



Universiteit  
Leiden

The Netherlands

## Het interactieve paradigma en de cultuurhistorische school

Veer, R. van der

### Citation

Veer, R. van der. (1983). Het interactieve paradigma en de cultuurhistorische school. *Pedagogische Verhandelingen*, 6, 206-212. Retrieved from <https://hdl.handle.net/1887/10496>

Version: Not Applicable (or Unknown)

License: [Leiden University Non-exclusive license](#)

Downloaded from: <https://hdl.handle.net/1887/10496>

**Note:** To cite this publication please use the final published version (if applicable).

I N H O U D

Vooraf	1
Spanningen tussen kunst en edukatie in de Nederlandse vrije expressie-beweging ( <i>Vera Asselbergs-Neessen</i> )	5
Gaat de rede boven de zede, of de zede boven de rede? ( <i>Ton Beekman</i> )	12
Estetische opvoeding: wat is dat, en waarom wordt daar in de Nederlandse pedagogiek zo weinig aandacht aan besteed? ( <i>Leo Bijlmer</i> )	15
Pedagogiek van de katharsis ( <i>Th.G. Bolleman</i> )	23
Rousseau: de waarheid van de vrouw en de ware pedagogiek ( <i>M. Bolte-de Graaf</i> )	31
Modellen in waardenverheldering ( <i>Albert Buisman</i> )	36
Kunstzinnige vorming binnen de Sociaal-Democratische Arbeiderspartij ( <i>José van Dijk</i> )	45
De opleiding van bewaarschoolonderwijzeressen in Nederland in de eerste helft van de 19e eeuw ( <i>H.W. van Essen</i> )	55
Materialistische pedagogiek ( <i>Ben van Gelder</i> )	64
De miskennis van de psycho-analyse door de theoretische pedagogiek ( <i>Piet van Gelder</i> )	71
Opvoeding? Nee, dank u! ( <i>René Görtzen</i> )	78
Gezin en opvoeding in dienst van de theocratie bij Petrus Wittewrongel ( <i>Leendert F. Groenendijk</i> )	85
Normativiteit in ontwikkeling ( <i>Wouter van Haften</i> )	95
Vier stellingen over pedagogiek en subjektiviteit ( <i>Anton van den Heuvel</i> )	103
De eenzame pedagoog ( <i>Frieda Heyting</i> )	110
De dogmatiek achter de vrije school ( <i>P. van Hoek en J.D. Imelman</i> )	118
Pedagogiek en leerplan 2. Esthetica ( <i>J.D. Imelman</i> )	127
De 'reddende liefde' jegens de 'armen van geest' ( <i>Theo Jak</i> )	135
Ontwikkeling en stimulering van persoonlijke identiteit ( <i>Michiel Korthals</i> )	144
Pedagogiek en leerplan 1. Godsdienst ( <i>Wilna A.J. Meijer</i> )	152
Een uitwerking van het triangulatie-principe in onderzoek van de opvoedingswerkelijkheid ( <i>Langha de Mey en Cees Bruinsma</i> )	159

Handelingsonderzoek als uitkomst ( <i>Siebrén Miedema</i> )	166
Reflexiviteit in pedagogisch perspectief ( <i>J. Pieters</i> )	176
Opvoeding tot deugdzaamheid ( <i>Jan W. Steutel</i> )	183
Over de vanzelfsprekendheid van liefde en zorg voor kinderen ( <i>Johan C. Sturm</i> )	190
Verbeelding in de opvoeding als onmisbare cultuurfactor ( <i>T. Tak</i> )	199
Het interactieve paradigma en de cultuurhistorische school ( <i>R. van der Veer</i> )	206
Huwelijk als verdrag ( <i>P. van Vliet</i> )	213
De dialektiek van het begrip 'Bildung' ( <i>Bruno Vreeburg</i> )	220
Vredesopvoeding als pedagogische uitdaging ( <i>Lemart Vriens</i> )	229
Handeling en ontwikkeling ( <i>Guy A.M. Widdershoven</i> )	236
Vroegkinderlijke opvoeding: een contradictie? ( <i>M.H. van IJzendoorn</i> )	244
Adreslijst auteurs	254

