

# De Muzen in het Morgenlicht

of de samenhang der kunstvakken

*Tijdens de Amsterdamse Uitmarkt op 29 augustus 1998 presenteerde het ministerie van OC&W het nieuwe vak CKV1. Opvallend was de belangstelling van de media, tot op het NOS-journaal toe. De staatssecretarissen van onderwijs en cultuur toonden zich opgetogen. De verwachtingen voor het nieuwe vak lijken hooggespannen. Bij alle praktische inspanningen hoort ook een meer principiële overweging. Daarover gaat dit essay. Over schoonheid. Over smaken die verschillen. Over opvoeden in kunst. Over de muzen in het studiehuis, vertegenwoordigd in literatuuronderwijs en CKV 1. Over de relatie productie en receptie van kunst en het zoeken naar samenhang tussen de kunsten.*

Wam de Moor

**Over schoonheid en vooruitgang in de kunsten**

Al sinds Plato - bijna tweeëneenhalf millennium geleden - strijden kunstminnende mensen over de vraag of de Griekse wijsgeer gelijk had met zijn uitspraak: Kunst is waarheid, goedheid, schoonheid. Plato's leerling Aristoteles was de eerste om hem tegen te spreken. Wat hem betrof, kon de toeschouwer van het theater ook langs de weg van het minder goede, het minder mooie en het tragische lot van de held tot de waarheid komen. Steeds mooier noemde kunstfilosoof Maarten Doorman een boek, waarin hij het vooruitgangdenken op zijn merites voor de kunsten onderzocht . Het is een titel vol ironie. 'Steeds mooier' is in een tijd, waarin je bijkans door beeldend kunstenaars met een beetje eigentijds gevoel wordt aangevlogen als je hun werk vanuit een of andere

opvatting van schoonheid benadert, hooguit te redresseren tot 'Steeds interessanter'. Als je dat al zou vinden, natuurlijk. Dan is zo'n kunstenaar nog wel bereid je oordeel te aanhoren. Wat de gemiddelde mens mooi vindt is de gemiddelde kunst. Dat is altijd zo geweest en dat zal niet veranderen. Wat verandert is wat gemiddeld genoemd kan worden, mensen en kunst. Soms is die demarcatielijn in de kunstgeschiedenis scherp getrokken. Wat er bijvoorbeeld in de eerste tien jaren van deze eeuw met kunstenaars als Jan Sluyters en Piet Mondriaan gebeurde: schilderend van realistisch, impressionistisch en concreet naar wijsgerig en abstract. We kunnen er zeker van zijn dat hun eerste genre eerder de gemiddelde mens aansprak dan hun tweede. En het is nóg zo, dat 'de gemiddelde mens' Mondriaans molen in Domburg en zijn bomen uit de vroe-

ge tijd prefereert boven zijn algemeen erkende meesterwerken.

**Kunst die tot nadenken stemt**

Het einde van de kunst - en daarmee het ontbreken van vooruitgang - is intussen al vaak aangekondigd. En dat niet alleen door de argeloze leek die een expositiezaal met kunstuitingen binnendrentelt, en daar niets aantreft dat hem vertrouwd is als kunst, een zeefdruk uit de kunstuitleen, een schilderij dat doet denken aan de lessen kunstgeschiedenis. Ook veel kunstkeners zoals Gombrich , zijn somber gestemd. Bij hun kunstopvatting past het begrip 'mooi' in platonische zin. Maar anno 1998 zijn alle begrippen waaruit Plato's gedachte bestaat zo relatief geworden, dat zij net zo goed aanwezig als afwezig kan zijn. Want de kunst is, zoals ruim een eeuw geleden, of beter: méér nog dan ruim een eeuw geleden de uitdrukking van de allerindividueelste emotie, het zeer persoonlijk ervaren van én vormgeven aan de werkelijkheid, ook wel gevat in de term 'postmodern'. Maar, zonder de heerlijkheid van het mooi te verloochenen, kan men zich ook vinden in de gedachte van een denker over kunst als Nelson Goodman. Al bijna dertig jaar geleden zag hij winst in kunst die tot nadenken stemt . Kunst als gymnastiek voor onze hersenen en als het kan voor het duo Herse- nen & Hart, familie van Verstand &

Emotie. En die gymnastiek, daar kunnen mensen ook nog plezier in krijgen, ze willen misschien niet eens meer zonder.

Kortom: kunst kan ons informeren, ons aanspreken met zijn culturele en morele codes, zoals Max Havelaar deed in de jaren zestig van de 19de eeuw. De avonden kort na W.O. II, The Satanic Verses in de huidige maatschappij. Wat heeft het echtpaar Christo voor wanneer het de Duitse Rijksdag in- en uitpakt? Pure schoonheid - die was er, vind ik - of meer? En waarom snijdt een lichaamskunstenares als Abramóvic zich een jodenster op haar schaamstreek of stelt zij dat lichaam in uren durende sessies bloot aan verderfelijke medicijnen, ten aanschouwe van een honderdkoppig publiek? Dat wij wakker worden uit onze droom over de schoonheid van de kunsten is wel zeker.

