2. DIE VSA-ONDERWYSHUMANISME: 'n BESKRYWING EN TIPERING

2.1 Inleiding

In hierdie hoofstuk sal die omskrywing en tipering van die VSA-onderwyshumanisme wat in 1.1.2 tot 1.1.5 voorlopig gedoen is verskerp word. In 2.2, 2.3 en 2.7 word uitsluitlik op die onderwystipiese kenmerke van die beweging gekonsentreer. In 2.4 tot 2.6 word hoofsaaklik die breër histories-filosofiese en wetenskapsteoretiese bedding waarin die onderwyshumanisme groei, uitgewys. Die beskrywing word steeds vanuit die oogpunt van die probleemstelling (kyk 1.2.2) aangepak.

2.2 Algemene omskrywing

Die term "onderwyshumanisme" is 'n sambreelterm wat talle substrominge huisves (kyk 2.4.5). Daaronder tel affektiewe onderwys, "affirmative education", "confluent education" en die menslike potensiaalbeweging.

Die omskrywing van die VSA-onderwyshumanisme word verder bemoeilik deur die bestaan van sekere tussenterme wat klaarblyklik bedoel is om 'n sekere oorbrugging tussen die VSA-onderwyshumanisme en sekere antitetiese rigtings te verskaf. Sulke rigtings is byvoorbeeld daardie met 'n totale, byna diktatoriale benadering wat 'n volledige eksterne bestuur van die individu en die samelewing voorstaan. Twee voorbeelde van hierdie rigtings is die behaviorisme van Skinner (vgl. Youngue,1977:121) en die nasionaal-sosialisme. Die tussenterme wat ontstaan het, is die van "behavioristiese

humanisme" (Lucas,1984:286; Chu,1980:229), en 'n "nasionaal-sosialistiese humanisme" (De Vogel,1968:2-3). Aangesien veral die behaviorisme belangrik was in die historiese ontwikkeling van die onderwyshumanisme, sal hierdie oorbruggingspoging in 2.5.2 en 2.6.1.2 van naderby bekyk word.

Vervolgens kan die voorkoms van die VSA-onderwyshumanisme ook op 'n skaal of kontinuum met konserwatiewe en rewolusionêre uiterstes beoordeel word. Die meer konserwatiewe tendense in die humanistiese onderwys is byvoorbeeld dié onder leiding van Brown (kyk 3.3.6), wat die affektiewe tegnieke so wou uitbou dat dit: "enhance the existing curriculum of the public schools and thereby facilitate cognitive learning" (Lyon,1971:74).

Ook van belang in die lig van die probleemstelling, is die meer rewolusionêre stroming onder leiding van Weinstein met sy kurrikulum van belangstelling. Hierdie rigting beoog 'n ganse nuwe kurrikulum wat die leerder se persoonlikheid self as die belangrikste leerinhoud beskou, met ander woorde sy eie emosies en denke in plaas van dié van ander: "The goal is to assist the student in developing his sense of identity, his sense of power, and his sense of connectedness" (Lyon,1971:75).

Hierdie twee voorgenoemde tendense word as onderling versoenbaar aanvaar (Lyon,1971:75). Dit kom ook voor asof hierdie twee benaderings strategiese alternatiewe is. Die rigting van Brown werk meer ooreenkomstig die tradisioneel-konserwatiewe openbare mening. Dit beweeg binne bestaande kurrikula. Die rigting van Weinstein en Fantini

raak slegs moontlik binne 'n ouergemeenskap wat gereed is vir 'n nuwer benadering. Vir hierdie benadering is dit moontlik om elemente van die bestaande kurrikulum omver te gooi. In die geval van laasgenoemde kan die skoolinstelling self as humanisties beskou word (vgl. Mahrer & Gervaize,1985:2353).

Die oorkoepelende doel van beide strategieë is om 'n persoonlikheidsbasis te lê in terme van die integrering van affektiewe selfaktualisering met logies-analitiese ontsluiting (Mahrer & Gervaize,1985:2352-3). In terme van hierdie doel moet die leerling maksimimum vryheid kry om leerinhoud en leerprogramme self te inisieer en af te handel (Lucas,1984:351).

Tans sal egter nie te diep op hierdie veelvormige verskeidenheid ingegaan word nie. Daar gaan vervolgens eerder gefokus word op die soeke na 'n omvattende omskrywing van die VSA-onderwyshumanisme. Om hierdie omvattende omskrywing te bereik gaan twee redelik betroubare omskrywings van die VSA-onderwyshumanisme aan die hand van die probleemstelling bekyk word. Die twee omskrywings is die sewepunt-omskrywing van die Association for Supervision and Curriculum Develop-

ment (ASCD)* wat in 1979 gepubliseer is (Lucas,1984:353;

==

* Die ASCD is 'n organisasie wat reeds sedert 1921 bestaan (Overly,1971:357). Die ASCD is 'n organisasie wat beter onderwys in die VSA ten doel het, en die onderskeie studiegroepe doen jaarliks verslag oor sekere onderwysprobleme, aspekte van die onderwys en tendense in die onderwys. As sodanig is die organisasie nie eerstens aan die VSA-onderwyshumanistiese beweging verbonde nie. Tog het dit by geleenthede reeds die bydraes van die VSA-onderwyshumanisme betudeer en jaarboeke wat met hierdie rigting verband hou, gepubliseer (vgl Assosiation for supervision and curriculum development,1962a; Assosiation for supervision and curriculum development,1970.). Die ASCD gee ook die tydskrif, *Educational leadership*, uit.

Die ASCD-definisie van die VSA-onderwyshumanisme wat in hierdie navorsing gebruik is, is byvoorbeeld ook in 1981 deur Combs (Combs,1981) in 'n artikel gebruik. Toe Lucas (Lucas,1984:287) sy alternatiewe omskrywing van die VSA-onderwyshumanisme gegee het, was hierdie ASCD-definisie die volledigste ander omskrywing wat deur hom (blaai om *)

==

Aanhangsel A) en Lucas** (1984:287; Aanhangsel B) se eie tienpunt-omskrywing.

Ten opsigte van selfaktualisering skryf Lucas (1984) dat die basiese doel van alle humanistiese onderwys moet wees om elke individu op morele, geestelike, estetiese, emosionele en intellektuele gebied tot die maksimum selfontwikkeling te

==

* (vervolg) gebruik is. Dit was ook die enigste ander omskrywing wat deur 'n organisasie ontwerp is. Dit kan dus gesê word dat hierdie definisie 'n redelike konsensus verteenwoordig (Lucas het ook geen kritiek daarop nie) en 'n goeie status in onderwysgeledere geniet.

** Die omskrywing van Lucas word ook vir analise gebruik omdat dit 'n betroubare, samehangende, omvattende en resente definisie is. Voorts staan dit in samehang met die ASCD-definisie.

Hoewel die aanloop tot 'n beskrywing van die VSA-onderwyshumanisme by bogemelde twee definisies aanknoop, sal dit algaande duidelik word dat die beeld van die VSA-onderwyshumanisme in hierdie navorsing op veel meer as die twee definisies daarvan gebou is.

==

help (Aanhangsel B:punt 1). Die ASCD stel ongekwalifiseerd dat humanistiese onderwys selfaktualisering en persoonlike bevoegdheid moet bevorder (Aanhangsel A:punt 2). Die belangrikheid van selfaktualisering word verder verhoog deur verskeie verwysings na die individuele aanleg en persoonlike voorkeure van die individu. Lucas het in elkeen van sy tien punte, behalwe punt 5 die een of ander verwysing na individualiteit. En in hierdie punt 5 word na die vryheid van die leerproses verwys waardeur individualiteit geïmpliseer is. In die ASCD-definisie word individualiteit op dieselfde wyse as by Lucas in punt 6 geïmpliseer. Origens word slegs in punte 3 en 6 nie na individualiteit verwys nie.

Die affektiewe hang ten nouste saam met die idee van selfaktualisering. By Lucas is affektiwiteit slegs in die individualiteit geïmpliseer. In sy aanloop tot die omskrywing van die VSA-onderwyshumanisme laat Lucas (1984:287) hom egter baie duidelik uit oor die affektiwiteit:

> "It is also widely assumed in certain quarters that humanism in education has to do with feelings, desires, and emotions -- with 'affect' more than with rational 'cognition'."

In die ASCD-definisie is egter meer oor die affektiewe ingeskryf. Nie slegs word swaar klem op die regte leerklimaat met die kenmerke van empatie, ondersteuning, aanmoediging en bedreigingsvryheid gelê nie (punt 6). In punt 5 word ook gesê dat humanistiese onderwys: "recognizes the primacy of human feelings and personal values and perceptions as integral factors in education processes."

In laasgenoemde punt blyk ook die strewe na 'n realisering van die integratiewe plek van die affektiewe in die leerproses. Saamgelees met die swaar klem op individualiteit via selfaktualisering is dit duidelik dat affektiwiteit met selfaktualisering saamloop en eintlik 'n groot mate van onderlinge oorvleueling daarmee toon.

Wat is die plek van die logies-analitiese? Hier is dit opmerklik dat die logies-analitiese nie naastenby so opvallend soos die affektiewe vertoon nie. Lucas noem wel in punt 1 (Aanhangsel B) dat selfaktualisering ook op die intellektuele vlak moet plaasvind. Dit is een van die vyf terreine vir selfaktualisering in die skoolonderwys. In die ASCD-definisie word die logies-analitiese glad nie direk genoem nie. Albei definisies het dit egter uitvoerig oor 'n leerklimaat en leerders en erken die noodsaak van basiese vaardighede. In hoeverre leer nou as 'n logies-analitiese ontsluiting verstaan word, is nie sonder meer in enige van die twee definisies duidelik nie. Leer kan immers ook doodgewoon as die kondisionering van vaardighede verstaan word.

In albei hierdie omskrywings van die onderwyshumanisme funksioneer feitlik al die sleutelkonsepte van die probleemstelling. Daar is naamlik veel gesê oor selfaktualisering, affektiwiteit en die integratiewe plek daarvan, terwyl die logies-analitiese ontsluiting in 'n mindere mate ter sprake kom.

Die kwessie van 'n skoolstruktuur word nie baie duidelik in hierdie definisies uitgebring nie. Slegs punt 4 (Aanhangsel

A) dui op iets van die anti-outoritêre inset van 'n humanistiese organisasie. Hier word baie duidelik gestel dat leerlinge op alle vlakke van onderwys demokraties betrokke moet wees. In punt 8 (Aanhangsel B) word dieselfde gedagte ietwat gedemp herhaal in die stelling dat leerdoelwitte slegs waardevol is as dit vryelik deur die betrokkenes gekies is. Die gepersonaliseerde leerervarings (punt 4, Aanhangsel B) versterk hierdie bestuursbenadering. Sodanige demokratisering en personalisering tas aan die fondamente van die essensialistiese en perennialistiese skoolbenaderings wat glo dat daar 'n gemeenskaplike kern in alle skoolmateriaal moet wees en wat deur alle leerlinge bemeester moet word. Die essensialistiese en perennialistiese benaderings het tipiese outokratiese tendense met pasklaar reëlings van die organisatoriese skoolstruktuur. Daarenteen werk die humanistiese skoolbenadering demokraties vanuit die behoeftes van die leerlinge, soos blyk uit die herhaalde klem op individuele aanlegte in die twee definisies.

Nietemin deel die twee omskrywings weinig mee oor 'n humanistiese skoolstruktuur. Die probleem wat die onderwyshumaniste ervaar, is dat hulle 'n lewende agterdog teen enige voorgeskrewe skoolstruktuur het. 'n Enkele model sou dus nie aanvaarbaar wees nie. Daar is dus byna noodwendig 'n pluralistiese of eklektiese tendens in die onderwyshumanistiese besinning oor die skoolstruktuur. So stel Maslow (1973:169-170) en Combs (1981:449) albei dat humanistiese onderwys selfs in die mees outoritêre skool moontlik is, hoewel dan nie vir alle leerlinge en alle onderwysers nie.

Dit staan egter ewe vas dat die ideaal van 'n humanistiese

skool ten beste beliggaam word in die sogenaamde Brits-beïnvloede "open schools". Daarin is weggebreek van die strakke gegradeerdheid, streng voorgeskrewe studievelde en studiemateriaal. In sulke omstandighede word die VSA-onderwyshumanisme ongetwyfeld bevoordeel. Lucas (1984:287) stel ook dat enige informele onderwys en selfs die sogenaamde vrye skole deur baie van die skrywers as bevorderlik vir 'n onderwyshumanistiese benadering beskou word.

In hierdie afdeling is twee betroubare omskrywings van die VSA-onderwyshumanisme van nader bekyk. Dit is bevind dat die meerderheid sleutelbegrippe van die probleemstelling in hierdie omskrywings teenwoordig is. Daar bestaan enkele vaaghede rondom die verband tussen die humanistiese onderwys en 'n skoolstruktuur wat daarby pas. Hierdie probleem sal in 3.5 verder ondersoek word. Tans sal egter eers oorgegaan moet word tot 'n bespreking van die historiese agtergronde van die VSA-onderwyshumanisme.

2.3 Die onderwyshumanisme as 'n relatief konstante raamwerk in die onderwysgeskiedenis

Soms word die VSA-onderwyshumanisme se ontstaan in die jare na die Tweede Wêreldoorlog gesoek (Combs, Popham & Hosford,1977:56). Lucas (1984:20) bevind egter dat die onderwyshumanisme 'n permanente verwysingsraamwerk in die onderwysgeskiedenis is. Daar is volgens Lucas vier sulke raamwerke, naamlik die konserwatisme, die humanisme, beroepsoriëntering en die rekonstruktionisme.

Hierdie vier hoofraamwerke kom elkeen egter selde in 'n suiwer vorm voor. Daar is groot onderlinge verstrengeling wanneer spesifieke denkers, leiers, onderwysers en drukgroepe in terme van hierdie raamwerke ondersoek word. Nogtans bly die vier hoofbenaderings nuttige abstraksies waarna verwys kan word. Hierdie raamwerke "allow the positions people advance in the 'real world' of debate over schooling to be categorized for purpose of analysis" (Lucas,1984:20).

Hoewel die onderwyshumanisme 'n permanente verwysingsraamwerk in die onderwys en opvoedkunde is, was dit nie altyd ewe prominent nie. Soos talle ander ou temas in die VSA-onderwysgeskiedenis, het ook die onderwyshumanisme periodiek in 'n nuwe mondering opgedoem (Lucas,1984:20). So het die progressiwisme as 'n vroeëre vorm van die onderwyshumanisme in 1955 gesneuwel, onder andere weens onguns by die konserwatiewe publiek. Die onderliggende ideologie het egter nie verdwyn nie. Slegs 'n dekade later sou die onderwyshumanisme weer verskyn, hierdie keer as die Brits-beïnvloede, humanisties-sielkundig-gefundeerde oopskool (Lucas,1984:313).

