



Universiteit
Leiden
The Netherlands

Vygotskij's cultuurhistorisch theorie. Kritiek op het onderscheid tussen lagere en hogere psychische process

Veer, R. van der; IJzendoorn, M.H. van

Citation

Veer, R. van der, & IJzendoorn, M. H. van. (1983). Vygotskij's cultuurhistorisch theorie. Kritiek op het onderscheid tussen lagere en hogere psychische process. *Gedrag - Tijdschrift Voor Psychologie*, 11, 155-167. Retrieved from <https://hdl.handle.net/1887/10323>

Version: Not Applicable (or Unknown)

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

Downloaded from: <https://hdl.handle.net/1887/10323>

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

Vygotskij's cultuurhistorische theorie.

Kritiek op het onderscheid tussen lagere en hogere psychische processen

R. van der Veer en M.H. van IJzendoorn

Vakgroep Wijsgerige en Empirische Pedagogiek,
Rijksuniversiteit Leiden
Schuttersveld 9, 2316 XG Leiden.

Summary

Vygotsky's cultural historical theory: critique of the distinction between lower and higher psychological processes

In this article, L.S. Vygotsky's cultural historical theory is discussed, especially the distinction he made between lower and higher psychological processes. This distinction is criticized, based in part on discussions in Soviet psychology. In particular, it is shown that Vygotsky separated the lower and higher psychological processes too sharply and that his conception of lower processes as 'natural' and 'passive' is false. The authors conclude that these shortcomings can be overcome within the cultural historical framework. Vygotsky's theory is not only of historical value, but continues to play a role in contemporary psychology.

1. Inleiding

De belangstelling voor het werk van de bekende sovjetpsycholoog Lev Semenovič Vygotskij (1896-1934) neemt nog steeds toe. In de jaren twintig ontwikkelde Vygotskij, samen met zijn naaste medewerkers Leont'ev en Lurija, een geheel nieuwe visie op vele belangrijke psychologische problemen. De kern van zijn werk vormt de zogenaamde sociohistorische of cultuurhistorische theorie van de ontwikkeling van de hogere psychische processen. In dit artikel – mede gebaseerd op Van IJzendoorn et al. (1981) – analyseren de auteurs het onderscheid dat Vygotskij in deze theorie maakte tussen hogere en lagere psychische processen. Dit onderscheid is gekritiseerd door sovjetpsychologen werkende vanuit de traditie van de cultuurhistorische theorie. De voornaamste kritiek luidt dat Vygotskij een dichotomie creëerde van lagere en hogere psychische processen die door recenter onderzoek weerproken wordt en die boven niet niet geïmpliceerd werd door zijn eigen theorie.

2. Hogere psychische processen

2.1. *Fylogenese: de arbeid*

Het onderscheid tussen hogere en lagere psychische processen werd niet door Vygotskij in de psychologie geïntroduceerd. Os-

wal Külpe en Wilhelm Wundt, bijvoorbeeld, hadden al over het onderscheid geschreven. Wundt onderscheidde de psychologische en de historische onderzoeksmethode. Deze laatste methode achtte hij geschikt voor het doen van onderzoek naar de hogere psychische processen, hetgeen voor hem die processen waren, waarvoor men nog geen corresponderende fysische processen had ontdekt. Hierbij dacht Wundt aan leren, denken, geheugen, wilsprocessen, etc. De psychologie die zich met deze processen bezig zou moeten houden, noemde hij de 'Völkerpsychologie'. Volgens hem was het onmogelijk deze processen experimenteel te bestuderen. Ze moesten indirect onderzocht worden, bijvoorbeeld door de historische ontwikkeling van een taal te beschrijven met de daarin vastgelegde zeden, gewoonten, recht en religie van volkeren.

Vygotskij's benadering is heel anders. Ten eerste dacht hij dat hogere psychische processen wel experimenteel bestudeerd konden worden. Ten tweede ontwikkelde hij een zeer oorspronkelijke visie op het onderscheid tussen lagere en hogere psychische processen, waarbij hij zich baseerde op de marxistische klassieken. Om te begrijpen hoe zich bij de mens de hogere psychische processen ontwikkelden, moeten we zijn fylogeneze in ogen-schouw nemen. Gebruik makend van het werk van Hegel, Marx en Engels op dit terrein, kwam Vygotskij tot de volgende visie op de ontwikkeling van de mens: aanvankelijk ontwikkelde de mens zich als soort volgens de wetten van de biologische evolutie zoals geformuleerd door Charles Darwin in zijn 'The origin of species'. Alle elementaire psychische processen van de mens, zoals excitatie, extinctie en klassiek conditioneren ontstonden in deze evolutie. Zij vormen de basis van het menselijk gedrag. Maar het zijn niet deze processen die de mens karakteriseren. Zij worden door mens en dier gedeeld (Vygotskij, 1977; 1892a; 1982b). De werkelijke menselijke processen, dat wil zeggen de hogere psychische processen, worden niet door deze biologische evolutie verklaard. Zij hebben een culturele oorsprong. Op een bepaald moment in de antropogenese gaat de biologische evolutie over in een historische ontwikkeling.¹

