

'Kunnen' en 'kennen' in de vroeg-kinderlijke ontwikkeling

Een theoretisch-pedagogische verhandeling

B. SPIECKER

*Vakgroep Theoretische en Historische
Pedagogiek van de Vrije Universiteit
Amsterdam*

Samenvatting

Onderzocht wordt in hoeverre conceptueel onderzoek, zij het met gebruikmaking van empirische data, inzicht verschaft in de vraag hoe pasgeborenen zich ontwikkelen tot personen. Een van de mogelijke conclusies kan zijn dat de empirische condities waaronder zuigelingen zich op humane wijze ontwikkelen meer variabel van aard zijn dan de conceptuele condities die deze ontwikkeling mogelijk maken.

In dit opstel staat de vraag centraal hoe pasgeborenen zich ontwikkelen tot personen. Deze vraag kan geïnterpreteerd worden als het opsporen van die empirische condities waaronder humane ontwikkeling plaatsvindt. Recent onderzoek naar de vroege moeder-kind relatie levert veel informatie op m.b.t. de gestelde vraag, waarbij tevens een verschuiving in de gehanteerde begrippenkaders merkbaar is; concepten als 'persoon', 'dialoog', 'intentioneel handelen' en 'performatieven' komen regelmatig naar voren. In dit opstel zal ik trachten de gestelde vraag met behulp van een conceptuele analyse te beantwoorden. De resultaten van empirisch en conceptueel onderzoek kunnen elkaar aanvullen, hoewel de onderlinge doelstellingen der onderzoekingen verschillen. In conceptueel-analytisch onderzoek tracht men de betekenis van een term te verhelderen en wel door na te gaan in welk netwerk van taalgebruiksregels de te analyseren term functioneert. Nu heeft een term in de omgangstaal niet één vaste betekenis, maar vele, die onderling 'familie-gelijkenis' kunnen vertonen. Een alledaags werkwoord als 'verliezen' bijvoorbeeld kan voorkomen in uitdrukkingen als 'geduld verliezen', 'een gevecht verliezen', 'een beurs verliezen'. Door regels te beschrijven verhel-

deren we het concept; de gebruiksregels geven aan in welke mogelijke combinaties met andere begrippen de geanalyseerde term voorkomt. Concepten bepalen voor een belangrijk deel hoe we de werkelijkheid opvatten; veranderen we de gebruiksregels van een term dan verandert daarmee een deel van onze werkelijkheid. De tijd ligt niet zo ver achter ons dat voor velen het begrip 'neger' of 'zwartmens' logisch verbonden was met 'intellectueel inferieur'; tegenwoordig zullen we verdedigen dat 'dom' een psychologische, en geen noodzakelijke, connotatie is van 'neger'. Conceptuele analyse verheldert voor een deel wat voor ons geldt als onze wereld; de analyses geven ook inzicht in hoe we ten opzichte van onszelf en de anderen handelen. Hiermee wordt duidelijk dat conceptuele analyse niet alleen maar taalanalyse is; Malcolm merkt naar aanleiding van de filosofische opmerkingen van Wittgenstein het volgende op: 'It is often said that Wittgenstein's work belongs to "linguistic philosophy" — that he "talks about words". True enough. But he is trying to get his reader to think of how the words are tied up with human life, with patterns of response, in thought and action. His conceptual studies are a kind of anthropology' (1970, 22). Onze taal is slechts één symptoom van onze conceptuele toerusting en analyse van taalgebruik is dan ook slechts een van de methoden om deze conceptuele toerusting te onderzoeken (zie: J. Wilson, 1964, 129). Wanneer iemand ons mededeelt dat hij 'anders tegen het leven aankijkt', dan is het duidelijk dat er meer in het geding is dan alleen maar andere begrippen. Dat dit het geval is blijkt ook uit een voorbeeld, dat ik ontleen aan Fennell & Liveritte (1979).

Laten we de volgende uitspraken eens vergelijken: a) Kunnen honden spreken?; b) Kunnen leerlingen uit de derde klas vierkantsvergelijkingen oplossen? Op het eerste gezicht gaat het hier om vragen die op empirische wijze opgelost kunnen worden. We gaan immers gewoon op zoek naar 'sprekende honden' of 'voorlijke derde klassers' . . . Alleen, wat geldt nu als een geval van 'sprekende hond'? Waar zou een hond met ons over moe-

