

1. ORIENTERING EN PROBLEEMSTELLING

1.1 Agtergrond

1.1.1 Omlýning van die probleemarea

Die VSA-onderwyshumanisme word deur die Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD) soos volg omskrywe:

"Humanistic education is a commitment to educational practice in which all facets of the teaching/learning process give major emphasis to the freedom, value, worth, dignity, and integrity of persons" (aangehaal deur Combs, 1981:442).

'n Belangrike toepassing van bogenoemde verbintenis ("commitment") is die strewe om alle logies-analitiese ontsluiting van die leerlinge in die skool met hul affektiwiteit te integreer. Dit is hierdie aspek van die VSA-onderwyshumanisme wat in hierdie navorsing ondersoek word. Hierdie toepassing of aspek van die VSA-onderwyshumanisme word deur sommige skrywers as dié definisie van onderwyshumanisme verstaan (Lyon, 1971:6; Brown, 1971a:3-4; Williams & Foster, 1979:38). Simpson (1976:viii) skryf:

"I found that the clearest common denominator among humanistic educators as they ply their trade...is the inclusion of the self-as-curriculum. Feeling and thought,

affect and cognition are joined together in pursuit of knowledge about the self."

Die probleemstelling (kyk 1.2.2) word rondom laasgenoemde siening van die VSA-onderwyshumanistiese benadering ontwerp.

1.1.2 Die historiese konteks van die VSA-onderwyshumanisme

Die VSA-onderwystoneel vertoon 'n groot verskeidenheid benaderings. In die jare pas na 1957 het 'n stroming wat die skoolaktiwiteite sterk op natuurwetenskaplike studies gefokus het ontstaan. Hierdie stroming het gespruit uit die nasionalistiese ideaal om die USSR in die ruimtewedloop te klop.

Teen die middelstigs het daar egter 'n radikale onderwysbeweging ontwikkel wat groter vryheid vir die leerlinge bepleit het en die skool gesien het as 'n instelling met die hoofdoel van selfaktualisering. Hierdie beweging was 'n humanistiese kontra-kulturele beweging wat tegelyk personalisties en radikaal-polities was. Volgens Bosak (1977:168) het die personalistiese sy van die beweging in die eksistensiële selfsoeke van die individuele "hippie" met sy verdowingsmiddels gelê. Die politiese vleuel van die beweging was die betogings teen die Viëtnam-oorlog (1965-1975). Die politieke protesbeweging het mettertyd uitgekring tot 'n verwerping van die ganse Amerikaanse lewenswyse (Bosak, 1977:108-109, Lucas, 1984:324). Die twee vleuels in die kontrakulturele beweging het mekaar as bondgenote gesien

"in their mutual concern for the person as the basis of

all their cultural and political efforts, with the hippie trying to work out the lifestyle that logically follows from the New Left criticism" (Bosak, 1977:108).

Aan die begin van die sewentigerdekade het die radikalistiese beweging baie van sy politieke stoom verloor. Dit was toe dat die sogenaamde VSA-onderwyshumanisme waarop in hierdie studie gefokus word, verskyn het. Hoewel selfaktualisering steeds die banier in alle onderwyssake gebly het, was die politieke motivering daarvoor skynbaar afwesig. Hierdie vorm van onderwyshumanisme kan daarom as 'n post-radikale humanisme getipeer word. Hierdie stroming het tot in die vroeë tagtigs nog 'n aanhang behou (Lucas, 1984:344) en is in dié tydperk veral deur 'n fokus op individuele groei gekenmerk (Brammer, 1985:4504).

Die middel- en laat-sewentigs sou die opkoms van die skool-effektiwiteitsbeweging sien. Hierdie beweging het op swakplekke in die vermelde onderwyshumanistiese praktyk gekapitaliseer. Verlaagde prestasie in basiese vaardighede soos lees, skryf en reken was die bekommernis van die effektiwiteitsbeweging. Die populêre etiket van eersgenoemde beweging was dan heel gepas: "back-to-basics". Hiervolgens moet die kurrikula streng voorgeskryf wees en die uitvoering daarvan ewe streng gekontroleer word. In hierdie gees was daar ook 'n vlug uit openbare skole na kerklik-beheerde privaatskole wat hierdie basiese benadering geïmplementeer het. Die sterk opkoms van privaatskole sou tot in die vroeë tagtigs duur.

Die klem op basiese vaardighede alleen sou egter nie 'n lang lewe hê nie. Goodlad (1979:188) meen dat die toetsbeheptheid

van die "back-to-basics"- of die effektiwiteitsbeweging reeds sy hoogtepunt in die laat-sewentigs bereik het. Die tagtigs het 'n hernieude klem op die tegnologiese vereistes van die verwagte toekomstige samelewing gelê. Die "back-to-basics"-benadering kon die leerlinge nie genoegsaam hiervoor voorberei nie (Esler, 1983:53, 54,55. Kyk ook Husén, 1984 soos in 1.3.4).

1.1.3 'n Sistematiese perspektief: verbreding versus spesialisering

Dit kom voor asof bogenoemde historiese konteks 'n demonstrasie is van 'n sekere sinusgolf. Daarmee word bedoel dat die siening van die hoofskooldoelstelling voortdurend rondskuif op 'n kontinuum (Goodlad, 1979:13, 71, 118). Die een pool wil slegs 'n enkele aspek van menswees ontsluit. Die ander pool wil alle aspekte van menswees op skool ontsluit. Konsentreer die skool op die ontsluiting van slegs een funksie, werk dit gespesialiseerd. Werk die skool doelbewus aan die ontsluiting van alle funksies, het dit 'n verbredende doelstelling. Cohen (1973:77) noem hierdie verbredende tendens wat veral in die laerskole begin het, 'n ekspansionistiese tendens.

Die tendens tot spesialisering word veral in die natuurwetenskaplike stroming, die "back-to-basics"-effektiwiteitsbenadering en die vooruitsig op tegnologiese skoling, gevind. Hierdie tendens vind 'n analogiese historiese voorloper in byvoorbeeld die essensialisme en die perrenialisme. Meer onlangs het Bereiter (1972) voorgestel dat die skooltaak op slegs twee skoolfunksies toegespits word, naamlik die onderrig van basiese vaardighede, en

tweedens, kindersorg wat nie doelbewus opvoedend is nie.

