

Lev Semjonovitsj Vygotskij (1896-1934)

L.D. van Klinken

Dit materiaal is onderdeel van het compendium christelijk leraarschap dat samengesteld is door het lectoraat Christelijk leraarschap van Driestar hogeschool. Zie ook www.christelijkleraarschap.nl.

Samenvatting	Dit venster uit de Pedagogische Canon voor de christelijke leraar is gewijd aan Lev Vygotskij als onderwijskundige.
Bronvermelding	Deze tekst is deel van het Compendium van het Lectoraat Christelijk leraarschap.
Thema *	Inspiratiebronnen
Gebruik **	Hoofd
Plaatsingsdatum	2016
Gerelateerde artikelen	Geen.
Trefwoorden	Cultuurhistorische pedagogiek, leertheorie, zone van de naaste ontwikkeling.

* In het compendium wordt al het materiaal verdeeld over de acht thema's van christelijk leraarschap: *onderwijs, inspiratiebronnen, leraar, leerling, leerstof, didactiek, schoolteam, leidinggevenden*.

** Het materiaal kan gebruikt worden als onderbouwing en visievorming (*hoofd*), bezinning en reflectie (*hart*) of biedt concrete handreikingen en voorbeelden (*handen*).

Lev Semjonovitsj Vygotskij (1896-1934)

Inleiding

Plaats in de canon

Omdat het denken van Vygotskij van invloed is geweest op de ontwikkelingen in de onderwijskunde vanaf de tweede helft van de vorige eeuw, daarom krijgt hij in deze canon een venster.

Actualiteit

Alhoewel de Rus Vygotskij zijn cultuurhistorische theorie formuleerde in de jaren '20 van de vorige eeuw, waren zijn denkbeelden pas in de laatste decennia van de vorige eeuw van invloed op de leerpsychologie.

Zij inspireerden onder meer tot onderwijsvernieuwingen, zoals het onderwijsconcept ontwikkelingsgericht onderwijs, en ze waren van invloed op de leerpsychologische theorie van bijvoorbeeld het sociaal constructivisme.

Kernthema

In dit venster is aandacht voor het door Vygotskij geïntroduceerde begrip 'zone van de naaste ontwikkeling'. Daarnaast is er aandacht voor de visie die hij had op de rol van de omgeving bij de ontwikkeling van baby tot volwassene. Tot slot wordt stilgestaan bij zijn visie op het bewustzijn van de mens.



1. Korte biografie

Levensloop

Lev Semjonovitsj Vygotskij werd geboren op 17 november 1896 in Rusland uit joodse ouders. Zijn vader was niet onbemiddeld en kon voor zijn acht kinderen in thuisonderwijs voorzien. Lev volgde daardoor slechts de twee hoogste klassen van het gymnasium en met goed gevolg. Hij kon, ondanks de beperkende maatregelen voor de joden, als een van de weinige joodse studenten verder studeren aan de juridische faculteit van de universiteit van Moskou. Vygotskij had een brede belangstelling en naast rechten verdiepte hij zich in filosofie, psychologie en literatuur. Na de afronding van zijn studie werd hij leraar en gaf hij literatuurlessen. Na de Russische Revolutie in 1917 vervielen de beperkingen, die onder de tsaar voor de joden en dus ook voor Vygotskij van kracht waren geweest.

Op 28-jarige leeftijd werd hij medewerker aan het in Moskou gevestigde instituut voor psychologie. Hij nam grondig kennis van de standpunten van de menswetenschappen in Amerika en Europa, zoals het behaviorisme, de Gestaltpsychologie en de psychoanalyse. Al snel na publicatie nam Vygotskij kennis van de eerste onderzoeksresultaten van Piaget. Veel sprak Vygotskij, die zich inmiddels had gespecialiseerd in de ontwikkelingspsychologie, aan. Maar hij vond de stelling van Piaget, dat alleen biologische factoren een rol in de kinderlijke ontwikkeling spelen, te beperkt. In zijn boek *Denken en Spraak* besteedde Vygotskij er speciaal een hoofdstuk aan om deze stelling te bestrijden. Vygotskij miste de beslissende rol die de taal bij het menselijk gedrag speelt.