In navolging van Hegel, Marx en Engels laat Vygotskij deze ontwikkeling beginnen wanneer de mens voor het eerst betrokken raakt bij gemeenschappelijk werk. Het gemeenschappelijk werk met zijn arbeidsverdeling leidt tot nieuwe vormen van gedrag, die onafhankelijk zijn van elementaire biologische motieven. Het gedrag wordt niet langer door primair instinctieve doelen bepaald. Lurija (1979) geeft het voorbeeld van het zaaien van graan. Vanuit een strikt biologisch gezichtspunt bezien, is dit waanzin. Maar

bezien vanuit het gezichtspunt van intentionele, systematische arbeid is het een uiterst nuttige activiteit. Door de arbeid beheerst de mens de natuur en scheidt hij de voorwaarden voor zijn eigen ontwikkeling door doelbewuste, systematische veranderingen. Zijn werk is 'gemedieerd' in tegenstelling tot de 'ongemedieerde' activiteit van dieren. Daar de mens zijn eigen omgeving scheidt, die weer de menselijke ontwikkeling beïnvloedt, is hij met betrekking tot zijn historische ontwikkeling zijn eigen schepper. Dit is een van de optimistische implicaties van Vygotskij's en, meer in het algemeen, van de sovjetpsychologische visie op de menselijke vermogens. Binnen de historische ontwikkeling hebben zich de hogere psychische processen, zoals het abstracte denken en de taal, ontwikkeld.

Als aanwijzingen voor de juistheid van deze visie zag Vygotskij de volgende gegevens. Ten eerste, zo stelt hij op grond van de indertijd beschikbare antropologische onderzoeken, wijst onderzoek uit dat de elementaire reacties van mensen uit primitieve culturen en van mensen uit hoog ontwikkelde culturen gelijk zijn (Vygotskij, 1960; zie ook Božovič, 1977). Ten tweede wijst dit zelfde onderzoek uit dat de hogere psychische processen, met name denkprocessen, aanmerkelijk verschillen tussen verschillende culturen. Hoe vallen deze verschillen te verklaren? Men kan geen beroep doen op verschillen in het fysiologisch substraat, daar de elementaire psychische processen niet verschillen. Derhalve stelt Vygotskij dat culturele factoren verantwoordelijk zijn voor de geconstateerde verschillen in denken. In een, samen met de Gestaltpsycholoog Koffka opgezet, cultuurpsychologisch onderzoek zag hij deze gedachtengang bevestigd (Lurija, 1976).

2.2. *Fylogenese: de spraak*

We hebben gezien dat in de gedachtengang van Vygotskij de overgang van dier naar mens in de fylogenese plaats vindt als de mens betrokken raakt bij de systematische en in samenwerking verlopende arbeid. Een tweede factor die aanzienlijk tot het onderscheid tussen mens en dier zou bijdragen is de ontwikkeling van de taal. Vygotskij volgt hier weer de marxistische klassieken en verklaart het ontstaan van de taal uit het arbeidsproces. In het proces van de arbeidsverdeling leidt de noodzaak van communicatie, van het beschrijven van bepaalde arbeidssituaties tot de ontwikkeling van taal. Lurija (1979) meent dat we ons dit proces als volgt moeten voorstellen: aanvankelijk maakte de primitieve mens slechts ongedifferentieerde klanken die nauw verbonden waren met gebaren in bepaalde praktische arbeidssituaties. De betekenis van de klank was dus nog erg afhankelijk van de situatie

waarin hij geuit werd. Geleidelijk aan ontwikkelde zich echter een heel systeem van gedifferentieerde codes. De ontwikkeling van deze codes (of in Vygotskij's terminologie: de ontwikkeling van deze tekens) was van groot belang voor de ontwikkeling van het bewustzijn van de mens. Oorspronkelijk was de mens sterk gebonden aan praktische situaties en reageerde hij slechts op stimuli van zijn onmiddellijke omgeving. Naarmate de code- of tekensystemen zich ontwikkelden werd het mogelijk te denken over situaties die niet direct waarneembaar waren. Het woord of teken verwijst naar een gebeurtenis of zaak, die op dat moment niet waarneembaar hoeft te zijn. De mens overschreed zo de grenzen van zijn sensorische ervaring en abstract denken werd mogelijk. In Vygotskij's visie zou er dus zonder arbeid en taal geen abstract denken zijn ontstaan.

