



Universiteit
Leiden

The Netherlands

**Homo duplex: vereniging van het ik en de ander.
Pedagogische ideeën van Lev Vygotskij**

Veer, R. van der

Citation

Veer, R. van der. (1992). Homo duplex: vereniging van het ik en de ander. Pedagogische ideeën van Lev Vygotskij. *Prana*, 71, 82-88. Retrieved from <https://hdl.handle.net/1887/10506>

Version: Not Applicable (or Unknown)

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

Downloaded from: <https://hdl.handle.net/1887/10506>

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

René van der Veer

HOMO DUPLEX: VERENIGING VAN HET IK EN DE ANDER

Pedagogische ideeën van Lev Vygotskij

Op 5 juli 1981 bracht Rajan Srinivasan Mahadevan een nieuw wereldrecord 'uit het hoofd leren' op zijn naam. Hij wist na grondige studie 31.811 decimalen van het wiskundig getal π te reproduceren. Het kostte hem alleen al drie uur en 49 minuten om de decimalen op te noemen. Pas op 9 maart 1987 werd zijn record gebroken door Hideaki Tomoyori die er in geslaagd was 40.000 decimalen uit zijn hoofd te leren en er maar liefst 17 uur en 21 minuten over deed om deze te reproduceren.¹

Hoe kunnen we deze fantastische en tamelijk zinloze geheugenprestaties verklaren? Als leek is men in eerste instantie geneigd een aangeboren bijzondere begaafdheid bij de recordhouders te veronderstellen. Hun natuurlijke geheugen lijkt ons een veel grotere capaciteit te hebben. Volgens deskundigen is zo'n bijzondere aanleg vaak echter helemaal niet aanwezig en maken de geheugenkunstenaars 'slechts' gebruik van een buitengewoon goed getraind en zeer uitgebreid systeem van geheugensteuntjes. Een simpel voorbeeld van zo'n systeem is het vervangen van de cijfers door corresponderende letters (1=a, 2=b, etc.) die men dan met enige handigheid tot woorden of zinnen vormt. Betekenisvolle woorden en zinnen zijn nu eenmaal beter te onthouden dan cijferreeksen, die voor de meeste mensen geen structuur hebben. Ervaren geheugenkunstenaars hanteren ingewikkelder systemen, maar het principe verandert er niet door: men 'simuleert' een fenomenaal geheugen door een knap gebruik van hulpmiddelen.

Geheugensteuntje

De geheugenkunstenaar maakt dus gebruik van interne, immateriële hulpmiddelen

(met name van de taal), maar in het dagelijks leven kunnen hulpmiddelen zowel materieel als immaterieel zijn. In veel culturen ziet men bijvoorbeeld dat boodschappers berichten onthouden door het kerven van streepjes in een stok of door het leggen van knopen in een koordje. De Inca-beschaving beschikte al over zo'n knopensysteem (het Quippu-systeem) om boodschappen over te brengen. Moderne materiele voorbeelden van geheugensteuntjes zijn een knoop in de zakdoek, een agenda, en meer in het algemeen alle informatiedragers (boeken, magnetische banden, geheugenschijven). Er lijkt in de westerse beschaving een tendens te zijn om steeds meer te vertrouwen op deze vormen van 'extern geheugen' en dit niet tot ieders vreugde. Plato waarschuwde al tegen het tekenschrift omdat mensen dan minder uit het hoofd zouden gaan leren en hun geheugen dus achterruit zou gaan. Moderne ouders protesteren soms tegen het gebruik van rekenmachines en computers op school omdat de kinderen dan 'zelf' niet meer zouden kunnen rekenen.

Intuïtief lijken wij dus slechts die geheugenprestaties als 'echt' aan te merken die

berusten op immateriële, geïnternaliseerde culturele middelen, terwijl het raadplegen van een goed geordende bibliotheek of archiefkast niet echt als een geheugenprestatie geldt. Hoewel zowel intern als extern geheugen berust op het zich eigen maken en beheersen van culturele instrumenten en hoewel beide vormen van opslag van informatie beter of slechter kunnen plaatsvinden, hecht men dus traditioneel meer waarde aan het interne geheugen. Het primaire middel hierbij is natuurlijk de moedertaal met behulp waarvan men te onthouden objecten of cijfers classificeert en dergelijke. Een dergelijke vorm van geheugen is principieel menselijk, ook al omdat de taal zelf als het allerbelangrijkste culturele instrument gezien kan worden.

