

A. Monshouwer

Samenvatting

Stephan Strasser (1905-1991)¹ had een internationale vermaardheid als wijsgerig antropoloog en wetenschapsfilosoof op het gebied van de sociale wetenschappen. Daarnaast werd hij vooral in Nederland, België en de Duitstalige landen tevens beschouwd als een belangrijk (wijsgerig) pedagoog. Buiten de enge kring van enige vakfilosofen is echter weinig bekend over zijn meest basale filosofische uitgangspunten, die samen te vatten zijn onder de naam 'dialogische fenomenologie'. Dit artikel beoogt een antwoord te geven op de volgende vragen: Wat is volgens Strasser 'fenomenologie' in het algemeen? Waarin bestaat het specifieke karakter van een dialogische fenomenologie? Welke ontwikkelingen heeft dit idee van een dialogische fenomenologie bij Strasser doorgemaakt? Wat zijn de implicaties ervan voor (de doeleinden van) opvoeding en onderwijs?

Inleiding

In zijn bekende boek *Opvoedingswetenschap en Opvoedingswijsheid* (OEO) uit 1963 poneert Stephan Strasser dat een fundamentele pedagogiek, en daarmee ook de pedagogiek als geheel, gebaseerd dient te zijn op een dialogische fenomenologie. Ongeveer tezelfdertijd (eind 1962; 1965) benadrukt hij in *Fenomenologie en empirische menskunde* (FEM, p. 248) in een algemener verband "het dialectisch karakter van de fenomenologische wijsbegeerte" en betoogt hij dat een predicatieve dialectiek haar uitgangspunt vindt in de dialoog tussen personen (FEM, p. 251). Wat hij precies onder dialoog of 'gesprek' verstaat blijft dan nog vrij duister. Enige jaren later echter zal hij dit thema nader uitwerken in een aantal gastcolleges aan de Duquesne University van Pittsburgh, U.S.A. (1968). Een jaar later publiceert hij deze gastcolleges in sterk uitgebreide vorm onder de titel *The Idea of Dialogal Phenomenology*

(IDP). In dit boek, dat in Nederland en België nauwelijks enige aandacht heeft gekregen, polemiseert hij met de grondlegger van de fenomenologie, Edmund Husserl, en bekritiseert hij met name diens egologisch² uitgangspunt. De nadruk die Strasser daarbij legt op het dialogische karakter van het menselijk bestaan roept onvermijdelijk de vraag op, wat de waarde is van de begrippen 'autonomie' en 'socialisatie' in het kader van opvoeding en onderwijs.

In de jaren zeventig komt Strasser in aanraking met de geschriften van Emmanuel Levinas. Deze bevestigen hem niet alleen in zijn overtuiging dat hij met zijn dialogische fenomenologie op het juiste spoor zit, maar geven hem tevens aanleiding andere accenten te gaan leggen. Nadat hij een aantal artikelen en een boek over de wijsbegeerte van Levinas heeft gepubliceerd, verschijnt in 1981 van zijn hand *De burger voorbij* (BUV), waarin hij een sociale en politieke ethiek ontwikkelt. Deze sociale ethiek, die gebaseerd is op een synthese van zijn eigen dialogisch principe en Levinas' opvatting dat *ik* onvoorwaardelijk verantwoordelijk ben voor de 'Ander', mondt uit in een normatief pluralisme dat de 'burgerlijke moraal' overstijgt en ook voor de doeleinden van opvoeding en onderwijs verstrekkende gevolgen heeft. Zijn analyses leveren, zoals zal blijken, een originele bijdrage aan de huidige discussie over de plaats van normen en waarden in opvoeding en onderwijs.

1 Fenomenologie

Fenomenologie is noch een filosofisch systeem noch een duidelijk te omschrijven wijsgerige doctrine, maar in de letterlijke betekenis van het woord een 'beweging'³, zegt Merleau-Ponty (1945, p. xvi). De vertegenwoordigers van deze 'beweging' nemen vaak tegengestelde standpunten in, zelfs ten aanzien van de inhoud van de term 'fenomenologie' zelf. Toch kunnen wij volgens Strasser (1957, p. 114)

minstens een vijftal gemeenschappelijke overtuigingen aanwijzen:

1. Men gaat uit van een ruimer ervaringsbegrip, dat ook de voorwetenschappelijke ervaring alsmede de ervaring berustend op intuïtie en sympathie⁴ in zich sluit.

2. In verband daarmee hecht men grotere waarde aan de aanschouwing, aan het zich - verdiepen in het exemplarische fenomeen en zijn unieke eigen aard; deze dient beschreven, geanalyseerd, geëxpliciteerd te worden.

3. Meer aandacht wordt geschonken aan de actieve intentionele betrokkenheid van het subject op zijn objecten, zijn Umwelt, zijn wereld.

4. Naast de verhouding 'de mens en zijn wereld' staat de relatie 'de mens en zijn lichaam' in het brandpunt der belangstelling. Het dualisme van de bewustzijnspsychologie wordt bestreden en overwonnen.

5. De mens wordt meer gezien als schepper van een cultuurwereld dan als een species in het rijk der organismen. Over het algemeen wordt bijzondere aandacht besteed aan datgene wat de mens als mens karakteriseert: zijn taal, zijn geschiedenis, zijn kunst, zijn zedelijkheid, zijn godsdienst en de bovenvitale uitingen van zijn 'existentiële' emoties (lachen, wenen, geweten, liefde, schaamte, angst, etc.)."

Toch kunnen we niet volstaan met een dergelijke opsomming van wat in feite niet veel meer dan de aandachtsvelden van de fenomenologie zijn. Ook een nadere precisering van de werkwijze van de fenomenoloog is noodzakelijk. Welnu, "de fenomenologische filosofie (...) wordt gekenmerkt door drie trekken: zij heeft een *hermeneutisch*, een *intuïtief* en een *dialectisch* karakter" (FEM, p. 243).

Het hermeneutisch karakter houdt in dat zij probeert de werkelijkheid en met name de menselijke werkelijkheid te interpreteren, te duiden, de zin ervan te verstaan. Daarbij moet de fenomenologie evenwel constant beseffen dat een 'standpuntloos standpunt' principieel onmogelijk is: "Het denken van de wijsgeer is van het begin af aan gesitueerd, het is een 'pensée engagée', een 'pensée incarnée'"; het is "steeds in historisch en sociaal opzicht gesitueerd" (ibid.). In dit opzicht was Strasser het dan ook absoluut niet eens met Langeveld, die meende juist door een fenomenologische benadering van het opvoedingsverschijnsel een objectief (d.w.z. van levensbeschouwingen onafhanke-

lijk) inzicht in dit verschijnsel te kunnen krijgen (vgl. Van Hulst, 1991, p. 160).

Ook aan het intuïtieve karakter van de fenomenologie zitten haken en ogen. "De aanschouwing of intuïtie is de kenakt, die aan het evidente zijn van het werkelijk-zijnde beantwoordt." (FEM, p. 245). Maar wat zijn evidenties, als wij altijd alles noodzakelijkerwijs in perspectieven aanschouwen? Natuurlijke evidenties geven ons geen enkele zekerheid. Wie meent dat dit wel het geval is, wie "onder 'fenomenologie' een wijsbegeerte [is] gaan verstaan, waarvan de gehele tekst in de woorden 'Ik zie' is vervat" (FEM, p. 284; zie ook OEO, p. 66), komt op een van de dwaalwegen van de fenomenologie terecht, nl. die van het 'fenomenologisch impressionisme'⁵.

Daarom vormt volgens Strasser "het dialectisch beginsel de onmisbare aanvulling (...) voor het intuïtieve beginsel" (FEM, p. 248).

2 Dialogische fenomenologie

Onze ervaringen vinden altijd plaats vanuit een bepaald perspectief. Wanneer iemand voor het eerst bij een ander op bezoek komt, ziet hij eerst een huisdeur. Op dat moment weet hij niet wat zich achter deze deur zal bevinden. Hij heeft er wel bepaalde vermoedens van, want eerdere ervaringen hebben hem geleerd dat hij achter die gesloten deur een hal, een gang en uiteindelijk een woonkamer zal aantreffen, maar zekerheid daarover heeft hij niet zolang de deur gesloten blijft: zij kan even goed toegang geven tot een schuur of een garage. "Welnu, de methode om het aanvankelijk 'Verdeckte' systematisch te 'ontdekken' en te laten zien, is de dialectische methode." (FEM, p. 249). Dialectiek is dus "iedere geordende verandering van standpunt (...), die de naar zin strevende mens toestaat eenzijdige perspectieven en beperkende horizons systematisch op te heffen" (FEM, p. 250).

Toch blijft de vraag nog openstaan hoe we op deze manier tot zekerheden, tot evidenties kunnen komen. Wat aanvankelijk een evidentie leek, kan vanuit een ander perspectief niet-evident blijken te zijn. "Iedere evidentie kan in de loop van de sprakeloze, dan wel gesproken dialectiek in een niet-evidentie veranderen..." (FEM, p. 259). Betekent dit niet dat we in een

relativisme verzeild zijn geraakt? Neen, want met behulp van diezelfde dialectiek is het mogelijk tot *oerevidenties* te komen, die algemeen én noodzakelijk zijn en "die onmiddellijk betrekking hebben op het zijn van de dialectiek zelf" (ibid.).

