

# Leergebied

## Sociale vaardigheden

# 1 Menskundige, pedagogische en onderwijskundige opvattingen

## 1.1 Situering

Doorgaans<sup>1</sup> beschrijft men sociale vaardigheden als: "...gedragingen die men in onze cultuur ter beschikking moet hebben om op een efficiënte en opbouwende wijze deel te nemen aan het sociale leven, zowel op maatschappelijk als op interpersoonlijk en familiaal vlak." Ook in dit leergebied leggen andere onderwijssystemen vaak het accent op vaardigheden die op dit moment in onze huidige cultuur en maatschappij voor de volwassenen - die inderdaad opbouwend en efficiënt zouden moeten deelnemen aan het sociale leven - van belang zijn.

Waar men aanknoopt bij toekomstgerichte en voor de ontwikkeling van het kind belangrijke ontwikkelingstendensen lopen de doelen gelijk. Ook hier wil de R. Steinerpedagogie het kind-eigene in het sociale handelen benadrukken. Men wil het kind de gelegenheid bieden om de sociale mogelijkheden van elke ontwikkelingsfase ten volle te doorleven.

Een van de vertrekpunten van de R. Steinerpedagogie is dat er in kinderen onontwikkelde, onbekende sociale vermogens aanwezig zijn. Deze zijn niet zozeer gericht op het in stand houden van bestaande sociale gedragingen, maar op het verder ontwikkelen van dit maatschappelijk aspect.

De specifieke sociale vaardigheden die het kind als volwassene zal nodig hebben om efficiënt en opbouwend te functioneren in de toekomstige maatschappij, zal hij als volwassene zelf vormen. Daardoor zal hij de sociale situatie in de toekomst mee bepalen. De belangrijkste doelstelling is dus: het kind zodanig op te voeden dat hij als volwassene het vermogen heeft om deze nieuwe sociale vaardigheden zelfstandig en creatief te ontwerpen, te ontwikkelen en toe te passen.

De basis hiervoor is niet zozeer bewustzijnsmatige kennis en inzicht in het sociale gedrag, maar een flexibel sociaal aanvoelings- en inlevingsvermogen. Een merkwaardige vaststelling kan deze tegenstelling enigszins illustreren: soms ontstaan er, ondanks een veelheid van goedgevoerde afspraken, uiterst gespannen samenlevingssituaties waar in vergelijkbare gevallen met een minimum aan vage overeenkomsten een voor alle betrokkenen bevredigende toestand heerst.

Ook het direct waarneembare sociale gedrag van het kind wordt vanuit een ander standpunt bekeken. Het handelen van het kind, ook het sociale handelen, wordt nog gedomineerd door zijn fysisch-psychische ontwikkeling. De waarnemings-, gedrags-, gevoels- en denkwijze die eigen is aan een bepaalde leeftijdsfase is medebepalend voor zijn sociale handelen. Het kind kan hiervan niet zelfstandig en voortijdig loskomen, ook niet via kennis of oefening. Daarom is voor de leeftijdsfase tot 14 jaar vooral het voorbeeld van de volwassene en het begrip dat de volwassene kan opbrengen voor het wezen van het kind als ontwikkelingsfactor van belang.

Alhoewel het kind via de leerinhoud van verschillende leergebieden kennis maakt met diverse sociale toestanden, situaties en gedragingen, is de leerinhoud zelf geen direct oefen- of toepassingsgebied voor het sociale handelen. Het leergebied Sociale vaardigheden is volledig ingebed in het reële dagelijkse leven: in de school, de klas, de verhoudingen tussen de kinderen. De sociale structuur van de school, de omgang van de leerkrachten met elkaar, met kinderen en ouders plaatst de kinderen in een sociale situatie die hen de noodzakelijke steun en vrijheid biedt om hun vermogens te ontplooiën.