Het is duidelijk dat kunst een eigen vorm van kennisverwerving bezit, dat ze kennis over het bestaan opslaat die op geen andere manier is vast te leggen. Kunst leert dus behalve goed waarnemen ook denken. Daarin ligt - onder meer - de legitimatie van kunstonderwijs, van literatuuronderwijs, van CKV 1. Kunst kán doen kijken en denken in vaste vormen en clichés, zoals in de academies gebeurde. Kunst kan ons leren anders waar te nemen, anders te denken. Oudere kunst omdat ze ons confronteert met denken van toen, moderne kunst omdat zij de onzekerheden reflecteert die in ons zijn, ons een spiegel voorhoudt. Daarom zijn we in september van dit jaar 1998 begonnen met een nieuw schoolvak. Wij hebben u daar in dit tijdschrift al meermalen over geïnformeerd. In CKV 1 spelen zes vormen van kunst een rol: de literatuur, de beeldende kunst, de muziek, de film, de dans en het drama.



#### Waarom smaken verschillen

Voor wie wordt kunst gemaakt? Allereerst voor de kunstenaar zelf. Over wat deze kwijt wil, vast wil leggen, wil boekstaven, wil uitzingen, moet uitschreeuwen soms. 'Want wat op 's heren grond leyt, dat welt me naar de keel', schreef Vondel. En dat is geen cliché. Als het naar de keel welt, de mond uit wordt gesproken en op papier gezet, geeft dat niet alleen opluchting bij de kunstenaar, maar is er ook een lezer. Als Picasso Guernica schildert, weet hij zeker dat hij daarvan een oproep tegen de oorlog wil maken; hij rekent op de toeschouwer. Zonder de toehoorders bij de Matthäus Passion zouden de solisten en de koren voortdurend het gevoel hebben dat zij slechts aan een repetitie bezig zijn. De uitvoering is het uitgerekte moment van communicatie. En de ontvangers van al die kunst zijn wij. Maar wie zijn wij, hoezeer verschillen wij van elkaar? Het is een overbekend gegeven uit de communicatiewetenschap dat wij allen ons eigen referentiekader bezitten. Wij zijn produkten van onze genen, onze afkomst, ons karakter, ons persoonlijke verleden, de dingen die we hebben meegemaakt, enzovoorts. Dat is een samenstel met elementen die van elke

mens een unieke persoonlijkheid maken. Zoals zijn vingerafdruk uniek is.

Ook de kunstenaar is zo'n unieke persoonlijkheid, met zijn eigen referentiekader. Het kunstwerk is zijn vingerafdruk. Kunst maken en kunst opnemen, dat behoort tot een proces van uitwisseling. En in die uitwisseling wordt de kunstuiting van kunstenaar A waargenomen door een oneindige reeks andere persoonlijkheden B, C, tot Z, telkens anders waargenomen en telkens anders geïnterpreteerd en gewaardeerd. Niet voor niets spreken we van een 'cultural encounter'. En zo zal het ook duidelijk zijn waarom smaken verschillen. Vertrouwdheid met de materie, kennis van zaken, ingewijd zijn - ze vormen een deel van het kader. Sommige kunstliefhebbers maken van kennis van kunst hun beroep: wetenschappers van de literatuur, de muziek, de beeldende kunst, het theater en de film, critici van allerlei kunstvormen, kunstjournalisten. De leraar is degene die van alles wat meeneemt, de eclecticus. Zij allen dragen op hun manier bij aan de overdracht van de kunsten. En laten we dit ter harte nemen: 'Kunst is aftasten' schrijft Tilroe, 'Ze berust op de overtuiging dat er niet, zoals het

sociale en politieke systeem wil, één manier is om de werkelijkheid te benaderen, maar dat de hoogst persoonlijke ervaring het kompas is. En dat die overdraagbaar is.’

Smaken verschillen, zeggen we, want smaak is een subjectieve aangelegenheid, maar ons gezond verstand zegt ons ook, dat de ene kunstuiting de andere niet is, en dat sommige kunstwerken beter zijn dan andere. Maar waarom dan? Hoe dan? Smakeloosheid brengt ons in verlegenheid en daarom stelden kunstenaars en kunstliefhebbers door de eeuwen heen regels op: zo moet het en niet anders. Daar zijn heel wat staaltjes eigengereidheid van te geven, die pas door de volgende generaties werden afgestraft. Met weer nieuwe regeltjes. In het postmodernisme toonden we het modernisme met zijn strenge regelgeving moe te zijn - en daarom even helemaal geen regels alstublieft! Maar daarna? Nu dan? Voorlopig houden we de vrijheid....maar daarmee ook de vragen.

Opvoeden in kunst?

