
Education for cognitive development Third international symposium on activity theory

1 Inleiding

In juni 1984 werd het derde internationale congres over de handelingspsychologie (activity theory) gehouden. Na Finland (Helsinki) en Denemarken (Aarhus) viel nu Nederland de eer te beurt dit congres te organiseren¹. Het vond plaats in de Jaarbeurs in Utrecht van 19 tot en met 21 juni. Het hoofdthema van het congres dit jaar was: Onderwijs en cognitieve ontwikkeling.

De organisatoren van dit congres (E. Bol, J. Haenen en M. Wolters) waren erin geslaagd om onder deze thematiek onderzoekers bijeen te brengen uit België, Canada, Denemarken, Duitsland (B.R.D. en D.D.R.), Groot-Brittannië, Finland, Israël, Nederland, U.S.A. en Zweden. Bij de voor-aankondigingen van het congres werd met enige ophef ook de komst van een Russische delegatie (Davydov, Gal'perin, Podd'jakov) vermeld, doch deze verscheen uiteindelijk niet. Het is niet ondenkbaar dat dit voor enkele congresgangers een teleurstelling betekende, maar we kunnen toch aannemen dat de meeste deelnemers voor de inhoud naar dit congres kwamen en niet voor het curiosum van een paar Russische coryfeeën. En zij hadden gelijk: naar zijn inhoud bleek het congres – ook zonder de Russen – bijzonder boeiend en gevarieerd, met veel mogelijkheden tot ideëenuitwisseling en discussie.

2 Achtergrond

De aandacht voor de studie van de mens van

uit handelingstheoretisch perspectief is de laatste jaren gestaag toegenomen. Ongetwijfeld heeft de groeiende internationale bekendheid met de ideeën van Vygotskij en het aansprekende onderzoek dat op basis daarvan in oost-Europa is uitgevoerd, daarin een belangrijke rol gespeeld. Vygotskij en Davydov waren dan ook de twee meest geciteerde auteurs op dit congres.

Maar de handelingstheorie heeft haar wortels zeker niet in de cultuurhistorische theorie. De handelingstheorie heeft in West-Europa en de V.S. een eigen ontwikkeling doorgemaakt op basis van bronnen die vaak ook de Oost-Europese handelingstheorie hebben geïnspireerd. Pas relatief laat zijn de verschillende ontwikkelingslijnen in Oost en West met elkaar in discussie gekomen. In de Westerse ontwikkelingen zien we voorts ook weer verschillende 'takken': een stroom in de lijn van Durkheim – Weber – Parsons, een stroom in de lijn van Husserl, Schütz en het latere symbolische interactionisme, en – ten slotte – vooral in de psychologie de lijn na Lewin die in Nederland vooral door Van Parreren is opgepakt. Natuurlijk is dit slechts een grove schets, waar verscheidene nuanceringen in aan te brengen zijn, onder meer naar de relatie met de Hegeliaanse filosofie in de verschillende stromingen. Ik ga daar nu niet dieper op in.

Verskillende opvattingen over de handelingstheorie klonken door in de voordrachten en de discussies. De Finse deelnemers waren bijvoorbeeld sterk geneigd (samen met D.D.R.) om orthodox de Russische traditie te volgen, terwijl in de voordrachten van Amerikaanse zijde vaak een affiniteit tot de symbolisch interactionistische visie doorklonk. De problematiek van de institutionele context van handelingen (een thema dat bijvoorbeeld door de filosoof Gehlen, door Parsons en later door Habermas werd bestudeerd) was op dit congres wat weinig aan bod; slechts hier en daar konden we de aandacht voor deze problematiek in gemodificeerde vorm wel terugvinden (o.a. bij Van Parreren; Fichtner).

Op het congres bleek dat 'de handelingstheorie' verre van een monolithisch geheel is. Basale verschillen in uitgangspunten die mogelijkwijs ten grondslag liggen aan verschillende handelingstheoretische concepties werden evenwel niet uitgediept. De aandacht was vooral gespist op vraagstukken die te maken hadden met de inrichting van onderwijs dat stimulerend van de cognitieve ontwikkeling beoogt. In verband daarmee was het congresprogramma gedeeltelijk thematisch opgezet. In de ochtendsessies waren op de achtereenvolgende dagen respectievelijk de volgende hoofdthema's gepland: Education in regular school, Education for the mentally retarded, Education in the third world countries. Voor de middagen waren wat andere niet direct over de hoofdthema's handelende papervoorzichten gepland. Onderzoek m.b.t. bepaalde schoolvakken en m.b.t. motivatie stonden daarin centraal. Doordat niet alle sprekers zich strikt aan hun thema hielden en doordat sommige geplande sprekers niet konden komen (we noemden reeds de Russen, maar ook Ann Brown en haar echtgenoot J. Campione waren uitgenodigd, maar uiteindelijk verhinderd) bleef er van het thema 'Education for the mentally retarded' uiteindelijk helaas weinig over.