-.-.-.-

HET INTERACTIEVE PARADIGMA EN DE CULTUURHISTORISCHE SCHOOL

R. VAN DER VEER

1. INLEIDING

In recente pedagogische en psychologische publicaties valt een opvallende toename van het begrip "interactie" waar te nemen. Steeds meer wint de overtuiging veld dat opvoeding en ontwikkeling zich voltrekken in een proces van intensieve interactie tussen ouder en kind.

Hierbij mag de inbreng van de jongste partner in dit interactieproces beslist niet onderschat worden. Van meet af aan laat deze zich niet onbetuigd en bepaalt hij of zij mede de interactie. De baby is niet een "reactief en voorgeprogrammeerd biologisch organisme, maar een actief en na enige tijd intentioneel handelend individu", zo stellen Van IJzendoorn en zijn medeauteurs (Van IJzendoorn et al., 1982; p. 87).

In vroeger pedagogisch en ontwikkelingspsychologisch werk werd deze visie niet altijd gedeeld en meerdere wijsgerig-pedagogische onderzoekers lieten het opvoedingsproces pas een aanvang nemen na een periode van meerdere jaren, waarin het accent meer zou liggen op "verzorging" dan op opvoeding.

"De pedagogiek heeft de pre-verbale communicatieve vaardigheden van baby's en jonge kinderen al te lang onderschat en paradoxaal genoeg een biologisch-organistisch kindbeeld gehanteerd door te veronderstellen dat een kind eerst moet uitstijgen boven een instinctief bepaalde reactieve existentie om "opvoeding" genoemd te kunnen worden ... De kwaliteit van de interacties van de opvoeder met het kind en daarmee het pedagogisch handelen geven uiteindelijk de doorslag ... De ontogenese ... is ... uiteindelijk het resultaat van pedagogische beïnvloeding", aldus nogmaals Van IJzendoorn c.s. (Van IJzendoorn et al., 1982, p. 200/201). Zij adstrueren deze uitspraken aan de hand van de theorie van Bowlby. Ook uit geheel andere hoek en op basis van ander onderzoek vallen echter soortgelijke geluiden te vernemen.

Lisina (1974) laat, bijvoorbeeld, door middel van heel eenvoudige experimentjes zien hoe de zeer jonge baby de ouder tot interactie tracht te bewegen. Uit haar onderzoek blijkt dat baby's aanmerkelijk actiever zijn (vocaliseren, bewegen, etc.) als een volwassene zich passief bij de wieg vertoont, dan wanneer ze op schoot genomen worden. In dat laatste geval is kennelijk het doel bereikt en verruilt de zuigeling zijn actieve pogingen om contact te leggen voor een gelukkige passiviteit. Ook ander onderzoek leidt tot de conclusie