Als men de bovenstaande analyse onderschrijft, dan impliceert dit dat we de bron van het abstracte denken en andere hogere psychische processen niet trachten te vinden in het menselijk bewustzijn, maar buiten de mens, namelijk in de culturele vormen van de historische ontwikkeling van de mens. Of, om Vygotskij zelf aan het woord te laten: 'Er bestaat geen enkele hoop de bronnen van het vrije handelen te vinden in de hoogten van de geest of in de diepten van de hersenen. De idealistische weg van de fenomenologen is even hopeloos als de positivistische weg van de naturalisten. Om de bronnen van het bewuste handelen te vinden, moet men boven de beperkingen van het bewustzijn uitgaan. Maar niet in de innerlijke sfeer van de geest, maar in de sociale geschiedenis van de mensheid dienen de bronnen van het menselijk bewustzijn en de menselijke vrijheid te worden gezocht. Om de ziel te vinden, moet men haar opgeven' (Vos, 1976, p. 242).

2.3. *Ontogenese: interiorisatie*

Maar hoe ontwikkelen zich nu volgens Vygotskij de hogere psychische processen in de kinderlijke ontwikkeling? Naar zijn mening vindt er dan een complex samenspel van 'natuurlijke' en culturele ontwikkelingen plaats. Enerzijds ontwikkelen er zich zekere elementaire, biologische processen door rijping. Anderzijds ontwikkelen de hogere psychische processen zich bij het kind door de omgang met de ouders (de cultuur). Voor Vygotskij zijn dit twee fundamenteel verschillende ontwikkelingslijnen, die ook daadwerkelijk onderscheiden kunnen worden. Vooral in de eerste drie, vier levensjaren kan men nog min of meer 'natuurlijke' processen aantreffen. Zo schrijft hij in een onderzoek naar de ontwikkeling van de aandacht: 'Wij noemen deze gehele periode

in de ontwikkeling van het kind de periode van de natuurlijke of primitieve ontwikkeling. . . De ontwikkeling van de aandacht in deze periode is louter gebaseerd op de organische processen van groei, rijping en de ontwikkeling van de neurologische structuren en functies van het kind' (Vygotskij, 1979).

De hogere psychische processen ziet Vygotskij als volgt tot stand komen. Het kind groeit op in een maatschappij en cultuur waarin bepaalde tekensystemen reeds voorhanden zijn. Kinderen maken zich deze tekensystemen eigen in de omgang met volwassenen en in het gerichte onderwijs. Het begrip omgang (obšenie) staat bij Vygotskij voor twee dingen. Ten eerste is er de onmiddellijke omgang, die we met heel jonge kinderen hebben. Deze omgang uit zich in knuffelen, strelen, etc., dat wil zeggen in affectieve gedragingen. Zodra het kind echter in staat is tekens te gebruiken, verandert deze omgang in gemedieerde omgang. Hoewel deze gemedieerde omgang zich ontwikkelt uit de onmiddellijke omgang, heeft zij, door het gebruik van de tekens, een geheel eigen karakter. Het is in het proces van de gemedieerde omgang dat Vygotskij de interiorisatie zag plaatsvinden. Het interiorisatiebegrip, dat elders uitvoerig beschreven is (Vygotskij, 1978; Wertsch, 1979; Van Parreren & Carpay, 1980) illustreren we aan de hand van een, uitermate gesimplificeerd, voorbeeld van Lurija. Veronderstel dat we willen weten hoe kinderen leren bewust een sprongetje te maken. Bij kleine kinderen valt dit proces niet te sturen. Het kind maakt af en toe spontaan een sprongetje en de moeder is nog niet in staat dit gedrag uit te lokken. Maar op een bepaald moment raakt het kind in staat een sprongetje te maken, wanneer de moeder dit vraagt. De moeder zegt 'spring!' en het kind springt. Het kind maakt dan gebruik van een externe stimulus. Nog weer later in zijn ontwikkeling is het kind in staat het woord 'spring' tegen zichzelf te zeggen en zo zijn eigen gedrag te sturen. Tenslotte denkt het kind het woord alleen nog maar en is het willekeurige, onafhankelijke gedrag ontstaan. Vygotskij's uitleg van het voorafgaande, enigszins absurde, voorbeeld zou als volgt luiden. Eerst is er een sociale, interpersoonlijke relatie tussen moeder en kind, waarbij een externe stimulus (het woord 'spring') een bepaalde handeling opwekt. Daarna ontstaat een individueel, intrapersoonlijk proces, waarbij het kind als het ware zichzelf een opdracht geeft met behulp van het woord. Het hardop spreken van kinderen tegen zichzelf is afgeleid van het interpersoonlijk spreken. We kunnen het ook anders formuleren. Naast een communicatieve functie heeft de taal ook een sturende, regulatieve functie. Uit deze regulatieve functie ontstaat de zelfregulatie, het sturen van het eigen handelen.²