Lev Vygotskij

Het menselijk geheugenproces lijkt dus te berusten op een intelligent gebruik van immateriële dan wel materiële culturele middelen. Zou dit een algemene wet zijn en ook gelden voor andere menselijke mentale processen als aandacht en redeneren? Die stelling is inderdaad verdedigd door sommige psychologen en de belangrijkste onder hen was Lev Vygotskij, wiens ideeën in de laatste tien jaar een toenemende populariteit genieten. Wie was deze Vygotskij en wat waren zijn belangrijkste gedachten? En waarom dringt zijn gedachtengoed pas de laatste decennia – meer dan vijftig jaar na zijn dood – door in de pedagogiek en psychologie? In dit artikel zullen wij beknopt ingaan op Vygotskij's leven en werk en een aantal van zijn kernideeën bespreken.

Lev Vygotskij (1896-1934) werd geboren in Orsha in Wit-Rusland, in een streek die nu ernstig is vervuild door het Tsjernobyl-drama. Hij groeide op in een seculair joods milieu, genoot aanvankelijk thuis onderwijs van privéleraren, volgde daarna enige jaren het joods gymnasium, hetgeen hij met een gouden medaille afsloot. Aangezien slechts een zeer beperkt percentage van de joodse bevolking tot het hoger onderwijs werd toegelaten, garandeerde dit succes geenszins een vervolgopleiding. Tot zijn geluk behoorde Vygotskij echter tot de drie pro-

cent joden die werden ingeloot voor verdere studie aan de universiteit. Vygotskij verhuisde naar Moskou alwaar hij op aandringen van zijn ouders medicijnen ging studeren aan de Universiteit van Moskou. Al gauw zwaaide hij echter over naar rechten, een studie die hij in 1917 afsloot. Veel keus had Vygotskij trouwens niet: rechten en medicijnen waren de enige studies die het mogelijk maakten voor een jood om buiten het voor joden vastgestelde woongebied te gaan wonen en werken. Naast zijn studie rechten voltooide Vygotskij ook nog een studie geschiedenis en filosofie aan de Shanjavskij Volksuniversiteit, een soort alternatieve universiteit opgericht door ontevreden hoogleraren na een conflict met de Tsaristische overheid.²

Na de voltooiing van zijn studies keerde Vygotskij terug naar zijn woonplaats Gornel' waar hij les ging geven aan een soort pedagogische academie en aan diverse instituten voor avondonderwijs. Allengs ontpopte hij zich tot een van de drijvende krachten van het culturele leven van Gornel'. Voor lokale dagbladen schreef hij theaterkritieken en boekrecensies, hij was betrokken bij de regie van een plaatselijk toneelgezelschap, organiseerde een lezingencyclus voor en over dichters, hield zelf vele lezingen over actuele onderwerpen voor een breed publiek (van de relativiteits-theorie tot de poëzie van Poesjkin), en richtte met enige vrienden een literair tijdschrift op. Ondertussen installeerde hij aan de pedagogische academie een psychologisch laboratorium alwaar hij zijn eerste experimenteel psychologisch onderzoek verrichtte. Het was ook in deze tijd dat Vygotskij voor het eerst, mogelijk in het kader van zijn onderwijs, in aanraking kwam met kinderen die verstandelijk of anderszins gehandicapt waren. Een buitengewone belangstelling voor het lot van deze kinderen loopt als een rode draad door zijn verdere carrière.

De overgang van dit intensieve, rijke provinciale leven naar een academische loopbaan in Moskou verliep tamelijk abrupt. In januari 1924 hield Vygotskij een drietal lezingen op een congres voor psychologen

en psychoneurologen in Moskou en werd op grond van zijn indrukwekkende presentatie uitgenodigd wetenschappelijk medewerker te worden aan het Psychologische Instituut van de Universiteit van Moskou. Deze tegenwoordig tamelijk ongebruikelijke gang van zaken was mogelijk geworden aangezien alle a-marxistische en anti-marxistische elementen kort daarvoor uit het instituut weggezuiverd waren. Er waren dus nogal wat vacatures voor jonge, ambitieuze, en marxistisch geïnspireerde intellectuelen aan het Psychologische Instituut. Overigens zou Vygotskij zijn bonte en uitputtende activiteitenpatroon uit Gomel in Moskou voortzetten: hij werkte altijd aan diverse academische instituten tegelijk, zat in de redactie van vele tijdschriften, werkte als consultant voor uitgevers, bekleedde functies op het terrein van de psychologie, de pedagogiek, en de psychoneurologie en zou uiteindelijk eindigen als professor in de pedagogie aan diverse universiteiten in Moskou, Leningrad, en Kiev. Zijn vroege dood in 1934 werd veroorzaakt door tuberculose, een ziekte waaraan hij al jarenlang leed en waarvan het verloop niet bevorderd is door zijn vele inspanningen en de politieke druk waaraan hij in de laatste jaren van zijn leven bloot stond.²

