

## Omzien in verwondering\*

*Een leeg hoofd denkt niet.*  
Montaigne

Jacques Carpay

Toen Sietske Roegholt mij vroeg hoe zij mijn optreden op deze toogdag moest aankondigen, kwam bij mij spontaan de wat ouderwets klinkende term 'causerie' op en niet de termen voordracht, toespraak of lezing. De dikke Van Dale omschrijft het begrip 'causerie' als volgt: *Een causerie is een in losse, aangename, onderhoudende vorm voorgedragen korte behandeling van een onderwerp uit de wetenschap of de kunst voor een lekenpubliek.*

Kort is mijn bijdrage in elk geval. Of ze ook aangenaam en onderhoudend is, zal nog moeten blijken. Over de overige elementen uit de definitie het volgende. Mijn bijdrage gaat inderdaad over een onderwerp uit de wetenschap en wel uit de onderwijspedagogiek. De term 'lekenpubliek' is ook terecht. Ik ben namelijk van plan iets te gaan vertellen uit de geschiedenis van de introductie van de Russische psychologie in ons land waarmee de naam van Vygotskii onlosmakelijk is verbonden. Omdat de meesten van u onbekend zijn met dit hoofdstuk uit de geschiedenis van de onderwijspedagogiek is de term 'causerie', bij nader inzien, terecht gekozen, want ik spreek tot een publiek van leken.

Ik heb deze causerie de titel gegeven: 'Omzien in verwondering'. Ik beseft, dat deze titel niet origineel is, maar ik heb hem desondanks opgevoerd, omdat ik vandaag kort wil stil staan bij een aantal vermeldenswaardige feiten uit de afgelopen 25 jaar. Het is dit jaar namelijk precies 25 jaar geleden dat het boek *Sovjetpsychologen aan het woord* van Van Parreren en ondergetekende is verschenen. Naar aanleiding hiervan begin ik met op te merken dat dit boek, achteraf gezien, een grotere invloed heeft gehad dan Van Parreren en ik ooit vermoed hadden. De grote opkomst op deze dag is daarvan een levend bewijs. Dit gegeven vormt voor mij het eerste argument om 'met verwondering terug te zien'.

Het tweede argument voor de keuze van het woord verwondering ligt besloten in het feit, dat de receptie van de Russische psychologie in ons taalgebied langs andere lijnen tot stand is gekomen dan Van Parreren en ik verwacht hadden. De belangrijkste reden waarom wij ons aangesproken voelden door deze psychologie was namelijk gebaseerd op de conclusie, dat zij ons enerzijds een alternatief aanreikte voor de Amerikaanse behavioristische psychologie die in de zestiger jaren Europa dreigde te overspoelen en dat zij anderzijds ons een theoretisch raamwerk bood om de Nederlandse denkpsychologische didactiek van Selz en Kohnstamm verder uit te bouwen. Kortom, Van Parreren en ik zagen in de Russische psychologie een concrete mogelijkheid om het gedachtegoed van Selz en Kohnstamm weer een nieuw leven in te blazen en daarmee een wezenlijke bijdrage te leveren aan de vernieuwing van het funderend onderwijs die in ons land in het begin van de zestiger jaren op stapel stond.

*Sovjetpsychologen* verscheen in een periode waarin de zakken van de wereld nog gevuld leken met vele verrassingen. De tijd ontbreekt echter om uitvoerig stil te staan bij de discussies rond de democratisering van het onderwijs in die periode. Ik volsta daarom met het noemen van twee namen: Vygotskii en Gal'perin. Met de naam van Gal'perin is het begrip oriënteren verbonden en met de naam van Vygotskii het begrip zone van de naaste ontwikkeling. Ik ga zo dadelijk kort in op de inhoudelijke relatie tussen deze beide sleutelbegrippen, maar ik benadruk hier nogmaals dat we er in Nederland vrij vroeg bij waren. Zoals ik zojuist opmerkte, kwam het boek *Sovjetpsychologen* in 1972 uit. Toegegeven, de Engelse vertaling van Vygotskii's boek *Denken en Spreken* dateert uit 1962, dus tien jaar eerder. Maar ook in Amerika heeft het werk van Vygotskii pas veel later op grote schaal de aandacht getrokken. Om precies te zijn, Vygotskii is daar eigenlijk pas bekend geworden door het boek *Mind in Society* uit 1978 en dat is zes jaar na het verschijnen van *Sovjetpsychologen*.

