

Utrecht

**HET ARBEIDSVELD
DER SOCIALE PAEDAGOGIE**

Rede

UITGESPROKEN BIJ DE AANVAARDING
VAN HET AMBT VAN BIJZONDER HOOGLERAAR
IN DE SOCIALE PAEDAGOGIE VANWEGE DE
STICHTING TOT BEVORDERING DER SOCIALE
PAEDAGOGIE AAN DE NEDERLANDSE
ECONOMISCHE HOOGESCHOOL TE ROTTERDAM

OP 12 MEI 1955

DOOR

Dr. B. C. J. Lievegoed



UTRECHT MCMLV
UITGEVERSMAATSCHAPPIJ W. DE HAAN N.V.

17225-1121

HET ARBEIDSVELD DER SOCIALE PAEDAGOGIE

Rede

UITGESPROKEN BIJ DE AANVAARDING
VAN HET AMBT VAN BIJZONDER HOOGLERAAR
IN DE SOCIALE PAEDAGOGIE VANWEGE DE
STICHTING TOT BEVORDERING DER SOCIALE
PAEDAGOGIE AAN DE NEDERLANDSE
ECONOMISCHE HOOGESCHOOL TE ROTTERDAM
OP 12 MEI 1955

DOOR

Dr. B. C. J. Lievegoed



UTRECHT MCMLV
UITGEVERSMAATSCHAPPIJ W. DE HAAN N.V.

MIJNE HEREN CURATOREN EN LEDEN VAN DE RAAD VAN BEHEER VAN
DEZE HOOGESCHOOL,
MIJNE HEREN CURATOREN VAN DE BIJZONDERE LEERSTOEL VOOR DE
SOCIALE PAEDAGOGIE,
MIJNE HEREN BESTUURDERS VAN DE STICHTING TOT BEVORDERING
VAN DE SOCIALE PAEDAGOGIE,
MIJNE HEREN HOOGLERAREN,
MEJUFFROUW EN MIJNE HEREN LECTOREN, DOCENTEN EN ASSISTENTEN,
DAMES EN HEREN STUDENTEN
EN VOORTS GIJ ALLEN, DIE DEZE PLECHTIGHEID MET UW TEGENWOOR-
DIGHEID VEREERT.

Zeer gewaardeerde toehoorders,

INLEIDING

DE TRAPSGEWIJZE GROEI VAN INTEGRATIENIVEAU NAAR INTEGRATIENIVEAU

INDIEN ik vandaag wil trachten U het arbeidsveld der sociale
paedagogie te schetsen, dan moet ik beginnen met U op een
uitzichtspunt te brengen, vanwaar uit dit arbeidsveld overzien
kan worden.

HEINZ WERNER¹ zegt in zijn Entwicklungspsychologie: „Leben
heisst Gestaltung” en hij gaat verder: „Entwicklung heisst Neu-
gestaltung, heisst schöpferische Aenderung”.

Sociale paedagogie nu, gaat uit van het inzicht, dat iedere vorm
van ontwikkeling opnieuw gestalte geven betekent, dat het een
actief scheppend proces is, dat nieuwe structuren doet ontstaan.
In de negentiende eeuw overheerste nog de al te eenvoudige voor-
stelling, dat groei en ontwikkeling alleen een additief proces
zouden zijn, een zonder meer toevoegen van nieuwe elementen
aan een bestaand geheel. Wij weten tegenwoordig, dat hier een
integratieproces plaats vindt. Als er nieuwe elementen in een be-
staande structuur worden opgenomen, dan veranderen zowel de
inhouden als de bestaande structuur, om zich tot een nieuw
geheel te hergroeperen. Dit is echter in een groeiend organisme
geen continu proces. Er zijn perioden, waarin nieuwe inhouden

in dezelfde grondstructuur worden geïntegreerd en een betrekkelijk rustig, geleidelijk groeiproces plaatsvindt. Dit zijn dus perioden van in hoofdzaak uitbreiding en verrijking. Deze perioden worden dan afgewisseld door andere, waarin de grondstructuur zelf wordt opgelost. Dit is een desintegratieproces, dat wordt opgevolgd door een reïntegratie, waarbij oude inhouden een nieuwe plaats en betekenis krijgen in een nieuw grondpatroon, in een nieuwe structurele opbouw. Inhouden die eerst centraal lagen, kunnen daarbij naar de peripherie verschuiven, oude periphere ervaringen kunnen nu centraal worden. RÜMKE² spreekt hier van *productieve desintegratie*.

Maar het hangt van de integratieve kracht van het organisme af, of dit proces, deze groeicrisis, tot een chaos of tot een hogere vorm van integratie leidt. In het eerste geval moet men eerder van „improductieve desintegratie” spreken, die bij de mens zijn uiterste vorm in de desintegratie van de psychose vindt.

GOETHE heeft in zijn tijd dit groeiproces reeds op dichterlijke wijze beschreven met de woorden:

*Und so lang du das nicht hast,
Dieses: Stirb und werde!
Bist du nur ein trüber Gast
Auf der dunklen Erde.*³

In het biologisch vlak zien wij dit „Stirb und Werde”, het teloorgaan van een oude en het ontstaan van een nieuwe structuur, als er een sprong naar een nieuwe en hogere organisatievorm⁴ gemaakt wordt, als bijv. de kleuter met zijn rolronde lijfje en zijn te korte beentjes, in een luttel aantal maanden, tijdens de schoolrijping, uitgroeit tot de elegante, harmonische gestalte van het schoolkind. Wij zien een nieuwe sprong als deze harmonie teloorgaat in de desintegratie tijdens de praepuberele lengtegroei, waarna in de puberteitsjaren de harmonie herwonnen wordt in de gestalte van de jonge man en de jonge vrouw. Het gezichtspunt van integratie, desintegratie, reïntegratie geldt niet alleen voor de zich ontwikkelende mens, maar tevens voor alle gebieden waar men met een *organische groei* of ontwikkeling te maken heeft, b.v. ook voor een organisme als een bedrijf.

Zo zien wij sprongen bij de groei van het ambachtsbedrijf naar het klein-bedrijf, van het klein-bedrijf naar het middelgrote en naar het groot-bedrijf. Ook hier bepaalt tenslotte de integratieve kracht van de bedrijfsgemeenschap als geheel of deze sprongen chaos en oplossing of hogere vormen van gemeenschap betekenen. Menige mensengroep heeft een ernstige crisis doorgemaakt, is in een geprolongeerde desintegratietoestand gekomen, of a.h.w. „doodgegroeid”, uit gebrek aan inzicht in de problemen, die een nieuwe structuur meebrengt.

Keren wij nog een ogenblik terug naar het groeiproces van de enkele mens: voor de jeugdphase is het kenmerkende dat de biologische groei zich vanzelf voltrekt, maar dat de geestelijke ontwikkeling door paedagogische maatregelen moet worden bevorderd.

I

DE SOCIALE PAEDAGOGIE TUSSEN INDIVIDUELE PAEDAGOGIE EN PSYCHOTHERAPIE

Bij de beschouwing over het uitgangspunt der sociale paedagogie zijn wij, zoals U hebt gehoord, uitgegaan van het begrip ontwikkeling.

Het is nog niet zo lang geleden, en het gebeurt heden ten dage nog wel, dat de paedagogiek haar grondleggende gezichtspunten vrijwel uitsluitend in een bepaalde normenleer zocht, d.w.z. zich in de eerste plaats afvroeg, naar welk ideaal model zij de jonge generatie diende te vormen. Deze opvoedingsidealen hebben te allen tijde ten nauwste samengehangen met het mensbeeld dat een bepaalde cultuur als ideaal zag. De gymnast van Griekenland, d.w.z. de mens die naar lichaam en psyche harmonisch ontwikkeld was, de rhetor van het oude Rome, de ridder en de doctor der middeleeuwen, de gildemeester der opkomende stedencultuur en het burgerideaal van de negentiende eeuw waren facetten van dit naar tijd en omgeving veranderende ideaalbeeld van vormen van menszijn.