Vygotskij bezat de gave om de mensen om zich heen te inspireren. Als medewerker van het psychologisch instituut verdiepte hij zich met name in de ontwikkelingspsychologie. In dat kader formuleerde hij zijn cultuurhistorische theorie, die stelde op de marxistische

maatschappijbeschouwing. Daarnaast deed hij veel voor de verbetering van opvoeding en onderwijs, waaraan na de revolutie grote behoefte was.

Op 11 juni 1934 kwam, als gevolg van tuberculose, op zevenendertig jarige leeftijd een einde aan het leven van Vygotskij.

Cultuurhistorische pedagogiek

Zijn leven lang is Vygotskij op zoek geweest naar de verklaring van de oorsprong en het functioneren van het bewustzijn van de mens. Aanvankelijk was daarbij de theorie van Pavlov zijn uitgangspunt. Pavlov beschouwde de reflex als de basis van het menselijk gedrag. Het bewustzijn en het daarbij behorende gedrag was dan een reflex op een reflex. Naderhand vond Vygotskij de aanname dat een reflex de schakel zou vormen die natuur en cultuur met elkaar verbindt te beperkt. Het menselijk gedrag is meer dan een mechanische actie en aan de hogere functies, die karakteristiek zijn voor de mens, wordt geen recht gedaan. In zijn cultuurhistorische theorie ontstaan volgens Vygotskij de hogere psychische processen in interactie met de sociale omgeving, waarbij de taal een essentiële rol speelt.

Alhoewel Vygotskij in overeenstemming met de marxistische ideologie dacht, was zijn visie in zijn vaderland niet onomstreden. Men had kritiek op het feit dat taal de meest essentiële rol in de ontwikkeling zou spelen. Dit achtte men in strijd te zijn met de marxistische opvatting dat de hogere psychische functies begrepen moeten worden vanuit de lagere biologische functies. De 'bovenbouw' moet immers verklaard worden uit de 'onderbouw'. Het resulteerde erin dat tijdens het regime van Stalin het werk van Vygotskij en zijn medestanders en leerlingen tot verboden lectuur werd verklaard. Pas in 1956, in de periode van destalinisatie, werden de geschriften van Vygotskij herdrukt en was er sprake van een Vygotskij-renaissance in de Sovjetpsychologie. Vanaf de jaren '70 van de vorige eeuw nam men in het Westen via vertaling kennis van de opvattingen van Vygotskij en zijn leerlingen. Ze werden inspiratiebronnen voor nieuwe gezichtspunten in de leerpsychologie en onderwijskunde en initieerden onderwijsvernieuwingen. (Elbers; 2008, Van Oers; 2000).

2. Betekenis

Kader

Om het gedachtegoed van Vygotskij goed te kunnen begrijpen, is het nodig eerst kort in te gaan op het wetenschappelijk denkklimaat dat in de dagen van Vygotskij onder de geesteswetenschappen in Rusland de toon aangaf.

Evolutie

Na de Russische Revolutie was het gedachtegoed van Marx en zijn medestanders niet alleen bepalend voor de inrichting van de staat, maar ook voor de wetenschap. Men ging er vanuit dat het individuele menselijk gedrag verklaard moest worden uit de analyse van het ontstaan van het gedrag van de mens in de loop van de evolutie. De ontwikkeling van de mensheid herhaalt zich in de ontwikkeling van het individu. Volgens de marxist Friedrich Engels was het vrije gebruik van de handen een belangrijke fase in de evolutie van de mens. Handen, zintuigen en hersenen ontwikkelden zich in een complexe interactie en daardoor werd ingrijpen in de natuur mogelijk. Dit werd door Engels arbeid genoemd en het is het essentiële verschil tussen mens en dier, dat bovendien kwalitatief van aard is. Door onderlinge samenwerking in de arbeid ontstond ook de behoefte aan taal. Alle elementaire psychische processen, zowel eigen aan dier en mens, zijn in de loop van de evolutie tot stand gekomen en zijn van biologische oorsprong. (Van de Veer, 1985).