ten *spreken*, willen we het als 'echt' spreken aanmerken (in tegenstelling tot metaforisch gebruik van 'spreken' in geval van een 'sprekende' papegaai). Neem eens aan dat een hond – na de postbode de stuipen op het lijf gejaagd te hebben, na een lantaarnpaal benat te hebben – naast mij komt lopen en met mij begint te converseren. Waar moet de hond het met mij over hebben? Over de nieuwste snuffjes op het gebied van territooraafbakening? Bovendien: hoe ziet een carnivore a-morele wereld, een wereld zonder lippen, armen of taille (om maar iets te noemen) eruit? Het is niet zo dat ik te dom ben om de 'ander' te begrijpen, alswel dat onze levensvormen (leefwerelden) extreem van elkaar verschillen. Want stel je voor dat mijn hondse gesprekspartner met mij zou discussiëren over zijn identiteitscrisis, zijn existentiële angst voor de dood, over de invloed van de reclame op de televisie of over de crisis in ons onderwijs enz., zou ik dan niet bereid zijn aan te nemen dat hier een persoon spreekt die sterk op een hond lijkt? (denk ook aan sprookjes). In dit voorbeeld blijkt een ogenschijnlijk *empirische* uitspraak ('honden kunnen niet spreken') een *grammaticale* uitspraak te zijn. De woorden 'hond' en 'spreken' kennen in onze omgangstaal niet die corresponderende combinaties, die de woorden 'spreken' en 'persoon' hebben (Wittgenstein: 'Het *wezen* is uitgesproken in de *grammatica*'. *F.O.* § 371).

Het bovenstaande leert ons dat conceptuele analyse *niet alleen* netwerken van concepten in kaart brengt, maar tevens resulteert in analyses van menselijke handelingen en humane levensvormen. In de conceptuele analyse trachten we dus een deel van de wijze waarop wij de wereld en onszelf concipiëren te verhelderen.

Keren we terug naar onze vraagstelling: hoe ontwikkelen pasgeborenen zich tot personen? Hoe maken zij zich de (juiste) conceptuele toerusting eigen; hoe vormen ze zich, als personen-in-wording, concepten van de wereld, de anderen en zichzelf? Deze vraag kan in eerste instantie verhelderd worden door de concepten van deze vraagstelling te analyseren, na te gaan welke netwerken van begrippen in het geding zijn. Deze analyse kan een beter zicht geven op de ontwikkelingsstaken die de zuigeling heeft te volbrengen en aan welke minimale condities de hulp van de ouderen moet voldoen.

Elders heb ik getracht bovengenoemde vraag te beantwoorden door het conceptueel kader te analyseren dat humane ontwikkeling mogelijk

maakt. Binnen dit kader, door mij de 'pedagogische relatie' genoemd, wordt de interactie tussen ouderen en zuigeling, op basis van biologische en hormonale factoren tot dialoog en communicatie. In de pedagogische relatie wordt de zuigeling als mensen-kind toegesproken *alsof* hij reeds een persoon is, *alsof* hij reeds talig is, *alsof* zijn gedragingen reeds intentioneel zijn. Het handelen van de ouderen, hun conceptueel kader, draagt zo een sterk *contra-factisch* karakter, d.w.z. de ouderen vooronderstellen in hun relaties met het jonge kind die principes die tegelijkertijd vragen om verwelijking (zie: De Boer, 1980, 101).

Eerder merkte ik op dat *empirisch* en *conceptueel* onderzoek elkaar kunnen aanvullen. Empirisch cross-cultureel en historisch-pedagogisch onderzoek leert ons dat elke generatie haar eigen overtuigingen heeft m.b.t. de aard van het kind, de gevolgen van bepaalde 'pedagogische' handelingen en de kwaliteiten die in de samenleving gewaardeerd dienen te worden. Een voorbeeld: voor W.O. II zagen Japanse moeders hun zuigelingen als ongetemde en *autonome* wezens. Gegeven het Japanse ideaal van 'amae' ('je passief lief laten hebben', 'combinatie van gevoel van hulpeloosheid, afhankelijkheid en de wens om geliefd te worden') (Morsback & Tyler, 1976) was het de taak van de moeder de zuigeling te brengen tot een intieme afhankelijke relatie en wel door een rustige, consciëntieuze verzorging. Hedendaagse Westeuropese en Noordamerikaanse en Japanse ouders projecteren afhankelijkheid en hulpeloosheid op hun zuigelingen; opvoeden wordt hulp bij . . . , het kind behoeft veiligheid enz. Een ander voorbeeld: 17e-eeuwse puriteinen benadrukken in hun geschriften over opvoeding het belang van discipline, lijfelijk straffen en het breken van de wil. Tegenwoordig menen wij dat het geven van psychische veiligheid en moederlijke liefde welhaast de belangrijkste pedagogische factoren zijn, die een latere gezonde psychische uitgroei garanderen. In de pedagogische theorievorming is het spreken over discipline, tucht, straf en volgzzaamheid vervangen door noties als 'pedagogische atmosfeer', 'respect voor de individuele ontplooiing', enz. Deze voorbeelden (zie ook: Ariès, Elias, Van den Berg, Peeters e.a.) tonen aan dat jonge kinderen zich humaniseren en geïnitieerd worden (werden) in verschillende levensvormen, in van elkaar totaal verschillende omvattende kaders of wereldbeelden.

