

**SELFAKTUALISERING EN  
SKOOLSTRUKTUUR VOLGENS SEKERE  
ONDERWYSHUMANISTE IN DIE VSA**

**Carl Pieter Cronjé  
BA(Hons) (UOVS), BEd (Unisa)**

**Proefskrif goedgekeur vir die  
graad Doctor Educationis in  
die Departement Fundamentele  
en Historiese Opvoedkunde in  
die Fakulteit Opvoedkunde aan  
die Potchefstroomse  
Universiteit vir Christelike  
Hoër Onderwys**

**Promotor: Prof JL van der Walt**

**Potchefstroom**

**1989**

**SELF-ACTUALIZATION AND SCHOOL  
STRUCTURE IN SOME AMERICAN  
EDUCATIONAL HUMANISTS**

**Carl Pieter Cronjé  
BA(Hons) (UOFS), BEd (Unisa)**

**Thesis accepted in the  
department of Fundamental and  
Historical Education in the  
Faculty of Education of the  
Potchefstroom University for  
Christian Higher Education for  
the degree Doctor Educationis**

**Supervisor: Prof JL van der  
Walt**

**Potchefstroom**

**1989**

## INHOUDSOPGAWE

SUMMARY.....	1
1	ORIËNTERING EN PROBLEEMSTELLING
1.1	Agtergrond.....5
1.1.1	Omlýning van die probleemarea.....5
1.1.2	Die historiese konteks van die VSA-onderwyshumanisme.....6
1.1.3	'n Sistematiese perspektief: verbreding versus spesialisering.....8
1.1.4	Kritiek vanuit die onderwyshumanisme op 'n gespesialiseerde siening van die skoolkwalifisering (doel van die skool).....9
1.1.5	Die onderwyshumanisme bied die alternatief van integrerende selfaktualisering as hoofzaak van die skool.....11
1.2	Probleemstelling.....12
1.2.1	Oorwegings by die probleemstelling.....12
1.2.2	Die probleem.....15
1.2.3	Enkele begripsverklarings.....15
1.2.4	Terreinafbakening.....16
1.3	Die aktualiteit van die navorsing.....17
1.3.1	Inleiding.....17
1.3.2	Die aktualiteit van die onderwyshumanisme in die algemeen.....18
1.3.3	Selfaktualisering.....20
1.3.4	Skoolstruktuur.....20
1.3.5	Dualisme.....22
1.3.6	Die onderwyshumanisme in die RSA.....23
1.3.6.1	Ondersteunende tendense.....23

1.3.6.2	Verdere studies.....	30
1.4	Algemene navorsingshipotese.....	31
1.5	Metodes van navorsing.....	31
1.6	Die struktuur van hierdie navorsingsverslag...	36
1.7	Samevattend.....	37
2	<b>DIE VSA-ONDERWYSHUMANISME: 'n BESKRYWING EN TIPERING</b>	
2.1	Inleiding.....	39
2.2	Algemene omskrywing.....	39
2.3	Die onderwyshumanisme as 'n relatief konstante raamwerk in die onderwysgeskiedenis.	47
2.4	Enkele hoofmomente in die geskiedenis van die humanisme.....	50
2.4.1	Inleiding.....	50
2.4.2	Die klassiek-literêre humanisme.....	51
2.4.2.1	Die Grieks-Romeinse "humanisme".....	51
2.4.2.2	Die Renaissance-humanisme.....	52
2.4.2.3	Die neo-humanisme van die agtiende eeu.....	54
2.4.2.4	Die "derde humanisme" van die twintigste eeu..	55
2.4.3	Humanisme, Oosterse wortels en aspekte van die historiese Christendom.....	57
2.4.4	Die radikale humanisme van Feuerbach en Marx..	61
2.4.5	Enkele tendense sedert die Tweede Wêreldoorlog.....	62
2.5	Die filosofiese klassifikasie van die humanismes.....	66

