ook die onderwysers baat daarby. Die humanisering van die skool moet dus nie slegs die leerlinge bevoordeel nie, dit moet ook die onderwysers tot selfaktualisering aanhelp. Hierdie dubbele humanisering geskied deur 'n erkenning dat daar nie slegs verskillende leerstyle by kinders is nie, maar ook verskillende onderrigstyle by onderwysers (Fantini, 1974b:244-245) .

Hierdie keuses wat deur die alternatiewe skoolstelsel moontlik word, verhoog volgens Fantini (1974b:245) sowel die leerling as die onderwyser se gevoel van potensie. Nou beland 'n leerling nie maar toevallig in 'n sekere skool nie en hy word ook nie tot onderrig by 'n sekere onderwyser "gevonnis" nie; hy en sy ouers neem 'n vrye besluit daartoe. Die bevordering van selfaktualisering deur so 'n reëling is voor-die-hand-liggend. In hierdie verdere differensiasie van die skoolstruktuur word die individuele aanleg en dus die selfaktualisering van die individuele leerling soos nog nooit vantevore nie teoreties binne 'n openbare skoolstelsel geakkommodeer.

3.5.3.2 'n Organismiese skoolstruktuur volgens Bremer

Bremer (1986:15) is oortuig daarvan dat 'n groter konsentrasie op die kind die administratiewe struktuur van 'n skoolstelsel kan beïnvloed.

Bremer (1986:16) verwerp die administratiewe veronderstelling dat, deur vir die onderwysstelsel te sorg, die onpersoonlike stelsel op sy beurt weer vir die kind sal sorg. Hy glo dat die regulasies wat nodig is vir die instandhouding van die

stelsel die onderwyservaring van die kind omskep in die slaafse navolging van reëls wat almal tot enersse optrede dwing.

Bremer (1986:16) wil teenoor bogenoemde starre onderwysstruktuur 'n organismiese model skep na analogie van die baarmoeder. Hy noem dit via die Latynse grondwoord 'n matriksmodel. Die kenmerk van die baarmoeder is dat dit nooit verstar nie maar, volgens die natuur daarvan rek en krimp soos die fetus eers groei en uiteindelik deur geboorte bevry word. Die belangrike analogie wat Bremer hiermee wil tuisbring, is dat 'n onderwysstelsel, soos die baarmoeder moet wees: "it will support without controlling."

In die skool wil Bremer (1986:16) dan vra wat die verband tussen die ondersteuning van die groeiende kind en sekere regulasies is "which in fact are not supportive of the child's growth in the way that a womb is, but which in a sense becomes a kind of monster to which children have to be fed to."

Vir Bremer (1986:18) is die mag om te leer reeds in die kind se vermoë gegee. Die leervermoë is nie deur die stelsel of die onderwyser aan die kind gegee nie.

Hierdie benadering van Bremer pas goed in by die bevinding van Fantini (1976). Die verskil tussen die sestiger- en sewentigerdekades in die VSA, volgens Fantini was dat in die sestigs gepoog is om die kind te probeer verander sodat hy by die skoolinstelling sou inpas (Fantini, 1976:xv), maar in die sewentigerdekade is die fout nie by die leerling gesoek nie maar by die skoolstruktuur (Fantini, 1976:xvi).

Ook Davis (1971:24) voorsien dat ware vrye onderwys uiteindelik sal beteken dat "the centrally controlled and directed educational system will be replaced by organic schools which grow up around the needs of people"

Die buigbaarheid en vloeibaarheid van die matriksmodel herinner baie aan die kibernetiese of eko-sistemiese model wat ontwerp is om die veranderings in die leersituasie op 'n aanpasbare wyse te hanteer. Wat verder opvallend is in hierdie matriksmodel is dat die biotiese metafore wat vroeër reeds by die VSA-onderwyshumanistiese antropologie opgemerk is (kyk 2.6.4.4) ook hier aanwesig is.

3.5.3.3 Die oopskool as humanistiese skool

3.5.3.3.1 Inleiding: Oopskool, humanistiese skool en die vrye skool

Die oopskoolbenadering is deur verskeie skrywers (Nyberg,1975:xi; Egan,1975:25; Hanif e.a.,1979:104; Lucas,1984:287) as 'n alternatiewe benaming vir die humanistiese skool voorgehou. Dit sal dan ook in hierdie afdeling aangetoon word dat die oopskoolstruktuur bydra tot die verwerking van die VSA-onderwyshumanistiese ideale van selfaktualisering deur middel van 'n integrering van die affektiewe met die logies-analitiese ontsluiting.

