

BIBL. PAC
108.6.15
St. IGN. ANTW.

f. Dr. T. T. TEN HAVE

-36-

DE WETENSCHAP DER SOCIALE AGOGIE

J. B. WOLTERS / GRONINGEN

Prof. Dr. T. T. TEN HAVE

DE WETENSCHAP DER SOCIALE AGOGIE

EEN
POGING
TOT
OMSCHRIJVING
EN
PLAATSBEPALING

J. B. WOLTERS / GRONINGEN / 1965

UFSIA BIBLIOTHEEK



03 02 0363881 9

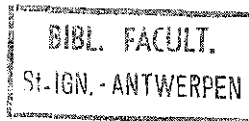
VOORBERICHT BIJ DE TWEEDE DRUK

Hoewel het wenselijk zou zijn deze beknopte „poging tot omschrijving en plaatsbepaling” van de wetenschap der sociale agogie uit te breiden tot een volslagen Inleiding, kan zulk een plan thans nog niet worden uitgevoerd, voornamelijk vanwege gebrek aan tijd. Derhalve moet op dit moment worden volstaan met een enigszins gewijzigde herdruk van het oorspronkelijke artikel in *Volksopvoeding*, dat als brochure in de handel werd gebracht.

De eerste wijziging betreft de titel. De verwerping van de term „sociale pedagogiek” in de tekst maakt het uiteraard ongewenst deze nog in de titel te blijven voeren. In de titel wordt daarom thans gesproken van „de wetenschap der sociale agogie”. Voor mijzelf echter gebruik ik voor deze zaak ook de term „sociale agologie”. Het is mij bekend, dat het eigenlijk „agogologie” zou moeten zijn, omdat bedoeld wordt de wetenschap der *ἀγωγή* (het leiden, c.q. opleiden, het voeren, c.q. meevoeren). Ook, dat „agologie”, hetwelk is afgeleid van de werkwoordsvorm *ἀγω*, een classicus in de oren klinkt als een milde vloek. „Agogologie” acht ik echter een al te bezwaarlijk woord, en daarom heb ik toch maar gekozen voor „agologie” en de vrijheid genomen om zo te zeggen een der go's te verdonkeremanen. Waar dus zo nu en dan in de tekst het woord agologie voorkomt, wordt bedoeld: de wetenschap der agogie. In de tekst zijn in verband hiermee ook nog enkele andere wijzigingen aangebracht. Verder nog enige correcties en verduidelijkingen, waarbij ik heb getracht met houtsnijdende opmerkingen van recensenten rekening te houden. In hoofdzaak echter bleef de tekst onveranderd.

Augustus 1962.

T. T. TEN HAVE.



40633

Deze studie vormt een enigszins gewijzigde herdruk van het artikel: Sociale pedagogiek, opgenomen in *Volksopvoeding*, jaargang 9, 1960.

INHOUD

Ten geleide	7
1. Wat voorheen onder „sociale pedagogie(k)“ werd verstaan . Kohnstamm 9 — Brugmans 11 — Mennicke 11 — Lievegoed 12 — Samenvatting 12 — Bezwaren tegen deze opvattingen 13.	8
2. De objecten van de agogie Het individu als centrum van beleving en actie 15 — Het sociale gedrag van het individu 16 — De menselijke verhoudingen al dan niet in groepsverband 16 — Het sociale groepsgedrag 17 — De groepsverhoudingen 17 — De samenleving 18 — Het maatschap- pelijke en culturele veld 18.	14
3. Taakverdeling t.a.v. de agogische werkzaamheden . Individuele agogie 21 — Sociale agogie 21 — Sociagogie 21.	18
4. Verder onderzoek van de literatuur . Het Hoogveld Instituut (Perquin-De Hey) 22 — Lievegoed 24 — Nieuwenhuis 25 — Gielen 25 — Van Gelder 26.	22
5. Doelstelling en methode van de sociale agogie . De doelstelling 28 — De methode 29.	27
6. De wetenschap der sociale agogie (= sociale agologie) .	31
7. De taken van de sociaal-agoog . Doelbepaling 32 — Diagnose van de Ausgangssituatie 33 — Keuze van de werkwijze 33 — De agogische handeling 33 — De evaluatie 34.	32
8. De bestanddelen van de sociale agologie . De theorie van de diagnose der gewenste situatie 34 — De theorie van de diagnose der Ausgangssituatie 35 — De sociaal-agogische methodenleer 35 — De procesleer 35 — De leer der evaluatie 36.	34
9. Sociale agologie: een praktische wetenschap .	36
10. De verhouding tussen sociale en culturele agogie . Het kenmerkende van de sociale agogie 38 — Het kenmerkende van de culturele agogie 39 — Sociaal-cultureel vormingswerk 39 — Wat is „culturele arbeid“? 41.	37
11. De culturele agogie Het object van de culturele agogie 42 — De doelstelling van de culturele agogie 43 — De methode van de culturele agogie 43.	42
12. Culturele agologie: een afzonderlijke wetenschap .	44
Geraadpleegde literatuur	46

TEN GELEIDE

In de 5e jaargang van *Volksopvoeding* (1956) werd een artikel opgenomen van Dr. L. van Gelder over „Sociaal-cultureel vormingswerk, maatschappelijk werk en sociale paedagogiek“. Drs. Ph. H. van Praag voegt aan dit artikel enige kritische kanttekeningen toe, waarin de volgende passage voorkomt: „Dr. Van Gelder noemt de sociale paedagogiek een wetenschap. Ik ben van harte bereid om dat met hem te stellen. Maar tot op heden bestaan in Nederland nog slechts twee leerstoelen in de sociale paedagogiek. En tot op heden is noch van de zijde van het Sociaal Paedagogisch Instituut onder leiding van Prof. Dr. T. T. ten Have in Amsterdam, noch in de inaugurele rede van Prof. Dr. B. C. J. Lievegoed 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 Hogeschool te Rotterdam een enigszins duidelijk en wetenschappelijk aanvaardbare poging gedaan om de sociale paedagogie(k) zijn plaats te geven in het totaal der wetenschappen.“ Dit was juist in 1956, en het zou nog evenzeer juist zijn, wanneer het thans in september 1960 was geschreven. Zowel collega Lievegoed als ikzelf hebben voor en na 1956 uiteraard veel over deze materie gedacht en gesproken — en met ons vele anderen —, maar er over geschreven hebben we tot op heden niet. Anderen hebben dit wel gedaan, o.m. de collegae Gielen, Nieuwenhuis en Perquin (men zie de literatuuropgave), en misschien wordt het nu dan ook tijd, dat ik de lichte uitdaging van Van Praag aanvaard en een poging doe „de sociale pedagogiek zijn plaats te geven in het totaal der wetenschappen“. *Misschien* is het nu tijd, want het is nog steeds een riskante onderneming zijn gedachten op dit punt schriftelijk openbaar te maken, en dan nog wel in een stuk van beperkte omvang, waarin niet iedere term kan worden toegelicht. Men stelt zich onvermijdelijk bloot aan „kritische kanttekeningen“! Daar echter een welmenende discussie alleen maar verhelderend kan werken en zal kunnen leiden tot steeds betere formuleringen, wil ik thans toch maar een poging wagen.

HOOFDSTUK I

WAT VOORHEEN ONDER „SOCIALE PEDAGOGIE(K)” WERD VERSTAAN

Bij een poging tot omschrijving van wat doorgaans nog sociale pedagogiek wordt genoemd en wat in de titel van dit stuk nu is omschreven als wetenschap der sociale agogie doen wij goed een duik te nemen in de historie. Wij zullen dan uiteenlopende omschrijvingen tegenkomen, waarin telkens het accent verschillend wordt gelegd. Een chronologische opsomming zou wellicht verwarrend werken, maar wanneer wij er enige orde in aanbrengen, kan er zeker verheldering van uitgaan.

Zoals bij deze behandeling van de literatuur zal blijken, wordt er door de auteurs zelden een duidelijk verschil gemaakt tussen „sociale pedagogie” en „sociale pedagogiek”. Deze termen worden door elkaar gebruikt, wat de bespreking ervan niet vergemakkelijkt.

Persoonlijk schaar ik mij bij degenen die reeds vroeg een duidelijk onderscheid hebben gemaakt tussen -agogie en -agogiek. Als de meesten hier te lande meende ik tot voor kort, dat het Gunning was die deze onderscheiding in Nederland had ingevoerd, en wel in 1923. Onlangs echter herontdekte ik de openbare les van mijn leermeester H. J. F. W. Brugmans, gehouden bij zijn aanvaarding van het ambt van lector in de pedagogiek aan de R. U. te Groningen op 27 september 1919. Hierin maakte hij reeds, zonder er veel ophef van te maken, de bovengenoemde onderscheiding. Pedagogiek gebruikt hij in deze rede als een „naam voor het complex der opvoedingswetenschappen”. En nadat hij heeft meegedeeld, dat er onder de mannen van de praktijk nogal eens weerstand tegen deze pedagogiek wordt aangetroffen, stelt hij: „Hun beeld der paedagogiek is niet ontleend aan de vakliteratuur, maar het is een gevolg van gebrek aan onderscheiding, waardoor paedagogiek en paedagogie worden verward.” (p. 4). Brugmans maakt zich nergens in dit stuk — en heeft zich ook later niet in zijn geschriften, noch in zijn colleges, die ik ongeveer acht jaar later ging volgen — aan deze verwarring schuldig. Voor hem, zoals voor anderen met hem, was dus (ped-)agogiek de wetenschap der (ped-)agogie, zoals ook de τέχνη (παιδ-)αγωγική de kunst of de kunde is der (παιδ-)αγωγία.

De agogie, d.i. de opvoeding, vorming, leiding, heeft steeds een *object* van bemoeienis, dat ze in een zekere richting, in overeenstemming met haar *doelstelling*, wil vormen, leiden, opvoeden, waartoe ze zekere *werkwijzen* volgt en maatregelen toepast.

Daarnaast is er de *wetenschap der agogie* (b.v. de wetenschap der pedagogie, die dus door Brugmans e.a. pedagogiek werd genoemd). Zij heeft dus deze agogie tot *ken-object*. Háár *doel* is wetenschappelijk inzicht in deze agogie als

ken-object te verwerven — b.v. in haar objecten van bemoeienis, haar *doelstellingen* en *werkwijzen* — en háár *werkwijze* is die der wetenschap. Het lijkt wenselijk deze onderscheiding reeds hier onder de aandacht te brengen, hoewel ze door de te bespreken auteurs zelden wordt gemaakt. Waar de term sociale pedagogiek door hen wordt gehanteerd, wordt doorgaans de sociale pedagogie bedoeld. Waar in de omschrijvingen dan ook b.v. van *object* en *doelstelling* wordt gesproken, worden bedoeld het object van bemoeienis en de doelstelling der agogische handeling zelf, en niet het ken-object en het doel van de wetenschap der agogie.

In mijn eigen commentaar op deze omschrijvingen zal ik wel zoveel mogelijk vasthouden aan de bedoelde onderscheiding. De opzet is voorts ook zo, dat in het eerste gedeelte de sociale (ped-)agogie aan de orde wordt gesteld en in het tweede gedeelte (vanaf p. 31) de wetenschap der sociale (ped-)agogie.

KOHNSTAMM

Wanneer in Nederland voor het eerst de term sociale pedagogie(k) werd gehanteerd, valt moeilijk te achterhalen. Mijn oudste bron dateert van 1919: de rede die KOHNSTAMM heeft uitgesproken bij de aanvaarding van het ambt van bijzonder hoogleraar vanwege de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen aan de Universiteit van Amsterdam. Deze rede draagt als titel: *Staatspaedagogiek of persoonlijkheidspaedagogiek*, en hierin behandelt hij „het probleem van de verhouding van staat en opvoeding”. De volgende passage (I, p. 22) is voor ons van belang: „In twee kampen, gescheiden op de meest fundamenteele vragen van levensbeschouwing gaan de geesten ten opzichte van ons vraagstuk uiteen. Met namen, die speciaal in de jongste geschiedenis der paedagogiek weder sterk naar voren zijn gekomen, noemt men het eene kamp de aanhangers der „individualistische”, het andere dat der „sociale” paedagogiek. De sociale paedagogiek leert, dat alle opvoeding is opvoeding voor de gemeenschap, en het is een nauwelijks te vermijden consequentie daarvan, dat dan ook alle opvoeding heeft te geschieden door de georganiseerde gemeenschap, den staat. Opvoeding door den staat voor den staat, zoo mogen we voor ons doel in dit uur de Sozialpädagogik qualificeren. Opvoeding van het individu voor het individu, zoo eischt daartegenover de „individualistische” paedagogiek.”¹⁾

¹⁾ Dat Kohnstamm hier de term „Sozialpädagogik” inlast, betekent een verwijzing naar Paul Natorp, die hij later in de oratie „de meest principieele en meest invloedrijke vertegenwoordiger der opnieuw opkomende sociale paedagogiek

Al moet deze passage worden gezien in het licht der verdere uiteenzettingen, en ook daarnaar beoordeeld, toch komt één opvatting hierin duidelijk genoeg naar voren: het onderscheid tussen individualistische en sociale pedagogie wordt gezien als een onderscheid tussen *doeleinden* der opvoeding en herleid tot „de meest fundamenteele vragen van levensbeschouwing”. Het *object* der opvoeding is in beide „kampen” de mens, echter beschouwd onder een verschillende gezichtshoek; en afhankelijk van deze verschillende mensbeschouwing wil men ook iets verschillends met de mens bereiken. Sociale pedagogie zou zich dus, volgens deze opvatting, als een *richting* van andere richtingen in de pedagogie onderscheiden, en zich kenmerken door specifieke doelstellingen, afhankelijk van een bepaalde levensbeschouwing. ¹⁾

in Deutschland” noemt (p. 25). Natorp heeft de term „Sozialpädagogik” voor het eerst gebruikt — voor zover mij bekend — in 1894, in zijn geschrift *Religion innerhalb der Grenzen der Humanität*. (Het is overigens niet juist, dat Natorp als eerste de term „Sozialpädagogik” heeft gelanceerd, zoals ik in de eerste druk beweerde. In zijn recensie wijst Perquin mij op dit punt terecht, en zulks terecht. Volgens P. gebruikte Diesterweg reeds in 1850 de term en in de periode tussen Diesterweg en Natorp waren er veel anderen.) Vijf jaar later, in 1899, verscheen Natorp's belangrijke *Sozialpädagogik. Theorie der Willenserziehung auf Grundlage der Gemeinschaft*. In het geschrift van 1894 komt de volgende omschrijving voor: „Sie hat, als Theorie, die sozialen Bedingungen der Bildung und die Bildungsbedingungen des sozialen Lebens, und zwar unter der berechtigten Voraussetzung, dass die Gesellschaftsform veränderlich, dass sie der Entwicklung unterworfen sei, zu erforschen; als Praxis, Mittel und Wege zu finden, um jene wie diese Bedingungen gemäsz der Idee, welche das Ziel gedachter Entwicklung bezeichnet, herbeizuführen und zu gestalten.” (2 Aufl., 1908, p. 62—63).