Die verbredende tendens word veral by daardie rigtings wat selfaktualisering beklemtoon gevind. Hierdie rigtings het historiese voorlopers in die progressiwisme en die rekonstruktionisme. Na hierdie spel tussen verbreding en spesialisering sal telkens teruggekeer word (kyk 1.3.4, 3.4.2, 5.2.6.2 - 5.2.6.5).

1.1.4 Kritiek vanuit die onderwyshumanisme op 'n gespesialiseerde siening van die skoolkwalifisering (doel van die skool)

Lyon (1971:4) is van mening dat dit 'n fout is dat die logies-analitiese ontsluiting geïsoleerd van die affektiewe geraak het:

"It's a mistake which has created a large number of intellectual 'half-men', brilliantly developed, perhaps, on the intellectual end of the continuum, but severely lacking on the feeling or affective end."

Rogers (1974:104) het dit eweneens teen kognitief-spesialiserende onderwysinstellings:

"They have focused so intently on 'ideas', have limited themselves so completely to 'education from the neck up' that the resulting narrowness is having serious social consequences."

Dan vervolg Rogers (1974:105) in die gees van die studentebetogings teen VSA-betrokkenheid by oorloë in die

Ooste:

"This 'knowledge without feeling' has made it possible for our military men and for us as a people, to commit incredible atrocities without any particular sense of guilt."

Maslow (1971:20-21) wys eweneens op die gevare van 'n waardevrye wetenskaplike tegnologie wat in die hande van militariste soos die Nazi-regime beland het.

Die integrering van die logies-analitiese ontsluiting met affektiwiteit is dus nie slegs een van die onderskeidende positiewe kenmerke van die onderwyshumanisme nie. Dit is ook as 'n sterk gemotiveerde punt van kritiek teen die VSA-onderwysstelsel van die sestigs en vroeë sewentigs ontwikkel. Daarbenewens bevestig die tweërlei hantering van voorgenoemde integratiewe ideaal ook die bestaan van 'n sistematiese denkfiguur wat werk met die kontras van verengende en verbredende taakstelling ten opsigte van die skoolstruktuur. Met die integrering van die affektiewe met die logies-analitiese ontsluiting as maatstaf word bestaande skole verkwalik omdat hulle verengend (dus: oorgespesialiseerd) werk. Daarenteen word die onderwyshumanistiese praktyk as ongespesialiseerd, inklusief en verbredend voorgelou. Hierdie gunstige beeld van die onderwyshumanistiese praktyk word in die oë van sy voorstanders bereik deur die integrering van die affektiewe met die logies-analitiese ontsluiting (Vir verdere kritiek, kyk 2.6.3 en 3.4.2.1).

1.1.5 Die onderwyshumanisme bied die alternatief van integrerende selfaktualisering as hooftaak van die skool

Die VSA-onderwyshumanisme stel die eis dat selfaktualisering die belangrikste bydrae van die skoolinset tot die opvoeding moet wees (kyk 3.4.2.2). Daarvoor word 'n sekere selfkennis vereis, dus die sogenaamde self-as-kurrikulum (kyk 3.4.5). Combs (1979:81) stel hierdie selfkennis voor enige vakkennis:

"The student's awareness of what is happening within himself or herself must be emphasized more than the study of what has happened in the past or is happening now. Schools have a lot to learn about how to deal with such objectives..."

Die post-radikale VSA-onderwyshumanisme se drang tot die integrering van affektiewe selfaktualisering met logies-analitiese ontsluiting is gebaseer op die holistiese siening van organismes en die integriteit van die persoon soos beide in die Amerikaanse personalisme en die eksistensialisme. Dit is die meesterterm, selfaktualisering, wat hierdie onderskeie tradisies verenig. Selfaktualisering vertoon vanself 'n integrerende tendens. Selfaktualisering is egter ook baie kwesbaar. Intellektualisering kan die wordende mens verdraai en versplinter. Daarom is dit noodsaaklik dat die skool selfaktualisering aanhelp deur die kind so te lei dat 'n integrering van logies-analitiese ontsluiting en affektiwiteit moontlik word (Rogers, 1974:104). Dit was veral Brown (1971a) wat hierdie gesogte sintese met sy teorie van "confluent education" probeer verwoord het.

Die sukses van bogenoemde integrering word egter steeds

bevraagteken. Williams en Foster (1979:45, 48) het byvoorbeeld bevind dat die VSA-onderwyshumanisme die veronderstelde dualisme van affektiwiteit en logies-analitiese ontsluiting eerder vererger as besweer het. (Vir 'n verdere uitbouing van die VSA-onderwyshumanistiese siening van selfaktualisering as alternatief tot die tradisionele skoling, kyk 3.4.2.2).

1.2 Probleemstelling

1.2.1 Oorwegings by die probleemstelling

Die volgende oorwegings is almal ter sake by die probleemstelling:

* 'n Sterk tradisie van essensialisme het tot onlangs toe telkens herleef in byvoorbeeld die skooleffektiwiteitsbeweging in die VSA. Die bestaan van die essensialisme suggereer minstens die moontlikheid dat basiese skoling slegs 'n deelfunksie het in die opvoeding van die totale persoon. Die kognitiewe of die logies-analitiese ontsluiting van kinders kan as so 'n deelfunksie van die totale opvoedingsverskynsel beskou word. Hoewel ondergeskik aan die totale opvoedingsverskynsel, is die logies-analitiese ontsluiting van leerlinge die strukturende en bepalende faktor in die vraag na die tipiese aard van die skool (kyk 5.2.6).

* Dit is algemene kennis dat ander instellings as die skool, soos byvoorbeeld die gesin, kerk en weermag, ook beide 'n onderrigfunksie en opvoedingsimplikasies het. Die hele vraag van opvoedingsverantwoordelikheid rus dus nie slegs op die

skool nie (kyk 5.2.5.2; 5.2.6.5). Die onderwyshumaniste, daarenteen, onderskei die bydrae van skoling tot selfaktualisering nie genoegsaam van die bydraes deur ander samelewingsinstellings nie (kyk 4.2.8). Green (1969:235) bevind juis dat die VSA-onderwyshumanistiese ideaal om die hele mens op te voed aansienlike aanpassings in die praktyk ondergaan het. Beane, Lipka en Ludewig (1980:87) is van die weinige onderwyshumaniste wat bereid is om die skoolbydrae tot die kind se selfbeeld as 'n breukdeel (20 %) van die kind se totale selfbeeld te stel.