Terwyl toegegee kan word dat die onderwyshumanisme dus wel in die moderne era een van die hoofonderwysparadigmas is, moet daar kortliks gekyk word na die redes waarom dit nie altyd ewe prominent was nie. Nash (1975:8) het die prominente fases van die humanisme aan ekonomiese opbloeitydperke gekoppel. Die huidige krisis van die wêreldekonomie met sy 'management of decline' (Husén,1982:52) skep in die geheel dus 'n ongunstige klimaat vir die onderwyshumanisme, gesien vanuit Nash

se bevinding oor die "ekonomiese bepalers" daarvan.

Combs (1981:446) het egter, anders as hierbo, 'n optimistiese kyk op die toekoms van die VSA-onderwyshumanisme. Aangesien probleme soos oorbevolking en talle ander politieke en ekonomiese probleme in die eerste plek menslike probleme is en besig is om te vererger, sal die onderwyshumanisme, volgens Combs, altyd relevant bly. Die rede hiervoor is doodgewoon omdat die onderwyshumanisme sensitief vir menslike probleme is. Goodlad (in Engler,1973:340) voorsien 'n oplewing in die humanisme rondom die eeuwenteling. Hy (Goodlad,1979:118) skryf later:

> "Indeed, there are signs that another humanistic cycle of reform is brewing. The great uncertainty is whether the countervailing forces will focus on the public schools system or will concentrate on alternatives to it."

Nash (1975:19) troos homself daarmee dat met elke oplewing in die humanisme daar méér mense is wat die humanistiese visie deel as tydens die vorige oplewing. Later het Nash (1980:12) egter tog ingegaan op die voorwaardes vir die oorlewing van die onderwyshumanisme in die tagtigs. Daarvoor meen hy is dit nodig dat daar wegbeweeg word van die geïsoleerde self na 'n sinergetiese interafhanklike self wat sterk op polities-ekonomiese probleme konsentreer. Veel vroeër reeds het Fantini (1974a:401-402) dit bepleit dat die humanisme vanaf die geïsoleerde, byna egoïstiese, self moet wegbeweeg. Hierdie narcisistiese tendens wat wel in sekere strominge binne die onderwyshumanisme voorkom, is tipies van die oorvloedsamelewing. Fantini bepleit dit dat van die selfsugtigheid wegbeweeg moet word om die armes en die

onderdruktes te kan bereik. Alleen so sal die VSA-onderwyshumanisme sy ekonomiese stimulante kan oorleef.

Of hierdie byna meganistiese verband tussen die onderwyshumanisme en ekonomiese bloeitydperke deurbreek is, is nog geensins duidelik nie. Waarskynlik sal sodanige deurbreking van die afhanklikheid van die onderwyshumanisme aan ekonomiese oplewing vereis dat die benaderings van derdewêreldwerkers soos Illich en Freire enersyds, met andersyds die logoterapeutiese visie van iemand soos Frankl, gekombineer word. Frankl het op sinvinding in totaal ongunstige lewensomstandighede soos uitwissingskampe tydens die Tweede Wêreldoorlog gekonsentreer (vgl Frankl,1962).

2.4 Enkele hoofmomente in die geskiedenis van die humanisme

2.4.1 Inleiding

Hierdie oorsig word gegee om tegelyk die ooreenkomste en die verskille tussen die VSA-onderwyshumanisme en ander klassieke humanistiese strominge in die onderwys aan te toon. Daardeur word die unieke en universele aard van die VSA-onderwyshumanisme soos in die ongeveer twee dekades sedert 1965 nader vasgestel.

2.4.2 Die klassiek-literêre humanisme

2.4.2.1 Die Grieks-Romeinse "humanisme"

Nash (1975:8-10) het die voorlopers van die VSA-onderwyshumanisme in die Grieks-Romeinse tye gaan soek. Lucas (1984:284, 295) dui ook aan dat die humanisme in sy belangrikste temas onder andere reeds by Protagoras en Cicero teenwoordig was.

Die ooreenkomste van die VSA-onderwyshumanistiese idees met antieke gedagtegoed is egter altyd in 'n gedeeltelike, dit wil sê 'n swakker sin as byvoorbeeld die ooreenkoms met die Renaissance-klassieke te verstaan. Hoewel sekere basiese ooreenstemmende terme uit die antieke, Grieks-Romeinse klassieke gevind kan word, is die humanisme hoofsaaklik 'n moderne verskynsel. Die woord "humanisme" is byvoorbeeld vir die eerste keer deur Niethammer eers in 1808 gebruik (Menze,1974:323). Dit het egter eers algemeen in gebruik geraak vanaf 1929 (De Vogel,1968:220). Inhoudelik is die terminologie van die Renaissance en die VSA-onderwyshumanisme ook nie altyd dieselfde as in dié van die Grieks-Romeinse klassieke nie. Een voorbeeld van hierdie verskille word deur Dooyeweerd (1969, vol 1:195) gegee wanneer hy wys op die diepgaande verskil in betekenis wat bestaan tussen die Renaissance-humanistiese en die Grieks-klassieke opvatting van die menslike rede.

2.4.2.2 Die Renaissance-humanisme

Hoewel daar sedert die Carolingiese Renaissance van die sewende en agste eeue talle herlewings van die belangstelling in die klassieke geleerdheid was (De Vogel,1968:136), neem hierdie oorsig sy aanvang in die Renaissance van die vyftiende en sestiende eeue. Die rede is doodgewoon dat vorige Renaissance-eras kleiner in omvang was en nie so sterk bygedra het tot die verbrokkeling van die Rooms-katolieke magstruktuur nie. Voorts het hierdie Renaissance van die vyftiende en sestiende eeue die moderne tyd ingelei.

Vooraf kan eerstens verwys word na De Vogel (1968:37) se onderskeid tussen die opvattings oor selfbewussyn in enersyds die Middeleeue en andersyds die Renaissance van die vyftiende en sestiende eeue. In vergelyking met die Renaissance het dit in die Middeleeue "ontbroken aan een systematische en vrij algemeen beoefende cultus van het ik"

Hierdie bevinding van De Vogel bied die belangrikste enkele ooreenkoms tussen die VSA-onderwyshumanistiese benadering en die van die Renaissance. Afgesien van hierdie ooreenkoms is daar ook baie verskille tussen die Renaissance- en die VSA-onderwyshumanistiese opvattings. Willers (1975:39-40) bespreek hierdie verskille en bevind dat die Renaissance-humanistiese tradisie die menslike natuur nie van binne wou laat ontplooi nie maar deur die dissiplinerende effek van die verskillende menswetenskappe van buite wou vorm.

Patterson (1973) wys op dieselfde onderskeid as Willers, naamlik dié tussen innerlike en uiterlike loci van

vormingsinisiatief. Patterson (1973:35) beklemtoon dat die onderwyshumanisme na 'n "more basic aspect of humanity", dit wil sê die innerlike, verwys: "the adjective humane, which is defined as having feelings and inclinations creditable to man, including kindness and benevolence."

Andersyds is ook getrag om die koppeling tussen hierdie twee humanismes aan te dui. Simpson (1976:6) stel die saak so:

> "What binds contemporary humanistic studies to the traditional humanities is concern not just with man's highest values, but also with those values as uniquely the product of passion as well as intellect...The enduring object of both the humanities and humanistic thought is the enlargement of the human spirit, not merely the development of the capacity to think or judge esthetically or morally."

In opvoedingsperspektief wou die Renaissance-humanisme die mens vorm deur 'n studie van die antieke skrywers. Hierdie eksterne vormingsuitgangspunt moet egter nie verstaan word in die verengde sin van 'n vakgeleerde of didaktiese benadering nie, maar volgens die voorbeeld van Erasmus "die in hoogste selfontplooiing de zin van de leven beschouwt" (Menze,1974:323).

Die Renaissance-humaniste was voorts ook sterk gekant teen die Middeleeuse universiteit se verheffing van die logika en die degradering van die letterkunde (Olafson,1971:521). In die letterkunde het die Renaissance-humaniste meer getuienis van die volle menslike lewe gevind as in die logika.

Vandag se VSA-onderwyshumaniste wil veral die menslike vryheid as wilsuiting, dit wil sê 'n innerlike locus van vorming, beklemtoon. Daarom word Erasmus, die vrye "uomo universale", se leer van die vrye wil en keuse, deur Buhler en Allen (1972:18-19) as die sterkste invloed uit hierdie periode op die sielkundige humanisme van die VSA in die twintigste eeu beskou. Die funderende verhouding tussen hierdie sielkunde en die VSA-onderwyshumanisme word in 2.7.4 aangedui.

Die gees van die Renaissance-humanisme in sy literêre karakter sou nog eeue lank invloedryk bly. Om hierdie voortgang van die klassiek-literêre benadering sedert die Renaissance aan te dui, sal verdere indelings gemaak word. De Vogel (1968:2; vergelyk ook Menze,1974:323) meen dat die literêr-klassisistiese tradisie vanuit die Renaissance-tydperk ook in die sogenaamde neo-humanisme en die derde humanisme gevind word.

2.4.2.3 Die neo-humanisme van die agtiende eeu

Die terme neo- of nuwe humanisme is 'n hoogs bedrieglike tipering, omdat dit altyd relatief ten opsigte van die datum van die tipering is. So is die VSA-onderwyshumanisme ook al as "neo-" of "nuwe" humanisme getipeer (Willers,1975:40, 41, 44). En so ook is die litêrer-filosofiese humanisme van onder meer Rousseau, Schiller, Goethe en Leibniz as 'n neo-humanisme getipeer.

Hierdie agtiende-eeuse neo-humanisme se onderwysteorie is soos die Renaissance-humanisme (kyk 2.4.2.2) deur 'n klem op vorming van buite gekenmerk, maar steeds met die vryheid van

die individu as doelstelling: "Het uiteindelijk doel van de wereldorde bestaat volgens hen uit de vorming van de individualiteit...dat zichself vervult in de vrije spel van zijn krachten" (Menze,1974:324).

Schiller (Olafson,1971:521) het 'n filosofie van selfaktualisering ontwikkel waarin alle menslike kragte binne 'n estetiese ervaring verenig is. Die uiteinde van hierdie rigting was volgens Olafson (1971:521) egter 'n oordrewe historiese bewussyn in die onderwys.

2.4.2.4 Die "derde humanisme" van die twintigste eeu

Hierdie humanisme het sy hoogbloei aan die begin van die twintigste eeu gehad en was veral onder die leierskap van die Berlynse geleerde Jaeger, wat in 1933 na die VSA uitgewyk het. Ondersteuners van hierdie beweging het veral die eksemplariese geldigheid van die antieke *paideia*, die onderwysideaal van die Grieks-Romeinse humanisme, verkondig (Menze,1974:324). In die VSA het hierdie rigting ook bekend gestaan as die perennialisme (Wilds & Lottich,1970:509, 514) wat die "great books", dit wil sê klassieke geskrifte, se vormende waarde as kern van die kurrikulum voorgestaan het. Dit word ook gewoonlik om klaarblyklike rede met die essensialisme geassosieer (Wilds & Lottich,1970:502). (Terloops kan vermeld word dat Becker (1967:21) hierdie derde humanisme ook destyds as 'n "nuwe" humanisme getipeer het.)

Becker (1967:22-23, 230) het aangetoon dat hierdie "derde" humanisme heeltemal uit voeling was met die eise van die twintigste eeu, omdat dit nie rekening gehou het met die

vereistes van die arbeidsmark en die afname in gewildheid van die sogenaamde vrye kunste nie. Tog het dit 'n sekere aanhang behou. Interessant is die wyse waarop Shuman (1980) probeer om die klassiek-literêre tradisie te verdedig. Eerstens sien Shuman die bedreiging vir die literêre humanisme in die groeiende aansien van die natuurwetenskappe en ander nuttigheidsbenaderings. Met die natuurwetenskappe wil hy 'n versoening aangaan. Dit doen hy deur eerstens te beklemtoon dat die Renaissance in wese wetenskaplik was omdat dit die menslike denke bevry het om wetenskaplik en ondersoekend te werk te gaan (Shuman,1980:94; 100; vgl ook 2.5.2).

Vervolgens pleit hy vir 'n simbiose van die literêr-humanistiese benadering met die natuurwetenskappe deur te vereis dat, net soos wat talle "humanities" tans meer wetenskaplik as in die verlede onderrig word, ook die natuurwetenskappe meer humanisties benader moet word (Shuman,1980:95). Om dit te bereik moet die mens se posisie nie maar slegs in die heelal (fisies) bekyk word nie, maar ook in die wêreld (dit is:"cosmos" = heelal + geestelike erfenis). Dan besluit Shuman (1980:86) dat die relatiwistiese natuurwetenskappe tans juis besig is om die wêreld te verken. Die probleme van absolute ruimte en tyd waarmee Einstein en Planck geworstel het, is 'n tema waarmee talle kunstenaars hulle oor die eeue heen bemoei het (Shuman,1980:101). Dus maak die veranderings wat sowel die literêr-humanistiese as die natuurwetenskaplike tradisies ondergaan het 'n nuwe versoening moontlik.

'n Nuwe humanistiese perspektief, skryf Shuman (1980:102), sal slegs dan bereik word wanneer die mensheid veg om die volgende te bereik: "to embrace as much diverse knowledge as

possible and to perceive the interrelationships which this diversity suggests."

Die gees van onderlinge openheid wat hierbo gestel is asook die verskeidenheid kennissoorte wat in die wetenskap toelaatbaar geag word, is natuurlik nie vreemd aan die wetenskapsbeskouing van beide die VSA-onderwys en sielkundige humanisme nie. Daaroor word verder in 2.6.1.1 gehandel.

2.4.3 Humanisme, Oosterse wortels en aspekte van die historiese Christendom

'n Poging is deur Rogers (1973:12-13) en ook deur Maslow (1968b:41, 55,184,199) aangewend om die onderwyshumanisme van Oosterse wortels te voorsien. Oden (1972:28) wys egter daarop dat die veramerikaanste Zen- en joga-temas wat veral in die humanistiese sielkunde se T-groepkultuur (die "encounter"-beweging) gepropageer is, meesal onherkenbaar vir die Oosterlinge self is. Maslow (1968b:55) erken implisiet hierdie probleem en stel dit spesifiek dat sy sielkunde die mens homself wil laat wees en daarvoor word die Taoïstiese "let be" omvorm tot 'n "helpful let be".

Oden (1972) bevind voorts dat hierdie "encounter"-groepkultuur (waarvan baie tegnieke ook in die VSA-onderwyshumanisme gebruik word) eerder 'n herlewing van die kleinselle in die klassieke Protestantse en Joodse piëtisme van die agtiende eeu is. Hierdie selle is informele vergaderings wat los van eredienste en ander formele kerkvergaderings staan. Die klem val op die getuienisse oor persoonlike godsdienstige belewenisse, op gemeenskaplike gebed en die sing van hoogs-emosionele liedere. In hierdie

"collegia pietas" oftewel vrome geselskappe, het die "persoonlike vroomheid...baie meer op die voorgrond gestaan as die heil van die kerk" (Du Toit,1963:100).