Het belang van taal

Vygotskij deelde de visie van Engels slechts gedeeltelijk. Volgens Vygotskij zijn de hogere psychische processen, kenmerkend voor de mens, niet van biologische, maar van sociaal-culturele oorsprong. De biologische ontwikkeling is namelijk in de loop van de evolutie van de mensheid overgegaan in een cultureel-historische ontwikkeling. De taal speelde in die

ontwikkeling een centrale rol, want daarmee overschreed de mens de grens van de zintuiglijke ervaring van het hier en nu en werd abstract denken mogelijk.

Vygotskij ging er, in overeenstemming met de marxistische visie, vanuit dat de evolutie van de mensheid zich herhaalt in de ontwikkeling van het individu. Eerst ontwikkelen zich na de geboorte de elementaire biologische processen. Zodra er interactie met de volwassenen is, ontwikkelen de hogere psychische processen. Hogere psychische processen hebben in de visie van Vygotskij dus geen biologische, maar een sociale oorsprong. In tegenstelling tot Engels accentueerde Vygotskij in zijn cultuurhistorische theorie met betrekking tot de kinderlijke ontwikkeling meer het belang van de taal dan van arbeid. Via de taal wordt namelijk, zo stelde Vygotskij, de cultuur overgedragen van de volwassene op het kind. Door taal gaat het kind ook bewust zijn gedrag sturen. Dat verloopt volgens een bepaald patroon, het interiorisatieproces. (Van de Veer, 1985).

Het interiorisatieproces

Aanvankelijk vertoont het jonge kind alleen maar chaotisch gedrag. De volwassene zorgt er door middel van de taal voor dat het kinderlijk gedrag planmatiger wordt. De taal van de volwassene stuurt het gedrag van het kind. Op zeker moment neemt het kind die sturende rol over, door hardop in taal zijn gedrag te sturen. Naderhand praat het kind niet meer hardop, maar stuurt het zijn gedrag door innerlijke spraak. Wat zich eerst in de interactie tussen kind en volwassene afspeelde, speelt zich nu af in het innerlijk van het kind. Aanvankelijk extern uitgevoerde handelingen worden omgevormd tot interne processen. Vygotskij benadrukte daarbij dat het in dit proces gaat om een reconstructie van een sociale activiteit in het bewustzijn van het kind. Dit heeft tevens een transformatie van de al aanwezige handelingsmogelijkheden tot gevolg. (Van de Veer, 1985, Verhofstadt-Denève; 2003).

Zone van de naaste ontwikkeling

Vygotskij heeft ook nagedacht over de relatie tussen onderwijs en ontwikkeling. De gedachte van Piaget wees hij af. Deze beschouwde de ontwikkeling van het kind als een autonoom biologisch proces van natuurlijke rijping, verlopend via een vast patroon. Het onderwijs sluit in deze visie aan bij die ontwikkeling, maar heeft daar als zodanig geen invloed op, omdat ze volgend is. Vygotskij ging er vanuit dat onderwijs wel degelijk invloed kan hebben op de ontwikkeling van het kind. Om dat duidelijk te maken introduceerde hij de begrippen zone van de actuele en zone van de naaste ontwikkeling. Met de zone van de actuele ontwikkeling bedoelde Vygotskij het gebied waarin een kind zelfstandig, zonder hulp van anderen een prestatie kan leveren. Deze zone kan bijvoorbeeld met behulp van testen vastgesteld worden. Wil men een kind iets leren, dan is het echter belangrijker om te weten wat zijn ontwikkelingsmogelijkheden zijn. Daartoe is het nodig te weten wat de zone van de naaste ontwikkeling is. Dat is het gebied waar het kind nog niet zelfstandig, maar wel met behulp van de volwassene een prestatie kan leveren. Het onderwijs dient zich op deze zone te richten en zo roept onderwijs de cognitieve ontwikkelingen op, die anders op dat moment niet zelfstandig zouden ontstaan. (Van de Veer, 1985, Verhofstadt-Denève; 2003).