Alleen al op grond van deze omschrijving, die in de „Sozialpädagogik” nader wordt uitgewerkt, mag ten zeerste worden betwijfeld, of Kohnstamm Natorp terecht ziet als een vertegenwoordiger van wat hij sociale pedagogiek noemt. Hetzelfde geldt ten aanzien van Plato, die volgens Kohnstamm de typische representant der sociale pedagogiek (in K.'s opvatting) in de klassieke oudheid is. Dat ook hiertegen wel iets in te brengen is, heb ik reeds betoogd in mijn oratie, 1950 (7, p. 8).

¹⁾ In een rede van 1945 (5) heeft Kohnstamm opnieuw over de sociale pedagogiek gesproken; hij omschrijft deze wetenschap dan als „die tak der paedagogiek, die zich speciaal richt op de opvoeding van de mens met het oog op zijn taak in staat en maatschappij”. Al worden hier heel andere woorden gebruikt, de opvatting waaraan zij uiting geven, is — dunkt mij — wezenlijk dezelfde als in 1919: de sociale pedagogie kenmerkt zich door een speciale gerichtheid op basis van een mensbeschouwing.

BRUGMANS

In minder scherp gestelde vorm komen wij eenzelfde opvatting tegen in een bijna even oude bron: de rede die BRUGMANS in 1920 heeft gehouden bij de opening van het Sociaal-Paedagogisch Instituut „De Dr. D. Bos-Stichting” te Groningen. Brugmans, toenmaals lector in de pedagogiek aan de R.U. te Groningen (en later, tot 1954, hoogleeraar in de psychologie aan dezelfde universiteit), trad op als directeur van dit eerste sociaal-pedagogische instituut, dat werd opgericht vanwege het Bos-Fonds. In de stichtingsakte van dit fonds (1917) komt reeds als doelstelling voor: „het ondernemen of steunen van sociaal-paedagogischen arbeid ter bevordering van de vrije volksoptwikkeling in den ruisten zin des woorden” ¹⁾

In zijn rede plaatst ook Brugmans de sociale pedagogie tegenover de individualistische pedagogie, zij het minder scherp dan Kohnstamm. Hij oordeelt, dat de sociale pedagogie de mens wil opvoeden voor de maatschappij, bij welk streven het gevaar bestaat voor een extreem standpunt, „waarbij de rechten van het individu gemakkelijk in verdrukking kunnen komen”.

„De noodige correctie is hierin gelegen, dat de individu niet slechts moet worden opgevoed voor de maatschappij, maar dat de maatschappij tevens tot plicht heeft om zooveel mogelijk tegemoet te komen aan de verwezenlijking van ontwikkelingsmogelijkheden van het individu” (2, p. 12).

Evenals bij Kohnstamm wordt dus ook hier de term sociale pedagogie(k) gekoppeld aan een bepaalde mensbeschouwing („de sociale paedagogie ziet in den mensch allereerst...: een gemeenschapswezen”), waarmee samenhangt een bepaalde gerichtheid bij de opvoeding.

MENNICKE

Hiermee vergelijkbaar is voorts ook de opvatting die MENNICKE huldigt in zijn *Sociale Paedagogie*, 1937 (4), zoals kan blijken uit de volgende passage (p. 13): „En omdat het er in de tegenwoordige omstandigheden in de eerste plaats om gaat, de mensen ertoe te brengen, dat zij bij de noodzakelijke vorming der maatschappij meedoen, dat dus in hen de wil en de kracht ontwikkeld worden, zich

¹⁾ Vgl. A. M. Joekes, Brugmans en het Sociaal-Paedagogische Instituut „De Dr. D. Bos-Stichting”. *N.T.v.Ps.*, jrg. IX, 1954.

als verantwoordelijk lid van het geheel te voelen en te gedragen, is het de *sociale* paedagogie, die nog weer een speciaal accent krijgt. Want de sociale paedagogie houdt zich bezig met de gemeenschapsopvoeding. In de praktijk stelt zij zich tot taak, het gemeenschapsbesef van de mensen aan te kweken en de krachten, die het gemeenschapsleven moeten dragen, te ontwikkelen. Als theorie stelt zij zich de vraag, welke mogelijkheden, deze taak te vervullen, er onder de gegeven omstandigheden aanwezig zijn en hoe deze mogelijkheden kunnen verwezenlijkt worden."

Het lijkt mij duidelijk, dat ook volgens Mennicke de sociale pedagogie zich richt tot *de mens* als gemeenschapswezen, met de bedoeling hem *als gemeenschapswezen* te vormen.

LIEVEGOED

Verwant aan deze opvatting — maar naar mij dunkt niet meer dan verwant — is tenslotte de zienswijze van LIEVEGOED (uitgesproken in zijn oratie van 1955), waarin deze passage voorkomt (8, p. 9-10):

„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."

SAMENVATTING

Samenvattend kunnen wij constateren, dat al deze opvattingen de volgende kenmerken gemeen hebben:

- 1e. het *object* — of modernier uitgedrukt: het mede-subject — van de individuele pedagogie zowel als van de sociale pedagogie is de mens;
- 2e. dit object wordt bij deze twee vormen van pedagogie respectievelijk *gezien als* individueel wezen en als gemeenschapswezen, hetgeen betekent een verschil in mensbeschouwing;
- 3e. als uitvloeisel hiervan zijn individuele en sociale pedagogie verschillend *gericht*, hebben ze een verschillende doelstelling, met als extremen: een *individualistische* en een *collectivistische* opvoeding.

BEZWAREN TEGEN DEZE OPVATTINGEN

Zoals kan blijken uit de boven aangehaalde opvattingen, heeft men vooral in de periode tussen de twee wereldoorlogen de individuele en de sociale pedagogie van elkaar onderscheiden als in de samenvatting is aangegeven, en deze onderscheiding werd toen tevens het uitgangspunt voor een plaatsbepaling van de wetenschap der sociale pedagogie, die als „sociale pedagogiek" werd aangeduid. Tegen deze opvattingen en de daaruit voortvloeiende omschrijving en plaatsbepaling van de wetenschap der sociale pedagogie rijzen bij mij echter enkele zwaar wegende bezwaren.

Het eerste bezwaar is, dat als object (of mede-subject) van opvoeding in alle gevallen de enkele mens wordt gezien, zij het dan dat deze mens onder verschillende aspecten wordt beschouwd. De vraag rijst: richt ons opvoedend streven en handelen zich steeds primair op de enkele mens? Ik meen van niet — en deze ontkennende beantwoording van de vraag stelt mij derhalve voor de noodzaak om uiteen te zetten, welke andere objecten er m.i. dan nog te onderkennen zijn en om na te gaan, welke consequenties dit heeft voor de diverse vormen van opvoeding.

Het tweede bezwaar is, dat een onderscheiding tussen individuele en sociale pedagogie, die zo nauw gelieerd is aan een verschil in mensbeschouwing, het gevaar loopt zich te vereenzelvigen met een onderscheiding tussen twee ideologieën, i.c. het individualisme en het collectivisme. Uiteraard kan geen opvoeding het stellen zonder een normatieve doelstelling; zulk een weinig-gedifferentieerde identificatie met tamelijk dogmatische ideologieën is echter bepaald uit den boze. Ook op dit punt zal dus enige verheldering geboden zijn.

Alvorens hierop verder door te gaan en een poging te doen tot een andere objects- en doelbepaling, lijkt het noodzakelijk stil te staan bij *de term pedagogie*. Men zou immers kunnen aanvoeren, dat met deze term het object van bemoeienis al gegeven is (al zou de nieuwe spelling de herkomst haast doen vergeten) — en dat daarover dus geen discussie meer mogelijk is. Inderdaad zegt de *term*, dat het gaat om de *παιδαγωγία*, om de *ἀγωγή* van de *παις*, d.i. om de agogie, de leiding of opvoeding van het *kind*. Volgens de term is dus het kind, de onvolwassen mens, het object van bemoeienis, zowel in de individuele als in de sociale pedagogie, en ongetwijfeld zal er een tijd zijn geweest, dat de werkelijkheid van opvoedende activiteiten ook

volledig door deze term werd gedekt. Toen echter later ook volwassenen in het vormingswerk werden betrokken en met name om „de mensen er toe te brengen, dat zij bij de noodzakelijke vorming der maatschappij (zouden) meedoen” (Mennicke, en ook Kohnstamm), — toen werd ook deze werkzaamheid tamelijk onnadenkend als sociale *ped*-agogie bestempeld. Merkwaaardig genoeg is het volksontwikkelingswerk, zoals door de volksuniversiteiten bedreven, bij mijn weten nooit met de term individueel-pedagogisch werk aangeduid, terwijl men soortgelijk werk met volwassenen, maar deze nu beschouwd als *gemeenschaps*wezens, zonder bezwaar en heel algemeen sociaal-pedagogisch werk is gaan noemen! Zelfs is het zo, dat in het individueel-gerichte ontwikkelings- of vormingswerk afzonderlijke termen in gebruik zijn geraakt voor het werk met kinderen (jeugdigen), volwassenen en bejaarden, drie leeftijdsgroepen die elk een eigen benadering vergen: naast de pedagogie staan de andragogie (*ἀνῆ* = man → mens) en de gerontagogie (*γέρον* = grijsaard, vgl. gerontologie). Evenzo zou men van sociale pedagogie, sociale andragogie en sociale gerontagogie moeten spreken, wanneer men doelt op de sociale opvoeding van respectievelijk kind, volwassene en bejaarde, of in een aannemelijker formulering: op de begeleiding van kind, volwassene en bejaarde als sociale wezens.

De conclusie van deze overwegingen moet, dunkt me, zijn, dat wij ons door de term pedagogie niet gebonden moeten achten. Deze term kan ons niet voorschrijven wat wij als object van bemoeienis moeten zien, maar omgekeerd zullen we onbevangen moeten nagaan, wat zich als object(en) van onze agogie aandient of aan ons opdringt, en als dan blijkt dat de term de werkelijkheid niet meer dekt, zal de term moeten worden gewijzigd of met andere aangevuld (zoals dus in de z.g. individuele agogie reeds is gebeurd).

HOOFDSTUK 2

DE OBJECTEN VAN DE AGOGIE

Wij zijn dus vrij om te onderzoeken, of alleen de enkele mens, gezien als individu of als sociaal wezen, object van agogische bemoeienis is. Zoals boven reeds gezegd, ben ik van mening dat dit niet zo is, maar dat er ook nog andere objecten zijn aan te wijzen.

Om nu greep te krijgen op deze verscheidenheid van objecten kunnen we niet beter doen dan te rade te gaan bij de *wetenschappen*

die zich met mens en samenleving bezighouden: de psychologie, de sociale psychologie en de sociologie. Het is immers doorgaans zo, dat wat object van *studie* is, ook object van *vorming*, van agogische of technische vorming, kan zijn of reeds is. Vaak ook is het omgekeerd gegaan: men bemoeide zich praktisch met een bepaald object of verschijnsel, b.v. het leven in de kleine groepen, en gevoelde vanwege deze bemoeienis behoefte aan bezinning en onderzoek, waaruit vervolgens een nieuwe tak van wetenschap ontstond. Hoe echter de wisselwerking tussen theorie en praktijk in concrete gevallen ook moge verlopen, er is doorgaans een duidelijke parallel te trekken tussen de reeks objecten van studie en de reeks objecten van bemoeienis. Zeker is dit het geval bij wat ons thans bezighoudt.