Op grond waarvan weten we nu dat we te maken hebben met een oerevidentie? "Wanneer de inhoud van de thesis door de antithesis niet aangetast, beperkt, gecorrigeerd, maar bevestigd wordt, dan geldt de thesis noodzakelijkerwijze. Dan hebben we te doen met een oerevidentie. Is daarentegen de antithesis niet alleen denkbaar, maar ook 'leefbaar' en 'existerbaar', dan is de thesis ipso facto beperkt. Zij kan dan geen aanspraak meer maken op noodzakelijke geldigheid." (FEM, p. 263). Wanneer iemand beweert dat hij een talig wezen is, dan wordt deze bewering door de ontkenning ervan ('Ik ben *geen* talig wezen') niet ontkracht maar juist bevestigd en is zijn talig zijn dus een oerevidentie. Als hij daarentegen zegt dat hij een aardige man is, is er geen sprake van een oerevidentie, aangezien de antithese 'Ik ben onaardig' wel degelijk niet alleen denkbaar maar ook leefbaar is. Het spreekt vanzelf dat oerevidenties beperkt in aantal zijn en een vrij algemeen karakter bezitten. Dit is echter "de prijs die de fenomenologische wijsgeer moet betalen voor het fundamenteel karakter van zijn inzichten" (FEM, p. 261).

Binnen de dialectiek dient onderscheid gemaakt te worden tussen enerzijds voorpredicatie, sprakeloze of impliciete dialectiek en anderzijds predicatieve, gesproken of expliciete dialectiek. Voor deze laatste reserveert Strasser in FEM (pp. 250-251) de term *dialog* (of 'gesprek'). Ook volwassenen hanteren beide vormen van dialectiek. Wanneer iemand in een vreemd huis is en nodig naar het toilet moet, kan hij twee dingen doen: ofwel hij gaat zelfstandig op onderzoek uit, met het risico dat hij eerst in de keuken of in de kelder terecht komt (voorpredicatieve dialectiek), ofwel hij vraagt de gastheer waar deze nuttige ruimte zich bevindt (predicatieve dialectiek). Het zal duidelijk zijn dat de laatste handelwijze grote voordelen heeft ten opzichte van de eerste⁶.

Niet veel later zal Strasser er de voorkeur aan geven het predikaat 'dialectisch' geheel te vervangen door 'dialogisch': Ten eerste omdat de term dialectiek "onvermijdelijk associaties

(...) met Hegel en (of) Marx" oproept (OEO, p. 50). Ten tweede omdat het dialectisch handelen en denken van de mens het beste als dialoog in de ruime zin van het woord kan worden gekarakteriseerd (zie onder, § 4). Met de uitdrukking 'dialogische fenomenologie' wil hij bovendien benadrukken dat de fenomenologie van Husserl, die in een idealisme⁷ was uitgemond, nodig bijgesteld moet worden: "The first [reason] is that a philosophy which begins as an ego-logy will inevitably end with solipsism⁸. (...) The second and most obvious reason is the fact that starting with an Ego which reflects upon itself is in conflict with phenomenological data" (IDP, p. 19). Niet het 'Ik' maar de 'Ik-Gij'-relatie moet het centrale uitgangspunt van de fenomenologie worden. Daarmee verbreedt hij het begrip 'dialoog' echter aanzienlijk: voor het gebruiken van de term 'dialoog' is niet meer per se talige communicatie vereist; er kan zinvol gesproken worden van een dialoog tussen mij en de werkelijkheid, zoals ook Merleau-Ponty (1945) doet. Dit betekent in feite dat hij onderscheid moet gaan maken tussen dialoog in de ruime zin en dialoog in de enge zin van het woord (zie onder, § 4).

Hoewel Strasser dit nergens expliciet uitwerkt, blijkt de dialogische fenomenologie bij nauwkeurige analyse betrekking te hebben op twee dimensies.

Enerzijds heeft zij een *methodologische* dimensie, die twee aspecten omvat. Ten eerste kan men slechts tot zg. oerevidenties komen via een dialoog (in de ruime zin van het woord) met de werkelijkheid. Ten tweede houdt de dialogisch-fenomenologische visie op wetenschap in dat wetenschappelijke vooruitgang (i.e. het benaderen van de waarheid) slechts mogelijk is door een dialoog (in de enge zin van het woord) tussen wetenschappers, waarin zij elkaar aanvullen en corrigeren. Waarheid kunnen we alleen maar benaderen via zo'n continue gespreksituatie (vgl. Strasser, 1972).

Anderzijds heeft de dialogische fenomenologie zonder enige twijfel een *ontische* en een *ontologische* dimensie. Niet alleen is zij gebaseerd op het gegeven van de menselijke eindigheid (dit is het ontologische uitgangspunt, zie onder, § 3), maar bovendien gaat zij ervan uit dat menszijn altijd een *leerproces*, een ontwikkeling in welke vorm dan ook veronderstelt, een ontwikkeling die uitsluitend door middel

van een dialoog in de ruime zin van het woord tot stand kan komen (de ontische dimensie behelst dus het feit dat wij ons daadwerkelijk op verschillende manieren kunnen ontwikkelen, afhankelijk van onze dialogische relaties).

3 Wijsgerig-antropologische uitgangspunten

Het meest essentiële kenmerk van het menselijk bestaan is 'eindigheid': "First, this finiteness appears as a universal horizon, which announces by its 'no' that the 'I am' of my cogito is not the 'To be', tout court (...). Secondly, the cogito's finiteness manifests itself by the fact that it cannot be without being a 'response' to someone or something (...). Thirdly, my cogito is finite because of necessity it goes on to constitute a world together with the 'you'" (IDP, p. 63).

Met Merleau-Ponty benadrukt Strasser dat de mens enerzijds gekenmerkt wordt door facticiteit (IDP, p. 45) en anderzijds door transcendentie (IDP, p. 46). Aan de ene kant is de mens gebonden aan alle mogelijke fysische en sociale factoren, aan de andere kant is hij - zij het tot op zekere hoogte - in staat deze bepalende factoren te overstijgen en een nieuwe zin te geven aan zijn omgeving: de mens bezit vrijheid, maar het betreft een *eindige* vrijheid (IDP, pp. 105 vv.).

De eindigheid van deze vrijheid wordt bovendien versterkt door het feit dat de laatste onderhevig is aan *ontwikkeling* via allerlei sociale relaties. "Freiheit ist ein kultivierbare Gabe" (Strasser, 1968, p. 173). Bij zijn geboorte is de mens een 'animal to be freed'. "This means that it is the free adults who make freedom germinate in the child who is not yet free. (...) The child can make the gift of freedom his own only by spontaneously turning to the others, the adults." (IDP, pp. 111-112).

Hiermee hangt ook het volgende samen: Weliswaar is "het kinderlijk leven op al zijn niveaus ingebed in het leven van een Wij" (OEO, p. 37), maar dit 'Wij' mogen we niet opvatten als een geheel van symmetrische relaties (zie onder, § 4), want de oorsprong van de mens ligt niet in zijn 'I', maar in een 'you': "the 'you' is already a 'you' with respect to me before I am an Ego" (IDP, p. 52), "the 'you' is always older

than the 'I'" (IDP, p. 130).

4 Het begrip 'dialoog'

Wie Merleau-Ponty (1945) goed leest zal tot de conclusie komen dat hij impliciet onderscheid maakt tussen vier soorten van dialoog:

- (a) De voorreflexieve dialoog van een lichaam-subject⁹ met de omringende werkelijkheid.
- (b) De voorreflexieve dialoog van een lichaam-subject met andere lichaam-subjecten.
- (c) De reflexieve dialoog met de ons omringende wereld.
- (d) De reflexieve dialoog met medemensen.

Betekenis (a) speelt in Strassers eerdere werken nauwelijks een rol. In zijn voornaamste wijsgerig-pedagogisch werk zinspeelt hij er slechts terloops in een voetnoot op (OEO, p. 53, noot 1). Pas in IDP (pp. 89 vv.) komt deze betekenis van dialoog expliciet ter sprake, maar dan zodanig dat zij in het teken staat van wat hij de 'eerste objectivering' noemt (het zg. tweede stadium), die altijd een dialoog in de betekenis van (b) vooronderstelt (zie onder, § 5).

Ook de betekenissen (c) en (d) hangen volgens hem ten nauwste met elkaar samen, omdat predicatieve kennis van de ons omringende wereld, zoals we gezien hebben (zie boven, § 2), uiteindelijk slechts mogelijk is via een predicatieve dialoog tussen personen (= 'gesprek' of 'tweespraak').