Bijvoorbeeld: Kun je mensen eigenlijk wel opvoeden in kunst? Of moeten we ons neerleggen bij de gedachte dat kunst een aangelegenheid is voor de happy few, voor mensen met boven-normale ontwikkeling, kunst voor wie het in zich heeft? Natuurlijk niet, de dagelijkse praktijk laat zien dat mensen daar anders over denken en dat er vele vormen van opvoeding in kunst bestaan.

Als we onze kinderen afgeven bij het cultureel centrum of bij de pianolerares, gaan ze daar iets leren in de actieve sfeer, zelf spelen, dansen, drummen of tekenen. Actieve kunsteducatie noemen we dat. Deze houdt dus in dat mensen leren om zelf de kunsten te beoefenen, men spreekt ook wel van productieve kunsteducatie. Op school

vindt deze educatie plaats bij beelden-de vorming, muziek, drama, hier en daar dans .

Maar heel veel mensen zetten nooit zelf een kras op papier of spelen een noot, terwijl ze buitengewoon veel plezier beleven aan beeldende kunst of muziek. Daarin zijn zij misschien opgevoed. In deze tweede vorm van kunsteducatie, de receptieve kunsteducatie, neemt men kennis van de grote kunst, van wat kunstenaars hebben geschreven, geschilderd, gecomponeerd. Dat beperkt zich in het voortgezet onderwijs voornamelijk tot literatuur. Het literatuuronderwijs onderscheidt zich nadrukkelijk van de andere vormen van kunstonderwijs doordat 99% van de lessen gaan over schrijvers en hun werken en niet over wat je zelf literair vormgeeft. De didactiek van de receptieve kunsteducatie is dan ook bij de literatuurdocenten doorgaans meer ontwikkeld dan bij de overige kunstvakken. Van productieve kunsteducatie weten zij nagenoeg niets.

Stadia van kunstontwikkeling

Boeiende vraag blijft hoe het toch komt dat kunstuitingen zo volstrekt verschillend uitpakken voor ons allen. Als eerste factor noemde ik hiervoor de verschillende referentiekaders vanwaaruit kunstenaar en kunstbeschouwers met kunst omgaan.

De tweede factor geldt onze leeftijd en het gegeven, dat we, zoals door kunstpsycholoog Michael Parsons is vastgesteld, in het algemeen een kunstontwikkeling doormaken van sterk associatief naar een ander, als hoger ervaren niveau . In het vak noemen we dat de stadia van Parsons. Ook daar hebben we hier eerder over geschreven, maar misschien mag het nog eens, voor het overzicht.

Je kijkt naar je kleine dochter (of kleindochter). Twee jaar is ze en ze

houdt van primaire, felle kleuren. Dick Bruna's Nijntje slaat aan bij de kleinsten. Leg haar een reproductie van Karel Appel of een abstract werk van Mondriaan voor: zij vindt ze mooi, ze heeft geen uitleg nodig, fantaseert er haar eigen werkelijkheid bij. Zij verkeert in het eerste stadium van kunstontwikkeling: het associatieve stadium. Haar broer van 10 haalt er zijn neus voor op. Die zweert bij het avonturenverhaal, bij tekeningen die precies laten zien wat er gebeurt, bij wand-schilderingen vol dramatiek. 'Bloed wil hij zien!' schreef Elsschot in Tsjip/De leeuwentemmer. Broer is een fase verder: de mimetische of realistische fase.

Stadia van kunstontwikkeling	
1. associatieve fase	vanaf 1 jaar
2. realistische fase	vanaf 6 jaar
3. expressieve fase	puberteit
4. formele fase	na-puberteit
5. autonome of interpretatieve fase	

Maar over een paar jaar houdt hij van felle, expressionistische tekeningen, en zijn vriendinnetje krijgt zijn eerste pennevrucht, waarin hij in enkele harte-teksten zijn genegenheid voor haar onder woorden brengt. Beiden verkeren dan in de expressieve fase, en als ze een beetje warm lopen voor kunst, komt dat omdat het leven van de kunstenaar achter het kunstwerk ze begint te interesseren. Daar leren zij van, zo zouden zij ook wel kunnen leven. Of juist niet. De confrontatie met de buitenwereld is dan pas goed begonnen.

De formele fase

Wie herinnert zich niet het literatuuronderwijs waarin het de gewoonte was om in de derde of vierde klas de leerlingen in het diepe te gooien. Dan moest je meteen van je leraar horen

welke motieven en welk thema Karel ende Elegast beheersen, of in hoeverre de Reinaert een dierenepos is of een satire. En daarmee was je in de fase die we de formele fase noemen, die waarin de vorm van het kunstwerk de aandacht van de beschouwer krijgt. Dat is de vierde fase. Drie fasen werden doodleuk overgeslagen.