Binnen het complexe veld van mensen-in-een-samenleving laten zich *minstens zeven mogelijke objecten van studie en bemoeienis* onderscheiden. Niet scheiden, maar *onderscheiden*: telkens komt een ander bestanddeel of aspect van de complexe situatie centraal in de aandacht te staan. En zodra er één zo'n bestanddeel of aspect voor studie of bemoeienis uit wordt gelicht, bedrijft men een abstractie die er gemakkelijk toe leidt dat al het overige vervaagt in de periferie en minder belangrijk wordt geacht (vgl. de individualistische en collectivistische agogie). Het gaat dus thans alleen om een feitelijke onderscheiding van mogelijke objecten binnen een complex veld. De zeven objecten die zich m.i. laten onderscheiden, zijn de volgende.

1. HET INDIVIDU ALS CENTRUM VAN BELEVING EN ACTIE,

de persoon met een eigen innerlijk leven, een eigen innerlijke gesteldheid en geaardheid, eigen karakteristieke trekken. Deze persoon, geabstraheerd uit de wereld waarin en waaruit hij leeft, is — nu sedert ruim een eeuw — object van wetenschappelijke studie voor de (individuele) psychologie; de onvolwassen persoon is — al zolang er mensen zijn — object van (individueel-) agogische bemoeienis. Het accent bij deze agogie valt ten volle op de individuele ontplooiing, de vormende ontwikkeling van wat in aanleg aanwezig is, onder toevoer van geëigend geestelijk voedsel, in de richting van wat men ziet als de ideale volwassene. ¹⁾

¹⁾ Vgl. T. T. ten Have, *Volwassenheid. Rekenschap*, jrg. 6, 1959.

2. HET SOCIALE GEDRAG VAN HET INDIVIDU

Het is mogelijk en geschiedt in feite dikwijls, om niet de persoon als een centrum van actie tot object van studie te nemen, maar de actie van de persoon, zowel zijn spontane actie als zijn reactie op stimulantia van buiten (vgl. het behaviorisme en de moderne versies hiervan in diverse gedragsleren). Centraal staat hierbij het waarneembare gedrag-in-de-wereld.

In de laatste decennia is de belangstelling vooral sterk uitgegaan naar het sociale gedrag, d.i. het gedrag jegens medemensen, of ruimer: het gedrag in een sociale context. Binnen deze sociale-gedragsstudie laten zich nog weer twee oriëntaties onderscheiden: men kan enerzijds het gedrag zien als *uiting* van een persoon (en dan is de gedragsstudie een onderdeel van de individuele psychologie), en men kan anderzijds vooral belangstelling hebben voor het *effect* van het gedrag op de medemensen, zonder dat men let op de herkomst, bv. de gezindheid die er achter steekt (en dan is de gedragsleer een onderdeel der sociale psychologie).

Evenzeer kan de gedragsagogie verschillend zijn georiënteerd: men kan streven naar de vorming van het gedrag als optimale persoonsuiting en men kan trachten het gedrag te vormen b.v. tot fatsoenlijk gedrag, in overeenstemming met de geldende sociale normen, of tot sociaal-effectief gedrag. Bij de eerste oriëntatie is de gedragsagogie een bestanddeel van de individuele (of individueel-psychische) agogie, bij de tweede behoort ze tot de sociale (of sociaal-psychische) agogie. Gedragsleer en gedragsagogie vormen dus een grensgebied tussen de typisch-individuele en de typisch-sociale oriëntatie.

3. DE MENSELIJKE VERHOUDINGEN AL DAN NIET IN GROEPSVERBAND

Het object is hierbij dus niet de sociale gedragingen van enkelingen, maar de gedragingen *in onderlinge relatie*, van een aantal personen die met elkaar in communicatie en interactie staan. Het gaat m.a.w. om gerelateerde gedragingen van communicerende personen, de „interpersonal relations” (Heider). Vormen deze personen een groep — ik wil hier in het midden laten wanneer precies van „een groep” gesproken mag worden —, dan gaat het in dit geval om het interne groepsleven als resultante van de inter-relaties tussen de groepsleden. De studie van deze menselijke verhoudingen is een der centrale themata der sociale psychologie. Daarnaast zijn de menselijke ver-

houdingen ook object van bemoeienis: oplossing van tussen-menselijke conflicten en spanningen, verbetering van menselijke verhoudingen, streven naar harmonieuzer groepsleven, duidelijker communicatie, doorzichtiger hiërarchie — het zijn alle themata van moderne sociale agogie, of nauwkeuriger: sociaal-psychische agogie (en wel vooral: sociaal-psychische andragogie).

4. HET SOCIALE GROEPSGEDRAG

De objectsverschuiving van 3 naar 4, van het interne groepsleven naar het externe groepsgedrag, is vergelijkbaar met die van 1 naar 2, van het interne persoonsleven naar het externe persoonsgedrag. Sommige relatief-permanente groepen, zoals het gezin, de vriendenclub, een arbeidsgroep, een bestuur, zijn te beschouwen als sociale eenheden. Zulk een groep treedt soms ook naar buiten als een eenheid op; zij gedraagt zich in de wereld als eenheid, toont een eigen gezicht. Er is dan ook sprake van een groepsmentaliteit, de levensstijl van een bepaald gezin, een klasse-opinie e.d.

Ook deze typische kenmerken van de groep in haar relatie tot de wereld zijn object van afzonderlijke studie in de groepspsychologie en in de sociologie, afhankelijk van de oriëntatie. Want ook hier treffen we de mogelijkheid van tweeërlei oriëntatie aan, evenals bij het onder 2 genoemde object. Evenzo is de groep als zodanig object van agogie, en ook hier, afhankelijk van de oriëntatie, van sociale (sociaal-psychische) agogie en van wat ik zou willen noemen sociagogie, om duidelijk de relatie met de sociologie te doen uitkomen.

5. DE GROEPSVERHOUDINGEN

De „intergroup relations” zijn evenzeer object van studie als de „interpersonal relations” Het object wordt nu dus gevormd door de onderling gerelateerde gedragingen van met elkaar in communicatie staande groepen (gezinnen, clubs, partijen, standen, rassen e.d.). Het gaat om de verhouding tussen werkgevers en werknemers, om de relaties tussen de „zuilen”, de internationale betrekkingen etc., om de studie van structuur en dynamiek dezer relaties. En ook hier ligt een object voor sociale agogie: voor vormende inwerking op de groepsrelaties (vgl. de pogingen tot opheffing der segregatie, tot het bestendigen door overleg van de arbeidsvrede e.d.). Een werk als dat van Dean & Rosen, *A manual of intergroup relations*, is een agogische handleiding op dit speciale gebied.

6. DE SAMENLEVING,

als het menselijk kader voor de objecten van studie en bemoeienis die onder 1-5 zijn onderscheiden.

Uiteraard dient men zich bij het opsporen van verbanden en afhankelijkheden, wat betreft dit menselijk kader, ergens beperkingen op te leggen. Zo kan men de dorps- of stedelijke samenleving als referentiekader nemen en daarbinnen de gedragingen en relaties, de structuren en dynamische processen onderzoeken, — men kan echter ook de grenzen ruimer stellen en de te bestuderen verschijnselen betrekken op de nationale, west-europese of mondiale samenleving. Evenzeer kan men zijn agogische bemoeienis meer of minder ver uitstrekken; men kan zich beperken tot een dorps-„community”, maar anderzijds ook, althans in beginsel, gericht zijn op een sociale hervorming van de wereld als „community of communities” (Ruopp). Bij de studie en agogie der samenleving als geheel, van welke omvang deze ook is, zijn wij ten volle aangeland bij de sociologie en de sociagogie. Het individu, zoals dit object van studie en vorming is bij 1 en 2, is hier op de achtergrond geraakt. Het gaat om het samenleven, gereguleerd door de sociale instituties, het cultuurpatroon of hoe men het verder wil noemen; dit samenleven wordt bestudeerd los van de toevallige personen die concrete inhoud aan de gedragspatronen geven.

7. HET MAATSCHAPPELIJKE EN CULTURELE VELD,

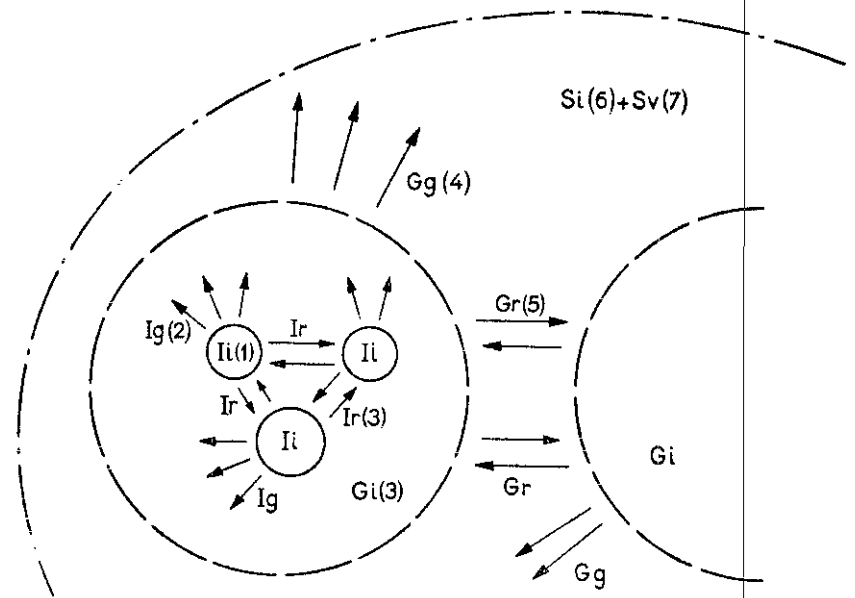
het samenstel van instituties, organen, instellingen, tradities, etc., dat beschouwd kan worden als de relatief-constante neerslag van het samenleven van mensen, en omgekeerd als het maatschappelijke en culturele medium waarin zich het menselijk samenleven afspeelt (vgl. Feibleman, *The institutions of society*). Dit veld is het milieu voor wat onder 1-6 is beschreven. Het kan object van studie zijn, maar ook aangrijpingspunt voor agogisch handelen: men kan streven naar verbetering van het geïnstitutionaliseerde milieu, naar „the ideal institution”, waarmee ook Feibleman zich bezighoudt.

HOOFDSTUK 3

TAAKVERDELING T.A.V. DE AGOGISCHE WERKZAAMHEDEN

Hiermee zijn, naar het mij lijkt, voldoende onderscheidingen getroffen.

Op drie dingen zou ik naar aanleiding hiervan nog de volle nadruk willen leggen.



In deze figuur zijn de drie soorten bestanddelen aangegeven met de letters I (individu), G (groep) en S (samenleving). S bestaat uit I's die deel uitmaken van diverse groepering; in de figuur is dit op uiterst schematische wijze aangeduid.

I kan beschouwd worden als een wezen met eigen psychisch leven (eerste aspect: Ii), echter ook als een wezen, dat zich gedraagt in de wereld (tweede aspect: Ig) en voorts als een wezen dat in relatie staat tot zijn medemensen (derde aspect: Ir). Evenzeer laten zich bij G onderscheiden: het interne groepsleven (Gi), het groepsgegedrag (Gg) en de groepsrelaties (Gr). Zo ook bij S, al beperkt de figuur zich tot Si.

De cijfers tussen haakjes corresponderen op de in de tekst onderscheiden objecten van studie en bemoeienis:

- 1 (Ii): het individu als centrum van beleving en actie;
- 2 (Ig): het sociale gedrag van het individu;
- 3 (Ir): de menselijke verhoudingen, niet in groepsverband;
- 3 (Gi): de menselijke verhoudingen in groepsverband: het interne groepsleven;
- 4 (Gg): het groepsgegedrag;
- 5 (Gr): groepsrelaties;
- 6 (Si): de samenleving;
- 7 (Sv): het maatschappelijke en culturele veld.

Ten eerste betreft het hier onderscheidingen binnen één complex gebied: een complex van bijeenhorende wetenschappen en een complex van bijeenhorende agogische werkzaamheden. De onderscheiden bestanddelen (individu, groep, samenleving) en de onderscheiden aspecten (intern psychisch leven, gedragingen verhoudingen) zijn er alleen ten behoeve van een noodzakelijke ordening uitgelicht, maar moeten nimmer geheel los van het complexe geheel van verschijnselen worden behandeld; dit zou tot verstarrende abstracties leiden.

De hier bedoelde samenhang tussen bestanddelen en aspecten kan wellicht worden verduidelijkt met behulp van de figuur op p. 19.

Hiermee hangt als tweede punt samen, dat het betrekkelijk willekeurig en in elk geval van volstrekt secundair belang is, hoe de onderscheiden objecten over de verschillende wetenschappen en agogieën worden verdeeld. Er zijn tussen de drie wetenschappen die wij thans binnen het verkende gebied plegen te onderscheiden: de psychologie, de sociale psychologie en de sociologie zeer bepaald geen waterdichte schotten. Weliswaar heeft de psychologie object 1 als kerngebied, maar zij houdt zich ook bezig met object 2 op zijn minst. De sociale psychologie concentreert zich op de objecten 3-5, maar zij grijpt over op de objecten 2 en 6. De sociologie legt zich vooral toe op de studie van 6 en 7, maar betreft bij haar onderzoek ook minstens de objecten 4 en 5 en grijpt soms nog verder in het terrein der sociale psychologie. Tegen deze tamelijk fictieve grensoverschrijdingen is geen enkel bezwaar, — mits men over de nodige kennis van zaken beschikt (in dit geval kennis van begrippen, methoden, theorieën e.d.) om zich op de belerende terreinen te kunnen bewegen zonder gevaar voor misstappen.