3. Kennismakingstekst

Kader

Hieronder volgt een fragment uit een lezing van Vygotskij, gehouden op 23 december 1933 in Leningrad. Hij licht hierin toe waarom de zone van de naaste ontwikkeling belangrijk is.

Brontekst

'De dynamiek van de verstandelijke ontwikkeling

Het niveau van de actuele ontwikkeling karakteriseert de successen van de ontwikkeling, de resultaten van de ontwikkeling van gisteren, en de zone van de naaste ontwikkeling karakteriseert de verstandelijke ontwikkeling van morgen. Verloopt de rijping van de functies, de rijping van het verstand van het kind onverwacht, plotseling, als een geweerschot, of is het een proces van langzame, zigzagsgewijze en sprongsgewijze groei? Kortom, is er een begin, midden

en einde aan deze ontwikkeling? Natuurlijk wel. De ontwikkeling van het kinderlijk verstand is geen eenvoudiger proces dan de ontwikkeling van de boon of erwt in de moestuin en ook dan voorziet de tuinman de stadia die naar het verschijnen van de vrucht leiden, en slecht zou de tuinman zijn die slechts op grond van de vrucht, op grond van de oogst, de toestand van de plant waarover hij waakt kon oordelen. Even pover is de pedoloog die niets anders kan dan vaststellen wat zich al voltrokken heeft in de ontwikkeling, dat wil zeggen, waarmee de dag van gisteren de ontwikkeling afsluit.

Aldus geeft de zone van de naaste ontwikkeling de pedoloog en pedagoog de mogelijkheid de interne loop, het proces van ontwikkeling zelf, te begrijpen en niet alleen vast te stellen wat al voltooid is in de ontwikkeling en vrucht bracht, maar ook datgene dat zich nog in een proces van rijping bevindt. De zone van de naaste ontwikkeling stelt ons in staat te voorspellen wat morgen de ontwikkeling zijn zal. We verwijzen slechts naar één onderzoek betreffende de voorschoolse leeftijd, dat aantoont dat wat vandaag in de zone van de naaste ontwikkeling ligt morgen op het niveau van de actuele ontwikkeling zal zijn, dat wil zeggen, dat wat het kind vandaag met hulp van anderen kan, kan het morgen zelf. Het is niet alleen belangrijk vast te stellen wat het kind zelf kan, maar ook wat het kan met hulp van anderen, omdat als precies bekend is wat het vandaag kan met andermans hulp, het daarmee bekend is wat het morgen zelf zal kunnen. De Amerikaanse onderzoeker McCarthy liet met betrekking tot de voorschoolse leeftijd zien dat als we het kind van drie tot vijf jaar onderzoeken, we een groep functies vinden die het kind al heeft, maar dat er ook een andere groep functies is die het kind zelfstandig niet beheerst, maar wel onder begeleiding, in het collectief, in samenwerking. Het blijkt dat deze tweede groep functies zich in de leeftijd van vijf tot zeven jaar grotendeels op het niveau van de actuele ontwikkeling bevindt. Met dit onderzoek is aangetoond dat wat het kind met drie-vijf jaar slechts onder begeleiding, in samenwerking en collectief kan, door ditzelfde kind op vijf tot zevenjarige leeftijd zelfstandig gedaan kan worden. Dus als we alleen de verstandelijke leeftijd van het kind zouden vaststellen, dat wil zeggen, alleen de gerijpte functies, dan wisten we het resultaat van de doorgemaakte ontwikkeling, maar als we de rijpende functies vaststellen, dan kunnen we zeggen wat er met het kind gebeurt tussen vijf en zeven jaar, mits de ontwikkelingsomstandigheden hetzelfde blijven.