## 1.2 Visie op het sociale handelen en ontwikkelingstendensen op sociaal vlak

De situering van de schoolbeweging op macroniveau vindt zijn oorsprong in de verdere uitwerking die Rudolf Steiner gaf aan de ideeën van de Franse Revolutie<sup>ii</sup>. Rudolf Steiner ging uit van een driegeleding van het sociaal organisme. In elk gebied gelden andere wetmatigheden, andere specifieke rechten en plichten. In het geestelijk leven, waartoe ook de pedagogie behoort, zou vrijheid<sup>iii</sup> moeten heersen, in het rechtsgebied zou de gelijkheid moeten gelden en in het economische leven zou de broederlijkheid moeten primeren.

Als men vanuit dit perspectief de huidige maatschappij nader bekijkt - vooral met betrekking tot de verdere evolutie van het sociale leven - vraagt men zich af wat de remmende factoren zijn en welke vermogens bijdragen tot de verwezenlijking van deze drie idealen. Voor de pedagogie in het bijzonder stelt zich dan de vraag hoe men sociale vermogens ontwikkelt.

Onze samenleving wordt gekenmerkt door een sterke drang naar individuele vrijheid en mondigheid. Het sociale handelen is niet meer bepaald door instinctieve identificatie met heersende normen en tradities. Het individu komt centraler te staan, er zijn sterke tendensen naar individualisering. Maar anderzijds neemt ook de onderlinge afhankelijkheid toe.

Zo wordt een heel nieuwe problematiek inzake samenwerkingsverbanden, rechtsverhoudingen en verantwoordelijkheid in het leven geroepen.

Deze tendensen in het sociale leven kunnen pas positief benut worden wanneer zij ondersteund worden door de initiatiefkracht en het verantwoordelijkheidsgevoel van het individu. Het is duidelijk dat deze situatie hoge eisen stelt aan zijn sociale vermogen.

Een van de allereerste voorwaarden voor een nieuwe sociale verbondenheid, is dat het sociale handelen voortkomt uit de individuele vrije initiatiefkracht. Wil dit handelen ook zinvol verlopen, dan moet het gebaseerd zijn op een aan de realiteit beantwoordend oordeel. De basis daarvoor is een gezond samengaan van objectief waarnemen, zich kunnen inleven en flexibel kunnen denken.

Het komt er dus in de eerste plaats op aan, bij het kind een waarnemingsvermogen voor het sociale gebeuren, inlevingsvermogen en een gevoel van verbondenheid, initiatiefkracht en verantwoordelijkheidsgevoel te wekken en te ontwikkelen. Samen scheppen zij de ruimte om zich op sociaal vlak te ontwikkelen.

### 1.3 Ontwikkeling van sociale vermogens als pedagogische opgave

De R. Steinerscholen zien de begeleiding en ondersteuning van het ontwikkelingsproces op sociaal gebied als een zeer belangrijke opgave. Men wil hieraan de nodige zorg en aandacht besteden. Het sociale wordt niet als sociaal-theoretische leerinhoud aangeboden. Het uit zich in het dagelijkse schoolleven en is volledig opgenomen in de organisatie van de school, het schoolleven, het pedagogische handelen (methodisch-didactisch). Impliciet is het aanwezig in de leerinhouden (zie bijvoorbeeld leergebied Wiskunde: 2. Visie op Wiskunde).

De organisatie van de school is geënt op individuele verantwoordelijkheid. Men tracht de school zo te structureren dat zelfbestuur mogelijk wordt. De verantwoordelijkheid voor verschillende gebieden wordt gedragen door diverse samenwerkingsverbanden tussen ouders en leerkrachten, tussen leerkrachten onderling.

Op pedagogisch vlak wordt ernaar gestreefd om een basis te leggen waarop het latere sociale handelen zich kan ontwikkelen: de ontwikkeling van initiatiefkracht, verantwoordelijkheidszin en aanvoelingsvermogen. Dit streven weerspiegelt zich in de methodisch-didactische vormen.

Enkele voorbeelden kunnen dit illustreren.