Hetzelfde geldt voor de agogische werkzaamheden. Groepsagogisch handelen kan soms alleen slagen, wanneer men eerst een bepaald groepslid onder handen neemt, zodat men tegelijkertijd individueel-agogisch moet ingrijpen. En soms kan een individueel-agogisch ingrijpen niet tot een bevredigend resultaat leiden, omdat er eerst een brok sociagogie verricht zou moeten worden. Ook hier dus of grensoverschrijdingen, die wanneer ze beperkt blijven niet bezwaarlijk behoeven te zijn, of — beter — samenwerking van in zekere mate gespecialiseerde agogen, of verwijzing naar meer bevoegden wanneer men al te ver van eigen terrein verwijderd raakt.

Ten derde — en dit is voor ons doel het belangrijkste punt — leidt het betoog over de diverse objecten tot de conclusie, dat er tussen wat pedagogie en sociale pedagogie wordt genoemd, primair een verschil in object van bemoeienis is. Niet is de mens in beide gevallen het object, resp. als individueel wezen en als sociaal wezen, maar de differentiatie der menselijke situaties die om bemoeienis vragen, is reeds zo ver voortgeschreden dat binnen het terrein van deze situaties zich minstens zeven laten onderkennen, die alle afzonderlijk object van bemoeienis zijn. Willen we ten aanzien van deze zeven objecten tot een taakverdeling komen tussen individueel-agogisch handelen, sociaal-agogisch handelen en sociagogisch handelen, dan lijkt de volgende verdeling — in aansluiting op wat reeds onder het eerste punt is gezegd — aangewezen.

INDIVIDUELE AGOGIE

De individuele (individueel-psychische) agogie, d.i. de individueel-gerichte pedagogie, andragogie en gerontagogie, richt zich vooral op de innerlijke ontplooiing van het individu en op de vorming van het sociale gedrag als uiting van de persoon.

SOCIALE AGOGIE

De sociale (sociaal-psychische) agogie, eveneens in drie vormen: sociale pedagogie, sociale andragogie en sociale gerontagogie, houdt zich vooral bezig met het sociale gedrag in zijn effect op de medemens, met menselijke verhoudingen, met intern groepsleven, groepsgedrag en groepsverhoudingen.

SOCIAGOGIE

De sociagogie tenslotte richt zich in eerste aanleg op de samenleving als geheel en op de maatschappelijke en culturele instituties als neerslag van het samenleven.

Uit deze taakverdeling volgt, dat wat door Kohnstamm en de andere besproken auteurs sociale pedagogie werd genoemd hier gerekend wordt tot het eerstgenoemde terrein: de individuele pedagogie, en binnen dit terrein eventueel kan worden onderscheiden als een afzonderlijke vorm van agogische activiteit. Daarnaast is er een vorm van sociale pedagogie die gerekend moet worden tot het tweede

hoofdterrein, omdat zij zich bezighoudt met het sociale gedrag *in zijn effect op de medemens* (vgl. ook p. 16). De genoemde auteurs hadden voor dit object van bemoeienis echter nog geen aandacht. De situaties die verder werden onderscheiden (3-7), hebben van genoemde auteurs evenmin aandacht gekregen, althans niet als situaties voor agogische bemoeienis. Naar mijn mening echter vormen juist enkele van deze situaties de specifieke objecten voor sociaal-agogisch ingrijpen, waarmee dus wel een duidelijk andere positie wordt ingenomen.

HOOFDSTUK 4

VERDER ONDERZOEK VAN DE LITERATUUR

Op dit punt gekomen lijkt het wenselijk ons weer tot de literatuur te wenden. Zijn er uitspraken over de sociale pedagogie te vinden die zich laten vergelijken met de bovenstaande, waarbij dus ook het object der sociale pedagogie in een of meer der boven onder 3-7 genoemde situaties wordt gezien?

Gaan wij hiernaar op zoek, dan vinden we inderdaad zodanige omschrijvingen.

HET HOOGVELD INSTITUUT (PERQUIN-DE HEY)

Allereerst vinden we de omschrijvingen van PERQUIN en zijn medewerkers aan het Hoogveld Instituut (12, 16) die een geheel eigen plaats innemen. In zijn rede *Gezichtspunten voor een sociale pedagogiek* (12) geeft Perquin weliswaar niet een duidelijke omschrijving van de ons interesserende term, maar laat hij er toch geen twijfel over bestaan, dat voor hem sociale pedagogie(k) zoveel is als *maatschappij-hervorming ten bate van de opvoeding van het kind*. B.v.: „Ik ben nu van mening, dat de taak der sociale pedagogiek niet primair op het kind zelf gericht is, maar op de maatschappij” (p. 41), welke opvatting uitvoerig wordt toegelicht. Duidelijker komt deze opvatting naar voren in *Op zoek naar een pedagogisch denken* (16), en dan nog meer in het opstel van DE HEY dan in dat van Perquin zelf. De Hey: „Voorts zal men vanuit de pedagogiek de samenleving zelf zodanig moeten trachten te veranderen, dat zij de jeugdige niet alleen geen belemmeringen stelt in zijn uitgroeï naar de volwassenheid, maar deze uitgroeï positief bevordert.” (p. 42). En even later:

„Zoals de sociale wijsbegeerte en praktische sociologie zich beraden op de vraag hoe de samenleving *moet* zijn gezien in het licht van hun eigen normen, zo beraadt de pedagogiek zich op de vraag hoe de samenleving *moet* zijn vanuit de pedagogische norm, dus vanuit de vraag hoe zij de groei van de jeugd naar volwassenheid *moet* bevorderen. Het is denkbaar dit aspect van het pedagogische denken 'sociale pedagogiek' te noemen, zoals PERQUIN dit heeft gedaan in zijn rede op de studiedagen van het Centrum van Katholieke Medisch-Opvoedkundige Bureaus in 1955 gehouden, hoewel wij er de voorkeur aan geven te spreken van 'socio-pedagogiek', enerzijds omdat het adjectief 'sociaal' een inhoud heeft, welke o.i. meer verwijst naar tussenmenselijke relaties dan naar de maatschappelijke verschijnselen waar het hier over gaat en we anderzijds het gebruik van het adjectief als zodanig liever vermijden. Het gaat hier echter niet om de terminologische kwestie, doch om de inhoudelijke vraag, of de pedagogiek zich bezig moet houden met de samenleving als geheel, welke vraag bevestigend beantwoord dient te worden.”

Wat hier sociale pedagogiek en socio-pedagogiek wordt genoemd, richt zich op de maatschappij, op de gegevenheden die boven als de objecten 6 en 7 zijn aangeduid. Daarom is de benaming van De Hey ook volgens mij juister dan die van Perquin: het gaat om maatschappelijke verschijnselen en niet om tussenmenselijke relaties! Het is voorts ook juist, dat van *socio-pedagogie(k)* wordt gesproken en niet van *sociagogie(k)* zonder meer, want in het Hoogveld Instituut beoogt men maatschappelijke veranderingen *vanuit de pedagogie*. Men wenst bij de hervorming der maatschappij een pedagogische norm aan te leggen: hoe dient de maatschappij te zijn, opdat zij de groei van de jeugd naar volwassenheid optimaal kan bevorderen? Dit is dus sociagogie onder een zeer bepaald gezichtspunt! Er zijn uiteraard veel andere gezichtspunten mogelijk — men zou b.v. een andragogisch en een gerontagogisch gezichtspunt kunnen verdedigen, maar ook o.m. een economisch, politiek-ideologisch, sociaal-ethisch gezichtspunt. Kortom, door het Hoogveld Instituut als pedagogisch instituut wordt hier een keuze gedaan uit vele mogelijke sociagogische doelstellingen: men kiest voor *een pedagogisch-georiënteerde sociagogie*. Er is dan ook alle kans, dat hun sociagogie in conflict zal komen met vele andere, zoals steeds wanneer men zich aan een bepaalde eenzijdige oriëntatie bindt. Eén ding is echter duidelijk: we vinden in deze uitspraken aangegeven, dat maatschappelijke ver-

schijnzelen, de situaties onder 6 en 7, objecten kunnen zijn en dienen te zijn voor agogisch handelen. Hetgeen overigens ook al werkelijkheid is, zolang er maatschappij-vormen bestaan.

Naast deze Nijmeegse zienswijze staan andere, waarin de overige situaties, genoemd onder 3-5, als de sociaal-agogische objecten bij uitnemendheid worden aangewezen. Hiertoe kunnen, in meerdere of mindere mate, worden gerekend de opvattingen van Lievegoed, Nieuwenhuis, Gielen en Van Gelder. Waarschijnlijk ben ik niet volledig, maar voor ons doel kan ik toch, dunkt me, met deze auteurs wel volstaan.

LIEVEGOED

LIEVEGOED heb ik reeds in ander verband genoemd. Hij moet echter ook hier worden vermeld, omdat hij zich niet onder één categorie laat vangen. Men kan ook zeggen: omdat hij indertijd in zijn oratie van 1955 (8) zijn positie niet duidelijk heeft getekend. In deze rede lopen zoveel gezichtspunten en benaderingen van de sociale pedagogie dooreen, dat het moeilijk is er greep op te krijgen. Ik moet het hier dan ook laten bij enkele uitspraken die in ons verband relevant lijken (al kan ik Lievegoed onrecht aandoen door ze uit hun context te lichten).

Nadat hij individuele en sociale pedagogie als twee aspecten van opvoeding heeft aangeduid (zie p. 12), en heeft gesteld, dat hij van sociale opvoeding wil spreken. „als er opzettelijk situaties geschapen worden, waarin een concentratie van sociale ervaring plaats vindt” (p. 10), gaat hij even later als volgt door: „Sociale paedagogie kan men in de praktische uitvoering ook karakteriseren als: het opvoeden van groepen, waardoor het individu binnen de groep sociaal rijpt.” Als ik het goed zie, wordt hier dus de (zichtbare) groep als het eigenlijke *object* gesteld, terwijl de individuele rijping als het uiteindelijke *doel* van deze groepsagogie wordt gezien. Naast deze „sociale paedagogie van de voorlopig volwassene in de zichtbare groep” wordt dan tenslotte geplaatst „de sociale paedagogie van de grote groepen”, de niet-zichtbare groepen als volk, mensheid. Het wil mij voorkomen, dat Lievegoed er geen bezwaar tegen zal hebben als ik stel, dat hij tracht met de sociale pedagogie het gehele veld van de objecten 2-6 te bestrijken, vanaf het sociale gedrag van het individu tot en met de mensheid als grootste onzichtbare groep,

en dat hij daarbij het interne groepsleven als het centrale agogische object ziet. En wel als het voorwaardelijke object, d.w.z. als het object waarin de juiste voorwaarden geschapen moeten worden om de eigenlijke eind-waarden te kunnen realiseren.

NIEUWENHUIS

NIEUWENHUIS (14) tracht — als ik het zo mag zeggen — de oude opvatting van Kohnstamm te verbinden en te verzoenen met de nieuwere zienswijzen. Hij constateert, dat sociale opvoeding of sociale vorming op zijn minst in tweeërlei zin wordt opgevat: ten eerste als *onderdeel* van en ten tweede als *tegenstelling* van individuele opvoeding, en komt later tot de slotsom: „Ik zou derhalve het begrip sociale opvoeding voor onze tijdsituatie willen omschrijven als een opvoeding die zich in sterke mate richt op het samenleven in groepen als zodanig, zonder daarbij nochtans de waarde van het individu te verwaarlozen. Sociale opvoeding in onze tijd streeft, of behoort m.i. althans te streven, naar een zo harmonisch mogelijke verbinding van de beide genoemde interpretaties, nl. sociale opvoeding als tegenstelling tot individuele opvoeding en sociale opvoeding als aspect van individuele opvoeding.” (p. 11-12).

Welbeschouwd gaat het in deze passage veeleer om een doelbepaling dan een objectbepaling, en in zoverre is ze kenmerkend voor de inhoud van het hele stuk. Toch mag er wellicht óók uit worden afgeleid, dat Nieuwenhuis een open oog heeft voor de twee oriëntaties bij de beschouwing van het sociale gedrag van het individu, waarover boven op p. 16 werd gesproken, en dat hij deze oriëntaties zelfs neemt als uitgangspunt voor tweeërlei sociale opvoeding. Daarenboven mag wellicht worden vastgesteld, dat volgens Nieuwenhuis evenals volgens Lievegoed de sociale opvoeding als objecten heeft de situaties 2-6, waarbij ze zich dan vooral richt op het samenleven in groepen.