Enige kernthema's

Het gedachtengoed van Vygotskij is tamelijk eclectisch van samenstelling en niet al zijn ideeën zijn even makkelijk onderling verenigbaar. Dit werd vooral veroorzaakt doordat Vygotsky veelvuldig kortstondig met de gedachten van andere onderzoekers flirtte om ze vervolgens na korte of langere tijd weer af te zweren dan wel in zijn eigen theorieën op te nemen. Niettemin kunnen wij een aantal basisthema's onderscheiden dat een soort leidraad vormde voor zijn theoretiseren. Het eerste thema is dat van de sociogenese, dat wil zeggen de idee dat de wording van de hogere menselijke vermogens tot stand gebracht wordt in en door de omgang met andere mensen. Het tweede thema is reeds aangestipt in de inleiding van dit artikel. Het is het thema van het instrumentalisme, dat wil zeggen de idee dat de mens zich geestelijk ontwikkelt door zich culturele instrumenten eigen te ma-

ken. Beide thema's hebben een lange geschiedenis in de westerse beschaving en het is niet zozeer dát Vygotskij ze verkondigde als wel de wijze waaróp hij dat deed en de invulling die hij eraan gaf die hem tot een gewaardeerd denker maakten.

De thema's doken voor het eerst in zijn oeuvre op in het kader van zijn werk met verstandelijk en lichamelijk gehandicapte kinderen. Een groot deel van Vygotskij's vroege publikaties ligt op dit terrein (in de voormalige Sovjet-Unie het terrein van de defektologie genaamd. Dit terrein wordt in Nederland bestreken door orthopedagogen, kinderartsen, en kinder- en jeugdpsychologen) en hij was ook zelf als diagnosticus werkzaam met deze kinderen. Naar verluidt was hij een begaafd clinicus die met een groot invoelingsvermogen en tact de verstandelijk en anderszins gehandicapte kinderen en volwassenen tegemoet trad. Zelf heeft hij echter niets over dit praktische gedeelte van zijn werkzaamheden gepubliceerd (er zijn bijvoorbeeld nauwelijks gevalsbeschrijvingen van zijn hand bekend) en onze kennis van zijn defektologische inzichten berust op theoretische beschouwingen van zijn hand. Zoals gezegd zien wij het thema van het instrumentalisme en dat van de sociogenese al in dit vroege defektologische werk.

Herstel van sociale relaties

Nemen wij als voorbeeld blinde en dove kinderen, over wier problematiek door Vygotskij veel gepubliceerd is, dan zien wij de noties van instrumentalisme en sociogenese als volgt naar voren komen. In Vygotskij's visie beïnvloedde een lichamelijke handicap – of het nu gaat om doofheid of blindheid – allereerst de sociale relaties van het kind, zijn positie temidden van ouders, broertjes, zusjes, en leeftijdgenoten. Het kind kan niet op de normale wijze communiceren met andere kinderen en wordt als apart gezien. Voor Vygotskij gold het dan ook als een absolute noodzaak deze sociale relaties te herstellen of te verbeteren en op deze gronden toonde hij zich een voorstander van integratie van het speciale onderwijs in het normale onderwijs. In zijn ogen vereiste een echte integratie echter

allereerst dat een kind kan spreken, lezen, en schrijven. Een kind dat niet kan spreken, lezen, en schrijven is afgesneden van bepaalde vormen van communicatie en heeft geen toegang tot belangrijke aspecten van zijn cultuur.

Het blinde kind kan geen normale boeken lezen omdat de klanken van de spraak in onze cultuur gesymboliseerd worden door visuele tekens. Deze vorm van lezen sluit weliswaar het best aan bij de vermogens van de meeste personen, maar verder is zij arbitrair zoals het Brailleschrift bewijst. Klanken kunnen evenzeer gesymboliseerd worden met behulp van puntjespatronen. Wat wij doen om blinden te helpen is dus het introduceren van een nieuw cultureel instrument – het Brailleschrift – om de cultuur toegankelijk te maken. Iets dergelijks geldt voor dove kinderen. Dat wij met de mond praten is begrijpelijk gezien onze anatomie en de mogelijkheden die deze wijze van spreken biedt, maar naar de huidige inzichten vormt een goede gebarentaal op zich een gelijkwaardig communicatiesysteem. Dove kinderen leren dus via een gebarentaal communiceren met behulp van een ander cultureel instrument dan normaal horende kinderen.