In die "encounter"-groep word dieselfde tipe tegniek gebruik minus die Joods-Christelik-godsdienstige verwysingsraamwerk. Daarom kan van 'n gesekulariseerde weergawe van die Joods-Protestantse kleinsel in die T- of encounter-groepe gepraat word.

Word die bande van die VSA-onderwyshumanisme met die progressivisme verder in gedagte gehou (kyk 2.7.3), is Ichimura (1984:453) se bevinding interessant. Ichimura bevind naamlik dat die progressiwisme se strydvaart om die onderdrukte kind te verlos 'n gesekulariseerde voortsetting van die Protestantse mentaliteit is (kyk verder oor die Protestantse lyn in die humanisme by 2.6.4.3). Die trant van die progressivisme was, net soos by die Protestantisme, 'n verdediging van die individu se persoonlike verhouding. In die progressivisme is hierdie persoonlike verhouding sonder 'n godheid verstaan. Die godheid is egter deur die leerinhoud vervang. Daarom sou met Ichimura gesê kon word dat die progressivisme 'n

gesekulariseerde weergawe van die Protestantse* mentaliteit is.

==

* Skynbaar is daar talle wyses waarop die humanisties-sielkundige/onderwyskundige rigting met die Protestantse tradisie verbind kan word. Dettering (1955:212) tipeer Rogers se benadering as die "first major expression in modern psychology of protestant individualism."

Ter motivering van bogenoemde kategorisering van Rogers verwys Dettering (1955:206, 212) na die ooreenkoms tussen die Protestantse verwerping van 'n verlossing deur bemiddeling van die kerk en sy kontrole enersyds, en die vertroue van die nie-manipulerende Rogeriaanse terapeut op die individu se vermoë tot suksesvolle selfgenesing andersyds. Dettering (1955:212) verwys ook na Kant wat as die filosoof van die Reformasie bestempel is. Sonder om enigsins op besonderhede in te gaan kan hier ook kortliks verwys word na die tipering wat Max Weber (Beukes,1978:86-87) van die kapitalisme gee as 'n uitkoms van die Protestantse werksetiek. Hierdie werksetiek is eweneens sterk individualisties verstaan.

Die verfynde kritiek van die reformatoriese filosofie (Dooyeweerd,1969, vol 1:326-401) het egter intussen reeds die nie-Christelike veronderstellings van (blaai om *)

==

Primack en Aspy (1980) se verdediging van die VSA-onderwyshumanisme teen aanvalle van die Nuwe Regse-beweging is opvallend. Die Nuwe Regse-beweging in die VSA is grootliks fundamentalisties-Protestants. Primack en Aspy (1980:224-225) probeer aantoon dat daar groot gemeenskaplikheid tussen die Christelike tradisie en die VSA-onderwyshumanisme bestaan. Hulle bevind egter dat die VSA-onderwyshumanisme die skeppingsvisie in die Christelike tradisie beklemtoon en dat die verhouding tussen die God van die Christene en die individu onderbeklemtoon word Oënskynlik besef hulle nie dat hulle met hierdie verdediging van die humanisme juis die gesekulariseerde karakter daarvan beklemtoon nie. Die gesekulariseerdheid van die VSA-onderwyshumanistiese beweging is juis dit wat hierdie beweging by die grootliks fundamentalisties-Protestantse beweging in onguns bring. (Die vroeëre historiese botsings en ooreenkomste tussen die personalisme en transendentalisme enersyds teenoor die Amerikaans-Protestantse tradisie andersyds word verder in 2.6.4.3 bespreek. Die transendentalisme en die personalisme word in 2.6.4.3 as kultuur-filosofiese voorlopers van die VSA-onderwyshumanisme beskou.)

==

* (vervolg) die Kantiaanse filosofie aangetoon. Eweneens is die nie-christelike wortels van die kapitalisme deur Beukes (1978) aangedui. Beukes (1978:87) wys veral daarop dat die basiese stelling van Weber gebaseer is op die ongeregverdigde gelykstelling van die Calvinisme en die Puritanisme.

==

2.4.4 Die radikale humanisme van Feuerbach en Marx

In Goethe, Schiller en Rousseau het die middel-negentiende eeu 'n nie-literêre humanisme opgelewer. Dit sou oorweeg kon word om hierdie humanisme as 'n kreatiewe "sekularisasie" van die literêr-klassieke humanisme te beskou.

Feuerbach (Menze,1974:322-323), met sy ateïstiese posisie was ook baie prominent in hierdie rigting. Hy het die menslike soortbewussyn tot die individuele mens se godsdiens verklaar. Die ware godsdiens is die gesamentlike realisering (selfprojeksie) van die menslike wese. Die mens was vir Feuerbach 'n suiwere natuurwese met sy soortbewussyn as onderskeidende kenmerk.

Marx (Stumpf,1966:427) het onder meer aandag gegee aan die moontlikheid van verandering. Verandering was vir hom moontlik omdat hy nie aan die bestaan van vaste strukture in die werklikheid geglo het nie. Verandering vir Marx was nie blote groei nie. Verandering was vir hom die ontwikkeling van egte nuwe vorme.

Marx se siening van verandering was dus baie in lyn met die evolusionisme van Darwin, die Kierkegaardiaanse eksistensialisme en die romantiek. Brauner en Burns (1965:70-71) wys op die kontras tussen sienings oor verandering vóór en ná Darwin. Voor Darwin was alle veranderings binne idealistiese skemas. Sedert Darwin word dit moontlik geag dat 'ewige' skemas of siklusse self ook veranderbaar is.

Marx (soos ook Feuerbach) het die ganse Hegeliaanse idealisme

op sy kop gekeer. Die natuur, waaronder die mens, is deur hulle nie bloot as uitdrukking van 'n aktualiserende idee of god gesien nie. Die natuur volg sy eie koers na eie behoefte. Die mens skep idees of universele skemas en nie andersom nie.

Hierdie radikale humanisme se radikaliteit lê daarin dat dit die mens op 'n voorheen ongekende wyse die middelpunt van die wêreld maak. In die proses word idealistiese skemas, God en sy gebod, aan die mens ondergeskik gemaak. Hierdie radikaliteit van denke is een van die belangrikste voorlopers van die radikalistiese kontrakulturele jeugrewolusies in onder meer die VSA (kyk 1.1.2), toe weer eens gestel is dat alle strukture (lees 'idealistiese skemas' of 'universele wette') aan die mens diensbaar moet wees. Die geïmpliseerde willekeurigheid wat in die VSA-onderwyshumanisme se verheffing van affektiwiteit sit, maak hierdie negentiende-eeuse radikalisme hoogs relevant. 'n Integrering van affektiwiteit met die logies-analitiese ontsluiting beteken ook dat die logiese wettelikheid baie relatief opgevat word en dus eweneens aan die mens diensbaar gemaak word.

2.4.5 Enkele tendense sedert die Tweede Wêreldoorlog

Sedert Feuerbach en Marx se materialistiese humanisme het die humanistiese heerskappy-ideaal sterk gevorder in die gees van Marx (1976:8) se elfde tese teen Feuerbach dat die wêreld nie eerstens deur die filosowe verklaar moet word nie maar deur hulle verander moet word.

Die historiese ontwikkeling het egter al hoe meer "soorte" humanismes opgelewer. Shinn (1968:24) meen dat hierdie verskeidenheid humanismes in die mens se onsekerheid oor wat

hy wil wees wortel. Shinn identifiseer vanuit 'n Christelik-teologiese en ekumeniese hoek die humanisme van die tydperk sedert die Tweede Wêreldoorlog as 'n nuwe (!) humanisme (kyk 2.4.2.3).

Hierdie humanisme het ontstaan weens die ongekende hoogtes wat die mens ten opsigte van die tegniek bereik het, allerlei krisisse wat menswaardigheid bedreig, instellings wat mense dehumaniseer, 'n groter bewustheid van godsdienstige pluralisme, die behoefte om 'n basis vir groter samewerking in 'n ideologies-plurale samelewing te vind, en 'n nuwe belangstelling by Christene in die fokus van die Bybel op die sondige wêreld wat deur Christus versoen is (Shinn,1968:27-32).

Teenoor hierdie Christelik-ekumeniese humanisme staan die sekulêr-rasionalistiese humanisme. Hierdie humanisme het ook sy uitloper in die VSA-onderwys, waar dit kortweg as die sekulêre humanisme bekend staan. In die skoolonderwys propageer dit veral sake soos die uitskakeling van godsdienstige geleenthede, die bevordering van die waardeverhelderende etiek, geslagsvoorligting en die onderrig van die evolusionistiese natuurwetenskap in die skole.

Daar is in 2.4.3 getoon hoedat Primack en Aspy (1980) 'n sekere katolisiteit met die Christelike tradisie wou demonstreer. Hulle kon dit egter slegs doen deur die sekularisasie van die Christelike tradisie. Hoewel die VSA-onderwyshumanisme dus wel ook as 'n sekulêre beweging getipeer kan word, is dit nie geheel dieselfde as die sogenaamde sekulêre humanisme nie daarom dat in die vorige paragraaf van 'n sekulêr-rasionalistiese humanisme gepraat

is.

Die hoofsaaklik fundamentalistiese Nuwe Regse-beweging in die VSA is nie met een van die twee vorme van humanisme tevrede nie. Die twee rigtings het natuurlik wel veel meer gemeenskaplik as die naam "humanisme". Farmer (1982:158-159; vgl ook Melichar 1983) het dan ook 'n sekere katolisiteit vanuit die sekulêre humanisme met die VSA-onderwyshumanisme betoon.

Terwyl die VSA-onderwyshumanistiese tradisie waarskynlik nie verskil van die sekulêre siening oor evolusionisme, geslagsonderrig en die plek van godsdiens in die skool nie, is daar tog belangrike verskille. Die sekulêre humanisme is nie eerstens oor die didaktiek nie maar oor die inhoud van vakke bekommerd. As sodanig is hulle gelukkig met die tradisionele skoolopset. Daarby is hulle benadering positivisties en rasionalisties (vergelyk Farmer,1982:160). Die VSA-onderwyshumanisme het egter groot onvrede met die tradisionele skoolopset, is meer oor die wyse van onderrig as oor die vakinhoud besorg en is baie vyandig teenoor enige positivistiese benadering. Hierdie verskil sal in 2.6.1.2 nog duideliker na vore kom.

Lamont (1949) is seker die bekendste voorstander van die sekulêre humanisme in die VSA (Farmer,1982:162). Vir hom is dit die beste filosofie vir die Amerikaners, want dit "will be the intellectual incarnation of their practices and ideals and to which they can give their undivided loyalty" (Lamont,1949:28).

Die Protestantisme, Rooms-katolisisme, en die transendentale idealisme onder invloed van Kant en Hegel is vir Lamont (1949:49) beide anti-naturalisties en anti-humanisties. Die emosionele kry wel plek, maar dan slegs binne 'n rasionalisties-bepaalde skema (Lamont 1949:19). Juis hierteen het die VSA-onderwyshumanisme beswaar (kyk 3.4.3).

Ehrenfeld (1978:5) verklaar oor die rasionaliteit in die sekulêr-rasionalistiese humanisme:"the core of the religion of humanism:a supreme faith in human reason."

Hierdie sekulêre humanisme lê aan die hart van die Westerse kultuur en bely die geloof dat die mens alle probleme sal oorkom (Ehrenfeld,1978:20). Sodoende is dit ook 'n humanisme van vooruitgang in sowel 'n kapitalistiese as 'n kommunistiese gewaad wat (volgens Ehrenfeld,1978:152) reeds groot skade aan die ekosisteme van die wêreld verrig het.

Hierdie selfde humanisme is dit wat deur die behavioristiese baanbreker Skinner in die *Humanist Manifesto II* van 1973 onderskryf is (Melichar,1983:56). Skinner ontken natuurlik dat hy anti-humanisties is en glo dat sy tegnologie bloot die realisering van tradisionele onderwyswaardes verbeter (Lucas,1984:319). Die benadering van Skinner is 'n duidelike greep daarna om die mens op 'n tegnokratiese wyse te beheers. As sodanig vorm Skinner se benadering deel van die ganse tegnokratiese kultuur wat deur sowel die kommunisme as die kapitalisme gedeel word.

Die tegnokratiese en sekulêre humanisme waarna hierbo verwys is, was natuurlik nie die enigste prominente tendens sedert die Tweede Wêreldoorlog nie. Rigtings soos die

eksistensialisme en die pragmatisme word verder bespreek in 2.5.1, 2.6.4.2 en 2.6.4.5.

2.5 Filosofiese klassifikasies van die humanismes

2.5.1 Zais se "mensgesentreerde filosofiese standpunte"

In sy studie oor die kurrikulum identifiseer Zais (1976:123) die sogenaamde mensgesentreerde filosofieë. Hieronder tel hy die eksistensialisme, die fenomenologie, die pragmatisme en die eksperimentalisme. Sulke mensgesentreerde standpunte kontrasteer hy met die anderswêreldse benaderings (godsdienstig, idealisties, transendentalisties) en die aardsgesentreerde benaderings (rasionalisties, empirisisties, realisties, positivisties, naturalisties, dialekties-materialisties en logies-empirisisties).

Hoewel hierdie indeling 'n oorvereenvoudiging is, is dit duidelik dat rigtings soos die eksistensialisme en die fenomenologie wel 'n groter sensitiwiteit vir "menslik-heid" het as enige van die ander rigtings. Vir die eksistensialisme is die finale realiteit in die self van die individu te vinde. Die kurrikulum wat op grond van hierdie benadering ontwerp is, gee dus groot ruimte aan die individu, sy selfkennis en eie keuse. Die kenleer onderliggend aan hierdie filosofie is dat kennis deur individue gekonstrueer word (Zais,1976:151-155). Die eksistensialisme stem hierin ooreen met die pragmatisme in soverre dit 'n klem op die ontdekking en konstruksie van nuwe kennis plaas. Die pragmatisme se

kenniskonstruksie verloop egter volgens 'n wetenskaplike metode, terwyl die eksistensialisme baie minder vertroue in die wetenskap plaas (kyk 2.6.4.5).

2.5.2 Dooyeweerd se omskrywing van die humanisme

Die humanisme wil deurgaans die outonomie van die persoon bevorder. In 'n beskrywing van die humanismes word 'n probleem egter ondervind met die tussenvorme soos byvoorbeeld die reeds gemelde "behavioristiese humanisme" (kyk 2.2). Die behaviorisme vorm in feitlik alle opsigte die direkte teendeel van die VSA-onderwyshumanisme. Die behaviorisme verklaar byvoorbeeld dat vryheid en die self fiktief is indien dit nie as gekondisioneerde aksies verstaan word nie (Skinner,1971:102-104).