In deze twintigste eeuw werd echter meer en meer de aandacht op het kind zelf gericht en is daardoor de belangstelling voor de ontwikkelingspsychologie onder de paedagogen aanmerkelijk gegroeid. De wetten der ontwikkeling werden echter aanvanke-

Zo zien wij sprongen bij de groei van het ambachtsbedrijf naar het klein-bedrijf, van het klein-bedrijf naar het middelgrote en naar het groot-bedrijf. Ook hier bepaalt tenslotte de integratieve kracht van de bedrijfsgemeenschap als geheel of deze sprongen chaos en oplossing of hogere vormen van gemeenschap betekenen. Menige mensengroep heeft een ernstige crisis doorgemaakt, is in een geprolongeerde desintegratietoestand gekomen, of a.h.w. „doodgegroeid”, uit gebrek aan inzicht in de problemen, die een nieuwe structuur meebrengt.

Keren wij nog een ogenblik terug naar het groeiproces van de enkele mens: voor de jeugdphase is het kenmerkende dat de biologische groei zich vanzelf voltrekt, maar dat de geestelijke ontwikkeling door paedagogische maatregelen moet worden bevorderd.

I

DE SOCIALE PAEDAGOGIE TUSSEN INDIVIDUELE PAEDAGOGIE EN PSYCHOTHERAPIE

Bij de beschouwing over het uitgangspunt der sociale paedagogie zijn wij, zoals U hebt gehoord, uitgegaan van het begrip ontwikkeling.

Het is nog niet zo lang geleden, en het gebeurt heden ten dage nog wel, dat de paedagogiek haar grondleggende gezichtspunten vrijwel uitsluitend in een bepaalde normenleer zocht, d.w.z. zich in de eerste plaats afvroeg, naar welk ideaal model zij de jonge generatie diende te vormen. Deze opvoedingsidealen hebben te allen tijde ten nauwste samengehangen met het mensbeeld dat een bepaalde cultuur als ideaal zag. De gymnast van Griekenland, d.w.z. de mens die naar lichaam en psyche harmonisch ontwikkelde was, de rhetor van het oude Rome, de ridder en de doctor der middeleeuwen, de gildemeester der opkomende stedencultuur en het burgerideaal van de negentiende eeuw waren facetten van dit naar tijd en omgeving veranderende ideaalbeeld van vormen van menszijn.

In deze twintigste eeuw werd echter meer en meer de aandacht op het kind zelf gericht en is daardoor de belangstelling voor de ontwikkelingspsychologie onder de paedagogen aanmerkelijk gegroeid. De wetten der ontwikkeling werden echter aanvanke-

verhouding moet vinden. Het is de verhouding van hemzelf tot de z.g. face-to-face-groep en die van de groep tot hem. In de eerste plaats zal hij zich een positie in deze groep moeten verwerven, m.a.w. hij zal zichzelf als individu zichtbaar moeten maken: hij zal „zijn vinger op moeten steken”. Maar hij zal niet alleen expansief zichzelf zichtbaar moeten maken, hij wordt pas deel van de groep als hij de anderen erkend heeft, en de groep hem als tot de groep behorend aanvaard heeft.

Hiermee is een eerste vorm van sociale integratie tot afsluiting gekomen. Maar daarmee is de sociale ontwikkeling nog niet ten einde, want er is pas een verhouding gevonden tot de zichtbare mensengroep waarin men is geplaatst.

Men is in deze groep tot persoon uitgegroeid en door de anderen als persoon erkend.

In de verdere sociale ontwikkeling gaat het er om de verbondenheid ook met die tijdgenoten te kunnen beleven en waar te maken, die niet tot die groepen behoren waarmee men een direct contact heeft.

In de plaats van de zichtbare groep, waarin men staat, treedt dan de onzichtbare groep: het bedrijf, het land, het werelddeel, de wereld; men is van groepslid tot lid van een grotere gemeenschap geworden. Dan pas is de mens in staat een sociale verantwoordelijkheid te dragen, die groepsbelangen tegen elkaar kan afwegen. Dan pas kan werkelijk leiding worden gegeven.

Van sociale volwassenheid kan men eigenlijk pas spreken als de mens gegroeid is van echtgenoot, buurtgenoot, bedrijfsgenoot, naar tijdgenoot. Daarmee is ook de Fransman en de Duitser, de Amerikaan en de Rus, de Indiër en de Chinees, tot zijn wereld gaan behoren.

Ik heb dus op twee verschillende vormen van ontwikkeling van de mens gewezen; een meer individueel leerproces, waarin de individuele vermogens worden ontwikkeld en cultuurinhouden worden eigen gemaakt en een sociaal leerproces waarbij het opgenomen zijn in, en verantwoordelijkheid kunnen dragen binnen, steeds grotere groepen een rol speelt. De vormen van paedagogie, die de twee genoemde processen bewust willen bevorderen

en leiden, wil ik individuele en sociale paedagogie noemen.

Volwassenen-opvoeding met een sterk individueel-paedagogisch aspect vindt men in ons land bijv. in de volksuniversiteiten, terwijl de volkshogescholen meer een sociaal-paedagogisch aspect hebben.

Ik zal nu eerst de individuele en de sociale paedagogie ten opzichte van elkaar afgrenzen, daarna zal blijken dat het nodig is de grenzen te bepalen tussen de sociale paedagogie en de psychotherapie.

De scheidingslijn die ik trekken wil tussen individuele en sociale paedagogie loopt in de lengte door het gehele leven van geboorte tot dood en valt dus niet samen met die tussen jeugdopvoeding en volwassenen-opvoeding of tussen schoolpaedagogie en buitenschoolse paedagogie.⁷

De individuele paedagogie is het ene aspect van opvoeding. Het kind groeit door de individuele opvoeding, die de volwassene het meent te moeten geven; de volwassene voedt zichzelf op in die mate, als hij zelf behoefte heeft zich nog verder te ontwikkelen. De individuele paedagogie richt zich op de ontplooiing van de in het individu aanwezige mogelijkheden. Deze ontplooiing voltrekt zich in de ontmoeting met de verworvenheden van de cultuur en met een ideaal beeld van menszijn dat in deze cultuur leeft. Uit deze ontmoeting ontstaat de noodzaak voor het individu zich bepaalde kennis en vaardigheden eigen te maken. Dit eigen maken is een actief proces, dat in wezen een herscheppen is van bestaande cultuurinhoud. Leren is actief herscheppen. Leren is geen additie, leren is individuele strijd en overwinning, vallen en opstaan.

De sociale paedagogie is het andere aspect van opvoeding en is verwant met het „leren door het leven”, maar dit leren door het leven wordt pas opvoeding als er opzettelijk situaties geschapen worden, waarin een concentratie van sociale ervaring plaats vindt. Deze situaties kunnen door de paedagoog voor het kind en door een groep van volwassenen voor de eigen groep geschapen worden. Sociale paedagogie kan men in de praktische uitvoe-

ring ook karakteriseren als: het opvoeden van groepen, waardoor het individu binnen de groep sociaal rijpt.

Buiten de groepsopvoeding in engere zin kan men ook nog een sociaal paedagogisch streven aantreffen als de niet-zichtbare groep, het volk, de mensheid, inrichtingen in het leven roept, waarin de bewustwording van een volk of een mensheid plaats kan vinden. Als zodanig kunnen een parlementair systeem in de goede zin, en organen van volkerenontmoeting sociaal paedagogisch werken.

Ik heb dus drie stadia van de sociale paedagogie genoemd: 1. de sociale paedagogie van de kinderlijke leeftijd; 2. de sociale paedagogie van de voorlopig volwassene in de zichtbare groep; 3. de sociale paedagogie van de grote groepen. Wie de spanningen in de instellingen der grote groepen als een bewijs zou willen zien van hun nutteloosheid of onbestaanbaarheid zou ik het woord van Carp toe willen roepen: „Een groep zonder innerlijke spanningen is een tot verval geraakte en stervende of reeds gestorven groep.”⁸

In de individuele paedagogie zal de leraar zich van te voren gerealiseerd moeten hebben wat hij de leerling wil leren en hoe hij het hem wil leren. Hij zal een leerplan en een leergang opstellen, hij zal zijn vak moeten beheersen en 's morgens weten wat hij die dag gaat behandelen. Hij zal de juiste oplossing van de problemen, die hij de leerling voorlegt moeten weten.