Door het periodeonderwijs leert men zich te concentreren, zich te verbinden en opgaven af te werken: eigenschappen die onontbeerlijk zijn voor een bevredigend sociaal leven. Daarnaast speelt de kunstzinnige benadering die het gehele onderwijs doordringt een grote rol. Een kunstzinnig proces is steeds een open ontmoeting met het materiaal en nooit een loutere omzetting van vooraf uitgedachte doelen. Ook constructief sociaal handelen ontstaat daar waar men in een open, vrije verhouding tot mens en wereld staat; als men het sociale vanuit een aan de werkelijkheid beantwoordende scheppende fantasie verder uitbouwt.

Sociaal-theoretisch gedachtegoed wordt dus nergens in het leerplan van de basisschool als expliciete leerinhoud aangeboden. De leerinhouden dragen elk op hun specifieke wijze aspecten, basisvormen en houdingen in zich die in het sociale leven tot uiting komen.

Exemplarisch kan men wijzen op het vormtekenen waar het kind leert om de dingen scherp te omlijnen, af te grenzen; in het schilderen leert het kwaliteiten waarnemen en aanvoelen, in het musiceren moet men de vaardigheid ontwikkelen de eigen inbreng af te stemmen op die van de andere. Ook in de vakken die een groter beroep doen op het cognitieve vinden we het sociale als intrinsiek motief. Het belangeloos-objectief luisteren naar en navertellen van verhalen zijn grondvormen van communicatie die evolueren naar het beluisteren en weergeven van de mening van een ander. Wanneer in aardrijkskunde verschillende productieprocessen en producten worden besproken, omvat dit steeds aspecten van bewondering en eerbied voor wat de natuur de mens schenkt en welke arbeid de ene mens voor de andere verricht.

Ook de evaluatie van de leerling is gericht op het individu. Men kiest niet voor een eenvormig cijfersysteem maar voor een veelvormige beschrijving van de ontwikkeling die het kind doormaakte. Zowel de geleverde prestaties als ontwikkelingstendensen naar de volgende jaren toe, op het gebied van het denken, voelen en willen, worden hierbij nagegaan.

Op deze wijze tracht de R. Steinerpedagogie het kind in de basisschool een sociale omgeving te bieden die de moeite waard is. Het kind wordt uitgenodigd om in de schoolomgeving op ongegunstelde wijze, vanuit de daadwerkelijke praktische omgang met de anderen en de dingen, het sociale handelen te ervaren, er zelf aan deel te nemen en zo de eigen vermogens verder te ontwikkelen.

Ook hier is ontwikkeling te interpreteren als een complex proces, waarin ook de bewustzijnsontwikkeling betrokken is. Zo komt men rond het twaalfde levensjaar, naast het actieve sociale handelen en inleving, tot een meer cognitief-bewustzijnsmatige beschouwing van het sociale. Causale samenhangen worden ontdekt en herkend.

Pas na het veertiende levensjaar wordt ten volle begripsmatig op sociale problemen ingegaan en wordt ook het oordeelsvermogen op dit gebied geoefend.

## 2 Lager onderwijs

### 2.1 Bepaling en omschrijving van de leerlingengroep

Het uitgangspunt is dat de ontwikkeling van sociale vermogens discontinu verloopt. De ontwikkeling van sociale vermogens tot sociale vaardigheden speelt zich niet af binnen het beperkte tijdsbestek van de schoolloopbaan, maar wordt slechts zichtbaar in de totale levensloop.

Bepaalde aspecten van de fases die het kind doormaakt, komen later in een gewijzigde vorm aan de oppervlakte. Dit proces wordt aangeduid met de term metamorfose; het verloopt niet willekeurig maar volgens bepaalde wetmatigheden.

Als men in de opvoeding rekening houdt met de in elke levensfase dominerende sociale houding, en als men die telkens met zorg tot rijping laat komen, dan vormen deze sociale houdingen zich om tot specifieke sociale vaardigheden voor het latere leven. De fase waarin de nabootsing primeert, vormt de voorwaarde om als volwassene als een vrij, creatief individu op te treden (vrijheid). De fase waarin de navolging van vrijwillig aanvaarde autoriteit de drijvende kracht is, vormt de voorwaarde om als volwassene in een sfeer van wettelijk-politieke gelijkheid met zijn medemensen te kunnen omgaan (gelijkheid). De fase die gedomineerd wordt door interesse in wat er in de wereld gebeurt, leidt tot een houding van samenhang op het gebied van de bestaanszekerheid (broederlijkheid).