Dooyeweerd (1969, vol 1:169-215) se omskrywing van die humanisme maak dit egter wel moontlik om die teenstelling tussen onderwyshumanisme en sekulêre humanisme of tussen onderwyshumanisme en onderwysbehaviorisme sowel as die moontlikheid van tussenvorme te verklaar.

Dooyeweerd (1969, vol 1:190-191;198) bevind dat die humanistiese vryheidsidee 'n primêre teenstrydigheid huisves. Die strewe om die natuur volledig en vry te beheers volg wel uit 'n bewondering vir die vrye menslike persoon. Om die natuurbeheersing egter te vervolmaak het die mens mettertyd behoefte aan 'n wetenskap ontwikkel (kyk ook 2.4.2.4). Deur die Westerse geskiedenis heen het dit nou egter telkens gebeur dat hierdie wetenskap wat juis uit strewe na die vrye, Faustiaanse beheersing van die natuur ontstaan het, uiteindelik geen plek meer oorgehad het vir die vrye

persoonlikheid wat die beheersingstrewe aanvanklik geïnisieer het nie.

Dooyeweerd sou nie Zais se indeling van byvoorbeeld mensgerigte en aardsgerigte filosofieë kon aanvaar as 'n egte onderskeiding tussen 'n humanistiese en anti-humanistiese/nie-humanistiese teenstelling nie. Anderswêreldsgerigte, mensgerigte, én aardsgerigte filosofieë is binne die Dooyeweerdiaanse sistematiek van die wysgerige geskiedenis bloot noodwendig-teenstrydige elemente binne 'n gemeenskaplike tradisionele raamwerk van humanisme.

Volgens Dooyeweerd word die humanisme deur die sogenaamde immanente denkwyse gekenmerk. Dit beteken dat die humanisme absolute vertrekpunte vir sy wetenskap binne sowel menslike as nie-menslike aspekte van die skepping soek (Dooyeweerd,1969, vol 1:13). Vanuit sy sistematiek redeneer Dooyeweerd (kyk 5.2 - 5.2.5.4) dan dat die humanisme 'n tweërlei verabsolutering van die werklikheidsaspekte vertoon. Eerstens verabsoluteer dit òf 'n modale aspek òf 'n samelewingstruktuur van die skepping. So ontstaan byvoorbeeld die individualisme, biologisme en historisme enersyds, teenoor kerkisme en staatsabsolutisme andersyds (vgl Dooyeweerd,1969, vol 1:46 - 47). Die verabsolutering van 'n aspek van die skepping verloop egter tweedens ook op 'n veel dieper en meer universele vlak, naamlik in 'n keuse wat gemaak word tussen die wetsy en die subjeksy van die werklikheid. Die wetsy verwys na universele gemeenskaplikhede en die subjeksy na die bykans onoorsigtelike empiriese verskeidenheid (kyk 5.2.2.2). Wetsy-verabsolutering lewer 'n rasionalisme op, terwyl 'n verabsolutering van die subjeksy 'n irrasionalisme oplewer. Elke verabsolutering kan dus

eerstens modaliteitsgewys verstaan word met 'n verdere verfyning in 'n keuse tussen subjeksy en wetsy. Die gekombineerde uitkoms van hierdie matriks is dat byvoorbeeld die biologisme òf rasionalisties òf irrasionalisties kan wees. Visagie (1979:247, 251) verwys in hierdie verband na die skynbaar teenstrydige tipering van Litt se denkwyse as 'n irrasionalistiese logisisme en na die pragmatisme as 'n irrasionalistiese sciëntisme (Visagie,1979:250). Popper (1972:226) noem homself 'n "physical indeterminist".

Hierdie klassifikasie van die humanismes het eerstens ten doel om meer karakter te gee aan die term VSA-onderwyshumanisme wat in die probleemstelling gebruik is. Tweedens het dit die nodige onderskeiding ingevoer sodat 'n historiese verklaring van die strewe na selfaktualisering gegee kan word. Sodanige karakterisering is belangrik om 'n evaluering vanuit 'n fundamenteel-opvoedkundige oogpunt in Hoofstuk 4 te doen.

Word die universele raamwerk "humanisme" van Dooyeweerd met dié van Lucas (kyk 2.3) vergelyk, blyk dit dat albei geldig is. Die verskil is bloot dat Lucas se "humanisme" slegs die vryheidsidealistiese persoonlikheidsmentaliteit van die Westerse denke beklemtoon, terwyl Dooyeweerd met "humanisme" die ganse motief van die moderne Westerse denke probeer weergee.

2.6 Die filosofiese en vakwetenskapsagtergronde van die VSA-onderwyshumanisme

2.6.1 Wetenskapsteorie en kenleer

2.6.1.1 Wetenskapsfilosofiese uitgangspunte

In sy oorsig van die wetenskapsbeskouing van die humanistiese sielkunde veronderstel Madsen (1971:3) dat die insig dat wetenskaplike teorieë deel van kultureel-konsepsuele raamwerke vorm een van die belangrikste wetenskaplike ontwikkelings sedert die Tweede Wêreldoorlog was.

Hoewel nog nie algemeen aanvaar in 1971 nie, was dit vir Madsen (1971:3) duidelik dat "an important part of a scientific theory is a philosophical section containing the philosophical presuppositions of that theory."

Daarin moet rekenskap gegee word van byvoorbeeld die siel-liggaamprobleem, filosofiese antropologie en 'n filosofie van die samelewing. Ongeag of 'n wetenskaplike dit gee of nie, is hierdie filosofiese veronderstellings altyd op minstens 'n nie-geartikuleerde wyse teenwoordig. Madsen (1971:3-4) vind hierdie siening by beide Maslow en die Frankfurtskool.

Hierdie vlak van filosofiese veronderstellings word die metateoretiese genoem, wat in samehang met die hipotetiese en beskrywende vlakke verstaan moet word. Tradisioneel is geglo dat met die beskrywende begin moet word en deur die

hipotetiese na die metateoretiese gevorder moet word. In aansluiting by Kuhn bevind Madsen (1971:5) dat die geskiedenis van die wetenskap egter juis bewys dat groot deurbrake op die omgekeerde wyse bereik is.

Maslow (1968:694) het 'n belangrike fondament van die "new humanistic paradigm" uitgewys:

> "proving comes after intuition. The creative scientist is more like a gambler than a banker...one who feels certain in the 'absence' of evidence, 'before' the evidence and only then proceeds to the hard work of proving or disproving his previous revelation."

Reeds in 1955 het die ander groot humanistiese sielkundige, Rogers (1955:275), op die belang van die eerste fase van wetenskapsvorming, naamlik die ontwikkeling van die intuïtiewe en kreatiewe insigte gewys: "one which American scientists...have been prone to minimize or ignore."

Rogers (1955) het voorts aangedui hoedat die keuse van 'n veld van ondersoek, keuse van metodes en tegnieke, en die uiteindelike aanwending van die verworwe kennis grootliks op subjektiewe keuse berus, met sterk emosionele medebepalers.

Die sogenaamde streng wetenskaplike tegnieke het slegs sin binne die wetenskaplike se menslike omgang met sy veld van ondersoek. Hierdie tegnieke is slegs 'n instrument vir kontrole. Die wetenskaplike weier egter soms om die resultate van 'n wetenskaplike studie te aanvaar, en hierdie weiering lei soms tot belangrike nuwe insigte (Rogers,1955:276).

Maar selfs al aanvaar 'n wetenskaplike die resultate van sy ondersoek, mag dit gebeur dat die wetenskaplike gemeenskap die uitslag nie aanvaar nie, omdat hulle emosioneel nog nie gereed is nie. Rogers (1955:276-277) paradeer dan ook 'n voorbeeld van 'n uitslag wat sonder enige verandering aan wetenskaplike werkwyse eers dekades later wel aanvaar is.

Rogers het hierdie studie van subjektiwiteit in die wetenskap onderneem om die kontras tussen sy werk as terapeut (misties en met organismiese oorgawe, subjektief) met sy werk as wetenskaplike ('n meganistiese, abstrakte en objektiewe ontrafeling van die oorsaak-gevolgketting) te versoen. Daartoe het hy eers die wetenskap geherdefinieer deur die subjektiewe aspekte daarin bloot te lê. Na die herdefiniëring van die wetenskap, meen hy, raak die integrering tussen terapeut en sielkundige moontlik. Sielkundig-wetenskaplike projekte,

> "at its inception, is an 'I-Thou' relationship with the world of perceived objects, just as therapy at its deepest is an 'I-Thou' relationship with a person or persons. And only as a subjective person can I enter either of these relationships" (Rogers,1955:278)

Binswanger (volgens Matson,1964:235) het dieselfde benadering as Rogers. Binswanger se kenleer veronderstel, soos Rogers s'n, dat betroubare kennis van die self en andere nie uit "detachment" nie maar uit "attachment" volg:

> "not by reductive analysis but constructive synthesis, not in a state of estranged aloofness but in something like an act of love" (vergelyk ook Buhler en Allen,1972:43)

Maslow (1968a:687) onderskei die wetenskapsbeskouing van die humanistiese sielkunde van die dieptesielkunde en die behaviorisme daarin dat dit nie waardevry probeer wees nie. Die humanistiese siening hou egter in dat die realiteit van die hoër menslike behoeftes en vermoëns nie weggeredeneer of aan nie-wetenskaplike bewegings oorgelaat word nie. Omdat doelstellings en waardes nie erken word nie, kan die behaviorisme en die dieptesielkunde nooit regtig die mensdom help om sy belangrikste waardes en doelstellings te ontdek nie.

Die kenleer in die onderwyshumanistiese wetenskapsbenadering is weens klaarblyklike aansluiting by die pragmatisme en eksperimentalisme, maar veral na aanleiding van die eksistensialisme, as konstruktionisties bestempel (Farmer,1982:159; Mahrer & Gervaize,1985:2350). Die eksistensialisme wou die integriteit van die individu in die aangesig van universele sisteme behou. Slegs deur eie selfkennis word spesiekennis opgedoen. Hierdie subjektiewe kennis is individueel en op grond van unieke ervarings gekonstrueer.

Dagenais (1972:150), wat die humanistiese sielkunde op die Brentano-lyn plaas, meen dat hierdie rigting se wetenskapsleer 'n intuïsionistiese inslag het wat terugloop na Fichte, Leibniz en Kant. By die psigologistiese Brentano, vader van die fenomenologie, word intuïsie as die eerste bron van kennis beskou. In hierdie fase word die objek van studie empaties op 'n voorwetenskaplike vlak belewe. Die intuïsie het hierna deel van die fenomenologiese kenleer by Husserl gebly (vgl Pivcevic,1970:47, 53-54, 76). Dagenais (1972:46)

meen egter dat die VSA-humanistiese sielkunde die volgende fases van die Husserliaanse fenomenologie nie voluit deurloop nie. Die humanistiese sielkundiges volstaan met 'n doodgewone beskrywing van sake sonder om ooit 'n transendentale reduksie te bereik. Vandenberg (1979), een van die voorste opvoedkundige fenomenoloë, maak in sy oorsig van eksistensialistiese en fenomenologiese invloede in die opvoedkunde geen melding van Rogers, Maslow of Combs nie. Hy tipeer egter wel 'n sogenaamde pseudo-eksistensialisme (1979:181,185) en die pseudo-fenomenologie (1979:186) op 'n wyse wat die humanisties-sielkundig-gefundeerde onderwyshumanisme pas.

Madsen (1971:8-9) beklemtoon die intuïsie (as 'n metaforistiese tendens) in die humanistiese kenleer. Hy hou dit egter in samehang met empiristiese en rasionalistiese aksente in daardie volgorde.

Die rol van die empatiese, intuïtiewe belewenis in die wetenskaplike kennisverwerwing by die humanistiese sielkunde en opvoedkunde in die VSA toon eerstens dat daar wel 'n sterk ooreenkoms met die Europese fenomenologie bestaan. Tweedens toon dit ook aan dat die probleemstelling (1.2.2) van hierdie studie se verwysing na die integrering van die affektiewe met die logies-analitiese funksie van die mens 'n verskynsel is wat nie tot die onderwys, opvoedkunde, terapie en sielkundige teorie beperk is nie. Dit lê ook in die wetenskapsteorie en kenleer self opgesluit.

2.6.1.2 Die rewolusie in die fisika en die biologie en enkele implikasies daarvan vir die menswetenskappe

Dit is gepas om hier aandag te gee aan enkele van die nuwe beginsels wat rondom die eeuwenteling in die natuurwetenskappe ontdek is. Veral Matson (1964) het die geldigheid van die VSA-sielkundige humanisme vanuit hierdie perspektief teenoor die positivisme en die behaviorisme verdedig. Hierdie nuwere wendings vertoon sekere ooreenkomste met die wetenskapsteorie en kenleer van die VSA-onderwys- en sielkundige humanisme wat so pas in 2.6.1.1 geskets is.

Eerstens was daar die onnoukeurigheidsrelasie wat veral deur Heisenberg nagevors is. Hiervolgens was dit onmoontlik om sowel die posisie as die beweging van 'n atoomdeeltjie gelyktydig te bepaal. Hiermee is die veronderstelling dat die werklikheid meganisties is op die terrein van die mikrofisika, wat die hart van alle materie ondersoek, 'n groot knou toegedien (Matson,1964:140-147). Hierdie ontdekking het veral die sekerheid van voorspellings geraak en wetenskaplikes het al hoe meer van waarskynlikhede begin praat. Nog aspekte van die natuurwetenskap wat al hoe meer in terme van waarskynlikhede benader is, was die presiese krag van 'n atoombom-ontploffing en die uitkoms van genetiese kombinasies (Matson,1964:147).

Vroeër het die menswetenskappe die natuurwetenskappe streng gevolg in die hoop om aan wetenskaplikheid te wen. Albei het hierin met 'n meganistiese model gewerk. Toe die meganistiese model egter grootliks in die natuurwetenskappe platgeval het, was daar eweneens twyfel oor die geldigheid van hierdie model

in die menswetenskappe (Matson,1964:143-145).

Tweedens is aangedui dat die menslike waarnemer 'n groot effek het op die fisieke groothede wat hy ondersoek. Daardeur is die moontlikheid van objektiewe kennis 'n groot slag toegedien, aangesien dit geblyk het dat die mens self bepaal het wat hy in die natuur waarneem. Matson (1964:142-143) dui aan dat hierdie effek van die waarnemer nog veel belangriker is in die studie van mense.

Derdens is die beginsel van komplementêre waarnemingswyses en verklaringswyses ontwikkel. Hierdie beginsel verwys onder meer na die studie van die posisie en beweging van atoomdeeltjies, maar veral na die dubbelslagtige karakter van die verklaring van lig as òf deeltjies òf golwe (Matson,1964:147-151).

Matson (1964:151-155) meen hierdie komplementariteit noodsaak meervoudige wyses van kennisverwerwing. In die biologiese wetenskappe het dit byvoorbeeld 'n nie-vitalistiese teleologie naas 'n meganistiese verklaringswyse moontlik gemaak.