Met dit principe van de interiorisatie van sociale handelingen, dat tot een immense hoeveelheid onderzoek zou leiden, schaarde Vygotskij zich bij de dialectisch-materialistische traditie in de menswetenschappen. Het begrip 'interiorisatie' is een rechtstreekse verwerking van Hegels 'Verinnerlichung'. Hegel beschouwde ook de ontwikkeling van de taal als een middel, waarmee het kind zich de cultuur van zijn maatschappij eigen maakt. Eveneens schreef Hegel over de rol van de tekens (werktuigen) en het belang van de omgang voor de kinderlijke ontwikkeling. Bovendien meende Vygotskij aan te sluiten bij het werk van Marx. Om dit te illustreren citeert hij Marx' zesde these over Feuerbach en verandert deze als volgt: 'De bekende uitspraak van Marx wijzigend, zouden we kunnen zeggen dat de psychologische natuur van de mens het ensemble van de maatschappelijke verhoudingen is, die naar binnen zijn getransfereerd en functies van de persoonlijkheid, vormen van de structuur ervan, zijn geworden. . .' (Vos, 1976). Hiermee was voor Vygotskij het belang van de maatschappij of cultuur voor het individuele bewustzijn aange-toond.

3. Sovjetkritiek

Nu we een zeer globaal overzicht hebben gegeven van Vygotskij's theorie over de fylogenetische en ontogenetische wortels van de hogere psychische processen zijn we in staat het onderscheid dat hij maakte tussen lagere en hogere psychische processen wat nauwkeuriger te bekijken. Onder hogere processen verston Vygotskij, bijvoorbeeld, het 'logisch geheugen', de 'creatieve verbeelding', 'verbaal³ denken' en de 'wilsregulatie van handelingen'. Als voorbeelden van lagere processen noemt hij 'directe waarneming', 'onwillekeurig geheugen' en 'preverbaal denken'. We hebben gezien dat het hoofdonterscheid tussen de lagere en de hogere psychische processen gelegen is in het feit dat de laatste van sociale origine zijn. Ze zijn het resultaat van een sociale interactie tussen kind en volwassene. Bovendien zijn het talige, door de tekens gemedieerde processen.

Een eerste kritiek van sovjetpsychologen, zowel werkende binnen als buiten de cultuurhistorische traditie, is nu, dat Vygotskij de lagere psychische processen regelmatig als 'natuurlijk' en de hogere als 'cultureel' kenschetste. Hiermee lijkt hij te impliceren dat de invloed van de cultuur op de mentale ontwikkeling van het kind slechts in sociale interactie tot stand komt. Latere sovjetonderzoekers hebben er echter op gewezen dat het kind ook actief interacteert met objecten en omgevingen die cultuurbepaald zijn (Brušlinskij, 1967, 1979; Božovič, 1977; El'konin, 1966; Tichomi-

rov, 1961; Zaporozec, 1966; Zaporozec & El'konin, 1979). Door deze interactie verwerft het kind kennis over zijn omgeving en deze interactie beïnvloedt de ontwikkeling van psychische processen, die Vygotskij als 'natuurlijk' beschouwde. Belangrijk is in dit verband het onderzoek van de zogenaamde Charkovschool in de Russische ontwikkelingspsychologie. Deze school bestond uit een groep ex-medewerkers en leerlingen van Vygotskij onder leiding van A.N. Leont'ev, die de soms wat schematische ideeën van Vygotskij trachtte uit te werken (andere bekende leden van de groep waren Zaporozec, Božovič, Zinčenko en Gal'perin). De onderzoekers van deze school benadrukten al snel het actieve karakter van de lagere, niet-gemedieerde psychische processen. Zij benadrukten het concept van de activiteit (dejstvie). Dit handelings- of activiteitsbegrip, dat Vygotskij slechts van toepassing zag op de hogere psychische functies, staat tegenwoordig centraal in de sovjetpsychologie (zie ook Van Rappard, 1982). Alle psychische processen worden beschouwd als gebaseerd op externe handelingen (predmetnoe dejstvie). '... de mentale processen van het kind zijn het resultaat van de geschiedenis van zijn/haar interacties met de sociale en niet-sociale omgeving, op basis waarvan hij/zij een grote verzameling specifieke aanpassingen ontwikkelde die relaties uitdrukken tussen objecten en mensen die het kind tegenkomt' (Cole, 1979/80).