Onder wereldbeeld versta ik hier in eerste instantie geen 'geformuleerde theorie', als wel een handelingskader, dat gekenmerkt wordt door een grote mate van vanzelfsprekendheid m.b.t. het *weten* te handelen. Hier moet aan toegevoegd worden dat ook het opgroeiende kind, omdat het geïnitieerd raakt in de levenspraktijken, steeds beter in staat is de handelingen en opvattingen van de volwassenen *binnen* dat kader te waarderen. Kagan suggereert in dit verband dat het jonge kind zelf een 'theorie' ontwikkelt op grond waarvan het 'weet' welke ouderlijke handelingen afwijzing of acceptatie inhouden. Kunnen wij, anno 1982, ons kind, gelijk een ouder uit de 17e eeuw, een 'pint of piss' laten opdrinken, omdat het in zijn bed geplast heeft? Ja, het kan wel, . . . 'Evaluating a parent as rejecting or accepting', aldus Kagan, 'cannot be based solely on the parent's behavior, for rejection, like pleasure, pain, or beauty is not a fixed quality; it is the mind of the rejectee' (1977, 41). De inhoud van zo'n theorie is gebaseerd op lokale condities en is dus niet generaliseerbaar naar andere gemeenschappen. Omdat in onze samenleving ouders, therapeuten en agogen geloven dat ouderlijke liefde een noodzakelijke voorwaarde is voor een gezonde psychische uitgroei, beklagen jongvolwassenen zich veelvuldig over gebrek aan 'echte' liefde in hun jeugd. Over een paar jaar zal de opgroeiende jeugd ons verwijten te weinig aandacht geschonken te hebben aan houten speelgoed, verantwoorde kinderliteratuur, vredesopvoeding of pedagogie van de hoop. Welnu, jonge kinderen werden en worden dus geïnitieerd in deels van elkaar verschillende levensvormen, praktijken en wereldbeelden. Hiermee, en dit was de teneur van het relaas over de pedagogische relatie als conceptueel kader, is niet gezegd dat de conceptuele voorwaarden waaronder humane ontwikkeling en persoonswording plaatsvinden fundamenteel van elkaar verschillen. Hiermee lijkt echter het probleem verlegd te worden naar de betekenis van de termen 'persoon', 'leren', 'trainen', enz. In het vervolg van dit opstel zal ik, in aansluiting aan voorgaand onderzoek (1978, 1979), dan ook de volgende uitspraak analyseren: '*Jonge kinderen worden geïnitieerd in humane levensvormen, raken getraind in de regels van onze praktijken, leren (steeds beter) regelgeleid te handelen en worden zo tot personen*'. Ik zal trachten aan te tonen dat de centrale concepten in een netwerk van begrippen

met elkaar verbonden zijn.

De reikwijdte van het weergegeven netwerk van begrippen is arbitrair, omdat andere begrippen uit de sociale wetenschappen, zoals 'conditionering', 'imitatie', 'attachment', enz. ook relaties hebben met de eerder genoemde begrippen (vgl. met wat Steutel schrijft over 'nabije en afgelegen condities'; 1982, 65). In de analyse van de 'pedagogische relatie' heb ik voornamelijk aandacht besteed aan het (impliciete) conceptuele kader dat het handelen der ouderen reguleert. Ik wil hier die begrippen uit het netwerk belichten, die inzichtelijk maken hoe de persoonswording van de zuigeling geschiedt.

'Jonge kinderen worden geïnitieerd in humane levensvormen . . .': Onder 'levensvormen' (of 'praktijken') versta ik handelingen, die ons, op grond van regels, als min of meer afzonderlijke activiteiten bekend zijn. In navolging van Wittgenstein, die spreekt over 'taalspelen', kan men hier denken aan: groeten, handje geven, moppen tappen, lopen, fietsen, kleuren benoemen, rekenen, enz. Van een kind dat een praktijk beheerst, kan gezegd worden dat het over de betreffende concepten beschikt. Een jong kind dat de moedertaal, groeten, moppen tappen, enz. geleerd heeft, is subject geworden van georganiseerde ervaringsgebieden. Een kind dat participant is in de praktijk van het 'kleur benoemen', dat 'naar kleur vragen' geleerd heeft en dus over het concept 'kleur' beschikt, heeft zich een vaardigheid eigen gemaakt en kan zelf een onbeperkt geheel van nieuwe informatie winnen. Een hond kan men conditioneren op vertoon van een kleur een bepaalde handeling te verrichten, maar hiermee heeft de hond nog geen concept 'kleur', 'weet' hij niet *wat* kleur is, dat rood een *kleur* is. Dit voorbeeld toont dat nieuwe feiten (nieuwe kleuren leren, kleuren leren mengen) eerst mogelijk is omdat het kind participeert in een praktijk. Tevens wordt duidelijk dat participatie mede afhankelijk is van de 'gaafheid' van het perceptuele apparaat en dus een organische basis heeft. 'Praktijken', zo heb ik gesteld, zijn regelgeleide handelingen. Deze praktijken treft de pasgeborene bij zijn geboorte aan, het kind wordt niet gevraagd of het wel instemt met de praktijken. Men zou de praktijken kunnen typeren als *deels* veranderbare sociale apriori's. '*Deels* veranderbaar', omdat vele humane levensvormen verankerd liggen in onze menselijke (eerste) natuur en omdat er veelal geen