In die menswetenskappe het hierdie meervoudige kenwyses die menslike ego en subjektiwiteit as kennisbron in ere herstel. Nou het Dilthey se *Verstehen* naas die sogenaamde objektiewe studies groter erkenning verkry (Matson,1964:151-155). Merkwaardig is die toepassing van komplementêre kenwyses deur Maslow (1968b:40) in sy verwerping van die Aristoteliese logika. Maslow verwerp naamlik die logika-reël dat 'n kenbare eenheid òf A òf nie-A is maar nooit albei tegelyk nie. Die mens, sê Maslow, kan egter wel tegelyk teenstrydige kenmerke

dra, byvoorbeeld dié van goddelikheid en dié van dierlikheid. Die mens word nou ook weer as 'n doelstrewende en integrerende evolusionêr beskou en nie meer slegs as die blote produk van blinde omstandighede nie (Matson,1964:160-173). Vir Rogers (1969:275) is dit 'n misterie dat die mens tegelyk 'n ingewikkelde masjien en 'n vrye selfargitek is.

Ten slotte moet egter daarop gewys word dat, hoewel hierdie nuwe siening by vele natuurwetenskaplikes ingang gevind het, die geloof in die deterministiese verklaringswyse van die werklikheid by baie ander nog sterk voortleef. Talle van hierdie paradigmawisselinge kan as blote paleisrewolusies beskou word wat nie die beperkte veralgemenings van die meeste wetenskaplike werk raak nie. Nietemin het hierdie verwikkelings groter geloofwaardigheid aan die humanistiese sielkunde verleen en daarmee ook aan die VSA-onderwyshumanisme wat hierdie sielkunde as wetenskaplike verwysingsraamwerk gebruik.

2.6.1.3 Die soeke na 'n versoening tussen die humanistiese sielkunde/onderwyshumanisme en die behaviorisme

Die felste stryd rondom die geldigheid van die humanistiese sielkunde gaan om die kontras daarvan met die uiters gewilde behaviorisme. Terwyl dit vir die humanisme belangrik is om die subjektiewe (innerlike) gedraginge van die mens te beklemtoon, aksentueer die behaviorisme die sogenaamde uiterlike (objektiewe) gedragspatrone wat kondisioneerbaar is.

Talle pogings is al aangewend om 'n versoening tussen hierdie uiteenlopende strominge te bewerkstellig, byvoorbeeld deur te stel dat albei rigtings net verskillende aspekte van die mens in opvoeding beklemtoon (Evans & LeVine,1982; Combs et al.,1977). Byna soos in die fisika word die behaviorisme en die humanisme as twee komplementêre werkwyses hanteer. So omskryf Chu (1980) die behavioristiese humanisme as die aanwending van behavioristiese tegnieke om die humanistiese doelstelling van selfaktualisering te bereik. Ook Goodlad (1979:42) wat die behaviorisme sterk kritiseer vir die vereenselwiging van middel en doel, wys daarop dat die goeie onderwyser altyd 'n hele reeks benaderings aanwend: "these emphases (humanisme en behaviorisme-CPC) are to be blended, not placed in opposition in the education of human beings" (Goodlad,1979:75).

Krasner (1978) het voorts aangedui dat voorstanders van die behaviorisme wel humanistiese simpatieë het en, omgekeerd, dat humaniste tog 'n neiging tot gedragsmanipulasie het: "An evaluation of their (dit is die twee rigtings-CPC) birthroots indicates that both are of the same family" (Krasner:1978:804).

Enersyds is Skinner in 1973 aangewys as humanis van die jaar (Apfelbaum & Apfelbaum,1973:63) maar dit moet gekwalifiseer word dat hierdie toekenning gemaak is deur die American Humanistic Association wat binne die vroeër-aangeduide (kyk 2.4.5) rasionalisties-humanistiese rigting 1ê. Andersyds het Koch (1971), Birnbaum (1969:97) en Friedman (1976:19-23) die manipulasie van deelnemers aan die bekende humanistiese T-groepe aangetoon. Neo-Marxistiese kritici van die humanistiese sielkunde en humanistiese opvoedkunde het in

dieselfde trant aangevoer dat die humanistiese sielkunde niks verander aan die onmenslikheid van die kapitalistiese stelsel nie. Dit het bloot die sensitiwiteit van die mense vir die onderdrukkend-manipulerende ervarings binne hierdie stelsel verdoof (Jacoby,1975:340; Giroux,1981:67-68). En daar moet natuurlik ook in gedagte gehou word wat Dooyeweerd (2.5.2) se verbandlegging tussen uiteenlopende humanismes is, naamlik dat die humanisme innerlik verdeeld is tussen 'n persoonlikheidsidealisme en 'n wetenskapsidealisme. Die strewe na persoonlikheidsverheerliking sedert die Renaissance het ook die behoefte geskep aan wetenskaplike en tegniese magsmiddele waardeur die heroïese mens aan sy beheersingsdrang kon uiting gee. As hierdie magsmiddele egter eers gekonstrueer is, neig dit, ironies genoeg, om die te verheerlikte vrye persoonlikheid te bedreig.

Krasner (1978:803) het voorsien dat die humanisme en die behaviorisme in die toekoms steeds nader aan mekaar sal beweeg. Hy het gemeen die Heisenberg-bevinding oor waarnemersrelatiwiteit sou die behavioristiese siening van objektiwiteit al meer temper. Intussen werk onderwyshumaniste ewe hard om 'n tegnologie van evaluering vir hul benadering te ontwikkel (Aspy,1974).

Sodanige versoenende houding tussen die behaviorisme en die humanisme, ook in die onderwys, is natuurlik ook in lyn met Maslow (1962:38) se uitspraak oor die historiese bepaaldheid van die VSA-onderwyshumanistiese benadering:

> "Education must be directed then both toward cultivation of controls and toward cultivation of spontaneity... In our culture at this point in history, it is necessary to

redress the balance in favour of spontaneity... But it must be recognised that there...will be...other eras in which the balance was or will be in the other direction."

Vanuit sowel 'n reformatoriese perspektief as vanuit die werk van die aangehaalde VSA-akademici blyk dit dus onwenslik om die kontras tussen die onderwysbehaviorisme en die onderwyshumanisme te sterk te stel.

Die oorsig van pogings tot 'n versoening tussen die VSA-onderwyshumanisme en die behaviorisme toon dat die menslike spontaneïteit (humanisme) alleen nie genoegsaam is vir die ontwikkeling van 'n antropologiese model nie. Daar is 'n sekere behoefte aan strukturaliteit (behaviorisme) wat Maslow hier bo "controls" genoem het. Hierdie komplementariteit in sowel teorievorming as in die wetenskaplike gemeenskap bied ook 'n verdere beligting van die probleemstelling: emotiewe selfaktualisering (die affektiewe) het 'n sekere behoefte aan strukturele leiding. Die skool bied juis 'n deel van sodanige strukturele leiding.

2.6.2 Die antropologie en samelewingsleer van die VSA-onderwyshumanisme

2.6.2.1 Antropologie

Die doelstelling met hierdie paragraaf is tweërlei. Eerstens wil dit 'n inleiding tot die heersende antropologie in die VSA-onderwyshumanisme verskaf. Tweedens wil dit egter, in lyn met die titel van die hoofstuk, 'n voortsetting wees van die tipering van die onderwyshumanisme. Tot hiertoe is 'n tipering gegee van die humanisme in terme van die literêre

humanisme soos sedert die Renaissance, daarna in terme van die filosofie en die wetenskapsleer. Gegee die aard van onderwys, opvoeding en opvoedkunde, en gegee die sterk sielkundige inslag van die onderwyshumanisme, is dit vir beide 'n algemene tipering en vir die verduideliking van die probleemstelling noodsaaklik om die antropologie van die VSA-onderwyshumanisme te verstaan.

Dit is reeds duidelik dat die onderwyshumanisme en die humanistiese sielkunde 'n antropologie hanteer waarin die leidende idee selfaktualisering is. Hierdie idee word verder in Hoofstuk 3 bekyk. Tans kan egter reeds gestel word dat die idee van selfaktualisering gevorm is in 'n filosofiese tradisie wat begin het met die akt-potensie-skema (kyk 3.2.3.1 en 3.2.3.2) van Aristoteles (Friedman,1976:5) en deurgeloop het tot die vitalistiese lewensopvatting soos onder meer by Driesch en die holisme van Goldstein (1939). Hoewel die vitalisme nie meer so 'n sterk aanhang het nie en hoewel Goldstein die idees oor vitalisme en entelegie verwerp, is daar tog bioloë soos Dobzhansky en Von Bertalanffy wat steeds die probleme wat deur die vitalisme gedemonstreer is, ondersoek (Dagenais,1972:40-43).

Ondanks die oorvloedige gebruik van biotiese metafore (soos byvoorbeeld "organisme", "groei" en "integrasie") wil die sielkundige humaniste die eie aard van die mens nie in terme van onherleibare of sogenaamde basiese groothede (dualisties), of in terme van 'n enkele basiese grootheid tipeer nie. Daardeur probeer hulle die gevare van enige reduksionisme omseil (Mahrer & Gervaize,1985:2350). Voorts ontken die VSA-onderwyshumanisme dat die groeiende mens 'n voorafbepaalde doel het. Die doel en dus die rigting van

groei word deur die menslike organisme self bepaal (Dagenais,1972 :43). Maslow (1971:11) stel die volgende standpunt:

> "we now are responsible for our own evolution. We have become self-evolvers. Evolution means selecting and therefore choosing and deciding, and this means valuing" (vergelyk ook Maslow 1968b:193).

Rogers (1969:275) glo eweneens dat die mens sy eie argitek is.

Hierdie bepaling van die rigting van groei werk ooreenkomstig die innerlike grondlaag in die mens. In lyn met die fenomenologie wil die humanistiese sielkunde die oorspronklike, die primordiale, die oergesteldheid van die mens beskrywe (Dagenais,1972 :38). Die innerlike wat op hierdie wyse ontdek word, moet uiterlike sienings van die mens komplementeer. Die innerlike kennis word intuïtief verkry (Dagenais:1972:38-39). Die innerlike motivering wat in die selfaktualiseringsidee saamgevat word, word verder ondersteun deur die begrippe van moontlikheid, groei en selfheid (Dagenais,1972:32).

Maslow (1967:114-115) gebruik 'n ongewone en uitgebreide opvatting van die biologie om die innerlike en die uiterlike skou op die mens te verenig. Hy praat van 'n "introspektiewe biologie" wat ook die sogenaamde hoër waardes insluit. Maslow stel homself juis teenoor rigtings wat die hoër waardes in terme van primêre behoeftes verklaar. Die hoër waardes is vir hom werklik en nie maar bloot drif- of wensgebaseerd nie. Vir Maslow is die hoër waardes egter nie apart van die

biotiese nie maar lê op 'n kontinuum met primêre behoeftes: "the spiritual life is part of our biological life. It is the 'highest' part of it, but yet part of it" (Maslow:1967:113).

Maslow (1968a:687) meen die onderskeidende in die humanistiese sielkunde in die VSA is die feit dat van 'n menslike essensie gepraat word. Daarmee word in skerp kontras gekom met die eksistensialiste in Sartreaanse lyn vir wie die mens volledig selfontwerp is. Die Amerikaans-humanistiese sielkundiges en eksistensiële psigiaters staan volgens Maslow (1968a:688) veel nader aan die dieptesielkunde en die sosio-dinamiese sielkunde as aan Sartre: "Their clinical experiences has led them to conceive of the human being as having an essence, a biological nature, membership in a species."

Hoewel die self oënskynlik steeds die wentelpunt van die onderwyshumanistiese antropologie bly, is die inkleding daarvan anders as gedurende die Renaissance-tydperk. Die mens word nie meer so streng in terme van sy heerskappy oor die skepping gesien nie. Hierdie ekspansionistiese heersersmentaliteit het intussen beperk geraak tot wat Dooyeweerd (1969, vol 1:204-205) noem die wetenskapsidealistiese vleuel van die humanisme en wat deur Ehrenfeld (1978) tot probleem gemaak is. Hierdie vleuel gee rigting aan die tegnokratiese vooruitgangsgeloof.

Die antropologie in die humanistiese onderwys en opvoedkunde, daarenteen, konsentreer op die heerskappy van die mens oor 'n veel kleiner veld, naamlik sy eie innerlike wêreld. Hierdie innerlike wêreld is dan volgens Maslow (1968a:687) geensins 'n tabula rasa nie. Die innerlike wêreld bevat biotiese

bepaaldhede soos byvoorbeeld manlikheid en vroulikheid. En dit bevat ook die enkele meestermotief van selfaktualisering. Daar is in die mens egter geen natuurlike aggressiwiteit en jaloesie nie, want sulke tendense is aangeleerde reaksies, aldus Rogers (1969:270). Die mens word dus ook as basies goed beskou.

Hoewel sterk biotiese metafore in die humanistiese antropologie teëgekom word, moet in gedagte gehou word dat hierdie vitalistiese of teleologiese aktualisering van innerlike potensiaal gelyktydig wel ook die eksistensialistiese grondhouding van openheid, keuse en ontwerp huisves. Teleologie word hier verstaan as die ontwerp van doelstellings. Hoewel Maslow die selfprojeksie van die mens volgens Sartre afwys, is Sartre nie die enigste eksistensialis nie. Heidegger en Kierkegaard is byvoorbeeld eksistensialiste by wie, anders as by Sartre, die essensie aan die eksistensie voorafgaan. By hulle is daar dan wel 'n sekere voorafbepaaldheid in die mens wat nie deur Sartre aanvaar word nie. Vir Maslow (1968a:690) is die biotiese essensie by die mens egter die swakste van alle spesies, omdat die mens nie soos 'n dier instinkbepaald is nie. En juis hierin lê daar ruimte vir aansluiting tussen die eksistensialistiese en humanistiese antropologieë, naamlik in 'n verswakte instinkteorie by die humaniste enersyds en in 'n verswakte vorm van selfontwerp by sommige eksistensialiste andersyds.

Die humanistiese sielkunde se antropologiese opposisie teenoor die psigoanaliste en behavioriste word deur Buhler en Allen (1972:24) soos volg gestel:

"Humanists ...emphasize the image of man as active and positive, as experiencing his existence. This perspective differs considerably from the more reactive models of the Freudians..."

Volgens Mahrer en Gervaize (1985:2352) sien die humanistiese sielkunde die mens as 'n geleidelike ontplooiing van die self, maar tegelykertyd verloop daar ook 'n integrering van die geaktualiseerde aspekte van die mens. Die taak van die humanistiese sielkunde is nou om die mens te help om langs 'n selfstandige weg te ontwikkel: "To do this, the individual needs to find new ways of experiencing, of feeling, and of thinking more in harmony with his or her true self" (Thomas,1985:2349).