Bij de inhoudelijke bespreking van het congres zal ik hieronder dan ook niet de thema's van de congresopzet volgen. Alle voordrachten kunnen ondergebracht worden in de volgende probleemgebieden: - Activiteitstheorie en onderwijs, - Cultuurinvloeden op de ontwikkeling, - Onderzoek van onderwijsleerprocessen. In deze volgorde zal ik de voordrachten hieronder bespreken².

3 Activiteitstheorie en onderwijs

De centrale vraag van dit thema is hoe de activiteit van leerlingen moet worden georganiseerd, opdat daarvan een stimulerende invloed voor de cognitieve ontwikkeling uitgaat. In een interessante analyse liet B. Fichtner (B.R.D. - *Learning and learning activity*) zien, dat de opvatting over leren op school ook een historisch veranderend idee is. Met de komst van het schrift werd het leren voor een belangrijk deel naar een aparte locatie in de samenleving verwezen en werd het leren in versterkte mate opgevat als het

leren reciteren van geschreven teksten. De overgang naar een meer produktieve vorm van leren (leeractiviteiten) waarbij het subject actief zijn kennis ontwikkelt, is historisch gezien vrij laat. De aanzet daartoe laat Fichtner bij Von Humboldt beginnen. In feite - zo zouden we nu kunnen stellen - zitten we nog midden in de overgang van het reproductieve leren naar de leeractiviteiten³.

J. Lompscher (D.D.R. - *Formation of learning activity - a fundamental condition of cognitive development through instruction*) bepleit ook de ontwikkeling van de leeractiviteiten op school als essentiële factor in de cognitieve ontwikkeling. De leerlingen moeten leren hun activiteiten aan de hand van theoretische modellen te organiseren en de tendens tot mechanisch leren overwinnen. Daarbij moet speciaal acht geslagen worden op de ontwikkeling van de zelfstandigheid. Echter, één van de problemen van dit soort onderwijs is - zo laat Lompscher zien - dat het paradoxaal van karakter is: aan de ene kant moeten we erop toezien dat de leerlingen *zelf* de relevante leerhandelingen uitvoeren en zelf hun eigen leerproces beheren, aan de andere kant moeten we de leerling van buitenaf sturen om hem op een hoger ontwikkelingsniveau te brengen. Aan de hand van onderzoeken uit zijn team en van de sovjetpsychologen schetst Lompscher een model waarin de ontwikkeling van de leeractiviteit op gang gezet kan worden. De voornaamste kenmerken daarvan zijn het ontwikkelen van een algemene oriënteringsbasis uitgaande van een probleemsituatie. Het gebruik van modellen, reflecteren, coöperatie tussen leerlingen zijn wezenlijke aspecten van een dergelijk leerproces.

C. van Parreren (*Development through instruction*) kwam voor een belangrijk deel tot dezelfde bevindingen als Lompscher, waar het het belang van zelfstandigheidsontwikkeling, coöperatie, reflectie en theoretisch denken betreft. Maar Van Parreren detailleerde de problematiek nog wat verder en maakte hem daardoor beter hanteerbaar. Aan de ene kant hebben we te maken met de wat-vraag d.w.z. de vraag naar de aard en hoeveelheid van concepten/principes, strategieën en attitudes. Maar aan de andere kant is daar nog de voor de praktijk wezenlijke vraag naar het *hoe*. De leerkracht staat eigenlijk steeds in een veld van dilemma's, waarvan sommige -

zoals Lompscher al liet zien – zelfs paradoxaal zijn. Met zijn richtlijnen voor ontwikkelend onderwijs introduceerde Van Parreren een aantal onderscheidingen die het ideaal van het ontwikkelend onderwijs wat dichter bij het uitvoeringsniveau van de onderwijspraktijk brengen⁴.