De sociaal-paedagoog heeft geen programma in deze zin, het is hem niet te doen om het bijbrengen van van tevoren vastgestelde kennis of vaardigheid, maar om het proces, dat zich in een groep voltrekt. Hij zal de reële situaties die ontstaan aangrijpen, hij zal zich als deel van de groep weten en medespeler willen zijn. Hij zal dus tegenwoordigheid van geest moeten ontwikkelen en de instelling voortdurend zelf te willen leren. Voor de sociaal-paedagoog staat het goed of verkeerd niet van te voren vast. Hij kan dus ook geen cijfers geven, maar hij maakt de gevolgen van houdingen of daden, die tot conflicten of tot productieve samenwerking voeren, zichtbaar en brengt de leden van de groep door de ontstane situaties tot het bewustzijn van wat

zij eigenlijk doen. Hij ergert zich niet aan intermenselijke spanningen omdat hij weet, dat de groep die geen spanningen heeft, reeds gestorven is. Voor hem is elke situatie een doorgangsstadium naar een andere situatie. „Goed” of „slecht” wordt deze pas door de richting waarin zich de oplossing van de situatie gaat bewegen. Het is zijn taak een situatie zich door een desintegratie naar een reïntegratie te doen evolueren; daardoor ontstaat een nieuwe situatie, die weer naar een volgende oplossing vraagt.

De sociale paedagoog interesseert zich in de eerste plaats voor het proces van de geestelijke groei en pas secundair voor de inhoud waaraan zich deze geestelijke groei voltrekt.

Tot nu toe heb ik de sociale paedagogie afgegrensd van en geplaatst tegenover de individuele paedagogie. Dit is gedaan om aan te geven welk aspect van de opvoeding door alle levensfasen heen, ik sociale paedagogie wil noemen.

Voor een nauwkeuriger plaatsbepaling van de sociale paedagogie, zal deze ook nog moeten worden afgegrensd tegenover de psychotherapie, waaraan de sociale paedagogie een groot deel van haar begrippen zowel als van haar methodiek te danken heeft.

Laat ik daartoe als uitgangspunt kiezen het tijdsperspectief van waaruit zij handelen.

De individuele paedagogie van het kind heeft de blik steeds gericht op een toekomst. De paedagoog leert het kind wat hij meent dat het later nodig zal hebben om aan de cultuur van zijn tijd te kunnen deelhebben en om een beroep te kunnen uitoefenen. Het gevaar is daarbij dat de achtjarige vergeten wordt ter wille van de achttienjarige.⁹

De psychotherapie daarentegen handelt, na zich intensief verdiept te hebben in het verleden van de mens; wat in dat verleden verzuimd werd, tracht zij te herstellen. Zij tracht die elementen uit het verleden, die niet mee-evolveerden, in het heden te integreren. Zij tracht „de mens in de fase van zijn ontwikkeling te plaatsen”.¹⁰

De sociale paedagogie staat tussen individuele paedagogie en psychotherapie in. Zij is principieel op het nu, op het heden gericht. Zij is gericht op belevingen die de achtjarige nu als achtjarige kan hebben. Haar handelen gaat uit van het vertrouwen

dat sociale ervaringen, opgedaan als achtjarige, door desintegraties en re-integraties heen zullen gaan en blijvend zullen meehelpen bouwen aan steeds hogere en rijpere vormen van mens-zijn.

De individuele paedagogie werkt vanuit een idealistische instelling. De volwassene wil het kind voor diens toekomst zijn levenservaring, zijn verworven wijsheid en het beste van de cultuur medegeven; het goede, schone en ware is zijn paedagogische inhoud; het slechte, lelijke en onware wil hij ver van het kind houden, of in het kind bestrijden. Daarom is elke ware paedagoog een idealist; hij wil het kind opvoeden voor een betere wereld dan de zijne was. Is hij paedagoog van beroep dan valt het hem met de jaren steeds moeilijker tot een aanvaarding van onze wereld te komen en het kind voor te bereiden op een actieve aanpassing aan [d.w.z. het vinden van een eigen en tegelijk reële verhouding tot] onze maatschappij, zoals deze in zijn onvolkomenheid is.

De sociale paedagogie is daarentegen realistisch, zowel wat haar taakstelling als wat haar methodiek betreft. Zij streeft naar de rijpheid, de ware volwassenheid, die volgens VAN WIJNGAARDEN juist in de aanvaarding haar uitdrukking vindt.¹¹

De sociale paedagogie wordt door haar oudste zuster, de individuele paedagogie vaak met enige argwaan bekeken of zelfs genegeerd. Daarom heeft de sociale paedagogie zich gewend tot haar andere zuster, de psychotherapie, die haar toeschietelijker tegemoet trad, wat de argwaan der oudste zuster nog deed toenemen, want de gedachtengangen van de psychotherapie hadden haar vaak gechoqueerd.

Het is daarom begrijpelijk, dat de sociale paedagogie, in de zin zoals ik deze heb trachten te omschrijven, de mogelijkheid van haar ontwikkeling dankt aan de psychopathologie, met name aan het inzicht in het wezen en het ontstaan van de neurosen. Want juist bij de neurosen heeft men te maken met de stoornissen in de relatie van eigen innerlijke groei en sociale omgeving.¹²

Wij komen thans aan een punt van ons betoog waar het noodzakelijk wordt de historische lijnen aan te wijzen die in de sociale paedagogie van heden samenkomen.

Ten dele zijn dit lijnen die lopen door de ontwikkeling van het filosofisch-psychologische denken van de achttiende en negentiende eeuw. Ten dele zijn dit ontwikkelingen geweest die niet van een systematisch denken uitgegaan zijn, doch van een paedagogisch en therapeutisch handelen, gedreven door de wil tot helpen, genezen en opvoeden. Achteraf zijn hier dan theorieën ontwikkeld om de opgedane ervaring te „verklaren”. Vaak werd dan weer teruggegrepen op bestaande psychologische stromingen, soms ook ontstonden voor de psychologie nieuwe (bijv. dieptepsychologische) concepties.

En zo staan thans aan alle kanten scholen en richtingen klaar om zich als gids aan te bieden, zodra men een voet wil zetten op de weg van het sociaal-paedagogische handelen.

Het is begrijpelijk dat de psycholoog die deze veelheid van aanbod overziet, aarzelt te handelen vóór hij een naar zijn oordeel „wetenschappelijk verantwoorde” basis heeft. De paedagoog en de therapeut echter staan vaak voor de noodzaak te handelen en onderweg hun verantwoording te vinden. De mens in nood moet vaak geholpen worden, zo goed het op dit moment gaat. Uit dit handelen kan dan bij voldoende zelfcritiek de methode groeien en rijpen.

Twee grote stromingen die reeds in de achttiende en negentiende eeuw in de psychologie zichtbaar werden, houden nog heden ten dage, ook in ons land, de gemoederen gescheiden.

GORDON ALLPORT, de Amerikaanse voorvechter van een personalistische psychologie, heeft onlangs deze twee kampen op de volgende wijze getypeerd.¹³ Aan de ene kant de groep van de Westerse psychologen, die aanknopen bij JOHN LOCKE; voor hen is het individu tabula rasa bij de geboorte, alles wat in het intellect leeft is door de zintuigen binnengekomen. Het innerlijke is reactie op

prikkels van buiten. Levensgeluk ontstaat als een verbroken evenwicht hersteld wordt.

Hieruit ontstaat wat ALLPORT noemt: „The Lockean tradition”, de z.g. „echt wetenschappelijke”, exacte psychologie, waartoe alle vormen van associatie-psychologie, het environmentalisme, het behaviorisme, de stimulus-response psychologie behoren, in verbinding met een operationisme, positivisme en mathematisme. „Man is a rational animal”, is wat het grote publiek uit deze Lockean tradition gedistilleerd heeft.

Daarnaast bestaat een groep van continentale psychologen, die bij LEIBNITZ aanknopen. Zij vormen „the Leibnitzean tradition”. Hier ontwikkelt zich een richting die volgens ALLPORT over BRENTANO en WUNDT naar de Gestaltpsychologie en de fenomenologie loopt. Bij hen is de persoon een bron van actie, en het innerlijke bepaald door actieve keuze van wat de buitenwereld aanbiedt. De persoon wordt voor deze groep eerst zichtbaar in de creatieve synthese van de gekozen indrukken, in de zelfopenbaring. ALLPORT geeft zelf toe, dat zijn beeld lijdt aan een historische oversimplificatie, maar het is daardoor wel zeer duidelijk geworden.