Betekenis (b) vervult bij hem, niet in FEM maar zeker wel in IDP, een belangrijke functie. Dit (ten opzichte van 'gesprek') ruimere begrip van 'dialoog' omschrijft hij als volgt: "It comprises not only communication by means of symbolic sounds but every form of reciprocal communication between subjects. (...) We will speak of dialogal being when my presence to a 'you' is attuned to the presence of a 'you' to me." En omdat hij vooral het *dynamische* karakter van zulk een dialoog wil benadrukken, vervolgt hij: "A dynamic definition corresponds to this ontological-static description: dialogue as an active-receptive interplay makes its appearance when my way of 'dealing' with a 'you' is attuned to the way the 'you' 'deals' with me. This dealing-with can exhibit a pre-rational character; it can take place in a wordless way; it can rest upon one body-subject's understanding of another body-

subject.” (IDP, p. 65). Hier komt het onderscheid tussen dialoog in de enge zin en dialoog in de ruime zin (zie boven, § 2) duidelijk aan de oppervlakte.

Twee zaken moeten daarbij in het oog gehouden worden: Ten eerste behoeft een dialoog (ook in deze ruime betekenis van het woord) niet op volstreekte harmonie te berusten; integendeel, harmonie brengt het gevaar van klakkeloze aanpassing en gebrek aan dynamiek met zich mee (ibid.). Ten tweede behoeft een dialoog niet per se gelijkwaardigheid in te houden: ook bijvoorbeeld een gezagsrelatie kan dialogisch zijn. “Reciprocity is not symmetry” (ibid.).

5 Dialoog en ontwikkeling

Volgens Strasser kunnen we drie stadia ('steps') in de (dialogische) ontwikkeling van het (jonge) kind onderscheiden. In eerder werk duidt hij ze aan met de termen 'communicatie', 'ontmoeting' en 'tweespraak' (OEO, p. 54). Later (IDP, pp. 77 vv.) zal hij andere termen hanteren, die gedeeltelijk ook een andere inhoud bezitten.

Stadium 1 is het *pre-objectieve* stadium van ontwikkeling. Hij omschrijft het met Plessner als een “distance-less coherence with the matter” (IDP, p. 83), maar tekent daarbij onmiddellijk aan dat deze relatie met de 'werkelijkheid' - normaliter en binnen onze cultuur - via de moeder loopt. De meest oorspronkelijke dialogiek bestaat dus in een “subject-subject relationship” (IDP, p. 79), “thus it is not surprising that the infant has no Ego-awareness in the proper sense of the term” (IDP, p. 84). Er is sprake van een symbiose met de moeder en via de moeder met de werkelijkheid.

Stadium 2 behelst *objectivering door middel van praxis*. In deze fase ontstaat een eerste vorm van objectiviteit. Deze eerste objectivering komt tot stand door handelen, door activiteit, door praxis, en niet door theoretische kennis (IDP, p. 90). Merleau-Ponty (1945, p. 160) benadrukt dit zelfde punt met zijn bekende uitspraak: “Oorspronkelijk is het bewustzijn niet een 'ik denk', maar een 'ik kan'”. Het gaat daarbij om “... the ability to deal with various 'things to be handled' through position, movement and conquest of space. Here the

structure of the surrounding world is determined by the phenomena of 'nearby' and 'far away', 'before' and 'behind', 'easy' and 'difficult'.” (IDP, p. 66). Zo ontstaan voor het kind 'objecten' in die zin dat elk object “the identical 'something' of varied practical activities” is (IDP, p. 92). Verder is het duidelijk dat deze eerste vorm van objectiveren typische repercussies heeft met betrekking tot de intersubjectieve relaties: al is het ongetwijfeld waar dat een dergelijke beperkte, aan concrete handelingen gebonden objectiviteit niet tot universele kennis leidt, toch is op basis hiervan wel degelijk een wederzijds begrip mogelijk. Nog sterker: “The child at that age seeks contact with other persons, imitates their movements, makes their facial expressions his own.” (ibid.).

In stadium 3 is er sprake van *objectivering door middel van taal*. Door namen aan dingen te geven overstijgt het kind definitief de louter emotionele relaties die het eerste stadium kenmerken en de zuiver praktische relaties van het tweede stadium (IDP, p. 93). Taal betekent zowel distantie als communicatie: “Language enters as a medium between the Ego and the 'you'. It creates distance but also builds a bridge across this distance.” (IDP, p. 96). Dit derde stadium kent zelf weer een aantal subontwikkelingen. Allereerst is er sprake van taalontwikkeling: Aanvankelijk wordt de taal op een magische wijze gebruikt; pas vanaf het zevende of achtste jaar verdwijnt dit magische element normaal gesproken. Verder wijst Strasser op het eminente belang van de zg. protestfase (op ongeveer 3 à 4-jarige leeftijd): Deze crisis maakt een einde aan de dyadische relatie met de ouders en is een teken van opkomend zelfbewustzijn (IDP, p. 95). Tenslotte mondt dit derde stadium uit in de adolescentie, die volgens Strasser vooral gekenmerkt wordt door het ontwaken van echte reflexie: “The power and inclination to reflect awaken only in adolescence.” (IDP, p. 97).

Dit alles neemt niet weg - en dit is een bekend stokpaardje van Merleau-Ponty, die overigens in dit verband niet geciteerd wordt - dat het eerste stadium gedurende ons gehele verdere leven zal blijven doorwerken: steeds zal de eerder beschreven symbiose met de ons omringende werkelijkheid ondergronds een rol blijven spelen (IDP, p. 99). Bovendien blijven

we altijd onderhevig aan veranderingen: "Awareness as an Ego's mode of being has no static character, but is constantly subject to change. The changes concern the 'what' as well as the 'how', the content as well as the structures." (IDP, p. 98).

Ondanks deze nuancerende opmerkingen in de vorige alinea krijgt men – mede door de gehanteerde terminologie – toch de onweerstaanbare indruk dat de ontwikkeling van de mens zich volgens Strasser zou voltrekken als een gang van ongebreidelde emotionaliteit via eerste objectiveringen naar universele rationaliteit. Simplistisch uitgedrukt: een weg van pure subjectiviteit naar zuivere rationaliteit. Een dergelijke interpretatie van de menselijke ontwikkeling treffen we bijvoorbeeld grosso modo aan bij Piaget. Merleau-Ponty keert zich fel tegen een dergelijke voorstelling van zaken (vgl. Widdershoven, 1987, pp. 81-83), maar ook Strasser wijst haar resoluut van de hand (IDP, pp. 86 en 88). Reeds in de loop van de tweede levensmaand ontwikkelt de zuigeling immers een voorreflexief bewustzijn. Anderzijds wordt een volwassene in het dagelijkse leven constant geleid door gevoelens en gedraagt hij zich in bepaalde situaties vaak uiterst emotioneel, zonder dat men daarbij kan spreken van een volstrekte regressie¹⁰.

6 Dialoog, opvoeding en onderwijs

Wat zijn nu de pedagogische implicaties van Strassers idee van een dialogische fenomenologie? Aangezien Strasser zelf in IDP nergens enige pedagogische consequentie trekt en dit ook in latere publicaties niet gedaan heeft¹¹, zijn de volgende opmerkingen voor een gedeelte enigszins speculatief.

Heel typerend voor de dialogisch-fenomenologische benadering van de verschijnenselen opvoeding en onderwijs zijn de volgende punten:

(a) Persoonlijke autonomie, die in het liberalisme als het voornaamste opvoedings- en onderwijsdoel wordt beschouwd, zal vanuit de dialogisch-fenomenologische visie nimmer als het ultieme doel worden gezien. Een zekere autonomie is gewenst (Strasser duidt deze aan met de term 'Ego'), maar dan vooral als *middel*

om tot een volwaardiger dialoog in de enge zin van het woord te kunnen komen. Bovendien moeten we er steeds op bedacht zijn dat een dergelijke (relatieve) autonomie slechts tot stand kan komen via een 'you' (zie boven, § 3).

(b) Ook het zg. communitaristische standpunt (vgl. Snik, 1993), waarin het accent gelegd wordt op 's mensen *sociale* identiteit en op het primaat van de groep, de gemeenschap of de cultuur, is niet in overeenstemming met de dialogisch-fenomenologische zienswijze. Immers, niet de normen en waarden van een (sub)cultuur staan centraal, maar de concrete persoon met wie ik een vertrouwensrelatie aanga. Bovendien benadrukt Strasser dat het 'ik' aan voortdurende veranderingen is blootgesteld, omdat het telkens weer met een ander 'you' in aanraking komt: "the basis of my entire change lies in the encounter with a new 'you', one which evokes more confidence in me than my former partner who has now become untrustworthy" (IDP, p. 128). Hij spreekt in dit verband van een "world-constituting dialogue" (IDP, p. 127): ofschoon er geen sprake kan zijn van een volstrekte discontinuïteit (IDP, p. 129), leren zijn moeder, zijn vader, zijn broers en zusters, zijn onderwijzer(es), zijn buurman, zijn vrienden en vriendinnen, zijn tennisleraar, de vreemdeling, etc. een persoon steeds nieuwe werelden ontdekken en creëren.

(c) Heel centraal staat in de dialogische fenomenologie van opvoeding, vorming en onderwijs de term 'faith', een dubbelzinnig begrip dat zowel (religieus) geloof (*fides*) als vertrouwen (*fiducia*) kan betekenen (vgl. Kleinig, 1982, pp. 262-265). Strasser slaagt er helaas niet in beide betekenissen duidelijk uit elkaar te houden, maar in het kader van opvoeding en onderwijs lijkt mij de tweede betekenis veruit de belangrijkste.