* Verskeie VSA-onderwyshumaniste het effektief kritiek gelewer op die tekortkomings van die intellektualistiese tradisie in sekere tradisionele skole (kyk 1.1.4). Terselfdertyd het hierdie denkers aangetoon dat dit noodsaaklik en moontlik is om logies-analitiese ontsluiting met affektiwiteit te integreer (kyk 3.3.6). Daardeur kan enige intellektualisme of rasionalisme beperk, getemper of hervorm word (kyk 5.2.6.8).

* Die kritiek van die skool-effektiwiteitsbeweging in die VSA dat daar in die laaste dekade 'n afname in die logies-analitiese vaardighede op skool ingetree het, laat die volgende vermoede ontstaan: Die integrering van affektiwiteit met logies-analitiese ontsluiting verloop by die onderwyshumaniste wel op basis van selfaktualisering, maar dan op so 'n wyse dat die affektiwiteit die oorhand kry. (Hierdie laaste stelling loop die hipotese vooruit -- kyk 1.4.)

* Aangesien selfaktualisering by die onderwyshumaniste hoofsaaklik 'n affektiewe inhoud het, volg dit logies dat

indien selfaktualisering die primêre fokus van die skool word, logies-analitiese ontsluiting sodanig afgeskaal sal word dat daar byna van 'n irrasionalisering van skoolonderwys gepraat kan word (kyk 3.4.2; 3.4.3).

* Dit kom voor asof die irrasionalisering van die skoolkwalifisering 'n logiese reaksie is op die rasionalistiese tradisie wat affektiwiteit nie suksesvol met die skooltaak van logies-analitiese ontsluiting kon integreer nie (kyk 1.1.4; 1.4; 3.4.6).

* Vanuit 'n moderne, struktuurwysgerige reformatoriese samelewingsleer en opvoedkunde ontstaan die vermoede dat die skynbare irrasionalisering van die skoolfunksie, die skeppingsaard van die skoolstruktuur sodanig oorbelas en misbruik dat dit nie volgens tipiese aard kan funksioneer nie (kyk 5.2.6.2; 5.2.6.8). Hierdie oorbelading beteken dat bykomende doelstellings van die skool soos byvoorbeeld vorming tot individualiteit, affektiewe ontsluiting, volksgesondheid en vaderlandsliefde sover gevoer kan word dat die skool se interne struktuurbeginsel daardeur ondermyn word. Dooyeweerd (1969, vol 3:425, 433-436) het hierdie saak, wat 'n algemene samelewingsfilosofiese probleem is, spesifiek ten opsigte van die staat bespreek.

Pratte (1977:178) bevind: "Schools have failed because we have expected, and continue to expect, too much from them." Katz (1971:342) het 'n soortgelyke bevinding gemaak.

* Die rasionalistiese skooltradisie, weer, het die skoolstruktuur nie behoorlik ontgin nie, omdat dit die affektiewe nie toepaslik aangewend of voldoende in die

onderwys erken en verreken het nie (kyk 1.1.4).

Bogenoemde oorwegings is gestel ten einde 'n oorsigtelike beeld van die probleemkonteks te gee. Daartydens is wel dikwels vooruitgegryp na sake wat verder vorentoe lê. Tog was die stel van hierdie oorwegings bedoel om 'n oorgang te vorm tot die stel van die navorsingsprobleem.

1.2.2 Die probleem

In die lig van voorgaande word die navorsingsprobleem soos volg geformuleer:

Het die VSA-onderwyshumanisme die logies-analitiese ontsluiting van die kind, wat tradisioneel as skoolkwalifiseringsfunksie beskou word, teoreties-suksesvol met hul oorkoepelende ideaal van affektiewe selfaktualisering versoen en geïntegreer?

1.2.3 Enkele begripsverklarings

Nadat die probleem gestel is, kan enkele begripsverklarings aangebied word:

* Die *VSA-onderwyshumanisme* is 'n opvoedingsrigting wat veral deur humanisties-holistiese sielkundiges soos Goldstein, Maslow en Rogers beïnvloed is.

* *Selfaktualisering* het binne die VSA-onderwyshumanisme 'n spesifieke biotiese betekenis wat dui op die ontluiking (aktualisering) van die genetiese potensiaal binne 'n organisme.

* *Affektiwiteit* verwys na die psigiese in sy breedste en dus ontslote betekenis. Affektiwiteit dui op die mens se gevoeligheid as medeverskynsel in alle ander modi van menswees. In die VSA-onderwyshumanisme word die affektiewe egter veel meer as 'n noodwendige medeverskynsel en is dit dikwels aangebied as die som van alle nie-rasionele (nie-logies-analitiese) modi.

* *Logies-analitiese ontsluiting* is daardie handeling wat die rasionele of kognitiewe funksie van die kind sodanig ontplooi dat 'n geïntellektualiseerde kwaliteit deel van sy totale menswees word.

* *Skoolstruktuur* verwys nie slegs na die organisatoriese reëlings van 'n skool nie maar ook na etlike ander aspekte, naamlik: 'n samehang van strukture, 'n konstellasie van doelstellings, die sinvolheid (tipiese aard) van die instelling en sin (algemene lewensmotivering).

Aangesien hierdie hoofbegrippe van die probleem veelsinnig is, moet nou ook eers na die spesifieke terreinafbakening of betekenisduiding van hierdie studie gekyk word.

1.2.4 Terreinafbakening

Hierdie studie is sowel 'n fundamenteel- as 'n histories-opvoedkundige projek. Die probleemstelling aangaande die samehang van aspekte van menswees, illustreer die behoefte aan 'n verwysingsraamwerk wat nog breër as die sielkunde of die psigo-opvoedkunde gaan. Die kombinasie van voorgaande antropologiese vraag met 'n samelewingstrukturele

probleem aangaande die skoolstruktuur bevestig die fundamenteel-opvoedkundige karakter van hierdie navorsing. Ten slotte is ook swaar klem gelê op die historiese konteks van hierdie fundamenteel-opvoedkundige probleemstelling.

Nou kan voortgegaan word met vrae aangaande die aktualiteit van hierdie navorsing.

