

Een wijsgerige analyse van muziekonderwijs

Keynotes in Music Education van Constantijn Koopman

In de hectiek van de recente ontwikkelingen, volle kracht vooruit naar de tweede fase, kan het een verademing zijn om eens even stil te staan bij het wezen van de kunst en de basis van het kunstonderwijs. Keynotes in Music Education van Constantijn Koopman vraagt om dat stilstaan bij je vak. Bij kunstonderwijs en de pedagogiek daaronder.

Wam de Moor

Stelling 9 van zijn proefschrift¹ luidt: ‘Over smaak valt niet te twisten, maar over kunst kan men redelijk van mening verschillen’. Het interessantste woord in deze zin is niet ‘smaak’ of ‘kunst’, al doen ze er natuurlijk toe, maar ‘redelijk’. Voor een filosoof – en kunstfilosoof is musicoloog Constantijn Koopman – dient men te denken in termen van rede, redenering en redelijkheid. Dat maakt het niet eenvoudig om in weinig woorden zijn voor de basis onder het muziekonderwijs belangwekkende dissertatie *Keynotes in Music Education* samen te vatten: voor de wijsgeer is een gedachte nu eenmaal een ding dat men in de lucht werpt om het van alle kanten te kunnen bekijken, zoals een jongleur tewerk gaat met kleurige ballen, ringen of kegels. Wat al gezegd is, komt nog eens voorbij, en nog eens, en telkens in een iets ander jasje. En zo maakt men van het binnenste buiten keren van vijf opvattingen een academisch proefschrift. Dat is wijsbegeerte. Koopman promoveerde najaar 1997 bij wijsgerig pedagoog Wouter van Haften, wiens Nijmeegse school onder meer de in kunstzaken steeds meer geraadpleegde Jos de Mul heeft voortgebracht. Sinds De Mul in 1988 tijdens

de conferentie *De toetsing in het literatuuronderwijs* de vijf stadia van Parsons voor het literatuuronderwijs hanteerbaar maakte, is zijn werk gaan behoren tot het gebied van de literatuurdidactiek². En van de literatuurdidactiek keert het als een boemerang – in positieve zin – terug bij de bron: de kunstpedagogiek, want we zijn bezig de stadia van kunstontwikkeling bij de verschillende kunsten met elkaar te vergelijken. Het boek van Koopman past in deze ontwikkeling. Redeneringen rond vijf kernthema’s, keynotes, bepalen de structuur van zijn interessante boek. Daarbij gaat het niet om de ontwikkeling van een nieuwe visie, maar om een analyse die leidt tot verheldering van wat er al is in de muziekpedagogiek. Nu kunstdocenten elkaar moeten leren te begrijpen, willen ze CKV1 gezamenlijk gestalte kunnen geven, is het van belang inzicht te verwerven in elkaars vak, zo niet door eigen studie dan toch van horen zeggen. Daarom deze poging tot overdracht van Koopmans verhelderingen.

Waarom eigenlijk muziek op school?

De eerste geldt de vraag naar het waarom van muziek op school. Twee soor-

ten argumenten gelden daarbij. Koopman hecht voor zijn redenering weinig waarde aan praktijkargumenten, zoals de vermeende, maar nooit bewezen, positieve externe gevolgen van muziekonderwijs ‘onder meer voor de ontwikkeling van de cognitie, senso-motorische vaardigheden, prsoonlijkheid, houding en fysieke vaardigheden’ (p. 136). Veel belangrijker acht hij de soort argumenten die zich richt op het wezen van de muziek, bijvoorbeeld muziek als deel van de werkelijkheid, als bijdrage aan de zo volledig mogelijke ontplooiing van de persoonlijkheid, die zo verrijkt wordt met ‘een specifieke houding, een unieke vorm van cognitie, een speciale cultivering van het gevoel of een specifieke holistische ervaring’ (zelfde bladzij). Maar dit type argument overtuigt niet, omdat je niet kunt aangeven waar die specifieke waarden op neerkomen. Ook met een tweede categorie argumenten van het eerste soort, zoals bijvoorbeeld door Suzan Langer in de jaren vijftig is gehanteerd, namelijk dat muziek de vormen van gevoel onthult, loopt Koopman niet weg, omdat ook hier niet duidelijk is wat muziek precies verheldert of h e gelijkenis tussen vormen van muzikale werken en gevoelsvormen bijdraagt ter verheldering. En de derde categorie van deze eerste soort argumenten – dat zich verdiept