Vertrouwen in het algemeen wordt altijd gekenmerkt door ambiguïteit: enerzijds berust het op een zeker 'weten' (zelfs een hond vertrouwt zijn baasje op grond van bepaalde ervaringsgegevens), anderzijds houdt vertrouwen steeds een risico in: "the genuine affirmation of faith goes beyond anything that can be adequately given as an object of experience and of thought" (IDP, p. 125). Verder kan het begrip 'vertrouwen' duiden op twee aspecten: het kan betrekking hebben op een feitelijke stand van zaken, maar het kan ook in normatieve zin ge-

bruikt worden. Strasser houdt zich eigenlijk alleen maar bezig met 'vertrouwen' als feitelijkheid. In eerdere geschriften (bv. OEO, p. 42) stelt hij voornamelijk het vertrouwen van de ouders in hun kind centraal. In IDP (pp. 118 vv.) benadrukt hij daarentegen vooral het vertrouwen van het kind en de volwassene in de hen omringende personen. Vertrouwen wordt daarbij als grondslag van menselijk leven überhaupt opgevat.

Het normatieve aspect van 'vertrouwen' komt evenwel niet of nauwelijks aan de orde. Slechts één opmerking lijkt er op te wijzen: "In short, the 'you' is not a datum for me but a task." (IDP, p. 130). Toch lijkt in dit normatieve aspect van vertrouwen de belangrijkste pedagogische consequentie van een dialogische fenomenologie te bestaan. Het voornaamste doel van opvoeding en onderwijs kan geen autonomie zijn, aangezien we altijd zijn aangewezen op anderen. Socialisatie komt evenmin als het belangrijkste doel van opvoeding en onderwijs in aanmerking, omdat we daarmee ons 'Ego' in de waagschaal stellen. Vanuit een dialogisch-fenomenologisch perspectief kan het meest pregnante opvoedings- en onderwijsdoel alleen maar zijn: leren een (kritische) dialoog aan te gaan en vooral leren vertrouwen te hebben in je medemens, of deze nu tot je eigen cultuur of tot een andere cultuur behoort. *Hoe* dit vertrouwen, ondanks alle eventuele teleurstellingen, kan worden ontwikkeld tot een habitus, tot een blijvende dispositie, is een vraag waarop de filosofie het antwoord schuldig moet blijven, maar één ding is zeker: een dergelijke habitus kan niet in de strikte zin van het woord onderwezen worden, maar ontstaat in een dialogische omgang waarin zowel de persoon van de opvoeding, resp. leerling enerzijds als die van de opvoeder, onderwijzer en leraar anderzijds in hun totaliteit worden aangesproken¹².

7 Voorbij de burgerlijke moraal

In de jaren zeventig kwam Strasser in aanraking met de denkbeelden van Levinas, die - zoals hij zelf eens gezegd heeft - voor hem een openbaring waren, omdat zij in vele opzichten in het verlengde liggen en soms een afronding betekenen van zijn eigen dialogische fenome-

nologie. Niet alleen bevestigt Levinas zijn opvatting dat het wezen van de menselijke intersubjectiviteit gelegen is in de dialoog en dat binnen de 'I-you'-relatie het primaat aan het 'you' toekomt (zie boven, §§ 3, 5 en 6), maar bovendien inspireert deze hem tot een meer uitgewerkte standpuntbepaling aangaande de verhouding tussen symmetrische en asymmetrische betrekkingen en neemt hij van hem het idee over dat de *ethiek* de eerste, d.w.z. de meest fundamentele filosofie is.

7.1 Strassers sociale ethiek

In zijn boek *De burger voorbij* uit 1981 (BUV) doet Strasser een poging de zg. burgerlijke moraal en met name haar zelfgenoegzaamheid te overstijgen. Het kenmerkende van deze moraal is dat zij het eigendom en de bescherming daarvan als uitgangspunt neemt en de mens primair opvat als homo oeconomicus¹³. Over de wijze waarop de economische verhoudingen geregeld moeten worden verschillen de politieke filosofen echter in aanzienlijke mate van mening. Aristoteles doet een beroep op de deugd van rechtvaardigheid en onderscheidt daarbij verdelende of distributieve rechtvaardigheid, commutatieve of ruilrechtvaardigheid (dingen die men ruilt moeten ongeveer dezelfde waarde bezitten) en herstellende rechtvaardigheid (BUV, pp. 118-119). Deze rechtvaardigheid heeft echter uitsluitend betrekking op eigendomsverhoudingen en bezit een overwegend statisch karakter. Thomas Hobbes (1588-1679) gaat ervan uit dat de mens in de natuurtoestand een wolf voor zijn medemens is. Uit eigenbelang, om niet in voortdurende angst te hoeven leven, sluiten de mensen daarom een *sociaal contract* waarin alle macht aan één heerser wordt overgedragen, die de orde moet handhaven en zelf boven dit contract verheven is (BUV, pp. 40-41). Immanuel Kant (1724-1804) moet als oprecht republikein niets weten van deze oplossing. Hij doet een beroep op de menselijke (praktische) rede en komt zo tot zijn beroemde (louter formele) categorische imperatief: "Handel alleen volgens stelregels waarvan je tegelijk kunt willen dat ze algemene wetten worden" (vgl. BUV, p. 124). Op grond hiervan zijn bijvoorbeeld doden, stelen en liegen (ook al zou je met dit laatste een mensenleven kunnen redden) uit den boze, omdat geen redelijk denkend mens zou kunnen instemmen

met een algemene wet die stelen toestond. In het verlengde hiervan legt hij in zijn ethiek een sterke nadruk op de *plicht*: men moet het goede doen omwille van het goede en niet om daarmee bijvoorbeeld in de hemel te kunnen komen. Strasser wil de waarde van de plicht niet onderschatten, maar betwijfelt "of het plichtsbegrip *volstaat* om een echte ethiek te funderen" (BUV, p. 130). Immers, "een wet - ook een zedenwet - gebiedt [volgens Kant] altijd iets dat we ongaarne doen", zodat we ons de vraag moeten stellen of "zedelijkheid werkelijk identiek [is] met innerlijke verscheurdheid" (BUV, p. 131). Trouwens, ondanks zijn kritiek op Hobbes erkent ook Kant de noodzaak van een verdrag ('bürgerliche Gesellschaftsbund'), benadrukt hij dat een echte burger "economisch op eigen benen staat en enig eigendom bezit", zodat werknemers, om nog maar niet te spreken van vrouwen en kinderen, geen waarachtige staatsburgers zijn, en onderkent hij in de mens een hang naar het kwade en een neiging tot isolement, die een "toestand van 'ungesellige Geselligkeit'¹⁴" tot gevolg hebben (BUV, pp. 133-134).

De burgerlijke moraal is dus gefundeerd op een (sociaal) contract, waarin de rechten en plichten van de burgers worden vastgelegd. Zij wordt mede daardoor gekenmerkt door conservatisme. Bij Kant, die door Strasser als de meest scherpzinnige woordvoerder van de burgerlijke moraal wordt beschouwd, stoten we daarnaast nog op een ethisch formalisme¹⁵ dat uitsluitend betrekking heeft op *symmetrische* verhoudingen (BUV, p. 135). Toch betekent dit niet dat wij deze burgerlijke moraal, en met name de sociaal-ethische denkbeelden van Kant, zonder meer moeten verwerpen. Het sociale leven van alle dag wordt niet *alleen* gekenmerkt door een unieke relatie tussen 'ik' en de 'ander', maar ook door "de aanwezigheid van Derden en door de eis van rechtvaardigheid ten overstaan van hen". "In [deze] situatie ben ik een Ander onder Anderen, maak ik deel uit van de broederschap der mensen, heersen tussen 'ons' symmetrische verhoudingen." (BUV, p. 135). Op dit niveau van de bemiddelde verantwoordelijkheid, van het 'wij', heeft Kant grotendeels gelijk met zijn categorische imperatief, maar Strasser ziet "in deze imperatief niet de grondwet van heel het zedelijke leven in alle denkbare vormen. Want het sociale niveau,

dat van de bemiddelde verantwoordelijkheid, is gefundeerd, niet funderend." (BUV, p. 138). "Wij moeten blijkbaar door deze [burgerlijke] plichtenleer heen, maar wij moeten er [ook] bovenuit komen" (ibid.). Hoe dit laatste mogelijk is beschrijft Strasser in het voetspoor van Levinas als volgt.