dat de ouder-kind relatie al zeer vroeg gekenmerkt wordt door reciprociteit. In een recent artikel (Lisina, 1982) vermeldt Lisina in vogelvlucht de resultaten van meer dan tien jaar onderzoek naar de invloed van de omgang op de ontwikkeling van de kennisverwervende activiteit bij kindertjes van nul tot zeven jaar oud. Haar eindoordel is "dat de omgang met omringende mensen op beslissende wijze de kwalitatieve en kwantitatieve bijzonderheden van de kennisverwervende activiteit van het kind determineert". Ook andere Russische onderzoekers verdedigen deze stelling, die voor het eerst door Vygotskij in de sovjetpsychologie werd gelanceerd. El'konin lijkt zelfs in het interactieve model af en toe de doorslag te laten geven door de inbreng van het kind: "Nur die eigene Tätigkeit des Kindes, die darauf gerichtet ist, die Wirklichkeit zu beherrschen ... ist die Triebkraft der Entwicklung des Kindes als Mitglied der Gesellschaft..." (El'konin, 1967). Hoe dit ook zij, de meeste Russische onderzoekers onderschrijven het grote belang van pedagogisch handelen voor de psychische ontwikkeling van het kind. Nogmaals El'konin (1967): "In der psychischen Entwicklung des Kindes spielen also Erziehung und Bildung die führende Rolle". Samenvattend zien we dus in recent Westers onderzoek en in sovjetpsychologisch en -pedagogisch onderzoek (metals meest voorkomende namen: El'konin, Zaporozec en Lisina) een nadruk op het belang van de omgang of sociale interactie; een erkennen van de inbreng van het (zeer jonge) kind in deze interactie; een open oog voor het belang van de actieve intentionele pedagogische beïnvloeding op de psychische ontwikkeling van het kind. Opgemerkt dient hierbij te worden dat de contouren van deze visie nu eens niet geschetst zijn vanachter de schrijftafel, maar ontleend zijn aan een groeiende stroom van fijschalig onderzoek. Lisina (1982) zet haar vraagtekens achter "sweeping statements" gebaseerd op hospitalisatie-onderzoek (evenals Bowlby en Ainsworth trouwens) "omdat bij hospitalisatie de gehele neuraal-psychische organisatie van het kind ernstig lijdt, en het preciese mechanisme van het verband tussen een deficiet aan omgang met volwassenen en een vertraging in de ontwikkeling ... onduidelijk blijft". Nodig zijn gedetailleerde microanalyses van de ouder-kind interacties. Video en categorieën systeem zijn niet meer uit de pedagogiek weg te denken.

## 2. HET INTERACTIVE PARADIGMA. TERUG NAAR HEGEL?

De Engelse onderzoekster Marková tracht in een recent verschenen boek (Marková, 1982) aannemelijk te maken dat zich binnen het pedagogisch en psychologisch onderzoek twee onderscheiden paradigmata aftekenen, te weten het Cartesisch paradigma en het Hegeliaans paradigma. De zojuist door ons

beschreven interactieve benadering rangschikt zij onder het Hegeliaans paradigma. De kenmerken van de paradigmata laten zich grofweg als volgt beschrijven. Binnen het Cartesisch paradigma gelden de aannamen zoals we die elders in een artikel over Davydov hebben uiteengezet (Van der Veer, 1983). Er geldt een strikte scheiding tussen subject en object, het subject wordt gezien als individualistisch, passief en statisch. Waarnemen verwordt binnen deze opvatting tot het opdoen van indrukken, waarbij de geest passief blijft. Denken, bewustzijn en reflectie hebben alle een meditatief en contemplatief karakter. Er vindt geen noemenswaardige interactie met de omgeving plaats en het subject ontwikkelt zich niet dan door het zich ontvouwen van bepaalde aangeboren, organische eigenschappen. Deze opvatting heeft niet alleen consequenties voor de theorievorming in pedagogiek en psychologie, zoals door Davydov is aangetoond, maar leidt ook tot zekere epistemologische eenzijdigheden. Consequent stelt men, bijvoorbeeld, de observatie boven het experiment. Binnen het Hegeliaans paradigma, dat evenmin als het Cartesisch uitsluitend door de naamgever is verkondigd, gaat men uit van heel andere vooronderstellingen. Hier wordt het subject gezien als dynamisch en zich ontwikkelend in de interactie met andere subjecten. Het individu handelt en kennis wordt niet verworven door passieve observatie en 'contemplatie, maar door actieve manipulatie en door reflexie op het handelen. Epistemologisch gezien verschuift hierdoor de aandacht naar het experiment. Voor psychologie en pedagogiek brengt dit paradigma een totaal ander kindbeeld met zich mee. Het kind wordt nu gezien als in voortdurende ontwikkeling en actief ingrijpend in de omgeving. Het kind wordt ook tot zichzelf in de voortdurende interactie (die vanaf de geboorte begint) met volwassenen en omgeving. George Herbert Mead, die hoogstwaarschijnlijk ook door Hegel beïnvloed is, formuleerde het zo: "... het kernprobleem van de bestaande filosofische en psychologische theorieën lag in het feit dat hun vertrekpunt de aanname van een voltooid en kant-en-klare geest was. Want als je, zoals Wundt doet, uitgaat van het bestaan van de geest van het begin af aan, om het sociale proces van ervaring te verklaren of mogelijk te maken, dan worden de oorsprong van de geest en de interactie tussen geesten ("minds") mysteries. Maar als je, aan de andere kant, het sociale ervaringsproces als voorafgaand beschouwt ...  
an het bestaan van de geest en de oorsprong van "minds" verklaart in termen van de interactie tussen individuen binnen dat proces, dan houdt niet alleen de oorsprong van "minds", maar ook de interactie tussen "minds" op mysterieus of miraculeus te zijn. "Mind arises through communication ..." (Mead, 1934).  
Hiermede zijn de assumpties van de beide paradigmata voldoen-  
de gekenschetst. Het is de verdienste van Marková dat ze laat zien dat de aannamen van het Cartesisch paradigma veel