Ik vermeld deze historische feiten niet zonder reden. Want wat is het geval? Zoals gezegd, waren wij in Nederland er vroeg bij, maar de eerlijkheid gebiedt te zeggen, dat in de tweede helft van de tachtiger jaren de belangstelling voor de Russische leerpsychologie over zijn hoogtepunt heen was. De jonge

---

\* Causerie gehouden op de oprichtingsconferentie van de Academie voor Ontwikkelingsgericht Onderwijs 'Goed onderwijs, een kwestie van samenwerking', 's-Hertogenbosch, 24 mei 1997.

generatie van psychologen en onderwijskundigen kwam steeds meer in de ban van de nieuwe Amerikaanse cognitieve psychologie. Pas toen deze psychologie ook in Amerika onder vuur kwam te liggen vanuit de inmiddels ook daar populair geworden Vygotskiaanse onderwijspsychologie gingen sommige jonge Nederlandse onderwijskundigen en psychologen ook overstag. Dit heeft geleid tot het paradoxale feit dat de theorie van Vygotskii tegenwoordig op de opleidingen aan de hand van Amerikaanse boeken uitgelegd wordt en dat het boek *Sovjetpsychologen* uit de boekwinkel is verdwenen. Volgens sommigen is de reden hiervan dat in ons boek Gal'perin de hoofdrol vervult en niet Vygotskii, zoals in de Amerikaanse boeken het geval is. Ik kom op deze controversie over de ware aard van de Vygotskiaanse psychologie verderop terug. Hier merk ik alleen op dat de negatie van de Nederlandse Vygotskii-traditie voor mij de derde reden vormt om terug te kijken in verwondering. Er is blijkbaar geen behoefte meer aan een Nederlandse inleiding in de Vygotskiaanse psychologie die voortbouwt op de pedagogische psychologie van Selz, Kohnstamm en Langeveld. (Zie verder Carpay 1994.)

Gelet op het onderwijspolitieke klimaat in de tweede helft van de tachtiger jaren hadden Van Parreren en ik geen interesse meer in het schrijven van een *nieuwe* inleiding in de Russische psychologie, want Marx was uit en de Markt was in. Van Parreren had zich bovendien na zijn emeritaat in 1982 volledig gestort op een nieuwe onderwijspsychologie waarin de leerpsychologie geheel zou opgaan in een ontwikkelingsgerichte psychologie die het verschijnsel 'leren' vanaf de wieg tot en met het eindexamen van het voortgezet onderwijs in al zijn verschillende facetten kon beschrijven. Helaas heeft hij zijn voornemen maar ten dele kunnen waarmaken. Hij heeft alleen de kleuterfase en bepaalde aspecten van het leren op de basisschool kunnen uitwerken. Zijn boek over het leren van kleuters is in 1991 postuum verschenen. In november van dat jaar is Van Parreren op 71-jarige leeftijd overleden. Het boek *Ontwikkeld Onderwijs* (1988) is eigenlijk niet af. Van Parreren heeft het desondanks toch laten verschijnen, omdat hij wist dat het hem niet gegund zou zijn het onderwerp uit te werken zoals hij zich dat had voorgenoemen.

Over mijn relatie tot de Vygotskiaanse psychologie vanaf het begin van de tachtiger jaren tot op heden kort het volgende. Ik ben in 1977 vertrokken uit Utrecht. In dat jaar ben ik naar de vakgroep onderwijs-pedagogiek en didactiek van de VU gegaan. Ik heb voor dit vakgebied gekozen, omdat ik me meer wilde bezig houden met het doen en laten van concrete leraren en concrete leerlingen en niet met het theoretiseren over abstracte leraren en abstracte leerlingen, zoals in de onderwijskunde en in de onderwijspsychologie gebruikelijk is. De keuze voor deze *onderwijspedagogische* invalshoek heeft rechtstreeks te maken met mijn interpretatie van het werk van Vygotskii en in het bijzonder van diens sleutelbegrip 'zone van de naaste ontwikkeling'. De tijd ontbreekt om op details in te gaan. (Zie verder Wardekker 1994.) Daarom zal ik mijn positie verhelderen aan de hand van drie termen. Deze drie termen zijn: *leerstofgericht* onderwijs, *kindgericht* onderwijs en *leerlinggericht* onderwijs. De eerste twee termen zijn bekend. Ook is bekend dat Vygotskii de tegenstelling tussen het frontale leerstofgerichte en het kindgerichte adaptieve onderwijs wilde overstijgen. Minder bekend is dat Vygotskii behalve voor een denk- in plaats van een luister- en praatschool óók gepleit heeft voor een school waarin de ontwikkeling van de belangstellingssfeer, de eigen inzet en de eigen verantwoordelijkheid van het kind als leerling, als scholier voorop staan. Voor Vygotskii vormt de periode dat een kind *scholier* is een fase met eigen kenmerken of, zoals hij het noemt, een specifieke sociale positie binnen een bepaalde maatschappelijke orde.