In Vygotskij's optiek stond het blind of dof zijn een volwaardige participatie dus niet in de weg en kwam het er slechts op aan alternatieve culturele instrumenten te vinden om het potentieel van deze kinderen te ontwikkelen. De gewone culturele instrumenten (gesproken taal en tekenschrift) zijn immers ontwikkeld in de loop der millennia en afgestemd op de doorsnee persoon. Heeft men eenmaal die alternatieve instrumenten ontwikkeld dan kan het gehandicapte kind zich normaal verstandelijk ontwikkelen en een volwaardig lid van de maatschappij worden. Het beheersen van taal in zijn diverse vormen was hierbij voor Vygotskij cruciaal.

Dialogische structuur van het bewustzijn

Nu is het een feit dat veel culturele instrumenten geleerd of verworven worden in de omgang met andere personen. Onze mentale ontwikkeling is niet goed denkbaar

zonder deze andere personen (ouders, vriendjes, onderwijzers) en het is van belang ons af te vragen hoe de mentale ontwikkeling van het kind tot stand gebracht wordt in deze omgang. Ook hier nam Vygotskij voortbouwend op de gedachten van andere denkers een heel eigen standpunt in. Rond 1930 schreef hij het volgende:

Toen wij de processen van de hogere functies bij kinderen bestudeerden kwamen wij tot de volgende verbluffende conclusie: elke hogere vorm van gedrag verschijnt in zijn ontwikkeling twee keer ten tonele – eerst als een collectieve vorm van gedrag, als een interpsychologische functie, daarna als een intrapsychologische functie, als een zekere wijze van handelen. Wij nemen dit feit alleen niet waar, omdat het te alledaags is en wij er blind voor zijn. Het duidelijkste voorbeeld is de spraak. De spraak is aanvankelijk een middel van contact tussen het kind en degenen die hem omringen, maar wanneer het kind voor zich zelf begint te praten, kunnen wij dit zien als de overdracht van een collectieve vorm van gedrag naar de praktijk van het persoonlijke gedrag.

Vygotskij suggereerde hier dat alle hogere vormen van gedrag (redeneren, zich concentreren etc.) aanvankelijk gedeeld worden door twee personen, bijvoorbeeld door de moeder en haar kind. Hij gaf de volgende voorbeelden. Aanvankelijk is het de moeder die haar kind verbale opdrachten zal geven. Later geeft het kind zich zelf een opdracht. Aanvankelijk zal het kind door anderen met argumenten geconfronteerd worden. Later zal het voor zich zelf de pro's en contra's van een beslissing kunnen overwegen. Elk individu gaat als het ware deze verschillende sociale rollen en stemmen in zich verenigen, maakt zich deze langzamerhand eigen. Elders sprak Vygotskij zelfs van drie fasen die elk hoger mentaal proces zou doorlopen: een interpsychologische fase (de moeder geeft een opdracht; het kind voert hem uit); een extrapsychologische fase (het kind geeft zichzelf hardop een opdracht en voert hem daarna uit); en een intrapsychologische fase (het kind geeft zichzelf stilzwij-

gend, in gedachten, een opdracht).

Als we Vygotskij's gedachte accepteren, dan betekent dat dus de idee aanvaardden dat elk hoger mentaal proces aanvankelijk tot stand komt in een sociaal, tussenmenselijk proces en pas daarna het 'geestelijk eigendom' wordt van het individu. De geest is aanvankelijk verdeeld over het ik en de ander, bestaat tussen de personen, en raakt pas daarna geïndividualiseerd. Ego en alter raken in het individu verenigd en ons bewustzijn heeft hierdoor een dialogische structuur. De stem van de ander wordt dus opgenomen in het zelf en in deze zin is het denken en voelen van elk van ons waarlijk sociaal bepaald en kunnen wij spreken van de sociogenese (de sociale wording) van het kind. We zien ook dat de idee van het instrumentalisme en de idee van de sociogenese – die afkomstig zijn uit verschillende denkradities – zich laten verenigen in Vygotskij's model. De ander is namelijk in zijn model vertegenwoordigd als stem, als een talige, sprekende ander die culturele kennis overbrengt en veel minder, bijvoorbeeld, als een knuffelende ouder die bepaalde waarden 'voorleeft'. Cultuuroverdracht werd door Vygotskij enigszins intellectualistisch geïnterpreteerd en bestond voor hem vooral in het zich eigen maken van cognitieve instrumenten.