"Typerend voor Levinas' opvatting aangaande de sociaal-ethische verantwoordelijkheid is, dat ze uit een oorspronkelijke passiviteit¹⁶ voortspuit, niet uit een wilsakt of een intentie." (BUV, p. 107). Anders gezegd: "Ik ben op een vóór-oorspronkelijke¹⁷ - aan het ontspringen van mijn bewustzijnsstroom voorafgaande - wijze gericht op de Andere¹⁸, omdat ik verantwoordelijk ben ten overstaan van hem. Mijn verantwoordelijkheid is in dezen creatuurlijk van aard, zij berust niet op een verplichting die ik bewust en vrijwillig op mij heb genomen." (BUV, p. 100): "Voordat ik 'ja' of 'neen' vermocht te zeggen, was ik reeds de hoeder van mijn broeder. 'Mijn broeder' is de Andere die mijn Naaste is geworden. Op *mijn onmiddellijke* - door geen systeem van plichten en verplichtingen bemiddelde - *verantwoordelijkheid ten overstaan van mijn Naaste berust heel de sociale ethiek.*" (BUV, p. 107). Deze verantwoordelijkheid, deze oorspronkelijke dienstbaarheid, is niet gebaseerd op reciprociteit maar op asymmetrie. Pas in tweede instantie¹⁹, namelijk door het verschijnen van de 'Derde'²⁰ die voor mij überhaupt pas bestaat dank zij de nabijheid van de Andere (BUV, p. 110), ontstaan er symmetrische verhoudingen, wordt mijn verantwoordelijkheid een *bemiddelde* verantwoordelijkheid, waarin sprake is van de eis en de plicht van rechtvaardigheid voor zowel de 'Derde' als mijzelf (BUV, p. 109).

Geïnspireerd door Kant en Levinas beschouwt Strasser het probleem van de *vrede* als beslissend voor de sociale wijsbegeerte. Kants categorische imperatief biedt voor de vrede geen enkele garantie, omdat hij een dergelijke vrede afhankelijk laat zijn van de instemming van de medemens. Daarom stelt Strasser in de lijn van Levinas een herformulering voor: "De categorische imperatief gebiedt mij mijn stelregels zo te kiezen, dat ik van Mijzelf ten overstaan van de Andere te allen tijde meer verwacht dan van de Andere voor Mijzelf", waarbij "het 'meer' beantwoordt aan de zede-

lijke superioriteit, die vreedzame relaties ten opzichte van vijandige bezitten" en waarbij ik van de Andere niet mag en kan verlangen dat hij dezelfde stelregel volgt (BUV, p. 140). "Ik ben verantwoordelijk voor de vrede, dat is het uitgangspunt, dat staat voor mij vast. Ik kan mijn hoogst persoonlijke verantwoordelijkheid aan niemand delegeren. Aan haar dank ik mijn persoonlijke identiteit. In deze zin zou men van een *imperatief der persoonlijke verantwoordelijkheid* kunnen spreken." (BUV, p. 141). In dit opzicht laat Strasser het onzekere, het risico, prevaleren boven de burgerlijke zekerheid (BUV, p. 154) en wordt in zijn ogen de burgerlijke plicht overstegen door het offer, met name het offer van het eigen leven (BUV, pp. 147 vv.). Met instemming haalt hij de woorden aan die Shakespeare Hamlet in de mond legt: "The readiness is all" (BUV, p. 164).

In een samenleving "die zich uitsluitend door economische motieven laat leiden", kan geen echte vrede heersen: de eigenlijke zedelijkheid begint pas daar, "waar de burgerlijke deugdelijkheden, de economische efficiënties, overstegen en gecorrigeerd worden" (BUV, p. 146). Toch valt niet te ontkennen dat "het streven naar rechtvaardigheid zonder streven naar doeltreffendheid" te kort schiet (BUV, p. 160), hetgeen in concreto betekent "dat niemand die handelend in de sociale werkelijkheid wil ingrijpen (...) de burgerlijke deugdelijkheden zal kunnen missen" (BUV, p. 161). Strassers oplossing voor dit dilemma is wat slapjes. Principieel moet "de economische en technische rationaliteit zich, zonder het minste van haar rationeel karakter prijs te geven, in dienst stellen van de zedelijkheid; zij moet er zorg voor dragen dat de rechtvaardige beslissingen ook doeltreffend zijn" (BUV, p. 162), maar deze onderschikking sluit niet een volstreekte onderworpenheid in. Eerder zal er sprake moeten zijn van een onophoudelijke wederzijdse correctie. "De correctie zal van weerskanten moeten uitgaan. Enerzijds mag de zedelijkheid nooit de inspraak van haar belangrijkste assistente ignoreren. (...) Anderzijds zal de Rede de heerschappij over de samenleving nooit aan technici, economen en computers overlaten." (BUV, p. 163). Wellicht is deze verhouding nog het beste te karakteriseren als de *positieve tolerantie*, waar Strasser een van de laatste geschreven bladzijden van zijn leven aan wijdde

(WIW, pp. 189-190). Positieve tolerantie bij het zoeken naar waarheid houdt het volgende in: Ten eerste dient men "de ander en hetgeen hem na aan het hart ligt serieus te nemen". In de tweede plaats zal iemand die positief verdraagzaam is "bereid zijn van de ander iets te leren". Ten derde zal hij moeten "erkennen dat hij het niet eens kan zijn met de uitgangspunten van de ander", hetgeen zal resulteren - niet in een 'Auseinanderschlagung' maar - in een 'Auseinandersetzung', waarin een zekere gemeenschappelijkheid (Verbindlichkeit) centraal staat: het feit namelijk dat beiden ondanks alle verschillen op zoek zijn naar een en dezelfde waarheid.

7.2 De implicaties voor opvoeding en onderwijs

"Mijn taak bestaat er niet in een [concrete] ethiek uit te werken; ik tracht alleen maar de betekenis ervan te doorgronden", zegt Levinas (1982, p. 95) zelf. Hij en Strasser zijn als filosofen meer geïnteresseerd in de *grondslagen* van het ethisch handelen als zodanig; concrete ethiek ontwikkelt zich pas in de dialogische praktijk van het dagelijkse handelen. Desalniettemin bestaat er natuurlijk een wisselwerking tussen grondslagen en de concretisering ervan. Met betrekking tot opvoeding en onderwijs, die beide immers - zoals alle intersubjectieve relaties - ethisch handelen inhouden, maar daarnaast ook nog op een *bevordenen* van *waarachtig* ethisch handelen gericht zijn, leveren de inzichten van Levinas en de 'latere' Strasser onder meer de volgende winstpunten op:

(a) Opvoeding en onderwijs kunnen metafysisch worden opgevat als 'plaatsvervanging': "In de opvoeding beaamt de mens zijn eigen wezen: drager te zijn van het andere dan zichzelf", en: "De opvoeder stelt zich in de plaats van een ander subject dat niet in staat is zijn recht op anders zijn ten aanzien van deze ouders op te eisen" (Hellemans, 1982, pp. 148-149). In opvoeding en onderwijs komt bij uitstek de 'creatuurlijke verantwoordelijkheid' tot uitdrukking.

(b) Autonomie als opvoedings- en onderwijsdoel wordt nog verder in haar waarde aangetaast dan in § 6 al het geval was. Zelfverantwoordelijke zelfbepaling biedt geen enkele garantie voor waarachtig zedelijk handelen.

Eerder is het zo dat autonomie een *uitvloeisel* kan zijn van onze vóór-oorspronkelijke verantwoordelijkheid ten aanzien van onze medemens en het Oneindige. Primair is niet de *zelfbepaling*, maar de ontvankelijkheid, de passiviteit, de 'readiness' van cruciaal belang. Hier stoten we op een eerste inhoudelijk-normatieve taak van opvoeding en onderwijs. Opvoeding is in eerste instantie 'Erziehung zur Demut', waarbij deemoed verstaan moet worden als een "Modus der Liebe" (Max Scheler; Buytendijk, 1962, p. 25). Ook het onderwijs ontkomt hier niet aan: "Echte Bildung, geistiges Wachstum erreicht man niemals auf dem Wege gegenseitiger Wettifers" (Buytendijk, 1962, p. 66), maar door het bijbrengen van eerbied voor en nederigheid ten overstaan van medemens en natuur. Alleen zo is het politieke, economische en wetenschappelijke totalitarisme te vernietigen, waaraan met name het Verlichtingsdenken zich schuldig maakt: het onderwijs moet niet het accent leggen op het leren beheersen, maar moet de leerling open stellen voor de sociale en fysische werkelijkheid.

(c) Daarmee belanden we bij de verhouding tussen asymmetrische en symmetrische relaties. Beide filosofen leggen de nadruk op het primaat van de eerste. Levinas op metafysische, Strasser daarnaast ook op ontwikkelings-theoretische gronden. Geen van beiden ontkent de noodzaak van symmetrische relaties en geen van beiden beweert dat symmetrische relaties als het ware automatisch voortvloeien uit asymmetrische relaties. Hier ligt een tweede inhoudelijk-normatieve taak van opvoeding en onderwijs. Opvoeding start als een wezenlijk asymmetrische relatie en moet er voor zorgen dat daaruit - hoe kan de filosoof niet concreet zeggen - rechtvaardige symmetrische relaties ontstaan. Het onderwijs start met leerlingen die gedeeltelijk reeds spontaan symmetrische relaties aanknopen of hebben aangeknoopt: deze zal het moeten stimuleren of corrigeren.