Zo is het onderzoek van de zone van de naaste ontwikkeling een van de sterkste instrumenten van het pedologisch onderzoek geworden, dat ons in staat stelt de effectiviteit, het nut en de vruchtbaarheid aanzienlijk te verhogen waar het gaat om de toepassing van de diagnostiek van de verstandelijke ontwikkeling op de oplossing van de opgaven waar de pedagogiek en de school ons stellen'. (De dynamiek van de verstandelijke ontwikkeling van de leerling in relatie tot het onderwijs, pag. 152-153).

Vragen bij de brontekst

- Wat wil Vygotskij met het beeld van de tuinman duidelijk maken?
- Welke conclusie trekt Vygotskij uit het onderzoek van McCarthy?
- Wat vindt Vygotskij het belang van de zone van de naaste ontwikkeling?
- Wat is het uitgangspunt in je eigen praktijk? Ga je uit van de zone van de actuele ontwikkeling of sluit je aan bij de zone van de naaste ontwikkeling? Illustreer je antwoord aan de hand van een concreet voorbeeld.

4. Verdiepende tekst

Kader

In de nu volgende tekst gaat Vygotskij in op de rol van de leerkracht in het onderwijsleerproces.

Brontekst

'Uit het voorgaande volgt dat de ervaring van de leerling, de vorming van geconditioneerde reflexen, geheel en al bepaald wordt door de sociale omgeving. Het is slechts nodig om de sociale omgeving te wijzigen en het menselijk gedrag verandert direct dienovereenkomstig. We hebben al opgemerkt dat voor ieder van ons de omgeving dezelfde rol speelt als het laboratorium van

Pavlov voor zijn honden, waarmee hij experimenteerde. De condities in het laboratorium bepaalden de geconditioneerde reflexen van de honden, terwijl het hier de sociale omgeving is, die bepaalt hoe gedrag zich ontwikkelt. Vanuit psychologisch standpunt gezien bepaalt de leraar de sociale omgeving in het schoollokaal en is hij de heerser over en gids van de interactie tussen het onderwijsleerproces en de leerling.

Hoewel de leraar niet bij machte is om zonder meer veranderingen in de leerling teweeg te brengen, is hij dat wel wanneer het gaat om het bereiken van veranderingen door middel van de sociale omgeving. De sociale omgeving is de hefboom van het onderwijsleerproces en de alles beheersende rol van de leraar bepaalt het effect van deze hefboom. Een tuinier zou dwaas handelen als hij zou proberen de groei van een plant te beïnvloeden door met zijn handen aan de wortels van de plant te trekken. Evenzo handelt de leraar in strijd met het wezen van het onderwijs als hij met al zijn inspanningen probeert de leerling direct te beïnvloeden. De tuinier beïnvloedt echter het ontkiemen van zijn bloemen door de temperatuur op te voeren, de vochtigheid te regelen, de stand van de planten te variëren, teeltaarde en mest te selecteren en te mengen. Dus indirect, door doelmatige veranderingen in de omgeving aan te brengen. Evenzo onderwijst de leraar de leerlingen door de omgeving te veranderen.

We mogen niet vergeten dat de leraar bij zijn optreden in de klas een dubbele rol heeft en in dit opzicht vormt het werk van de leraar op geen enkele wijze een uitzondering op de menselijke arbeid in het algemeen. Iedere vorm van menselijke arbeid heeft van nature twee kanten. Zowel in de meest eenvoudige als in de meest complexe vormen van menselijke arbeid heeft de arbeider een dubbele rol. Aan de ene kant is hij de leider en ploegbaas van het productieproces en aan de ander andere kant is hij een onderdeel van zijn eigen werktuig. Beschouw, bijvoorbeeld, het werk van de Japanse bestuurder van een riksja, die passagiers vervoert door een stad en vergelijk dit met het werk van de bestuurder van een tram. Het is duidelijk dat de bestuurder van de riksja gebruik maakt van een eenvoudige bron van fysieke kracht, zijn spierkracht, in plaats van de kracht van een paard, stoom of elektrische energie. Maar op hetzelfde moment speelt de bestuurder van de riksja een andere rol, waarin hij niet vervangen kan worden door een paard, stoom of elektriciteit: hij is niet alleen een deel van zijn riksja, maar ook de voorman en bestuurder van zijn eigen eenvoudige riksja. Hij gaat op de trappers staan, start de beweging van het voertuig en brengt het op tijd bij de halte, vermijdt hindernissen, neemt bochten en kiest de juiste richting.