Daar is egter die probleem dat sekere skrywers die terme "oopskool" en "vrye skool" onderling omruilbaar gebruik (Hill,1975:6). Daar bestaan egter eweneens sterk weerstand teen hierdie gelykskakeling (Wynn, De Young & Wynn,1977:237;

Simmoes,1976:184). Hierdie weerstand is veral merkbaar by diegene wat slegs 'n oopheid van prosedure voorstaan maar wel 'n gestruktureerde leersituasie wil handhaaf (Simmoes,1976:184). In hierdie afdeling sal aangetoon word dat die onderwyshumanistiese skoolbenadering se oopheid nie die totale ongestruktureerdheid wat in die vrye skoolsituasie aangetref word, impliseer nie.

Daar word egter wel in die volgende paragrawe ingegaan op die mate waarin die onderwyshumanistiese benadering die gestruktureerde oopskoolbenadering impliseer.

3.5.3.3.2 Oopheid van prosedure

Die oopskool het volgens Hill (1975:6) 'n sekere prosedurele oopheid, omdat daar voorbereide aktiwiteite bestaan, maar dit is onbelangrik watter een van hierdie aktiwiteite deur die leerlinge gevolg word. Terselfdertyd verg hierdie aktiwiteite van die leerlinge dieselfde vaardighede as wat in die formele tradisionele skool die geval is.

Daar word geen aktiwiteit of leerinhoud in die oopskoolbenadering gespesifiseer nie (Egan,1975:25). Die rede is eenvoudig dat die humanistiese benadering, soos die oopskoolbenadering, glo dat die veranderingstempo van die twintigste eeu so snel is dat geen enkele georganiseerde kennisliggaam uitgesonder kan word wat in die kind se volwasse lewe van direkte toepassing sal wees nie (Egan,1975:25; Rogers,1975:90-92).

In samehang met hierdie afwesigheid van gespesifiseerde leerinhoude moet daar in die oopskoolleersituasie egter 'n

magdom gestruktureerde leergeleenthede vir die kind beskikbaar wees sodat feitlik enige belangstelling van die kind deur hom nagevors kan word. Sodanige ryk gevarieerde opset veronderstel die teenwoordigheid van 'n hoogs gedifferensieerde biblioteek, oudio- en video-apparaat, die vryheid om plekke soos museums, fabrieke en winkels te besoek en onderhoude met kundiges te gaan voer (Simmoes,1976:183; Wynn e.a.,1977:237 en Hanna,1971:226)

Hierdie verskeidenheid leermiddele beteken dat verskeie leerprosesse gevolg kan word, en volgens Alschuler (1975:68) is juis hierdie verskeidenheid leerervarings tipies van die humanistiese skool. Dieselfde verskeidenheid leerervarings as wat buite en ná skool teengekom word, moet ook binne die skool formeel beskikbaar wees. Alschuler (1975:68) vermeld die volgende leerervarings: Buite die skool sal die leerlinge aan die volgende leerervarings blootgestel word: "required, ordered, coached, coaxed, persuaded, led, followed, threatened, promised, lectured, questioned, joined, challenged, and left alone."

Uiteindelik vat Alschuler (1975:69) hierdie veelvlakkigheid van die humanistiese skool so saam:

"Ultimately, the administrative style, rules and rewards in a whole school must implement a pluralistic philosophy of education. The task of humanizing schools is, of necessity, multileveled and holistic."

Hierdie wegbeweging vanaf die inhoudelike na die prosesmatige toe is dan 'n opvallende kenmerk van die oopskool: "There is an overriding emphasis on process as against content"

(Egan,1975:25).

Proses word as belangrik beskou, omdat die lewens van die kinders gerespekteer wil word en nie as 'n middel gebruik wil word tot die bereiking van 'n samelewingsideaal nie. Die opvoeding wat deur die oopskool bereik wil word, is dus nie in die gewone sin nie, maar:

"the results of the expressed ideals of open education are not so much educated people in the traditional sense, as people in whom the conditions for becoming educated are ideal" (Egan,1975:25).