onderzoekers parten hebben gespeeld, hoewel uiteraard maar weinig van diezelfde onderzoekers deze aannamen expliciet onderschreven zouden hebben. Daarnaast houdt Marková een hartstochtelijk pleidooi voor het Hegeliaanse paradigma, waarbij ze zowel gebruik maakt van logische en epistemologische overwegingen als zich beroept op recent onderzoek naar moeder-kind interacties (vooral Newson, 1977; Trevarthen, 1979 en Snow, 1977). In deze onderzoeken komt naar voren dat er van het begin af aan niet slechts sprake is van verzorging, maar dat ouder en kind in een constante "dialogoog" verwickeld zijn (Marková, pp. 140-160). We laten dit onderzoek echter rusten en vragen ons af of er een onderzoeksprogramma bestaat dat de assumpties van het Hegeliaans paradigma creatief verwerkt heeft en dat tevens de meest recente bevindingen op het gebied van de vroegkinderlijke opvoeding theoretisch kan funderen. Hier toe werpen we een blik terug in de geschiedenis van de psychologie en pedagogiek.

### 3. DE CULTUURHISTORISCHE SCHOOL. EEN TERUGBLIK.

Reeds meermalen is beschreven (Vos, 1976; Van IJzendoorn et al., 1981) hoe Vygotskij in de late twintiger jaren (dus ongeveer gelijk met G.H. Mead) een nieuwe visie op psychologie en pedagogiek trachtte te ontwikkelen. Een sleutelgeschrift vormt hierbij zijn essay uit 1927, getiteld "De historische betekenis van de psychologische crisis. Een methodologisch onderzoek" (zie Vygotskij, 1982). In dit geschrift verstaat hij zich met vrijwel alle belangrijke onderzoekers van zijn tijd, waaronder Gestaltpsychologen als Koffka en Köhler, geesteswetenschappelijk pedagogen als Dilthey en Spranger, de existentialist Jaspers, de neokantiaan Windelband, Freud, de personalist W. Stern, etc. etc. Deze discussie werd vergemakkelijkt, doordat in de Sovjet-Unie van de jaren twintig niet alleen veel Westerse publikaties in de oorspronkelijke taal beschikbaar waren, maar tevens veel boeken vertaald werden. Van Dilthey verscheen bijvoorbeeld "Beschrijvende psychologie" (Moskou, 1924). Zoals bekend (Van IJzendoorn et al., 1981) onderscheidde Vygotskij, in navolging van Dilthey en Münsterberg enerzijds een verklarende psychologie (of pedagogiek) en anderzijds een begrijpende psychologie. Vygotskij: "Het bestaan van twee psychologieën is zo duidelijk, dat iedereen dit aanvaardt heeft. De meningsverschillen komen pas tot uiting in de precieze definiëring van elke wetenschap, sommigen onderstrepen deze nuances, anderen die. Het zou uiterst interessant zijn al deze schommelingen te volgen, omdat elk van hen getuigt van een of andere objectieve tendens, die zich een weg baant naar de ene of naar de andere pool, en de amplitude, het bereik van de tegenspraken laat zien dat beide ty-