(...)

Op precies dezelfde manier is de leraar aan de ene kant de leider en ploegbaas van de sociale omgeving in de klas en aan de andere kant een deel van diezelfde omgeving. Ieder keer als hij de plaats inneemt van een boek, een landkaart, een woordenboek of een collega is hij bezig als de bestuurder van een riksja die het paard vervangt. Hij is dan een onderdeel van het onderwijskundig handelen, net als de bestuurder van een riksja. Vanuit wetenschappelijk standpunt gezien is hij dan niet bezig als onderwijzer. Hij is eerst bezig als onderwijzer als hij, zichzelf wegcijferend, een beroep doet op de kracht van de omgeving, deze stuurt en in dienst stelt van het onderwijs.

Zo komen we tot de volgende formule voor het onderwijsleerproces: Onderwijs wordt gerealiseerd door de eigen ervaring van de leerling, die op zich weer geheel bepaald wordt door de omgeving. De rol van de leraar beperkt zich tot het richten en leiden van die omgeving.' (Educational Psychology, pag. 49-50).

Vragen bij de brontekst

- a. Er zijn ruwweg drie standpunten te benoemen als het gaat om de verhouding aanleg en omgeving.
 1. Ontwikkeling is vooral een proces van het tot ontwikkeling komen van wat het kind in aanleg meegekregen heeft.
 2. Ontwikkeling is vooral een proces van vormen, kneden en aanbieden. Het gaat vooral om input vanuit de omgeving.
 3. Ontwikkeling is een ingewikkeld proces van interactie tussen omgeving en aanleg/inbreng van het kind.

- a. Waar zou jij Vygotskij positioneren en waarom? Waar sta je zelf? En wat betekent het een en ander voor de vormgeving van je onderwijs?

5. Verbredende tekst

Kader

In deze tekst gaat Vygotskij in op de relatie tussen pedagogiek en psychologie.

Brontekst

'In de tweede helft van de negentiende eeuw vond er in de psychologie een omslag plaats. De periode van het experiment brak aan. In feite hebben alle natuurwetenschappen hun opmerkelijke successen te danken aan het experiment. Door experimenteren ontstond natuurkunde, scheikunde en fysiologie. Natuurkundigen, fysiologen, scheikundigen en astronomen waren dan ook de eersten die de mogelijkheid van het experiment in de psychologie benadrukten. Door de invoering van experimenten in de psychologie probeerde men de verschijnselen zo exact mogelijk te bestuderen en psychologie leek een exacte wetenschap te worden. Het lag voor de hand dat de psychologie in de praktijk probeerde gebruik te maken van de theoretische wetten van de wetenschap op dezelfde wijze als in de toegepaste wetenschappen. 'Onderwijskunde', schrijft Blonski, 'is het onderdeel van de toegepaste psychologie die de toepassing bestudeert van de conclusies van de theoretische psychologie voor het proces van opvoeding en onderwijs.' Oorspronkelijk, bij de start, wekte de onderwijskunde grote verwachtingen en het leek iedereen, dat onder de leiding van de onderwijskunde, onderwijs in feite een technisch proces zou worden. Deze verwachtingen bleken echter een illusie en er ontstond even een algemeen gevoel van teleurstelling in de psychologie. Er zijn tal van redenen te noemen waarom dit gebeurde, sommige van theoretisch aard en eigen aan een nieuwe wetenschap en andere van praktische aard, samenhangend met de historische ontwikkeling van de psychologie zelf.