in de ‘intrinsieke waarde van de muzikale vorming’ valt al evenmin sterk te beredeneren. Ze laat zich niet in woorden vatten, maar ligt in de ervaring zelf. Verder dan tot intersubjectieve overeenstemming om muziek op te nemen in het onderwijs kun je niet komen. Kortom: je kunt onvoldoende aantonen wat de bijzondere waarde van muziek is, je kunt evenmin laten zien dat muziek tot een dieper inzicht in ons bestaan leidt, én je constateert dat de intrinsieke waarde van de muzikale ervaring zich principieel niet laat beredeneren.

Wat bepaalt de waarde van muziek?
Waardoor wordt die intrinsieke betekenis van een muzikaal werk eigenlijk bepaald? Dat is onderwerp van het tweede hoofdstuk. Koopman is van mening dat het daarbij gaat om de manier waarop we de vorm van muziek cognitief en affectief kunnen beleven. Dat leidt tot een voor het muziekonderwijs wezenlijke conclusie. En die houdt verband met de stelling waarmee ik dit stuk opende, én met een tweede stelling: ‘In de rechtvaardiging van het muziekonderwijs wordt de intrinsieke waarde van de muzikale ervaring vaak onderschat.’ Het muziekwerk heeft een specifieke vorm; we kunnen als muziekbeoefenaars of muziekbeluisteraars systemen van vormen delen voor het interpreteren van de muziek, maar de cruciale factor in het oppakken van de muzikale betekenis is uiteindelijk de feeling, zoals L.A. Reid het noemde, of de muzikale belevenis die muziek zowel cognitief als affectief bij ons teweegbrengt. Andere theoretici hangen meer aan de vorm. Ze zeggen wel hoe muziek in elkaar zit, maar schenken nauwelijks aandacht aan de beleving door muzikant en luisteraar. Waar hebben we dat klokje eerder horen klingelen? Juist! In

de literatuurwetenschap en in het literatuuronderwijs, waar de tegenstelling tussen ergocentrische en de receptie-esthetische stromingen in de jaren zestig tot negentig het beeld bepaalden. De echo’s van die strijd zijn nog niet verstomd. Koopman zoekt een weg tussen Scylla en Charybdis, tussen Reid en de andere theoretici. Naar zijn mening zijn de intrinsieke betekenis van de muziek en de muzikale ervaring verbonden op zo’n manier dat men over de kwaliteit van muziek kan discussiëren aan de hand van intersubjectieve criteria. Over smaak valt niet te twisten, maar over kunst kan men redelijk van mening verschillen. Hierom. Het blijft overigens moeilijk om de betekenis van de muzikale vorm te verwoorden, en deze onuitsprekelijkheid heeft als consequentie dat ‘de directe muzikale ervaring (en niet het spreken over muziek) centraal moet staan in het muziekonderwijs’ (p. 139). Dat is een gedachte die Koopman in zijn speciaal voor deze *Tsjip/Letteren* geschreven bijdrage nader uitwerkt, in combi-

als schoonheidsonderwijs, lompweg geformleerd als de tegenstelling tussen actief muziekmaken en passief muziek luisteren.