GIELEN

Ook GIELEN is niet helemaal duidelijk in zijn artikel: Enige opmerkingen over „sociale pedagogiek” (15). Hij stelt zich expliciet ten doel in dit artikel de vraag te beantwoorden naar het object van de sociale pedagogie(k) (p. 298). In het verloop van zijn uiteenzettingen legt hij vooral scherp de nadruk op het verschil tussen „maatschappelijk” en „sociaal”. Onder „*het maatschappelijke*” wil hij samenvatten

wat ik boven als *zevende* situatie heb onderscheiden: het veld van instituties, de maatschappij met zijn organen, het cultuurpatroon (wat naar de opvatting van Perquin het specifieke aangrijpingspunt is van de *sociale* pedagogie, met welke opvatting Gielen het dan ook niet eens is). 1) Onder „*het sociale*” vat hij samen alle verschijnselen van samen-leven en samen-werken, van het onderling op-elkaar-betrokken-zijn der mensen. We mogen, dunkt mij, stellen, dat alle situaties, boven genoemd *onder 3-6*, door Gielen tot het sociale worden gerekend. Het is dan voorts zijn opvatting, „dat „*het sociale*” voor zover dit in groepen en tussen groepen wordt beleefd, het object kan zijn voor een „sociale pedagogiek”” (p. 306). Hij komt tenslotte tot de volgende conclusie: „‘Sociale pedagogiek’ richt zich pedagogisch op de samenlevingsverbanden, waarin de normale ontwikkeling van de mede-menselijkheid beslissend is voor hun volkomenheid; de opvoeding sluit hierbij weliswaar in principe geen enkele waarde uit, maar richt zich praktisch op een veelheid van waarden die geëigend is om een bepaald verband inderdaad levend te doen worden.” (p. 311).

Uit dit alles blijkt, dat ik op wezenlijke punten met de opvatting van Gielen t.a.v. het object der sociale pedagogie kan instemmen. Men mag de onderscheiding van de *termen* „maatschappelijk” en „sociaal” ietwat geforceerd achten, ofschoon toch zeker niet onjuist en m.i. zelfs geheel aanvaardbaar, de onderscheiding van de betrokken *situaties* als mogelijke objecten van studie en agogisch handelen is zeer relevant.

VAN GELDER

VAN GELDER tenslotte toont, dunkt mij, grote verwantschap met de

1) Gielen stelt — m.i. terecht — dat „het maatschappelijke” primair (studie-) object van de pedagogische sociologie is (p. 307 en 311). *Pedagogische sociologie* is dan de wetenschap, die de maatschappelijke factoren der opvoeding bestudeert, of wel: sociologie voor zover relevant voor de opvoeding (vgl. „*educational sociology*”, analoog aan pedagogische psychologie). De term pedagogische sociologie wordt daarnaast door anderen gebruikt voor de wetenschap die de pedagogie als maatschappelijk verschijnsel door alle tijden en in alle culturen bestudeert. M.i. zou hier beter gesproken kunnen worden van *opvoedingssociologie*, naar analogie van b.v. kennissociologie.

Behalve studie-object is „het maatschappelijke” ook agogisch object. Voor het streven naar hervorming van het maatschappelijke acht ik „pedagogische sociologie” een bijzonder ongelukkige term. In dit geval dienen we te spreken van *sociagogie*, die het studie-object is van de wetenschap der sociagogie.

overige auteurs in deze groep, al laat zijn omschrijving weliswaar enige vragen open. Hij definieert sociale pedagogiek als „de wetenschap, die de doelstellingen en de middelen omschrijft van de opvoeding van de mens, hetgeen omvat de constructieve deelneming aan het gemeenschapsleven en de opvoeding van groepen tot deelgenootschap aan het gehele samenlevingspatroon, en de opvoeding van de gemeenschappen.” (9, p. 31-32).

Al gaat het in deze omschrijving, zoals ook in andere, meer om de doelstellingen dan om de objecten, toch kan er m.i. uit worden afgeleid, dat Van Gelder als objecten ziet: het sociale gedrag en de sociale participatie van de enkeling, de groep en de gemeenschap, gegevens dus die door mij als de objecten 2-6 zijn onderscheiden.

Hiermee zou ik het literatuur-onderzoek naar de objectsomschrijving willen afsluiten. Het opvallende is, dat alle onderscheiden objecten 2-7 wel bij de een of andere auteur in de omschrijving zijn opgenomen en dat er voornamelijk (misschien afgezien van de Nijmeegse opvatting) een verschil van accent is binnen de velden 2-6. Hierbij is duidelijk, dat de oudere opvattingen zich concentreren op het veld 2, doorgaans met een volstrekt negeren van andere mogelijke objecten, terwijl in de nieuwere opvattingen de velden 3-5 als kerngebieden worden onderkend. We kunnen hieruit afleiden, dat thans niet meer alleen de organische eenheid mens als object van agogisch handelen wordt gezien, maar ook sociale eenheden als groep en samenleving (gemeenschap, „community”), en tevens de onderlinge relaties, zowel de interne als de externe relaties („*interpersonal relations*”, „*intergroup relations*”, „*intercommunal relations*”).

HOOFDSTUK 5

DOELSTELLING EN METHODE VAN DE SOCIALE AGOGIE

Nu we de sociale agogie naar haar *object* hebben bepaald, dient ook nog enige aandacht te worden gegeven aan een bepaling naar *doelstelling* en naar *methode*.

Dit brengt mij terug naar mijn tweede bezwaar tegen de plaats-

De drie termen: pedagogische sociologie, opvoedingssociologie en wetenschap der sociagogie (= sociagogie) laten zich duidelijk van elkaar onderscheiden en kunnen naast elkaar worden gehanteerd.

bepaling der sociale pedagogie door Kohnstamm en anderen. Dit bezwaar was, dat in hun omschrijving individuele resp. sociale pedagogie nauw gelieerd waren aan normatieve ideeën, aan individualisme resp. collectivisme. Echter ook in latere omschrijvingen, met name bij Lievegoed en Van Gelder, zijn object en doelstelling in de omschrijvingen niet of nauwelijks uit elkaar gehouden en dit werkt m.i. storend op een juist begrip.

DE DOELSTELLING

Het zou te ver voeren, als ik hier op de normatieve problematiek diep zou ingaan; ik wil mij dus beperken tot twee relevante zaken.

Ten eerste deze zaak: als wij een bepaald object — ter keuze uit de verscheidenheid onder 2—6 — sociaal-agogisch willen behandelen, dan dienen wij ons er tevoren een beeld van te vormen naar welke gesteldheid toe wij dit object willen leiden. Wij dienen ons voor ogen te stellen, welke waardevolle hoedanigheden wij in het object willen realiseren, m.a.w. tot welke waardigheid wij het object willen brengen (18). Ook wanneer de taak van de sociaal-agogisch zich beperkt tot een begeleiding van de zelf-vorming van het subject (individu, groep, samenleving) is het niet anders: dit subject dient zich dan een beeld te vormen van zijn meest wenselijke gesteldheid, alvorens het op weg gaat. In feite zal bij deze doelbepaling rekening moeten worden gehouden met de concrete omstandigheden, die veelal tot een compromis tussen ideaal en realiteit zullen leiden. Hoe dit zij, vóór alle agogie is nodig een diagnose van de wenselijke „eind”-situatie. Zij is trouwens bovendien nodig om tot een diagnose van de beginsituatie te komen, want evenzeer als bij de geneeskundige arbeid de diagnose van de ziekte het gezondheidsbeeld vooronderstelt, zo vooronderstelt ook het beeld der vorming-behoevende, minder-waardige sociale situatie het beeld der ideaal-gevormde, vol-waardige sociale situatie.

Het beeld der vol-waardige situatie is verschillend al naar het object, m.a.w. elk der onderscheiden objecten 2—6 kenmerkt zich, als het wel-gevormd is, door een eigen waardigheid. Het doet er in ons verband niet toe, wat als de inhoud van deze eigen waardigheid kan worden gesteld, dus wat we moeten verstaan onder *behoorlijk* sociaal gedrag, onder *goede* menselijke verhoudingen, onder *harmonieus* groepsleven enz., — het is voldoende als wij het er over eens zijn, dat bij elk object een eigen specifieke waardigheid past, en dat wij dus

te maken krijgen met evenveel waarden-complexen als er objecten zijn. Wordt bij agogisch ingrijpen een bepaald object centraal geplaatst, dan staat meteen ook het betrokken waarden-complex centraal, en alles wat vooraf gerealiseerd moet worden om deze specifieke waardigheid te bereiken wordt dan tot vóór-waarde. Wát derhalve als waarde en wát als voor-waarde wordt gezien, hangt van onze objectkeuze af, en wisselt daarmee. Het lijkt me goed, op deze relatieve en wisselende positie van waarden en voor-waarden de volle nadruk te leggen; vanwege de verscheidenheid van objecten en vanwege de vele relaties tot andere objecten buiten het eigen gebied hebben we hiermee vooral in de sociale agogie veel te maken.

Dit brengt mij meteen tot het tweede punt: de hiërarchie der waarden. Plaatsen wij de diverse waarden (behorend bij de objecten 2—6) onderling in een wisselende hiërarchie, volstrekt opportunistisch, of brengen wij er een vaste hiërarchie in aan, en zo ja met behulp van welk criterium? Voorbeelden van vaste hiërarchieën zijn individualisme en collectivisme. Het gebeurt dus, dat wij ons een strak waardenstelsel scheppen, waarin contributieve en intrinsieke waarden keurig geordend zijn, maar — dient dit ook te gebeuren?

Vooraf in de sociale agogie kan en moet men niet aan deze vragen voorbijgaan. Indien men bv. in een bedrijf streeft naar betere menselijke verhoudingen, doet men dit dan om wille van deze menselijke verhoudingen zelf? Zo neen, voor welke waarden zijn deze goede menselijke verhoudingen dan een voor-waarde, — welke eigenlijke belangen worden er mee gediend? Is de dienst aan deze niet expliciet geformuleerde belangen sociaal-ethisch verantwoord? Dit is maar één voorbeeld uit vele; dezelfde vragen rijzen op andere terreinen van sociaal-agogische arbeid.

DE METHODE

Om vanuit de beginsituatie te komen tot de nagestreefde meer-waardige situatie volgt men een zekere *werkwijze*, en indien deze werkwijze een systematisch karakter draagt, kan men spreken van *methode*.

Men kiest zijn maatregelen en hulpmiddelen, men past z.g. technieken toe, men zoekt een geschikt medium voor zijn arbeid, en door al deze ingrepen poogt men op doelmatige wijze de situatie te veranderen, zodanig dat wat men aantrof zoveel mogelijk wordt tot wat men zich als wenselijk voorstelt.

De methode past idealiter „organisch” bij object en doelstelling: het zijn de drie volstrekt op elkaar afgestemde momenten van het sociaal-agogische proces. Het is hierbij de kunst om voor elk geval de meest passende en doelmatige werkwijze te vinden. Heden ten dage zijn wij vooral om drie redenen, dunkt me, nog maar beginningen in deze kunst: in de eerste plaats omdat men zich niet de vereiste moeite getroost om begin- en gewenste eindsituatie bevredigend te diagnosticeren (men denke aan de blunders die bij de „community development”-projecten in z.g. onderontwikkelde gebieden zijn en worden gemaakt), in de tweede plaats omdat we nog niet beschikken over een behoorlijk gedifferentieerd arsenaal van werkwijzen, en in de derde plaats omdat men in de praktijk niet zelden neigt tot methodische verstarren, tot toepassing van geijkte technieken.

Echter, ook nu reeds weten we in grote lijnen, dat bij elke situatie een eigen werkwijze past. B.v.: wensen wij hervorming van niet-acceptabel sociaal gedrag van een bepaalde persoon, dan passen we de methode van het „social case work” toe; willen we een groepsproces in betere banen leiden, dan is er de methode van het „(social) group work”; lijkt het gewenst iets te doen aan het samenleven in een bepaalde samenlevingskern („community”) dan is er de methodiek van de „community development” en „community organization”. Met opzet gebruik ik hier de engelse terminologie, omdat deze werkvormen en daarmee in verband staande werkwijzen zich eerst in Amerika hebben ontwikkeld en omdat ook daar overeenkomsten en verschillen, in verband met de diverse objecten van bemoeienis, het eerst zijn vastgesteld (22, 23).

Met dit drietal zijn we er echter nog geenszins! Als wij alle soorten van vormende en hervormende sociaal-agogische arbeid, gedifferentieerd naar objecten, doelstellingen en concrete „settings” in ogen-schouw nemen, komen we met dit drietal niet uit. Er zal inderdaad nog heel wat werk moeten worden verzet, aler een gedifferentieerde sociaal-agogische methodenleer tot onze beschikking staat.

Hiermee kan ik, dunkt mij, mijn uiteenzettingen over de sociale (ped-)agogie besluiten. De plaats is wel uitvoerig genoeg en naar ik hoop ook nauwkeurig genoeg bepaald. Voor één punt zou ik echter nog even aandacht willen vragen: ik heb mij beperkt tot de *uitvoerende* sociaal-agogische arbeid. Daarnaast zijn er andere taken op

dit gebied: taken van beleid, beraad, advies, consult, toezicht. Al deze taken moeten niet aan onze aandacht ontsnappen, zij hebben hun eigen objecten, doelstellingen en werkwijzen. In zekere zin echter kunnen ze van secundaire betekenis worden geacht: zij ontleen hun zin aan het uitvoerende werk. Een analyse van het uitvoerende werk is daarom een primaire noodzakelijkheid.

