

Is muziek een receptievak?

Over de aard van muziek in CKV1

De kwestie of muziek zich leent voor receptieonderwijs is ook voor de Nederlandse situatie van groot belang. Niet alleen vormt het beluisteren van muziek een zelfstandig onderdeel van de muzieklessen in het basisonderwijs en de basisvorming, maar ook is het de belangrijkste bijdrage van de muziek in Culturele en Kunstzinnige Vorming 1 (CKV1). Muziekfilosoof Constantijn Koopman beredeneert waarom dit een goede zaak is. Elliotts kritiek vormt zijn uitgangspunt om de waarde van de muzikale receptie opnieuw te bekijken.

Constantijn Koopman

Muziek kunnen we op verschillende wijzen beleven: zingend, spelend op een instrument, luisterend, of componerend. Moet muziekonderwijs aan elke belevingsvorm even veel aandacht besteden? Meer in het bijzonder: dient receptieonderwijs, onderwijs in het luisteren, een apart onderdeel te vormen van het muziekonderwijs? De vooraanstaande Amerikaanse muziekfilosoof en muziekpedagoog David Elliott meent dat receptieonderwijs overbodig en zelfs schadelijk is. Hij zet zich hiermee af tegen zijn voormalige leermeester Bennett Reimer, die de gangbare opvatting verdedigt dat leren luisteren een van de hoofddoelen van het muziekonderwijs vormt.

Elliotts kritiek op receptie

In 1995 publiceerde David Elliott zijn opmerkelijke boek *Music Matters: A new Philosophy of Music Education*. Daarin betoogt hij onder meer dat muziek in essentie een uitvoerings-

kunst is, een *performing art*. Als zanger, instrumentalist ben je de bepalende instantie in het artistieke proces van het verbeelden van de muzikale vorm en de expressie. Je weegt de mogelijkheden af hoe de muziek verder gestalte moet krijgen. Je neemt hierover beslissingen. Luisteren naar muziek daarentegen plaatst ons op afstand. De luisteraar is slechts getuige van de resultaten van dit muzikale denken door de uitvoerder. Receptie leidt in Elliotts woorden slechts tot passieve consumptie van muziek (p.248) en niet tot werkelijk leren genieten en waarderen. In muzikale praktijken gaat het niet zozeer om verbale kennis over muziek, als wel om kennis die je in staat stelt muzikale processen vorm te geven; *procedurele kennis*, zo noemt Elliott haar. Muziek is volgens hem in essentie *kennis door handelen*, kennis die besloten ligt in en tot uiting komt in het musiceren. Uitvoering en improvisatie van muziek als basis van het muziekonder-

wijs. Zo ontwikkelen de leerlingen *musicianship* en daarmee ook muzikaal begrip, want deze twee concepten komen volgens Elliott op hetzelfde neer (p. 68). Bovendien, zo meent hij', is het accentueren van de muzikale receptie 'partijdig'. Het bevoordeelt de receptie van bepaalde werken van één bepaalde traditie. Muzikale receptie veronderstelt volgens Elliott een opvatting van muziek als een verzameling van muzikale objecten. Het zogenaamde 'werk-begrip' – de opvatting van wat een muziekstuk is – wordt centraal gesteld en daarmee een visie op muziek als de contemplatie van muzikale meesterwerken omwille van de esthetische ervaring. Zo'n opvatting acht hij tijden plaatsgebonden. Ze kwam pas in de achttiende en negentiende eeuw tot ontwikkeling in het muzikale genre dat wij tegenwoordig aanduiden met de term klassiek. In de meeste andere tradities speelt de idee van muziek als *ideaal object* geen rol. Hier staat de bezigheid van het musiceren voorop. Muziek is doorgaans niet vastgelegd, waardoor een muziekstuk in de loop der tijden van opvoering tot opvoering kan veranderen. In dergelijke tradities is de notie van een muzikaal werk als een unieke schepping afwezig. Zij kennen geen kunstwerken die een duurzaam leven leiden als object van esthetische contemplatie. Derhalve is het idee van het

muzikaal werk, dat we omwille van zijn unieke vorm en expressie beluisteren, volgens Elliott een typische westerse gegeven, dat alleen betrekking heeft op muziek van de laatste twee eeuwen, en dan bovendien nog maar op een bepaald deel daarvan. Ook in

hebben daar geen goede vertaling voor – is ook bij Elliott een belangrijke doelstelling in de muzikale opvoeding. Het vormt echter altijd een onderdeel van de ontwikkeling van *musicianship*, het centrale doel van de muzikale opvoeding.

