

# Hoogbegaafdheid: geen vanzelfsprekend begrip

---

S. BLOM en W. L. WARDEKKER  
*Vakgroep Onderwijskunde, Vrije Universiteit,  
Amsterdam*

---

## 1 Inleiding: waar gaat het eigenlijk over?

Het begrip (hoog-)begaafdheid moge op het ogenblik een nieuwe aandacht beleven, in feite is het allang een sleutelbegrip in de structuur van onze samenleving en in de opzet van ons onderwijs. Het verwijst naar de verschillende schooltypen, naar interne differentiatie modellen, naar de gelijke kansen discussie, naar de maatschappelijke functie van onderwijs, naar de beheersbaarheid van maatschappelijke processen en de toekomst van onze samenleving: steeds worden bepaalde standpunten over die onderwerpen gelegitimeerd met een beroep op het begaafdheidsbegrip.

Voordat we discussiëren over de vraag wat men met (hoog-)begaafden kan doen lijkt het goed ons eerst eens, gezien het kennelijk belang van de zaak, af te vragen wat eigenlijk met (hoog-)begaafdheid bedoeld wordt.

In eerste instantie verwijst het begrip naar waarneembaar gedrag: het valt niet te ontkennen dat er verschillen zijn tussen mensen in bijv. het tempo waarin ze zich kennis eigen maken, de creatieve behandeling ervan, de belangstelling voor bepaalde (ook non-cognitieve) terreinen. Hoogbegaafd noemen we een leerling dan vooral als hij of zij zich de 'hoogste' (meestal: de meest abstracte) vormen van kennis in een hoog tempo eigen weet te maken.

Behalve echter naar dit niveau van gebleken gedrag verwijst het begrip ook naar een verondersteld achterliggend niveau van in beginsel gegeven ontwikkelingsmogelijkheden. Verondersteld, want in dit opzicht is het begrip begaafdheid een theoretisch construct, en hoezeer een bepaalde theorie ook tot de common sense mogen behoren, zij blijft in principe aanvechtbaar; van die mogelijkheid tot discussie willen we hier ook gebruik maken. Dat zullen

we doen door een bespreking van de theorieën waarvan dit construct deel uitmaakt, die als centrale termen hebben de begrippen aanleg of capaciteit en ontwikkeling. Die theorieën staan tegenover elkaar in wat wordt aangeduid als het debat tussen nature- en nurture-theorieën.

Daarbij zal ook een derde aspect van het begrip ter sprake komen: de wijze waarop we in de samenleving met (hoog-)begaafdheid omgaan. Zowel selectie- en allocatieprocessen in het onderwijs ('de juiste persoon op de juiste plaats') als bepaalde invullingen van het gelijke-kansen probleem (gelijke kansen voor gelijkbegaafden, of: zelfontplooiingsmogelijkheden naar aanleg en behoefte) worden gelegitimeerd met een beroep op begaafdheidstheorieën. Middelen om begaafdheid vroegtijdig vast te stellen worden geconstrueerd op basis van begaafdheidstheorieën (en gaan vervolgens het begrip zelf instrumenteel definiëren: hoogbegaafdheid is  $IQ > 140$ ), maar zouden geen bestaansrecht hebben als er niet tegelijkertijd een maatschappijvisie mee verbonden was, die onder meer zegt dat het belangrijk is om hoogbegaafdheid vroegtijdig te onderkennen. Wij gaan er van uit dat een verband tussen wetenschappelijke theorievorming en maatschappijvisie fundamenteel en onontkoombaar is: er bestaan geen maatschappij-neutrale objectieve theorieën. Anders gezegd: ook in naam objectieve theorieën legitimeren altijd een of andere maatschappijvisie. Dit verband zullen we in onze bespreking van begaafdheidstheorieën dan ook proberen zichtbaar te maken. Anderzijds: een maatschappelijk ideaal heeft een wetenschappelijke ondersteuning ook nodig; wie een maatschappijvisie aanhangt die niet zonder meer de bevestiging van de bestaande verhoudingen impliceert heeft dan ook behoefte aan een goede begaafdheids- en ontwikkelingstheorie. Daarvan zullen we in dit artikel ook een voorbeeld geven, en wel in de vorm van een korte bespreking van enkele aspecten van de cultuurhistorische theorie. Die theorie is overigens ook het uitgangspunt van ons werk, en dus ook voor de bespreking van de andere theorieën.

## 2 Twee kanten van dezelfde medaille

In deze paragraaf bespreken we twee opvattingen over de achtergrond van begaafdheid. Het gaat om het nature-nurture debat: verschillende visies op de verhouding tussen aanleg en ontwikkeling en op de hoedanigheid van beide. De verschillende standpunten zijn niet louter rationale meningsverschillen tussen wetenschappers, en ook beperkt het debat zich niet tot de wetenschappelijke strijdonen: er zijn wortels in de geschiedenis, uitlopers in de actualiteit van het maatschappelijk gebeuren. Het gaat niet zozeer om een strijd tussen wetenschappelijke theorieën, maar om de verschillen tussen programma's die zowel in de wetenschap als daarbuiten voorkomen. Onder programma verstaan we hier een algemeen-maatschappelijke denkwijze (we zullen dat straks ook een betekenisstelsel noemen) die geconcretiseerd wordt in wetenschappelijke theorieën en in onderwijsopvattingen. (Vgl. het begrip rationaliteit bij Matthijssen, 1982; zie ook Wardekker, 1981.) Uiteindelijk zullen we echter concluderen dat deze strijd langzamerhand het karakter van een schijngevecht heeft gekregen, waardoor het bestaan van dwarsverbanden tussen nature- en nurture-programma, onder andere in de vorm van interactietheorieën, begrijpelijk wordt.