Verwant met de Leibnitzean tradition is ook de volgende historische lijn, die voor de sociale paedagogie van belang kan zijn. FRIEDRICH SCHILLER, de arts en dichter, wiens 150-jarige sterfdag wij dezer dagen herdenken, schreef aan het einde van de achttiende eeuw de „Briefe über die aesthetische Erziehung des Menschen”¹⁴; op de betekenis van dit werk van SCHILLER voor de hedendaagse psychologie heb ik reeds in mijn proefschrift gewezen. Bij SCHILLER is de mens pas waarlijk mens als hij speelt, d.w.z. als hij vrij scheppend de wereld omvormt. Hij kan dat doen in woord of beeld, maar de hoogste schepping openbaart zich voor SCHILLER in de opvoeding en in de schepping van een gemeenschap waarin het individu zich tot persoon kan vormen.

Naar twee kanten kan de mens afglijden: als de Formtrieb overheerst, ontstaat de „Barbar”, die het principe boven de menselijkheid stelt; als de Sachtrieb overheerst, ontstaat de „Wilde”, die de driften en begeerten uitleeft. Daar waar de drang vorm krijgt en een creatieve synthese tot stand gebracht wordt, is de mens vrij scheppend in het sociale.

Soortgelijke gedachten over persoonlijke creativiteit in een sociaal veld, vindt men aan het einde van de negentiende eeuw bij RUDOLF STEINER in diens „Philosophie der Freiheit”.¹⁵ In STEINERS ethisch individualisme komt SCHILLERS drieheid, Form-trieb-Spieltrieb-Sachtrieb, in nieuwe vorm terug als: moralische Intuition-moralische Phantasie-moralische Technik.

Wat een eeuw tevoren bij SCHILLER nog Trieb was, is hier morele handeling geworden, ontsprongen uit de intuïtie. Intuïtie wordt genoemd wat uit het geheel van de ideeënwereld door het denken gekozen wordt. Hier treedt dus de persoonlijke actieve keuze op de voorgrond. Opdat deze intuïties in het handelen sociale realiteit kunnen worden, moet de „moralische Technik” ontwikkeld worden. Morele techniek is hier dan het leerbare vermogen om in de groep de hoogste eigen inhoud te realiseren zonder daarmee de vrijheid van anderen aan te tasten.

In plaats van over morele techniek te spreken wil ik verder liever de term „sociale vaardigheid” gebruiken. Ik doe dat omdat de woorden social skill en social technique in de moderne psychologie een iets andere, meer pragmatische betekenis hebben gekregen.

Tot in het begin van deze eeuw werd alles wat direct of indirect sociale paedagogie was, filosofisch gefundeerd. Een voorbeeld daarvan is NATORP, die een deductief systeem van begrippen opbouwt, waar de geestelijke erfenis van PLATO en KANT in doorklinkt.¹⁶ NATORP en na hem nog KOHNSTAMM vatten in navolging van PLATO, het begrip sociale paedagogie op als staatspaedagogie. Voor NATORP als voluntarist is opvoeding „Willenserziehung”, op grond van het ingroeien in de gemeenschap, waarin een systeem van „individuele Tugenden” werkt.

Bij SCHILLER was sociale paedagogie in wezen „aesthetische Erziehung”, omdat SCHILLER elke vrije schepping als kunst zag. Hij sprak van de „paedagogische Künstler”, zoals wij heden ten dage nog spreken van de geneeskunst.

Bij STEINER wordt de sociale kunst leerbaar als „moralische Technik” en daarmee wordt de mogelijkheid om een sociale vaardigheid te kunnen leren, reeds aan het einde van de 19e eeuw gesteld.

De filosofische sociale paedagogie scheen ten dode opge-

schreven, toen FREUD, ADLER en JUNG hun verschillende visies op deze problematiek brachten.

De invloed van de psychoanalyse, individual-, en analytische psychologie op het culturele leven van de eerste helft van deze eeuw is nauwelijks te overschatten. Begrippen als sublimatie, minderwaardigheidscomplex en persona zijn gemeengoed geworden. Film, weekbladen, krantenartikelen en romans zijn doortrokken met het mensbeeld dat ten grondslag ligt aan deze psychologische richtingen. Op de ontwikkeling van de sociale paedagogie van deze eeuw hebben zij een beslissende invloed gehad. Voor de moderne mens zijn daarom de auteurs van de filosofische sociale paedagogie eigenlijk nauwelijks meer leesbaar. Is het werk van hen daarom waardeloos geworden voor een hernieuwde bezinning op de taak van de sociale paedagogie? Ik meen dat de tijd rijp is om de belangrijke en concrete resultaten van de Lockean tradition en de dieptepsychologie opnieuw te toetsen aan het denken van de oudere filosofische psychologie.

III

HET ONTWIKKELEN VAN SOCIALE VAARDIGHEID

Ik heb reeds eerder gezegd, dat sociale paedagogie in eerste instantie is: het opvoeden van groepen, waardoor het individu binnen de groep sociaal rijpt.

Dit opvoeden van groepen is al zo oud als de historie der mensheid. Bij de vorm waarin deze opvoeding plaats vond heeft steeds de expressie een grote rol gespeeld. Groepsdansen en ceremoniën waarin problemen van menselijke rijping een rol speelden (b.v. bij de puberteitsriten) zijn nu nog bij de primitieve volken te zien.¹⁷ Naast deze sociale opvoeding in de vorm van symbolische handelingen, dansen en opvoeringen, staat de religieuze vorming die uitgaat van de cultische handeling.

Als sociale volksopvoeding bedoeld was de klassieke Griekse tragedie, het aanschouwen en medebeleven van de tragedie betekende een catharsis voor de vele duizenden toeschouwers. In de Middeleeuwen werd de sociale opvoeding gedragen door de leken spelen en de mysteriespelen, welke laatste veelal door priesters voor het volk opgevoerd werden. Goed en kwaad kwam hier

onverhuld ten tonele en kreeg zijn, naar de heersende moraal, welverdiende loon. Daarnaast speelde al in de klassieke oudheid de volksdans een rol in de groepsopvoeding.

Pas in de twintigste eeuw ontstond een streven om het groepsleven dienstbaar te maken aan de psychotherapie. Aan het begin van deze eeuw heeft PRATT in Boston een poging gedaan een soort groepspsychotherapie in een tuberculose-sanatorium tot stand te brengen. Onafhankelijk van hem was het de Weense psychiater Moreno die even later als student in de parken van Wenen kinderen verzamelde, waarmee hij kleine toneelstukjes opvoerde. Later heeft hij hen hun eigen problemen spontaan laten uitspelen. In 1921 opende hij een spontaneiteitstheater waarin volwassenen hun conflicten door toneelspel tot oplossing konden brengen. Na 1927 verplaatste Moreno zijn werkgebied naar de U.S.A. en noemde zijn nieuwe methode „psychodrama”. Velen volgden en naast de therapeutisch bedoelde psychodramamethode ontstond de sociaal-paedagogisch toegepaste sociodramamethode. Bij het psychodrama wordt nog min of meer aangeknoopt bij de oude leken spelen. Een psychisch conflict wordt in een bepaalde vorm, hetzij van te voren geschreven, hetzij spontaan gespeeld. Het gegeven bestaat dus uit een algemeen menselijk ontwikkelingsprobleem. Het krijgt vorm en wordt dan uitgebeeld, opdat de groep spelers en eventueel de groep toeschouwers dit conflict in eigen psyche bewust doormaken en daardoor persoonlijk en als groep naar een nieuw integratieniveau kunnen opklimmen. De problemen van het psychodrama zijn daarom, om met JUNG te spreken, „archetypisch”, voor ons allen geldend.

Anders bij het sociodrama: hier gaat het erom specifieke moeilijkheden in groepssituaties, waar de groep niet uitkomt, door het inschakelen van diepere lagen van de psyche in de belevingssfeer te brengen. De betreffende situatie wordt snel improviserend opgevoerd, waarbij de spelers en de toeschouwers in de herhaling van het spel nog van rol kunnen verwisselen. Het belangrijke is hier niet de emotie van de opvoering, maar de evaluatie van deze emotie na afloop. Zonder kundig psychologisch geleide nabespreking is het sociodrama een gevaarlijk spel, dat ook het tegengestelde van het beoogde effect te voorschijn kan roepen.