Die spesifieke leerinhoud is iets waarop die leerling self sal besluit (Egan,1975:25). Al wat in die oopskool verskaf word, is die metode om aanpasbaar, buigbaar en produktief te dink (Egan,1975:26).

Die ooponderwys slaag egter nie daarin om aan te dui watter ervarings opvoedend is en watter nie. Egan (1975:27) bevind dat 'n openheid by die onderwyser vir kinderbehoefte alleen nie genoegsame beginsels verskaf vir watter kinderbehoefte aangemoedig moet word en watter nie. Ooponderwys ontwyk die vraag na beginsels "and responsibility for answering such questions is placed on the child" (Egan,1975:27).

Dit kan dus gestel word dat die oopheid van die humanistiese skool verwys na die groot verskeidenheid keuses wat die kind kan maak, nie slegs van die tipe skool wat bygewoon word nie, maar ook wat die leerinhoud en leerprosedure betref. Slegs die voorwaardes vir opvoeding en onderrig word verskaf, die leerling moet self sorg dat hy iets leer.

Vervolgens sal na die gestruktureerdheid van leerervarings gevra word. Volgens Alschuler (1975:68) beteken die veelvlakkigheid van ooponderwys nie dat reëls en leierskap in die leerervarings oorboord gegooi word nie. Daar word slegs na die regte tipe leierskap en reëlstelling gevra: "The key to a systematic variation in learning processes, however, is not how many rules and directions, but what kind" (Alschuler, 1975:68).

Dan gaan Alschuler (1975:69) voort om uit te wys hoedat sekere soorte ontspanning soos sport en formele dansvorme hoogs reëlbeheerste aktiwiteite is maar tog nie-outoritêr bedryf word.

Hier kan ook herhaal word (kyk 3.3.4.2; 3.3.5) dat Rogers in sy nie-direktiewe benadering ontken dat die humanistiese onderwyser onbetrokke is en nie hard werk nie (ook Simmoes, 1976:183). Deur aanmoediging, empatie en belangstelling, hulp en egtheid (Rogers:1974:106-109) verhoog die onderwyser die motivering van die leerlinge om dit wat hulle wil leer wel af te handel.

Dit kan dus besluit word dat die oopskool inderdaad 'n soort matriksstruktuur het. Soos Bremer (kyk 3.5.3.2) praat ook Simmoes (1976:183) van die oopskool as 'n ondersteunende stelsel. So 'n stelsel buig en vloei op 'n byna kibernetiese wyse saam met die wisselende rigting van die leerling se belangstelling. Hierdie hoogs plooibare ondersteuning vertoon miskien ook ooreenstemming met Popper se siening van wetmatige bepaaldhede as 'n plastiese kontrole van "wolke oor wolke" (Popper, 1972:207-255).

Gesien teen die agtergrond van hierdie plooibare struktuur, kan met Simmoes (1976:185) saamgestem word dat vir die ontwerp van 'n oop leersituasie daar veel meer pedagogiese onderlegtheid vereis word as in enige ander soort leersituasie. Hierdie siening is bevestig deur 'n SA-onderwyskundige (Meyer,1978). Hy het bevind dat hierdie oopskool slegs onderwysers van die beste gehalte verg: "Die swak of selfs gemiddelde onderwyser het in die oop klaskamer geen plek nie" (Meyer,1978:31).

In 'n oopskool moet 'n baie groot verskeidenheid leerkursusse en leerinhoud en leermateriale beskikbaar wees om in die behoeftes van die leerlinge te voorsien (Simmoes,1976:184). Dit is "a well pre-planned organization by the curriculum specialists" (Simmoes,1976:184). En dan volg die erkenning deur Simmoes (1976:184) dat oop onderwys nie in die geheel oop is nie:

"In the true sense the classroom is 'open' for the child yet it is a 'closed' system in this learning situation...the child may freely choose to learn but these choices are in most cases prescribed by the social environment."

Hierdie genuanseerde benadering van oopskoling is in lyn met Dewey se 1902-voordrag, *The child and the curriculum*, (Archambault,1964:339-358) waar kindsentries in die primêre onderwys begin word met allerlei aktiwiteite en ervarings, maar uiteindelik tog uitgekóm word by die tradisionele kennisgebiede van die Westerse intellektuele tradisie -- soos by sowel Brown (kyk 3.3.6) as Rogers (3.3). Dit kan inderdaad

besluit word dat hoewel die prosedurele oopskool die kennisontploffing gebruik om weg te beweeg van tradisionele afbakenings in kurrikulums, dit nie die kennisvelde van die Westerse intellektuele tradisie geheel ignoreer nie.