alternatieve praktijken mogelijk zijn. Naast deze levensgebonden praktijken zijn er ontelbare op conventies berustende praktijken, waar alternatieve handelingen en overtuigingen wel mogelijk zijn, zoals bijvoorbeeld religieuze en morele overtuigingen en handelingen (n.b. sommige auteurs stellen dat de act van het 'beloven' universeel is, omdat het een absolute voorwaarde vormt voor alle vormen van menselijk samenleven). Misverstanden m.b.t. humane praktijken ontstaan nogal eens omdat men praktijken naar analogie van spelen opvat. Niet alleen zijn de regels van spelen veelal uitputtender weer te geven dan die van vele humane praktijken (vgl. tennis en voetbal met onderwijzen, groeten of rekenen), bovendien kunnen praktijken meestal niet alleen geleerd worden door kennisname van de regels, hetgeen bij sommige spelen wel het geval is. Voor het vastleggen van praktijken zijn voorbeelden nodig. Onze regels, aldus Wittgenstein, die ik verderop veelvuldig zal citeren, laten achterdeuren open, en de praktijk moet voor zichzelf spreken (*O.Z.* § 139). Onze humane praktijken moeten dan ook niet begrepen worden vanuit spelen, als wel andersom: spelen zijn gespecialiseerde en gesimplificeerde gevallen van onze praktijken, die alleen geleerd en beoefend kunnen worden door diegenen die reeds vele praktijken met ons delen (Morawetz, 1978, 56). Bij onze praktijken zijn er, zoals gezegd, in vele gevallen geen expliciet geformuleerde regels voorhanden, er is geen theoretisch bewustzijn omtrent deze regels. De bekende voorbeelden zijn: 'moppen tappen' en 'esthetische smaak hebben'. Ons handelen, met inachtneming van regels, vereist dus wel een 'weten regels te volgen', maar geen 'weten dat', geen 'propositionele kennis'. Er is sprake van een praktisch weten, weten in de zin van 'kunnen': competent zijn in, een vaardigheid beheersen, een praxis geleerd hebben. Op het, in dit verband, bekende onderscheid dat Ryle maakt tussen 'knowing that' en 'knowing how to' kom ik verderop terug.

Duintjer stelt zelfs voor, dat wanneer de term 'regel' nog vereenzelvigd wordt met een expliciet geformuleerde regel, we beter kunnen spreken over gedrag dat geleid wordt door de praxis waarin regels geïncorporeerd zijn, of beter: geleid door een praxis die functioneert als een norm (1977, 27, 28). Misschien is het wel aan deze verborgen verleiding om regels gelijk te stellen aan formuleerbare criteria, te

wijten dat onze menselijke gevoelens en emoties zo zelden als regelgeleid gezien worden. Gevoelens als haat, liefde, hoop, verdriet, jaloezie en verlangen hebben een conceptuele dimensie; het zijn regelgeleide praktijken, zonder dat we bij benadering in staat zijn deze regels te formuleren.

Uit het bovenstaande kunnen we opmaken dat jonge kinderen binnen het pedagogische kader steeds beter kunnen participeren in humane praktijken, zich steeds meer vaardigheden eigen maken, waarbij de mate van competent-zijn afgemeten wordt aan de praktijken, die als norm functioneren. Ik kom nu tot de volgende zinsnede: '... raken, op basis van meedoen, getraind in de regels van onze praktijken, leren (steeds beter) regelgeleid te handelen ...'. Aangezien regels volgen niet hetzelfde is als regels kennen of interpreteren, kan initiatie ook begrepen worden m.b.v. de begrippen 'trainen' en 'leren te'. Anders gezegd: het initiëren en humaniseren van jonge kinderen kan men begrijpen als het kind *trainen* in *vaardigheden*. In aansluiting bij wat ik eerder opmerkte over het regelgeleide karakter van emoties, wijs ik erop dat Connolly en Bruner uitdrukkelijk spreken over het belang van 'non-specific emotional skills', zoals 'zelfvertrouwen': '... it is a skill as well, for it involves learning that one can do things with a certain likelihood ...' (1974, 5, tweede curs. van S.). De belangrijkste vaardigheden leert het kind in de gemeenschappelijke handelingen die samen met de moeder of verzorger verricht worden. Dit gemeenschappelijk doen ('meedoen') is ook volgens Bruner de context waarbinnen humanisering plaatsvindt: '... much of the initial acquisition of communicative skill occurs in the context of mother and infant carrying tasks jointly, one or the other trying to get help in achieving some goal, be it getting something to eat, retrieving a dropped object, or getting a "game" to be repeated' (1977, 272). De vroege taalontwikkeling sluit volgens deze auteur nauw aan bij dat wat vereist is in het gemeenschappelijk handelen: 'The structure of those tasks, ... , may shape the structures of initial grammar by the nature of the jointly held concepts it imposes' (274). Tot dezelfde conclusies komen Bates, Camaioni & Volterra in een artikel dat de veelzeggende titel draagt 'The Acquisition of Performatives prior to Speech' (1975). Als jonge kinderen een taal leren dan zullen ze eerst taal-praktijken (-spelen) als 'vragen', 'ge-