HOOFDSTUK 6

DE WETENSCHAP DER SOCIALE AGOGIE (= SOCIALE AGOLOGIE) 1)

Een analyse van het sociaal-agogische proces, van de sociale agogie zelf, is ook een eerste noodzakelijkheid als wij willen komen tot een omschrijving van de wetenschap der sociale agogie. Nu dan in deze noodzakelijkheid enigermate is voorzien, kunnen we ons met deze wetenschap zelf gaan bezighouden.

Sociale agogie is, zoals wij hebben gezien, de algemene benaming voor het opvoeden, vormen, leiden, begeleiden van een sociaal gebeuren: het sociale gedrag, de menselijke verhoudingen, het groeps-

1) In het volgende gedeelte zal ik zo consequent mogelijk het gebruik van de term sociale (ped-)agogiek vermijden. Het is hier niet de plaats de redenen hiervoor omstandig uiteen te zetten, en ik zou mij dan ook willen bepalen tot de volgende opmerkingen.

Sedert de verschijning van dit stuk als artikel in *Volksoopvoeding* ben ik steeds meer tot de overtuiging gekomen, dat wij verstandig doen de term (ped-)agogiek niet meer te gebruiken voor de *wetenschap* der (ped-)agogie, — zoals uit het voorgaande kan blijken, heeft hij als zodanig steeds een koranmervol bestaan geleid —, maar deze term te reserveren voor een gebied, dat ligt tussen dat der agogie zelf en dat van de echte wetenschap der agogie. Dit tussengebied omvat wat een eerste bezinning op de praktijk der agogie ons leert: een formulering van gehanteerde beginselen, een uiteenzetting van richting-gevende idealen, een overzicht van gevolgde werkwijzen etc. De feitelijke (ped-)agogie speelt zich tegen deze feitelijke achtergrond van beginselen etc., dus van (ped-)agogiek af. In de *wetenschappelijke* behandeling worden zowel de (ped-)agogie zelf als de (ped-)agogiek tot object van onderzoek!

Wij hebben in feite derhalve met een drie-deling te maken, eenzelfde als we aantreffen bij: methode - methodiek - methodologie (of methodenleer). Eenzelfde ook als *Stellwag* t.a.v. de didactiek maakt tussen de onderwijspraktijk zelf, de didactiek in eigenlijke zin en de didaxologie (vgl. haar artikel in de bundel opstellen ter gelegenheid van het jubileum van J. B. Wolters 1836—1961, p. 189 e.v.).

In deze studie zal het terrein der (ped-)agogiek in bovengenoemde zin, hoe bijzonder belangrijk ook, buiten beschouwing blijven.

leven e.d. De wetenschap van deze sociale agogie, welke ik in het vervolg als *sociale agologie* zal aanduiden, heeft dienovereenkomstig tot taak: het theoretisch doordenken van, de theorie-vorming omtrent alles wat samenhangt met het sociaal-agogische proces, dit proces zowel in het algemeen beschouwd als in het bijzonder, d.w.z. in samenhang met het bijzondere object van sociaal-agogische zorg, in samenhang met de bijzondere doelstellingen en methoden, en in samenhang met de bijzondere concrete situaties van het sociaal-agogisch handelen. Er laten zich derhalve onderscheiden een *algemene* en een *bijzondere* (differentiële, speciale) sociale agologie. Ik wil mij hier verder beperken tot de algemene sociale agologie; aan een uiteenzetting van haar taken kan voldoende worden gedemonstreerd wat sociale agologie eigenlijk inhoudt.

Haar eerste taak is dezelfde als in elke andere wetenschap: *een analyserende en ordenende beschrijving van haar voorwerp van onderzoek*. Dit voorwerp van onderzoek is in dit geval de sociale agogie, en de eerste taak der sociale agologie is derhalve: de analyserende beschrijving van het sociaal-agogische proces, en een ordening der onderscheiden momenten of fasen.

Boven (p. 27 e.v.) is reeds beproefd een beknopte *analyse van het sociaal-agogische proces* te geven. Hierin is aangeduid, dat elk proces zich voltrekt tussen een beginpunt: de gegeven situatie en een eindpunt, dat idealiter de gewenste meerwaardige situatie is. Het proces zelf verloopt, wanneer het vakkundig toegaat, methodisch, overeenkomstig de regelen der gekozen methode. Met deze ietwat vereenvoudigde kenschetsing zou ik hier willen volstaan. Ze is voldoende om vervolgens de voornaamste *taken van de sociaal-agoog* vast te stellen. Deze taken zijn opgenomen in een complex geheel van werkzaamheden en kunnen alleen maar worden onderscheiden; ze moeten anderzijds ook worden onderscheiden om greep te kunnen krijgen op het proces en om vervolgens de bestanddelen van de wetenschap der sociale agogie te kunnen aangeven.

HOOFDSTUK 7

DE TAKEN VAN DE SOCIAAL-AGOOG

1. DOELBEPALING

Een eerste taak is de formulering, of anders gezegd: de diagnose, van de nagestreefde meerwaardige situatie, dus van wat men met zijn

agogisch handelen wil bereiken. Zoals reeds gezegd, wordt dit bestanddeel maar al te vaak verwaarloosd. Ik acht het echter een eerste vereiste dat de sociaal-agoog zich hierop ter dege bezint, en — waar nodig in samenwerking met zijn cliënt als mede-subject in het proces — zich het nagestreefde doel bewust maakt (vgl. 20).

2. DIAGNOSE VAN DE UITGANGSSITUATIE

In het licht van de diagnose der nagestreefde situatie wordt de diagnose der gegeven situatie gesteld; zoals ook het ziektebeeld wordt omschreven tegen het gezondheidsbeeld als achtergrond, of zoals een bepaald prestatiebeeld wordt beoordeeld in het licht van het ideale prestatiebeeld. Wat men als gewenste situatie ziet, bepaalt wat men in de huidige situatie als tekortkomingen voelt, en derhalve tevens welke factoren in deze situatie relevant zijn voor de diagnose. Een bijzondere problematiek schuilt er in de vraag, wie de tekortkomingen vaststelt, — een problematiek die uiteraard weer nauw verweven is met het antwoord op de vraag, wie vaststelt wat de wenselijke situatie is en waarom en in welk kader ze als wenselijk wordt gezien; deze problematiek kan hier echter ter zijde worden gelegd.

3. KEUZE VAN DE WERKWIJZE

Als de te behandelen situatie is gekarakteriseerd en als de punten van vertrek en aankomst zijn vastgesteld, dan volgt ten eerste de keuze van de weg, d.i. van werkwijze, media, hulpmiddelen uit de beschikbare mogelijkheden, ten tweede de opstelling van het behandelingsplan, het strategische werkplan en ten derde de vaststelling van de eigen taak bij de uitvoering van dit plan.

4. DE AGOGISCHE HANDELING

Nadat dit voorbereidende werk is gedaan, volgt het proces zelf, een merkwaardige mengeling van handelend voortgaan op de weg naar wat als doel voor ogen staat en van reflexief terugblikken, om de mate van voortgang sedert het begin der actie vast te stellen. Handeling en bezinning — progressie en retrospectie — wisselen elkaar voortdurend af, en soms leidt zo de bezinning tot een herziening der oorspronkelijke strategie.

5. DE EVALUATIE

Is het proces tot een (voorlopig) einde gekomen, dan volgt een evaluatie. Deze evaluatie kan uiteraard betrekking hebben op alle zo juist onderscheiden bestanddelen, maar zal zich vooral tot twee werkzaamheden laten beperken: een evaluatie van het bereikte resultaat, d.i. een confrontatie van het bereikte met het beoogde, en een evaluatie van het proces in al zijn fasen.

HOOFDSTUK 8

DE BESTANDDELEN VAN DE SOCIALE AGOLOGIE

Deze bestanddelen van de taak van de sociaal-agoog leiden tot overeenkomstige *bestanddelen van de sociale agologie*. Elk bestanddeel immers vereist wetenschappelijke doordenking, vereist een theorie, d.i. een systematisch geheel van verworven inzichten en van nadere toetsing vereisende veronderstellingen op het betrokken gebied. In de theorie der sociale agogie kunnen dienovereenkomstig de volgende bestanddelen worden onderscheiden (wederom: alleen maar onderscheiden, ze vormen tezamen een complex geheel).

1. DE THEORIE VAN DE DIAGNOSE DER GEWENSTE SITUATIE,

de leer van de diagnose der meer- of volwaardig geachte sociale situaties op de gebieden 2-6 (p. 15 e.v.). Deze diagnostische theorie steunt vooral op de sociaal-culturele waarden- en normenleer, of wel de sociale axiologie, ook wel sociale ethiek genoemd. De sociale axiologie immers zet uiteen, in historisch en systematisch verband, welke mogelijke sociaal-ethische concepties er zijn, en uit welke mogelijke normatieve doelstellingen derhalve een keuze kan worden gemaakt. Het is vervolgens de taak der diagnostische theorie om inzicht te geven in de diagnostische werkwijze en om vast te stellen met behulp van welke methoden in concrete gevallen, aan de hand van de sociale axiologie, de normatieve inhoud der doelstellingen kan worden bepaald. Wat hierbij als wenselijk wordt gesteld, is niet alleen afhankelijk van sociaal-morele factoren, maar evenzeer van sociaal-economische, sociaal-politieke en sociaal-juridische factoren. De diagnose-leer steunt derhalve op ruime algemeen-sociale kennis, en met de waarden van elk terrein dient op geïntegreerde wijze bij de diagnose rekening te worden gehouden.

2. DE THEORIE VAN DE DIAGNOSE DER UITGANGSSITUATIE

Deze diagnose-leer steunt op psychologische, sociaal-psychologische en sociologische kennis, en tevens op de kennis van de pathologische verschijnselen op al de onderhavige gebieden. De diagnose-leer zelf is wederom de leer van het diagnostische proces en van de specifieke methoden die ons ten dienste staan om in concrete gevallen, onder toepassing van de beschikbare kennis, de aard der te behandelen situatie vast te stellen.

3. DE SOCIAAL-AGOGISCHE METHODENLEER

Naast de sociaal-diagnostische methodenleer staat de sociaal-agogische methodenleer, de leer der behandelingsmethoden. Het gaat om een systematisch overzicht van de gangbare werkwijzen, een kritisch onderzoek naar hun toepasbaarheid, een uitbreiding van het bestaande arsenaal en een toetsing van nieuw-ingevoerde methoden. Het gaat tevens om een antwoord op de vraag, welke der beschikbare methoden in concrete gevallen voor toepassing in aanmerking komen. Methodenleer moet hier in ruime zin worden opgevat: ze is de leer van de werkwijze in haar geheel, en deze werkwijze omvat zowel de wijze waarop de sociaal-agoog de „cliënt” benadert en de vaardigheden die hij daarbij hanteert, als de materiële en andere hulpmiddelen die hij daarbij inschakelt, en het milieu waarin zich het agogische proces afspeelt. Onder andere belichting omvat ze zowel het opstellen van het plan van actie (het vaststellen van de strategie) als de werkwijze tijdens de uitvoering van het plan (met inschakeling van taktische hulpmiddelen).

4. DE PROCESLEER,

de theorie van het sociaal-agogische proces. Diagnose-leer en agogische-methodenleer concentreren zich op de drie hoofdmomenten van het sociaal-agogische proces. Dit proces dient echter ook als een geheel te worden beschouwd, en als zodanig object van studie te zijn. Bezinning op en onderzoek naar de feitelijke gang van zaken, b.v. naar de (on-)wenselijkheid van het door elkaar spelen van diagnostische en agogische werkzaamheid (zoals die in feite nogal eens voorkomt) is een taak van de procesleer. Voorts de studie van de samenhang tussen de aard van de behandelde situatie, de gevolgde

werkwijze en het milieu waarin gewerkt wordt; het onderzoek naar het verband tussen de persoonlijke kenmerken der betrokkenen en het procesverloop, en zoveel onderwerpen meer.

5. DE LEER DER EVALUATIE,

die uiteenvalt in tenminste drie bestanddelen: 1e een retrospectieve resultatenleer, die confrontatie van het bereikte met het beoogde tot object van studie heeft; 2e een prospectieve resultatenleer, die zich in het bijzonder richt op het effect van wat werd bereikt; en 3e de leer van de evaluatie van het totale sociaal-agogische proces. Een der belangrijkste taken van deze evaluatieleer is voorlopig wel: het ontwerpen en toetsen van geëigende methoden om de genoemde verschijnselen te evalueren. Een aantal pogingen is in deze richting reeds ondernomen, maar het is bijzonder moeilijk om greep op de betrokken verschijnselen te krijgen, om bruikbare indicaties te vinden en om de juiste evaluatie-criteria vast te stellen.

Voor zover ik kan zien, zijn hiermede de voornaamste bestanddelen van de sociale agologie als uitloeijsel van de analyse van het sociaal-agogische proces aangegeven. Overigens is met deze omschrijving van de sociale agologie nog meer een programma opgesteld dan de feitelijke toestand weergegeven. Wel begint de analyse van het sociaal-agogische proces, van de „dynamics of planned change” (22) op gang te komen, maar met de wetenschappelijke reflexie hierop, die tot een weldoordachte, goed-gefundeerde en gedifferentieerde sociaal-agogische theorie-vorming moet leiden, is nog ternauwernood een begin gemaakt, tenminste wanneer wij ons realiseren wat hiervoor nog allemaal moet worden gedaan.