De voordrachten van Fichtner, Lompscher en Van Parreren hebben gemeen, dat ze alle een bewuste, productieve vorm van leren voorstaan, waarbij het er dus in het onderwijs op aankomt het subject *zelf* de gewenste kennis te laten voortbrengen. De problemen die daar nog mee zijn kwamen in de discussies ook steeds naar voren. Ten aanzien van de vraag naar het *wat* van het onderwijs moeten we de praktische functie van kennis mee in het oog houden (nl. de mogelijkheid om daarmee de wereld te veranderen). Theorieën die zich alleen op bewustzijnsontwikkeling richten zijn om die reden dan ook problematisch. Fichtners keuze voor Von Humboldt als leidraad komt hiermee ook in een wat moeilijke positie. Probleemgerichte en coöperatieve onderwijsvormen zijn wellicht belangrijke methoden om leerlingen tot leeractiviteit te brengen, maar waarschijnlijk niet altijd en overal te gebruiken. Bij elke interventie in het onderwijs moet afgewogen wat de objectieve eisen zijn die we aan leerlingen stellen en wat de subjectieve kwaliteiten van de leerlingen zijn die daarbij (moeten) worden aangesproken. Maar de vraag is dan met welke analysemiddelen we deze kunnen bepalen. Een zwaarwegend probleem dat aan al deze vraagstukken nog toegevoegd moet worden is dat van de selectie in het onderwijs. Beslissingen ten aanzien van de onderwijshoudens, methoden, middelen van diagnostiek etc. zijn altijd selectief. De vraag hoe we de selectieve functie van het onderwijs in de hand kunnen houden bleef als een netelig probleem overeind staan.

4 Cultuurinvloeden op de ontwikkeling

Cognitieve ontwikkeling is sterk afhankelijk van de aard en omvang van het handelingsrepertoire dat bij kinderen ontwikkeld wordt. Door de cultuurgebondenheid van handelingen en daarop gestoelde leerprocessen wordt dus ook de cognitieve ontwikkeling zelf cultuurafhankelijk.

J. Zimmer (U.S.A. – *Rules, representations and images: developmental and cultural influences*) ondersteunde deze gedachte met zijn onderzoeksgegevens. Hij beschreef onderzoek naar de aard van mathematische kennis van kinderen (hun wijze van regelhantering, symbolische representatie en voorstelling) in afhankelijkheid van leeftijd en cultuur. Door cross-culturele vergelijking van Amerikaanse en Taiwanese kinderen kwam bijvoorbeeld aan het licht dat Taiwanese kinderen meer gebruik maken van een voorstellingsmatige oplossingswijzen (*imagery*) van wiskundige problemen, daar meer affiniteit toe hebben en op dat punt ook sneller ontwikkelen dan Amerikaanse kinderen. Wellicht doet hier een cultuurverschil zich gelden. Of we hieraan nu ook de conclusie moeten verbinden, dat Taiwanese kinderen nu in het onderwijs zo benaderd moeten worden dat hun 'iconische' aanpak van wiskundige problemen een kans krijgt, werd door Zimmer helaas niet verder besproken. Natuurlijk hoeft een geometrische aanpak niet inferieur te zijn ten opzichte van een meer formele, maar zoals Seeger (zie par. 5) liet zien is het wel van belang voor de ontwikkeling van het wiskundig inzicht erop toe te zien, dat de voorstellingen een adequate symbolische functie in het denken gaan vervullen.

Beïnvloeding van de cognitieve ontwikkeling door onderwijs roept naast technische problemen (wat? hoe?) ook moreel-ethische problemen op. Een dergelijke beïnvloeding wekt vrijwel altijd ook een spanning op tussen de nieuwe (school-)cultuur, de daarmee verbonden wijzen van denken enerzijds en de aanwezige, oorspronkelijke cultuur en alledaagse denkwijzen. Dit probleem doet zich ook op pregnante wijze voor in de derde-wereldlanden die mede door verbetering van de kwaliteit van hun onderwijs hun sociaal-economische problemen willen aanpakken. In vrijwel alle gevallen betekent dit voor het betreffende land aanpassing aan de westerse cultuur. In boeiende voordrachten zijn Feuerstein en Cole juist op deze problematiek ingegaan.