1.3 Die aktualiteit van die navorsing

1.3.1 Inleiding

Daar is sekere probleme verbonde daaraan om aktualiteit slegs in terme van populariteit te benader. Juis in die VSA-onderwysgemeenskap is daar al gewys op die oppervlakkigheid van modegiere ("faddism") (vergelyk Combs, 1975:193). Dit is ook 'n tendens wat dwarsdeur die akademiese gemeenskap probleme meebring. Allport (1960:301) se tipering van hierdie tendens in die Amerikaanse sielkunde som die probleem baie raak op: "We never seem to solve our problems or exhaust our concepts; we only grow tired of them."

'n Slaafse navolging van modesiklusse in wetenskaplike gemeenskappe kan inderdaad beteken dat sake afgesluit word voordat die navorsing daarvoor sistematies afgerond is. Voorts is daar die teenstrydigheid dat wanneer 'n wetenskaplike 'n nuwe stroming inisieer, hy juis wanneer hy sy aanvoorwerk doen, met 'n nie-aktuele of slegs 'n sistematies-aktuele probleem handel. Die bestudering van 'n verouderde of tans

nie-aktuele tema kan ook inderdaad die herinterpretasie of herlewing van daardie tema vooruitloop.

So het Rogers (1984:384-427) se 1951-publikasie oor *Student-centered teaching* op 'n tydstip gekom toe die kindsentriese benadering in die progressiwisme hoogs onpopulêr was. Trouens, die Amerikaanse progressiewe vereniging het in 1955 ontbind. Tien jaar later egter, met die herlewing van die progressiwisme in die humanistiese onderwys, is Rogers se werk van 1951 as dié van 'n baanbreker beskou.

Eweneens kan hierdie navorsing oor die humanisme wat tans 'n laagtepunt in mondiale aktualiteit het, nie daarom van die tafel gevee word nie. Die probleem van die integrering van die affektiewe met die logies-analitiese bly immer 'n belangrike voorwaarde vir suksesvolle onderwys. Ook vanuit 'n sistematiese hoek beskou is daar, soos verder aan gestel (kyk 1.3.6.2), in die reformatoriese opvoedkunde 'n tekort aan besinning oor hierdie probleem.

1.3.2 Die aktualiteit van die onderwyshumanisme in die algemeen

Die VSA-onderwyshumanisme het sy bloeitydperk gedurende die eerste helfte van die sewentigerdekkade gehad. So het die 1971-1972-*Education Index* vir die eerste keer artikels onder die titel "humanistic education" gelys. Na 1974 het die titel "humanism" (bedoelende "klassieke humanisme", vgl 2.4.2) uit die indeks verdwyn nadat dit sedert 1929 'n permanente inskrywing was (Willers, 1975:39). Youngue (1977:5) bevind dat die publikasie van onderwyshumanistiese literatuur in die

tydperk 1970-1975 meer as verdriedubbel het in vergelyking met die voorafgaande vyfjaartydperk. Die hoogtepunt in publikasie-frekwensie van artikels met 'n onderwyshumanistiese relevansie was in 1972.

Die onderwyshumanistiese beweging het sy aanvang in die middel-sestigs gehad, terwyl die afloop in die middel-tagtigs voltooi is (Lucas, 1984:344). Tog bevat Lucas se publikasie en 'n handboek soos dié oor die opvoedkundige sielkunde van Reilly en Lewis (1984) stewige inleidings tot die onderwyshumanisme.

In Afdeling 2.3 sal beredeneer word dat die onderwyshumanisme een van die permanente verwysingsraamwerke in die onderwys en opvoedkunde is. Ook in die neo-Marxistiese opvoedkunde loop daar 'n verdelingslyn tussen strukturaliste soos Bowles en Gintis enersyds, en humaniste soos Giroux andersyds (Kneller, 1984:193). Dit verleen verdere bevestiging van die gedagte dat die onderwyshumanisme 'n permanente onderwysverskynsel is, moontlik selfs 'n noodwendige pool of teenpool binne enige denkbare stroming (kyk 2.3; 2.5.2).

Aangesien die nie-neo-Marxistiese onderwyshumanisme dus steeds publisiteit in onlangse publikasies geniet, kan navorsing daaroor ook vanuit 'n populariteitsoogpunt geregverdig word. Vervolgens sal kortliks na die aktualiteit van spesifieke elemente in die probleemstelling gekyk word.

1.3.3 Selfaktualisering

Studies oor selfaktualisering het ook afgeneem in die periode sedert 1975. Gedurende 1984 het die indeks *Dissertation Abstracts International* (University Microfilms International, 1984) in nommers 2, 4, 6, 11 en 12 altesaam slegs ses studies gelys wat selfaktualisering vanuit die opvoedkunde of die sielkunde ondersoek. Daar was egter meer as 180 studies van gekoppelde begrippe soos byvoorbeeld selfkonsep, self, selfontdekking en selfvervreemding.

Die prominensie van selfaktualisering is tans steeds laag, dog die groter aktualiteit van ander selfstudies maak selfaktualisering lid van 'n populêre klas en dus indirek relevant. Binne die kring van Christelik-wetenskaplike benaderings egter is 'n evaluering van beide selfaktualisering en die onderwyshumanisme in die algemeen steeds prakties afwesig. Uit hierdie hoek gesien is daar dus 'n taakstelling van groot aktualiteit binne 'n sekere kleinere kring van wetenskaplikes.

1.3.4 Skoolstruktuur

Skoolstruktuur is 'n tema wat altyd aktueel bly, omdat die gemeenskap voortdurend nuwe eise stel oor wat die hoofokus van die skoolaktiwiteite moet wees. Husén (1982:49) bevind dat daar sedert die begin-sewentigs 'n tendens was om die skooltaak te verbreed "to assume the role of personality developer", 'n rol wat tot daardie tyd deur die gesin vervul is. Intussen het meritokratiese tendense meegebring dat beroepsonderwys voorkeur begin kry het

"over learning for personal fulfilment and lead to the neglect of the intangible benefits that accrue to the individual who enjoys studying, for instance, history or literature" (Husén, 1982:49).

Hierdie probleem onderstreep weer eens die spel van die verbreding teenoor die spesialisering van die skooltaak (kyk 1.1.4). Gegee die veronderstelling dat verskille in skoolprestasie meer van gesinsagtergrond as van skoolervaring afhang, besluit Husén (1982:50): "the proper division of functions between school and family will remain a major issue in the 1980's."