2.5.1	Zais se "mensgesentreerde filosofiese standpunte" .....	66
2.5.2	Dooyeweerd se omskrywing van die humanisme....	67
2.6	Die filosofiese en vakwetenskapsagtergronde van die VSA-onderwyshumanisme.....	70
2.6.1	Wetenskapsteorie en kenleer.....	70
2.6.1.1	Wetenskapsfilosofiese uitgangspunte.....	70
2.6.1.2	Die rewolusie in die fisika en die biologie en enkele implikasies daarvan vir die menswetenskappe.....	75
2.6.1.3	Die soeke na 'n versoening tussen die humanistiese sielkunde/onderwys-humanisme en die behaviorisme.....	77
2.6.2	Antropologie en samelewingsleer van die VSA-onderwyshumanisme.....	80
2.6.2.1	Antropologie.....	80
2.6.2.2	Samelewingsleer.....	87
2.6.3	Die leerteorie van die onderwyshumanisme.....	90
2.6.4	Die tipies Amerikaanse aksent van die onderwyshumanisme.....	93
2.6.4.1	Inleiding.....	93
2.6.4.2	Die Amerikaanse dieptepsigologie en eksistensialisme.....	93
2.6.4.3	Idealisme, nieu-Engelandse transendentalisme en personalisme.....	97
2.6.4.4	Die biologisme.....	102
2.6.4.5	Die pragmatisme.....	104
2.6.4.6	Slotsom.....	106
2.7	Enkele onderwyshistoriese voorlopers van die Amerikaanse onderwyshumanisme.....	107

2.7.1	Inleiding.....	107
2.7.2	Enkele Wes-Europese voorlopers en parallele van die VSA-onderwyshumanisme.....	108
2.7.3	Enkele voorlopers van die onderwyshumanisme in die VSA.....	108
2.7.4	Die humanistiese sielkunde en die VSA-onderwyshumanisme.....	111
2.7.5	Algemene gevolgtrekking.....	113
2.8	Samevatting.....	113
3	<b>SELFAKTUALISERING: DIE SIN VAN DIE HUMANISTIESE SKOOL</b>	
3.1	Inleiding.....	115
3.2	Selfaktualisering: 'n omskrywing.....	117
3.2.1	Inleiding.....	117
3.2.2	Selfkonsep, ware self en organisme.....	118
3.2.3	Aktualisering.....	123
3.2.3.1	Potensialiteit.....	123
3.2.3.2	Aktualisering.....	123
3.2.3.3	Die vervreëding van selfkonsep en organisme.....	124
3.2.3.4	Die integrering van affektiwiteit met die logies-analistiese teen die agtergrond van algemene psigiese integrering na aanleiding van Rogers en Maslow.....	125
3.2.4	Die biotiese verwysingsraamwerk in die VSA-onderwyshumanisme as grondslag vir selfaktualisering en die integrering van die affektiewe met die logies-analistiese modaliteite.....	128
3.2.5	Gunstige faktore vir selfaktualisering en integrasie.....	130

3.2.5.1	Lewensomstandighede.....	130
3.2.5.2	Terapeutiese tegnieke.....	131
3.2.6	Besluit.....	133
3.3	Selfaktualisering deur 'n integrering van affektiwiteit met die logies- analitiese ontsluiting.....	135
3.3.1	Inleiding.....	135
3.3.2	Die onmag van die leerkrag volgens Rogers....	138
3.3.3	Die aard van die onderwyshumanistiese leerproses na aanleiding van Rogers.....	139
3.3.3.1	Selfbetrokkenheid.....	139
3.3.3.2	Erkenning van die self.....	139
3.3.4	Die implikasies van die humanistiese onderwysbeginsels vir die klaskamer na aanleiding van Rogers.....	140
3.3.4.1	'n Klimaat van aanvaarding.....	140
3.3.4.2	Die veranderde "rol" van die onderwyser.....	142
3.3.4.3	Die probleem van evaluering en waardevorming.	144
3.3.5	Selfaktualisering deur die selfinsig wat volg uit die integrering van die affektiewe met die logies-analitiese ontsluiting in die leerlingesentreerde benadering.....	146
3.3.6	Die ontginning van die affektiewe potensiaal deur Brown in die leerinhoud van die tradisionele kurrikulum.....	148
3.3.7	Besluit.....	151
3.4	Selfaktualisering as onderwysdoelstelling en onderwysprojek.....	152
3.4.1	Inleiding.....	152
3.4.2	Die begrip "die hele mens in die onderwys" by enkele VSA-onderwyshumaniste.....	155