Anders as die verskuiling van die self in die psigo-analisme of die ontkenning daarvan in die behaviorisme, beweeg die humanistiese sielkunde na 'n openbare, deursigtige self (Koch,1971). Hierdie uitstraling van die self tot in die fynste geledinge van die mens volg natuurlik uit die idee van selfaktualisering en kan aangehelp word deur tegnieke soos die "encounter"- of T-groep.

Hierdie organiese eenheid van die mens wat dwarsdeur die humanistiese sielkunde en die onderwyshumanisme so prominent is, lê op 'n sekere histories-filosofiese lyn in die sielkundige antropologie.

Hierdie lyn is die reaksie teen die Wundt-benadering wat atomisties, sensasionalisties, assosiasionisties en elementisties ingestel was (Dagenais,1972:27). Die reaksielyn wou die teoretiese eenheid van die mens behou. Sulke reaksies

is te vinde in die psigosintetiese benadering van Assagioli (1965), die gestaltsielkunde en die organismiese sielkunde van Goldstein, wat 'n uitwerking van Jan Smuts se holisme was. Hoewel Goldstein (*In* Woodworth en Sheenan,1965:354) die gestaltbenadering te eng op waarneming toegespits bevind om homself as gestaltis te tipeer, kan tog ingestem word met Hall en Lindzey (1967:297): "Organismic psychology (in die sielkunde 'n wisselterm vir "holisme") may be regarded as the extension of Gestalt principles to the organism as a whole."

Dagenais (1972:26) dui aan dat hierdie reaksie teen Wundt reeds in die vorige eeu begin het. Nie slegs het Dewey se artikel oor die refleksboog in 1896 verskyn nie, maar die vader van die Europese fenomenologie, Brentano, moet gesien word as die oorsprong van die hele groep nie-Wundtiaanse skole waarmee die humanistiese sielkunde geassosieer word. Brentano het sy bydrae reeds in 1874 gemaak. Die beroemde konfrontasie tussen Skinner en Rogers in 1964 noem Dagenais (1972:1) 'n doodgewone herspeling van 'n eeu-oue teks deur die erfgename van die Wundt-Brentano-verdeling in die sielkunde.

Selfaktualisering is dus 'n antropologiese idee met diep filosofies-historiese wortels. Gegee die kontras op die Wundt-Brentano-breuk, impliseer selfaktualisering nou ook die nie-meganistiese samehang tussen die verskillende aspekte van menswees. Hiermee is die historiese aktualiteit van die integrering van die logies-analitiese met die affektiewe in perspektief gestel. Hierdie integrering staan naamlik in kontras met die atomistiese tendense in die sielkunde. Die organismiese basis van die idee van selfaktualisering verklaar ook waarom selfaktualisering in samehang met

bogenoemde integrering bespreek moet word.

Aangesien selfaktualisering binne skoolverband bekyk word, sal vervolgens ook na die samelewingsbesbeskouing in die onderwyshumanisme gevra moet word. Dit behoef geen argument om te aanvaar dat juis die skool by die integrering van die logies-analitiese met die affektiewe aspekte van menswees betrokke is nie.

2.6.2.2 Samelewingsleer

Die omgewing buite die selfaktualiserende individu is vir Maslow (1970:68) "primarily a means to the person's self-actualizing ends."

Bosak (1977:162) stel die kontrakulturele en rewolusionêre humanisme van die sestigs in die VSA se siening oor samelewingsinstellings so: "Only through selfrealized individuals can the institutions of society be changed to function for men, not through them."

Voorts stel Maslow (1967:114) dat enige kultuur geëvalueer kan word in terme van sy bevordering of onderdrukking van die selfaktualisering van sy lede. In hierdie verband wys die humanistiese sielkundiges gereeld op die vermoë van die samelewing om die eintlike self van die mens te verberg. Oor die demokrasie sê Maslow (1968b:10) dat dit nie waardeprobleme kan oplos nie en dat die mens vir egte waardes slegs na sy binneste self kan terugkeer. Hy (Maslow,1968b:11-12) bevind ook dat die selfaktualiserende mens ("authentic person") losser staan van sy plaaslike gemeenskap:"He becomes a little more a member of his species

and a little less a member of his local group."

Voorgaande impliseer 'n teenstelling tussen die individu en die samelewing (Dettering,1955:212). Hoewel Rogers (1984:488) bevind dat die ideale selfaktualiseerder wel uiteindelik gesosialiseerd in sy waarde-opvattings is, bevind hy ook dat die oorsaak van die meeste persoonlikheidsversteurings volg uit 'n introjeksie van samelewingswaardes wat nie deur 'n individuele organismiese waardevormingsproses geskep is nie (Rogers,1984:500-503).

Hierdie hoofsaaklik negatiewe besinning oor die rol van die samelewing word wel deur sekere humaniste as probleem erken. Maslow (1971:19) self sê dat die goeie mens nie moontlik is sonder die goeie samelewing nie. Maslow sê hy kan nie besluit watter van hierdie twee ideale eerste bereik moet word nie. Dit is egter duidelik dat Maslow veral op die bereiking van die goeie persoon gekonsentreer het. [Hy verskoon homself dat dit die tipiese werkwyse van die sielkundige is (Maslow,1968b:13).] In 2.3 is reeds gewys op Nash (1975) en Fantini (1974a) se druk dat die humanisme sy fokus moet verbreed om nie maar slegs persoonlike verhoudings in te sluit nie, maar ook polities-ekonomiese probleme soos armoede. Ook Buss (1979:47) besluit dat Maslow die klassiek-liberale standpunt van brokgewyse hervorming deel waarin verandering bereik word, eerder deur:"the education of individuals, rather than by transforming the deeper structures of society."

Nord (1977:79, 81), wat vanuit 'n Marxistiese oogpunt werk, bevind eweneens dat die VSA-sielkundige humanisme slegs die mikro-sosiale vlak bereik en nooit werklik tot 'n verbetering

op makro-sosiale vlak uitstyg nie.

'n Mens sou dus kon sê dat die standpunt hierbo wat deur Nash en Fantini gestel is, nog nie tipies van die onderwyshumanisme is nie. Dit is moontlik slegs die begin van 'n volgende fase.

Of die humanisme inderdaad aan die bepalende invloed van die breë samelewing ontsnap het, selfs in die mees individualistiese fase, is te betwyfel. Fantini (1974a:401) bevind dat die humanistiese sielkunde steeds die waardes van die oorvloedsmentaliteit van die middelklas-Amerikaner weerspieël. Buss (1979:47) het die humanisties-sielkundige samelewingsleer ook as die klassiek-liberale standpunt getipeer. Buss (1979:52) het verder aangetoon dat Maslow se identifisering van 'n sekere klas van selfaktualiseerders as die hoogste klas van menswees 'n teenstrydigheid vorm binne sy andersins demokratiese uitgangspunt. Die selfaktualiserende klas sou dan 'n elite vorm waardeur die samelewing gestruktureerd en dus verdeeld raak.

Die tradisionele spanning tussen die individu en die samelewing is aktueel vir die probleemstelling, aangesien die sleutelkonsepte van selfaktualisering en skoolstruktuur slegs 'n wisselvorm van die genoemde spanningsverhouding is. Dit bly dus 'n vraag in hoeverre die skoolstruktuur as deel van 'n groter samelewingsopset die persoonlike integrering van die individu bevorder of ondermyn. In hierdie afdeling is aangetoon dat die humanistiese sielkunde ook deel het aan 'n siening van die samelewing wat 'n spanning tussen individu en samelewing motiveer.

2.6.3 Die leerteorie van die onderwyshumanisme

Die humanistiese leerteorie aksentueer sekere swakpunte in die tradisionele leerwyse op skool. Dit wys daarop dat die skolier se self dikwels nie by die memorisering van feite betrokke is nie. Daardeur word betekenislose en ekstrinsieke leer bevorder (Combs,1970:177-178). Maslow (1971:168) betreur dit dat die meeste leersielkundige handboeke juis op hierdie ekstrinsieke, betekenislose leer konsentreer.

Hierdie tradisionele leerwyse is deur Maslow (1968a:691) as onpersoonlik bestempel. Daarmee bedoel hy dat die leerinhoud sowel as die assosiasie tussen elemente van die leerinhoud arbitrêr of kultureel bepaald is. In hierdie leerwyse is die skolier nooit geken nie; dit is die onderwyser of die eksperimenteerder wat besluit het wat om te kondisioneer en wat nie (vgl Aanhangsel A, punt 4).

Hierteenoor is daar wel 'n tipe leer wat die leerder as volle persoon betrek en die leerervaring sinvol maak: "It involves cognitive elements but it combines these with affective elements, involved in personal meaning" (Patterson,1977:301).

Die onderwyser kan die affektiewe basis van die leerproses versterk deur empatie, respek, aanprysing en positiewe waardering vir die leerling te toon (Patterson,1977:328). Hierdie aspekte van die interpersoonlike verhouding tussen leerling en onderwyser word beklemtoon ten einde die verhouding affektief en dus menslik, persoonlik en aanvaarbaar te maak. Word die leerling so benader, is daar weinig behoefte aan verdere motivering van die student,

want:"the motivation is inherent in the drive toward self-actualization" (Patterson,1977:330).

Omdat die mens instinkswak is, is die sogenaamde ekstrinsieke leerproses soveel sterker as die diepste dryfvere (Maslow,1968:690). Ekstrinsieke leer is egter meesal onpersoonlik. Daarteenoor is daar 'n intrinsieke, betekenisvolle leerproses waardeur die mens met sy diepste impulse in kontak kan kom. Hierdie introspektiewe biologie beteken dat die mens na sy eie innerlike kyk om die aard van sy organisme te verstaan. Hierdie introspektiewe biologie beteken dat taakgeoriënteerde konsentrasie deur 'n vryswewende bewustheid vervang word. Word die buitewêreld so afgesny, kan die mens homself oopstel vir wenke uit sy dierlike natuur. En met dat die mens dieper in homself indaal, vind hy nie slegs meer uit oor sy individuele aanleg nie, maar ook meer oor sy spesie-lidmaatskap, met ander woorde dit wat hy gemeenskaplik met alle mense het.

Vir Maslow (1968a:692) is dit wat 'n mens leer om 'n persoon te wees veel belangriker as enige ekstrinsieke, betekenislose en onpersoonlike leer. Indien die onderwys dus wil slaag, moet dit die persoonlike aanleg van elke leerling in ag neem. Die onderwys moet waardering ontwikkel vir die kind, sy groei en sy selfaktualisering (Maslow:1968a:693). Maslow (1971:170) betwyfel dit of wiskunde wel die leerlinge help om beter mense te word en hulleself beter te leer ken. Daarenteen kan die kunste soos dans, ritme en musiek die mens veel nader aan sy eintlike innerlike self bring (Maslow,1971:178). Teenstrydig hiermee egter gee Maslow (1971:177-178) mettertyd wel toe dat die natuurwetenskappe en die wiskunde ewe goed kontak met die innerlike self kan bewerk as die kunste. Die

indruk ontstaan egter dat die VSA-onderwyshumaniste die samevloeiing van die self, affektiwiteit en logies-analitiese funksies in vakke soos byvoorbeeld die natuurwetenskappe nie eerstens op skoolvlak nastreef nie maar wel op gevorderde navorsingsgebied erken (kyk 2.6.1).

Op grond van die persoonlike, introspektiewe biologie word die selfaktualisering makliker. Sulke intuïtiewe insigte is egter slegs die belangrike basis van suksesvolle onderwys. Maslow (1968a:693) vind 'n parallel tussen die wetenskap en die leerproses. Albei begin met intuïtiewe insigte. Daarmee kan egter nooit volstaan word nie. Daar moet voortgegaan word om metodies nuwe feite te soek.

Hierdie betekenisvolle leer waarna Maslow strewe, bereik slegs sy hoogste vlak indien die leer gepersonaliseer word. Personalisering is egter nie dieselfde as geïndividualiseerde leer wat reeds gedurende die 1930's ontwikkel is nie. Individualisering behels doodgewoon dat die pas waarmee deur die voorgeskrewe werk gegaan word, individueel aangepas word. Personalisering behels egter dat sowel die tempo as die leerinhoud die individuele leerder akkommodeer (Longstreet,1973:268; vgl Aanhangsel A, punt 4).

Hiermee is die leerteorie van die VSA-onderwyshumanisme nog nie genoegsaam uiteengesit nie. Meer tegniese besonderhede volg in 3.3-3.5, waar die diensbaarheid van die humanisties-sielkundige teorie aan die integrering van affektiwiteit met die logies-analitiese ontsluiting in oënskou geneem word. Dit kan egter besluit word dat die onderwyshumanistiese leerteorie veral konsentreer op 'n leerbevorderlike affektiewe atmosfeer, op 'n groter

demokratiese inset van die leerder ten opsigte van leerinhoud, organisasie en betekenisgewing en in die algemeen 'n veel minder strakke en outokratiese patroon voorstaan as wat in die tradisionele skole die geval is. Voorbeelde van elk van hierdie drie aspekte sal in Hoofstuk 3 bespreek word.

2.6.4 Die tipies Amerikaanse aksent van die onderwyshumanisme

2.6.4.1 Inleiding

Die tipies humanistiese ontwikkelingsteorie is grondleggend vir die VSA-onderwyshumanisme. Die bronne van hierdie teorie word soms beperk tot die Europese humanisme, die eksistensialisme en die fenomenologie (Mahrer & Gervaize,1985:2350). Sodanige beperking berus egter op 'n benadering wat die krag van die inheemse gedagtewêreld van die VSA nie ten volle erken nie. Daarom sal aspekte van hierdie inheemsheid van die VSA-onderwyshumanisme vervolgens bespreek word.

2.6.4.2 Die Amerikaanse dieptepsigologie en eksistensialisme

Die Amerikaanse eksistensialisme het nooit die melankolie van die Europese romantiek, of die walging, siddering en vrees van die Europese eksistensialisme bereik nie:

> "There is in this phenomenon (i.e. die idealistiese VSA-tradisie-CPC) the persistent tendency to dwell more on the bright side and less on the dark side of the human condition" (Karier,1967:134).

Buhler en Allen (1972:22-23) meen die humanistiese sielkunde het in hierdie opsig sterker by Camus en Frankl as by die ander eksistensialiste aangesluit. Maslow (1968b:16) meen dat die Europese eksistensialiste se geweeklaag nie te ernstig opgeneem moet word nie. Die eksistensialiste kon by die psigoterapie in die VSA geleer het dat: "the loss of illusions and the discovery of identity, though painful at first, can be ultimately exhilarating and strengthening."

Wanneer wel by Sartre aangesluit word, is dit sonder om enigsins die pessimistiese tendense te beklemtoon. So het Moses en Dickens (1980:227-228) slegs die Sartreaanse vryheidsbegrip gebruik in hul kritiek van 'n geburokratiseerde keusevryheid wat as humanistiese onderwys voorgehou word.