pen wetenschap, als twee vlinders in één cocon, nog bestaan als twee onafgescheiden tendenties. Maar ons interesseren nu niet de tegenspraken, maar dat gemeenschappelijke, dat achter ze ligt" (Vygotskij, 1982, p. 382/83). Eigen aan elk van beide typen wetenschap is de aanvaardiging van een Cartesisch lichaam-geest dualisme, aldus Vygotskij. Deze strikte scheiding tussen lagere ("lichamelijke") processen die natuurwetenschappelijk verklaard kunnen worden en hogere ("geestelijke") processen die op geesteswetenschappelijke wijze begrepen moeten worden, tracht Vygotskij te overwinnen door een dialectische, op Hegel geënte, stellingname. Hij wijst de taakverdeling van Dilthey dus af, waarbij hij overigens wel grote waardering had voor het historisch gezichtspunt dat door Dilthey naar voren werd gebracht (zie Vygotskij, 1982, p. 25 en Imelman, 1983). Een sleutelbegrip in de dialectische mensopvatting is het begrip "omgang". Het is in de omgang met volwassenen dat het kind zich de cultuur eigen maakt en tot "waarlijk mens" wordt. Vygotskij onderscheidde twee typen omgang, de onmiddellijke en de middellijke (gemedieerde). De onmiddellijke omgang met het kind uit zich in het knuffelen en aanhalen. Zodra het echter mogelijk wordt om tekens te gebruiken (om talig te communiceren) ontstaat echter de gemedieerde omgang, die een geheel eigen karakter heeft en weldra van doorslaggevend belang wordt. In deze gemedieerde omgang vonden volgens Vygotskij de interiorisatieprocessen plaats en het zich eigen maken van de cultuur door het kind moeten we ons vooral hier denken. Het is duidelijk dat taal voor Vygotskij een geweldig belangrijke rol speelde in de kinderlijke ontwikkeling en dat hij, geheel in de geest van zijn tijd, de voortalige omgang onderschat heeft. Latere onderzoekers binnen de cultuurhistorische school hebben door hun onderzoek van niet-talige communicatie- en interiorisatieprocessen deze relatieve eenzijdigheid echter weten op te heffen (Van der Veer & Van IJzendoorn, 1983). Het omgangsbegrip evenals het interiorisatiebegrip was door Vygotskij ontleend aan Hegel. Vos stelt (1976, p. 238) dat ook bij Hegel de rol van tekens en het belang van de omgang voor de kinderlijke omgang al aanwezig was. Wij tekenen hierbij aan dat de Hegelinterpretaties, die in de Sovjet-Unie aanwezig waren en zijn, niet altijd even overtuigend zijn (zie Krancberg, 1981). Dit neemt niet weg dat de door Vygotskij ontworpen dialectische benadering, zoals die tot uiting komt in de cultuurhistorische theorie, nog altijd een vruchtbaar onderzoeksprogramma vormt. De vele waardevolle elementen in de cultuurhistorische benadering, evenals de unieke positie van pedagogiek en psychologie in de Sovjet-Unie, hebben ertoe geleid dat vele onderzoekers ook nu nog, meer dan dat bij C.H. Mead het geval is, door Vygotskij's verwerking van Hegels gedachtegoed geïnspireerd worden.