Moses en Dickens (1980:227) bevind egter dat 'n geburokratiseerde vryheid van keuse soos in voorgenoemde gestruktureerde oopskole teenstrydig met die onderwyshumanistiese teorie is, omdat dit die empatiese verhouding tussen kind en volwassene as middel gebruik om die kind tot die gewenste gedrag te dwing. Sodanige manipulasie onderdruk, aldus Moses en Dickens, die selfbepalendheid van die individu en staan in die weg tot betekenisvolle groei.

Hill (1975) het egter nog ook twee ander wyses gevind waarop die oopskool verstaan kan word. Daarna gaan nou vervolgens gekyk word.

3.5.3.3.3 Oopheid van normatiwiteit

Vir Hill (1975:7) lê 'n ander deel van ooponderwys in die normatiewe oopheid waar nie die gemeenskap of kurrikulum-spesialiste besluit wat geleer kan word nie maar die keuse van leertake en ander leeraktiwiteite "shall be entirely the prerogative of the students".

Hierdie opvatting van oopheid gaan inderdaad verder as die oopheid van prosedure. Hill (1975:7) gebruik egter steeds Rogers se begrip van die onderwyser as helper ("facilitator") vir hierdie aspek van oopskoling. Dit is inderdaad maar net een tree verder om hierdie Rogeriaanse oopheid tot enige kennisgebied soos byvoorbeeld die self-as-kurrikulum (kyk

3.4.5) te laat verskuif.

3.5.3.3.4 Revolusionêre oopheid

Rewolusionêre oopheid is veral neo-Marxisties geïnspireer en eweneens ook sterk geassosieer met die kontrakulturele en radikalistiese benaderings van die laat-sestigs. In die vroeë sewentigs is hierdie benadering deur Illich en Freire voortgesit. Hoewel hierdie rigting ook die terminologie van die oopskool gebruik, byvoorbeeld oopheid, vryheid, bevryding en outonomie (Hill, 1975:9), is die VSA-onderwyshumanistiese benadering in die praktyk hiervan gedistansiëerd. Vroëer is die onderwyshumanisme juis as 'n post-radikale tendens getipeer (kyk 1.1.2). Die rewolusionêre oopskool verteenwoordig 'n radikalistiese rigting wat nie soseer die skool wil hervorm nie maar die hele samelewing nie ontskool ten einde algemene bevryding te kan bewerkstellig.

Hoewel die VSA-onderwyshumanisme nie in sy ooreenstemming met die oopskoolbenadering radikalisties-rewolusionêr wil wees nie, is daar tog ten opsigte van die skoolstrukturele aspekte interessante teoretiese ooreenkomste waaraan beslis nie verbygegaan kan word nie. Hierdie ooreenkomste belig juis die probleemstelling.

3.5.3.4 Selfaktualisering en skoolstruktuur in die ontskolingstradisie

3.5.3.4.1 Die alternatiewe van ontskoling en reformisme

Götz (1974:85) wys daarop dat die opvoedkundige denke oor skoolstruktuur gewoonlik rondom die verdeling tussen reformisme en ontskoling verloop.

Volgens Götz (1974:89) het ontskolers soos Illich so 'n noodwendige band tussen die ongewenste "verborge" kurrikulum en enige skoolstruktuur gesien dat daar geen manier was om van die verborge kurrikulum ontslae te raak nie anders as om die skole op te hef.

Hierdie verborge kurrikulum het die mens van sy eie potensiaal vervreem deurdat dit hom laat glo het dat alle belangrike dinge slegs deur die skoolinstelling geleer kon word (Götz:1974:96). In eksistensialistiese trant bevind Illich nou dat enige historiese karakter van die skoolstruktuur altyd 'n verouderde beperking sal bly wat oorkom moet word. Word die skool nie as transendeerbaar beskou nie, ontken die mens homself as mens (Götz,1974:97): "the notion of man's perfectibility demands that everything along the way, institutions, achievements, jobs, loves, retain a provisional character."

Die skool moet nou genegeer word juis omdat dit bloot 'n beperkte menslike prestasie is wat moet plek maak vir die menslike volheid "so that man's full selfrealization may continue to draw near." (Götz,1974:97).