Die vraag na wat die struktureel-bepalende funksie van die skool is, sal dus lewend bly. Reformatoriese denkers beklemtoon dat die kwalifiserende funksie van die skool die logies-analitiese ontsluiting is (Schoeman, 1979:89). Roemer (1983:167) verwys ook na verskeie fundamenteel-opvoedkundige denkers in die Engelstalige wêreld wat die sogenaamde "ortodoksie" aanhang dat logies-analitiese ontsluiting die eintlike tipering van skoolonderwys vorm.

Die reformatoriese siening word in Hoofstuk 5 gestel ná die evaluering van die VSA-onderwyshumanisme in Hoofstuk 4. Husén se voorspelling hierbo oor die skool se presiese taak in die 1980's beteken dat hierdie aspek van die probleemstelling potensieel die mees aktuele onderdeel van hierdie studie kan wees.

1.3.5 Dualisme

Uit 1.3.4 is dit reeds duidelik dat die strewe van die VSA-onderwyshumanisme om die dualisme van selfaktualisering (affektiwiteit)-skoolstruktuur (logies-analitiese ontsluiting) te besweer, steeds relevant bly. Die beswering van 'n dualisme is tegelyk geïmpliseer in beide die kritiek van die onderwyshumanisme op die VSA-onderwysstelsel (soos in 1.1.4) en in die poging tot integrering as 'n tipiese positiewe kenmerk van die onderwyshumanistiese beweging (1.1.5). Die VSA-akademiese gemeenskap het al lank reeds 'n strewe om dualismes te oorbrug. So stel Dewey (1966:65) dit reeds in 1939: "the split between the affectional and the cognitive, is probably one of the chief sources of maladjustments and unendurable strains from which the world is suffering."

Die studie van breinhemisferiteit (vergelyk Sonnier, 1982:74-75) waarvolgens die regterhemisfeer superieur in die affektiewe funksies is en die linkerhemisfeer in die logies-analitiese funksies, het tot in die vroeë tagtigs die belangrikheid van hierdie eeue-oue wysgerige probleem op 'n baie fisieke vlak gedemonstreer. Die ontwerpers van die sogenaamde "confluent education" het ook sedert 1975 sterk by hierdie nuwe studies aangesluit (Shapiro:1983:91). "Confluent education" beteken vir die bekendste voorstander daarvan, Brown (1971a), die samevloeiing van die logies-analitiese met die affektiewe in die onderwys (kyk 3.3.6).

Ook by Freire bevind Sherman (1980:37) 'n ernstige skending tussen affektiwiteit en die logies-analitiese. Sherman

(1980:38) stel die behoefte aan 'n nuwe wyse om oor die rol van die affektiewe in die "education for critical consciousness" te besin.

Voorts is die spesifieke dualisme van logies-analitiese ontsluiting en affektiwiteit 'n permanente probleemveld vir die fundamentele opvoedkunde. Ook Kilian (1974:15-16) het betoog vir die noodsaaklikheid dat die fundamentele pedagogiek 'n eenheid tussen sinbelewenis (affektief) en sinbegryping (logies-analities) moet aantoon. Hierdie eenheid vind Kilian (1974:20) in die wederkerige implikasie van hierdie twee menslike momente.

Die historiese kontinuïteit van die dualisme-probleem alleen verleen reeds aktualiteit aan hierdie studie. Die gewildheid van die brein-hemisferiteitstudies in die vroeë tagtigs verhoog die aktualiteit van 'n vraag na ander moontlike dualismes. Die pluralistiese waarheidsbenadering wat sedert denkers soos Heisenberg en Kuhn (kyk 2.6.1.1) gewild geword het, beteken nie dat die soeke na 'n eenheid in die verskeidenheid kenwyses nie nagestrewes moet word nie.

1.3.6 Die onderwyshumanisme in die RSA

1.3.6.1 Ondersteunende tendense

Plaaslik is daar volop tekens van tendense wat verteenwoordigend is van die universele onderwysverwysingsraamwerk (kyk 2.3), bekend as die humanisme. In die RSA is hierdie tendens histories beïnvloed deur die progressiwisme, Britse laerskole, en Europese rigtings soos die Waldorf- en die Montessori-tradisies.

Daar was egter reeds in 1970 prominente bande met die humanistiese sielkunde. Hierdie band was ook redelik polities-omstrede (vergelyk Kommissie van Onderzoek na Sekere Organisasies, 1974) weens die beweerde politiese wanaanwending van die sogenaamde "encounter"- of T-groep*,

=====

* 'n T-groep of "encounter"-groep wend 'n sekere sielkundige tegniek aan wat ook as sensitiwiteitsopleiding bekend staan. Hierdie groepe, wat van tien tot sestien lede bevat, is aanvanklik ontwerp as 'n vorm van industriële groepsterapie wat rolverwerking in nuwe poste moes stimuleer. Die vader daarvan was die sosiaal-dinamiese Gestalt-sielkundige, Kurt Lewin. Die T-groep ("T" vir "training") se rollestudie het dit grootliks op sosiale probleme laat konsentreer. In die vyftigs het die T-groep egter, met die bydrae van veral Rogers, 'n meer psigoterapeutiese karakter verwerf en van toe af was dit eerder 'n "encounter-" as 'n T-groep (vgl Birnbaum, 1969:83). Die groepleier was aanvanklik 'n opgeleide psigoterapeut wat 'n atmosfeer in die groep moes skep wat dit vir mense maklik sou maak om hul mees innerlike emosionele probleme aan mekaar te openbaar. 'n Belangrike faset van hierdie tipe terapie was dat die groepslede onderling terapeuties funksioneer. Tydens die popularisering van die "encounter"-groep omstreeks 1970 het enkele berugte praktyke soos naaksessies en onderlinge betasting in omloop gekom (vgl Brown, 1971a:21). Dit sou egter onbillik wees om die "encounter"-groep slegs in terme van hierdie randverskynsels te interpreteer (kyk ook 2.4.3; 3.2.5.2).

=====

een van verskeie tegnieke van die humanistiese sielkunde. Die bekende Amerikaanse humanistiese sielkundige, Rogers, wat in Februarie 1987 oorlede is, het die RSA in 1982 en 1986 besoek. Hierdie besoeke was op uitnodiging van die Carl Rogers Programme aan die Universiteit van die Witwatersrand (Anon.,1987:7). Rogers het met hierdie besoeke aan die bevordering van politieke kommunikasie tussen swart en blank gewerk.