### a. Het nature-programma

Deze opvatting gaat er van uit dat een tamelijk gedifferentieerd, meerdimensionaal geheel aan ontwikkelingsmogelijkheden in aanleg aan ieder mens is meegegeven. De verschillen tussen mensen zijn dus in principe bij de geboorte gegeven. Ook de wijze waarop deze mogelijkheden tot ontwikkeling komen is in principe biologisch bepaald (rijping); daarvoor is natuurlijk wel een optimale omgeving nodig, die het zich ontwikkelende individu alle mogelijkheden biedt tot de uitbouw van de aanleg-elementen waaraan het op dat moment toe is; daarbij zal het zelf een keuze kunnen maken uit die omgevings-elementen die het meest stimulerend zijn. Deze basisgedachte van zelfontplooiing leidt dus tot handelingsvoorschriften voor het onderwijs die kindvolgend zijn: aansluiten bij de kinderlijke mogelijkheden is het devies. In sommige versies betekent dat: aansluiten bij de belevingswereld van het kind; in andere: je baseren op de veronderstelde vaste wetten van de opeenvolging van fasen. Dat

leidt enerzijds tot de nadruk op ruime ontplooiingsmogelijkheden, geen selectiedrempels, brede vorming, veel keuzemogelijkheden in het onderwijs, anderzijds tot nadruk op de kennisverwerving uitgaande van eigen ervaringen, en op integratie van die ervaringen: hoofd, hart en handen moeten geïntegreerd ingeschakeld worden, en een geïntegreerd onderwijsaanbod moet daarvoor de gelegenheid geven.

Het nature-programma is vooral uitgewerkt binnen de Romantiek, zoals die zich als stroming ontwikkeld heeft in reactie tegen meer rationalistisch georiënteerde elementen uit de Verlichting, binnen de aan de macht gekomen burgerlijke klasse (Heydorn, 1972). De kenmerken van deze reactie: enerzijds de strijd tegen een eenzijdig instrumentale rationaliteitsopvatting, maar ook anti-rationalisme, maatschappijpessimisme, nadruk op natuurlijkheid en natuurlijke sociale verhoudingen, op identiteit en eigenheid, zijn alle in een of andere vorm erin terug te vinden. De natuurlijke onbedorvenheid wordt teruggevonden in de eigenheid van het kind (Dasberg, 1975; Heydorn, 1972). Voor onze discussie zijn voornamelijk de visie op kennis en de ideeën over de samenleving van belang. We bespreken die visie hier vanuit de uitwerking die op het ogenblik, in de actuele onderwijsvernieuwing, het meest aan de orde is: die van de zogenaamde Reform-pedagogiek.

Wat zich vanuit de natuur-gegevenheid moet ontwikkelen wordt gezien als (formeel) vermogens. De betekenis van onderwijs wordt dan ook nogal eens aangegeven als leren denken of leren leren. Kennis speelt daarbij een rol als oefenstof, datgene waaráan de capaciteit zich ontwikkelt, en op hun geschiktheid daarvoor worden inhoud en beginsel gekozen. Daarom ligt sterke nadruk op concrete kennis die aansluit bij de eigen ervaring, en bij de integratie van die kennis aansluitend bij de geïntegreerde ontwikkeling van het kind. De wijze waarop het kind met die kennis omgaat, de zingeving, ziet men als subjectief, individueel bepaald: juist daar ligt de vrijheid en de uniciteit van het individu. De rol van de samenleving, van sociale klassen etc. daarin, komt niet in het gezichtsveld; hoogstens wordt de samenleving als een te bekritisieren element gezien, niet als een ontwikkeling-bepalend element. Onderwijs volgens de nature-conceptie is gericht op de zingeving die de leerling in de ervaring opdoet (ervaringsleren). Een theorie over de rol die de

samenleving speelt bij het tot stand komen van die zingeving past daar niet bij. De ontkenning van de rol van de samenleving leidt tot bevestiging van die rol, tot reproductie van de bestaande verhoudingen, onder de schijn van meritocratie: degenen die de grootste capaciteiten hebben, lijken als vanzelfsprekend de beste plaatsen te krijgen. Die natuurlijkheid op zichzelf zou al ter discussie gesteld kunnen worden (zie §3); maar zeker moet opgemerkt dat in feite de kansen op volledige zelfontplooiing ongelijk verdeeld zijn.

Daarmee zijn we bij het thema hoogbegaafdheid. Omdat hoogbegaafdheid wordt gezien als een natuurlijk gegeven, en het recht op zelfontplooiing als een natuurlijk recht, moet er voor worden gezorgd dat hoogbegaafden alle mogelijkheden tot die zelfontplooiing krijgen – en dus alle mogelijkheden een bepaalde maatschappelijke positie te verwerven. Verschillen in aanleg als uitgangspositie leiden zo natuurlijk tot een hiërarchie van posities. In het onderwijs betekent dit dat differentiatie (hoe gaat men om met verschillen tussen leerlingen) niet alleen een onderwijsmiddel is, maar ook een doel: de produkten van onderwijs moeten van elkaar verschillen op grond van de verschillen in aanleg.

#### b. *Het nurture-programma*

In tegenstelling tot de in de vorige paragraaf behandelde nature-opvatting, die de menselijke mogelijkheden zich ziet ontplooiën vanuit een gegeven aanleg, zijn er ook opvattingen die er van uitgaan dat de mens pas echt mens wordt door beïnvloeding van buitenaf, door leerprocessen waarin de culturele verworvenheden van de mens centraal staan. Er zijn tenminste twee onderwijsconcepten die onder deze nurture-opvatting te rangschikken zijn; beide berusten, zij het op verschillende wijze, op de ideeën van de Verlichting.

Het ene concept (dat we misschien empiristisch kunnen noemen) legt de nadruk op kennisverwerving. Pas een mens die kennis bezit kan als ontwikkeld gelden, en daarmee als iemand die de menselijke mogelijkheden realiseert. Dit is de basis van Comenius' ideaal dat 'allen alles moeten leren'. Maar ook geeft kennis de mogelijkheid van beheersing van de natuur en van tot tweede natuur geworden sociale toestanden – in de tijd van de Verlichting: de positie van de aristocratie – en dit 'kennis is macht' idee ligt ten grondslag aan vroeg-socia-

listische onderwijsidealen. In onderwijs volgens deze conceptie spelen vakken gebaseerd op de empirische wetenschappen de belangrijkste rol.