gogiek een breed gedeelde mening. Wat dit betreft lijkt er ook geen verschil van mening tussen Reimer, de leidende figuur binnen de Amerikaanse *philosophy of music education*, en zijn criticus Elliott. Maar hoe we de grotere intensiteit van musiceren moeten ver-



onze samenleving bestaat muziek immers vaak niet als *art pour l'art*, maar heeft zij een specifieke functie, bijvoorbeeld als filmmuziek, dansmuziek, kerkzang, of clublied. Dat receptie een belangrijke bijdrage levert aan het doel kinderen te leren luisteren naar muziek verwerpt Elliott. Uitvoeren of improviseren zijn onmogelijk als men er niet geconcentreerd met de oren bij is. Luisteren als onderdeel van musiceren is volgens de Amerikaanse muziekpedagoog veel actiever dan het luisteren dat receptie kenmerkt; in dít luisteren, terwijl je musicert, stoot je op problemen, je leert ze onderkennen, je leert ze oplossen². Het zijn opgaven waarvoor men zich voortdurend gesteld weet tijdens het musicerproces, niet alleen in verband met de technische realisatie van de noten, maar vooral ook in verband met de muzikale interpretatie. Bijvoorbeeld: hoe rond ik een frase mooi af? Waar leg ik accenten? Hoe tref ik de juiste sfeer? Hoe houd ik een uitvoering steeds spannend? Het tot ontwikkeling brengen van *listenership* – wij

Uitvoeren als intensere ervaring

In hoeverre snijdt Elliotts kritiek op muzikale receptie hout? Hebben degenen die het vak CKV 1 hebben ontwikkeld misschien buiten de typische aard van muziek als uitvoeringskunst gerekend? Doen we muziek niet geweld aan, als we het, samen met literatuur, beeldende kunst en andere kunsten proberen te dwingen in het keurslijf van een receptiemodule? Elliotts bedenkingen tegen muzikale receptie bevatten een belangrijk inzicht, namelijk dat er niets gaat boven muziek maken. Iedereen die met enig succes een werk dat hem dierbaar is (mede) heeft uitgevoerd, zal dit kunnen beamen. Meewerken aan Bachs *Matthäuspassion*, een pianosonate van Beethoven zelf spelen, is meer bijzonder dan zo'n werk enkel ondergaan. Hetzelfde geldt voor minder complexe muziek. Zelf lied zingen of spelen geeft meer voldoening dan er alleen naar luisteren. Dat musiceren in principe een rijkere manier van muziek beleven vormt dan luisteren is dan ook in de muziekpeda-

klaren is minder duidelijk. Elliott meent dat de kwaliteit van onze muzikale beleving afhangt het cognitieve niveau waarop we opereren. Succesvol cognitief handelen leidt tot een speciale ervaring, de *flow*, die wordt gekenmerkt wordt door optimale concentratie en beheersing en een intens geluksgevoel. Aangezien musiceren een hoger niveau van cognitief handelen inhoudt dan luisteren, leidt musiceren volgens Elliott tot een intensere ervaring dan luisteren. Reimer legt meer de nadruk op de specifieke vorm van cognitie dan op het niveau ervan. Musiceren is een activiteit waarbij geest en lichaam, denken en doen zijn verenigd. Het lichaam van de uitvoerend musicus is het centrum waar het muzikale denken plaats vindt. Denken is geen abstracte activiteit die losstaat van en voorafgaat aan de lichamelijke uitvoering, maar de musicus 'weet met en in zijn lichaam'³. Een ander aspect dat volgens Reimer bepalend is voor de speciale waarde van de muzikale uitvoering is de combinatie van de expressie van

iets dat groter is dan de uitvoerder zelf, de kracht van de compositie, met de persoonlijke expressie. Het is volgens Reimer vanwege dit samengaan dat muziek ons zo diep kan raken. Maar betekent de erkenning van dit ervaringsfeit, dat we akkoord dienen te gaan met Elliotts opvatting dat muzikale receptie een soort tweederangsverschijnsel is dat niet thuishoort in het onderwijs? Allerminst.