HOOFDSTUK 9

SOCIALE AGOLOGIE: EEN PRAKTISCHE WETENSCHAP

Nog een enkel woord over wat ik zie als een tweede taak der sociale agologie. Zij kan zich m.i. niet beperken tot een analyserende reflexie op het sociaal-agogische proces in zijn diverse vormen, tot een kritisch onderzoek van bestaande procedures, tot een toetsing van nieuw ontworpen en aanbevolen werkwijzen, tot een vaststelling van de uitkomsten van sociaal-agogisch handelen etc. Zij is namelijk geen fundamentele wetenschap, maar een praktische wetenschap, in die

zin dat ze praktische belangen dient; en daarom kan zij zich niet overgeven aan pure reflexie, maar dient zij ook aanwijzingen te geven voor de praktische verbetering van de feitelijke gang van zaken. Deze aanwijzingen zullen ten dele gebaseerd kunnen worden op de uitkomsten van wetenschappelijk onderzoek, b.v. een vergelijkend onderzoek naar de doelmatigheid van verschillende werkwijzen. Anderdeels echter zullen er buiten-wetenschappelijke overwegingen in het spel zijn, b.v. sociaal-ethische of godsdienstige, en op grond van dergelijke overwegingen zullen niet alle theoretiserende sociaal-agogen hetzelfde onder „verbetering” verstaan. Het beeld van het ideale sociaal-agogische proces zal bij hen verschillend zijn al naar hun waarden- en normenhierarchie en al naar hun mens-, maatschappij-, levens- en wereldbeschouwing. Zo onderhoudt de sociale agologie derhalve nauwe relaties met de wijsgerige antropologie, de sociale filosofie, de metafysica, de godsdienstleer.

Hiermee ben ik aan het eind gekomen van mijn poging de sociale agologie te omschrijven. Ik heb niet de behoefte alles tot slot nog eens te comprimeren in een definitie van enkele regels; het lijkt me verstandiger dit maar achterwege te laten.

Zoals duidelijk moge zijn, heb ik mij tot hoofdzaken en hoofdlijnen beperkt. Ik heb hierbij t.a.v. de sociale agologie betrekkelijk kort kunnen zijn, omdat ik tevoren zo uitvoerig de sociale agogie onder ogen had gezien. Een plaatsbepaling der sociale agologie zelf is trouwens ook alleen daardoor mogelijk, want de plaats der sociale agologie wordt in laatste instantie bepaald door het object der sociale agogie (en niet door het object der sociale agologie). Het object van bemoeienis van het sociaal-agogisch handelen is hier het kernpunt, en dit was ook de reden waarom aan dit sociaal-agogisch object zoveel aandacht is besteed.

HOOFDSTUK 10

DE VERHOUDING TUSSEN SOCIALE EN CULTURELE AGOGIE

Hiertoe terugkerend rest er nog één probleem, dat ik niet kan omzeilen: het probleem van de verhouding tussen sociale agogie en culturele agogie. Ik moet er hier óók op ingaan, omdat Van Praag in zijn kanttekeningen bij het artikel van Van Gelder een vraag stelt over de plaats van de culturele arbeid. Van Gelder ziet, zoals boven

aangegeven, in „het sociale” in zijn verschillende vormen het object der sociale (ped-)agogie. In aansluiting hierop schrijft Van Praag: „Hier nu rijst de belangrijke vraag of een dergelijke omschrijving aanvaardbaar kan worden genoemd. Wetenschappelijk systematisch moet culturele arbeid zowel als maatschappelijk werk worden gerekend tot de sociale paedagogiek. Een omschrijving van sociale paedagogiek dient dus beide gebieden te overkoepelen.” (10, p. 36). Aan de hier gestelde vraag zou ik voor ons doel een iets andere inhoud willen geven: Zijn zowel de culturele agogie als de sociale agogie ken-object van de sociale agologie? Zo ja, hoe kan dan de culturele agogie worden ingepast in het geheel van ken-objecten der sociale agologie? Zo neen, moet dan naast de sociale agologie een culturele agologie worden onderscheiden, en wat zou daaronder moeten worden verstaan? Deze vragen moeten we nu onder ogen zien. ¹⁾

HET KENMERKENDE VAN DE SOCIALE AGOGIE

Het kenmerkende van de sociale agogie is het specifieke *object*: het sociale in zijn verschillende modi; doelstelling en werkwijze hangen

¹⁾ In het citaat van Van Praag worden „culturele arbeid” en „maatschappelijk werk” naast elkaar geplaatst. Ik heb deze termen voor ons doel gewijzigd in „culturele agogie” en „sociale agogie”. Deze wijziging is meer dan een zuiver terminologische; ze heeft tevens ten doel om een bepaald aspect van de hele problematiek in dit artikel te elimineren. Het is n.l. zo, dat weliswaar „culturele arbeid” en „culturele agogie” als synoniemen kunnen worden opgevat, maar „maatschappelijk werk” en „sociale agogie” zeer zeker niet. De gangbare opvatting aangaande het maatschappelijk werk is nog steeds, dat het tot object van bemoeienis heeft het kind of de mens *in nood*. Ook Van Praag staat deze opvatting voor (24, p. 301). Van maatschappelijk werk is derhalve sprake, als men bezig is een sociale noodtoestand op te heffen, m.a.w. als men *hervormend* werkzaam is in de richting van een sociaal-*normale* toestand. Sociale agogie omvat echter meer: ze omvat ook de arbeid die er op gericht is het z.g. normale verder te vormen in de richting van het ideale (zoals b.v. bij de vorming van het sociale gedrag van het normale kind het geval is). Haar object van bemoeienis is niet alleen het in-nood-verkerende of met-nood-bedreigde menselijk individu, maar ook het niet-in-nood-verkerende en niet-bedreigde.

Door nu van „sociale agogie” en „culturele agogie” te spreken, maak ik het object der agogie *in dit opzicht* aan elkaar gelijk. In andere opzichten verschillen de objecten „het sociale” en „het culturele” van elkaar, en *deze* verschillen kunnen hierdoor scherper worden belicht.

Voor nadere uiteenzettingen over de verhouding tussen maatschappelijk werk en cultureel werk moge ik o.m. verwijzen naar de nummers 19 en 24 van de literatuurlijst.

steeds ten nauwste met de aard van het object samen. Evenzeer is ook het kenmerkende van de culturele agogie het object: het culturele. De vraag rijst nu echter, wat hieronder moet worden verstaan, en als we ons hiermee bezighouden, dreigt vanwege terminologische onduidelijkheid al gauw een akelig misverstand. Ik moet daarom deze problematiek eerst vanuit een andere hoek benaderen.

Welnu, men kan stellen, dat het bij de sociale agogie gaat om *het overdragen en scheppen van sociale cultuur* (vgl. 13). Immers, men tracht bij de sociale agogie *verandering* aan te brengen in allerlei aspecten van het sociale leven, *in de gewenste richting*. Steeds nu, als wij zo iets ondernemen, als wij in een bepaald object veranderingen aanbrengen, in een richting die wij als wenselijk zien, zijn we, kan men zeggen, cultuur-vormend bezig. Als wij dit doen op het gebied van het sociale leven, vormen wij derhalve sociale cultuur. Of wij dragen hierbij sociale cultuur over, d.w.z. wij brengen deze cultuur waar ze tevoren nog niet was, of wij scheppen nieuwe sociale cultuur, d.w.z. we modificeren niet naar een voorbeeld, maar naar een nog niet gerealiseerd beeld. Dit is de essentie van sociale agogie, van sociaal-vormende arbeid.

HET KENMERKENDE VAN DE CULTURELE AGOGIE

Waar gaat het nu om bij de culturele agogie? Ik zou willen stellen: ook weer om een agogisch, d.i. cultuurvormend, ingrijpen, nu niet op het gebied van het sociale leven, maar op het gebied van wat wij in het spraakgebruik veelal het culturele leven noemen, n.l. het geestelijk-zedelijke leven. Het is lichtelijk verwarrend te spreken van cultuur-vormend ingrijpen op het gebied van het culturele leven, maar deze verwarring wordt minder, als wij bedenken, dat wij gewend zijn geraakt om de term cultuur in een ruime en in een engere zin te hanteren. Als wij van het culturele leven spreken, bedoelen we doorgaans niet cultuur in ruime zin (tegenover natuur, zodat er ook de cultures onder vallen), maar cultuur in de engere zin van wat geestelijk-zedelijke cultuur kan worden genoemd, en wat wetenschappen, kunsten, moraal, godsdiensten en aanverwante cultuurterreinen omvat. Cultureel werk is agogische arbeid op deze cultuurterreinen.

SOCIAAL-CULTUREEL VORMINGSWERK

Op deze wijze dienen, dunkt mij, sociaal-vormende arbeid en cultu-

reel-vormende arbeid naast elkaar te worden geplaatst. Zij ontmoeten elkaar in het z.g. sociaal-culturele vormingswerk, dat op geïntegreerde wijze de sociale vorming zowel als de culturele vorming behartigt. Elders heb ik dit zo omschreven: „Voldragen' sociaal-cultureel vormingswerk neemt evenwel doelbewust zowel de sociale als de culturele vorming ter hand, met een wisselend accent op beide. Het is dan zo, dat in en door het culturele vormingswerk tevens wordt gewerkt aan de sociale vorming en wel door toepassing van een bepaalde vormingsmethodiek, terwijl bij andere activiteiten, in de eerste plaats gericht op sociale vorming, tevens cultureel *materiaal* wordt ingeschakeld, met de bedoeling tevens aan de culturele vorming te werken.” (19, p. 14). Zoals hieruit kan blijken, hangt naar mijn opvatting *sociale* vorming ten nauwste samen met de *methodiek* van het werk, terwijl de *culturele* vorming zich voltrekt aan de hand van *materiaal* dat wordt aangeboden.

Op deze wijze is het verschil tussen beide soorten vormingswerk vrij scherp gesteld, en dit kan onder omstandigheden nuttig zijn. We moeten echter niet vergeten, dat sociale agogie, b.v. in de vorm van het eigenlijke groepswerk, „stof” behoeft, ervaringsmateriaal, om zich te kunnen manifesteren; in en door de behandeling van de stof ontwikkelen zich de groepsprocessen. Men kan hierbij het volle accent leggen op het sociaal-agogische aspect, zoals b.v. gebeurt in het Amerikaanse vormingscentrum voor groepswerk te Bethel (vgl. 21). Het onderwerp is bij deze training van volstrekt secundair belang; er is een zuiver *sociaal-agogische* doelstelling, geen enkele intentie tot culturele vorming. Duidelijk minder scherp ligt het accent op het sociaal-agogische aspect in de opvatting die Murray G. Ross heeft van „community organization” (23). Hij onderscheidt aan de „community organization” als twee aspecten: de „planning” en de „community integration”. „Planning” is het culturele aspect; het gaat hierin om het oplossen van culturele problemen van de „community” (waarbij echter „cultureel” wel in de ruime zin moet worden opgevat: met name gaat het niet alleen om geestelijke en sociale, maar vooral ook om materiële cultuur). „Community integration” is het sociale aspect; hierin gaat het om „the exercise of cooperative and collaborative attitudes and practices.” (p. 51).

In de „community organization” vinden we een samenspel van beide; voor Ross is evenwel het sociaal-agogische aspect verreweg het belangrijkste. „For the writer, by far the more important objective

is community integration” (p. 52). Hij voegt hieraan echter onmiddellijk toe: „But community integration is not something that is developed by itself, or by good-will meetings, or by wishing and talking about it. It is a quality of community life that emerges in action, as people rub shoulders in common tasks, as people share consciously in common projects, as they seek common goals. And it appears that the more important these latter tasks and goals are to the people concerned, the more intensely they share in the project, the more significant the process of sharing becomes, and the deeper the „feeling” for community that results. For this reason, planning in respect to problems that the people of the community feel to be of the greatest importance is an essential element of the community organization process.” Ondanks een duidelijk accent op het sociaal-agogische aspect, toch niet een verwaarlozing van het culturele aspect. De onderlinge verwevenheid van deze twee aspecten komt hierbij klaar aan het licht.

In het eigenlijke sociaal-culturele vormingswerk (waarbij het behalve om de sociale cultuur ook en voornamelijk om geestelijke cultuur gaat) is het soortgelijk, maar toch ook weer heel anders! De overeenkomst met Ross, is, dat ook hierbij twee aspecten te onderscheiden zijn: „het sociale” en „het culturele”; en dat ook hierbij het accent op het sociaal-agogische aspect kan liggen; daarnaast kan men een gelijkwaardigheid der beide aspecten nastreven, en kan men „het culturele” voorop plaatsen (wat doorgaans gebeurt).

WAT IS „CULTURELE ARBEID”?