De andere onderwijsopvatting binnen het nurture-programma valt te kenschetsen als humanistisch of, met enig voorbehoud, rationalistisch. Het is het ideaal van de vorming tot mens door middel van de hogere waarden van de cultuur, door het contact met de klassieken, door het laten zien dat de gebondenheid aan de onmiddellijk gegeven situatie doorbroken kan worden. Dit is een ideaal dat we eerst bij Erasmus, later bij Von Humboldt, en nu bijv. nog bij Verhoeven aantreffen. Deze onderwijsconceptie legt de nadruk op de humaniora.

In beide gevallen wordt, in de oorspronkelijke gedachtegang, onderwijs feitelijk gelijk gesteld aan ontwikkeling. Het onderwijs moet er voor zorgen dat een potentie gerealiseerd wordt die in principe bij ieder mens aanwezig is. Dit onderwijs is dan ook voor iedereen bedoeld: dat is een standpunt dat zowel Comenius als Von Humboldt innamen. Het ontbrak hen echter aan een maatschappijtheorie die hen kon laten zien dat voor de realisering van zo'n ideaal meer nodig is dan het eenvoudig aanbieden van een onderwijsmogelijkheid. En bovenal ontbrak het hen aan een adequate theorie van de kinderlijke ontwikkeling: in hun visie kwam die min of meer vanzelf tot stand naarmate het kind meer in contact kwam met kennis, resp. met cultuur.

In de praktijk van het onderwijs blijkt natuurlijk dat niet ieder kind zich de gewenste vorming even snel eigen maakt. Aangezien dit niet aan verschillen in het onderwijs kan liggen (Comenius bijv. stond één didactische methode voor allen voor) moesten de oorzaken daarvan in het individu gezocht worden. Zo wordt binnen de nurture-opvatting het capaciteits- of begaafdheidsbegrip geïntroduceerd. Dit is hier echter niet, zoals in het nature-programma, een potentie die zich moet ontwikkelen, maar eerder een begrenzing van de mogelijkheden, een passief gegeven dat de (veronderstelde) verklaring moet vormen van het feit dat sommige leerlingen 'nu eenmaal minder mogelijkheden blijken te hebben'. Begaafdheid is hier dus in eerste instantie een negatief begrip. In eerste instantie: want met het verdwijnen van het emancipatorisch élan van de Verlichting en het Humanisme, met het individualiseren van het emancipatiebegrip, wordt het ook steeds meer

als normaal ervaren dat niet allen alles kunnen leren. Een opvatting die later ook gelegitimeerd wordt door de psychometrie, die middels meting van de (vast gegeven) intelligentie het bestaan van aanlegverschillen bewijst.

Die legitimatie van een opvatting over de menselijke ontwikkeling is echter tegelijkertijd een legitimatie voor de feitelijke maatschappelijke functie van onderwijs. Dat kreeg steeds meer tot taak mensen op te leiden voor bepaalde posities in de samenleving: er was ander onderwijs nodig voor handarbeiders dan voor burgers. Enerzijds was zulks onderwijs voor arbeiders er (met name in de eerste fase) op gericht de arbeider zijn plaats te doen kennen en accepteren. Vanuit de nurture-theorie gedacht lijkt het onderwijs die mogelijkheid ook te hebben (en zij kan dus dienen als legitimatie van dit streven): want zij maakt geen verschil tussen betekenis en zingeving. Met andere woorden: men gaat er van uit dat begrippen zoals ze in het onderwijs worden overgedragen, ook op dezelfde manier gaan functioneren in het denken van de leerlingen. Wie het onderwijs beheerst kan dus de denkwijze van de leerlingen volledig bepalen.

Anderzijds was het onderwijs nodig om de arbeider voor te bereiden op zijn beroep. De kwalificatiefunctie ging een belangrijke rol spelen naarmate emancipatie meer als individuele Aufstiege werd begrepen. In de praktijk betekende dat voor de arbeiders echter vooral: minder onderwijs. Dit nu kan gelegitimeerd worden met een beroep op de geringere intelligentie van hen die tot handarbeid zijn voorbereid. Zo kon het verschil tussen Bildung en Ausbildung, tussen mensvorming en opleiding voor een beroep, door Von Humboldt gezien als twee fasen in het onderwijs, al snel uitgroeien tot de vorm die het in ons huidige dualistische schoolsysteem heeft. Het huidige onderwijs is inderdaad voor een groot deel gebaseerd op nurture concepties; vandaar misschien dat de meer op nature gebaseerde Reformpädagogiek (de traditionele vernieuwingscholen) nog steeds als vernieuwend wordt ervaren. Gezien deze achtergrond is het ook niet verwonderlijk dat het beroepsonderwijs een lagere status heeft: want de ééndimensionaliteit van het intelligentiebegrip, dat de voornaamste uitwerking is van de capaciteitsidee, legt de nadruk op juist die abstracte kennis en formele redeneerwijzen die de kern van het algemeen vormend onderwijs uitmaken.

Juist daarom kan ook worden verondersteld dat deze onderwijsstructuur aansluit bij behoeften van de samenleving. De begaafden, die een hoge positie moeten krijgen, moeten functioneren als probleemoplossers, en daarvoor moeten ze hebben leren denken. Dat wordt ze (denkt men) geleerd in de hogere schooltypen. Dat impliceert automatisch dat voor de anderen, die die positie niet krijgen, ook niet het daarbij behorende onderwijs nodig is. En in zo'n structuur kan ook aan verschillende groeperingen een verschillende (quasi-objectieve) zingeving van kennis worden meegegeven, zodat de posities van die groeperingen als vanzelfsprekend gaan verschijnen.