Is luisteren altijd passief?

Elliotts argumentatie schiet op twee punten tekort. In de eerste plaats is de tegenstelling die hij schept tussen musiceren en luisteren zwaar overdreven. En ten tweede heeft hij geen oog voor de belangrijke voordelen die

tiseerd' zoals Elliott zegt. Van de andere kant betoogt hij dat luisteren bepalend is voor muzikale praktijken en dat musiceren en luisteren op hoofdpunten parallellen vertonen. Muzikale praktijken, de centrale notie in zijn filosofie, omschrijft hij aan het begin van zijn boek als het in elkaar grijpen van twee activiteiten, musiceren als luisteren. Naast muziek maken, vormt luisteren dus de tweede hoofdpijl van zijn filosofie. Waar hij elders in zijn boek receptie als passieve consumptie afschildert, geeft hij in aparte hoofdstukken over het onderwerp een adequate beschrijving van luisteren als hoogstaande activiteit. Luisteren dient net als musiceren begrepen te worden als intelligent handelen. Ook hier is

vormen van *understanding-in-action*. Met de centrale plaats die luisteren in zijn beschrijving van een muzikale praktijk inneemt en de parallellen die hij construeert tussen musiceren en luisteren ondergraaft Elliott zijn eigen stelling dat het luisteren naar muziek een kwestie van passieve consumptie is. En al verbindt hij zelf *listenership* met het musiceren, waarvan de kritische luisteractiviteit een onmisbaar onderdeel vormt, er is geen enkele reden om aan te nemen dat dit actieve *listenership* geen deel uit zou maken van luisteren als puur receptieve activiteit. Luisteren naar muziek kan een zeer geconcentreerde bezigheid zijn waarin we allerlei kennis mobiliseren en aanwenden om de vorm en de



receptie heeft ten opzichte van musiceren. Beide punten licht ik hieronder nader toe.

Het beeld dat Elliott in zijn *Music Matters* van luisteren schetst is inconsistent. Van de ene kant probeert hij muzikale receptie als onafhankelijk activiteit in diskrediet te brengen. Luisteren naar de radio, de CD, of zelfs in de context van een concert zou onvermijdelijk passief consumptief gedrag inhouden. Terwijl musiceren de totale persoon in al zijn vermogens aanspreekt, wordt bij receptie een gedeelte van het zelf uitgeschakeld – ‘geanesthe-

sprake van procedurele kennis, kennis die vaak niet verwoordbaar is maar die tot uitdrukking komt in ons handelen. Maar het cruciale verschil tussen musiceren en luisteren is volgens Elliott dat terwijl musiceren leidt tot een uitwendig resultaat, de uitkomst van luisteren voor de buitenstaander verborgen blijft. Hij formuleert het verschil tussen musiceren en luisteren op kernachtige wijze: musiceren is ‘*overt*’ (of open) constructie van muzikale patronen, , luisteren daarentegen ‘*covert*’ (of verborgen) constructie van muzikale patronen. Beide zijn

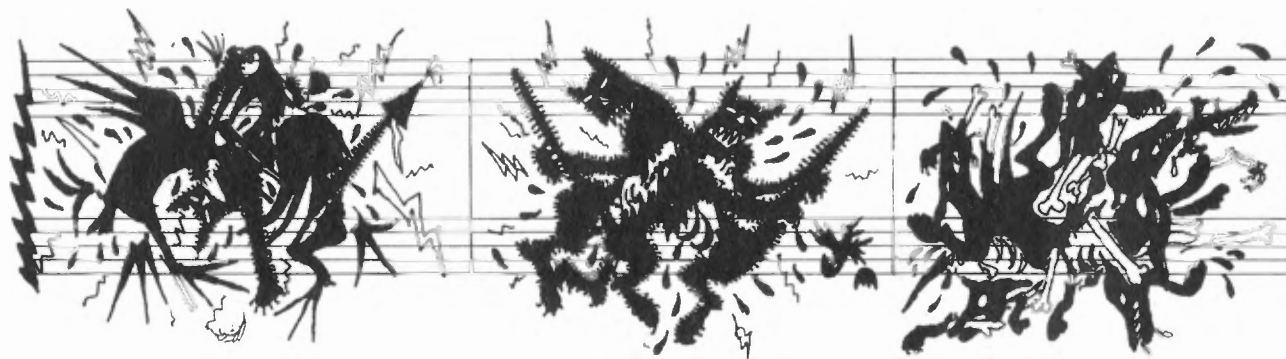
inhoud van de muziek te doorgronden en te doorvoelen.