Tot nu toe hebben we bewust gesproken over de totstandkoming van 'hogere' mentale processen en gesteld dat deze berust op de aanwezigheid en het zich eigen maken van culturele instrumenten en op de omgang met anderen. Men zou zich nu de vraag kunnen stellen of Vygotskij niet een al te optimistisch beeld had van de kinderlijke ontwikkeling in die zin dat hij meende dat elk kind zich alle culturele instrumenten eigen kan maken zonder dat het beperkt wordt door een bepaalde aanleg. Inderdaad ontbreekt het niet aan optimistische en zelfs utopische visies in Vygotskij's werk, maar toch ruimt hij wel een plaatsje in voor de natuurlijke aanleg. Alleen was deze natuurlijke aanleg in zijn visie veel minder belangrijk dan veelal gedacht werd en wordt door andere denkers. Zo geldt voor vrijwel alle mensen dat zij tussen de vier en de

elf cijfers kunnen reproduceren van een lange reeks van cijfers die hun voorgelezen wordt. Deze 'natuurlijke' geheugencapaciteit is echter niet zo interessant en de enorme geheugenschillen tussen mensen treden pas op doordat ze er in verschillende mate in slagen allerlei cultureel bepaalde ordeningsprincipes te benutten bij het zich inprenten van ervaringen. Ook kan het zich verwerven van culturele instrumenten er toe leiden dat de 'culturele' geheugencapaciteit een geringere 'natuurlijke' geheugenaanleg volledig compenseert en maskeert. In feite heeft Vygotskij zijn leven lang gewerkt aan een model dat de verplechting van natuur en cultuur in de kinderlijke mentale ontwikkeling bevredigend zou kunnen verklaren.

De zone van de naaste ontwikkeling

Vandaag de dag is Vygotskij vooral bekend vanwege zijn concept van de zone van de naaste ontwikkeling. Dit begrip ontstond in de periode dat Vygotskij zich bezig hield met het denken over de rol van het onderwijs in de kinderlijke ontwikkeling. Ook in Vygotskij's tijd was het gebruikelijk de verstandelijke capaciteiten van kinderen te meten met behulp van intelligentietests. De achterliggende gedachte achter deze werkwijze formuleerde Vygotskij als volgt:

In het onderzoek naar de verstandelijke ontwikkeling van het kind pleegt men te denken dat alleen dat, wat het kind zelf kan doen iets zegt over zijn intellect. We nemen het kind een reeks testen af, een reeks taken van verschillende moeilijkheidsgraad, en aan de hand van de wijze waarop de taken opgelost worden en de moeilijkheidsgraad ervan bepalen we de mate van ontwikkeling van zijn intellect. We plegen te denken dat het onafhankelijke, ongeassisteerde oplossen van de taak iets zegt over de ontwikkelingsgraad van het intellect van het kind. Als we hem suggestieve vragen zouden stellen of hem zouden laten zien hoe de taak op te lossen, en het kind zou de taak hierna oplossen, of als de onderwijzer begon met het oplossen van de taak en het kind maakte hem af of loste hem op in samenwerking met andere kinderen, om kort te gaan,

als het kind ook maar enigszins afweek van de zelfstandige oplossing van de taak, dan zou zo'n oplossing al niets meer zeggen over de ontwikkeling van zijn intellect.

Vygotskij was het fundamenteel oneens met deze zienswijze en suggereerde dat als wij te weten willen komen waartoe het kind in potentie in staat is, we anders te werk moeten gaan. We moeten juist wel suggestieve vragen stellen, hints geven, en bepaalde gedeelten van een taak voordoen om te zien in hoeverre het kind van deze aanwijzingen kan profiteren. De mate waarin het kind van aanwijzingen kan profiteren zegt meer over de potentie van het kind dan de zelfstandig geleverde prestaties. Twee kinderen kunnen, bijvoorbeeld, zelfstandig drie problemen oplossen van een reeks van tien problemen van oplopende moeilijkheidsgraad. Maar als men nu beide kinderen aanwijzingen geeft, dan kan blijken dat het ene kind hiervan veel meer weet te profiteren dan het andere (en, bijvoorbeeld, in samenwerking met de volwassene nu zes problemen oplost tegenover vier door het andere kind). In Vygotskij's interpretatie zegt de mate waarin het kind weet te profiteren van de samenwerking met een oudere, meer ervaren persoon iets over de toekomstige verstandelijke ontwikkeling van het kind, over zijn 'zone van de naaste ontwikkeling'. Hij definieerde dit begrip als volgt:

De zone van de naaste ontwikkeling van het kind is de afstand tussen het niveau van zijn huidige ontwikkeling, bepaald met behulp van zelfstandig opgeloste taken, en het niveau van zijn potentiële ontwikkeling, bepaald met behulp van taken die het kind oplost onder begeleiding van volwasseneren en in samenwerking met intelligentere partners.

Toegespitst op het gebruik van intelligentietests zegt Vygotskij hier dus eigenlijk dat men elk kind twee keer zou moeten testen: eenmaal om de zelfstandige prestatie te bepalen en eenmaal om vast te stellen in hoeverre het kind in staat is van aanwijzingen te profiteren. Het verschil tussen

beide prestaties zou een beter inzicht verschaffen in de intellectuele mogelijkheden die het kind in potentie heeft. De traditionele wijze van testen vond hij gericht op het verleden, op wat het kind al kan, op een reeds voltooide ontwikkeling. De nieuwe wijze van testen was meer toekomstgericht, gericht op het ontwikkelingspotentieel van het kind. Met name in de Verenigde Staten heeft men veel werk gemaakt van deze suggestie en diagnostische tests ontwikkeld die Vygotskij's suggesties incorporeren. Het lijkt erop dat de mate waarin kinderen weten te profiteren van hints inderdaad meer zegt over hun leerpotentieel dan een intelligentiescore sec. Deze traditie in het Vygotskij-onderzoek is sterk verwant met het geheel onafhankelijk tot stand gekomen werk van Feuerstein dat elders in dit nummer besproken wordt.

Meer in het algemeen zien wij in Vygotskij's notie van de naaste ontwikkeling zijn sociogenetische en instrumentalistische visie weer terugkomen. De verstandelijke ontwikkeling komt tot stand in de sociale interactie met de ander en het begrip van de zone van de naaste ontwikkeling poogt de mate waarin het kind van deze sociale interactie weet te profiteren in beeld te brengen. Veel minder dan zijn grote tegenstander Piaget was Vygotskij geneigd het kind te schetsen als een 'jonge onderzoeker' die zich verstandelijk ontwikkelt door zelfstandig de omgeving te exploreren. Tegenover deze conceptie van een verstandelijke 'Robinson Crusoe' stelde hij de 'homo duplex', de mens die de stem van het ik en de ander in zichzelf verenigt. Het is verleidelijk om met Bruner deze visies van Piaget en Vygotskij te zien als een weerspiegeling van de heersende ideologie (kapitalisme/individualisme versus socialisme/collectivisme) van de landen waarin de beide onderzoekers hun werk verrichtten.

Een denker van formaat

Hoe kritisch Vygotskij ook was ten aanzien van het testgebruik van zijn tijd, hij heeft zich toch met intelligentietests ingelaten en dit heeft de verspreiding van zijn ideeën zeer belemmerd. In 1937 werd het gebruik van intelligentietests in de Sovjet-Unie namelijk

officieel verboden en diegenen die zich er mee in hadden gelaten (de zogenaamde pedologen) werden fel aangevallen. Vygotskij's werk werd zelfs postuum in de ban gedaan, dat wil zeggen dat verwijzingen ernaar voortaan onmogelijk waren en dat zijn werk uit boekhandels en bibliotheken verdween. Pas na de dood van Stalin werden enige werken van zijn hand opnieuw uitgebracht en in de jaren tachtig verscheen in de Sovjet-Unie een zesdelige uitgave waarin een selectie van zijn ongeveer 250 artikelen en boeken werd opgenomen. De populariteit van Vygotskij in het Westen is gevolgd op vertalingen van deze heruitgaven en neemt nog steeds toe. Hoewel Vygotskij een fascinerend denker was, is het toch lastig deze plotselinge populariteit in met name de Verenigde Staten bevredigend te verklaren. Mogelijk speelt een rol dat Vygotskij's ideeën – waarvan hier natuurlijk slechts een gedeelte summier is vermeld – een welkom tegenwicht bieden aan de individualistische traditie die het denken over onderwijs en ontwikkeling tijdenlang heeft gedomineerd.