De wijze waarop hiermee wordt omgegaan verschilt naar gelang van de maatschappelijke situatie: in tijden van groei ligt de nadruk op het emancipatie-motief en de poging iedereen de mogelijkheden tot ontwikkeling te geven (de stimuleringsprogramma's van de zestiger jaren), in moeilijker tijden overweegt de roep om maatschappelijke probleemoplossers – en dus om hoogbegaafden, die in het onderwijs speciale aandacht moeten krijgen. Deze denkwijze heeft dus de neiging om maatschappij-volgend te zijn: het onderwijs heeft tot taak te voldoen aan de behoeften van de samenleving.

Houdt dus het nurture-programma oorspronkelijk een progressieve belofte in (iedereen door kennis emanciperen), bij gebrek aan een adequate ontwikkelingstheorie kan het vervallen in de nadruk op een statisch, aanlegbepaald en ééndimensionaal capaciteitsbegrip<sup>1</sup> – een capaciteit die, om geen maatschappelijk potentieel verloren te laten gaan, liefst vroegtijdig moet worden onderkend. Ook hier is dus sprake van een meritocratisch ideaal. In het recente verleden heeft de, voornamelijk onderwijssociologische, discussie zich vooral gericht op de constatering dat het onderwijssysteem bovendien de pretentie heeft dat het dit ideaal waarmaakt, wat allerminst zo blijkt te zijn. De vraag of het ideaal zelf wel zo ideaal is komt de laatste tijd meer in de belangstelling; en juist die vraag willen wij hier, met name in de derde paragraaf, in een wat ander licht stellen.

Samenvattend kunnen we ten aanzien van de positie van hoogbegaafden volgens dit meritocratisch nurture-ideaal het volgende zeggen.

De capaciteiten van hoogbegaafden verdienen een vroegtijdige herkenning vooral, omdat zij worden gezien als de probleemoplossers-

van-nature (On Being Gifted, 1978; De Groot, 1982). Scholing, en dan vooral met rationele, abstracte, wetenschappelijke kennis is voor hen uitermate belangrijk: het is met behulp van die kennis dat zij hun capaciteiten in dienst van de samenleving kunnen stellen. Dat er relatief weinig potentiële probleemoplossers komen uit de lagere sociale klassen moet volgens deze denkwijze uiteindelijk toch op erfelijkheid berusten. Ook deze denkwijze neemt individuele verschillen-als-geconstateerd dus tot uitgangspunt voor een scholingsproces dat gedifferentieerde producten moet opleveren, niet zozeer omdat ze daartoe van nature zijn voorbestemd, maar omdat de maatschappij daarom vraagt.

### c. *Interactie-theorieën*

Het nature- en nurture-programma presenteren zich van oorsprong als volstrekt tegengestelde programma's. Maar het ontbreken van een goede ontwikkelingstheorie in het nurture-programma opende de weg voor een individualisering van het emancipatie-begrip (waarvoor het zijn maatschappelijk progressief karakter vrijwel verloor) en de uitwerking van een individueel begaafdheidsbegrip. In de praktijk van het onderwijs was er, bij gebrek aan concrete handelingsaanwijzingen, van verschil tussen de programma's weinig te merken (er is niet zoveel verschil tussen selectie en zelf-selectie); en dit gebrek aan praktische herkenbaarheid leidt ertoe dat gemakkelijk een manier van denken wordt gevormd die een soort combinatie van beide is: de interactie-theorieën. Beide programma's gaan immers uit, de een expliciet, de ander bij implicatie, van een significante aanlegfactor (die door de een als multidimensionaal en actief, door de ander als unidimensionaal en passief wordt gezien), en van een meritocratisch maatschappij-ideaal: de een omdat dat 'in de natuur ligt', de ander omdat de maatschappij er om vraagt. En beide leiden ze daarmee tot een bevestiging van de bestaande maatschappelijke verhoudingen, de een door ze te ontkennen, de ander door er expliciet van uit te gaan.

Het is dan ook niet zo'n wonder dat in de huidige discussie nauwelijks meer sprake is van de strijd tussen twee mens- en maatschappijvisies met implicaties voor wetenschap en onderwijs. Het nature-nurture debat gaat nog voornamelijk over percentages; de ontwikkelingspsychologie gaat uit van de interactie tus-

sen de beide elementen in de ontwikkeling. In het onderwijs zijn de verschillen in pedagogisch klimaat van de school en als verschillende differentiatiesystemen zichtbaar; maar dat verschillen tussen kinderen moeten leiden tot verschillende eindproducten van onderwijs lijkt vrijwel onomstreden.

Daarmee is dan tegelijkertijd het in de beide programma's oorspronkelijk aanwezige streven om ieder mens tot z'n recht te laten komen (alle mensen tot Mens maken, of alle aanwezige potenties ontwikkelen) op een subtiel manier in zijn tegendeel omgezet. De definitie van begaafdheid is eenzijdig geworden; en de kennis die in het onderwijs wordt overgedragen maakt die definitie tot een selffulfilling prophecy. In feite leidt ze ertoe dat maatschappelijk dominante groeperingen hún zingeving bepalend kunnen doen zijn voor onderwijs. Zo gezien vormen interactie-theorieën slechts het einde van een lange weg<sup>2</sup>.