#### 4. BESLUIT

In het voorgaande wezen we erop dat het begrip "interactie" een van de sleutelwoorden van het moderne psychologische en pedagogische onderzoek is geworden. Marková (1982) heeft betoogd dat het onderzoek naar moeder-kind interacties past binnen een Hegeliaanse, dialectische wetenschapsopvatting. Zich afzettend tegen het zogenaamde Cartesische paradigma, houdt zij een warm pleidooi voor het Hegeliaanse paradigma. In een korte historische terugblik lieten wij vervolgens zien dat Vygotskij als eerste deze wetenschapsopvatting in een vruchtbaar psychologisch en pedagogische onderzoeksprogramma verwerkte.

De implicatie van het voorafgaande lijkt ons duidelijk. Onze suggestie is dat de cultuurhistorische theorie mogelijk een theoretische fundering kan leveren voor veel van het recente onderzoek naar moeder-kind interacties. Een vruchtbare synthese van het Westerse onderzoek naar vroegkinderlijke opvoeding en de dialectische benadering van de cultuurhistorische school lijkt mogelijk.

L I T E R A T U U R

- El'konin, D.B., *Zur Psychologie des Vorschulalters*, Berlin: Volk und Wissen, 1967.
- Imelman, J.D., Geesteswetenschappelijke pedagogiek: vooronderstellingen, methoden, onderwerpen en kritiek, in: J.D. Imelman (red.), *Filosofie van opvoeding en onderwijs. Recente ontwikkelingen binnen de wijsgerige pedagogiek*, Groningen: Wolters-Noordhoff, 1983.
- Krancberg, S., The 'science of logic' in Soviet philosophy and a reading in Hegelian Dialectics, in: *Studies in Soviet Thought*, 22, 1981, 83-109.
- x Lisina, M.I., Voznikovenie i razvitie neposredstvenno-emocional'nogo obščenijsa so vzroslymi detej pervogo polugodija žizni, in: A.V. Zaporozec & M.I. Lisina, *Razvitie obščenijsa doškol'nikov*, Moskou: Pedagogika, 1974.
- x Lisina, M.I., Razvitie poznavatel'noj aktivnosti detej v chode obščenijsa so vzroslymi i sverstnikami, *Voprosy psichologii*, 1982, 4, 18-35.
- Marková, I., *Paradigms, Thought, and Language*, Chichester: Wiley, 1982.
- Mead, G.H., *Mind, Self, and Society*, Chicago: University of Chicago Press, 1934.
- Newton, J. An intersubjective approach to the systematic description of mother-infant interaction, in: R.H. Schaffer (ed.), *Studies in mother-infant interaction*, London: Academic Press, 1977.
- Snow, C.E., The development of conversation between mothers and babies, in: *Journal of Child Language*, 4, 1977, 1-22.
- Trevarthen, C., Description analyses of infant communicative behaviour, in: R.H. Schaffer (ed.), *Studies in mother-infant interaction*, London: Academic Press, 1977.
- Van IJzendoorn, M.H., Van der Veer, R., Goossens, F., *Kritische Psychologie. Drie stromingen*, Baarn: Ambo, 1981.
- Van IJzendoorn, M.H., Tavecchio, L.W.C., Goossens, F.A., Vergeer, M.M., *Opvoeden in geborgenheid. Een kritische analyse van Bowlby's attachmenttheorie*, Deventer: Van Lothum Slaterus, 1982.
- Van der Veer, R., Kritiek van Davydov op de klassieke abstractietheorie. Enige theoretische achtergronden, in: *Pedagogische Studiën*, 60, 1983, 49-56.
- Van der Veer, R. & Van IJzendoorn, M.H., Vygotskij's cultuurhistorische theorie. Kritiek op het onderscheid tussen lagere en hogere psychische processen, *Gedrag*, 1983 (in druk).
- Vos, J.F., *Onderwijswetenschap en marxisme. De methodenstrijd in de sovjetonderwijswetenschap*, Groningen: Tjeenk Willin, 1976.
- Vygotskij, L.S., *Sobranie sočinenij I*, Moskou: Pedagogika, 1982.