(d) Beide filosofen zijn de overtuiging toegedaan dat plichtsbetrachting niet volstaat. Zelfs Kant, de plichtsethicus bij uitstek, is van mening dat een meer doen dan alleen je plicht ethisch zinvol is, zij het op voorwaarde dat je eigen autonomie niet in gevaar komt. Strasser suggereert dat het offer, en met name het offer van je eigen leven, ethisch relevant kan zijn en in wezen de meest pregnante vorm is van een

overstijgen van de burgerlijke moraal. Levinas spreekt niet alleen van 'plaatsvervangings' en 'gijzelaarschap', maar benadrukt ook de waarde van de 'heiligheid' (sainteté): "[Het Oneindige is] een eis van heiligheid. Nooit zal iemand kunnen zeggen: ik heb aan al mijn plichten voldaan" (Levinas, 1982, p. 112), omdat plicht oneindig veel verder reikt dan de wetten en regels die wij samen hebben opgesteld. Een derde inhoudelijk-normatieve taak van opvoeding en onderwijs kan derhalve als volgt omschreven worden: de toekomstige 'volwassenen' moet worden duidelijk gemaakt dat ethiek heel wat meer inhoudt dan het wetboek en de gevestigde sociale verplichtingen alleen. Vóór-oorspronkelijk is eenieder verantwoordelijk voor het leed van zijn medemens: zijn honger, zijn dorst, de martelingen die hij moet ondergaan, zijn zinloze dood. Morele opvoeding is niet alleen maar wijzen op de plicht je belastinggeld te betalen, opdat daarvan een relatief gering percentage kan worden aangewend om de honger in de derde wereld te lenigen. Morele opvoeding is ook en vooral: wijzen op het feit dat jij *direct* verantwoordelijk bent voor deze hongersnood, dat je deze verantwoordelijkheid niet kunt afkopen met een penning, dat *laten sterven* weliswaar niet juridisch, maar wel ethisch gezien gelijk is aan *doden* (vgl. Singer, 1979, p. 162 vv.).

(e) Beide denkers wijzen zowel het universalisme als het relativisme af. Wat betreft het universalisme ligt dit voor de hand: het dynamische karakter van de 'I-you'-relatie, die de basis van het menselijk bestaan vormt, is volkomen wezensvreemd aan de opvatting dat we een absolute (inhoudelijke) waarheid zouden kunnen kennen. Er bestaan wel universele rechten (en plichten) van de mens, maar deze bezitten een louter formeel en geen inhoudelijk karakter. Zodra zij inhoudelijk vertaald worden, leiden zij altijd tot een vorm van totalitarisme. Ook het relativisme kan door geen van beiden aangehangen worden, omdat zij immers één onwankelbaar uitgangspunt hebben, namelijk de dynamiek van de vóór-oorspronkelijke verantwoordelijkheid, die negatief elke vorm van totalitarisme uitsluit en positief betekent dat wij telkens voor een in onze ogen *betere* wereld kiezen. De positie die Strasser en Levinas innemen kan dan ook het beste omschreven worden als een *pluralisme*, een benaming

die zij telkenmale zelf in de mond nemen. Het pluralisme van Levinas en Strasser kan geen misverstanden oproepen: niet een totaliteit maar een strikt unieke relatie tussen mij en de Ander is de kern van het menselijk zijn. Strasser komt daarnaast ook nog via een andere weg tot dezelfde conclusie: ondanks het feit dat er uiteindelijk één waarheid is, kunnen wetenschap, filosofie en menselijk leven slechts *pozingen* doen om die waarheid te benaderen, hetgeen resulteert in een telkens blootleggen van één van de talloze facetten van deze waarheid. Principieel kunnen wij nimmer *de* waarheid bereiken, laat staan haar beschrijven: in deze wereld is waarheid altijd slechts deelwaarheid. Wanneer wij nu pluralisme met Procee (1991, p. 165) herleiden tot twee basisbeginselen, namelijk (i) het principe van niet-uitsluiting en (ii) het principe van de bevordering van interacties, komen we uit bij een vierde inhoudelijk-normatieve taak van opvoeding en onderwijs: Beide moeten er naar streven dat de toekomstige 'volwassene' het eerste principe internaliseert en tot een habitus maakt. Beide dienen in en buiten de klassituatie interactie te bevorderen. Juist in onze moderne multiculturele en multireligieuze samenlevingen kan deze vierde taak nauwelijks overschat worden.

Strasser zelf is de eerste die het nogal utopische karakter van dit soort denkbeelden onderkent. Maar, zegt hij, "voor ons is 'utopisch' niet een synoniem van 'utopistisch'. In tegenstelling tot wat vele pseudo-rebellen menen, is utopisch denken niet hetzelfde als 'wishful thinking'. De kloof van het onrecht die in de sociale werkelijkheid van onze dagen gaapt, wordt door dromen, wensen en protesten niet gedempt. Wie het onmogelijke eist, denkt niet realistisch; hij denkt in het geheel niet - hij voelt". En hij vervolgt: "De utopische rechtvaardigheid verdient pas dan haar naam, wanneer ze alles wat de burgerlijke rechtvaardigheid vermag, in zich incorporeert, zodat ze de lacunes, de tekortkomingen, de disfunctie van deze laatste in concreto kan aanwijzen. Slechts dan kan de utopische rechtvaardigheid constructief werken, slechts dan kan ze corrigerend optreden. (...) Wij willen dus afrekenen met het traditionele vooroordeel, dat de behoudende mens de vrede van de samenleving dient en de

'nieuwlichter' een ergernis is voor God en de mensen." (BUV, p. 120).

Noten

- 1 Voor een volledige bibliografie van Strasser zie: Monshouwer, 1994a.
- 2 Egologisch betekent het 'ik' centraal stellend.
- 3 Het meest zorgvuldige overzicht van deze beweging geeft H. Spiegelberg, *The Phenomenological Movement* (1982).
- 4 Strasser gebruikt het woord 'sympathie' hier in zijn oorspronkelijke betekenis van 'syn-pathein', d.w.z. meeleven, meevoelen.
- 5 Ook deze uitdrukking slaat o.a. op de zg. Utrechtse school (met uitzondering van Buyten-dijk).
- 6 Dit is datgene wat Arnold Gehlen (1962, bv. pp. 241 vv.) bedoelt met de ontlastende functie van de taal.
- 7 Idealisme is in de filosofie de verzamelnaam voor alle opvattingen die zeggen, dat de werkelijkheid geconstitueerd wordt door een of ander bewustzijn zonder hetwelk die werkelijkheid niet zou bestaan.
- 8 De opvatting binnen de filosofie dat alleen het eigen ik en zijn bewustzijnsinhouden werkelijk zijn.
- 9 Voor Merleau-Ponty is het menselijk lichaam niet in eerste instantie een object, een ding temidden van vele andere dingen, maar een subject dat van meet af aan zin geeft aan de werkelijkheid en dus intentionaliteit in de ruime zin van het woord bezit.
- 10 Strassers denkbeelden over het menselijk gevoelsleven en de opvoeding van gevoelens worden geanalyseerd in: Monshouwer, 1994b.
- 11 Strassers laatste wijsgerig-pedagogisch werk verscheen in 1973.
- 12 Vgl. Strasser, 1950, pp. 218-221. Voor een nadere uitwerking van het begrip 'vertrouwen' in pedagogische context, zie: Spiecker (1991, pp. 82-93).
- 13 Het werkwoord 'oikéein' betekent in het Grieks oorspronkelijk 'wonen' en later ook 'besturen'. Voordat het woord 'economie' in het Nederlands was ingeburgerd sprak men dan ook van '(staat)huishoudkunde'.
- 14 Strasser vertaalt deze uitdrukking ten onrechte met 'ongezellige gezelligheid'. De enige juiste - maar niet fraaie - vertaling luidt: 'onsociale socialiteit'.