bieden', 'antwoorden', enz. moeten *beheersen* ('weten te handelen'); eerst dan kunnen ze een vraag, gebod of antwoord begrijpen. Deze taalpraktijken zijn echter niet m.b.v. taal *uit te leggen*, als vorm van onderwijzen. Deze taalpraktijken kunnen als 'modi operandi' (Ryle, 1967) alleen via *training* aangeleerd worden. 'Any explanation has its foundation in training (Educators ought to remember this)', houdt Wittgenstein ons voor (Zettel, § 419). Nu roept het begrip 'training' in dit verband weerstanden op en daarom lijkt het mij gewenst er hier op te wijzen dat training niet alleen betrekking heeft op bijvoorbeeld oefeningen met het oog op goede fysieke conditie, maar ook op de verschillende soorten vaardigheden (tennissen, politiek bedrijven), op gewoonten (eetgewoonten) of denkpatronen. Pure drill, bijvoorbeeld, is bij het trainen van vele vaardigheden alleen maar een eerste begin. Zo is eerst sprake van het geleerd hebben van een geografisch of historisch feit indien de leerling *meer* kan *doen* dan alleen maar het herhalen of papegaaien van de betreffende propositie. Een leerling 'weet' dat $7 + 7 = 14$ als hij ook weet dat $7 + 8 \neq 14$ enz.

Dat training in de vroege ontwikkeling vooraf gaat aan uitleggen wordt ook duidelijk als we een antwoord trachten te vinden op vragen als hoe kinderen geleerd hebben wat dromen of gevoelens zijn. In zijn *Lectures & Conversations* schrijft Wittgenstein: 'How did we learn "I dreamt so and so?" The interesting point is that we didn't learn it by being shown a dream' (2). Een mop vertellen of vatten is een kunde en alleen als deze kunde voorondersteld wordt is 'uitleggen' van een mop zinvol (maar dan veelal niet meer 'leuk'). *Hoe* je een mop het best vertelt, kan ik, daarentegen, niet uitleggen: 'I cannot describe how (in general) to employ rules, except by *teaching* you, *training* you to employ rules' (Z., § 318). Zoals bekend, neemt Wittgenstein in zijn *F.O.* afstand van Augustinus' visie op het leren van de menselijke taal. Augustinus meent in zijn *Confessiones* dat kinderen de taal leren m.b.v. ostensieve verklaringen. In zijn visie heeft ieder woord een betekenis; de betekenis is het ding waarvoor het woord staat. Zo leert het jonge kind, bijvoorbeeld, de betekenis van het woord 'tafel', omdat ouders bij het uitspreken van dit woord verwijzen naar een tafel. Het leren van een *naam* is het leren van de *betekenis* en het leren van een taal is het aanleren van (nieuwe) woor-

den. De kritiek van Wittgenstein op deze visie is o.a., dat het kind hier gezien wordt als een (talige) volwassene die een vreemde taal leert: 'Nu kunnen we, geloof ik, zeggen dat Augustinus het leren van menselijke taal zo beschrijft, alsof het kind in een vreemd land komt en de taal van dat land niet verstaat; d.w.z., alsof het wel al een taal heeft, alleen niet deze. Of misschien ook, alsof het kind wel al kan *denken*, alleen nog niet spreken. En denken zou hier zo iets betekenen als "tot zichzelf praten" (*F.O.*, § 32). Welnu, initiatie in humane praktijken en taalspelen is het leren beheersen van technieken, van vaardigheden. De training in vaardigheden vooronderstelt bepaalde, al dan niet aangeboren, gemeenschappelijke reacties, een bepaalde eerste natuur. Het jonge kind moet in staat zijn tot het discrimineren van prikkelconstellaties, beschikken over imitatieve eigenschappen en bepaalde gedragspatronen. Het probleem bij een constitutioneel beschadigd kind kan dus zijn dat het *niet of slecht* getraind kan worden in humane praktijken, als gevolg waarvan persoonswording problematisch wordt. Niet alleen een zin uitspreken om iets te beweren, te bevelen, enz. is terug te voeren tot het beheersen van een techniek, ook het *begrijpen* van taal en andere levensvormen kan opgevat worden als het beheersen van vaardigheden. 'Een zin begrijpen wil zeggen een techniek beheersen' (*F.O.*, § 199). Begrijpen, in de zin van het vatten van een pointe, strekking of betekenis van menselijke gedragingen en cultuurproducten, vereist dan ook, zo lees ik bij Duintjer, niet een kruipen in het verborgen innerlijk van een ander, maar een zekere competentie in het hanteren van intersubjectieve regels en criteria van een publieke praxis (43). Het kunnen begrijpen van regelgeleid gedrag is een onderdeel van de 'know-how', die voor de uitoefening van regelgeleid gedrag, waaronder ik, zoals eerder gezegd, ook het tonen van gevoelens reker, vereist is. 'De grammatica van het woord "weten" is blijkbaar nauw verwant met die van het woord "kunnen". Maar ook nauw verwant met de grammatica van "begrijpen" (een techniek "beheersen")' (*F.O.*, § 150). Waar blijkt bijvoorbeeld uit of iemand een woord of zin *begrijpt*? Als een persoon, ten eerste, een woord of zin weet te verklaren door deze te parafaseren, of als een persoon, ten tweede, adequaat *reageert* op een talige uiting, dan mogen we gevoeglijk aannemen dat er van *begrijpen* sprake is. Beide