Er is dan ook terecht naar gestreefd het groepsgebeuren, de „groupdynamics” als zodanig te bestuderen en na te gaan waarom in bepaalde omstandigheden naar groepsvorming gestreefd wordt, hoe deze zich dan voltrekt en welke moeilijkheden zich voor kunnen doen. Bij deze onderzoeken kwamen een reeks problemen voor de dag. B.v. betreffende de groepsleiding, die van één leider kan uitgaan, van een gehele groeps kern of van een aantal wisselende informele leiders; betreffende de actieve groeps kern, die de individualiteit van de groep vormt en die onderling de actieve aanpassing nastreeft, tegenover de groepsperipherie die meer passief ingesteld is en waar de omgangsvormen en de normen van de groeps kern nagebootst worden. Tenslotte kan zoals CARP zegt een groep pas functioneren wanneer er een rolverdeling heeft plaatsgevonden, waardoor de groep een levend en belevend organisme wordt.¹⁸

Eén van de methoden om de vele problemen der groupdynamics te bestuderen is de laboratoriummethode. De meeste groepsbesprekingen en groepsvormingen worden zodanig overschaduwd door een *doel buiten de groep*, dat het groepsgebeuren zelf niet zichtbaar wordt. In een voor dit doel samenkomende groep, die zichzelf in een soort laboratoriumsituatie plaatst, is het mogelijk het doel te stellen *in de bestudering van het groepsgebeuren zelf*. Dit is een hachelijke onderneming vergelijkbaar met het zich aan eigen haren omhoog trekken. In deze kunstmatige situatie, die voor wie er aan deelneemt desalniettemin in hoge mate reëel is, treden de groepsspanningen en groepsstrevingen op de voorgrond, zodat zij in de evaluatie na afloop met hulp van de observer bewust kunnen worden.

De laboratoriummethode, waaraan o.a. de namen van THELEN, BRADFORD, LIPPITT en BENNET¹⁹ zijn verbonden, zal vooral bruikbaar zijn bij de *opleiding* van sociaal-paedagogen, maar niet als methode tot oplossing van groepsconflicten in het bedrijfsleven. Hier immers is de doelstelling niet uit te schakelen, zonder de groepsbijeenkomst zinloos te maken.

Een andere methode voor het bestuderen van groepsvormingen zijn experimenten met bepaalde groepen. Hiertoeworden meest scholieren en studenten gekozen, omdat deze nu eenmaal het

gemakkelijkst bij een experiment in te schakelen zijn. De literatuur over deze experimenten zou alleen al een bibliotheek kunnen vullen. Het bezwaar is hier echter dat de neiging bestaat de groepsproblemen van pubers en adolescenten voor algemeen geldend te verklaren. Hier kan men zich herinneren wat JUNG²⁰ reeds gezegd heeft over zijn visie op de theoriën van FREUD. JUNG zegt daarbij in het kort: Ik ben tot andere theorieën gekomen dan FREUD, omdat ik de grootste moeilijkheden had met patiënten boven de 40 jaar. Bij de jongeren, die nog in een expansieve levensfase stonden kon ik FREUDS en ADLERS gezichtspunten nog wel gebruiken, daarna niet meer; en hij zegt dan: „Mir scheint überhaupt dasz die seelischen Grundtatsachen sich im Laufe des Lebens gewaltig ändern, sosehr dasz man beinahe von einer Psychologie des Lebensvormittags und des Lebensnachmittags sprechen könnte."

Het verschil in deze psychologieën van jeugd en rijpere leeftijd openbaart zich vooral in de verhouding van de enkeling tot de groep. Na de meer receptieve jeugd volgt een voorlopige volwassenheid met expansief karakter. In deze expansieve fase zal de sociale paedagogie er voor moeten zorgen, dat veel sociale ervaring opgedaan wordt. De groepsvorming zelf is echter nog labiel en afhankelijk van een voortdurend tasten naar leiderschap of zich uit de groep terugtrekken.

BRON²¹ karakteriseert deze groepssituaties als afhankelijkheids-groep, vecht- en vluchtgroep en paarvormingsgroep. In deze drie vormen kan men in de expansieve fase een terugval zien in groepsverhoudingen uit de jeugd. De afhankelijkheid-ónafhankelijkheid problemen zijn reminiscenties uit de eerste jeugd-fase waar de verhouding ouder-kind een rol speelde. De vecht- en vluchtgroepen zou men puberaal kunnen noemen en het verschijnsel van het binnen de groep vormen van kleine groepjes van twee, die elkaar „gevonden" hebben, als een adolescentie-probleem.

Het ontwikkelen van sociale vaardigheid in de eerder genoemde betekenis, is voor de enkeling vooral van belang om in de sociale fase van zijn leven, na het veertigste à vijfenveertigste jaar langzamerhand een nieuwe levenshouding te kunnen reali-

seren. Daarnaast ligt er op een iets oppervlakkiger niveau een direct algemeen sociaal belang in het op bredere schaal bevorderen van wat ELTON MAYO de „social skill” noemt. Hij wijst uitdrukkelijk op de discrepantie tussen de vooruitgang op het gebied van de technical skills en die van de social skills. Hij eindigt zijn hoofdstuk over dit onderwerp met de zin: „If our social skills (that is, our ability to secure cooperation between people) had advanced step by step with our technical skills, there would not have been another European war.”²²

Afgezien van de vraag of het probleem van de tweede wereldoorlog zo eenzijdig gesteld mag worden, het feit blijft bestaan, dat de sociale vaardigheid (in dit geval dus het kunnen, met een morele verantwoording, wortelend in de centrale levenshouding van de persoon) en de social skill (in dit geval het vermogen om samenwerking te verzekeren) ten achter zijn gebleven bij de ontwikkeling van de technische vaardigheden.²³

Beiden, social skill en sociale vaardigheid (moralische Technik) ontwikkelen zich pas als de sociale paedagogie de voorlopig-volwassenen in staat stelt velerlei groepservaring op te doen. Daartoe is nodig dat in de sociale paedagogie nog verder gezocht wordt naar differentiatie in de kennis van de groepsvorming.

IV

MOTIEVEN TOT GROEPSVORMING

Eén van de gezichtspunten daarbij kan zijn het motief tot groepsvorming. In de eerste plaats kan een groep ontstaan omdat de enkeling een probleem niet alleen kan oplossen, hem ontbreekt daartoe de intellectuele kennis, de fysieke kracht of de sociale macht. Hij zal dan naar teamvorming streven. In het team ligt het doel altijd buiten de groep zelf. Teamgeest ontstaat doordat ieder in de groep het doel scherp in het oog houdt en wegen zoekt dit doel met zijn teamgenoten tezamen te bereiken.

In de sport geoefend, is de teamidee geworden tot werkvorm van een groep specialisten die aan een synthetische stof werkt of van een politieke groep die een bepaalde machtspositie nastreeft. Men heeft deze hele groepsvorm samengevat in het begrip van de problem-solving-group.

De samenwerking in de industrie gaat meest niet uit boven de teamvorm.

De problemen van deze groepsvorming kunnen bestudeerd worden en uit deze bestudering volgt dan een techniek waarmee men deze groepsvorming kan leren hanteren. Teamwork geeft meer macht, meer bundeling van krachten.

Diametraal tegenovergesteld aan deze groepsproblematiek is die van de interactie-groep, ontstaan uit de behoefte elkaar te ontmoeten en bijv. in de gezelligheid als zodanig bevrediging te vinden. Vanaf schaak-zeil-sportclub tot de sociëteit en de congressen toe, ligt hier het waardevolle in de intermenselijke ontmoeting, die zodra deze iets intensiever wordt, direct emotionele spanningen oproept.

Ook deze groepsvorming is de bestudering waard. De mens kan bij flink-zijn alleen niet leven en zo speelt in de problem-solving-group de interactie voortdurend een rol evenals trouwens bij de interac-groep de behoefte aan het zoeken van een taak buiten de groep.