Wie het literatuuronderwijs kent, weet dat verreweg de meeste docenten, als eenmaal het uur slaat voor het begin van het literatuuronderwijs, niet zo heel lang stil staan bij de inhoud van verhalen en gedichten. Ze beginnen al gauw vragen te stellen over de vorm ervan. Hoe zit het verhaal in elkaar? Wat voor metrum, welk rijmschema,

elementen uit deze vier ontwikkelingsstadia tezamen het desem van het brood dat gegeten wil worden. Want dát moge duidelijk zijn: in elk van deze stadia worden capaciteiten in ons aangesproken die van blijvende betekenis zijn. Zal bij de een het associatieve overheersen, bij de ander is dat het realistische, bij een derde het expressieve. Zonder het associatief vermogen van een kind of de scherppte waarmee in de realistische fase de werkelijkheid wordt vergeleken met haar representatie, zal het bereiken van de fase, waarin je geheel zelfstandig een kunstuiting kunt verwerken en beoordelen een illusie blijven.



welke thematiek, welke motieven, etcetera? Om dit soort vragen te kunnen stellen hebben docenten nu eenmaal doorgeleerd.

En zo stuiven zij als vanzelf en onbezonnen af op dit vierde stadium in plaats van de mogelijkheden van het associatieve, het realistische en het expressieve stadium in hun aanbieding van teksten te benutten. Toch vormen

#### De finale fase: zelf kenner

Deze vijfde fase is de fase waarin de rijlessen achter de rug zijn, het instappen, starten, schakelen en sturen een natuurlijke gewoonte is geworden en de gedachten zich concentreren op het eigenlijke verkeer, voor de deelname waaraan je auto het eigen instrumentarium is. Er zijn mensen die autorijden altijd een verschrikking blijven vinden.

Maar er zijn er heel wat die de dag zegenen waarop zoveel pk onder zich en eronder hebben gekregen.

Die vijfde fase noemen we de autonome fase of interpretatiefase: je bent nu in staat om zelfstandig een kunstwerk waar te nemen, te analyseren en te interpreteren. Is een leerling zo ver in het literatuuronderwijs, dan noemen we hem 'literair competent'. Is de jonge mens zo ver gekomen met de kunsten in het algemeen en krijgen deze kunsten hun plaats in hun culturele context, dan is deze kunstontvanger 'cultureel competent'. Hier kunnen we, als het gaat om mensen in ontwikkeling, de overdracht van kunst als geslaagd en voltooid beschouwen. Zulk een 'culturele competentie' blijkt bijvoorbeeld als iemand in staat is om drie werken van Mondriaan uit 1908, 1914 en 1921 te zien als representatief voor diens stadia van ontwikkeling van impressionistisch naar abstract. Of als een lezeres, in een gesprek over het werk van Koolhaas vertelt dat deze auteur dieren anders gebruikt dan La Fontaine, Aesopus of Walt Disney en daaraan toevoegt dat zij Koolhaas' manier boeiender vindt, omdat zij er op een voor haar nieuwe manier door aan het denken wordt gezet over leven en dood.

#### De muzen in het studiehuis

Op twee manieren sluipen nu de muzen op kousenvoeten ons studiehuis binnen, bescheiden als ze zullen moeten zijn. Namelijk via het literatuuronderwijs en via CKV 1. De 200 of 120 uur die voor vwo resp. havo beschikbaar zijn kun je ook hier verdelen over de drie resp. twee jaar van de tweede fase. Men heeft de ruimte om bijvoorbeeld elke week een les te geven of om de lessen te stapelen in werkweeken en modulen. De 1 achter de benaming dient ter onderscheiding van culturele en kunstzinnige vorming 2. Dat

vak, met 480 uur, is verplicht voor de leerlingen van het profiel cultuur & maatschappij en lijkt nog het meest op de bestaande kunstvakken beeldende vorming, muziek, drama en dans. Het is wel duidelijk dat CKV 1 een heel bescheiden vak is. Het streeft, in tegenstelling tot CKV 2, eigenlijk na wat in literatuuronderwijs gewoon was, waar men las voor de lijst. Waarom zou je zoiets niet ook doen voor de andere kunsten? Maar liefst op een motiverender manier, want 'lezen voor de Lijst is kommer en kwel' of 'dwang vergalt het leesplezier' - zo kon men jaarlijks tijdens de eindexamens vernemen. Leerlingen krijgen in het vak te maken met kunstuitingen, van literatuur - wereldliteratuur in vertaling -, en van de andere kunsten. En wel waar mogelijk in onderlinge samenhang, bevorderd door de keuze van een thema. Dat betekent voor de docenten en de leerlingen van de scholen afgelopen jaar zwaar belast zijn geweest en ook komend jaar alles op alles zullen zetten. Want in september is een kwart van de scholen met CKV 1 begonnen, de rest bereidt zich voor op 1999. Er is driftig geëxperimenteerd op een twaalf-tal scholen, verspreid door heel Nederland. Daarvan zullen de anderen kunnen leren. Maar dat vergt natuurlijk weer een goede communicatie. En daarnaast gaat de discussie over de integratie van het literatuuronderwijs in de taalvakken door: funderend literatuuronderwijs bij Nederlands en Engels naast flankerend literatuuronderwijs voor de leerlingen die Duits of Frans erbij krijgen.