Götz (1974:86) bevind egter dat hierdie ontskolings- of anti-instellingsdenke sigself van die reformistiese denke soos die oopskoolbenadering daarin onderskei dat dit slegs 'n ander houding teenoor strukture het. Die ontskolers sal wel strukture gebruik om hul doelstellings te bereik, maar hulle glo nie in enige spesifieke struktuur nie (Götz,1974:86):

"The anti-institutional deschooler is interested in only one thing: man and his becoming. To this end he will use structures only in so far, and only as long as they contribute to the human becoming of man" (Götz,1974:86).

Strukture is dus toevallig en moet as sodanig behandel word (Götz,1974:87). Die skool as instelling is nie noodsaaklik nie en Götz (1974:87) ontken enige teenstrydigheid tussen die ontskoling van die samelewing en die instelling van onderwysnetwerke.

Die VSA-onderwyshumaniste is dus reformisties daarin dat hulle altyd binne die skool as instelling wil bly werk (vgl Götz,1974:86). Hulle deel wel die anti-institusionele ontskolers se twyfel in die vermoë van enige bestaande skoolorganisasie. Hierdie huiwerigheid om tot 'n spesifieke skoolstruktuur te kom (kyk 2.2) spruit dan ook uit dieselfde motivering as dié van die ontskolers. Die VSA-onderwyshumaniste glo ook meer in die mens se wording as in die vermoë van 'n instelling (kyk 3.5.2). Wat Götz (1974:87) van die ontskoler sê, kon net sowel van 'n VSA-onderwyshumanis gesê gewees het: "His belief is ..not.. in the structures, but in man...and his human becoming."

Die verskil is egter dat die VSA-onderwyshumaniste steeds glo dat 'n humanistiese skoolstruktuur moontlik is. As Maslow en Rubin (kyk 3.5.2) se weifelende houding oor 'n spesifieke skoolstruktuur gedokumenteer word, dan is dit egter terselfdertyd duidelik dat hul radeloosheid nie oorgaan in die nihilisme van die ontskolers nie. Hul weifelende houding volg meer uit 'n erkenning van hul onvermoë om 'n suksesvolle struktuur saam te stel. Hulle het die strewe na 'n suksesvolle humanistiese skoolstruktuur egter geensins vaarwel toegeroep nie. Hulle glo steeds dat die skool as samelewingsinstelling hervormbaar is. En dit word glad nie deur die ontskolers gedoen nie.

Ten slotte kan ook daarop gewys word dat die ontskolers wel 'n integrering van affektiwiteit met logies-analitiese ontsluiting hanteer. Hierdie integrering is veral te vinde in die verhoging van bewussyn of sensitiwiteit vir samelewingsprobleme. Sherman (1980:35, 37) dui aan hoedat Freire 'n inkonsekwentheid daarin vertoon dat hy die rol van affektiwiteit in die opvoeding tot 'n kritiese selfbewussyn gelyktydig noodsaaklik en steurend vind. Hierdie sensitiwiteit of relevantheid van dit wat in die onderrig bereik word, is wel ook gerig teen die burokratisering van die lewe, dog sonder om soveel te maak van die individuele mens se selfaktualisering. Die "wording van die mens" waarna in die ontskolende opvoeding gestrewe word, moet as 'n historiese situasie verstaan word waarin die idee van menslikheid algemeen as belangrik geag word. In hierdie opsig is die ontskolers se integrering van affektiwiteit met logiese analise in 'n soeke na selfaktualisering meer polities as persoonlik gerig. Uiteindelik vertoon die ontskolende denke meer ooreenkomste met die idees van

Feuerbach en Marx (kyk 2.4.4) en met die "people's education" in Suid-Afrika (kyk 1.3.6.1) as met die VSA-onderwyshumanisme.

3.5.3.5 Enkele empiriese studies oor die sukses van die VSA-onderwyshumanistiese skoolstrukture

Bykomend tot bostaande besinning oor die humanistiese skoolstruktuur, ook in die verband daarvan met radikalistiese tendense, kan kortliks net die volgende snit uit die literatuur oor die empiriese studie van die oopskool gegee word. Daarmee word 'n sekere nabyheid aan die onderwyswêreld in hierdie fundamenteel-opvoedkundige studie gesoek.