3.4.2.1	Onderwyshumanistiese kritiek op "die hele mens"-opvoeding in tradisionele skole.....	155
3.4.2.2	Die onderwyshumanistiese opvatting oor die "hele mens" in die onderwys.....	157
3.4.3	Die opwaarderding van affektiwiteit in die onderwyshumanisme.....	161
3.4.4	Selfaktualisering as onderwysdoelstelling en die verhouding daarvan tot die logies-analitiese ontsluiting.....	166
3.4.5	Die self as kurrikulum.....	168
3.4.6	'n Herinterpretasie van wat die onderwys-humaniste met die "logies-analitiese" bedoel.....	171
3.4.7	Besluit.....	174
3.5	Die skoolstruktuur by die VSA-onderwys-humaniste.....	176
3.5.1	Inleiding.....	176
3.5.2	Onsekerheid oor 'n organisatoriese skoolstruktuur by die VSA-onderwyshumaniste.....	178
3.5.2.1	Kritiek teen bestaande organisatoriese skoolstrukture.....	178
3.5.2.2	'n Pluralistiese benadering tot die humanistiese skoolorganisasie.....	180
3.5.3	Enkele voorstelle vir 'n onderwys-humanistiese skoolstruktuur.....	182
3.5.3.1	Alternatiewe skole en die onderwys-humanisme volgens Fantini.....	182
3.5.3.2	'n Organismiese skoolstruktuur volgens Bremer.....	184
3.5.3.3	Die oopskool as humanistiese skool.....	186
3.5.3.3.1	Inleiding: Oopskool, humanistiese skool en die vrye skool.....	186
3.5.3.3.2	Dopheid van prosedure.....	187

3.5.3.3.3	Oopheid van normatiwiteit.....	192
3.5.3.3.4	Rewolusionêre oopheid.....	193
3.5.3.4	Selfaktualisering en skoolstruktuur in die ontskolingstradisie.....	194
3.5.3.4.1	Die alternatiewe van ontskoling en reformisme.....	194
3.5.3.5	Enkele empiriese studies oor die sukses van die VSA-onderwyshumanistiese skoolstrukture..	198
3.5.3.5.1	Besluit.....	199
3.6	Samevatting.....	199
4	'N EVALUERING VAN DIE VSA-ONDERWYSHUMANISME	
4.1	Inleiding.....	201
4.2	Aspekte van evaluering.....	201
4.2.1	Die ontkenning dat die skool 'n vormende of sosialiserende instelling mag wees.....	201
4.2.2	Die kontras onderwyser-fasiliteerder.....	205
4.2.3	Implikasies van die verheffing van die affektiewe vir die opvoeding van die "hele mens".....	206
4.2.4	Die biotiese eenheidsbasis van totale menswees.....	208
4.2.5	Die verhouding tussen die affektiewe en biotiese bepalers van selfaktualisering.....	210
4.2.5.1	'n Organismies-affektiewe idee van selfaktualisering en die strewe na die opvoeding van die "hele mens".....	211
4.2.6	Die integrering van affektiwiteit met logies-analitiese ontsluiting.....	212
4.2.7	Die samehang van selfaktualisering met skoolstruktuur.....	221

4.2.8	Die vervanging van skoolkwalifisering deur opvoedingsin.....	222
4.2.9	Gevolgtrekking.....	226
4.3	Evaluering binne 'n wyer raamwerk.....	226
4.3.1	Inleiding.....	226
4.3.2	Grondelamente in die onderwyshumanisme.....	226
4.3.2.1	Die outonomie van die mens.....	226
4.3.2.2	Die individuele geval.....	228
4.3.2.3	Individualiteit en affektiwiteit binne die konteks van die biotiese raamwerk.....	229
4.3.3	Die eksplisiet-religieuse karakter van die VSA-onderwyshumanisme.....	230
4.3.4	Die religieuse teenpool van individualiteit..	231
4.3.5	Die religieuse grondslag van aspekte van die probleemstelling.....	235
4.3.5.1	Die strewe na 'n integrering van affektiwiteit met logies-analitiese ontsluiting.....	235
4.3.5.2	Die soeke na 'n samehang van skoolstruktuur met selfaktualisering.....	237
4.3.6	Besluit.....	238
4.4	Aanvaarbare elemente en gesigspunte binne die VSA-onderwyshumanisme.....	239
4.4.1	Inleiding.....	239
4.4.2	Die aanvaarbaarheid van VSA-onderwys-humanistiese stellings in terme van die psigo-opvoedkundige visie op die opvoedingswerklikheid.....	239
4.4.3	Die samehang van selfaktualisering met skoolstruktuur.....	240
4.4.4	Die prosedurele oopheid.....	241
4.4.5	Die mensbeeld en die sin van die onderwys....	242