Die aansluitng by Frankl is egter ook in 'n baie spesiale sin. Terwyl die biotiese geworteldheid van die menslike natuur by Maslow en Rogers van deurslaggewende belang is, word hierdie biotiese basis by Frankl relatief onbelangrik in die lig van die keuses wat die mens in selftransendensie moet maak (Phillips, Watkins & Noll,1974:56). Die mens kan volgens Frankl ook betekenis vind ongeag sy gebrek aan basiese behoeftevervulling. By Maslow egter volg selfaktualisering eers op primêre behoeftebevrediging (Phillips et al.,1974:59). Die ooreenkoms met Frankl lê dus meer in die rigting van Frankl se geloof in die mens se vermoë tot betekenisontdekking, eerder as in die bykans onmoontlike lewensomstandighede waaronder daardie betekenisvinding moontlik word. Frankl (1962:105) se siening wat hieronder volg, is iets wat nie in die tipies-Amerikaanse

optimisme bestaan nie:

> "There is nothing in the world, I venture to say, that would so effectively help one to survive even the worst conditions as the knowledge that there is a remaining life...In the Nazi concentration camps, one could have witnessed...that those who knew that there was a task waiting for them to fulfill, were most apt to survive."

Rogers (1969:268-269) gebruik die Frankl-ervarings ook hoofsaaklik om die mens se innerlike vryheid te bewys en nie om die mens se vermoë tot selfaktualisering in negatiewe omstandighede te demonstreer nie.

Frankl (Phillips et al.,1974:56) sien voorts die mens as oop vir die wêreld in teenstelling met die dier, wat geslote is vir die wereld. 'n Verdere ooreenkoms tussen die VSA-humaniste en Frankl lê in hul siening van betekenis. Vir Frankl (Phillips et al.,1974:57) is betekenis relatief tot 'n spesifieke persoon en sy besondere situasie. Vir Rogers (1984:484) byvoorbeeld, leef elke persoon volgens 'n persoonlike "perceptual map" van die wêreld.

In die dieptepsigologie is daar dieselfde selektiwiteit. Jacoby (1975:33) bevind dat die donker kante van die mens in die dieptepsigologie 'n versagting ondergaan het in die reis na die VSA. Adler en die post-Freudiane in die VSA het negentiende-eeuse romantiese waardes laat herleef so asof niemand ooit met die eeuwisseling hierdie verouderde waardes en praktyke ontmasker het nie. Sonder hierdie aanpassings is dit te betwyfel of die VSA-middelklas ooit die psigoanalise

sou aanvaar het (Jacoby,1975:42). Die psigoanalitiese bydrae tot die VSA-onderwyshumanisme word in die sterk vooropstelling van die affektiewe as 'n bepalende faktor in die lewe van die mens gestel

Woodworth en Sheenan (1964:385) meen die eksistensialisme se belangrikste funksie in die VSA was om die geldigheid van die bewuste ervaring in die stryd teen die behaviorisme sterker te laat herleef. Maslow (1968b:9) meen dat die eksistensialistiese bydrae spesifiek oor identiteit en individuele ervaringskennis gaan.

Karier (1967:135) sonder William James uit as die Amerikaanse voorloper van die humanistiese sielkunde. James het 'n integrering van die Amerikaanse transendentalistiese optimisme, die dieptesielkunde en die fenomenologie bewerkstellig.

Maslow (1968b:10) stel sonder meer dat die eksistensialiste en die Amerikaanse humanistiese sielkunde in verskeie opsigte, onafhanklik van mekaar, dieselfde gevolgtrekkings bereik het. Die herstel van individuele identiteit en die status van eerstehandse individuele ervaring as hoofbydraes deur die eksistensialisme korreleer sterk met die selfaktualisering en die integreringstrewe van die VSA-onderwyshumanisme.

2.6.4.3 Idealisme, nieu-Engelandse transendentalisme en personalisme

Die nieu-Engelandse transendentalisme en die Amerikaanse personalisme sou as twee fases van die Amerikaanse idealisme in die negentiende eeu beskou kon word. Albei strominge is idealisties georiënteerd, albei het invloed van die Duitse idealisme ondergaan, en albei verskil van die Europese idealisme daarin dat hulle grootliks in reaksie op kerklik-dogmatiese twispunte in die VSA ontstaan het. Albei strominge het die menslike affektiwiteit en die reg van die individuele ervaringswyse teenoor die rasionalisties-idealistiese skemas beklemtoon. Albei is dus ook historiese voorlopers van sowel die progressivisme as die post-radikale VSA-onderwyshumanisme van die sewentigerdekade in die twintigste eeu.

Volgens Moran (1967:479) was die Duitse idealisme die hoofbron van die Nieu-Engelandse-transendentalisme wat hul grootste invloed gedurende 1836-1860 gehad het. Die Duitse idealisme waarvan hier sprake is, moet egter eerstens in terme van die literêre gestalte van die Romantiek verstaan word, met ander woorde in terme van onder meer die werk van Goethe en ooreenkomste daarvan met dié van digters soos Coleridge en Wordsworth. Daar is slegs sekondêr aangesluit by die werk van egte filosowe soos Kant, Fichte en Hegel (Moran,1967:479).

Hierdie Amerikaanse transendentalisme het voorts van die Europese transendentalisme daarin verskil dat dit ontstaan het in 'n godsdienstige strydpunt, naamlik die Unitariese

verset teen die Calvinistiese (lees: Puriteinse-CPC) tradisies wat as te eng beskou is. Hierdie verset het egter veel wyer as die sogenaamde engheid van die Calvinisme gegaan. Die Unitariese rigting het die leer van die goddelike drie-eenheid verwerp (Latourette,1964:1043; en oor die vierde-eeuse Ariaanse agtergrond van hierdie standpunt:152-162). Die uiteinde van hierdie verset soos wat dit in die transendentalisme van Emerson (Latourette,1964:1262) ontwikkel het, was egter nie 'n alternatiewe Christelike tradisie nie, maar 'n tradisie "essentially secular and humanist in the widest sense" (Moran,1967:480).

Tweedens het hierdie idealistiese transendentalisme sigself op maatskaplike vlak gedissosieer van gewelddadige idealismes soos dié van die Frans-rewolusionêre beskouing en die Marxistiese kommunisme (Moran,1967:480).

Karier (1967:134) wys daarop dat die transendentalisme van die middel-negentiende eeu reeds groot klem op die affektiewe aspekte, getrouheid aan die self en die vermoë van die mens om teenslae te oorkom gelê het. Die selfaktualisering wat deur die post-radikale onderwyshumaniste van die 1970's in die VSA nagestreef is, het volgens Karier (1967:134) in die teken gestaan van 'n wegbeweging van 'n sosiale rekonstruksionisme. Karier wys ook daarop dat in die middelnegentiende eeu die VSA eweneens'n wegbeweging van die rekonstruksionisme (meliorisme) in die transendentalistiese individualisme gesien het (kyk verder by 2.6.4.3).

Die transendentalisme het vir Karier (1967:134) sy tipies Amerikaanse karakter daarin openbaar dat dit 'n oorweldigende

optimisme vertoon "which lies close to the vital nerve of American culture".

Samevattend kan die nieu-Engelandse transendentalistiese tradisie gesien word as:

> "a vague, yet exalting conception of the godlike nature of the human spirit and an insistence on the authority of individual conscience; a related respect for the significance and autonomy of every facet of human experience within the organic totality of life" (Moran,1967:480).

Die personalisme het histories op die transendentalisme gevolg, naamlik in die tweede helfte van die negentiende eeu. Soos die transendentalisme het ook die personalisme sterk teen die Duitse idealisme aangeleun en was terselfdertyd ook sterk beïnvloed deur 'n anti-Calvinistiese (Puriteinse?) beweging, naamlik die metodisme (Mayer,1964:325). Volgens Van Til (1956:2) het die personalisme die metodisme in 'n nuwe gewaad voortgedra omdat dit die goeie reg van die menslike gemoedservaring teen enige determinisme verdedig het en nie slegs maar teen die Puriteinse uitverkiesingsleer nie.

In die kenleer het die personalisme weer groot ooreenkomste met die eksistensialisme en die transendentalisme getoon. Soos baie latere eksistensialiste het ook die bekendste personalis, Bowne (1847-1910), gesê dat die menslike bestaan sy denke voorafgaan. Meer nog, die menslike ervaring en dus die menslike self is die toegang tot die werklikheid:

"We remain where we began, in the world of personal experience, and with the strengthened conviction that this world can never be explained on any impersonal plane" (Bowne,1908:10).

Beide die idealistiese transendentalisme en die idealistiese personalisme beklemtoon dus 'n vooropstelling van die menslike ervaring. Daarin vorm hierdie twee strominge die logiese bodem vir die werk van beide die progressiviste en die VSA-onderwyshumaniste.

Wilds en Lottich (1970:476) skryf dat die progressiewe onderwysbeweging gewoonlik 'n personalistiese filosofie voorgestaan het. As sodanig was die personalisme 'n evolusionêre filosofie "which emphasizes the individual pupil and his allround development as a person, not just his intellectual training."

Hierdie holistiese tendens was ook in die sielkunde van Stern op 'n byna panteïstiese wyse terug te vind (Nel, Sonnekus & Garbers,1970:89). Enige veeleenheid, selfs 'n dier, is deur Stern as persoon bestempel.

Die personalisme het dus net soos die holisme 'n ekspansionistiese tendens en juis daarin sien Dettering (1955:211) 'n ooreenkoms met die moderne idealisme. Kennis in die moderne idealisme, sê Dettering (1955:211) is nie maar net die oorgawe van die self aan die objektiewe buitewêreld nie, dit is 'n uitbreiding van die self om dit wat buite lê in te sluit: "The "self" disappears in the recognition that it is everything; hence there is no "not-self", and "self" becomes meaningless."

Vir Dettering (1955:211) is die oortuiging dat die self genoegsame momentum vir eie groei en opvoeding het, ook tipies idealisties, daarin dat die wil bo intellek en omgewing verhef word. In lyn met die idealistiese Froebel word die leerlinge soos groeiende plante beskou wat vanself ontplooi. In dieselfde trant verwys Dettering (1955:211) na die tipies idealistiese siening dat die onderwyser mense, en nie vakke nie, op skool onderrig. Die onderwys, volgens Bowne (Mayer,1964:325), moet gemeet word aan die eis in hoeverre dit die mens help om sy moreel-geestelike vermoëns te aktualiseer.

Die moderne idealisme is nie tipies Amerikaans nie. Die mistiek-transendentalistiese verwerking daarvan in die personalisme is egter wel tipies-Amerikaans. Bakker (1982:29-30) meen dat die personalisme die tipiese filosofiese tradisie in die VSA is. Die Amerikaanse personalisme het ook baie lank voor die Europese personalisme, wat eers gedurende die Tweede Wêreldoorlog verskyn het, ontwikkel. Die Amerikaanse personalisme is gedurende die middel van die vorige eeu deur Whitman, Alcott en Bowne bekend gestel. Die personalisme was ten nouste met die optimistiese VSA-uitkyk vervleg, omdat die personalisme 'n geloof in die onbeperkte vermoëns van die mens gehad het (Mayer,1964:420-421).

Die personalisme vorm dus die onmiddellike Amerikaans-historiese karakter van die optimisties-individualistiese inset van die onderwyshumanisme. Die transendentalisme se verheffing van die menslike ervaring vorm om dieselfde rede 'n nog vroeër voorloper van die

onderwyshumanistiese denkwyse. Die klaarblyklike holistiese tendens in die personalisme vorm ook die basis vir die integrering van die affektiewe met die logies-analitiese. Die biologistiese tendens in die VSA, wat hier volgende bespreek word, sal die holistiese kenmerke van die beweging nog verder verhelder.

2.6.4.4 Die biologisme

Die vryheidsbegrip en idealisme van die Amerikaanse wetenskaplike gemeenskap was besonder sterk beïnvloed deur die Darwinistiese evolusieteorie vir die biologie. Ook Dewey het in die teken van hierdie evolusionêre biologisme gestaan. So is dit bekend dat Dewey onderwys en opvoeding hoofsaaklik in terme van ervaring en groei omskryf het. Groei is een van die belangrikste begripsbepalers van lewe wat die fokuspunt van die biologie is:

> "Since growth is the characteristic of life, education is all one with growing; it has no end beyond itself. The criterion of the value of school education is the extent in which it creates a desire for continued growth and supplies means for making the desire effective in fact" (Dewey,1922:62).

Dettering (1955:207) waarsku dat hoewel Dewey se denke 'n samevloeiing van dié van Hegel en Darwin verteenwoordig, die Darwinistiese erfenis in Dewey onderbeklemtoon is. Hierdie Darwiniaanse erfenis is in Dewey se waardering van die objektief-empiriese metode gesetel.

Eerstens moet egter gestel word dat die Darwinistiese teorie

grootliks meganisties in aanslag was. Darwin (1901) se uiteensetting van die wette van verandering kan sy meganistiese benadering toelig. Die twee belangrikste wette van verandering is, enersyds, die wet van eenheid van tipe en, andersyds, die wet van lewensomstandighede (Darwin,1901:165). Hierdie wette staan egter nie op 'n gelyke voet naas mekaar nie, want

> "in fact, the law of Conditions of Existence is the higher law, as it includes, through the inheritance of former adaptations, that of the Unity of Type" (Darwin,1901:165).

Tog bly die moontlikhede van ontwikkeling altyd dialekties oop en waarsku Darwin (1901:163) teen die wanopvatting dat "the most different habits of life could not graduate into each other"

Juis daarom word die evolusionisme ook soms in eksistensialistiese trant uitgelê. Die sleutelaspek van die Darwinistiese teorie wat as steun vir die vryheidskonsep uitgelê word, is die feit dat Darwin nie meer die veranderings as stappe in 'n voorafbepaalde siklus sien nie. By Darwin kan die siklusse self verander, veranderings is werklik nuut en die rigting van die ontwikkeling is nooit vooraf vasgelê nie (Brauner & Burns,1965:71). Daarom sê Maslow (1971:11) dat die mens vrykeusig sy eie evolusie bepaal.

Wanneer Kuypers (1951:10) dan bevind dat die Amerikaanse persoonlikheidsidee biologisties is, haas hy hom om by te voeg dat hierdie biologisme vitalisties-naturalisties

verstaan moet word. Die vitalisme werk veral teleologies en dit impliseer interne motivering, teenoor die eksterne kousaliteit van die determinisme.

Die vitalistiese biologisme se toepassingsmoontlikhede in die menswetenskappe is verder vergroot deur veral Von Bertalanffy se ontwikkeling van die oop sisteem (Buhler & Allen,1972:34-36). Die oop sisteem impliseer eweneens vryheid teenoor die determinisme van 'n geslote sisteem.

Die VSA-onderwyshumanistiese voorkeur aan 'n organismiese verwysingsraamwerk is reeds in sowel die kenleer as die antropologie van die humanistiese sielkunde uitgewys (kyk 2.6.2.1; 3.2.4). Die tipering van die mens in biotiese terme gee hom veel meer karakter as die meganistiese mensbeeld van die behaviorisme. Die ingewikkelde samehang van die verskillende aspekte van die menslike struktuur kan ook beter met 'n biotiese raamwerk as met 'n meganistiese aangebied word. Hierdie biotiese raamwerk is dan ook ondersteunend vir die integreringsdoelstelling van die VSA-onderwyshumanisme.