R. Feuerstein (Israël – *Education in the third world and the theory of structural cognitive modifiability*) betoogde, dat het mogelijk is om elke ontwikkeling door adequate interventies van haar voorspelde verloop te

doen afwijken zonder daarbij te moeten veronderstellen dat erfelijke factoren e.d. zonder invloed zijn! Deze mogelijkheid duidt hij aan als 'modifiability' en, zo stelde hij: 'Modifiability' is the slogan of education in general'. Binnen deze mogelijkheid wordt het basale probleem voor de derde-wereldlanden hoe de adaptatie aan de dominante cultuur verwezenlijkt moet worden. Feuersteins antwoord op die vraag kunnen we vermoeden: voorkom culturele deprivatie, laat mensen niet vervreemden van hun eigen, oude cultuur, maar spoor die cognitieve operaties op die essentieel zijn voor de adaptatie aan de nieuwe cultuur en welke ontbreken in het repertoire van de betrokken samenleving in de derde wereld. Deze operaties moeten we die mensen leren ('instrumental enrichment' noemt Feuerstein dit proces). Dit vraagt weer om adequate diagnostische methoden. Zoals bekend is Feuersteins werk voor een groot deel gewijd aan de ontwikkeling van dergelijke methoden.

M. Cole (U.S.A. - *Education and the third world: a critical discussion and some experimental data*) ging nog verder in op de stimulering van de cognitieve ontwikkeling en de moreel-ethische problematiek die dit meebrengt. Ontwikkelingsbeïnvloeding verloopt via de taal, aldus Cole. Maar de onderwijstaal is geen onpartijdig instrument: de taal vertegenwoordigt een paradigmatische structuur (in de zin van Lurija). Als zodanig legt de taal aan het bewustzijn mogelijkere een categoriestructuur op die niet overeenstemt met de vertrouwde morfologie van het dagelijks leven. Op deze wijze kan onderwijs cultuurvervreemdend werken. De mogelijke nadelige gevolgen daarvan in de derde wereld moeten we niet onderschatten of bagatelliseren met het argument dat de nieuwe cultuur rijker of beter is en meer zekerheden verschaft. We moeten zoeken naar een evenwicht tussen de activiteit van het dagelijks leven en de daarvan gescheiden leeractiviteit. Cole maakt de toehoorders attent op de ideologie achter het door ons zo geprezen onderwijs: 'we should not confuse mastery of advanced technology with virtue, nor with a secure human future'. Cole raakt m.i. een kernpunt in de problematiek van het ontwikkelend onderwijs als hij wijst op de openheid van de menselijke geschiedenis. De vraag hoe we daar in het kader van ontwik-

kelend onderwijs rekenschap van kunnen geven, daar kwam Cole helaas niet aan toe.

De keiharde realiteit van de onderwijskundige problemen van het onderwijs in derde-wereldlanden werd op indringende wijze naar voren gebracht door G. Meyer (Ned. - *Bilingualism and education for cognitive development: the case of Mozambique*) en W. Verbunt (Ned. - *Problems and possibilities of preschool-education in Guiné-Bissau*). Beiden hebben in een derde-wereldland gewerkt, onderzoek gedaan en deden daar verslag van. Verbunt liet zien, dat de geforceerde introductie van het kleuteronderwijs in Guiné-Bissau mislukt is, niet zozeer door gebrek aan middelen (goede leerkrachten, didactisch materiaal, vervoermiddelen e.d.), zoals de overheid ter plaatse beweert, maar juist door volstrekt andere beginvorwaarden waarmee die kinderen op school komen en die vaak op gespannen voet staan met de voorwaarden die verondersteld worden in een op westerse leest geschoeid kleuteronderwijs. O.a. bleken kinderen erg ingesteld op letterlijk inprenten (reproductief leren), hetgeen de cultuurafhankelijkheid van de visie op leren (vgl. Fichtner in par. 3) nog eens onderstreept. Overigens zijn ook de materiële omstandigheden waaronder onderwijs gegeven moet worden (Verbunt illustreerde dat nog met dia's) een hinderpaal voor de realisatie van naar westerse ideeën adequaat onderwijs. In een andere lezing ging Meijer in op de situatie in Mozambique. Na de zelfstandigwording werd daar voor Portugees als algemeen officiële voertaal gekozen. Dit betekende voor de meeste leerlingen een tweetalige opvoeding. Echter, niet zozeer de tweetaligheid zelf bleek daarbij het grootste probleem te zijn, maar juist het feit dat de nieuwe taal een ander type taalgebruik en denken veronderstelde.