4.4.6	Besluit.....	243
4.5	Algemene gevolgtrekking.....	243
5	GEDIFFERENSIEERDE EN GEÏNTEGREERDE MENSLIKE EENHEID; DIE EGTE KONTEKS VAN DIE LOGIES-ANALITIES-GEKWALIFISEERDE SKOOL.	
5.1	Inleiding.....	245
5.2	Die reformatories-wetenskaplike tradisie.....	246
5.2.1	Inleiding.....	246
5.2.2	Kosmologie.....	249
5.2.2.1	Inleiding.....	249
5.2.2.2	Die wetmatigheid van die kosmos.....	251
5.2.2.3	Die modaliteite en die ontsluiting daarvan...	252
5.2.2.4	Die individualiteitstrukture .....	253
5.2.3.	Samelewingsleer.....	255
5.2.4.	Antropologie.....	259
5.2.4.1	Inleiding.....	259
5.2.4.2	Die vier basiese strukture.....	260
5.2.4.2.1	Algemeen.....	260
5.2.4.2.2	Die fisies-chemiese, die vegetatiewe, en die psigiese strukture.....	261
5.2.4.2.3	Die aktstruktuur.....	262
5.2.5	Ontsluiting.....	268
5.2.5.1	Inleidend: Die retrosipatiewe basis van alle ontsluiting.....	268
5.2.5.2	Die aard van ontsluiting.....	281
5.2.5.3	Die ontsluiting van die psigiese tot	

	affektiwiteit.....	283
5.2.5.4	Die ontsluiting van die logies-analitiese....	291
5.2.6	Die kwalifiserende funksie van die skool.....	296
5.2.6.1	Inleiding.....	296
5.2.6.2	Die beperkings op die logies-analitiese kwalifisering van die skool met die oog op 'n taakverbreding van die skool.....	299
5.2.6.2.1	Beperkings soos deur Schoeman as reformatoriese opvoedkundige gestel.....	299
5.2.6.2.2	Beperkings soos deur Barrow as taalanalitiese opvoedkundige gestel.....	301
5.2.6.2.3	Beperkings soos deur Langeveld as fenomenologiese opvoedkundige gestel.....	303
5.2.6.3	Ontevredenheid in die VSA-onderwysgemeenskap met 'n beweerde rigtingloosheid van die skool.....	305
5.2.6.4	Beperkings wat deur fundamenteel-pedagogiese denkers op die onbeheerste uitbreiding van die skooltaak gestel word....	307
5.2.6.4.1	Barrow.....	307
5.2.6.4.2	Langeveld.....	309
5.2.6.4.3	Schoeman.....	314
5.2.6.5	Nie-skoolse opvoeding en onderwys en 'n imperialistiese skoolbeeld.....	317
5.2.6.6	'n Struktuur-analise van die skool: Die sinvolheid van die nie-logies-analities-gekwalifiseerde strukture binne die logies-analities-gekwalifiseerde skoolstruktuur.....	320
5.2.6.7	Eksterne doelstellings van die logies-analities-gekwalifiseerde skool.....	333
5.2.6.8	Die verskil tussen 'n gespesialiseerde werkswyse en 'n verabsoluttering van werklikheidsaspekte.....	336