Van veel van deze kennis is de luisteraar zich niet bewust. Maar het feit dat hij in een muziekwerk in staat is verschillende thema’s te identificeren en uit elkaar te houden, de ontwikkeling van het thematische materiaal te volgen, hoofd- en bijzaken in de gaten te houden, melodische, ritmische, harmonische en andere vondsten op te merken, een werk te relateren aan een bepaalde stijl, en ogenblikkelijk registreren of een bepaalde passage ‘werkt’ of niet, geeft aan dat hij over indruk-

wekkende cognitieve vaardigheden beschikt met betrekking tot het begrijpen van muziek. Passief luisteren is weliswaar wijd verbreid in een wereld waar muziek alomtegenwoordig is en vaak wordt gewaardeerd als aangenaam behang. Maar Elliotts suggestie dat luisteren noodzakelijkerwijs een passief gedrag moet zijn en blijven en daarom uit het onderwijs geweerd dient te worden in plaats van gecultiveerd, is onhoudbaar. Ook luisteren naar een compositie kan een zeer inspannende bezigheid zijn en een diepgaande respons teweeg brengen.

bepaald repertoire te kunnen spelen kost de gemiddelde musicus jaren. Elk nieuw stuk moet de musicus zich weer via tijdrovende studie verwerven en eenmaal ingestudeerde stukken moeten worden bijgehouden. Daarnaast is er ook nog het probleem van de virtuositeit. Voor veel musici, amateurs maar ook professionals, blijven grote gedeelten van het repertoire onbereikbaar vanwege de eisen die deze aan hun technische vermogens stellen. De luisteraar is veel flexibeler. Voor een muziekliefhebber is het geen probleem om als luisteraar vertrouwd te

voerder. Bij complexe werken met meerdere partijen kan de luisteraar zijn aandacht vrij verdelen over de verschillende stemmen. Een uitvoerend musicus moet zich maximaal concentreren op de partij waarvoor hij verantwoordelijk is. Als hij een goede musicus is, luistert hij weliswaar ook naar de andere stemmen, maar van een vrije verdeling van de aandacht kan geen sprake zijn. Een luisteraar heeft daarom een beter overzicht over het werk in zijn geheel. Reimer (1996, p. 69) vat het verschil tussen musiceren en luisteren samen



Voordelen van receptie

Maar zelfs al is luisteren geen inferieure bezigheid, waarom zouden we ons er überhaupt mee bezig houden als we toch moeten toegeven dat een bepaald muziekstuk zelf uitvoeren toch altijd nog een rijkere ervaring is dan er enkel naar luisteren? Het antwoord op deze vraag is dat het aantal muziekwerken dat we in ons leven kunnen uitvoeren vele malen kleiner is dan het aantal muziekwerken waarnaar we kunnen luisteren. Als uitvoerder zijn we op meerdere manieren beperkt. Ten eerste kunnen we ons slechts in een beperkt aantal stijlen en in een beperkt aantal instrumenten bekwaamen. Het bereiken van het niveau dat vereist is om gangbare stukken binnen een

raken met een variëteit aan tradities, klassiek, avant-garde, pop, jazz en muziek van niet-westerse culturen (Indonesische, Arabische, Indiase, enzovoorts). En binnen deze tradities kan hij zich verdiepen in verschillende genres. Het feit dat tradities en verschillende genres zich van telkens andere instrumenten bedienen vormt voor de luisteraar geen enkel probleem. Virtuositeit is voor hem geen zorg, enkel een bron van genot. Zie hier, de enorme de vrijheid en de reikwijdte die de luisteraar heeft ten opzichte van iemand die de muziek alleen als uitvoerder zou benaderen. Maar ook binnen de grenzen van één traditie heeft de luisteraar mogelijkheden die niet gegeven zijn aan de uit-

in een dubbele tegenstelling: musiceren is intensief en selectief, luisteren daarentegen (relatief) extensief maar wel omvattend. Receptieonderwijs heeft in principe het totale domein van de muziek als object.