#### **Omscholing tot kunstcoördinator**

Op de dag dat het ministerie CKV 1 presenteerde op de Amsterdamse Uitmarkt was op het NOS-journaal Willem Bosschaart, kunstcoördinator van het Over Betuwe College, aan het woord. Hij wees erop dat het voor hem

als docent beeldende vorming bepaald een klus is om een oordeel te vormen over de andere kunsten. Wat hij ongetwijfeld ook gezegd zal hebben, zonder dat dit in het journaal-item werd meegenomen, was, dat hij er als kunstcoördinator op zijn school niet alléén voor staat. CKV 1 wordt een samenwerkingsvak, waaraan zowel literatuurdocenten als docenten van de 'oude' kunstvakken hun aandeel leveren. De goed voorbereide kunstcoördinator geeft leiding aan dit team. En van hem of haar mag verwacht worden dat hij of zij verstand heeft van verschillende kunsten. Dat wel. De kunstcoördinator vormt de trait d'union niet alleen met de vaak zeer verschillend denkende en opererende kunstvakdocenten, maar ook met de kunstinstellingen ter stede die de leerlingen aan de deur en onderdak krijgen. Een duizendpoot dus. Heel belangrijk is juist voor het kunstonderwijs in de tweede fase hoe dit in de voorafgaande periode van de basisvorming gerealiseerd is. In de basisvorming krijgen sinds 1993 alle leerlingen productieve én receptieve beeldende vorming, muziek en fictie, waarin zowel literatuur, televisie als film zijn verwerkt. Als de 'meester' ervoor zorgt dat de leerling in dat voorafgaande circuit inderdaad die basiskennis heeft verworven waarmee hij in de tweede fase als 'gezel' kan opereren, beschikt deze al over de nodige kennis om zelfstandiger op kunst te reageren. Van het literatuuronderwijs weet ik in elk geval, dat dit nauwelijks het geval is en dat nog steeds veel scholen pas in de vierde klas alert worden op de literaire vorming. Daarin zal men anders moeten gaan denken en werken.

#### **Scheppen of schouwen?**

Hiervoor gaf ik het verschil aan tussen actieve en receptieve kunsteducatie. In CKV 1 is na wat touwtrekken tussen de vakontwikkelcommissie en de docen-

ten beeldende vorming een apart domeintje 'praktische activiteiten' gecreëerd naast 'culturele activiteiten', 'kennis van kunst en cultuur' en 'reflectie en kunstdossier'. Wat is de zin daarvan? De nieuwe ontwikkelingen hebben baat bij een nadere beschouwing van de derde vorm van kunsteducatie die men hier en daar praktizeert en die een grotere rol gaat spelen: de reflectieve kunsteducatie. Een terugblik op honderd jaar beelden-vakken laat zien, dat het kunstonderwijs buiten het literatuuronderwijs tot voor kort uitsluitend productief van aard was. Dit betekent, wat CKV 1 betreft, voor veel docenten beeldende vorming die aan CKV 1 hun aandeel leveren, een bewuste omschakeling naar onderwijs in receptieve kunstzinnige vorming. Hier stoten we op een heel oude discussie en het lijkt me zinvol die hier op te roepen.

Al in 1930 schreef een befaamd kunstenaar en kunsthistoricus Huib Luns: 'Gaaf het over scheppen of schouwen?' Hij reageerde op docenten die vonden dat je 'actief' tekenonderwijs zinvol kon combineren met 'receptief' kunstonderwijs, waartoe dan ook de kunstgeschiedenis werd gerekend. Luns vond dat het ging om afzonderlijke vaardigheden die weinig met elkaar van doen hebben. Anderen, vooral na de tweede wereldoorlog, zagen dat anders en voerden als argument voor kunstbeschouwing in het onderwijs aan dat deze positief werkt op de productieve kunstbeoefening. Of omgekeerd: als leerlingen het ambacht van de kunstenaar min of meer ervaren zullen zij meer open staan voor diens werk.

Interessante vraag in het kader van CKV 1 en het nieuwe literatuuronderwijs is of de drie factoren productie, receptie en reflectie invloed op elkaar hebben. Sommige educatoren geven op basis van literatuurstudie te kennen

dat de afstand tussen professionele kunst en leerlingproducten te groot is om tot vruchtbare uitwisseling te komen, maar anderen veronderstellen dat dit voor de diverse kunstdisciplines wel verschillend uitpakt. Met name herscheppende kunst onderscheidt zich hierin in positieve zin van schepende kunst. Degelijk onderzocht is de vraag in hoeverre het zelf kunst maken een positieve invloed heeft op de receptie van kunst en de reflectieve vaardigheden die daarbij nodig zijn. Waar het om beeldende vorming gaat is aangetoond, dat het kijken naar kunst met kennis van esthetische kenmerken het beste gaat, wanneer er sprake is van een combinatie van actief en receptief/reflectief werken. Minder resultaat leveren losse lessen kunstbeschouwing en kunstgeschiedenis op. En het minste resultaat voor de receptie van en reflectie op kunstwerken bereikt men wanneer er alleen sprake is van actief bezig zijn met kunst. Voor de invulling van het vak culturele en kunstzinnige vorming 1 lijkt dus terecht gekozen voor een groot accent op de receptie, de ontvangst door de kunstconsument, in het bijzonder de beleving door leerlingen van kunstuitingen van formaat, met een lichte bijdrage van lessen in zelf kunst produceren. Wie méér wil proeven van het gevecht met kwasten en verf, muziek maken of drama als vak, is aangewezen op het grotere vak culturele en kunstzinnige vorming 2.