Ook enkele swart polities-gemotiveerde onderwysperspektiewe ondersteun die humanistiese verwysingsraamwerk. Mphahlele (1986:2) stel sy vereistes vir 'n nuwe kurrikulum in die RSA:

"Planning of new curricula, towards a progressive education ... must consider the following imperatives:

1. A new, humanistic philosophy of education and how this should be built into new curricula and syllabuses: Humanistic as opposed to authoritarian..."

Khotseng (1986:1) beweer dat "people's education" 'n humaniserende tendens is en in reaksie staan teenoor die dehumaniserende politieke beleid en status quo wat die onderwysstelsel reguleer. In hierdie opsig is "people's education" te vergelyk met die radikale fase van die onderwyshumanisme in die VSA. Die humaniserende tendens in "people's education" is egter vir 'n derde wêreldsituasie ontwerp, want die grondlegger van hierdie alternatiewe onderwys "what we here call People's Education" (Khotseng,1986:1) is Paulo Freire.

Hoewel die enkele belangrikste doel van "people's education" die "humanization of man in a free, democratic, non-racial,

non-oppressive atmosphere" (Khotseng,1986:4) is, is daar 'n belangrike verskil met die VSA-onderwyshumanisme van die sewentigs. Hierdie verskil lê in die kontekstualisering van die individu binne die histories-politieke situasie:

"People's Education...aims to facilitate development of selfreliance, selfdetermination, critical thinking on things that benefit society at large. It aims at inculcating the spirit of communalism and not individual advancement" (Khotseng,1986:4).

Die "encounter"-beweging van die sewentigs in die VSA en die "people's education" van die tagtigs in die RSA het dit gemeenskaplik dat hulle die onderwyshumanistiese tradisie op 'n sosiaal-rekonstruksionistiese wyse aanwend en vanuit die onderwysoogpunt dus verbredend werk. Volgens Khotseng (1986:8) behels die eerste fase van "people's education" "the conscientization of both blacks and whites. Overhaul their apartheid mentality and develop their critical consciousness."

Die blanke Engelstalige onderwysgemeenskap het die grootste blyke van steun aan die Anglo-Amerkiese humanistiese onderwysdenkpatroon betoon. So is in 1981 byvoorbeeld 'n M Ed.-studie aan die Universiteit van Suid-Afrika gedoen oor 'n projek in die individualisering van onderrig by die Johannesburg College of Education (Pick,1981).

Hoewel hierdie studie grootliks aansluit by metodes uit die Britse oopskole en ander aanpassings van die Deweyaanse tradisie word op minstens twee plekke sterk positief by Rogers aangesluit (Pick,1981:3, 40).

Gedurende Julie 1986 het die Montessori-vereniging van Suid-Afrika in Johannesburg 'n internasionale konferensie aangebied onder die titel *To educate the human potential*. Hier kan eerstens daarop gewys word dat die VSA-"Human potential"-beweging 'n alternatiewe benaming is vir "humanistiese onderwys" of "humanistiese sielkunde" (vergelyk Koch, 1971:114-115).

Beskou vanuit 'n fundamenteel-opvoedkundige perspektief en ook vanuit die probleemstelling van hierdie studie, is daar tydens hierdie konferensie voldoende bewys gelewer van die relevantheid van die VSA-onderwyshumanisme, veral ten opsigte van die belang van selfaktualisering. Een van die konferensiemodules het die opskrif gehad: *Look to the child*. Die leiers van hierdie module was R Montessori en J Bremer. Bremer het die grondslae en geldigheid van die idee van selfaktualisering verduidelik en Montessori (1986) het aangetoon hoedat selfaktualisering in die bekende tradisie van haar moeder uiting vind. Gedurende 'n siklus van vier voordragte het Bremer (1986:17) onder andere gesê:

"if you take the principle of human potentiality seriously, then every social and administrative structure which is available to us, has to be of the matrix model. It has to be womb-like if in fact we are to support the actualization of the potential."

Bremer (1986:10) wil voorts 'n respek vir die kind se potensiaal tot ontwikkeling by onderwysers tuisbring: "I would urge you...to respect the power that is in the nature and to build the educational programme around the

actualization of that nature."

Stellings soos bogenoemde vertoon 'n tipiese ongekwalifiseerdheid wat aanleiding gee tot 'n verbredende taakstelling vir die skool (kyk 1.1.3). Hier word van die menslike natuur en die aktualisering daarvan gepraat sonder enige beklemtoning dat die skool eerstens in die logies-analitiese ontsluiting (aktualisering?) geïnteresseerd is en nie maar sonder meer oor selfaktualisering in die breë nie. In die afwesigheid van sodanige kwalifisering word die deur wyd oopgelaat om die kind se hele opvoeding (aktualisering?) in die skool te probeer akkommodeer.

Die opvoedkundige sielkundige, Vrey, van die Universiteit van Suid-Afrika, se bekende publikasie (Vrey,1979) oor selfaktualisering in skoolverband het groot invloed, gegee die studentetal van hierdie universiteit. Hoe ernstig hierdie universiteit die humanistiese benadering ag, blyk voorts uit die twee onlangse besoeke van een van die Europese vaders van die humanistiese sielkunde, die Weense logoterapeut, Frankl. In 1984 ontvang hy die eredoktorsgraad in Opvoedkunde aan die Universiteit van Suid-Afrika (Anon.,1984:1). In 1986 spreek hy die pasgestigte Frankl-stigting toe. (Enkele Europese vastelandsparelle met die VSA-onderwyshumanisme word in 2.7.2 genoem. (Kyk ook 2.6.4.3). Die Afrikaanse onderwystradisie sou in hierdie openlik-idealistiese onderwyshumanisme baie meer bekende klanke as in die VSA-onderwyshumanisme vind.)

In die algemeen kan besluit word dat Vrey sy teorie van selfaktualisering in die opvoedkundige sielkunde hoofsaaklik

op die skool en die logies-analitiese toespits. Tog stel hy (Vrey,1979:291) die volgende in verbredende perspektief (kyk 1.1.3), hoewel steeds vanuit die skool as 'n hoofsaaklik logies-analities-ontsluitende instelling:

"Aangesien die skool as sodanig so 'n oorheersende faktor in die lewe van die jeug is, sal 'n negatiewe selfkonsep wat progressief ontwikkel, die moontlikheid vir die individu om dit elders op eerbare wyse te vind, uiters bemoeilik."