Zaporozec heeft erop gewezen dat het hier om een nieuwe conceptie van de (sovjet)psychologie gaat: de psychische activiteit van de mens ontwikkelt zich op basis van zijn praktische activiteit, op basis van de oriënterende en regulerende processen, die met deze activiteit verbonden zijn (Zaporozec, 1966; zie ook Van Rareren & Carpay, 1980). V.A. Asnin, een lid van de voornoemde Charkovschool, trachtte het belang van het handelen of de activiteit als volgt aan te tonen (Asnin, 1979/80). Een groep proefpersonen (kinderen) werd geconfronteerd met een serie problemen van toenemende moeilijkheidsgraad. Het bleek dat de kinderen, indien zij actief de hele serie problemen doorwerkten, in staat waren zelfs de moeilijkste opgaven op te lossen. Liet men, daarentegen, het passieve kind in de aanvangsfase van het experiment zien hoe een bepaald probleem opgelost moest worden, dan kon het deze probleemoplossingmethode imiteren, maar deze niet generaliseren naar een moeilijker probleem. Asnin concludeert dat noch de instructie noch opgedane ervaring sec kan leiden tot generalisatie. De ervaring moet op georganiseerde wijze worden aangeboden, wil een generalisatie tot stand komen. 'Hiertoe, moet het subject actief zijn met betrekking tot de objectieve realiteit die onder de betreffende condities aanwezig is. . . Door het

probleem in onze serie te proberen, gebruikmakend van overeenkomstige methoden om ze op te lossen en door dan deze methoden te transfereren naar nieuwe problemen, waarbij fouten gemaakt en hersteld worden, kwamen de proefpersonen tot een generalisatie die ze in staat stelde een probleem op te lossen, dat ze eerder niet konden oplossen'.

De voornaamste trek van dit en andere experimenten uit de Charkovschool is de nadruk op de voortdurende interactie tussen kind en cultureel bepaalde omgeving. Zinčenko, een ander lid van deze school, trachtte deze visie bijvoorbeeld aan te tonen op het gebied van de waarneming. Hij liet zien, in een reeks van experimenten, dat de opvatting van visuele waarneming als een passieve registratie onhoudbaar is. Sovjetpsychologen zien tegenwoordig het waarnemen als een perceptief *handelen* (perceptiv-nije dejstvija). De reden is, dat zij er in geslaagd zijn aan te tonen dat de effectorcomponent van de waarneming een veel grotere rol speelt dan tot dan toe werd aangenomen. Al in de eerste levensmaanden is de activiteit van het kind, gebaseerd op oriëntatiereacties, zeer groot. Zoals Zinčenko liet zien zijn deze lagere processen actief van aard en veranderen ze in de ontogenese (Zinčenko & Vergiles, 1969; Zinčenko & Ruzskaja, 1959; zie ook Van Parreren & Carpay, 1980). Kinderen van verschillende leeftijdsniveaus vertonen verschillende oogbewegingspatronen bij het bekijken van een object. Volgens Zinčenko wijzen deze gegevens erop dat zich in de ontogenese perceptieve handelingen ontwikkelen. Deze handelingen hebben een specifieke, unieke structuur doordat het kind zich de maatschappelijke sensorische ervaring eigen maakt (usvoenie) (Zaporožec, 1966, 1969). Deze constatering dat zelfs de waarneming een geleerde, door maatschappelijke ervaring beïnvloedde, perceptieve handeling is, leidt er overigens in de sovjetpsychologie onmiddellijk toe, dat men onderwijsprogramma's ontwerpt om kinderen beter of sneller te leren waarnemen (Van Parreren & Carpay, 1980).

We hebben dus gezien dat de processen die door Vygotskij beschouwd werden als 'lager' of 'natuurlijk' (bijvoorbeeld 'directe waarneming') bepaald niet passief van aard zijn. Zaporožec suggereert dat Vygotskij tot zijn foutieve zienswijze kwam, omdat hij zelf geen onderzoek deed naar lagere psychische processen. Daardoor moest hij wel terugvallen op de indertijd gangbare notie van lagere processen als 'natuurlijke reacties van het organisme', die alleen door rijping veranderen.

In het voorgaande lieten we zien hoe Vygotskij ten onrechte de invloed van cultuur tot sociale interactie, dat wil zeggen de omgang van het kind met de volwassene, beperkte. Een tweede be-

zwaar dat door sovjetpsychologen gemaakt is tegen Vygotskij, is dat hij de invloed van de sociale interactie ten onrechte te zeer beperkte tot de taal (de spraak). Heel uitgesproken zien we deze tendens in een onderzoek van Vygotskij naar de ontwikkeling van de hogere vormen van aandacht in de kinderjaren. Daar schrijft hij: 'Zijn of haar aandacht is, als het ware, in een toestand van verwaarlozing, hij wordt niet gestuurd, niet gevangen en gereguleerd door de spraak van volwassenen als bij de aandacht van het normale kind. Kortom, hij (de aandacht) is niet aan de cultuur aangepast' (Vygotskij, 1979).