Deibert en Hoy (1977) het die invloed van 'n humanistiese skoolorganisasie op die selfaktualisering van die kind ondersoek. Hul studie is ontwerp vanuit die oogpunt van kontrole as een van die enkele mees prominente kenmerke van 'n skool. Hulle het 'n humanistiese skoolkontrole met 'n meganistiese ("custodial") kontrole gekontrasteer.

Die meganistiese beheer van kinders is outokraties, pessimisties, en vanuit 'n kinderbewaringsoogpunt ontwerp. Daarteenoor is die humanistiese beheer van 'n skool vanuit die veronderstellings oor die selfdissipline van leerlinge, vertrouwe en optimisme gebou. Humanistiese beheer word ook op 'n demokratiese wyse beoefen (Deibert & Hoy, 1977:26).

Nadat twee groepe sulke skole geïdentifiseer is, is die effek van elkeen op selfaktualisering ondersoek. Die bevindinge (Deibert en Hoy, 1977:27) was dat hoe meer meganisties of kustodiaal die beheer van 'n skool was, hoe meer sinies,

onderdruk, gemanipuleerd en magteloos het die leerlinge gevoel. Daar was dus 'n baie lae graad van selfaktualisering in sulke skole.

Daarteenoor het die humanisties-georiënteerde skoolbeheer (Deibert & Hoy, 1977:27) meegebring dat leerlinge meer optimisme, in beheer van hul eie lewe en bewus van hul potensiaal gevoel het. Voorts het hierdie leerlinge ook groot wedersydse respek en onderlinge vriendskap betoon. In die geheel was hierdie leerlinge veel meer selfgeaktualiseerd as die leerlinge in die meganisties-beheerde skool.

Wynn et al (1977:238) bevind voorts in sy oorsig van studies oor die oopskoolbenadering dat oopskole nie beter of slegter as tradisionele skole in die oordra van basiese vaardighede vaar nie. Studies het egter wel bevind dat leerlinge in oopskole 'n meer positiewe selfbeeld asook 'n meer positiewe houding teenoor die skool het in vergelyking met leerlinge in tradisionele skole.

Friedlander (1975:465-468) het voorts bevind dat nie alle onderwysers en ook nie alle leerlinge nie aangelaë is vir die oopskoolsituasie nie.

Ten slotte blyk dit volgens Stahl, Hunt & Matiya (1980:230-231) dat in die VSA self die gewone onderwysers geen duidelikheid oor die onderskeid tussen die onderwyshumanistiese en die onderwys-behavioristiese benaderings het nie. Hy het bevind dat hoewel die onderwysers hulleself maklik in een van die twee opponerende kampe ingedeel het, 'n nadere ondersoek die besluit van die onderwysers bevraagteken. Dit het naamlik aan die lig gekom

dat die onderwysers van hierdie ondersoek klaskamerpraktyke volg wat 'n sekere oningeligtheid oor die betekenis van onderwyshumanisme en onderwysbehaviorisme demonstreer. Albei groepe het praktyke gevolg wat teenstrydig met hul vraelysantwoorde was.

3.5.3.5.1 Besluit

Hoewel die VSA-onderwyshumanistiese teoretici huiwerig was om 'n enkele struktuur as humanisties te tipeer, het empiriese navorsers tog voortgegaan en die humanistiese uitgangspunte geoperasionaliseer. Dit kan dus wel besluit word dat die onderwyshumanistiese ideaal van selfaktualisering 'n ondersteunende struktuur in veral die humanisties-georiënteerde oopskole het. Dit is ook bevind dat hierdie skole wel bydra tot die teenwoordigheid van affektiewe groei by die skoliere.

3.6 Samevatting

Selfaktualisering is die enkele kragtige meesterterm in die VSA-onderwyshumanistiese denke. As sodanig moet 'n skoolstruktuur hierdie selfaktualisering slegs bedien en nie manipuleer of fasiliteer nie, want dan sou dit geen selfaktualisering meer wees nie. 'n Skoolstruktuur en ook al die elemente van hierdie struktuur (onderwysers, kurrikulum, administrasie, beheer van leerlinge, klaskamerstrategie) moet plooibaar wees om hierdie selfaktualiserende mense te bedien. As sodanig moet dit affektiwiteit binnelaat as wettige deel van die kurrikulum.

Vervolgens sal oorgegaan word tot 'n meer uitgebreide evaluering van die VSA-onderwyshumanisme soos gesien teen die agtergrond van die probleemstelling.