Er is echter ook een belangrijk verschil en hierop moet ik even ingaan om een dreigende ontsporing te voorkomen. Men kan zeggen, dat zowel in de „community organization” volgens Ross, of ook in wat wij maatschappelijk opbouwwerk noemen, en in het sociaal-culturele vormingswerk cultureel werk wordt gedaan, culturele arbeid wordt verricht. „Culturele arbeid” echter laat zich op tweeërlei wijze interpreteren. Het kan betekenen culturele *agogie*, d.w.z. culturele arbeid *aan de betrokken subjecten*, waarbij wij dan vooral denken aan overdragen en scheppen van sociale cultuur en van geestelijke cultuur, kortweg sociale agogie en culturele agogie genoemd. Het kan echter ook betekenen culturele arbeid *in de objectieve situatie*, het overdragen van bestaande (materiële, sociale,

geestelijke) cultuur, naar ons eigen levensmilieu, en het scheppen van deze cultuur in dit milieu. De mensen zijn hierbij slechts *middel*: de overdracht vindt door middel van hen plaats of hun creatieve mogelijkheden worden als instrumenten benut.

Naar mijn mening is het nu zo, dat het bij het maatschappelijk opbouwwerk — voor zover er van culturele arbeid sprake is — vooral om het werken aan de objectieve cultuur gaat, terwijl in het sociaal-culturele vormingswerk, als sociale en culturele agogie, de subjectieve cultuur voorop staat. Anders gezegd: *ten aanzien van „het culturele”* is de mens in het maatschappelijk opbouwwerk vooral middel (hetgeen duidelijk naar voren komt in Ross' opvattingen) en in het sociaal-culturele vormingswerk vooral doel.

HOOFDSTUK 11

DE CULTURELE AGOGIE

Hiermee is de weg voldoende geëffend voor het verdere betoog. Wij moeten voor ons doel afzien van het streven naar cultuur-vermeerdering in de objectieve situatie. Ons interesseert hier cultuur-vermeerdering in de betrokken subjecten, via de cultureel-agogische arbeid.¹⁾

Wij moeten nu nagaan, hoe deze culturele agogie zich laat omschrijven en welke plaats zij inneemt naast de sociale agogie (waarbij dus nu „cultureel” in engere zin wordt opgevat).

HET OBJECT VAN DE CULTURELE AGOGIE

Het *object* van bemoeienis van de culturele agogie is de mens, de groep of de samenleving die men in cultureel opzicht wil vormen. In zeker opzicht is er derhalve overeenkomst tussen de sociale en de culturele agogie wat dit object aangaat: beide richten zich tot de mens als individueel wezen en tot grotere of kleinere groepen van

¹⁾ Dit staat, als ik goed zie, ook centraal bij de scholen voor sociaal en cultureel werk, zoals zich sommige instituten voor hoger sociaal-pedagogisch onderwijs noemen: de culturele sector concentreert zich vooral op wat veelal nog volksontwikkeling wordt genoemd. Ik kan mij evenwel voorstellen dat men daarnaast behoefte gevoelt aan een onderwijsinstelling, waarin „het culturele” zowel in subjectieve als objectieve zin tot zijn recht komt omdat ze bij elkaar horen, en waarin dus zowel wordt opgeleid tot cultureel-agogisch werker als tot b.v. cultuur-beheerder en cultureel ambtenaar. Men vergelijkte het opleidingsnummer van *Volksopvoeding*, jrg. 10, nr. 1, 1961.

mensen. Dit vooropgesteld, tonen de objecten, nauwkeuriger beschouwd, echter toch grote verschillen. Terwijl namelijk de sociale agogie zich richt tot het sociale aspect van mensen en groepen: tot de sociale gedragingen en de sociale gedragsrelaties, richt de culturele agogie zich tot het culturele aspect: tot hun geestelijk-zedelijk leven. De betrokkenen worden dus door beide agogieën *in heel verschillende aspecten en sectoren* van hun bestaan *aangesproken*.

Bovendien richt de *culturele* agogie zich ook primair op de *intra-individuele gesteldheid* der betrokkenen (het gaat hierbij om de verruiming en verrijking van hun cultuurbezit en de ontplooiing van hun creativiteit), terwijl de *sociale* agogie zich primair bezighoudt met *inter-individuele relaties*. Richt men zich b.v. tot een groep, dan heeft de sociale agogie vooral de interne en externe groepsrelaties op het oog (waarbij zij niet vergeet, dat toch eigenlijk de deelnemende individuen de dragers en scheppers zijn der sociale groeps-cultuur), terwijl de culturele agogie zich primair richt tot de deelnemende individuen teneinde hun persoonlijk bezit aan cultuur te vermeerderen en hun cultuur-scheppende kracht te vergroten (waarbij zij niet vergeet, dat van goede groepsrelaties, van uitwisseling en interactie, een stimulerende werking uitgaat). Wat het object betreft, is er globaal genomen dus overeenkomst, maar zijn op de keper beschouwd de verschillen toch aanmerkelijk.

DE DOELSTELLING VAN DE CULTURELE AGOGIE

De *doelstelling* der culturele agogie komt slechts in zoverre overeen met die der sociale agogie, dat het doel van beide is de mens (de groep, de samenleving) te maken tot drager en tot schepper van cultuur, respectievelijk van geestelijk-zedelijke en van sociale cultuur. Deze agogieën richten zich niet alleen *tot* de mens, maar ook *op* de mens: de mens is aangrijpingspunt en ook doelwit van het handelen. Bij de sociale agogie is het doelwit: gevormd medemenselijk en tussenmenselijk gedrag, bij de culturele agogie: gevormd geestelijk-zedelijk leven.

DE METHODE VAN DE CULTURELE AGOGIE

Ten aanzien van de *werkwijze* verschillen sociale en culturele agogie aanmerkelijk. Het verschil komt heel duidelijk tot uiting, als we groeps-werk plaatsen naast werken in klasseverband of groepsverband.

Groepswerk in de eigenlijke zin van het woord is een werkvorm der sociale agogie: het is een werken aan of met de groepsleden die met elkaar in wisselwerking staan (vgl. het werk in het trainingscentrum te Bethel). Werken in klasse- of groepsverband vinden we in de culturele agogie: met behulp van diverse didactische methoden (voordracht, discussietechnieken etc.) vindt overdracht van cultuurinhouden plaats; deze overdracht zou ook individueel kunnen gebeuren, maar o.m. om redenen van efficiëntie (bij een voordracht) en/of om redenen van actievare participatie (bij een discussie in kleine groepjes) wordt er de voorkeur aan gegeven in groepen te werken. In beide gevallen is de benadering van de betrokkenen een volstrekt verschillende, — omdat men op een verschillend aspect van de totaliteit mens is gericht. De puur-culturele werker kan in zijn werkwijze de mens als sociaal wezen negeren, zolang deze hem niet hinderlijk stoort bij zijn cultureel-vormende taak. De puur-sociale werker heeft alleen met de mens als geestelijk wezen te maken, voor zover hij deze benutten moet voor eventuele informatie in verband met zijn sociaal-vormende taak. In het geïntegreerde sociale en culturele vormingswerk echter spelen beide werkwijzen door elkaar heen, wat dit werk dan ook wel bijzonder zwaar maakt, zwaarder dan het maatschappelijk opbouwwerk, waarin de mensen die er bij betrokken zijn alleen object van sociaal-vormende arbeid zijn en niet tegelijkertijd ook van cultureel-vormende arbeid.

HOOFDSTUK 12

CULTURELE AGOLOGIE: EEN AFZONDERLIJKE WETENSCHAP

Sociale agogie en culturele agogie moeten dus wèl van elkaar worden onderscheiden: zij dekken elkaar noch wat object en doelstelling betreft, noch wat werkwijze betreft. Hieruit volgt meteen, dat ook sociale agologie en culturele agologie duidelijk van elkaar moeten worden onderscheiden, aangezien hun respectieve ken-objecten verschillend zijn.

Wat de sociale agologie omvat, heb ik boven uiteengezet. Een soortgelijke uiteenzetting zou hier nu eigenlijk moeten volgen voor de culturele agologie, die haar eigen diagnose-leer en methodenleer, haar eigen proces- en resultatenleer heeft.

Ik zal dit niet doen, het valt buiten het huidige kader. Ik heb mij

hier met de culturele agologie alleen in zoverre bezig willen houden, als nodig was om de vragen die voortvloeiden uit de opmerkingen van Van Praag te kunnen beantwoorden (zie blz. 38). De antwoorden zijn in het voorgaande reeds gegeven, maar mogen hier nog worden herhaald:

1. Naar mijn mening heeft de sociale (ped-)agogie alleen de sociale agogie tot ken-object. Wetenschappelijk systematisch moet dus de culturele arbeid niet tot de ken-objecten der sociale (ped-)agogie worden gerekend.
2. Hieruit volgt, dat er een afzonderlijke wetenschap der culturele agogie moet worden onderscheiden, met dezelfde bestanddelen als elke andere agologie.
De *inhoud* van deze bestanddelen zal echter karakteristiek blijken voor haar specifieke ken-object: de *culturele* agogie.

Op de consequenties van deze onderscheiding voor de opleidingen en studierichtingen zal ik hier thans niet verder ingaan. Het is een onderwerp op zichzelf en levert een flinke hoeveelheid stof voor discussie op! Voor deze keer heb ik alleen de plaats van de wetenschap der *sociale* (ped-)agogie in hoofdlijnen willen schetsen.

Geraadpleegde literatuur

A. Nederlandse literatuur betreffende „sociale pedagogie(k)”, chronologisch gerangschikt

1. Kohnstamm, Ph.: Individu en gemeenschap, verzamelde sociaal-paedagogische opstellen. 's-Gravenhage, 1930 (o.m. eerste opstel: Staats-paedagogiek of persoonlijkheidspaedagogiek, oratie 1919).
2. Rede, uitgesproken bij de opening der Dr. D. Bos-Stichting te Groningen, 3 Dec. 1920, door Mr. J. Limburg. Openingswoord van den Directeur, Dr. H. J. F. W. Brugmans. Mededelingen Bos-Stichting, nr. 1. Groningen, 1921.
3. Kohlbrugge, J. H. F.: Practische sociologie. Dl. 1: Sociale opvoeding (de mensch in dienst der maatschappij). Groningen, 1925.
4. Mennicke, C. A.: Sociale paedagogie. Grondslagen, vormen en middelen der gemeenschapsoepvoeding. Utrecht, 1937.
5. Kohnstamm, Ph.: Taak en positie der paedagogiek in de opbouw ener nieuwe gemeenschap. Paed. Studiën, jrg. XXIII, 1946. Ook: Meded. Nutssem. v. Paedagogiek Amsterdam, nr. 38. Groningen, 1945.
6. Baschwitz, K. en M. C. J. Scheffer: Sociaal-paedagogische leergang. Meded. Nutssem. v. Paedagogiek Amsterdam. Sociaal-Paedagogische Reeks, nr. 1. Groningen, 1949.
7. Have, T. T. ten: De sociale opvoeding in het kruisveld van idealen. Amsterdam, 1950.
8. Lievegoed, B. C. J.: Het arbeidsveld der sociale paedagogie. Utrecht, 1955.
9. Gelder, L. van: Sociaal-cultureel vormingswerk, maatschappelijk werk en sociale paedagogiek. Sociaal Contact, 1955, en Volksopvoeding, jrg. 5, 1956.
10. Praag, Ph. H. van: Kanttekeningen bij de beschouwingen van dr. L. van Gelder. Volksopvoeding, jrg. 5, 1956.
11. Praag, Ph. H. van: Het arbeidsveld der sociale paedagogie. Volksopvoeding, jrg. 5, 1956 (Beschouwingen over de oratie van prof. Lievegoed).
12. Perquin, N.: Gezichtspunten voor een sociale pedagogiek. In: Het Medisch Opvoedkundig Bureau in pedagogisch perspectief. Utrecht, 1956.
13. Nieuwenhuis, H.: De sociaal-paedagogische taak van het clubhuiswerk. In: Opvoeding tot deelneming aan de cultuur. Uitg. Landel. Ver. Clubhuiswerk, Utrecht, 1957.
14. Nieuwenhuis, H.: Het onderwijs en de sociale paedagogiek. Meded. Nutssem. v. Paedagogiek Amsterdam, nr. 61. Groningen, 1958.
15. Gielen, Jos. J.: Enige opmerkingen over „sociale pedagogiek” Tijdschr. v. Opvoedkunde, jrg. 44, 1958.

16. Hoogveld Instituut: Op zoek naar een pedagogisch denken (met name art. Perquin, p. 10 en De Hey, p. 34). Roermond, 1958.
- B. Overige literatuur, alfabetisch gerangschikt
17. Hanselmann, H.: Andragogik. Wesen, Möglichkeiten, Grenzen der Erwachsenenbildung. Zürich, 1951.
18. Have, T. T. ten: Over waarde en waardigheid. Rekenschap, jrg. 4, 1957.
19. Have, T. T. ten: Algemene inleiding en verantwoording. In: Vorming, handboek voor sociaal-cultureel vormingswerk met volwassenen. Groningen, 1959.
20. Have, T. T. ten: Problemen en doelstellingen. In: Vorming, z.b.
21. Lievegoed, B. C. J.: Over groepswerk. Volksopvoeding, jrg. 5, 1956.
22. Lippitt, R., J. Watson and B. Westley: The dynamics of planned change. New York, 1958.
23. Ross, Murray G.: Community organization. Theory and principles. New York, 1955.
24. Verhouding tussen maatschappelijk werk en cultureel werk, De. Volksopvoeding, jrg. 6, 1957.