Men beleeft in het bedrijfsleven dat veel intermenselijke spanningen die juist de oplossing van een probleem in de weg staan, voortkomen uit de sfeer van menselijke interactie. Het zou belangrijk zijn als de sociale paedagogie leerde de op dit gebied opgedane ervaring te evalueren en bewust te maken. Vele z.g. „onoplosbare” problemen zouden dan oplosbaar worden.

- Wij hebben dus twee motieven tot groepsvorming genoemd: 1. de groep als werktuig om een doel te bereiken; 2. de groep als werktuig om innerlijke behoeften te bevredigen; beiden worden door the Lockean tradition op de voorgrond geplaatst. Ik zou hieraan nog een derde echt sociaal-paedagogisch motief willen toevoegen, alleen denkbaar als men zich meer op het standpunt van the Leibnizean tradition plaatst. Het is de groep als instrument tot het bevorderen van de creativiteit van de enkeling. Ik zou dit zelfs het belangrijkste motief tot bewuste groepsvorming willen noemen, omdat hier de groep pas paedagogisch middel wordt om de rijping van het individu te bevorderen. Het ware te onderzoeken of in een instelling als bijv. die van de vorming van een junior-board, waar een groep jongeren in een bedrijf een soort schaduw-directie

met adviserende stem vormt, een element van creatief-paedagogische groepsvorming schuilt. Het principe is zeker op alle niveaus van samenwerking toe te passen. Voorwaarden zijn dat de groep een reële taak heeft, die echter nog niet directe uitvoerende consequenties heeft, dat de resultaten van het groepswork in besprekingen gevalueerd worden en dat er vrije menselijke verhoudingen binnen de groep bestaan, d.w.z. dat de elders geldende hiërarchische verhoudingen in de creatief-paedagogische groep niet dominerend zijn. Men roept allerwege om verantwoordelijke mensen, welnu, verantwoordelijkheid moet en kan geoefend worden in deze creatief-paedagogische groepen.

Tot nu toe kenden wij alleen de individuele creativiteit van de kunstenaar of van de specialist. Deze individuele creativiteit heeft onze cultuur vele eeuwen gevoed en in stand gehouden. Daarnaast hebben wij een andere vorm van creativiteit leren kennen in de creativiteit van de vitale wils-mens, van de leider, bijv. van de schepper van een concern. De taal waarin deze creativiteit zich uit, draagt nog, om in Schillerse termen te spreken, de resten van een zekere wildheid in zich, daar wordt gesproken van: uit de grond stampen, op de markt gooien, er een ton tegenaan smijten, enz.

Ik wil deze vitale creativiteit zeker niet geringschatten, zij was in het expansieve industrialisme duidelijk zichtbaar. Maar noch de specialist, noch de vitale wils-mens alleen kan ons in de huidige structuur verder helpen; en brengt men die twee tezamen dan krijgen zij zeker ruzie. Een doelbewuste sociale paedagogie zal nieuwe groepsvormen moeten scheppen, waarin de individuele creativiteit in de groepsontmoeting geoefend wordt.

V

NIVEAU'S VAN GROEPSONTMOETING

Naast het motief tot groepsvorming is ook het herkennen van het niveau van groepsontmoeting van belang voor het hanteren van groepsproblemen.

Als eerste zou ik het contact-niveau willen noemen; hier ontmoet men elkaar, meest met een bepaald doel, om met JUNG te spreken in de personasfeer, d.w.z. met het masker op, dat wij in

moniespore.

de sociale omgang hebben leren aanvaarden. De contact-groep ontstaat en gaat uiteen zonder pijn, gelijk de groep die zich vormt op een receptie van een waardigheidsdrager. Veel verder dan het: „interessant U hier ook te ontmoeten” komt men niet. De meeste vergaderingen komen niet uit boven de problematiek van de contact-groep. Op contact-niveau worden agendapunten afgehandeld (wat ook zijn betekenis heeft!), maar geen mensen veranderd.

Alstweede zou ik het niveau van samenspel willen noemen. Er is in ons handelen veel meer spel dan wij ons gewoonlijk bewust zijn ook daar waar dit verantwoordelijk handelen is in ons beroepsleven. Risico nemen, uitdagen, spanning of iets lukken zal, zijn elementen van het levensspel, dat naast zijn charmes, ook een diepere betekenis heeft voor onze rijping als mens.

Tenslotte is het loslaten van een vertrouwd levensniveau en de sprong naar een hoger niveau van mens-zijn, steeds verbonden met risico, met het spelelement van de spanning of het lukken zal.

In zoverre de mens op dit niveau van persoonlijk-betrokken-zijn bij de dingen, in een groep anderen ontmoet, komt het-betrokken-zijn van de een, in het gebied van het-betrokken-zijn van de ander. Op dit moment begint het samen-spel.

Hier wordt de mens in zijn persoonlijk emotionele laag aangesproken. Het komt tot spanningen en ontspanningen, tot persoonlijke inzet en frustratie. Zodra een groep niet alleen een enkele vergadering houdt, maar zodra zij gaat samenwerken voor langere duur, worden interactie-problemen opgeroepen. De laboratoriummethode kan de problematiek van het samen-spel tot bewustzijn brengen en kan aan de sociaal paedagoog de methodiek leren de interacties in juiste en productieve banen te leiden. Dit alleen al zou voor het bedrijfsleven van vitaal belang zijn. Maar er is nog een derde niveau waarin groeps-problemen zich kunnen afspelen. Alle deelnemers in de groep op niveau van samenspel hebben nogmaals een „hidden-agenda” liggende in de persoonlijk-biographische sfeer. Deze sfeer wordt pas aangesproken zodra de groep is gekomen op het ontmoetingsniveau waar de enkeling zijn diepste wezen uit kan spreken, omdat de andere luistert en waar hij zelf pas zijn eigen Zijn beleeft doordat de

andere zijn Zijn uitspreekt. Door deel te hebben aan een ontmoetingsgroep vindt elke deelnemer kracht om zijn eigen weg van integratie-desintegratie, re-integratie te gaan.

Het ontstaan van een ontmoetingsniveau heeft tijd nodig, ook daar waar het gezocht wordt, zal het slechts enkele momenten bestaan, om dan weer terug te vallen in het samen-spel of zelfs in de contactsfeer. Maar deze enkele momenten vormen de stabiliserende krachten van een gemeenschap. Op zulke ogenblikken heeft men zijn medewerker als Mens geschouwd en dat is voldoende voor vele jaren. Een bedrijfsgemeenschap waar nooit een ontmoeting in deze zin heeft plaats gehad, is een labiele groep, die bij de eerste storm gevaar loopt.

Bij de contactgroep zijn herhaalde experimenten mogelijk. De interactie van het samen-spel leert men het beste kennen uit een „case” beschrijving.

De ontmoeting in de groep is principieel éénmalig; zij is slechts bij benadering te beschrijven door een biographische bestudering van individuele groepsdeelnemers, door lange tijd heen. Een dergelijke beschrijving zou dan tegelijkertijd een kunstwerk zijn.

VI

PRACTISCHE TAKEN

Een sociaal paedagogisch streven zal in Nederland in de komende jaren op vele gebieden aanknopingspunten vinden. De vernieuwingsgedachte in het gehele onderwijs sedert 1945 gaat in de richting van herstel van evenwicht tussen individuele en sociaal-paedagogische gezichtspunten. Dit proces verloopt nog aarzelend. Ons schoolwezen, in zijn vorm erfenis van de negentiende eeuw, ziet wel in dat er meer aan de sociale ontwikkeling van de leerling gedaan moet worden, maar het hoe, de sociale vaardigheid ontbreekt nog en dat maakt dat vele leerkrachten wel zouden willen maar de weg niet zien. Hen te helpen waar dat gevraagd wordt, is een aanlokkelijke taak.²⁴

Het meest dringt dat probleem bij al het onderwijs dat direct beroepsonderwijs is, speciaal op administratief en technisch gebied. Het stemt tot vreugde, dat het technische onderwijs zich in een phase van principiële bezinning en ombouw bevindt. Het

grote probleem is ook hier wie aan de leraar de vaardigheid kan leren om sociaal paedagogische gezichtspunten in de praktijk te kunnen hanteren.