punten vloeien voort uit het gegeven dat taal-spelen deel uitmaken van levensvormen. Waar blijkt uit of iemand gevoelens of emoties begrijpt? De ander toont begrip, omdat hij of zij met een 'half woord' of met een gebaar of handeling adequaat reageert. Ook een uitdrukking als 'hij kan zijn gevoelens niet uiten' of 'je zou niet zeggen dat zij verdrietig is' verwijst in laatste instantie naar publiekelijk toegankelijke criteria voor het uiten van blijdschap en verdriet.

Uit het bovenstaande kan men concluderen dat *training* van vaardigheden een pedagogische categorie is. Initiatie in humane praktijken, als training, vindt plaats zonder dat de regels (van het spel) eerst 'geleerd', inzichtelijk gemaakt zijn. Kinderen leren zo, na een periode van 'voor spek en bonen *meedoen*', knuffelen, op de pot zitten, verstoppertje spelen, enz.; zo hebben ze ook de elementaire regels van de grammatica en logica geleerd. Er zijn in een later stadium zelfs verrichtingen, die intelligent uitgevoerd kunnen worden en waarvoor geen geformuleerde regels bestaan. Het gaat hier, zoals eerder gezegd, om 'weten' in een bepaalde zin van 'kunnen'. De training van deze vaardigheden, te begrijpen als initiatie en humanisering, geschiedt omdat de zich voor het jonge kind verantwoordelijk voelende volwassenen dit kind opnemen, *mee laten doen* in hun sociale praxes. Opvallend hierbij is dat deze training grotendeels non-verbaal verloopt; het omvat gebaren en mimiek, maar ook grommen, zuchten, piepen en verschillen in toonhoogten: 'If you ask yourself how a child learns "beautiful", "fine", etc., you find it learns them roughly as interjections (. . .). A child generally applies a word like "good" first to food. One thing that is immensely important in teaching is exaggerated gestures and facial expressions. The word is taught as a substitute for a facial expression or a gesture. The gestures, tones of voices, etc., in this case are expressions of approval, what *makes* the word an interjection of approval? It is the game it appears in, not the form of words' (*L & C.*, 2). Humaniseren, als getraind raken in regelgeleide vaardigheden, kan ook gezien worden als een vorm van *weten te*. Ryle merkt in zijn *Concept of Mind* op dat theoretici zo gepreoccupeerd zijn geweest met het onderzoeken van de aard en de rechtvaardiging van *theorieën*, dat ze de vraag wat het voor iemand betekent om te *weten* hoe taken, vaardigheden te verrichten