Toch is er in interactie-theorieën ook wel degelijk een positief aspect te ontdekken. Veel meer dan de nature- of nurture-theorieën op zichzelf vestigen zij er immers de nadruk op dat er bij het kind van een ontwikkeling sprake is. Die ontwikkeling verloopt niet (althans niet helemaal) vanzelf, van nature, en ook is ze niet volledig opgelegd door het onderwijs: voor Piaget bijvoorbeeld is een belangrijk uitgangspunt dat het kind zelf actief, door zijn materiële handelingen, die ontwikkeling op gang brengt. We hebben al eerder geconstateerd dat het beschikken over een goede ontwikkelingstheorie een voorwaarde is om tot een beter onderwijsconcept te kunnen komen. Interactie-theorieën à la Piaget leveren daaraan een onmisbare bijdrage. Die bijdrage is echter niet voldoende, zoals ook al blijkt uit het feit dat Piagets theorieën nauwelijks andere consequenties blijken te hebben voor het onderwijs dan zuivere nature-opvattingen (bijv. Brainerd 1978). Dat komt vooral omdat Piaget gebruik maakt van een ontwikkelingsbegrip dat in voornamelijk functionele termen is gested, en dat een oordeel over de inhoudelijke kwaliteit van ontwikkeling, of van de (leer-)omgeving waarin deze plaatsvindt, nauwelijks toelaat. De individualistische denkwijze die er in gehanteerd wordt, leidt tot het gebruik van een beperkt omgevingsbegrip, nl. omgeving als gezien vanuit het individu; het begrip cultuur speelt daarbij een te kleine rol. Zo kan men komen tot het idee van universele, gepreformeerde

ontwikkelingsstadia.

Iets soortgelijks geldt voor een relatief nieuwe variant: het concept sociaal leren. In dit begrip – en nog specifiek in het begrip strategisch leren – (Matthijssen 1982, 188 e.v.) wordt de verbinding gelegd tussen het ‘ideaal van de veelzijdige persoonlijkheidsontplooiing’ en ‘de maatschappelijke context waarin deze ontplooiing moet worden geëffectueerd’. Deze formulering laat al zien, dat de maatschappij als (voornamelijk limitatief) kader voor een verder relatief autonome ontplooiing wordt gezien. Die ontplooiing heeft volgens deze opvatting een sociaal, niet een zuiver individueel karakter. Het sociale karakter van dit proces wordt echter niet in de samenleving, maar in de (leer)groep gelokaliseerd. Wie de plaats van onderwijs wil zien binnen een progressieve maatschappijtheorie, dat is: een theorie die niet a priori er van uitgaat dat de aanleg van de mens afgestemd is op de huidige samenleving, zonder zich geheel van die samenleving af te keren, zo iemand zal moeten beschikken over een betere ontwikkelingstheorie. Die is niet helemaal afwezig. In de cultuur-historische school zijn de aanzetten voor zo’n theorie te vinden, een theorie die een andere visie op aanleg en ontwikkeling, maar ook op mens en maatschappij impliceert.

### 3 *Het programma van de cultuurhistorische school*

Ook de cultuurhistorische school zien we als een programma. Voor wat de menswetenschappen betreft, is het rond 1930 in de Sovjet Unie tot ontwikkeling gekomen onder de korte, maar veelbetekenende inspiratie van L. S. Vygotskij. Het programma kan gezien worden als een nadere uitwerking van Marx’ these over de maatschappelijke bepaaldheid van de menselijke ontwikkeling, en met name van de ontwikkeling van het bewustzijn<sup>3</sup>. Maar tegelijk kan het gezien worden als een nieuwe uitwerking van het nurture programma. De basisstelling daarvan (‘allen moeten alles leren’) wordt opnieuw opgenomen. Maar omdat het ontwikkelingsbegrip op een nieuwe manier uitgewerkt wordt, kan de reductie tot het uitgaan van een individuele, in aanleg gegeven begaafdheid worden vermeden. In dit ontwikkelingsbegrip speelt het ontstaan van de hogere psychische (bewustzijns-)functies, in relatie tot

met name culturele voorwaarden, een centrale rol.

Hoe worden nu vanuit de cultuurhistorische theorie aanleg en ontwikkeling omschreven? Aanleg wordt gezien als een complex van mogelijkheden waarover de mens *als soort* beschikt. Zo beschikt de mens over een vermogen tot denken, over een geheugencapaciteit, een vermogen tot spraak, enzovoort. Bij de geboorte zullen er ten aanzien van deze vermogens verschillen tussen individuen bestaan. Het gaat er in de cultuurhistorische theorie zeker niet om deze verschillen te ontkennen. Wat er echter op grond van deze verschillen *niet* voorspeld kan worden is hoe de ontwikkeling van het individu (ontogenese) zich verder zal voltrekken. Daarvoor hangt de ontwikkeling te veel samen met de ontwikkelingsstand (d.w.z. de cultuur) van de mens als soort. Want in tegenstelling tot het denkvermogen beschouwt Vygotskij het bewustzijn, dus de basis voor het handelen, *niet* als een aangeboren capaciteit maar als een *kwaliteit*, die zich ontwikkelt onder bepaalde invloed van opvoeding en onderwijs. In deze culturele beïnvloedingsprocessen speelt de taal een essentiële rol. Daarom is voor Vygotskij de aard van het bewustzijn onmiddellijk verbonden met de inhoud van de betekenissystemen die mensen gebruiken en die hen onder andere in het onderwijs worden aangeboden. Het is daarbij echter niet de aangeboden leerstof zonder meer, die (als in het nurture-model) het bewustzijn bepaalt doordat ze rechtstreeks, mechanisch wordt overgenomen; de individuele verwerking van en zinging aan de leerstof zijn daarbij minstens even belangrijk.

De gebleken begaafdheid van een individu kan nooit alleen teruggevoerd worden op de veronderstelde aanleg omdat de ontwikkeling mede afhangt van de voorhanden zijnde betekenissystemen en vooral van *de wijze waarop* het individu in staat gesteld wordt zich die systemen toe te eigenen, waarbij dit toe-eigenen een actief zingevingsproces is.

#### *De ontwikkeling van het bewustzijn*

Vygotskij beschrijft het genoemde toeëigeningsproces, dat zo bepalend is voor de bewustzijnsontwikkeling, als een complex wisselwerkingsproces tussen de in eerste instantie biologisch gegeven mogelijkheid: denken en de cultureel gegeven mogelijkheid: taal.