- 15 Kants ethiek is geen inhoudelijke ethiek: zij houdt strikt genomen geen rekening met de empirische werkelijkheid en baseert zich op een formeel a priori-beginsel.
- 16 "Het 'een-voor-de-ander' (...) is niet datgene wat men wel 'geëngageerde subjectiviteit' pleegt te noemen. Een 'engagement' veronderstelt al een theoretisch bewustzijn als de mogelijkheid om iets – vooraf of naderhand – op zich te nemen, een mogelijkheid waardoor de (oorspronkelijke) passiviteit reeds overstegen wordt" (Levinas, 1974, p. 174).
- 17 Levinas spreekt van 'an-archische' verantwoordelijkheid. 'Archè' betekent 'begin', 'oorsprong'.
- 18 In eerste of beter in laatste instantie bedoelt Levinas met de 'Ander' God, maar dan niet de christelijke God die als een persoon wordt voorgesteld en dus tot een 'Zijn' gereduceerd wordt, doch de letterlijk 'onvoorstelbare' en niet 'benoembare' God van de joodse traditie. "De term 'transcendentie' duidt nu juist op het feit dat men 'God' en 'zijn' niet tezamen kan denken" (Levinas, 1982, p. 82). In tweede (of zo men wil in eerste) instantie manifesteert, openbaart de Ander (God) zich onder bepaalde voorwaarden in de ander, mijn naaste, mijn medemens. "Onafhankelijk van de relatie met de medemens kan er geen enkele 'kennis' van God mogelijk zijn" (Levinas, 1961, p. 51).
- 19 Hiermee wordt geen chronologische volgorde bedoeld, maar een relatie van funderen en gefundeerd-worden.
- 20 "De Derde is anders dan de Naaste, maar tevens een andere Naaste, een naaste van de Ander en niet alleen maar zijn gelijke" (Levinas, 1974, p. 200). "De anderen gaan mij van oudsher aan. Het broeder-zijn gaat hier vooraf aan de gemeenschappelijkheid van de soort" (Levinas, 1974, p. 174).
- Hellemans, M. (1982). Pedagogische verantwoordelijkheid. In B. Spiecker, B. Levering, A. J. Beekman (Red.), *Theoretische pedagogiek* (pp. 134-150). Meppel-Amsterdam: Boom.
- Hulst, J.W. van (1991). Martinus Jan Langeveld, 30 oktober 1905 - 15 december 1989. In *Jaarboek 1991 van de Koninklijke Nederlandse Akademie van Wetenschappen* (pp. 155-162).
- Kleinig, J. (1982). *Philosophical issues in education*. London-Canberra: Croom Helm.
- Levinas, E. (1961). *Totalité et Infini. Essai sur l'extériorité*. La Haye: Martinus Nijhoff.
- Levinas, E. (1974). *Autrement qu'être ou au-delà de l'essence*. La Haye: Martinus Nijhoff.
- Levinas, E. (1982). *Ethique et Infini. Dialogues avec Philippe Nemo*. Paris: Fayard.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris: Gallimard.
- Monshouwer, A. (1994a). De filosofische en wijsgerig-pedagogische werken van Stephan Strasser (1905-1991). Een bibliografisch overzicht. *Tijdschrift voor Filosofie*, 56 [in druk]
- Monshouwer, A. (1994b). Bios, Pathos, Logos. Stephan Strassers fenomenologie van het gevoelsleven en haar implicaties voor opvoeding en onderwijs [binnenkort te verschijnen].
- Procee, H. (1991). *Over de grenzen van culturen. Voorbij universalisme en relativisme*. Meppel-Amsterdam: Boom.
- Singer, P. (1979). *Practical ethics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Snik, G. (1993). Identiteit, gemeenschap, opvoeding. *Pedagogisch Tijdschrift*, 18, speciaal nummer, 27-38.
- Spiecker, B. (1991). *Emoties en morele opvoeding. Wijsgerig-pedagogische studies*. Meppel-Amsterdam: Boom.
- Spiegelberg, H. (1982). *The phenomenological movement*, 3rd revised and enlarged edition. The Hague: Martinus Nijhoff.
- Strasser, S. (1950-51). De opvoeding der gevoelens. *Vlaams Opvoedkundig Tijdschrift*, 31, 210-224.
- Strasser, S. (1957). De betekenis van de phaenomenologie voor de Europese psychologie. *Tijdschrift voor Opvoedkunde*, 3, 94-114.
- Strasser, S. (1963). *Opvoedingswetenschap en opvoedingswijsheid* (= OEO). 's Hertogenbosch: Malmberg.
- Strasser, S. (1965). *Fenomenologie en empirische menskunde. Bijdrage tot een nieuw ideaal van wetenschappelijkheid*, 2e druk (= FEM). Arnhem-Zeist: Van Loghum Slaterus.

Literatuur

- Buytendijk, F. J. J. (1962). *Erziehung zur Demut. Betrachtungen über einige moderne pädagogische Ideen*. Ratingen: A. Henn Verlag.
- Gehlen, A. (1962). *Der Mensch. Seine Natur und seine Stellung in der Welt*. 7. Druck. Frankfurt a.M.-Bonn: Athenäum Verlag.

- Strasser, S. (1968). Endliche Freiheit. In *Akten des XIV. internationalen Kongresses für Philosophie* (Band I, pp. 166-174). Wien: Herder.
- Strasser, S. (1969). *The idea of dialogal phenomenology* (translated by H.J. Koren) (= IDP). Pittsburgh-Louvain: Duquesne University Press-Nauwelaerts.
- Strasser, S. (1972). De dialogo als bakermat van de waarheid. Kritische beschouwingen naar aanleiding van Habermas' 'Theorie der kommunikativen Kompetenz'. *Tijdschrift voor Filosofie*. 34, 323-347.
- Strasser, S. (1981). *De burger voorbij. Ethisch-politieke overwegingen* (= BUV). Baarn: Ambo.
- Strasser, S. (1991). *Welt im Widerspruch. Gedanken zu einer Phänomenologie als ethische Fundamentalphilosophie* (= WIW). Dordrecht: Kluwer.
- Widdershoven, G. (1987). *Handelen en rationaliteit. Een systematisch overzicht van het denken van Wittgenstein, Merleau-Ponty, Gadamer en Habermas*. Meppel-Amsterdam: Boom.

Manuscript aanvaard 28-3-1994

Auteur

A. Monshouwer is als universitair docent verbonden aan het Instituut voor Wijsgerige en Historische Pedagogiek van de Universiteit van Nijmegen.

Adres: Meerweg 10, 6681 BC Bommel.

Abstract

Stephan Strasser's dialogal phenomenology and its consequences for human development and education

A. Monshouwer. *Pedagogische Studiën*, 1994, 71, 304-316.

Stephan Strasser (1905-1991) enjoyed an international reputation in the fields of philosophical anthropology and philosophy of the human sciences. Moreover, in the Netherlands, Belgium and the German speaking countries he was a well-known philosopher of education. His philosophical basis can be characterized as 'dialogal phenomenology'. In this article I will attempt to give an answer to the following questions: What is, according to Strasser, phenomenology? What is the specific character of his dialogal phenomenology? Can we describe an evolution in this idea of a dialogal phenomenology? What are its implications for human development and education?

De AECT Convention '94 en

InCITE '94

Van 16 t/m 20 februari 1994 werd in Nashville (USA) de jaarlijkse conferentie van de Association For Educational Communication and Technology (AECT) gehouden. De organisatie werkte dit jaar voor het eerst samen met de Association for the Development of Computer-based Instructional Systems (ADCIS). Naast deze conferentie, die bestond uit parallelsessies waaruit de bezoekers een keuze konden maken, was er een vaktentoonstelling 'InCITE '94' en vonden er (apart te betalen) 'pre convention workshops' plaats. Deze kroniek geeft de belangrijkste bevindingen weer.

Pre Convention Workshops

Voorafgaand aan de conferentie konden de bezoekers deelnemen aan workshops. Uit 16 verschillende thema's kon een keuze gemaakt worden. Deze workshops, alle opgezet vanuit het streven van de AECT: 'Het verbeteren van het opleiden met nieuwe technologieën', behelsden de thematiek van het ontwikkelen, implementeren en evalueren van de diverse nieuwe technologieën. De onderwerpen varieerden van ontwikkel software (authoring systems) en het copyright tot aan de bijbehorende constructivistische kijk op het leren met nieuwe technologieën.

De auteur houdt zich voornamelijk bezig met het leren op de werkplek m.b.v. nieuwe technologieën, daarom heeft hij deelgenomen aan de Electronic Performance Support Systems (EPSS) workshop. Zijn bevindingen zijn te vinden in de paragraaf over EPSS.

Trends

Het motto van de conferentie luidde 'Advancing Technology Together'. Gustafson (President AECT, University of Georgia) legde in zijn presidentiële sessie uit dat de maatschappij als nooit tevoren met een gigantische snelheid verandert. Computers zijn niet meer weg te

denken in de hedendaagse maatschappij. Nooit eerder is 'de toekomst' zo snel de dagelijkse realiteit geworden. Oorzaken o.a. een globalisering van communicatie en economie. Hierdoor ontstaan er andere eisen in de samenleving. Zowel van mensen (consumenten), als naar mensen toe (werkgevers, werknemers). Door demografische veranderingen ontstaat er een andere productie en levering van goederen en diensten. Informatie weergave en -aanbieding zullen op een andere manier gaan gebeuren. Maatwerk wordt een vereiste. De aandacht voor 'rapid prototyping' en kwalitatief onderzoek neemt toe. De wereld beweegt zich in de richting van communicatie en netwerken, maatwerk en interactie en diverse organisatorische structuren naast elkaar waarbij toegankelijkheid voor iedereen voorop staat.

Deze nieuwe situatie houdt een nieuw denken in. Zowel bij kennis als productie mag men mensen niet meer zien als consumenten maar moet men ze als cruciaal onderdeel erbij betrekken. Her- en erkenning van onze onderlinge afhankelijkheid, samenwerking en vorming van (internationale) strategische alliances worden steeds belangrijker.

Black, Thalheimer, Wilder en DeSoto (Columbia University) wezen op een trend in de ontwikkeling van onderwijs en opleiding, waarbij de instructie benadering plaats maakt voor de constructivistische benadering. Ze merken op dat er wel kaders en methoden voor het instructioneel ontwikkelen bestaan (men denke aan Gagné en Romizowski), voor het ontwerpen van constructivistische leermethoden bestaan deze echter niet. Zij geven daarom een eerste aanzet door (uit de literatuur) zes principes voor constructivistisch ontwikkelen te formuleren. Deze zijn:

- * Creëer de mogelijkheden in hun omgeving, maar laat de studenten zoveel mogelijk zelf de kennis genereren.
- * Veranker de kennis aan authentieke situaties en activiteiten.
- * Gebruik de 'cognitive apprenticeship'-methoden modelling, scaffolding, fading en coaching om uit te leggen hoe kennis te construeren is.
- * Situeer kennis in een meervoudige context om juiste transfer naar nieuwe contexten te stimuleren.
- * Creëer cognitive flexibiliteit door alle ken-

nis vanuit een meervoudig perspectief te belichten.