**Een receptieve praktijk**

Mensen die zich met kunsteducatie bezighouden koppelen het begrip reflectie automatisch aan het leren toepassen van kunsthistorische en kunstbeschouwelijke begrippen. Iets daarvan kun je waarnemen als je rondkijkt in een museum, nu niet zozeer om de werken te bewonderen of af te wijzen,

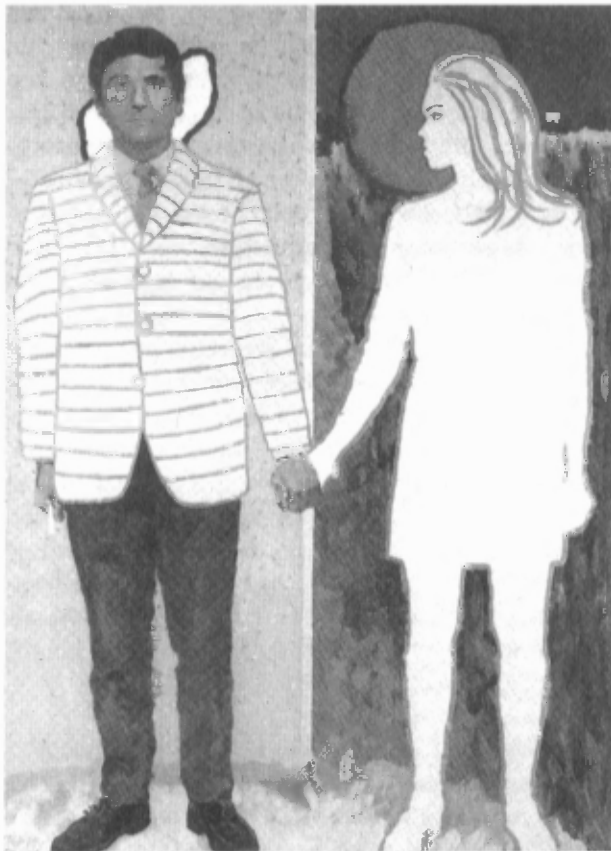
maar om iets anders. Als u in het Brits Museum, het Paleis voor Schone Kunsten en het Louvre bent geweest, weet u wat ik bedoel. Je ziet er groepen leerlingen gedisciplineerd in een kringetje rond een topstuk in aanbidding, papier en ballpoint in de aanslag, luisterend naar de uitleg van hun docent. In Brussel bijvoorbeeld zag ik ze zo rond de pope van Francis Bacon, toch geen eenvoudig werk, kinderen van acht, negen jaar. Voortdurend schoten vingertjes omhoog. In de Nederlandse musea zie je dat veel minder, maar het wordt wel gedaan, zij het op een minder schoolse manier. Ik ga wel eens, op een doorde-weekse dag, binnen in bijvoorbeeld het Jan Cunencentrum in Oss. Verspreid over de ruimte zitten daar jongens en meisjes van een jaar of tien op de grond, sommigen tekenen wat ze voor zich zien: een gouache of een skulptuur, anderen hebben een audio-cassette met hoofdelefoon op de oren en staan luisterend te kijken. Een of twee begeleiders, een jonge vrouw, een wat oudere man, worden van tijd tot tijd aangeschoten door de leerlingen. En na een poos kijken, luisteren en tekenen, en dwalen door de verschillende zalen van de sfeervolle villa waarin het kunstcentrum is gevestigd, gaan ze bij elkaar zitten, leerlingen en begeleiders, meesters misschien. En dan wordt er gepraat en gevraagd. En blijkt de thematiek van de tentoonstelling - daaraan besteedt het centrum veel zorg - een belangrijk onderwerp. Iedere keer als ik daar ga kijken ben ik verrast door de potentie die jonge leerlingen bezitten om kunst te begrijpen, kunst te ontvangen.