Deze restrictie van de rol van de sociale interactie tot de rol van de spraak heeft, alweer, tot consequentie dat psychische processen, waarbij geen spraak betrokken is, als 'natuurlijk' of 'biologisch' beschouwd worden. Nu, vijftig jaar later, weten we echter dat ook deze zienswijze niet houdbaar is. Recent onderzoek, zowel in de sovjetpsychologie als in de westerse psychologie (bijvoorbeeld Lewis & Freedle, 1973; Bruner, 1975; Bullowa, 1979) heeft laten zien dat moeder-kind interacties in de preverbale levensfase van fundamenteel belang zijn voor de ontwikkeling van de talige communicatie. Moeder en kind schijnen heel goed in staat te zijn te communiceren zonder woorden en de interactie doorloopt verschillende fasen. De rol van het kind is hierbij bepaald niet passief (zie bijvoorbeeld Trevarthen, 1977; Newson, 1977 en Brazelton et al., 1974). De moeder-kind interactiepatronen raken pas later verbonden met woorden, wellicht op een wijze zoals door Bruner (1975) beschreven is. Hierna zou mogelijk het interiorisatieproces optreden van het woord als zelfstructie naar denkprocessen.

Het is duidelijk dat een dergelijke verbinding van, overwegend westers, onderzoek met de ideeën van Vygotskij, vooralsnog speculatief is. Onmogelijk lijkt ze echter niet. We stellen dus vast dat er verschillende belangrijke fasen van sociale interactie tussen kind en volwassene voorafgaan aan het proces dat Vygotskij als interiorisatie schetste. Door de rol van de spraak te benadrukken verwaarloosde Vygotskij deze ontwikkelingsperioden en beschouwde hij ze als 'biologisch', 'passief' of 'natuurlijk'. Uiteraard stond Vygotskij in de jaren dertig niet alleen in deze misvatting. Het onderzoek naar preverbale moeder-kind interacties komt pas de laatste tien à twintig jaar goed op gang. (Van IJendoorn et al., 1982).

Hoewel Vygotskij er zo nu en dan in zijn, niet altijd even consistente, werk blijkt van geeft dat hij zich enige van de problemen, die wij hier gesignaleerd hebben, realiseerde, blijven er tekortkomingen in zijn werk bestaan. Het is daarom begrijpelijk

dat diverse sovjetpsychologen hem later gekritiseerd hebben vanwege de te scherpe scheiding tussen lagere en hogere psychische processen. Brušlinskij, een leerling van Rubinštejn, concludeerde zelfs in een diepgaande studie (Brušlinskij, 1967), dat Vygotskij zich schuldig maakt aan het construeren van een dualisme. Door de lagere processen als passief en biologisch van aard af te schilderen en het verbale (spraak) karakter van de hogere psychische processen te benadrukken, werd Vygotskij, de onvermoeibare opponent van een methodologisch dualisme (Van IJzendoorn et al., 1981), zelf tot een ontologisch dualist. Door de nadruk te leggen op het activiteits- of handelingsconcept hebben latere sovjetonderzoekers, werkend binnen de cultuurhistorische traditie, dit dualisme trachten te overwinnen. Het is interessant om te zien hoe zij hiermee het zwaartepunt verleggen naar die andere fundamentele categorie uit de marxistische leer van de fylogeneze van de mens: de arbeid (zie paragraaf 2.1.). Zag Vygotskij nog vooral de taal of de spraak als de overdrager van cultuur bij uitstek, nu raakt de activiteit ofwel het zich handelend eigen maken van cultuurvormen op de voorgrond. En dit zijn precies de twee categorieën, waarvan wij zagen dat ze in de fylogeneze de beslissende rol speelden. Door de arbeid, ofwel het in samenwerking intentioneel handelen en door de taal werd de mens tot waarlijk mens. In de ontogenese of kinderlijke ontwikkeling zien wij dit proces weerspiegeld. Slechts door zich in het handelen en met behulp van de taal het cultuurgoed eigen te maken, kan het kind zich tot waarlijk mens ontwikkelen. De nauwe verwevenheid van filosofische, antropologische, pedagogische en psychologische theorieën en onderzoeken in de (sovjet)menswetenschappen is hiermee nog eens aangetoond.