## 2.2 Algemene doelstellingen

Men wil het kind de gelegenheid bieden om de sociale mogelijkheden van elke ontwikkelingsfase ten volle te doorleven.

Overeenkomstig met het algemeen ontwikkelingsbeeld van deze levensfase, komt het er dus in de eerste plaats op aan om bij het kind een waarnemingsvermogen voor het sociale gebeuren, inlevingsvermogen en een gevoel van verbondenheid, initiatiefkracht en verantwoordelijkheidsgevoel te wekken en te ontwikkelen. Samen scheppen zij de ruimte om zich op sociaal vlak te ontwikkelen.

De sociale structuur van de school, de omgang van de leerkrachten met elkaar, met kinderen en ouders plaatst de kinderen in een sociale situatie die hen de noodzakelijke steun en vrijheid biedt om hun vermogens te ontplooiën. Het streven naar het behoud van de klasgroep als sociaal geheel doorheen de schoolloopbaan maakt hiervan deel uit. Dit is een sociaal werkteerrein op klasniveau waar veel geschaafd, geschuurd, geleerd, ingeleefd en opgebouwd wordt. Een langere verbinding schept mogelijkheden om meerdere aspecten van het gehele sociale proces te doorleven.

Uit het voorgaande blijkt duidelijk dat Sociale vorming leergebiedoverschrijdend werkt. In elk leergebied zijn talloze leermomenten op sociaal gebied:

- In Lichamelijke opvoeding: LO 24, LO 28, LO 34, LO 36, LO 41\*- 43\*, LO 47 - 50\*, LO 52-53
- In Muzische vorming: MV 3, MV 6\*, MV 9\* - 10\*, MV 14 - 15\*, MV 17\* - 18\*, MV 25\* - 26\*, MV 32\* - 33\*, MV 38, MV 40., MV 43, MV 44\*, MV 50 - 51, MV 55, MV 58
- In Taal TN 1, TN 3\*, TN 5 -6, TN 10, TN 12\* - 13\*, TN 14, TN 19 - 20, TN 22\* - 28, TN 32 -33, TF 3\*, TF 5, TF 8\*, TF 11\*, TF 14\*, TF 16\* - 17\*, TF 21 - 23
- In Wereldoriëntatie: WO 37\* - WO 39, WO 42, WO 48\*, WO 55, WO 57 - 58\*, WO 75 - 76, WO 78, WO 82\* - 83
- In Wiskunde: W 48\*, W 50, W 54\* - 55\*
- In Leren leren: LL 7\* - 14\*

## 2.3 Leerplandoelstellingen: eindtermen

### Samenvattend

Het verwerven van sociale vaardigheden hangt dus niet in de eerste plaats af van toetsbare kennis en gedrag. Deze zijn eerder uiting van de evolutie in de ontwikkelingsfase van het kind en slechts gedeeltelijk met de vrije individualiteit verbonden. Het nastreven van deze leerplandoelstellingen is dan ook te beschouwen als het zetten van stappen in de sociale levensloop van een kind.

Er werd getracht om een structuur uit te werken die de wijze van sociale verbondenheid van een twaalfjarige kan weergeven.

De doelstellingen in *'het kind als persoon'* geven uiting aan de mate van zelfbewustzijn die noodzakelijk is om een verbinding op sociaal vlak aan te gaan. In de *'verhouding persoon-groep'* komen de doelstellingen aan bod die de wisselwerking tussen individu en groep beschrijven. *'Interpersoonlijke verhoudingen'* gaat in op situaties die zich afspelen tussen individuen.