In verschillende discussies werd de relatie tussen cultuur - cognitieve ontwikkeling verder aan de orde gesteld, waarbij de problematiek van de derde wereldlanden breed werd uitgemeten. Het is hier niet mogelijk die verspreide discussies gedetailleerd weer te geven. In grote lijnen komen de voornaamste problemen toch steeds weer neer op de vraag naar de mogelijkheid en/of wenselijkheid van integratie van verschillende (sub)culturen en de daarin verankerde denkwijzen en taalgebruik, of hegemonie van één cultuur

met als gevolg kolonialisering (in de zin van Habermas) van de leefwereld van de derde wereld door onze westerse cultuur. Feuerstein suggereert – zoals in de discussies werd opgemerkt – dat zijn diagnostisch instrumentarium culture-free is; in hoeverre kan dat worden volgehouden? Kunnen vreemde elementen wel zo maar in een cognitieve structuur uit een andere cultuur worden ingebouwd – zoals de instrumentaal enrichment methode suggereert? De discussies op dit terrein bleven hoofdzakelijk op het technische vlak, de kritische opmerkingen van Cole ten spijt. Wellicht hadden de discussies aan scherpere, breedte en diepte gewonnen wanneer de optiek van de sociologische handelingstheorie (o.a. Habermas) daarin betrokken was. Maar zoals we hiervoor (zie par. 2) reeds aangaven was deze benadering op het congres vrijwel afwezig.

5 Onderzoek van onderwijsleerprocessen

In verschillende paperpresentaties werden pogingen besproken om vanuit de handelingstheoretische optiek onderzoek te doen in de klas. Een belangrijk thema daarin is de motivatie-ontwikkeling van leerlingen. Op deze problematiek werd ingegaan door S. Thyssen (Denemarken – *Motivation and activity in early school age*) en P. Hakkarainen (Finland – *Learning motivation and instructional intervention*). In de lijn van Leont'ev – El'konin – Markova bepleitten beiden de ontwikkelbaarheid van motivatie door onderwijs. De inhoud en structuur van de leeractiviteiten zijn volgens deze opvatting bepalend voor de motivatie-ontwikkeling. Leren moet dan als een sociaal en probleemgericht proces gebaseerd op theoretische middelen worden opgevat, waarbij leerlingen elkaar persoonlijk kunnen aanspreken op oplossingsmethoden en veronderstellingen. Thyssen vond in zijn onderzoek bevestiging voor deze veronderstellingen: in de loop van een aantal jaren coöperatief onderwijs ontwikkelden leerlingen een grotere betrokkenheid bij de leerstof, aandacht voor de methode van handelen en zelfsturing.

In de overige voordrachten stond de kwaliteit van de leer- en denkprocessen in het onderwijs centraal. H. Osser (Canada – *Students' cognitive resources and classroom-*

tasks) liet aan de hand van zijn onderzoek zien dat de verschillen tussen leerlingen wat betreft schoolprestaties niet zozeer of niet uitsluitend liggen op het gebied van de vakinhoudelijke kennis of sociale cognitie, maar vooral op gebied van metacognitie en de persoonlijke interpretaties van de leerlingen van de leerstof. De diagnostiek van deze kwaliteiten is echter nog verre van optimaal.

Door vele sprekers werd naar voren gebracht dat een wezenlijk element in de ontwikkeling van het theoretisch denken erin bestaat leerlingen te leren theoretische modellen als handelingsinstrument te hanteren (zie ook par. 3). Onderzoek naar de eisen die aan die modellen gesteld moeten worden en naar de aard van de leerresultaten die bereikt kunnen worden met verschillende modellen is in dat kader zeer belangrijk. F. Seeger (B.R.D. – *Two aspects of mathematical learning activity in proportional reasoning*) rapporteerde over onderzoek waarin gebleken was dat de aard van de in het leerproces gebruikte grafische modellen van invloed is op de kwaliteit van het ontwikkelde inzicht. Grosso modo zou gesteld kunnen worden, dat modellen die als een machine gericht zijn op de produktie van specifieke externe resultaten (die, anders gezegd, algoritmisch handelen uitlokken met het oog op het oplossen van specifieke problemen) minder vruchtbaar zijn dan modellen met symboolkarakter die relaties blootleggen in functie waarvan de leerling zijn eigen handelen probeert te organiseren. Seeger verbindt het onderscheid in verschillende modellen met het onderscheid interiorisatie – exteriorisatie, maar zoals in de discussies ook al bleek is dit theoretisch nog niet helder. Mijns inziens is het beter om de onderscheiden modellen te relateren aan het door Vygotskij reeds gemaakte onderscheid tussen werktuig en teken en dus aan de wijze waarop het handelen georganiseerd wordt door het subject.