- * Laat studenten samenwerken bij de constructie van de kennis.

Black, Thalheimer, Wilder en DeSoto ontwikkelden aan de hand van bovenstaande principes twee computersimulaties voor leerlingen in het basis- en middelbaar onderwijs. Beide programma's belichten de organisatie en de financiële structuur van organisaties (het ene speelde zich af in een hotel, het andere in een kledingfabriek). Uit de evaluatie blijkt dat leerlingen achteraf vooral in het abstractere, 'high-level' denken beter scoren (+22%) dankzij de constructivistische aanpak.

Electronic Performance Support Systems (EPSS)

Een ander nieuw fenomeen dat, gebaseerd op de constructivistische visie, breed uitgemeten werd op de AECT was de langzame maar gestage opkomst van Electronic Performance Support Systems. EPSS heeft als doel de werkplek te ondersteunen met alles wat noodzakelijk is om tot een optimale (werk)prestatie te komen. Het probleem van veel werknemers heden ten dage is:

Veel informatie is nodig om taken uit te voeren. De vereiste kennis en vaardigheden nemen steeds toe; Er is te weinig tijd beschikbaar om deze kennis en vaardigheden uit te breiden en te ontwikkelen; er is onvoldoende assistentie aanwezig om te raadplegen bij de uitvoering van de taken. Hierdoor kan de werknemer vaak de informatie niet krijgen of vinden die hij nodig heeft. Daar komt nog bij de hoge (onderlinge) competitie die de laatste jaren is ontstaan op de werkplek. Het resultaat: een gestresste werknemer die er het beste van probeert te maken, maar de situatie op de werkplek niet meer onder controle heeft.

De oplossing wordt gezocht in een EPSS dat de volgende onderdelen kan omvatten:

- * een expertsysteem dat de problemen structureert, beslissingen ondersteunt analyseert en diagnostiseert;
- * interactieve productie- software, dit zijn de gebruikelijke 'tool' programma's waar de werknemer normaal ook mee werkt (spreadsheet, tekstverwerkers etc.);
- * applicatiesoftware om specifieke taken mee

uit te voeren voeren (b.v. belastingprogramma's);

- * een interactieve trainingreeks: hierin wordt vastgelegd welke training bij welke taak hoort (want voor iedere taak wordt een training ontwikkeld en geïntegreerd);
- * een beoordelingssysteem waarbij (uitsluitend) de gebruiker kan kiezen voor evaluatie van zijn competentie voordat de taak wordt uitgevoerd;
- * een controle-, beoordelings- en feedbackfunctie. Deze functie volgt de gebruiker en geeft informatie over de uitgevoerde acties. Fouten, gerelateerde onderwerpen en regels worden hierbij in de gaten gehouden. Het systeem onderkent een eventueel gebrek aan kennis bij de gebruiker en zal hiernaar handelen.

Een speciale workshop voorafgaand aan de conferentie, gegeven door Jury (AT&T), Laffey (University of Missouri) en Reeves (University of Georgia) benadrukt de visie achter EPSS. Ontwikkelaars moeten ervan uitgaan dat leren geïntegreerd plaatsvindt in de arbeidssituatie. Leerelementen moeten per (deel) taak bekeken worden en naadloos op andere taken aansluiten. De werknemer moet informatie (kennis) krijgen op het moment dat hij die nodig heeft (just in time). Tijdens de workshop werd er een prototype getoond van AT&T. Deze workshop was vooral zinvol wanneer men niet wist wat EPSS inhoudt. Enige kritiek t.o.v. EPSS was niet te bespeuren. En dat terwijl goede evaluaties met betrekking tot het werken met EPSS niet bekend zijn.

Gelukkig waren er tijdens de conferentie nog enkele, meer kritische, lezingen. Zoals de lezing van Carr (Defense Logistics Agency Civilian Personnel Support Office) een expert op het gebied van EPSS. Hij stelt dat EPSS niet goedkoop is en alleen een alternatief is als de werksituatie erom vraagt. Hij waarschuwt de constructie vooral eenvoudig en flexibel te houden en het geen systeem te noemen maar een assistent (vanuit acceptatie overwegingen). Een mooie discussie ontstond er door opmerkingen vanuit de zaal over de hoge werkloosheid die de inzet van computers, ter vervanging van mensen, met zich mee brengt. Carr veegde deze meteen van tafel; 'Taylor (uitvinder lopende band c.q. gespecialiseerde

deelhandelingen) bekeek mensen al als machines. Karakteristiek aan machines is dat ze niet gemotiveerd zijn. Brengt het werk dat werknemers verrichten met zich mee dat ze ongemotiveerd raken, gebruik dan machines. Machines zijn betere machines dan mensen machines kunnen zijn. Laat computers het rot werk doen en breng mensen tot hogere 'skills'.

Law (University of Georgia) beargumenteert dit anders. In zijn bijdrage spreekt hij van een begrenzing van de menselijke cognitieve capaciteit. Als hij de gewenste taakuitvoering vanuit eisen aan aandacht en geheugen bekijkt komt hij tot drie menselijke grenzen. Grenzen bij taakuitvoeringen die:

- 1 aanzienlijke hoeveelheden feitenkennis vragen, d.w.z. hoge eisen stellen aan het lange termijn geheugen;
- 2 een bekwaamheid vereisen in vaardigheden die niet vaak voorkomen, d.w.z. declaratieve en procedurele kennis vereisen die nooit eerder voldoende getraind of weer vergeten zijn;
- 3 een simultane uitvoering vereisen van grote hoeveelheden informatie (bijvoorbeeld een belangrijke beslissing nemen waarbij verschillende standpunten en veel informatie tegen elkaar afgewogen moeten worden). Hier worden hoge eisen gesteld aan het beperkte werkgeheugen. Law toont aan dat deze drie menselijke grenzen opgevangen kunnen worden met behulp van een EPSS.

Zimpfer (Florida State university) verraste de aanwezigen met een zeer uitgebreide demo van een EPSS, ontwikkeld ter ondersteuning van leraren basisonderwijs in Florida. In het programma zitten het leerlingenvolgsysteem, de educatieve software, de leerresultaten, didactische tips en aanwijzingen, etc. Het is een elektronische assistent compleet met (standaard)brieven naar ouders en memo's aan leerlingen. De diverse leraren, scholen, administraties en ouders zijn d.m.v. e-mail met elkaar verbonden. Het is de bedoeling alle scholen in Florida in de toekomst hiermee te voorzien. Daarnaast toonde zij de eerste evaluatieresultaten van een EPSS in een bedrijfssetting bij American Express (uitgevoerde taak: financiële handelingen). Figuur 1 toont de resultaten.

Benadering	Klassikaal	EPSS
Trainingstijd	12 uren	1 uur 48 min
Transactietijd		
Dag 1	17.1 min	3.9 min
Dag 11	9.4 min	
Nauwkeurigheid		
Dag 1	78%	97%
Dag 11	81%	

(Uit Gloria Gery's presentation, Tallahassee, Florida 1993).

Figuur 1. Nieuwe werknemers

Dit zijn resultaten van nieuwe werknemers. De trainingstijd werd teruggebracht van 12 uur tot 1.48 uur met een snellere transactietijd (tijd die nodig is om een transactie af te handelen) 3.9 minuten en een nauwkeurigere taakuitvoering (97%).

Ook toonde zij tabellen waaruit resultaten bleken van ervaren werknemers (minimaal 1.5 jaar werkervaring). De tijd die nodig was voor een transactie daalde van 4.9 minuten naar 3.2 minuten. Daarentegen steeg de nauwkeurigheid van de taakuitvoering van 89% tot 97%. Deze eerste resultaten voorspellen een grote toekomst voor de performance support tools. Enkele kritische kanttekeningen mogen we niet vergeten te plaatsen; de resultaten op de lange termijn zijn niet bekend. Wat gemeten is, is de taakuitvoering. De leerresultaten zijn niet bekend. Deze erg kwalitatieve benadering ($n=5$) geeft een eerste aanwijzing, een kwantitatieve meting is een logische vervolgstap.

Samenvattend kan men stellen dat er een groeiende interesse bestaat voor constructivistische 'enriched learning environments' als EPSS. De eerste evaluatieresultaten wekken verwachtingen. Het wordt als belangrijk ervaren tijdens de eerste fase, diegenen waarvoor de ontwikkeling plaatsvindt, erbij te betrekken. In het kader hiervan werden op de AECT enkele aanzetten gegeven voor een theorie. Goodrum, Dorsey en Schwen (Indiana University) ontwikkelden en presenteerden een eerste model (Socio- Technical Change Model) voor het ontwerpen van deze omgevingen. Yacci (Rochester Institute of Technology) houdt zich bezig met een theorie gebaseerd op cognitieve leerpatronen in informatierijke leeromgevingen. Jonassen (Pennsylvania State University) deed