4. Conclusie

Aangetoond werd dat Vygotskij ten onrechte een scherpe dichotomie creëerde van lagere en hogere psychische processen. Bovendien beschouwde hij de lagere processen als 'passief' en 'natuurlijk', hetgeen door later onderzoek weerlegd is. Verschillende sovjetonderzoekers (Brušlinskij, 1979; El'konin, 1966; Zaporozec, 1966) hebben er echter op gewezen dat de moderne sovjetopvatting van de lagere en hogere psychische processen zich heel goed laat verenigen met de cultuurhistorische theorie. Het belang van de factor 'cultuur' voor de mentale ontwikkeling wordt alleen nog meer beklemtoond. Inderdaad lijkt het niet onwaarschijnlijk, dat Vygotskij, geconfronteerd met de nu bekende onderzoeksgegevens, de kritiek onderschreven zou hebben. Intussen is de relevantie van het debat over de lagere en de hogere

psychische processen duidelijk. Als aangetoond kan worden dat zelfs processen, waarvan men algemeen dacht dat ze 'natuurlijk' of 'erfelijk' waren, door de cultuur beïnvloed blijken te worden, dan is er in principe een mogelijkheid de ontwikkeling van deze processen te sturen. Dat dit een reële mogelijkheid is, werd bijvoorbeeld aangetoond in het werk van Leont'ev over de ontwikkeling van een absoluut gehoor en, onlangs, door Podol'skij (een leerling van Gal'perin) in zijn monografie over de simultane identificatie van eenvoudige, geometrische stimuli (Leont'ev, 1969; Podol'skij, 1978).⁴

Onze conclusie luidt daarom dat een aangepaste cultuurhistorische theorie een rol zal blijven spelen als een van de belangrijkste onderzoeksprogramma's van de huidige psychologie.

Samenvatting

In dit artikel staat de cultuurhistorische theorie van L.S. Vygotskij ter discussie en wel met name het onderscheid dat hij maakte tussen hogere en lagere psychische processen. Na een beknopte introductie van enige achtergronden en sleutelbegrippen van de cultuurhistorische theorie behandelen de auteurs kritiek die binnen de sovjetpsychologie is geleverd op voornoemd onderscheid. Met name laten zij zien dat Vygotskij een te scherp onderscheid maakte tussen lagere en hogere psychische processen en dat de lagere processen niet als 'natuurlijk' en 'passief' beschouwd mogen worden. Dit neemt niet weg dat een aangescherpte cultuurhistorische theorie, naar de mening van de auteurs, als researchprogramma een vruchtbare rol in het psychologisch onderzoek kan blijven spelen.

Noten

¹ Tijdens deze historische ontwikkeling loopt de biologische evolutie van de mens uiteraard door, maar in een zoveel trager tempo dat we praktisch gesproken kunnen zeggen dat de biologische evolutie door een historische ontwikkeling opgevolgd wordt. De functioneel-historische methode is hierop gebaseerd (Van IJzendoorn & Van der Veer, 1983)

² Deze zienswijze werd door Vygotskij ontwikkeld als reactie op het vroege werk van Piaget, die het hardop voor zichzelf spreken van het kind beschouwde als 'egocentrische spraak', die onder sociale druk langzaam zou afsterven. Piaget heeft op Vygotskij's kritiek gereageerd in zijn 'Comment on Vygotskij's critical remarks'. Cambridge: The MIT Press, 1962.

³ Dit is onze vertaling van 'rečevoe myšlenie', dat letterlijk 'sprakelijk denken' betekent. Ook het woord 'reč' (spraak) is door ons soms als 'taal' vertaald.

⁴ Podol'skij (1978) liet zien, dat proefpersonen geleerd kan worden twee objecten simultaan te ontdekken. Met 'simultaan' bedoelt hij ontdekking in één fixatie. Podol'skij demonstreerde dat het patroon van oogbewegingen afhankelijk is van het type training.

LITERATUUR

- Asnin, V.A. The development of visual-operational thinking in children. *Soviet Psychology*, 1979/80, 18, 29.
- Božovič, L.I. The concept of the cultural-historical development of the mind and its prospects. *Soviet Psychology*, 1977, 16, 5-22.