De belangrijkste reden is het feit dat wetenschap nooit direct dienstbaar kan zijn voor de praktijk. William James had helemaal gelijk toen hij opmerkte dat het een grondige misvatting is te denken dat leerplannen, academische programma's en onderwijsmethoden werkelijk rechtstreeks vanuit de psychologie, zonder verder iets te doen, in de school gebruikt kunnen worden.

Psychologie is een wetenschap en les geven is een kunst; en wetenschappen genereren nooit uit zichzelf kunst. De logica heeft nooit iemand voortgebracht die correct redeneerde. En de ethica heeft nooit een man voortgebracht die zich correct gedroeg. De pedagogiek en de psychologie gaan zijde aan zijde en de eerste is op geen enkele manier voortgekomen uit de laatste. De twee waren elkaars gelijke en de een was niet ondergeschikt aan de ander. Het geven van onderwijs moet in overeenstemming zijn met de psychologie, maar dit behoeft niet de enige vorm van onderwijsgeven te zijn die overeenstemt; want veel verschillende manieren van onderwijsgeven kunnen in overeenstemming zijn met de wetten van de psychologie. Daarom is kennis van de psychologie absoluut geen garantie dat we goede onderwijzers zullen zijn.

De inconsequenties die zelfs in de studies van de grootste voorstanders van de onderwijskunde voorkomen, waren nog een andere reden voor deze teleurstelling. Auguste Lay verwijt Ernst Meumann de onderwijskunde op een niveau gebracht te hebben van 'louter ambacht'. In feite sloot de onderwijskunde in het begin meer aan bij het denken over de geestelijke gezondheid dan bij de eigenlijke pedagogiek.

Het is duidelijk dat de psychologie niet direct een soort pedagogische conclusies kan voortbrengen. Maar aangezien de opvoeding van psychologische aard is kan de kennis van de algemene beginselen van de psychologie ons helpen om een strikte formulering van de opvoeding te geven. Tenslotte heeft opvoeding altijd betrekking op een wijziging van erfelijke vormen van gedrag en is het een proces om nieuwe manieren van reageren te bevorderen. Als we dit proces vanuit een wetenschappelijk standpunt willen zien, moeten we noodzakelijkerwijs weet hebben van de algemene wetten van verandering en de condities waaronder deze plaatsvinden. Dus, de relatie tussen pedagogiek en psychologie herinnert absoluut aan de relatie tussen al de andere toegepaste wetenschappen en hun theoretische disciplines'. (Educational Psychology, pag. 6-7).

Vragen bij de brontekst

- a. Vat samen hoe Vygotskij de relatie ziet tussen pedagogiek en psychologie.
- b. Maak jij in je pedagogisch handelen ook gebruik van psychologische inzichten? Kun je een voorbeeld geven?
- c. Wat is volgens jou de verhouding tussen pedagogiek en psychologie? Zijn ze aan elkaar gelijk of zijn pedagogische inzichten bepalend, ook al zouden ze in strijd zijn met psychologische inzichten? Heerst de een over de ander?

6. In gesprek met de pedagoog: de ontvangst van Vygotskij's ideeën

Nadat de cultuurhistorische theorie in het Westen bekendheid had gekregen, werden de gedachten van Vygotskij, met name in de onderwijskunde, op diverse wijzen vruchtbaar gemaakt voor de praktijk.