Aan een kritische bezinning op Vygotskij's talloze gedachten zijn we intussen nog niet echt toegekomen. Heeft hij op zijn beurt de rol van het individu mogelijk verwaarloosd door het collectief te benadrukken? Is zijn beeld van cultuur als een verzameling van instrumenten niet te eenzijdig, te technologisch wellicht? Behoren specifieke patronen van verzorging, liefde, en moraal niet eveneens tot de elementen van een cultuur die het kind zich eigen maakt? Heeft Vygotskij zich wellicht te veel gericht op de overdracht van kennis in een leraar-leerling-context? Worden elementen van een cultuur niet vaak verworven doordat het kind in bepaalde settings participeert waarin het kan observeren hoe anderen leven? Dit zijn slechts enkele van de vragen die in de culturele antropologie en in de vergelijkende pedagogiek en psychologie spelen die ook bij Vygotskij's werk gesteld moeten worden. De toekomst zal uitwijzen of zijn werk hier beter tegen bestand zal blijken dan dat van andere grote denkers.

Niettemin staat nu al vast dat Vygotskij een

denker van formaat was die in geen enkel rijtje van vooraanstaande pedagogen en psychologen zal misstaan. Het westerse denken over opvoeding en onderwijs is ingrijpend beïnvloed door de geschriften van de grote denkers en practici uit de Europese geschiedenis. Namen als Plato, Rousseau, Pestalozzi, Montessori, Decroly en Piaget zullen de meeste lezers bekend voorkomen. Zij allen hebben ons denken over onderwijs en opvoeding ingrijpend beïnvloed. Het gebeurt niet vaak dat deze of soortgelijke lijsten uitgebreid worden, maar het ziet er nu toch naar uit dat er weer een naam toegevoegd kan worden: Lev Vygotskij.

Literatuur

1. Thompson, C.P., Cowan, Th., Frieman, J., Mahadevan, R.S., Vogl, R.J., & Frieman, J. (1991). Rajan: *A Study of a Memorist. Journal of Memory and Language*, 30, 702-724.
2. Van der Veer, R., & Valsiner, J. (1991). *Understanding Vygotsky. A Quest for Synthesis*, Oxford: Blackwell.



René van der Veer is universitair hoofddocent aan de Vakgroep Algemene Pedagogiek van de Rijksuniversiteit Leiden. Hij is experimenteel psycholoog van origine, maar heeft zich de laatste jaren in toenemende mate beziggehouden met de geschiedenis van de pedagogiek en psychologie. In dit kader schreef hij onder andere enige boeken over Vygotskij.

IN BALANS MET HET GOEDE

Een cultuurfilosofie van onderwijs en samenleving
Jan Boelens, Kok Agora, Kampen 1991

'Ik weet niet waar de wijsheid te vinden is, maar ik zie dat we een weg zijn ingeslagen die funest en doodlopend is. Een gevaarlijke cul de sac waarin we jonge mensen meeslepen. Dit in de letterlijke betekenis mee-slepend effect is ook kenmerkend voor het eenzijdige onderwijs.

Gevoel, invlevend vermogen (empathie), creativiteit en een krachtige sympathie voor mens en schepping worden nauwelijks in het onderwijs geactiveerd of onder de aandacht van veel jonge mensen gebracht', aldus de filosoof-socioloog Jan Boelens op bladzijde 12 van zijn boek *In balans met het goede*, waarin hij een boeiende en sprakelijke cultuurfilosofische beschouwing aanreikt over onderwijs en samenleving. Hij concludeert in het bureaucratisch gestructureerde onderwijsstelsel een ontbreken van spirituele en bewustmakende zorg voor mensen.

'Durfen wij het aan om in het onderwijs die ruimte te scheppen waarin het mogelijk is om vernieuwende tendensen in de samenleving te onderzoeken?' (pag. 56)

Jan Boelens durft dit wel aan en verschaft heel wat informatie om anders met jonge mensen en onderwijs om te gaan. Er zijn mogelijkheden genoeg om op zoek te gaan naar fundamentele kennis.

Boelens citeert vele wetenschappers, filosofen, wijzen en verlichten die altijd al op de unieke mogelijkheden van de mens hebben gewezen. Zijn 'bronnen en literatuur' (pag. 204 t/m 210) verschaffen de zoekster naar meer informatie, meer dan voldoende ter heroriëntering. Wie eerst wil weten wat de 'conclusies' zijn van Jan Boelens, kan deze op pagina 192 en verder lezen, om dan waarschijnlijk al heel gauw te merken dat deze conclusies het lezen van het hele boek de moeite loont!