- Brazelton, T.B., Koslowski, B., Main, M., The origins of reciprocity: the early mother-infant interaction. In: M. Lewis & L.A. Rosenblum (eds.), *The effect of the infant on its caregiver*, London: Wiley, 1974.
- Bruner, J.S. The ontogenesis of speech acts. *Journal of Child Language*, 1975, 2, 1-19.
- Brušlinskij, A.V. The interrelationship of the natural and the social in human mental development. *Soviet Psychology*, 1979, 17, 35-52.
- Brušlinskij, A.V. Die "Kulturhistorische Theorie" des Denkens. In *Untersuchungen des Denkens in der Sowjetischen Psychologie*. Berlin: Volk und Wissen, 1967.
- Bullowa, M. (ed.) *Before speech. The beginning of interpersonal communication*. Cambridge: Cambridge University Press, 1979.
- Cole, M. Introduction. *Soviet Psychology*, 1979/80, 18, 3-8.
- El'konin, D.B. Problema obučenija i razvitija v trudach L.S. Vygotskogo. *Voprosy Psichologii*, 1966, 6, 33-41.
- Leont'ev, A.N. On the biological and social aspects of human development: The training of auditory ability. In M. Cole & J. Maltzman (eds.), *Handbook of Soviet Psychology*. New York: Basic Books, 1969.
- Lewis, M.G. & Freedle, R. Mother-infant dyad: the cradle of meaning in communication and affect. In P. Pliner & L. Kramer (eds.), *Language and Thought*. New York: Academic Press, 1973.
- Lurija, A.R. *Cognitive Development. Its cultural and social foundations*. Cambridge: Harvard University Press, 1976.
- Lurija, A.R. *Jazyk i Soznanie*. Moskou: Izd. Mosk. Univ., 1979.
- Newson, J. The growth of shared understandings between infant and caregiver. In: M. Bullowa (ed.), *Before speech. The beginning of interpersonal communication*, Cambridge: Cambridge University Press, 1979.
- Parreren, C.F. van & J.A.M. Carpay, *Sovjetpsychologen over onderwijs en cognitieve ontwikkeling*, Groningen: Wolters-Noordhoff, 1980.
- Podol'skij, A.J. *Formirovanie simul'tannogo opoznaniya*. Moskou: Izd. M.G.U. 1978.
- Rappard, J.F.H. van & Sijde, P.C. van der. Aktiviteit en mensbeeld. *Gedrag*, 1982, 10, 337-353.
- Tichomirov, O.K. Obščestvenno-istoričeskij podchod k razvitiju psichičeskoj dejatel'nosti čeloveka. *Voprosy Filosofii*, 1961, 12, 144-147.
- Trevarthen, C. Descriptive analyses of infant communicative behaviour. In: H.R. Schaffer (ed.), *Studies in mother-infant interaction*, London: Academic Press, 1977.
- Vos, J. *Onderwijswetenschap en Marxisme. De Methodenstrijd in de Sovjetonderwijswetenschap*. Groningen: Tjeenk Willink, 1976.
- Vygotskij, L.S. *Razvitie Vysšich Psichičeskich Funkcij*. Moskou: Izd. APN RSFSR, 1960.
- Vygotskij, L.S. The development of higher psychological functions. *Soviet Psychology*, 1977, 15, 60-73.
- Vygotskij, L.S. *Mind in Society. The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press, 1978.
- Vygotskij, L.S. The development of higher forms of attention in childhood. *Soviet Psychology*, 1979, 18, 67-115.
- Vygotskij, L.S. *Sobranie Sočinenij I. Voprosy teorii i istorii psichologii*. Moskou: Pedagogika, 1982a.
- Vygotskij, L.S. *Sobranie Sočinenij II. Problemy Obščej Psichologii*. Moskou: Pedagogika, 1982b.
- Wertsch, J.V. From social interaction to higher psychological processes, a

- clarification and application of Vygotskij's theory. *Human Development*, 1979, 22, 1-22.
- IJzendoorn, M.H. van, Veer, R. van der, Goossens, F. *Kritische psychologie. Drie stromingen*, Baarn: Ambo, 1981.
- IJzendoorn, M.H. van & Veer, R. van der. Holzkamp's critical psychology and the functional-historical method: A critical appraisal, *Storia e Critica della Psicologia*, 1983, 4, 5-26.
- IJzendoorn, M.H. van, Tavecchio, L.W.C., Goossens, F.A., Vergeer, M.M. *Opvoeden in geborgenheid. Een kritische analyse van Bowlby's attachmenttheorie*, Deventer: Van Loghum Slaterus, 1982.
- Zaporožec, A.V. Rol' L.S. Vygotskogo v razrabotke problem vosprijatija. *Voprosy Psichologii*, 1966, 6, 13-24.
- Zaporožec, A.V. Some of the psychological problems of sensory training in early childhood and the preschool period. In M. Cole & J. Maltzman (eds.) *Handbook of Soviet Psychology*. New York: Basic Books, 1969.
- Zaporožec, A.V. & El'konin, D.B. Vklad rannich issledovanij A.N. Leont'eva v razvitie teorii dejatel'nosti. *Vestnik Moskovskogo Universiteta. Ser. 14. Psichologija*, 1979, 4, 14-24.
- Zinčenko, V.P. & Ruzskaja, A.G. Sravnitel'nyj analiz osjazanija i zrenija. *Doklady APN (1959-62)*.
- Zinčenko, V.P. & Vergiles, N.Ju. *Formirovanie zritel'nogo obraza*. Moskou: Izd. M.G.U., 1969.