Laat ik maar meteen met de deur in huis vallen. Hier ligt mijn verschil van opvatting met Van Parreren. Hier ligt ook de eigenlijke reden waarom wij enkele jaren voor zijn overlijden uit elkaar zijn gegaan. Voor Van Parreren stond in de school vooral het leren redeneren en argumenteren voorop. Voor mij ook, maar met dit verschil dat ik het leren leren, dat wil zeggen het leren leerling-te-zijn en het bevorderen van de leermotivatie, dat wil zeggen de behoefte om te leren *vooraf* wil doen gaan aan het leren omgaan met schoolkennis, vooral als dit wordt opgevat als het zich eigen maken van wetenschappelijke denk-, spreek- en handelwijzen in de zin van Davydov. Om kort te gaan, ik vraag behalve voor de keuze en de ordening van de leerinhouden en voor de vormgeving van de leertrajecten óók de nodige aandacht voor het klasmanagement en het schoolklimaat. Vandaar mijn voorkeur voor de term 'leerlinggericht' onderwijs. Voor mij is de school een *werkplaats* in de zin van Kees Boeke waar kinderen moeten leren werken, dat wil zeggen, moeten leren *leertaken* tot een goed einde te brengen. De leerervaringen die zij daarbij opdoen, wil ik in kaart brengen, let wel de positieve en de negatieve. Ik kan het begrip *leeractiviteit* in relatie tot het begrip *onderwijsconcept* hier niet verder uitwerken. Degenen die dit betreuren, verwijs ik naar mijn 'Langeveld-lezing' uit 1994: *Een school voor toekomstige burgers*. In deze publicatie ga ik uitvoerig in op mijn onderwijspedagogische visie op de leerinhouden en op de orkestratie

van het onderwijsleerproces aan de hand van het concept 'Ontwikkelen Onderwijs' zoals dat is voortgekomen uit een 'mix' van de denkbeelden enerzijds in de geest van Selz en Kohnstamm en anderzijds van Vygotskii.

Zoals ik hierboven heb aangekondigd, ga ik hier uitsluitend in op mijn interpretatie van de begrippen oriëntering en zone van de naaste ontwikkeling en de relatie hiertussen. Ik zal dat doen aan de hand van de analyse van een gebeurtenis die werkelijk heeft plaatsgevonden. Het verhaal gaat als volgt. In 1952 werd de bekende cultureel antropoloog George Bateson (de levensgezel van Margaret Mead) uitgenodigd door de directeur van de dierentuin in San Francisco. Bateson werd het volgende probleem voorgelegd. (Voor nadere details zie Fichtner 1996.) Er waren in de dierentuin twee ottertjes die niet wilden spelen. Dit werd terecht door het personeel opgevat als iets heel bijzonders. Otters zijn namelijk van nature zeer speels. Geconfronteerd met deze beide 'autistische' ottertjes controleerde Bateson eerst of er iets bijzonders viel op te merken in de kooi van de otters<sup>1</sup>. Dit bleek niet het geval te zijn. Toen schakelde hij over op een andere strategie. Hij ging na of de otters wel konden spelen. Bateson gebruikte hiervoor een speeltje dat vaak ook voor jonge katjes gebruikt wordt. Hij deed een balletje aan een stuk elastiek en wat bleek? De beide ottertjes gingen aan het spelen. Daarna zette Bateson de volgende stap. Hij ging na of de ottertjes ook zonder hem samen met het balletje wilden spelen. Ook dat bleek het geval. De derde stap bestond eruit, dat Bateson onderzocht of de ottertjes ook zonder het balletje samen of individueel wilden spelen. Ook dit bleek het geval, althans voor zover Bateson het geverifieerd heeft.

Wat heeft Bateson gedaan? Hij heeft de ottertjes eerst *georiënteerd op de leertaak*, dat wil zeggen, hij heeft hun eerst uitgedaagd om te spelen. Daartoe creëerde hij een zone van de naaste ontwikkeling waarin de behoefte om te spelen gemobiliseerd werd. Hiertoe koos Bateson een *specifieke* leertaak, in dit geval het spel met het balletje. Toen bleek dat de ottertjes dit spel met Bateson's 'hulp' wilden spelen, daagde hij ze uit tot een spel met elkaar. Vervolgens liet hij de ottertjes zelfstandig spelen, eerst samen, daarna ieder voor zich.