Conclusie 17:

'Het nuttigheidsdenken heeft geleid tot een culturele kaalslag in het onderwijs en daarbuiten. In de meeste schoolboeken wordt geen melding gemaakt van het vernieuwde denken zoals dat in de mens- en natuurwetenschappen in de laatste decennia naar voren is gebracht.' (pag. 194)

Jan Boelens laat duidelijk zien dat werkelijke vernieuwing in het onderwijs alles met spiritualiteit en vernieuwd denken heeft te maken. Pas dan zijn we in balans met het goede. Zijn boek zal dit proces, dat onmiskenbaar aan de gang is, mede bevorderen.

MM

WEGEN NAAR VERLICHTING

Een rondgang door de grote spirituele visies

Lex Hixon, vertaling Prema van Harte, uitgeverij Kosmos Utrecht/Antwerpen 1991

Nergens op mijn reis door Zuid-India heb ik een vrediger plekje gevonden dan aan de voet van de heilige berg Arunchala, de kleine ashram van Sri Ramana Maharshi. Hoewel hij in 1951 is gestorven is de uitstraling van zijn verlichte aanwezigheid daar nog altijd voelbaar, eenvoudig en direct. En in deze eenvoud en directheid zijn de grafes van zijn dieren, de kraai, de hond, de koe, niet gewoon vertederend, maar een groots monument voor het Opperste Bewustzijn dat zich in alles manifesteert, ook in de kraai, de hond, de koe.

Ook in Ramana die begin 1951 verklaarde: 'Ze zeggen dat ik stervende ben, maar ik ga niet weg; waar zou ik heen moeten? Ik ben hier.' Iets van dezelfde weldadige vrede die bijna iedereen daar ervaart, zit ook in het prachtige boek van Lex Hixon, de sfeer en ervaring van verlichting, het niet eindige doel van ieder pad.

Het gaat hier om de 'paden' van Heidegger, Krishnamurti, Ramakrishna, Ramana Maharshi, het pad van Zen, van Plotinus, het chassidische pad, het pad van Paulus, van de soefi Bawa Muhaiyadeen en van de oude Chinese wijzen: de orakelteksten van de I Tjing. Uw eigen pad, beste lezer is niet vergeten, ook u bent immers manifestatie van het Opperste Bewustzijn? Juist daarom gaf Ramana Maharshi aan iedereen de raad zich voortdurend af te vragen

'wie ben ik?' Wij krijgen nooit antwoord op die vraag, maar houden ten slotte vanzelf op met vragen. 'Het vragen gaat over in de bloesem van oneindige zekerheid.' Het individu is doortrokken van goddelijke aanwezigheid en daarom lost de vraag zich op.

Lex Hixon beschrijft in het laatste hoofdstuk hoe turya van de Advaita Vedanta - de vierde dimensie van contemplatie - het oergewaarzijn zelf - kan worden ervaren en hij vertelt hoe het hem daarbij is vergaan.

'Wij hoeven geen verlichte wijze te zijn om turya bewust te beleven. De eerste bewustwording van turya kan meteen voor iedereen plaatsvinden. Men hoeft er niet jarenlang voor te mediteren.' 'Dit fundamentele en universele bewustzijn hebben jij en alle andere mensen op ieder moment volledig tot hun beschikking', schrijft Ken Wilber in zijn inleiding. Hij noemt Lex Hixons boek geniaal omdat deze niet blijft stilstaan bij de vormen, doctrines en wetenswaardigheden van de verschillende 'tradities', waaraan hij zegt dat het voertuigen zijn, empirische methoden van beoefening, experimenten om uit te voeren. 'Ze zijn om te DOEN en dan te ZIJN, niet om te denken en dan te geloven.' Hoewel ieder essay de lezer voldoende achtergrondinformatie geeft om zich te oriënteren is het echte doel van dit boek je naar het contemplatieve gewaarzijn te voeren dat het mystieke hart van elke traditie is. Zonder dat daar nadrukkelijk op gewezen wordt, daagt al lezend het begrip dat elke spirituele visie uitdrukking is van dat mystieke hart in een vorm die is aangepast aan de aard van haar belijders. Het is telkens weer 'Gods uitnodiging aan de mensheid om zich bewust