Terwijl de ontwikkeling van denken en

spraak zeker tot het 6e jaar min of meer gescheiden verloopt – er is dan wel interferentie – gaan via een stadium van hardop voor zichzelf spreken (egocentrische spraak) en vervolgens interiorisatie van de spraak, de ontwikkelingslijnen van denken en spraak gedeeltelijk samenvallen<sup>4</sup>. De geïnterioriseerde en later verkorte spraak schept voorwaarden voor een bewustzijnsniveau waarin reflexie op het eigen handelen en op de gehanteerde begrippen mogelijk kan worden. Dat dit bewustzijnsniveau niet vanzelf ontstaat, proberen we hieronder toe te lichten.

De ontwikkeling van het bewustzijn is een functie van de ontwikkeling van het denken en spreken, waarbij kenmerkend is dat denken en spreken in hun ontwikkeling niet synchroon lopen. In de taal die het kind leert, dat wil zeggen de spraak die het op een bepaald moment beheerst, hanteert het begrippen (bijv. causale relaties bij het gebruik van de voegwoorden daarom, omdat . . .) die het in zijn verdere denken en handelen nog niet operationeel kan maken (het kan er nog niet *bewust* mee omgaan). Spraak-ontwikkeling en denk-ontwikkeling zijn dan nog parallel lopende processen. Wel wordt, juist doordat het kind de begrippen in het spraakgebruik al wel hanteert, aangekondigd wat in een volgend stadium bewust kan worden. De spraak definieert voor het kind een zone van potentiële ontwikkeling. De spraak helpt het kind de weg van abstract begrip naar concrete ervaring af te leggen en daarmee tegelijk de omgekeerde weg (wat een kind leert in de ervaring) op een snellere manier te doorlopen. De afstand tussen beide wegen kan niet willekeurig groot zijn. Het niveau van de eerste weg veronderstelt een bepaald niveau van de tweede weg. Vygotskij spreekt in dit verband van een zone der naaste en een zone der actuele ontwikkeling.

Onderwijs zou, wil het ontwikkelend zijn, het kind in de zone van de naaste ontwikkeling moeten aanspreken. Het *volgen* van de ontwikkeling van het kind in onderwijs en opvoeding heeft in deze optiek geen zin, omdat daarmee immers de potentiële ontwikkelingsweg niet aangegeven wordt. Het is volgens Vygotskij nu juist de taak van de opvoeder en de onderwijzer het kind in zijn *potentiële* ontwikkelingsmogelijkheden aan te spreken op een wijze die ook het actuele ontwikkelingsniveau niet negeert. De ontwikkeling van de *hogere* psychische functies (dat wil zeggen het bewust-

zijn als vermogen tot reflexie) komt op gang nadat het kind de spraak geïnterioriseerd heeft. Vervulde de spraak voorheen een extern-sturende functie voor het handelen, nu gaat de spraak een innerlijk sturende functie vervullen. Voor een deel wordt het denken nu door de spraak tot innerlijk handelen. Deze interiorisatie maakt echter mogelijk dat de begripsvorming die eerst nog gebonden was aan het aanschouwelijke, nu daarvan losgekoppeld kan worden. Daarmee komt de begripsvorming op een hoger d.w.z. abstracter niveau te staan. Maar dat is niet voldoende, begrippen ontlenen hun betekenis aan betekenisystemen, en dat systeem ontdekt het kind niet vanzelf. Daarvoor is onderwijs nodig, dat bepaalde kenmerken moet bezitten. Een zeer belangrijk kenmerk is dat het onderwijs theoretisch<sup>5</sup> is. Dit houdt in dat door de docent (of oudere leerling) de begrippen in betekenisystemen (theorieën) worden aangeboden en dat de leerling in eerste instantie onder zijn begeleiding de weg van abstract naar concreet aflegt. De theoretische begrippen definiëren zo een zone der naaste ontwikkeling, de poort waarlangs de bewustwording van maatschappelijke zingevingsprocessen, maar ook de bewustwording van het eigen psychische functioneren tot stand kan komen. Aan het einde van de leerplichtige periode zou de leerling dan in staat zijn het eigen zingevingsproces volledig in de hand te nemen.

### *Hoogbegaafdheid voor allen?*

Wat betekent hoogbegaafdheid nu vanuit deze ontwikkelingstheorie en wat zou er over de plaats van hoogbegaafden in onderwijs en maatschappij gezegd kunnen worden?

Zonder dat er ontkend wordt dat er individuele verschillen in begaafdheid zijn die niet alleen aan verschillende culturele beïnvloeding<sup>6</sup> toe te schrijven zijn, wordt door de theorie van Vygotskij het begrip begaafdheid wel gerelativeerd. Omdat het bewustzijn niet aangeboren is, zullen alle als normaal geboren kinderen door toeïgening van de in de cultuur gegeven betekenisystemen in de omgang met volwassenen juist tot die handelingen in staat zijn, waartoe volgens de nature- en de nurture-theorie alleen (in aanleg) meer dan gemiddeld begaafden in staat zouden zijn. Dat er zich daarbij verschillen in tempo van toeïgening voordoen, en ook in de breedte van het aanbod dat gelijktijdig toegeëigend kan worden, spreekt voor zich.

Letten we nu op de vormgeving van het onderwijs dan zijn er in de theorie van Vygotskij geen argumenten te vinden voor het – bij voorbaat al – uitgaan van een gedifferentieerd eindprodukt<sup>7</sup>. Op grond van geconstateerde begaafheidsverschillen zouden wèl de wegen die naar het eindprodukt leiden, maar niet het eindprodukt zelf gedifferentieerd hoeven te worden<sup>8</sup>. Het accent zou ook niet als vanzelfsprekend komen te liggen op het zoveel mogelijk stimuleren en het tijdig opsporen van hoogbegaafden, maar op een gezamenlijke inspanning om iedereen begaafd te maken. Het gaat er daarbij niet om hoogbegaafden af en toe op non-actief te stellen. We denken eerder aan vormen van coöperatief leren waarin hoogbegaafden een wezenlijke bijdrage in het gezamenlijke leerproces kunnen leveren die ook voor hen een verbreding van hun eigen leerproces betekent (Carpay, 1979; Bronfenbrenner, 1972). Voorzover het niet ten koste van het communale doel gaat kan ook aan de verschillende interessen van leerlingen in uren en buitenschoolse activiteiten recht gedaan worden.