### Eindtermen

#### *Het kind als persoon*

De kinderen

- SV 1 kunnen zich als persoon kenbaar maken en tonen dit doordat zij onder meer
  - zich voorstellen;
  - waarnemingen en innerlijke voorstellingen, ook vanuit de herinnering, verwoorden. (zie ook LL 4 en LL\*; TN 14, TN 19, TN 20)
- SV 2\* kunnen een onderscheid maken tussen wat wenselijk is en wat mogelijk is, ook wat hun eigen wensen en kwaliteiten betreft.
- SV 3\* tonen een aan hun leeftijd beantwoordende kritische houding en verantwoordelijkheidszin.

#### *De verhouding persoon-groep*

De kinderen

- SV 4 tonen in hun omgangsvormen dat zij respect kunnen opbrengen voor:
  - de mens in zijn mens-zijn, hoe verscheiden de verschijningsvormen en uitingen ook zijn (zie ook WO 82\* en WO 83\*);
  - voor het werk van de mens (zie ook WO 83\*);
  - en voor de natuur (zie WO 82\*).
- SV 5 kunnen zich als persoon in een groep handhaven en tonen dit onder meer door
  - de bereidheid mekaars kwaliteiten te erkennen;
  - de plaats die hen toekomt in te nemen.
- SV 6 kunnen geduld opbrengen.
- SV 7 kunnen initiatief nemen.
- SV 8 kunnen zich binnen een groep profileren dan wel terughouden, bijvoorbeeld:
  - in een gesprek;
  - door een rol in een toneelstuk;
  - door solospel of groepsspel in muziek.
- SV 9 kunnen regels en afspraken aanvaarden.
- SV 10 kunnen een bijdrage leveren aan het tot stand komen van regels en afspraken.
- SV 11 kunnen binnen de groep een eigen verantwoordelijkheid opnemen.
- SV 12 kunnen op basis van de vorige eindtermen tot samenwerking komen.

### ***Interpersoonlijke verhoudingen***

De kinderen

- SV 13\* kunnen in hun omgangsvormen eerbied en respect opbrengen  
- voor de mens als individu met zijn kwaliteiten en beperkingen;  
- voor het individuele werk.  
(zie ook WO 82\* voor hun omgeving)
- SV 14 kunnen helpen en zijn bereid zich te laten helpen.
- SV 15 kunnen op hun niveau met eigen gevoelens en meningen en die van anderen omgaan.
- SV 16 kunnen in hun spreken en luisteren rekening houden met de gesprekspartner zie TN1, TN9, TN10, TN14, TN19, TN23 t.e.m. TN27, TN32)

## **2.4 Leerinhouden**

zie andere leergebieden

## **2.5 Pedagogisch - didactische leidraad**

zie andere leergebieden

## **2.6 Minimale materiële vereisten**

zie andere leergebieden

## **2.7 Bibliografie**

- LIEVEGOED, B.C.J., *Ontwikkelingsfasen van het kind*, Vrij Geestesleven, Zeist, 1976.
- KRANICH, E.M., *Die Bildung der Urteilsfähigkeit in ihrem Zusammenhang mit dem ganzen Menschen*, in *Erziehungskunst*, 9., Stuttgart, september 1983, p. 493 - 501.
- STEINER, R., *Die Erziehungsfrage als soziale Frage*, R. Steiner Verlag, Dornach, 1991.
- STEINER, R., *Metamorfosen van het zieleleven. Grondslagen voor een antroposofische psychologie*, Vrij Geestesleven, Zeist, 1977
- STEINER, R., *Filosofie van de vrijheid*, Vrij Geestesleven, Zeist, 1977.
- STEINER, R., *De kernpunten van het sociale vraagstuk. De driegeleding van het sociale organisme*, Vrij Geestesleven, Zeist, 1988.



# Noten

---

<sup>i</sup>zie Uitgangspunten Sociale Vaardigheden van de decretale eindtermen

<sup>ii</sup>STEINER, R., *Die Erziehungsfrage als soziale Frage*, R. Steiner Verlag, Dornach, 1991.

<sup>iii</sup>Een verdere omschrijving van het begrip vrijheid vindt men in STEINER, R., *Filosofie van de vrijheid, Vrij Geestesleven*, Zeist, 1977.