Van nog grotere betekenis is dit probleem voor het z.g. part-time-onderwijs van de ongeschoolde mannelijke fabrieksjeugd in Nederland. Bij deze grote groep, die na de lagere school van elke vorm van onderwijs verstoken blijft zal het er om gaan vormend onderwijs te creëren, dat vooral sociaal-integrerend werkt.

Daar voor de mannelijke bevolking het beroep een grote rol speelt bij de sociale integratie, zal dit vormend onderwijs tegelijk een verbinding moeten leggen met het beroep.

Voor het leerlingstelsel en de bedrijfsopleidingen geldt hetzelfde als voor het technisch onderwijs; ook hier moet naast de zuivere technische, dus individueel-paedagogische opleiding, sociaal-paedagogische vorming ter hand genomen worden.

De sociale paedagogie wil zich binnen het bedrijfsleven niet rechtstreeks bezig houden met het veld van de Human relations, zij wil paedagogie blijven, d.w.z. op lange zicht werken.

Wel wil zij daarom binnen het bedrijfsleven helpen de gehele planning van opleiding en doorstroming tot stand te brengen. Daartoe zal zij aan de verantwoordelijke leiders op dit gebied sociale vaardigheid moeten bijbrengen, waardoor het mogelijk wordt, dat deze leiders de problemen van het team, van de interactie en van het creatief paedagogische groepswork gaan beheersen.

Daartoe zal de sociale paedagogie over organen moeten beschikken waar de voorwaarden tot deze sociale vaardigheid bestudeerd kunnen worden en waar de nog zo jonge sociale paedagogie haar eigen jeugdigen kan doormaken in de beschutte sfeer van een ouderlijk tehuis.

Ik acht mij bijzonder gelukkig dat de Stichting tot Bevordering der Sociale Paedagogie een dergelijk tehuis heeft willen creëren door de oprichting van het Ned. Paedagogisch Instituut voor het bedrijfsleven.

VII
SLOT

Bij het bepalen van het arbeidsveld der sociale paedagogie is de nadruk gevallen op het bevorderen van sociale vaardigheid. Dit betekent niet dat de rijpende mens alleen aan sociale groepservaring behoefte zou hebben. In het vereenzamingsproces, dat de westerse mens in de laatste eeuwen heeft doorgemaakt, heeft hij vele natuurlijke sociale bindingen verloren. In de eenzaamheid heeft hij, als hij deze aandurfde, een vorm van innerlijke vrijheid kunnen veroveren, die eerder in de mensheidsgeschiedenis slechts door enkelen bereikt kon worden. De richting die wij aan ons nieuwe, nu bewuste, sociale streven willen geven, wordt in deze eenzaamheid geboren. Hij die verantwoorde sociale leiding wil geven zal de inhoud daarvan moeten zoeken in de ontmoeting met het diepste eigen IK. Het staan in de sociale levensfase kenmerkt zich door het juiste evenwicht tussen verinnerlijking, het vinden van de diepste persoonlijke levens-taak, en het vandaar uit zich bewust wenden tot de sociale taak. Is dit evenwicht niet aanwezig, dan kan zelfs een sociaal streven een vlucht betekenen voor de confrontatie met eigen levenskern, het is dan een zwakte, een angst voor eenzaamheid. De sociale paedagogie zal ervoor moeten waken, dat zij geen modezaak wordt, geen panacee voor alle sociale kwalen. Zij is slechts één aspect van opvoeding door alle levensfasen heen, het andere aspect, de individuele ontwikkeling zal met haar gelijke tred moeten houden.

Mijne Heren Curatoren en Leden van de Raad van Beheer dezer Hoogeschool,

Het is mij een ware behoefte U heden van deze plaats te danken voor het feit dat Gij de sociale paedagogie een plaats hebt willen geven aan deze Hoogeschool.

Het is de tweede leerstoel in de sociale paedagogie in ons land en dat deze aan een Economische Hoogeschool gevestigd wordt, getuigt van Uw inzicht in het belang van de menselijke factor in het economische leven. De taak van de sociale paedagogie aan

eerste?

deze Hoogeschool zal een dienende moeten zijn. Zij zal de studenten met de werkelijkheid der groepsproblematiek in aanraking moeten brengen. De herinnering aan deze ervaring zal dan misschien in latere levensfasen vruchtbaar kunnen worden en de ogen kunnen openen voor het belang van verdere opleiding en vorming van volwassenen. Gij weet dat dit probleem mijn gehele hart heeft.

Moge mij de kracht gegeven worden, het vertrouwen dat Gij in mij gesteld hebt, niet te beschamen.

Mijne Heren Hoogleraren,

Nu ik op het punt sta in Uw midden te treden en mede te mogen gaan werken aan de vorming die Gij de studenten geeft, wil ik uitspreken, dat ik het als een grote eer beschouw één der Uwen te mogen zijn. Gij zult mij niet euvel duiden, dat ik mij in sommige opzichten nog wat vreemd in Uw midden voel, maar de blijken van hartelijke tegemoetreding, die ik van enkelen Uwer mocht beleven, geven mij het vertrouwen, dat ik mij weldra in Uw midden geheel thuis zal voelen.

Ons hoger onderwijs is in het algemeen extreem individueel-paedagogisch ingesteld. Misschien dat een kennismaking met de methodiek der sociale paedagogie voor deze Hoogeschool van betekenis kan zijn. Ik hoop op een vruchtbare samenwerking met U allen.

Waarde Glasz,

U wil ik in de eerste plaats afzonderlijk toespreken: Gij waart het die mij jaren geleden opmerkzaam hebt gemaakt op de mogelijkheid mijn krachten in dienst te gaan stellen van het Hoger Onderwijs. Gij hebt U daarbij een even goed vriend als psycholoog betoond, die op het juiste moment een suggestie kon doen en dan weer, soms jaren, kon wachten. Nu kan ik van deze plaats de hoop en het vertrouwen uitspreken, dat onze vriendschap zich nog zal verstevigen en dat ik mijn steentje bij kan dragen aan de Hoogeschool, die U zo na aan het hart ligt.

Hooggeleerde Carp,

Onze wegen hebben elkaar gekruisd op voor mij belangrijke knooppunten van mijn leven. Niet dat wij daarbij bijzonder lange gesprekken nodig hadden, want Gij zijt een meester in het onmiddellijk vatten van wat een ander zoekt en wil. Ik behoef U niet te zeggen, dat Uw persoon en Uw wetenschappelijke instelling voor mij steeds een voorbeeld geweest zijn. Gij hebt mij wel vergeven dat ik mijn medische roeping voor een medisch-paedagogische en tenslotte voor een sociaal-paedagogische verwisselde.

Deze laatste wil schouder aan schouder werken met de psychotherapie en ik weet dat het U zelfs zou verheugen, als eens een preventief werkende sociale paedagogie de psychotherapie overbodig zou maken. Ik verheug mij erop, in mijn nieuwe werk weer bij U aan te mogen kloppen en van Uw ervaring in het hanteren van groepen te mogen profiteren.

Mijne Heren Bestuursleden en Curatoren van het Nederlands Paedagogisch Instituut voor het bedrijfsleven,

Nu wij een jaar samengewerkt hebben en Gij met de groei van het Instituut hebt meegeleefd, wil ik U ook hier mijn dank betuigen voor de wijze waarop Gij U allen daadwerkelijk voor de oprichting en het voortbestaan van dit instituut hebt ingezet. Een instituut dat zich ten doel stelt de sociale paedagogie ten dienste van het bedrijfsleven te ontwikkelen staat in ons land voor een geheel nieuwe taak en heeft derhalve Uw verdere belangstelling en steun nodig. Met mijn medewerkers hoop ik de taak die mij voor ogen staat, te kunnen vervullen.

Waarde medewerkers van de Zonnehuis-inrichtingen te Zeist,

Voor U betekent mijn nieuwe taak een verlies, evenals voor mijzelf het een zwaar offer geweest is, mij grotendeels van Uw werk terug te trekken. Dat gij de evenwichtsverstoring op zo voorbeeldige, ik kan haast wel zeggen geruisloze wijze hebt opgevangen, is een bewijs voor de rijpheid van onze groep en ik heb groot ver-

trouwen in Uw vermogen een nieuwe integratievorm te vinden. Misschien kan mijn ervaring hier opgedaan ook voor Uw groep vruchtbaar worden.