Een volgende implicatie van de ontwikkelingstheorie van het cultuurhistorische programma is dat de maatschappelijke orde niet gegeven kan zijn, net zomin als de positie van hoogbegaafden daarin<sup>9</sup>. In een maatschappij waarin iedereen ook werkelijk in de gelegenheid is gesteld zich het culturele erfgoed zó toe te eigenen dat daaraan historische en individuele zin toegekend kan worden en veranderingsperspectieven ontwikkeld kunnen worden, zou wellicht een evenwichtiger discussie over de arbeidsplaatsen-structuur en de allocatie van mensen daarin gevoerd kunnen worden.

#### 4 Slotopmerkingen

Het programma van de cultuurhistorische school ondersteunt duidelijk niet degenen die onderwijsmaatregelen voorstaan waarmee d.m.v. vroegtijdige opsporing en allerlei extra begeleiding (tot aan speciale scholen toe) de hoogbegaafden tot een maatschappelijke elite worden gevormd. Zo'n stelsel zal slechts voor een klein percentage leerlingen toegankelijk zijn en daarmee in feite velen te kort doen; het zal maatschappelijke ongelijkheid vergroten; het bevat geen garantie tegen milieugebondenheid van deze extra maatregelen; en het berust

op een maatschappijvisie waarin de werkelijke vooruitgang wordt verwacht van een kleine groep, terwijl van de rest weinig te verwachten valt.

Het lijkt erop dat de recente onderwijsvernieuwingen in Nederland, zoals het Voortgezet Basisonderwijs, precies de andere kant opgaan. Toch zijn wij van mening dat ook deze vernieuwingen niet altijd overeenstemmen met het cultuurhistorisch programma. Dat we een bepaald aspect van deze vernieuwing bekritisseren betekent niet dat we de vernieuwing op zich niet zouden toejuichen. Met name de structurele wijzigingen (horizontalisering van het onderwijssysteem) vormen een absolute voorwaarde voor het realiseren van zoiets als het begaafd maken van iedereen. Maar wij hebben problemen met de te signaleren trend, waarin de noodzaak van een open onderwijsaanbod wordt benadrukt met als implicatie een leerweg van concreet naar abstract. Deze trend past bij onderwijsmethoden als projectonderwijs en ervaringsleren en sommige vormen van thematisch onderwijs. Motief voor een dergelijke aanpak vormt de gedachte dat onderwijskansen voor arbeiderskinderen verruimd kunnen worden door aan te sluiten bij hun (concrete) belevingswereld. Vanuit het cultuurhistorisch programma komt daarbij, behalve de vraag of deze onderwijsmethoden wel het wetenschappelijk denken kunnen bevorderen, ook de daarmee samenhangende vraag op of het middel (een open onderwijsaanbod en een leerweg van concreet naar abstract) in de praktijk wel tot het gestelde doel (het verruimen van kansen voor arbeiderskinderen) zal leiden. Het uitgangspunt – de concrete situatie – en de voorgestane openheid in onderwijsaanbod en leerproces, waarbij leerlingen 'ieder op hun eigen niveau' met dezelfde onderwerpen bezig zijn, zouden wel eens de verschillen tussen leerlingen kunnen vergroten, in plaats van verkleinen. Impliciet lijkt ook hier een gedifferentieerd eindprodukt al bij voorbaat verondersteld. Maar ook in de praktijk kan dit het resultaat zijn, want voor een aantal leerlingen wordt de even noodzakelijke – en door het onderwijs juist te begeleiden – weg van abstract naar concreet (zie § 3) niet aangegeven en misschien zelfs afgesloten. Andere leerlingen (waaronder onze hoogbegaafden) die van huis uit al de nodige stimulans hebben gekregen deze weg van abstract naar concreet te volgen zullen behalve deze weg óók die van



concreet naar abstract sneller afleggen. Men kan zich tenslotte zelfs afvragen of hierdoor niet mede bijgedragen wordt aan de reproductie van (de scheiding tussen) hoofd- en handarbeid. (Zie ook Blom, 1981.)

Bij Vygotskij houdt een open ontwikkelingsproces in dat bepaalde leerwegen niet bij voorbaat al afgesloten worden. Dit houdt in dat aan onderwijsaanbod en aanbiedingswijze wel degelijk bepaalde eisen gesteld moeten worden juist om het ontwikkelingsproces open te houden. Openheid in het onderwijsaanbod kan alleen betrekking hebben op de noodzakelijke ruimte voor eigen zingeving, maar dat ontslaat onderwijs niet van de genoemde taken – in tegendeel.

### Noten

1. Op het eerste gezicht lijkt er een grote tegenstelling te bestaan tussen erfelijkheidstheorieën en behavioristische S-R leertheorieën. Toch wordt de combinatie gemakkelijk gelegd – bijv. wanneer een verklaring gezocht wordt voor het *falen* van leerprocessen. De gedachte dat de responscapaciteit individueel verschilt is niet strijdig met het behavioristisch uitgangspunt.
2. Een duidelijke illustratie hiervan vormt de redenering die gevolgd wordt in de Memorie van Toelichting voor de Rijksbegroting voor het jaar 1982.
3. Vos heeft erop gewezen dat ook in de Sovjet Unie het begrip maatschappelijke bepaaldheid verschillend is ingevuld (Vos, 1976). Zo strookte de uitwerking van Vygotskij bepaald niet met de opvattingen van het stalinistische regime, dat er kennelijk belang bij had de maatschappelijke bepaaldheid van het bewustzijn op zeer economistische wijze in te vullen. Het bewustzijn zou een passieve weerspiegeling van de economische verhoudingen zijn.
4. De functie, of zo men wil de betekenis die spraak voor het zich ontwikkelende kind heeft, verschilt echter per stadium. Dit functie- of betekenisverschil is bij Vygotskij het criterium voor een indeling in ontwikkelingsstadia. De ontwikkeling in de functies hangt echter direct samen met de niveaus die er in kennis(systemen) te onderkennen zijn.
5. Vygotskij gebruikt de kwalificatie wetenschappelijk; deze verwijst naar de volgende aspecten:
  - de systemen waarin begrippen opgenomen zijn
  - de historische en actuele betekenis voor het menselijk handelen
  - de betekenis voor het eigen handelen. (Vygotskij 1964: 205 e.v.)
6. Hoe belangrijk deze culturele beïnvloedingsprocessen zijn, met name de verschillen ertussen,