Het 'werkbegrip' in de muziek

Elliott blijft nogal lang stilstaan bij het feit dat muzikale receptie afhangt van een beperkte opvatting van muziek, en dat doorgaans muziek gezien wordt als een object of een werk. Hij heeft zeker gelijk als hij bedoelt dat lang niet alle muzikale praktijken uitgaan van reeds bestaande muziekwerken. Maar verder is zijn tirade tegen *muziek als object* in de muziek overtrokken en ongeloofwaardig. Muzikaal proces (musiceren)



en muzikaal product (muzikaal object) zijn immers twee kanten van dezelfde zaak die elkaar veronderstellen, zoals Reimer ook aangeeft (1996, p. 65). Musiceren is per definitie het proces waarin we een specifiek product tot stand brengen, namelijk muziek. Dat we de productkant van muziek niet kunnen negeren bewijst Elliott zelf als hij in weerwil van zijn eerdere kritiek later in zijn boek tot een eigen bepaling van het muzikale werk komt. Elliotts kritiek op het werk als object van receptie is behalve tweeslachtig ook schadelijk voor het muziekonderwijs, omdat het een belangrijke waarde ervan ontkent. Jonge mensen inwijden in het culturele erfgoed is een van de belangrijkste redenen om muziek op school te onderwijzen. Net als de literatuur, de schilderkunst, het toneel en andere kunsten heeft onze cultuur de afgelopen eeuwen een corpus van muzikale meesterwerken voortgebracht die het waard zijn doorgegeven te worden aan de jongere generatie. Reimer spreekt, als hij zich verdedigt tegen Elliotts kritiek, van een eerste plicht die het muziekonderwijs in elke cultuur heeft de jeugd kennis te laten maken met haar meest gewaardeerde scheppingen (1996, p. 68). Elliotts suggestie dat het werkbegrip op voorhand een voorkeur inhoudt voor een bepaalde traditie is niet terecht.

Het werkbegrip is weliswaar in de achttiende eeuw in Europa ontwikkeld, maar dat betekent niet dat het slechts toepasbaar is op westerse kunst van de afgelopen drie eeuwen. Ook in de muzikale cultuur van eerdere eeuwen en niet-westerse culturen kunnen we muzikale uitingen herkennen die we waardevol vinden als object van duurzame muzikale receptie. En wat de lichtere muziek betreft, ook die kent zoiets als de notie van het werk. In de popmuziek worden hits gekoesterd als individuele objecten van luistergenot die over het algemeen niet zomaar tegen elkaar kunnen worden uitgewisseld. En met zijn 'gouwe ouwen' en 'top honderd aller tijden' heeft de popmuziek een soort equivalent van de meesterwerken van de klassieke muziek.

Muziekonderwijs: ook voor luisteraars

Elliotts aanval op wat we onder een muziekwerk moeten verstaan is onrealistisch, omdat hij zich teweer stelt tegen een vorm van muzikaal gedrag die in onze cultuur alomtegenwoordig en algemeen gewaardeerd is: het luisteren naar muziek omwille van het esthetische genoegen. Er mag wat te zeggen zijn voor een aanpak die het accent legt op de creatieve kant van muzikale praktijken, maar muziekonderwijs kan niet voorbijgaan aan een

vorm van muziekbeleving die voor veel mensen een bron van grote satisfactie is.

Als we muziekonderwijs beperken tot datgene wat binnen het bereik van de leerling als uitvoerend musicus ligt, zou dit een ernstige verarming van de muzikale ervaring betekenen. Het beperkt de horizon van kinderen node-loos tot een bepaald gedeelte van het rijk geschakeerde domein van de muziek. Zij dienen ook te worden ingewijd in genres die ze nooit zullen gaan of zullen kunnen spelen. Aangezien het muziekonderwijs onmogelijk alle genres kan omvatten, dienen ze ook luisterstrategieën te verwerven die hen in staat stellen nieuwe genres open te benaderen en zich erin in te werken.