Van materiele naar mentale handeling

De Rus Galperin paste het door Vygotskij geformuleerde principe van de interiorisatie toe in het onderwijsleerproces. Galperin ging er vanuit dat leren zich voltrekt door handelen. Wil men bij leerlingen een bepaald resultaat bereiken, dan moet men zich afvragen welke handelingen naar dat resultaat leiden. De eerste stap in dit proces is de concrete handeling. Om deze foutloos en inzichtelijk te kunnen uitvoeren, is bepaalde kennis nodig, de oriënteringsbasis. Het is de taak van de leerkracht om voor deze oriënteringsbasis te zorgen. Daardoor kan de leerling niet alleen de materiele handeling foutloos uitvoeren, maar wordt deze ook gegeneraliseerd naar andere situaties. In de volgende fase wordt de materiele handeling geverbaliseerd, in woorden uitgevoerd, waarna in de laatste fase de handeling verinnerlijkt, getransformeerd, wordt naar het mentale niveau. Zo kan het bekende principe van 'hakken en plakken' in het aanvankelijk leesproces beschouwd worden als aan Galperin ontleend. De leertheorie van Galperin werd in ons land vooral gepromoot door de Utrechtse hoogleraar dr. C.F. van Parreren.

Ontwikkelingsgericht onderwijs

Van Parreren stond eveneens aan de wieg van het onderwijsconcept ontwikkelingsgericht onderwijs. In deze vorm van onderwijs speelt onder andere de zone van de naaste ontwikkeling uit Vygotskij's theorie een centrale rol. In de zone van de naaste ontwikkeling leren de leerlingen met behulp van volwassenen of medeleerlingen kennis en vaardigheden in het kader van een brede persoonsontwikkeling. Daarnaast staan de sociaal-culturele activiteiten centraal, waarbij de leerkracht stuurt, waardoor leerlingen steeds zelfstandiger activiteiten kunnen uitvoeren, die zij eerst alleen konden volbrengen met behulp van de leerkracht of medeleerlingen. Het uitgangspunt van dit onderwijsconcept, ook wel ontwikkelend onderwijs genoemd, is niet de ontwikkelingsfase van het kind te versnellen, maar te verrijken.

Scaffolding

De zogenoemde scaffolding didactiek (scaffold is het Engelse woord voor steiger) stoelt ook op de theorie van de zone van de naaste ontwikkeling. In dit didactisch model wordt de leertaak geanalyseerd in kleine stapjes, die de leerling vervolgens met behulp van duidelijke instructie uitvoert. Het is een vorm van begeleid, interactief leren, waarbij de leerkracht als het ware een steiger om de leerling heen zet en hem ondersteunt waar dat nodig is. In het Piramideproject van Cito, gericht op de voor- en vroegschoolse educatie wordt bijvoorbeeld gebruik gemaakt van scaffolding.

Leertest

Een laatste hier te noemen toepassing die samenhangt met de zone van de naaste ontwikkeling is de leertest. Met behulp van deze test wordt de leerbaarheid van een kind in beeld gebracht. Het kind wordt taken voorgelegd met een probleemkarakter. Deze taken liggen voor het kind in de zone van de naaste ontwikkeling. Vervolgens wordt het kind in de trainingsfase hulp geboden om

de taak uit te voeren. Met behulp van de test wordt aan de hand van de mate van geboden hulp en de transfer van het geleerde het leerpotentieel van het kind bepaald.

Auteur: L.D. van Klinken

7. Suggesties voor verdere kennismaking

Primaire bronnen

Vygotskij, L.S. (1996). *Cultuur en ontwikkeling*. Inleiding, vertaling en redactie René van der Veer. Amsterdam Meppel.

Vygotskij, L.S. (1997). *Educational Psychology*, Florida.

Secundaire literatuur

Elbers, E. (2008). 'Lev Semjonovitsj Vygotskij (1896-1934). Wegbereider van de zone van de naaste ontwikkeling.' In: T. Kroos, e.a (red.) *Grote pedagogen in klein bestek*. Amsterdam (pag. 191-195).

Oers, B. van en Wardekker, W.L. (2000). 'De cultuurhistorische school in de pedagogiek.' In: S. Miedema (red.) *Pedagogiek in meervoud*. Houten.

Veer, R. van der (1985). *Cultuur en cognitie*. De theorie van Vygotskij. Groningen.

Verhofstadt-Denève, L. e.a. (2003). *Handboek ontwikkelingspsychologie*. Grondslagen en theorieën. Houten (pag. 262-288).