verwaarloosd hebben. In onze Westerse intellectueelistische traditie heeft men voortdurend getracht het *weten te*, onze vaardigheden, terug te voeren tot het *weten dat*, d.w.z. tot overdraagbare regels die het handelen richten. In deze traditie gaat men er te snel vanuit, met name in onderwijs en opvoeding, dat intellectuele kennisname van regels en criteria voorwaarde is voor, en dus vooraf gaat aan, een intelligente handeling: eerst regels *kennen* om te *kunnen* handelen. Zo zul je bijvoorbeeld eerst recepten uit het hoofd moeten leren, voordat je ('lekker') kunt koken, of nog erger: eerst (theoretische) pedagogiek studeren, om . . . We hebben gezien dat eerder het tegenovergestelde het geval is om te *weten dat*, te *begrijpen*, moet men eerst over vaardigheden beschikken woorden en zinnen (op juiste wijze) te gebruiken. Een taal begrijpen of kunnen participeren in praktijken wil immers zeggen technieken beheersen. *Weten hoe* is een vorm van niet-talige kennis, een *kennen* op basis van *kunnen*: 'De fundering echter, de rechtvaardiging van de evidentie komt tot een einde; maar het einde is niet dat we de waarheid van bepaalde zinnen onmiddellijk inzien, dus een soort *zien* onzerzijds, maar ons *handelen*, dat ten grondslag ligt aan het taalspel' (*O.Z.*, § 204). Het *weten hoe*, de vaardigheden worden inge oefend, getraind en zijn voortdurend voor *verbetering* vatbaar. In tegenstelling tot *weten dat*, waarbij er sprake is van volzinnen die (voorlopig) waar/onwaar zijn, kan het beheersen van een vaardigheid in meerdere gradaties voorkomen. Als nu het *weten hoe* inge oefend wordt, dan betekent dit dat men op zijn fouten gewezen moet worden en dat men dus aangewezen is op de reacties van anderen, die aangeven wanneer er correct of incorrect gehandeld wordt. Zonder hulp van een ander zal het jonge kind zich geen vaardigheid in het toepassen van taalregels eigen maken, bijvoorbeeld het woord 'rood' niet juist leren gebruiken. Zonder anderen zal het jonge kind ook geen gevoelens ten opzichte van anderen of het andere ontwikkelen. De regels of criteria die bij correctie of training gehanteerd worden zijn, zoals we reeds gezien hebben, niet altijd formuleerbaar. Ik kan niet zeggen *wat* mijn liefde voor mijn kind is, maar ik ben veelal wel vaardig in het liefdevol benaderen van mijn kind. In tegenstelling tot *weten dat* zijn vaardigheden, is ons *weten hoe* voornamelijk te verantwoorden en bekritisceerbaar in de *uitvoering* (Ryle, 59).

Ik kom nu tot de laatste zinsnede: '... en worden zo tot personen'. Recente analyses van het concept 'persoon' zijn meestal niet afkomstig uit een pedagogische context en nader onderzoek vanuit deze context is dan ook vereist; ik beperk mij hier dan ook tot enige inleidende opmerkingen. Dieren, geestelijk gehandicapten en kleine kinderen zijn, volgens Frankfurt, geen personen, omdat ze wel 'first-order desires' hebben doch geen 'second-order volitions'. Kleine kinderen hebben wel wensen en verlangens, maar missen het vermogen tot reflectieve zelf-evaluatie, ze kunnen bijvoorbeeld niet wensen (willen) anders te wensen (willen). Nu is het maar de vraag of, vanuit pedagogisch perspectief, de 'first-order desires' van het jonge kind, door Frankfurt ook 'wanton' genoemd, losgekoppeld mogen worden van de 'second-order volitions' der ouderen. Eerder heb ik verdedigd dat alleen binnen het 'omvattend' conceptueel kader der ouderen de wensen en strevingen van het jonge kind 'stem krijgen'. Gegeven alle bovenstaande overwegingen zou ik de persoonswording van het kind willen begrijpen in het kader van het steeds beter kunnen participeren in humane, d.w.z. regelgeleide, praktijken, het getraind raken in vaardigheden. Naarmate het jonge kind meer kan, naarmate de activiteiten door welwillende ouderen meer gezien worden als handelingen en zij daar ook zo op reageren, zal het jonge kind steeds 'meer' persoon worden. Dat ik over 'meer persoon' en 'persoon-in-wording' kan spreken, komt omdat het concept 'persoon' uiteindelijk een *normatief* concept is. Bovendien staat dit concept 'persoon' in nauwe relatie met het begrip 'vaardigheid' en aangezien vaardigheden in meerdere gradaties voorkomen, is het spreken over 'meer' persoon en *persoon-in-wording* gerechtvaardigd.

Dennett somt in zijn artikel 'Conditions of Personhood' (1978) een zestal noodzakelijke condities van het persoon-zijn op. Of 'iets' geldt als persoon, zo luidt zijn derde conditie, hangt op een bepaalde wijze af van de attitude die men ten opzichte van dit 'iets' inneemt; de wijze waarop wij het andere of de ander benaderen is op een bepaalde wijze en in zekere mate constitutief voor het persoon-zijn van het andere of de ander. Bovendien moet het 'object' ten opzichte waarvan, en dit is de vierde conditie, deze personale instelling ingenomen wordt in staat zijn tot een zelfde wederzijdse houding. De derde conditie geeft, zij het met

wat andere woorden, weer wat ik elders het *contra-factische* karakter van de pedagogische relatie (als conceptueel kader) genoemd heb. Wat betreft de vierde conditie kan vermeld worden dat in de *vroeg*-kinderlijke ontwikkeling de wederkerigheid 'gedragen' wordt door de verzorger of moeder; de oudere antwoordt zichzelf veelal, nadat hij of zij stem gegeven heeft aan de verlangens of behoeften van het jonge kind.