2.6.4.5 Die pragmatisme

Die pragmatisme as 'n irrasionalistiese sciëntisme (kyk 2.5.2) en die eksistensialisme het verskeie punte van ooreenkoms. Albei staan in reaksie teen ouer rasionalistiese idealismes wat as kennissisteme met reusagtige veralgemenings werk. Albei wil in antwoord op hierdie skolastieke en Hegeliaanse sisteme nuwe kennis genereer. Vir Dettering (1955:210) het die pragmatisme ook 'n individualistiese tendens. In die opsig is beide die pragmatisme en die eksistensialisme konstruksionisties en tipies van die

post-Darwinistiese era. Alles word as vloeibaar en groeiend beskou. Terwyl die Rogeriaanse subjektiwisme met die wetenskapskriteria van die pragmatisme bots, is dit wel in ooreenstemming met die individualistiese aksente van die pragmatisme (Dettering,1955:210).

Hulle verskil dus daarin dat die pragmatisme 'n veel groter vertroue in die wetenskaplike metode as bron van nuwe kennis het. Dettering (1955:207-208) bevind dat Rogers meer aansluit by die subjektiewe probleemoplossing van die Hegeliaanse Dewey as by die objektiewe probleemveld wat deur die Darwiniaanse Dewey beklemtoon is. Ook lê Rogers nie soveel klem soos die Deweyaanse pragmatisme op die objektief-sosiale maatstawwe van die wetenskaplike kennis nie (Dettering,1955:208-209). Soos die eksistensialisme daarenteen, wil Rogers op subjektiewe wyse, introspektief, nuwe en geldige kennis lewer. Buhler en Allen (1972:32) dui aan in watter verskeidenheid van gevalle die ondersoek van 'n enkele persoon (N=1) geregverdig is om wetenskaplike afleidings te maak.

Die VSA-onderwyshumanisme is in 'n sekere opsig dus "on-Amerikaans". Die rede is dat die VSA-onderwyshumanisme in sy wetenskapsleer meer geneigd is om eksistensialisties as pragmatisties te wees. Die onderwyshumanisme is slegs pragmatisties in soverre die pragmatisme ooreenkomste met die eksistensialisme vertoon. Die optimistiese siening oor menslike moontlikhede verskaf die VSA-onderwyshumanisme egter weer sowel 'n tipies Amerikaanse karakter as 'n sekere distansie van die pessimistiese Europese eksistensialisme (kyk 2.6.4.2).

2.6.4.6 Slotsom

Dit blyk dus dat die Amerikaanse geestesgemeenskap 'n vaste karakter het wat Europese tendense volgens eie behoeftes aanpas. Die tipies-Amerikaanse karakter van die VSA-onderwyshumanisme sou soos volg gestel kon word:

* die optimistiese siening dat die lewe altyd hoofsaaklik positiewe geleenthede sal bied;
* dat die mens self in beheer van sy eie lewe kan kom;
* dat die mens bykans onbegrenste moontlikhede in die ontginning van positiewe geleenthede het;
* dat materiële welvaart 'n voorwaarde vir geestelike vervulling is;
* dat die individu belangriker as die gemeenskap en die meeste tradisionalistiese opvattings is, en
* dat die menslike individualiteit affektief van aard is.

Hierdie tipies-Amerikaanse houding verklaar veel van die aard van die VSA-onderwyshumanisme. Onder meer verklaar dit waarom die selfaktualiserende individu as leerling in die skool tot so 'n groot hoogte as die bron van onderwysinisiatief vertrou kan word.

Hoewel nie gesê kan word dat die probleemstelling van hierdie studie uitsluitlik op die tipies-Amerikaanse kenmerke van die VSA-onderwyshumanisme geskoei is nie, is daar in hierdie uitwysing van die tipies-Amerikaanse kenmerke oorvloedig aansluiting gevind by die probleemelemente van selfaktualisering, die verhouding daarvan tot vaste strukture in die samelewing soos die staat en die skool, en die integrering van die affektiewe met die logies-analitiese

ontsluiting. Daarmee vind die probleemstelling dus 'n natuurlike basis in die VSA-onderwyshumanisme.

Die personalisme met sy optimistiese aanwending van die dieptepsigologie en die eksistensialisme gee 'n unieke karakter aan die VSA-onderwyshumanistiese idees van selfaktualisering en integrering. Die vitalistiese biologisme en die pragmatisme het 'n sekere losse karakter aan norm- en aksieraamwerke gegee wat groter ruimtes aan die selfaktualisering en die volle integrering van die persoon laat.

2.7 Enkele onderwyshistoriese voorlopers van die Amerikaanse onderwyshumanisme

2.7.1 Inleiding

Hierbo is gekyk na die belangrikste wetenskaplike en kulturele tendense wat ondersteunend op die onderwyshumanisme ingewerk het. Hierdie tendense demonstreer veral dat die VSA-onderwyshumanisme maar net 'n fraksie van 'n veel groter geestesklimaat is (Combs,1981:442). Daar sou ook nog gewys kon word op die post-radikale humanistiese tendense in die sosiologie (Glass,1971) en die ekonomie (Harman,1974).

Hierdie ondersoek verg egter dat die onderwys deurgaans in fokus gehou word, daarom gaan die aandag nou kortliks toegespits word op die voorlopers van die onderwyshumanisme in die geskiedenis.

2.7.2 Enkele Wes-Europese voorlopers en parallelle van die VSA-onderwyshumanisme

Die mees direkte voorganger van die VSA-onderwyshumanisme was die vroeë progressivisme. Volgens Lucas (1984:300) was hierdie rigting maar min beïnvloed deur Europese modelle soos dié van Montessori. Ook sou hier nog bygevoeg kon word die Deense volkskool (Davis,1971), wat reeds in die vorige eeu bestaan het, Rudolf Steiner se Waldorf-skole in Duitsland (Foster,1984) en die minder bekende E'cole d'Humanite wat Paul Geheeb (Diller,1983) in Switserland gevestig het. Laasgenoemde was 'n skool waar "knowledge and self could interact at leisure, where values could be examined in depth, and dialogue could be cultivated at length" (Diller,1983:24).

Kuypers (1951:3) verwys verder na die persoonlikheids-pedagogiek en een van die voorstanders daarvan, Gaudig, se werk met die fasinerende titel: *Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit.* Hierdie rigting het gedurende die 1920's in Europa gefloreer op dieselfde tyd toe die progressiwisme in die VSA gewild geraak het.

2.7.3 Enkele voorlopers van die onderwyshumanisme in die VSA

Bogenoemde Europese parallelle het geen regstreekse invloed op die progressivisme gehad nie. Die Amerikaanse progressivisme het eerder gespruit uit 'n inheemse verwerking van die Westerse geestesgoedere soos die klassieke en moderne filosofie soos in 2.6.4 aangedui. Dewey is byvoorbeeld sterk deur beide Hegel en Darwin beïnvloed (Dettering,1955; Dearden,1968:37-40). Dewey het egter 'n unieke kombinasie van

hierdie denkers ontwikkel. Lucas (1984:300) stel dat die eiesoortige denke van James, Hall, Dewey en Parker die sterkste inheemse stimulante in die ontwikkeling van die vroeë progressivisme was.

Terwyl die progressivisme dan 'n hoë mate van inheemsheid in die VSA behaal het, moet enkele grepe uit die VSA-denke oor onderwys aan die begin van die twintigste eeu, kortliks weergegee word.

Francis W Parker (aangehaal in Lucas,1984:301-302) (1837-1902), die vader van die progressivisme, het verklaar dat die volgende die motivering van alle ware onderwys was: "the harmonious development of the human being, body, mind and soul." In lyn hiermee het James, Dewey en andere groter leerlingdeelname in die "leerproses" bepleit (Lucas,1984:303). Eksperimentering met die leerinhoud moes die leerling help om sy individualiteit uit te druk en te kultiveer (Lucas,1984:305). Die volgende merkwaardige siening deur Dewey (Archambault,1964:343) in 1902, demonstreer 'n besondere ooreenkoms met die onderwyshumanisme:

> "Personality, character, is more than subject-matter. Not knowledge or information, but selfrealization, is the goal. To possess all the world of knowledge and lose one's own self is as awful a fate in education as in religion. Moreover, subject-matter never can be got into the child from without. Learning is active. It involves reaching out of the mind. It involves organic assimilation, starting from within."

Die progressiewe beweging, het Dewey geglo, moet voortbou op

die natuurlike kragte, belangstellings en begeertes van die leerders (Lucas,1984:306). Alle onderwys moet groei teweegbring wat afhanklik is van die regte tipe ervaring wat die kind in die onderwys moet beleef (Lucas,1984:308-309).

Maar hoewel hierdie inheemse fondament vir die VSA-onderwyshumanisme bestaan het, was dit uiteindelik tog 'n Wes-Europese model wat die progressivisme as onderwyshumanisme laat herlewe het. Die inspirasie was die Britse eksperimente met die oopskool (Lucas,1984:332). Hierdie benadering is deur die verslag van die *Central Advisory Council for Education* (ook bekend as die Plowden-verslag) van 1967 ondersteun. Die verslag het die ontwikkeling van die hele persoonlikheid en die volle ontplooiing van die kinderpotensiaal in die skole aangemoedig (Lucas,1984:332). Hoewel die oopskole ontwerp was om die kinders hulleself te laat wees en teen 'n individuele pas te laat vorder, was dit aansienlik meer gestruktureerd as byvoorbeeld Neill se Summerhill-skool (Lucas,1984:333). Die vertroue in kinders deur die onderwysers en vertroue in die onderwysers deur hoofde en administrateurs was 'n belangrike sleutel in die sukses van die Britse oopskole. Lucas (1984:333-334) meen dat hierdie basis van vertroue in die VSA-skole afwesig was. Oopondorwys was verder gekenmerk deur informaliteit, 'n warm, persoonlike verhouding tussen kinders en onderwysers en 'n groot keuse van projekte.

Vir die doeleindes van hierdie ondersoek is dit ook nodig om die kenteorie onderliggend aan die oopondorwys uit te lig. Vir die oopskoolbeweging was die struktuur van die kennis persoonlik, subjektief en idiosinkraties. Kennis is 'n funksie van elkeen se persoonlike ervaring van die wêreld en

daar is weinig kennis wat vir alle leerders ewe noodsaaklik is (Lucas,1984:335).

Die Deweyaanse sowel as die Britse oopskoolbeginsels het die probleemelemente van selfaktualisering, affektiwiteit en die integrering van die affektiewe met logies-analitiese ontsluiting sowel prominensie as 'n natuurlike groeibodem verskaf.

2.7.4 Die humanistiese sielkunde en die VSA-onderwyshumanisme

Die band tussen die humanistiese onderwys en die sielkunde is lank reeds duidelik. 'n Hipotese wat nie tot dusver in hierdie ondersoek na vore gekom het nie, is die siening dat die geestesgesondheidsbeweging van die era net ná die Tweede Wêreldoorlog een van die hoofbydraende faktore tot die opkoms van die onderwyshumanisme was (Simpson,1976:5). In hierdie paragraaf sal die koppeling tussen humanistiese sielkunde en onderwyshumanisme kortliks van nader bekyk word.

Wat dadelik opval is dat die hooffigure in die humanistiese sielkunde, byvoorbeeld Maslow, Rogers en Combs, ook baie oor die onderwyshumanisme geskryf het. Veral Rogers het veel gedoen om die tegnieke wat hy in die psigoterapie ontwikkel het, vir die onderwys aan te pas. Wat voorts belangrik is om op te merk is dat die humanistiese sielkunde sy belangrikste navorsingwerk in die 1940's en die 1950's aangepak het. Dit het egter eers in die laat-sestigs en die vroeë sewentigs die onderwys bereik, in dieselfde tydperk as die oopskoolpraktyk.

Al sou die humanistiese sielkunde dus nie direk oorsaaklik tot die onderwyshumanisme wees nie, het eersgenoemde

ongetwyfeld bygedra tot die skep van 'n atmosfeer waarin die onderwyshumanisme moontlik geword het.

Daar kan met Lucas (1984:323) saamgestem word as hy sê dat die humanistiese sielkunde nie die hoofoorsaak van die onderwyshumanisme was nie. Daar was interne spannings binne die onderwysgemeenskap, daar was politieke onrus, daar was 'n bekende tradisie van progressiwisme en daar was die voorbeeld van die Britse ooponderwys om die opkoms van die VSA-onderwyshumanisme moontlik te maak. Dit is verder interessant dat Rogers (1984:21) self skryf dat medewerkers in terapieprogramme wat kind-gesentreerde onderwystegnieke bemeester het, baie gouer die nie-direktiewe kliënt-gesentreerde terapeutiese tegnieke bemeester het. Die progressivistiese onderwys het dus ook die opkoms van die humanistiese sielkunde aangehelp.

Lucas (1984:323) besluit dat die vraag na 'n oorsaak-gevolgverhouding tussen die humanistiese sielkunde en die onderwyshumanisme relatief onbelangrik is. "What does matter, is that when humanism in education once again found acceptance in the late sixties, a body of theory was at hand to give it legitimacy and definition."

Hierdie begrondingsverhouding tussen die opvoedkundige teorie en die sielkundige antropologie word vir hierdie studie van die uiterste belang geag. Die rede hiervoor is dat belangrike begrippe van die opvoedkundige teorie van die onderwyshumaniste selde binne die onderwysteorie ontwikkel is, maar eerder binne die humanistiese sielkunde. Juis leidende idees soos selfaktualisering en die integrering van die logies-analitiese met die affektiewe is eers buite die

onderwysteorie ontwikkel en toe daarbinne gebruik.

2.7.5 Algemene gevolgtrekking

Die voorgaande oorsig oor die onderwysstrominge wat by die humanistiese sielkunde aansluit, moes die onderwyshumanisme verder tipeer. Dit blyk dat die progressiwisme, die oopskool en die onderwyshumanistiese benadering 'n sekere fundamentele verwysingsraamwerk deel, naamlik die sleutelbegrip "selfaktualisering", en die integrering van die affektiewe met die logies-analitiese ontsluiting in die leer- en onderwyshandeling.

2.8 Samevatting

Die samespel van die sleutelbegrippe in die probleemstelling (kyk 1.2.2) verg nou nadere ondersoek. Sodanige ondersoek sal nou in Hoofstuk 3 onderneem word waarin die karakter van selfaktualisering geskets sal word. Ook sal die verband van selfaktualisering met die integrering van affektiwiteit met die logies-analitiese ontsluiting ondersoek word. Vervolgens sal onderwysbenaderings wat ontwerp is om hierdie voorgestelde doelstellings van selfaktualisering en integrering aan te moedig ondersoek word.