5.3	Besluit: Kommunikasie met die VSA-onderwyshumaniste.....	339
5.4	Samevatting.....	343
6	BEVINDINGS, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS	
6.1	Inleiding.....	345
6.2	Bevindings.....	345
6.2.1	Bevindings wat met die aard van die skool en onderwys verband hou.....	345
6.2.1.1	Opvoedingsin, skoolkwalifisering en enkele implikasies van 'n ongekwalifiseerde skoolstruktuur.....	345
6.2.1.2	Die eis tot die opvoeding van die hele mens..	348
-1	Die sosialisering/individualisering van leerlinge.....	348
-2	Lewenskondisieskepping vir onder meer suksesvolle logies-analitiese ontsluiting....	348
-3	Affektiewe opvoeding en die opvoeding van die hele mens in die skool.....	349
-4	Die bioties-affektiewe vertrekpunt tot die selfaktualisering van die hele mens.....	349
-5	Die kontras verbreding-spesialisering as 'n skoelevalueringsinstrument.....	350
-6	Die oorbelading van die skoolstruktuur.....	350
-7	Selfaktualisering en skoolstruktuur.....	351
-8	Dualistiese denkwyses.....	352
-9	Die mislukte integrering van die logies-analitiese met die affektiewe.....	353
-10	Die integrering van die sosiale aspekte van die skool met die affektiewe.....	354
6.2.1.3	Rolvervulling deur die onderwyser / fasiliteerder.....	354

6.2.1.4	'n Alternatiewe siening van die logies-analitiese.....	355
6.2.2	Bevindings wat met die aard van die mens verband hou.....	356
-1	Die biologisme.....	356
-2	Die affektiewe.....	356
-3	Die status van die affektiewe tussen die orige aspekte van menswees, waaronder die logies-analitiese.....	357
-4	Individualiteit en universaliteit.....	357
6.2.3	Bevindings oor die transendentiaal-kritiese aspekte van die VSA-onderwyshumanisme.....	358
-1	Die sikliese verskyning van die "VSA-onderwyshumanisme".....	358
-2	Die bande van die VSA-onderwyshumanisme met sekere tradisionele godsdienste.....	358
-3	Die kontras tussen die VSA-onderwyshumanisme en die behaviorisme.....	359
-4	Die outonomie van die individuele mens.....	359
-5	Irrasionalistiese tendense.....	359
-6	Die biologistiese onderbou van die VSA-onderwyshumanisme.....	359
-7	Die sosiale en die universele as teenpool van die individualiteit.....	360
-8	Die samehang van die individueel-universeel-problematiek met die poging tot 'n integrering van die affektiewe met die logies-analitiese.....	360
6.2.4	Bevinding oor die aard van die opvoedkunde...	361
-1	Die belang van die psigo-opvoedkundige perspektief.....	361
6.2.5	Samevatting.....	361

6.3	Gevolgtrekkings.....	362
6.3.1	Gevolgtrekkings wat met die algemene redenasie, probleemstelling, hipotese en begrippe verband hou.....	362
-1	Die toepaslikheid van die probleemstelling...	362
-2	Die term "logies-analitiese" ontsluiting.....	362
6.3.2	Redes waarom die hipotese (kyk 1.4) aanvaar is.....	363
6.4	Aanbevelings.....	364
6.4.1	Inleiding.....	364
6.4.2	Die beperking op die gebruik van die begrip "selfaktualisering" binne die reformatoriese opvoedkunde.....	364
6.4.3	Die behoud van die logies-analitiese kwalifikasie van die skool.....	364
6.4.4	Die verdere bruikbaarheid van die tendens tot 'n nie-voorskriftelikheid oor leerinhoud.....	366
6.4.5	'n Alternatiewe verrekening van die integrering van die logies-analitiese ontsluiting met die affektiewe.....	368
6.4.6	Die beperking op die tipe ontsluiting wat deur die skool onderneem moet word.....	369
6.4.7	Die bydraes van die VSA-onderwyshumanisme en die reformatoriese skoolmodel.....	370
6.4.8	Die religieuse karakter van die VSA-onderwyshumanisme en die reformatoriese opvoedkunde.....	370
6.4.9	'n Vervanging van die term "logies-analitiese" ontsluiting met "denke" en "rasionaliteit".....	370
6.4.10	Die toepaslikheid van die begrip "fasililiteerder".....	371