Dames en Heren Studenten,

Een hoorcollege te geven over sociale paedagogie is wel een contradictio in terminis. Gelukkig is er op Uw Hoogeschool reeds de traditie aanwezig van werkcolleges, die de sociaal paedagogische werkwijze meer benadert. Ik hoop in de toekomst Uw belangstelling te kunnen wekken voor de praktische uitwerking van de problemen die ik U hedenmiddag schilderde. Ik verwacht niet dat Gij de sociale paedagogie als Uw belangrijkste studie zult gaan beschouwen, maar ik hoop U een ervaring en een beleving mee te kunnen geven op Uw levensweg. Hoe knapper Gij zult worden, hoe hoger Gij maatschappelijk klimmen zult, hoe meer Gij zult ervaren dat een steeds groter deel van Uw tijd en bemoeiing gaat liggen in de oplossing van zuiver menselijke problemen. Deze bestaan voor een deel uit een chronische zorg voor opleiding, doorstroming en opvolging. Hier wil de studie van de sociale paedagogie Uw ogen openen voor de noodzaak deze problemengroep niet terzijde te schuiven en uit te stellen tot het te laat is. Wie onder U reeds in zijn studietijd praktische ervaring op wil doen omtrent trainings-, opleidings- en vormingsproblemen in het bedrijfsleven, kan gebruik maken van de gelegenheid een stage te volgen in het Ned. Paed. Instituut. Ik hoop bij het groepswork van U evenveel te mogen leren als Gij van mij.

Ik heb gezegd.

AANTEKENINGEN

- ¹ HEINZ WERNER, *Einführung in die Entwicklungspsychologie*. München 1953.
- ² H. C. RÜMKE, *Levenstijdperken van den man*. Amsterdam 1951.
- ³ GOETHE, „*Selige Sehnsucht*”. West-Östlicher Divan.
- ⁴ B. C. J. LIEVEGOED, *Ontwikkelingsfasen van het kind*. Utrecht 1946.
- ⁵ M. LANGEVELD, *Beknopte theoretische paedagogiek*. Groningen 1946.
 LANGEVELD legt daarbij de nadruk op het in staat zijn tot een zedelijk kennen en handelen (blz. 62): „hij bezit enerzijds in zijn individualiteit een eigen waarde,, maar anderzijds en even oorspronkelijk is hij een sociaal wezen. Zedelijk wezen, persoon zijn, sociaal-zedelijk-persoonlijk-zijn, dat vormt als één geheel de kwintessence van het mens zijn”.
- ⁶ N. PERQUIN, *Paedagogiek*. Roermond 1952.
 Hoofdstuk II behandelt: de volwassenheid als doel der opvoeding.
- ⁷ DE KLERK en LANGEVELD: hebben een andere opvatting over het begrip sociale paedagogie en volwassenen paedagogie.
 L. DE KLERK, *De grondsituatie der puberteitsopvoeding*. Groningen 1954.
 DE KLERK wil het woord sociale paedagogie reserveren voor de buitenschoolse opvoeding der jeugd (blz. 14 en 15).
 M. LANGEVELD, *Beknopte theoretische paedagogiek*, blz. 21: „Wij wijzen dus alle paedagogiek af, die de term ‚opvoeden(-ing)‘ zo ruim neemt, dat er ook volwassenen onder vallen.”
- ⁸ E. A. D. E. CARP, *Problemen der groepspsychotherapie*, blz. 17, Lochem 1953.
- ⁹ N. CANTOR, *Learning through discussion*, New York 1951. Blz. 20: „The only time one has is the present.”
- ¹⁰ J. J. DE GROOT en CARP, *Problemen der groepspsychotherapie*, Lochem 1953, blz. 25.
- ¹¹ H. R. VAN WIJNGAARDEN, *Hoofdproblemen der volwassenheid*, Utrecht 1951.
- ¹² E. A. D. E. CARP en DELLAERT, *Grondslagen ener nieuwere oriëntatie in de kinderpsychopathologie*. Rotterdam 1953. CARP spreekt hier (blz. 77) van omgangsstoornissen en wijst er op dat „omgang-hebben-met een eigenschap is, welke uitsluitend aan de mens als persoonlijkheid toekomt”.
- ¹³ G. W. ALLPORT, *Becoming*, Yale University Press 1955.
- ¹⁴ T. T. TEN HAVE, *De sociale opvoeding in het kruisveld van idealen*. Blz. 16, Amsterdam 1950.
- ¹⁵ SCHILLER's *philosophische Schriften*, Leipzig 1922: „Ueber die aesthetische Erziehung des Menschen”.
- ¹⁶ RUDOLF STEINER, *Die Philosophie der Freiheit*, Neuausgabe 1918.
 Hoofdstuk XII, Die moralische Phantasie, begint met de woorden: „Der freie Geist handelt nach seinen Impulsen, das sind Intuitionen, die aus dem Ganzen seiner Ideenwelt durch das Denken ausgewählt sind. Um ein be-

AANTEKENINGEN

- ¹ HEINZ WERNER, *Einführung in die Entwicklungspsychologie*. München 1953.
- ² H. C. RÜMKE, *Levenstijdperken van den man*. Amsterdam 1951.
- ³ GOETHE, „*Selige Sehnsucht*”. West-Östlicher Divan.
- ⁴ B. C. J. LIEVEGOED, *Ontwikkelingsfasen van het kind*. Utrecht 1946.
- ⁵ M. LANGEVELD, *Beknopte theoretische paedagogiek*. Groningen 1946.
 LANGEVELD legt daarbij de nadruk op het in staat zijn tot een zedelijk kennen en handelen (blz. 62): „hij bezit enerzijds in zijn individualiteit een eigen waarde,, maar anderzijds en even oorspronkelijk is hij een sociaal wezen. Zedelijk wezen, persoon zijn, sociaal-zedelijk-persoonlijk-zijn, dat vormt als één geheel de kwintessence van het mens zijn”.
- ⁶ N. PERQUIN, *Paedagogiek*. Roermond 1952.
 Hoofdstuk II behandelt: de volwassenheid als doel der opvoeding.
- ⁷ DE KLERK en LANGEVELD: hebben een andere opvatting over het begrip sociale paedagogie en volwassenen paedagogie.
 L. DE KLERK, *De grondsituatie der puberteitsoopvoeding*. Groningen 1954.
 DE KLERK wil het woord sociale paedagogie reserveren voor de buitenschoolse opvoeding der jeugd (blz. 14 en 15).
 M. LANGEVELD, *Beknopte theoretische paedagogiek*, blz. 21: „Wij wijzen dus alle paedagogiek af, die de term ‚opvoeden(-ing)‘ zo ruim neemt, dat er ook volwassenen onder vallen.”
- ⁸ E. A. D. E. CARP, *Problemen der groepspsychotherapie*, blz. 17, Lochem 1953.
- ⁹ N. CANTOR, *Learning through discussion*, New York 1951. Blz. 20: „The only time one has is the present.”
- ¹⁰ J. J. DE GROOT en CARP, *Problemen der groepspsychotherapie*, Lochem 1953, blz. 25.
- ¹¹ H. R. VAN WIJNGAARDEN, *Hoofdproblemen der volwassenheid*, Utrecht 1951.
- ¹² E. A. D. E. CARP en DELLAERT, *Grondslagen ener nieuwere oriëntatie in de kinderpsychopathologie*. Rotterdam 1953. CARP spreekt hier (blz. 77) van omgangstoornissen en wijst er op dat „omgang-hebben-met een eigenschap is, welke uitsluitend aan de mens als persoonlijkheid toekomt”.
- ¹³ G. W. ALLPORT, *Becoming*, Yale University Press 1955.
 T. T. TEN HAVE, *De sociale opvoeding in het kruisveld van idealen*. Blz. 16, Amsterdam 1950.
- ¹⁴ SCHILLER's *philosophische Schriften*, Leipzig 1922: „Ueber die aesthetische Erziehung des Menschen”.
- ¹⁵ RUDOLF STEINER, *Die Philosophie der Freiheit*, Neuausgabe 1918.
 Hoofdstuk XII, Die moralische Phantasie, begint met de woorden: „Der freie Geist handelt nach seinen Impulsen, das sind *Intuitionen*, die aus dem Ganzen seiner Ideenwelt durch das Denken ausgewählt sind. Um ein be-