Hierdie soort stelling, waarvan die implikasies in 5.2.6.6 - 5.3 bespreek word, huisves die moontlikheid om die skooltaak uit te brei tot selfaktualisering (by Vrey word selfaktualisering natuurlik onderbeklemtoon ten gunste van selfkonsep as moderatorveranderlike (kyk Botha,1983:160)) en in die proses die taak van logies-analitiese ontsluiting heeltemal te onderbeklemtoon.

Die oopskool-progressiewe tradisie in Suid-Afrika staan logieserwys ondersteunend tot die VSA-onderwyshumanitiese strewe tot 'n integrering van affektiwiteit met logies-analitiese ontsluiting. Die sterk groei wat "people's education" tans vertoon, verteenwoordig ook 'n sekere integrering in bogenoemde sin, met die verskil dat die sinkoepel nie die individu is nie maar die politieke wil (aktualisering?) van die "onderdrukte" (?) massa. Die voordragte van Bremer en die werk van Vrey dui daarop dat die idee van selfaktualisering steeds 'n sekere prominensie in die Suid-Afrikaanse opvoedkundige gemeenskap geniet. Die erkenning wat Frankl geniet, dui op die onteenseglik Europese nalatenskap in die Suid-Afrikaanse opvoedkunde. In feitlik

alle samevattende oorsigte word Frankl genoem as een van die vaders van die humanistiese sielkunde (kyk bv. Mahrer & Gervaise, 1985:2350). Frankl se bydrae tot die onderwyshumanistiese siening betref veral die individuele betekenisontdekking wat die mens in die wêreld maak.

1.3.6.2 Verdere studies

Smit (1975) het reeds in 1975 'n antropologies-sielkundige studie van CR Rogers se werk gepubliseer. Dit moet egter bygevoeg word dat hy nie op die opvoedkundige implikasies ingegaan het nie. Onlangs is in 'n publikasie van Du Toit (1986a) ook groot afdelings aan die mensbeskouing van humanistiese sielkundiges soos Maslow, Rogers en Perls afgestaan.

Gedurende 1985 het 'n rekenaarsoektog (oor die tydperk 1979 - 1984) by die Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing die volgende aantal geregistreerde meesters- en doktorale studies oor aspekte van die humanisme opgelewer. Drie meesterstudies het die humanisme as tema gehad. Oor selfaktualisering is verder drie meesters- en drie doktorale studies geregistreer.

Dit is egter belangrik om daarop te wys dat nie een van hierdie studies dieselfde titel of tema as hierdie proefskrif het nie. Voorts is hierdie studies in die didaktiese, historiese en empiriese opvoedkunde gelewer. Daar is dus in die RSA skynbaar nog weinig navorsing oor die VSA-onderwyshumanisme vanuit die fundamentele opvoedkunde gedoen.

Ten slotte is dit ook belangrik om daaraan te herinner dat die VSA-onderwyshumanistiese stroming ook nog nie in die Republiek van Suid-Afrika vanuit die reformatories-opvoedkundige tradisie geëvalueer is nie.

Dit kan dus besluit word dat die VSA-onderwyshumanisme in die algemeen, en die probleemstelling van hierdie proefskrif in die besonder nie baie intensief bestudeer is nie. In die reformatoriese tradisie is daar ook 'n sistematiese aktualiteit aan hierdie temas verbonde.

1.4. Algemene navorsingshipotese

Die VSA-onderwyshumanisme kon/kan die logies-analitiese ontsluiting van leerlinge nie teoreties-suksesvol met selfaktualisering (en dus met affektiewe skoolonderwys) integreer nie (vergelyk 1.2.1). Die rede vir hierdie mislukking is tweërlei. Eerstens word die affektiewe oorbeklemtoon en die gevolg is dus eerder 'n monisme as 'n sintese. Tweedens word die skoolstruktuur heeltemal oorbelas deur selfaktualisering ongekwalifiseerd as taak van die skool te beskou soos wat die VSA-onderwyshumanisme skynbaar geneig is om te doen.

1.5 Metodes van navorsing

Die basiese hermeneutiek van hierdie navorsing is die Skrifmatige perspektief van die reformatoriese wetenskapsleer. Dit is egter nodig om iets meer te sê oor die metodes wat aangewend word om die probleem te belig en die

hipotese te toets. Die volgende metodes van navorsing is grootliks ontleen aan die veel vollediger bespreking daarvan deur Van der Walt (1982):

* *Fenomeenanalise*: In hierdie metode word veral gevra na die grondtrekke en aard van opvoeding, onderwys, die sin van skoolonderwys, die humanistiese tradisie en die plek van affektiewe selfaktualisering in die besonder in die skoolonderwys en in opvoeding in die algemeen.

* Die *struktuur-empiriese metode*: Hiermee word die fenomeenanalise 'n groter konteks en verband gegee, naamlik binne die veronderstellings aangaande die bestaan van permanente strukture binne die ganse ervaringsveld (Venter, 1983:41). Met hierdie metode word begrondend deurgevra na die:

"strukture van die dinge wat binne die ervaringsveld van die mens...voorkom, dog sonder om enige besondere 'skepselgegewe' te wil uitsonder as finale verklaringsgrond...vir dinge in die skeppingsverskeidenheid" (Schoeman, 1978:801-802).

Venter (1983:46) sien saam met Popma hierdie struktuur-bewussyn in wetenskaplike arbeid as 'n erkenning dat God 'n bouplan in sy skepping ingelê het. Die struktuur-empiriese metode word sodoende 'n weg waarmee die opvoedkundige vanuit die empirie van die opvoedingswerklikheid tot kennis van die wetsy daarvan kom (Venter, 1983:49). Die veronderstelling oor die bestaan van die wetsy en die strukture wat daaraan onderworpe is, funksioneer egter gelyktydig met die kennismaking met die

empirie. Hoewel die wetenskaplike fokus dus tussen die subjeksy of empirie en die wetsy pendel, vereis 'n gebalanseerde visie dat albei aspekte van die werklikheid gelyktydig in fokus bly. Die een word nie uit die ander gekonstrueer nie, hoewel hulle in wetenskaplike arbeid wedersyds gebruik kan word om mekaar toe te lig: reëlmatigheid in die empirie van die subjeksy suggereer byvoorbeeld die bestaan van strukture, modaliteit en die wetsy. Omgekeerd genereer die veronderstelling van 'n wetsy en strukture die soeke na reëlmatigheid in die empirie.