Stadia van muzikale ontwikkeling
Sinds 1988 hebben we op meerdere plaatsen geschreven over de ontwikkelingsstadia van muziekpsycholoog Michael Parsons, door deze vastgesteld voor de opvoeding in beeldende kunst, door De Mul vertaald naar het literatuuronderwijs, en opgenomen in het vergelijkend literatuuronderzoek van Haanstra naar stadia van ontwikkeling bij de verschillende kunsten³. Het is een stapje vooruit in Koopmans boek een vergelijking aan te treffen van drie theorieën omtrent stadia van muzikale ontwikkeling. Het gaat hier om het oude model van Gardner (1973), het nieuwe dat deze samen met Phelps en Wolf in 1990 publiceerde en een derde model – door Koopman geaccentueerd – van Swanwick en Tillman (1986, 1988). Schematisch – ik kan er hier niet uitvoerig op ingaan – ziet de vergelijking van de modellen er zó uit:

	Gardner, oud	Gardner, nieuw	Swanwich/Tillman
0-4 jaar	1. vrije exploratie	1. preconventioneel	1. muzikaal materiaal a. zintuiglijk b. manipulatief
4-9 jaar	2. internalisatie van	2. conventioneel	2. expressie a. persoonlijk b. aangeboren
10-15 jaar	3. abstraherende houding	3. postconventioneel	3. vorm a. speculatief b. idiomatisch
15+	–	–	4. waardebepaling a. symbolisch b. systematisch

natie met hetgeen hij in zijn vijfde hoofdstuk schrijft over de aanval van Elliott op *music education as aesthetic education* (MEAE), muziekonderwijs

De wat grove rasters van Gardner zijn al sinds jaar en dag vertrouwd uit de ontwikkelingspedagogiek van Piaget. Dat van Swanwick en Tillman is verre-



weg het interessantst. Jammer dat Koopman hier een vergelijking met het model van Parsons voor nader onderzoek heeft uitgesteld, zoals hij laat merken (p. 126), maar hij voelt wel aan waar het heengaat: 'it would be interesting to inquire into the relations between Swanwick's theory of musical development and Michael Parsons' theory of development in the arts. Both Swanwick and Parsons define stages in which successively sensuous properties (sound, color), expression, form, and metacognition play a dominant role.' En zo is het.

De drie modellen hebben gemeen dat ze gaan over de ontwikkeling van muzikaal begrip van een lager naar een hoger niveau, maar ze zijn wel wezenlijk verschillend, omdat ze elk een ander aspect van muzikaal begrip tackelen. Terecht schenkt de auteur veel aandacht aan de stadia van Swanwick

en Tillman, want daarin wordt, mede door de afwisseling per stadium van subjectieve en objectieve benadering, de basis zichtbaar voor een genuanceerd muziekonderwijs waarin recht wordt gedaan aan de ontwikkeling van cognitieve én affectieve eigenschappen van de leerlingen.

Koopman stelt terecht dat muziekonderwijs van zulke modellen leren kan, namelijk door twee soorten leerstof op te nemen in het curriculum. Ten eerste leerstof die de leerling aanspreekt op zijn reeds aanwezige niveau en die vooral gericht is op kwantitatieve toename van muzikaal begrip (en muzikale kennis, veronderstel ik), en leerstof die anticipeert op het eerstvolgende stadium, vooral kwalitatief van hoger niveau. Voor wie onderwijs ontwikkelt is dat geen nieuws, maar de filosoof kan er van uit zijn positie niet omheen.

En het doel van dat onderwijs?

Onderwijs dient doelen. Ook muziekonderwijs schijnt dat te doen.

Koopman geeft in zijn vierde hoofdstuk een beschrijving van de nogal tegengestelde visies van de wijsgerig pedagogen W. Brezinka en R.S. Peters en de kwesties die deze beschrijving oplevert voor de opvattingen van de 'rivalen' Reimer en Elliott, Koopmans hoofdpersonen. Reimer, die als doel stelt dat muziekonderwijs het vermogen helpt ontwikkelen om muziek te ervaren en te scheppen, blijkt evenzeer als Elliott muziek te zien als een middel tot beter begrip van jezelf. Elliott die juist dat zelfbegrip centraal stelt, blijkt muzikale activiteiten toch ook te beschouwen als dingen die de moeite waard zijn op zichzelf.