**Wat ook nodig is**

Wanneer in CKV 1 leerlingen zich bewust dienen te worden van wat zij persoonlijk aan kunst beleven en hoe dat komt, zal de reflectie zich niet

mogen beperken tot de vraag hoe geslaagd of niet geslaagd kunstuitingen zijn. Zij zal ook gaan over de eigen relatie tot die kunstuitingen, wat in de eigen omgang met literatuur of muziek wezenlijk of minder wezenlijk is, hoe de eigen receptie van kunst zich verhoudt tot de omgang die anderen, klasgenoten, de docent, met kunst hebben en in welke mate de leerling zelf zich blijkt te ontwikkelen. En reflectie veronderstelt tenslotte dat de leerling leert generaliseren en herstructureren: hij kan verband leggen tussen eigen ervaringen en algemene regels. Dat kan een goed eindpunt zijn in de kunstzinnige ontwikkeling. Nadenken en oordelen over kunst verloopt volgens veel ontwikkelingspsychologische modellen van simpel naar complex, van volledig egocentrisch naar empathisch, van absoluut naar meer relativerend. Uitgangspunt voor alle modellen is de cognitieve ontwikkelingstheorie van Piaget. In een van die modellen wordt het leren over kunst beschouwd als het samengaan van drie activiteiten: die van de producerende kunstenaar, van de waarnemende kunstontvanger en de reflecterende onderzoeker. Maken, waarnemen en denken, drie in elkaar overlopende houdingen die tijdens de esthetische ervaring worden aangegenomen. Dat gebeurt bijvoorbeeld als iemand een tekening maakt en zich vervolgens verschillende vragen stelt. Als maker bijvoorbeeld: zal ik kleur gebruiken? Als kijker: wat roept mijn tekening nu op? Als reflecterende onderzoeker: waarin verschilt mijn tekening van dit of dat met een foto van dit of dat of een symbolische weergave ervan. Ieder voor zich kunnen deze houdingen overeenkomen met de houding van de kunstenaar, de kunstcriticus en de kunstfilosoof of estheticus. Het kunstdossier met daarin de kunst-

autobiografie en verslaglegging van culturele activiteiten vormt een mogelijk instrument om de de reflectie op eigen ervaringen met literatuur, toneel, dans, muziek, film en beeldende kunst ten nutte te maken van de vorming van de eigen persoonlijkheid en een attitude ten opzichte van de kunsten.



#### Verschillen in smaak en ontwikkeling

In CKV 1 zullen leerlingen en docenten te maken krijgen met meer vormen van kunst dan zij gewend waren. Er zijn interessante verschillen tussen de kunsten en daar moet men natuurlijk weet van hebben. De vergelijkende kunstwetenschap maakt er studie van. Verhalende kunstvormen zijn het fictionele proza, de meeste theatervormen en bijna alle films. Zij verwijzen

doorgaans naar een bestaande of bestaande werkelijkheid. Aan het andere uiterste van de glijdende schaal vinden we de muziek: bij haar is de symbolisering voornamelijk 'expressief'. Muziek roept emoties op, stemmingen, en is veel minder vaak verhalend (wel bij opera, operette, oratorium, een deel van de liedkunst bijvoorbeeld). Maar niet de muziek alleen: ook het lyrische gedicht is in veel gevallen eerder 'expressief' in haar symbolisering dan 'narratief'.

De beeldende disciplines en de dans nemen als het ware een tussenpositie in, alnaargelang het om een meer abstracte of realistische uitingen gaat. En natuurlijk: een schilderij kan zeer narratief zijn of uitsluitend expressief, een dans kan het oog treffen door louter beweging zonder verhaal of, zoals de beroemde choreografieën van de traditie, mét een verhaal.

Deze conclusies van onderzoek betekenen iets voor onze bemoeienissen met de kunstzinnige ontwikkeling van leerlingen. Namelijk deze, dat, zolang voor kinderen de nadruk ligt op het verhaal en op de inhoud, zij weinig oog hebben voor vorm en stijlaspecten. Dit is de reden dat zij wel oog hebben voor vorm en stijl als er geen verhaal is, namelijk bij de muziek als eerste, vervolgens bij beeldende kunst en dans, en pas in laatste instantie bij literatuur, toneel en film.

Deze constatering geeft ons een handvat voor het curriculum: reflectie op vorm- en stijlaspecten moet bij verhalende kunstvormen later aan de orde komen dan bij niet-verhalende kunstvormen, en zij moet dat pas doen bij deze verhalende kunstvormen als eerst aan het verhaal zelf, de inhoud recht is gedaan.

In de opzet van het fictie-onderwijs in de basisvorming is hier uitstekend de hand aan gehouden. Voor de tweede fase kan er in dit opzicht nauwelijks

meer een obstakel zijn, mits de leerlingen met vrucht geconfronteerd zijn geweest met fictie in de vorm van film, theater en literatuur in de basisvorming. Dan nog zijn er de individuele verschillen per leerling, maar men kan in elk geval met iets meer vertrouwen oog gaan vragen voor de vorm en de stijl.