voor klassenspecifieke reproductie van begaafdheid laten verschillende onderzoeken van de nieuwe onderwijssociologen zien. (Zie o.a. Willis, 1977; Woods, 1979; Keddie, 1971.)

7. Achter de nieuwe afsluitingsvormen van middenscholen (profielbeschrijving, dossioma) ligt, ondanks de schijn van gelijkheid, ook de vooronderstelling van een gedifferentieerd eindprodukt. (Zie ook De Koning, 1981; Vos, 1981.)
8. Om iets van de mogelijkheid om iedereen begaafd te maken te laten zien wijzen we – zij het onder voorbehoud – op een artikel van C. P. MacFadden (1982). Hierin worden aanzienlijke niveauverschillen tussen het natuurwetenschappelijk onderwijs (science) in de Sovjet Unie en de Verenigde Staten geconstateerd.
9. Vanuit de ontwikkelingstheorie van de cultuurhistorische school kunnen ook vraagtekens worden geplaatst bij een theorie over de morele ontwikkeling zoals die door Kohlberg naar voren wordt gebracht. Hierin worden relaties tussen begaafdheid en morele ontwikkeling verondersteld (op basis van Piagets ontwikkelingstheorie) zonder dat een theorie over de interactie tussen culturele en biologische processen gegeven wordt. Het gevaar van een reductie van de genoemde relatie tot een in aanleg geven capaciteit tot moreel gedrag is daarbij niet ondenkbaar (Kohlberg 1979).

### Literatuur

- Blom, S., *Sociale ongelijkheid in de Comprehensive School*. Groningen: Instituut voor Onderwijskunde Rijksuniversiteit (interne publikatie), 1981.
- Brainerd, C. J., *Piaget's Theory of Intelligence*. Englewood Cliffs: 1978.
- Bronfenbrenner, U., *Kind in Gezin en Groep*. Wageningen: Veen, 1972. (Herdrukt onder de titel 'Individualisme en Socialisme': Deventer, 1982.)
- Carpay, J. A. M., *Over leerlingen gesproken*. Openbare les, Vrije Universiteit, Amsterdam, 1979.
- Dasberg, L., *Grootbrengen door kleinhouden als historisch verschijnsel*. Meppel: Boom, 1975.
- Gennep, A. van, *Begaafdheid*. Meppel etc.: Boom, 1981.
- Groot, A. D. de, *Begaafde leerlingen staan bij Van Kemenade buiten spel*. *NRC-Handelsblad*, 22-4-1982.
- Guthke, J., *Ist Intelligenz messbar?* Berlin (DDR): Deutscher Verlag der Wissenschaften, 1978.
- Heydorn, H. J., *Zu einer Neufassung der Bildungsbegriffs*. Frankfurt/Main: Suhrkamp, 1972.
- Keddie, N., *Classroom Knowledge*. In: M. Young (ed.), *Knowledge and Control*. London, 1971.
- Kohlberg, L., *De continuïteit in de morele ontwikkeling; een herbezinning*. In: W. Koops en J. J. v.d. Werff (red.), *Overzicht van de ontwikkelingspsychologie*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1979.

- Koning, P. de, Opmerkingen over examens en selectie. *Comenius*, 1981 1, 205-224.
- McFadden, C. P., Science Education in the USSR. *Science Education*, 1982 66, 123-137.
- Matthijssen, M. A. J. M., *De elite en de mythe*. Mep-pel etc.: Boom, 1982.
- On Being Gifted*. (M. L. Krueger, Project Director). New York: Walker, 1978.
- Rijksbegroting voor het jaar 1982*. Tweede Kamer nr. 17100, hoofdstuk VIII, nr. 3. Den Haag: Staatsuitgeverij, 1981.
- Vos, J. F., *Onderwijswetenschap en marxisme*. Groningen: Tjeenk Willink, 1976.
- Vos, J. F., *De middenschool in de jaren '80*. Amsterdam: VU Uitgeverij, 1981.
- Vos, J. F., Naar een psychologie van de hoogte. *Psychologie en Maatschappij*, 1982, 173-181.
- Vygotskij, L. S., *Denken und Sprechen*. Berlin (DDR): 1964.
- Wardekker, W.L., Onderwijskunde en onderwijsinnovatie. *Pedagogische Studiën*, 1981 58, 459-171 en 487-500.
- Willis, P. E., *Learning to Labour*, Farnborough: Saxon House, 1978.
- Woods, P., *The Divided School*. London: Routledge, 1979.

### Curricula vitae

S. Blom werkt sinds oktober 1981 bij de vakgroep onderwijskunde van de Vrije Universiteit. Zij studeerde Frans (MO-A) en onderwijskunde in Groningen en gaf aldaar vier jaar Frans aan een IVO-MAVO. In 1980-1981 was zij op het RION betrokken bij een der evaluatie-onderzoeken (doorstroom-onderzoek) van de Middenschoolexperimenten.

W. L. Wardekker werkt bij dezelfde vakgroep. Hij houdt zich daar vooral bezig met theoretische onderwijskunde en de relatie theorie en praktijk.

Adres: Vakgroep Onderwijskunde Vrije Universiteit, Van Eeghenstraat 100, 1071 GL Amsterdam

Manuscript aanvaard 25 januari 1983