Het kind zal de anderen en zichzelf alleen dan als persoon (her-)kennen, als mensen met eigen wensen en gevoelens, indien het door volwassenen in persoonlijke relaties opgenomen en geïnitieerd wordt. 'Leren' wat persoon-zijn is, d.w.z. het zich eigen maken van het concept 'persoon', betekent voor het jonge kind zich bekwamen in die vaardigheden, die *behoren* bij persoonlijke relaties, waaronder *morele principes*, zoals respect hebben voor de wil en gevoelens van anderen, de medemens niet (alleen) beschouwen als een te manipuleren object, enz. Het jonge kind wordt dus geen persoon en leert de anderen niet zien als persoon, als gevolg van 'bestudering' van de gedragingen van de medemens. Persoonworden is, met hulp en ondersteuning van zich voor het kind verantwoordelijk voelende ouderen, leren te participeren in de voorhanden regelgeleide praktijken.

In het bovenstaande heb ik getracht het netwerk van begrippen in kaart te brengen dat de conceptuele voorwaarden voor een humane ontwikkeling weergeeft. Onder 'humane' ontwikkeling, zo is duidelijk geworden, versta ik het zich eigen maken van regelgeleide handelingen. Jonge kinderen initiëren en trainen in sociale praktijken is zelf één van de belangrijkste levensgebonden praktijken, een praktijk die in verleden en heden één van de noodzakelijke voorwaarden vormt voor humane levensvormen.

Literatuur

- Baker, G. P. & P. M. S. Hacker, *Wittgenstein, Understanding and meaning*. Oxford: 1980
Bates, E., L. Camaioni & V. Volterra, *The Acquisition of Performatives Prior to Speech*. *Merril-Palmer Quarterly*, 1975, Vol. 21, No. 3.
Boer, Th. de, *Grondslagen van een kritische psychologie*. Baarn: 1980.

- Bruner, J., Early Social Interaction and Language Acquisition. In: H. R. Schaffer (ed.), *Studies in mother-infant interaction*. London: 1977.
- Buss, A. H. & R. Plomin, *A Temperament Theory of Personality Development*. New York: 1975.
- Connolly, K. & J. Bruner, Competence: its Nature and Nurture. In: K. Connolly & J. Bruner (eds.), *The Growth of Competence*. New York: 1974.
- Dennett, D., Conditions of Personhood. In: D. C. Dennett, *Brainstorms*. Vermont: 1978, pp. 267-286.
- Duintjer, O. D. *Random regels*. Meppel: 1977.
- Fennell, J. & R. Liveritte, 'Kuhn, education, and the grounds of rationality'. *Educational theory*, 1979, Vol. 29, No. 2, pp. 117-122.
- Frankfurt, H., Freedom of the Will and the Concept of a Person. *Journal of Philosophy*, 68 (January 14, 1971), pp. 5-20.
- Hamlyn, D. W., Person Perception and Our Understanding of Others. In: T. Mischel (ed.), *Understanding Other Persons*. Oxford: 1974.
- Hamlyn, D. W., *Experience and the growth of understanding*. London: 1978.
- Kagan, J., The Child in the Family. *Daedalus*, Spring, 1977, pp. 35-56.
- Malcolm, N., Wittgenstein and The Nature of Mind. In: Studies in The Theory Knowledge, *American Philosophical Quarterly*, 1970, nr. 4, pp. 9-29.
- Morawetz, Th., *Wittgenstein & Knowledge*, The Importance of On Certainty. University of Massachusetts Press: 1978.
- Morsbach, H. & W. J. Tyler, Some Japanese - Western linguistic differences concerning dependency needs: the case of 'amae'. In: R. Harré (ed.), *Life sentences*, Aspects of the social role of language. London: 1976.
- Ryle, G., *The Concept of Mind*. London: 1963.
- Ryle, G., Teaching and Training. In: R. S. Peters (ed.), *The Concept of Education*. London: 1967.
- Spiecker, B., *Meedoen en zeker weten*. Meppel: 1978.
- Spiecker, B., 'De pedagogische relatie'. *Pedagogisch Tijdschrift*, 1979, nrs. 7 & 8, pp. 371-386, pp. 431-445.
- Steutel, J. W., *Opvoeding, Vrijheid en Omgangstaal*. Montfoort: 1982.
- Wilson, J., *Thinking with Concepts*. Cambridge: 1963.
- Wittgenstein, L., *Lectures & Conversations on aesthetics, psychology & religious belief*. Oxford: 1970, (L & C).
- Wittgenstein, L., *Filosofische onderzoekingen*. Meppel: 1976, (F.O.).
- Wittgenstein, L., *Zettel*. Oxford: 1967, (Z.).
- Wittgenstein, L., *Over zekerheid*. Meppel: 1977, (O.Z.).

Curriculum vitae

B. Spiecker (geb. 1943) studeerde pedagogiek aan de Vrije Universiteit en is sinds 1970 werkzaam in de vakgroep Theoretische en Historische Pedagogiek aan de V.U., vanaf 1976 als lector, sedert 1980 als hoogleeraar.

Adres: Vakgroep Theoretische en Historische Pedagogiek V.U., De Lairessestraat 142, 1075 HL Amsterdam.

Manuscript aanvaard 29-11-'82.