In het kader van de leerplanontwikkeling rapporteerden M. Hedegaard & Y. Engeström (Denemarken/Finland – *Teaching theoretical thinking in elementary school: the use of models in history and biology*) over hun pogingen om in de vijfde klas van de basisschool een leerplan te ontwikkelen op basis van Davydovs ideeën: de leerstof organiseren vanuit een kiem van algemeen naar bijzonder en opklimmen van het abstracte

naar het concrete⁵. Het leerplan en de aard van de gebruikte modellen werden vrij uitgebreid besproken. Het onderzoek zelf is nog in volle gang; over de evaluatie daarvan kon nog weinig gezegd worden. Het feit dat genoemde onderzoekers zich gewaagd hebben aan het leergebied geschiedenis/biologie verdient hier apart vermelding, omdat zulks nog vrij zeldzaam is in het kader van het op Davyoviaanse leest geschoeide leerplanonderzoek. Wel blijft het de vraag of de basis van één kiem dat hele leerstofgebied zodanig georganiseerd kan worden dat dit de wetenschappelijke verworvenheden volledig dekt. In hoeverre binnen zo'n leerplanstructuur ook voldoende recht gedaan kan worden aan de eigen (primitieve) interpretaties van leerlingen t.a.v. het betreffende gebied blijft ook vooralsnog duister en kon ook in de discussie niet opgehelderd worden.

Voor het leergebied Algemene Technieken deed R. de Jong (Ned. - *The influence of structuring the learning environment on technical problem-solving*) verslag van zijn onderzoek waarin hij drie verschillende instructiemethoden (algoritmisch, heuristisch, zelf-ontdekkend) vergeleek op hun effect op de ontwikkeling van de vaardigheid tot het oplossen van technische problemen. Duidelijke conclusies daarover bleken op basis van dit onderzoek nog niet mogelijk.

I. Koskinen (Finland - *Learning problems of bright children in mother-tongue classes*) beschreef ten slotte enige van haar observaties waaruit naar voren kwam dat het traditionele onderwijs onvoldoende activerend is en geen recht kan doen aan de creatieve inbreng van de leerlingen zelf. Zelfs begaafde leerlingen kunnen daardoor leerproblemen krijgen. Deze constateringen van de spreker waren niets nieuws. Ten aanzien van de aanpak van deze problematiek bleef zij helaas onduidelijk. De discussie over deze problematiek kwam echter niet op gang (wellicht was iedereen te moe na deze laatste lezing van het congres?).

Toch - zo kunnen we achteraf stellen - raken we hier weer aan een kernpunt van ontwikkelend onderwijs. Indien we ernst maken met ontwikkelend onderwijs voor *alle* leerlingen kunnen we niet voorbijgaan aan de problemen van de begaafde leerlingen. Op zichzelf is het niet zo'n probleem om het onderwijs op hen in te stellen, maar dit gaat ongetwij-

feld ten koste van de minder begaafden. Niveau-differentiatie heeft ook zijn technische, sociale en moreel-ethische problemen⁶. Op het congres kwam men niet verder dan het constateren en beamen van de problematiek. Zoals dat heet: verder onderzoek is gewenst.

6 Nabeschuwing

Van het congres zullen 'Proceedings' worden uitgegeven waarin alles nog eens rustig en meer in detail valt na te lezen⁷. Ongetwijfeld zullen dan meer problemen aan het licht komen dan hier konden worden aangestipt. Reeds nu laten zich evenwel enige pregnante open vragen aanwijzen. Op het congres werd herhaaldelijk gevraagd naar verscherpte definities van begrippen als 'reflectie'/'metacognitie', 'motivatie', 'interventie', 'bewustzijn', meestal met de intentie om het bijzondere van de handlingspsychologie ten opzichte van de 'cognitive science' helder te krijgen. Waarschijnlijk is het geen vruchtbare weg om deze verschillen alleen door definities of operationalisaties duidelijk te maken, hoewel dat natuurlijk goede uitgangspunten kunnen zijn. De werkelijke verschillen worden pas goed zichtbaar indien beide benaderingen in hun respectieve wetenschapstradities geplaatst kunnen worden. De discussie daarover zou in de toekomst zeker gevoerd moeten worden.