6.4.11	Die ongekwalifiseerdheid van die opvoeding...	371
6.4.12	Die nie-logies-analitiese skooltake.....	371
6.4.13	Die interne fundering van die logies-analitiese kwalifisering van die skool.....	372
6.4.14	Spesialisering van die skooltaak sonder verabsoluttering en dehumanisering.....	372
6.4.15	Die noodwendige "breër" opvoeding op skool .....	373
6.4.16	'n Alternatiewe verklaring van die biotiese basis in die onderwys.....	374
6.4.17	Die reformatoriese balans van menslike verskeidenheid.....	374
6.4.18	Die reformatoriese rekenskap van menslike eenheid.....	375
6.4.19	Verskillende psigo-opvoedkundige perspektiewe op die samehang tussen affektiwiteit en die logies-analitiese ontsluiting.....	375
6.4.20	Die verhouding tussen die psigo-opvoedkunde en die opvoedkundige antropologie.....	375
6.4.21	Die moontlikheid van kommunikasie tussen die VSA-onderwyshumanitiese en die reformatoriese strominge binne die opvoedkunde.....	376
6.4.22	Aanbevelings wat met verdere navorsingsmoontlikhede verband hou.....	376
6.4.22.1	Oor die plek van die affektiewe in die logies-analitiese ontsluiting.....	376
6.4.22.2	VSA-onderwyshumaniste wat nie in hierdie studie betrek is nie.....	377
6.4.22.3	Oor die historiese wortels van die VSA-onderwyshumanisme.....	378
6.4.23	Samevatting.....	378

AANHANGSEL A.....	379
AANHANGSEL B.....	381
BIBLIOGRAFIE.....	383

## SUMMARY

The humanistic educators in the USA encountered the problem of a satisfactory integration of the affective and cognitive modes of being in education for several decades. This study reviews and analyses the main contours of that struggle up to about 1985. The research problem relates to an evaluation of the humanistic performance on this universal problem.

The anthropological question of affective-cognitive integration is both transposed and contextualized in the societal structure of the school which also turns it into an epistemological problem. Several models of school-structural support of the cognitive-affective integration in self-actualization have been reviewed in this study. The hypothesis of this study is that no satisfactory theoretical integration has yet been achieved in the literature of the educational humanists as a result of an overemphasis of both the affective mode of being and the potential of the school structure.

The methods which have been applied in this study are mainly literary and discursive. The literary methods include the librarian strategies of systematically working through encyclopedias, catalogues and computer searches to locate relevant materials. The discursive methods include the application of phenomenological analysis, structural-empirical and problem-historical methods, inter-subjective control, transcendental, exheretical, and transcendent critiques. The overall scientific paradigm is constructed according to the non-ecclesiastic and non-fundamentalist reformed tradition.

Chapter one states the problem and establishes the context. Chapter two considers the historical parallels and antecedents to the research problem. This chapter also contains the historical background to the fundamental scientific and ideological positions accepted by humanist educators. An important distinction is also made between secular humanism in US education and humanistic education.

In chapter three a critical exposition of key elements in the humanistic theory relating to the research problem is conducted. Several humanistic models that are said to enhance the integration of the cognitive with the affective, as well as an overall school structure that would support self-actualization, are reviewed.

In chapter four a fundamental-pedagogical evaluation of the humanist contribution towards reaching an integration of the affective with the cognitive is conducted.

Chapter five firstly attempts to establish a basis for communication between the humanist and reformed traditions on the basis of mutual recognition of the integrative question encountered by the humanist educators. Secondly, an estimation is made of areas in which the reformed tradition still needs growth in order to engage the research problem properly. Thirdly, a contribution is made towards solving the research problem from a reformed perspective. Lastly a fresh analysis of the school structure from a reformed perspective is given, emphasizing its so-called "human-friendly" characteristics.

In chapter six a summary of several findings of this study are presented along with some conclusions and recommendations. A significant finding refers to the unwarranted equation of the meaning of life as a whole with the distinctive character of the school. Another finding refers to the characterising of humanistic education in apparently contradictory terms as being both naturalistically founded and orientated to a personalistic freedom ideology. A finding which bears directly on the research problem, states that the attempted integration of affect with cognition, was unsuccessful on the epistemological level which was the main focus of this thesis.

The main conclusion from the findings, thus is that the hypothesis is maintained for the reasons predicted above. However, it was also concluded that the humanistic integration did succeed on another level, namely in the societal-didactic foundations of the school structure which relates to task-motivation.