Eenzijdige concentratie van het muziekonderwijs op musiceren doet in het bijzonder tekort aan mensen wier gaven meer op het receptieve vlak liggen dan op het creatieve. Daarnaast komen veel mensen op latere leeftijd door de keuzen die ze in hun leven moeten maken niet meer toe aan het bespelen van een instrument. Afscheid nemen van 'actieve' muziekbeoefening betekent voor de meesten niet een volledig afscheid van de muziek. Ook mensen die zich gaan toeleggen op het luisteren naar muziek dient het muziekonderwijs zo ver mogelijk op

weg te helpen. Receptieve vermogens mogen net zo min worden gefrustreerd als creatieve.

Al met al is het duidelijk dat Elliotts filosofie voor het muziekonderwijs gebaseerd is op een eenzijdig, elitair beeld van de muzikale werkelijkheid. Zijn uitgangspunt is de professionele musicus die zijn vak tot in de puntjes beheerst. Wie niet aan dit ideaal voldoet of niet hard bezig is dit ideaal naderbij te brengen kan in zijn ogen niet werkelijk tot een hoogstaande muzikale beleving komen. Hij is veroordeeld tot een inferieur niveau van omgaan met muziek. Daarmee heeft Elliotts conceptie van muziekonderwijs niets te bieden voor de grote meerderheid van leerlingen die zich niet zullen gaan toeleggen op musiceren op topniveau, maar voor wie muziek niettemin een belangrijke waarde in het leven kan gaan vormen.

Besluit

Elliott legt de vinger legt op een belangrijk aspect van muziek: dat muziek een performance art is – een kunst waarin de uitvoering als onmisbare schakel tussen kunstwerk en ontvanger een cruciale rol vervult. Daarmee onderscheidt muziek zich van literatuur, beeldende kunst, de beide andere kunstvakken die van oudsher op de scholen worden gegeven, en stemt ze overeen met drama en dans, kunsten die inmiddels ook een plaats

hebben verworven binnen het algemeen onderwijs, en die zowel in CKV₁ (met accent op de receptie) als, voor de leerlingen van het profiel Cultuur & Maatschappij, in CKV₂ (met ook aandacht voor de uitvoeringspraktijk), een rol spelen. Muziek, drama en dans bieden naast het scheppen van een eigen werk en het recipiëren van andermans werk een derde mogelijkheid die de voordelen van beide andere vormen combineert: zelf vorm geven aan een kunstwerk en deel hebben aan het oeuvre van een grote artiest. Omgekeerd heeft men bij het her-scheppen geen last van twee nadelen die het creëren respectievelijk het recipiëren met zich meebrengen: de beperkingen die veel leerlingen nu eenmaal hebben op het stuk van verbeelding en scheppingskracht en de relatieve afstandelijkheid van het luisteren die gemakkelijk leidt tot vrijblijvendheid.

Door te musiceren, toneel te spelen, te dansen kunnen we kunst van hoog niveau van binnenuit leren kennen en ervaren. Gezien dit bijzondere karakter van het uitvoeren is het gerechtvaardigd dat deze manier van omgaan met kunst een rol van betekenis toe te kennen in het onderwijs, althans, als het om de concrete praktijk van de tweede fase gaat, in het profiel Cultuur & Maatschappij, bij CKV₂.

Maar net als voor de andere kunstvakken geldt voor muziek dat receptie mogelijkheden biedt voor een verster-

king van de muzikale ervaring die niet bereikbaar is voor hen die zich enkel bezig houden met zelf muziek maken. Het vak kan leerlingen juist op een moment waarop zij (of in ieder geval een belangrijk deel van hen) ontvankelijk beginnen te worden voor de diepere lagen van kunst een opstap bieden naar een rijker leven, waarin de receptie van muziek en andere vormen van kunst een vanzelfsprekende plaats inneemt. ■

Noten

- 1 Zie voor uitvoeriger argumentatie Elliott 1995, pp. 21-26, 30-35.
- 2 Elliott gebruikt de termen 'problem finding' en 'problem solving'.
- 3 Letterlijk: knows with and in the body (1996, p. 72-73).

Literatuur

- Elliott, David (1995). *Music matters: A new philosophy of music education*. Oxford: Oxford University Press.
- Reimer, Bennett (1970, 19892). *A philosophy of music education*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Reimer, Bennett (1996). David Elliott's "new" philosophy of music education: Music for performers only. *Bulletin of the Council for Research in music Education*, 128, 59-89.