Die struktuur-empiriese metode kan volgens Venter (1983:80) ook talle relevante navorsingsmetodes akkomodeer: "Juis daarom word hierdie metode as oorkoepelend en omvattend beskou en gebruik, dus meer 'n kenstrategie as 'n metode."

* *Literatuurondersoek* (vergelyk De Wet, Monteith, Steyn & Venter, 1981:39-74): Die literatuur is op 'n sistematiese wyse deurgewerk om die aard van die VSA-onderwyshumanisme te peil, sentrale probleme te identifiseer en om vrae wat uit die fenomeenanalise en die toepassing van die struktuur-empiriese metode volg, se historiese konteks en relevantheid te vind. Ensiklopedieë, tydskrifte en ander publikasies word so by wyse van katalogusse, indekse en rekenaarsoektogte opgespoor. Literatuurondersoek is in hierdie verhandeling die belangrikste bron van inligting. In hierdie literatuurondersoek is ten alle tye gepoog om die tekste op die billikste en mees wetenskaplike wyse te bestudeer (kyk Van der Walt, 1984). Meer detail oor die metodes van ondersoek in hierdie literatuur, volg hieronder.

* Die *probleem-historiese metode* (Van der Walt, 1986:1-41,

Vollenhoven,1950): Hiervolgens word die leidende idee in die probleemveld nie slegs binne die huidige konteks gelees nie. Daar is in die geskiedenis teruggegaan en gevra wat die kultuur-historiese lading, verbande en ontwikkeling van sodanige idee is.

* *Intersubjektiewe kontrole*: Hier speel die gesprekke met die promotor 'n groot rol naas die alternatiewe standpunte wat in die literatuur raakgeloop is. Ook word die menings van skrywers wat nie-reformatoriese menings het en buite die VSA-onderwyshumanistiese kader beweeg, geraadpleeg.

* *Immanente kritiek* (Strauss,1978:1-5): Hierdie kritiek bekyk die literatuur vanuit die standpunt van die onderskeie outeurs en soek na innerlike samehang of teenstrydigheid en het veral te doen met die logiese geldigheid van die ondersteunende argumente.

* *Transendentale kritiek* (Strauss,1978:5-10): Hierdie metode is van belang vir die vasstelling van dominante motiewe of rigtings in 'n sekere teorie. Hierdie dryfkragte word uiteindelik as religieuse motiewe getipeer. Daar moet egter baie omsigtig te werk gegaan word sodat skrywers nie bloot geëtiketteer word nie. Dit is die bedoeling om tiperings genuanseerd te doen.

* *Eksheretiese kritiek* (Duvenage,1985:36): Hierdie kritiek reinig die problematiek van die humanistiese denkers tot 'n universele probleem. Op hierdie vlak kan van "waarheidselemente" gepraat word. Nadat sodanige universele vlak bereik is, kan bepaal word hoeveel gemeenskaplike grond daar tussen byvoorbeeld die Christelike en humanistiese

opvoedkundiges bestaan.

* *Prinsipiële besinning*: Hierdie metode word veral aangewend in 'n poging om 'n kreatiewe sintese te maak van die resultate van die ander metodes. Hier veral speel die eie persoonlikheid, eie verstaan van Gods Woord, wetenskaplike skoling en wetenskapsintegriteit 'n rol. Slegs in die mate waarin hierdie metode suksesvol aangewend word, sal hierdie navorsing as 'n bydrae tot die fundamentele opvoedkunde en die onderwyspraktyk beskou kan word.

* *Transendente kritiek* (Botha, 1984:10, Dooyeweerd, 1969, vol 1:37-38, 88, Strauss, 1978:5): Hierdie kritiek maak slegs sin nadat die vorige stappe gevolg is. Hierin word die eie standpunt van die student of wetenskaplike gestel aan die hand van die standpunte wat hy oop en krities bestudeer het. Volgens Schoeman (1983:81) word die probleem of teorie in hierdie fase van kritiek "as 't ware vanuit jou eie standpunt ingeklee of verreken."

"Transendent" verwys na die botydlike bewussyn waaruit die logiese denke beheers word (Dooyeweerd, 1969, vol 1:88). Die transendentale kritiek het die universele voorwaardes, dit wil sê die grondidee, van 'n spesifieke denker geïllustreer (Dooyeweerd, 1969, vol 1:37). Die transendente kritiek, daarenteen, raak nie werklik die binnekant van 'n sekere teorie nie, maar konfronteer dit van buite met 'n alternatief. Dooyeweerd (1969, vol 1:37-38) waarsku egter dat juis weens hierdie kritiek van buite, die groot gevaar van 'n dogmatiese denkwys in die transendente kritiek opgesluit lê. Dit kan alleen voorkom word indien die ander metodes wat hierbo genoem is, vooraf eers voluit aangewend

is.

In die transendentiaal-kritiese fase word Christelik-georiënteerde wetenskaplikes dus voor die uitdaging gestel om 'n bydrae te lewer tot 'n probleem wat alle mense raak. Hier sal die Christen-opvoedkundige moet aantoon of hy die bronne van sy Christelikheid kan aktiveer tot 'n bydrae in die oplossing van universele probleme.

1.6 Die struktuur van hierdie navorsingsverslag

Die struktuur van hierdie navorsingsverslag is soos volg:

- * Hoofstuk 1: Oriëntering en probleemstelling
- * Hoofstuk 2: Die VSA-onderwyshumanisme: 'n beskrywing en tipering
- * Hoofstuk 3: Selfaktualisering: Die sin van die humanistiese skool
- * Hoofstuk 4: 'n Evaluering van die VSA-onderwyshumanisme
- * Hoofstuk 5: Gedifferensieerde en geïntegreerde menslike eenheid: die egte konteks van die logies-analities-gekwalfiseerde skool
- * Hoofstuk 6: Bevindings, gevolgtrekkings en aanbevelings.

1.7 Samevattend

In hierdie eerste hoofstuk is die basiese bekendstelling van die onderwyshumanisme in terme van die probleemstelling en hipotese gedoen. Voorts is die plan van aksie vir die verdere navorsing aangekondig. Die volgende stap is om fynere nuanseringe in die VSA-onderwyshumanistiese stroming aan te dui, asook om die milieu waarin dit verskyn het te skets.