#### Vergelijking van kunstvakken

Er valt vervolgens een interessante vergelijking te maken tussen bestaande didactieken voor tekenen, muziek, literatuuronderwijs, drama, dans en film. Laten we eerst eens kijken naar het productieve kunstonderwijs. De tekenleraar verwacht tegenwoordig van zijn leerlingen oorspronkelijk werk, maar de muziekdocent laat hen vooral bestaande muziek reproduceren. Dat deed in zekere zin de tekenleraar vroeger, vóór of kort na de oorlog, die bijvoorbeeld zijn dertig jonge leerlingen een en dezelfde tekening van een sans-euvia liet natekenen. De bedoeling was natuurlijk dat je als leerling oog kreeg voor de formele aspecten van beelden. Maar in het literatuuronderwijs is het overschrijven van een gedicht, zomaar, zonder daar een bijzondere vorm aan te geven, zeker in de tijd van de gemakkelijke reproduceerbaarheid, ondenkbaar. Als leraren dit al vragen, dan vertellen ze er heel iets anders bij. Dan zeggen ze bijvoorbeeld, dat de leerling het gedicht moet overschrijven dat hem bijzonder aanspreekt en ze vragen er bij om dat op een of andere manier te kunnen verklaren.

Ook in het receptieve kunstonderwijs zijn er duidelijke onderscheidingen te maken. Een schilderij kan in stilte bekeken worden, maar ook gezamenlijk, zoals in museumlessen, en vooral: receptie en reflectie gaan samen. Maar zoiets kan bij muziek niet, tenzij deze voortdurend onderbroken wordt, dus

eerst de receptie dan de reflectie. Bij muziek, literatuur, film, ballet en theater is derhalve eerst sprake van receptie, pas na voltooiing van de receptie kan er sprake zijn van reflectie. Uiteraard maken beeld- en geluid-dragers als recorders en video's een andere aanpak mogelijk, maar tot echte reflectie komt men pas daarna. Kern is in alle gevallen een afwisseling van productie- en receptiemomenten die elkaar zouden beïnvloeden.

**Ten slotte**

Het is begrijpelijk dat in de voorbereiding van CKV 1 puur organisatorische kwesties domineren. Maar goed is het niet. Zeer wezenlijk is dat zowel de onderwijsmensen als het toeleverende hoger onderwijs zich voor de invulling van het kunstonderwijs grondig heroriënteren omtrent de samenhang der kunstvakken. Veel grondiger in elk geval dan totnutoe is gebeurd. De ontwikkeling van een wetenschapsstudie als vergelijkende kunstwetenschap, sinds enige jaren in Amsterdam en Nijmegen aan de orde, is voor een hoogwaardig CKV 1 als receptievak een *conditio sine qua non*.

Het gaat immers in CKV 1 om kunstvakken met ieder hun eigen cultuur. Wie de oude muzen neemt zoals ze bij de Grieken waren, zal bij lange na niet in staat zijn het studiehuis tot leven te wekken. Maar 't is wél zo dat Euterpe (de muze van het fluitspel), Erato (minnedicht), Kalliope (epiek), Kleio (geschiedenis), Thaleia (komedie), Melpomene (tragedie), Polyhymnia (pantomime) en Terpsichore (dans en lyrische poëzie) allemaal dochters waren van eenzelfde ouderpaar: Zeus en Mnemosyne. Dat is een gegeven om rekening mee te houden. In het voortgezet onderwijs én in het hoger onderwijs. In de afzonderlijke kunstvakken staan de tussenschotten voorshands nog uitdagend overeind. Die moeten



neer en wel door de ontwikkeling van een eigen didactiek, wil althans het nieuwe vak culturele en kunstzinnige vorming zijn pretenties waar kunnen maken. In het morgenlicht van de nieuwe dag die met CKV 1 is aangeboden komen de muzen anders akelig in hun heimd te staan. ■

bijschriften bij illustraties:

1 Karel Appel, *Zwarte wolken boven de stad* (1984, olieverf op doek, 203x345 cm). Een qua kleur - donkergrijs, blauw, lichtblauw - ongewoon sobere Appel, desondanks sterk associatief te waarderen.

2 Hoppers *Morning Sun* (1952, 71,5x102 cm) leent zich bij uitstek voor confrontatie in de realistische fase, zoals al zijn werk. Juist door wat dit realisme tot kunst maakt - het als bij Vermeer zo bijzondere licht én de vervreemding waarin personages en

omgeving verkeren - blijft een werk als dit in alle fasen interessant.

3 *Couple* van Roger Raveel (1921) is vooral interessant in de overgang van de expressieve naar de formele fase, door het contrast van links (man, lijfelijk aanwezig, dag) en rechts (vrouw, in contour aanwezig, nacht) en de figuratieve elementen achter beider hoofd die men vaker in Raveels werken tegenkomt.

4 *Drie meiden* van de Duitse omnivoor Sigmar Polke (1979, gemengde technieken, 100x70 cm) is qua onderwerp aan te bieden in de expressieve fase. Nogal wat leerlingen in de derde en vierde klas zoeken naar soortgelijke uitdrukkingsvormen. Maar voor meer diepgang van de receptie is eigenlijk een formele analyse noodzakelijk. Polkes loopbaan vertoont een enorme variëteit aan uitdrukkingsvormen, van abstract tot zwaar expressionistisch, en zijn werk kan men moeilijk geïsoleerd daarvan beschouwen.