Zoals reeds werd vastgesteld zijn er echter ook onder handelingstheoretici allerlei verschillende standpunten. Ook de discussie daarover zal waarschijnlijk wat helderheid kunnen scheppen in de uitgangspunten van de handelingstheoretische benadering van de mens. Deze onderlinge verschillen waren op het congres heel concreet merkbaar: de poging om een International Association of Activity Psychology op te richten strandde op te grote meningsverschillen over uitgangspunten, doelstellingen, naamgeving. De oprichting van zo'n vereniging is zeker nuttig maar voorlopig blijft het bij een informele internationale gemeenschap die vooral gebonden wordt door een bepaald theoretisch taalgebruik en een zekere affiniteit tot de cultuurhistorische theorie van Vygotskij.

Inhoudelijke problemen zijn er natuurlijk ook (of: juist?) na dit congres te over. Naast

de al genoemde: zoals de paradox waar Lompscher op wees, de curriculumproblematiek, de vraag 'ontwikkeling, waarheen?' (Cole) etc., zijn er nog tal van problemen die op het congres niet of nauwelijks aan de orde geweest zijn. In zijn slotwoord wees Bol daar ook op. Hij noemde de problematiek van de specifieke technische, sociaal-economische condities waaronder gehandeld wordt en hun invloed op leer- en ontwikkelingsprocessen. Het is niet moeilijk het aantal uit te breiden. Men denke aan: leerkrachtgedrag in het kader van ontwikkelend onderwijs (Van Parre- ren heeft reeds een aanzet daartoe gegeven), persoonlijkheidsontwikkeling en de invloed daarvan op leer- en ontwikkelingsprocessen, de ontwikkelingspsychologische inbedding van leerprocessen, de problematiek van de stabilisering van het handelen (ontwikkeling van instellingen), de problematiek van de mechanisering van het denken, zowel intern door vorming van adequate automatismen, als extern door gebruik van computer e.d., etc., etc. Gelukkig komt er een volgend congres, dat volgens afspraak in het voorjaar van 1986 gehouden zal worden in West-Duitsland. Misschien komen we dan wéér een stapje verder.

Noten

1. Voor verslag van eerder congres zie R. v.d. Veer, Theoretisch denken in het onderwijs: een congres te Helsinki (kroniek). *Pedagogische Studiën*, 1983, 60, 183-185.

2. De voordrachten waren voor een deel een voortzetting van onderzoek waarover op voorgaande congressen reeds gerapporteerd was. Zie: M. Hedegaard & P. Hakkarainen (Eds.), *Teaching and learning on a scientific basis*. Aarhus: 1984.
3. De door Fichtner behandelde problematiek is in het kader van de cultuurhistorische theorie erg actueel. Davydov (1983) benoemt de tegenstelling als dressuur vs. leeractiviteit. Zie: V.V. Davydov, Istoričeskie predposylki učebnoj dejatel'nosti. (Historische voorwaarden voor de leeractiviteit). In: *Razvitie psichiki škol'nikov v processe učebnoj dejatel'nosti*. Moskou: 1983.
4. De door Van Parre- ren besproken richtlijnen zijn ook terug te vinden in zijn 'Richtlijnen voor ontwikkelend onderwijs'. In: E. De Corte (red), *Onderzoek van onderwijsleerprocessen*. Harlingen: Flevodruk, 1982.
5. Voor nadere bespreking van Davydovs opvattingen zie J. Haenen & B. van Oers (red.), *Begrippen in het onderwijs*. Amsterdam: Pegasus, 1983.
6. Voor de begaafdheidsproblematiek vanuit de optiek van het ontwikkelend onderwijs zie S. Blom & W. Wardekker, Hoogbegaafdheid, geen vanzelfsprekend begrip. *Pedagogische Studiën*, 1983, 60, 220-229.
7. Het congresboek is uitgegeven door S.V.O.: E. Bol, J. Haenen & M. Wolters (Eds.), *Education for cognitive development. Third International Symposium on Activity Theory*. Selecta Reeks. S.V.O., 1985.

B. van Oers
 Vakgroep Onderwijskunde
 Vrije Universiteit, Amsterdam