Ik merk over Bateson's onderwijsstrategie op, dat hierin zowel Gal'perin's begrip oriëntering op als in de taak aanwezig is en dat deze oriëntering is ingebed in Vygotskii's zone van de naaste ontwikkeling waarin het waarom, het wat en het hoe onlosmakelijk met elkaar zijn verbonden. Onderwijzen in de zone van de naaste ontwikkeling is dus een 'nieuwe' behoefte aanboren, een 'nieuw' perspectief bieden en oriënteren op en in 'nieuwe' vormen van handelen: *via zelfwerkzaamheid - stapsgewijs - naar zelfstandigheid*. Bij Bateson (die nooit van Vygotskii of Gal'perin gehoord had) geschiedde een en ander door eerst te leren handelen op 'geleende kracht' en daarna op 'eigen kracht'. Het sterke punt van Bateson's Vygotskiaanse aanpak is, dat hij, ten eerste, de behoefte (de motivatie) om te leren mobiliseerde; ten tweede, dat hij een specifieke invulling gaf aan het samen handelen, eerst met de volwassene dan met elkaar, eerst met een leermiddel (het balletje aan een elastiekje) en volgens de regels van het spel; dan pas vrij spelen, eerst met anderen en dan pas alleen. Ik kan het begrip oriënteren in relatie tot het begrip zone van de naaste ontwikkeling niet korter en niet duidelijker uitleggen. Wie meer voorbeelden zoekt, verwijs ik naar de literatuur, bijvoorbeeld naar mijn Langeveld-lezing, maar er zijn voorbeelden te over in allerlei publicaties.<sup>2</sup>

Mijn tijd is op. Ik sluit af met een citaat van de filosoof Karl Jaspers: "*Het leven heeft een code die niet te ontcijferen is. Goede boeken overleven hun interpretaties.*" Achteraf bezien, blijken zulke interpretaties vaak niet meer onder één overkoepelend gezichtspunt onder te brengen. Vygotskianisme is 'a way of life: You never walk alone in Vygotsky's zone'. Indien er iets wezenlijk *nieuws* geleerd moet worden, dan is er altijd een 'helpende' hand nodig om te leren. Ik hoop dat ik duidelijk heb kunnen maken dat kinderen deze hulp ook als zodanig moeten kunnen ervaren. Dewey pleitte terecht voor 'learning by experiencing'. Onderwijs is altijd *toekomstgericht*, maar het probleem is dat kinderen gewoonlijk te vlug groot willen worden.<sup>3</sup> Hoe samen het roer recht te houden? Dit blijkt niet eenvoudig te zijn, maar het moet lukken als we altijd net als Bateson de vinger aan de pols houden. We moeten dus de leerlingen afhalen waar ze staan en van daar af stapsgewijs en door samenspraak en samenwerking het leertraject afleggen dat in Vygotskii's zone is uitgezet. Concordia res parvae crescunt, door samenwerking worden kleine zaken groot. De organisatoren van deze toogdag hebben dit devies terecht gekozen als richtsnoer voor het denken over 'goed' onderwijs.

## Noten

1. De term autisme verwijst naar een contactstoornis. De betreffende persoon is noch bereid, noch in staat om iets tezamen met anderen te ondernemen dan wel om adequaat te handelen in situaties waarin van een bepaalde routine moet worden afgeweken. Sommige autisten kunnen bijvoorbeeld wel zelf reizen met het openbaar vervoer, maar zij weten niet wat ze moeten doen, indien er een vertraging optreedt.
2. Voor een heldere en uitvoerige omschrijving van het Gal'periniaanse sleutelbegrip *oriëntering* verwijs ik naar C. van Parreren (1981) in *Handboek onderwijspraktijk, aflevering 11*.
3. De bekende filosoof Wittgenstein merkt ergens op, dat kinderen zich anders plegen te gedragen wanneer zij iets tezamen met een volwassene ondernemen dan wanneer ze alleen zijn. Bijvoorbeeld, een kind dat tezamen met een volwassene fietst is vaak geneigd harder te rijden dan hij eigenlijk kan. Daarentegen pleegt een kind dat alleen fietst in een stille straat of op een plein veel rustiger te fietsen of zelfstandig allerlei kunstjes op de fiets uit te proberen. Op dit punt heeft Montessori gelijk. Kinderen moeten voldoende gelegenheid hebben voor zelfwerkzaamheid.

## Literatuur

- Carpay, J.A.M. (1994). *Een school voor toekomstige burgers*. Langeveld lezing 20 april 1994. Utrecht: ISOR, RUU.
- Fichtner, B. (1996). Ein Dialog zwischen Wygotski und Bateson oder: Interdisziplinarität als Methodologie. In: J. Lompscher (Hrsg.) *Lernen und Entwicklung aus kulturhistorischer Sicht*. Was sagt uns Wygotski heute? Marburg: BdWi-Verlag.
- Wardekker, W. (1994). Afscheid van Jacques Carpay? Van onderwijsleerpsychologie naar onderwijspedagogiek. *Vernieuwing* 53, no. 2, 20-22.