Dat Koopman in heel zijn boek vooral uit is op verheldering - zoals hij had beloofd - blijkt ten overvloede uit de tweede kwestie die hij hier uiteenrafelt, het verschil tussen de empirische en conceptuele problemen die Reimer in zijn overzicht van relaties tussen muzikale activiteiten door elkaar laat lopen. Het is te subtiel om hier verslag van te doen, maar de consequentie van de analyse geeft aan hoe nuttig ze is geweest. Koopman concludeert namelijk tot een alternatief voor Reimers zienswijze, die tot een helderder inzicht leidt.

Zoals het volgende. In de muzikale ervaring spelen concepten wel degelijke een centrale rol (1), maar je hebt om die concepten te gebruiken niet per se kennis van muziektheorie nodig (2), en het hoeven niet altijd verbale concepten te zijn, nonverbaal kan even goed (3), terwijl ze bovendien betrekking hebben op specifieke en concrete zaken (4). Koopman hoopt met zulk een benadering bij te dragen tot een duidelijker en dieper begrip van de pedagogische praktijk en daarmee tot adequater handelen. Ik denk dat hij

daarin wel slaagt, al zal iedere onderwijskundige of didacticus, die niet wijsgerig geschoold is, moeten zoeken naar de vertaling van zijn resultaten.

Heel wat te doen

Dat Koopman, als hem de gelegenheid wordt gegund – en een aanstelling is daarvoor wel een eerste voorwaarde, lijkt mij – nog heel wat in petto heeft voor de verheldering van muziekpedagogische opvatting, blijkt uit de uitvoerige epiloog. Daarin geeft hij aan welk onderzoek er in deze geest verricht zou kunnen worden, en het wordt wel duidelijk dat er een zeer ruim terrein braak ligt.

't Gaat over globale concepties in muziek, soorten kennis, de rol van concepten, muzikale betekenis, gevoelens en emoties, vormen van muziekbeoefening als muziek beluisteren, uitvoeren, componeren. 't Gaat ook over algemeen pedagogische zaken, zoals wat is een 'educated person', wat is 'education', en tenslotte over de relatie tussen muziek en de andere kunsten in het onderwijs – vooral daarover willen we in verband met CKV1 veel meer weten – en de inhoud van muziekonderwijs en ja, zelfs multicultureel muziekonderwijs. Er bestaat wat dit laatste betreft al wel de opvatting van muziek van eerder genoemde Reimer, die geldig zou zijn voor alle culturen, maar dat houdt nog niet in dat er een stevige basis is voor een multiculturele praktijk van het muziekonderwijs.

Een gemakkelijk boek is *Keynotes in Music Education* niet. Maar dat ligt minder aan de zorgvuldige formuleringen van de auteur dan aan de steeds pragmatischer taal waaraan wij zelf als didactici en docenten gewoon zijn geraakt, zodat, wanneer iemand eens een wat abstractere toon aanslaat, het eigen instrument het wel eens even wil begeven. Of beter: bijgestemd moet worden. En dan komt er in de geest

van de lezer iets nieuws tot stand.

Goed boek dus. Een bijdrage, op zijn minst, voor de bagage van kunstcoördinator en muziekdocent. ■

- 1 Koopman, C., *Keynotes in Music Education. A Philosophical Analysis*. Diss. K.U. Nijmegen. ISBN 90-9010947-1.
- 2 Mul, J. de, *Waarom esthetische opvoeding, waarom literatuuronderwijs? Stadia van esthetische ontwikkeling volgens Parsons*. In: W. de Moor (red.), *Stiefkind en Bottleneck. De toetsing in het literatuuronderwijs*. Nijmegen 1990, pp. 47-56. Bijgewerkte versie in: W. de Moor, I. Bolscher (red.), *Literatuuronderwijs in het studiehuis*. Den Haag, 1996, pp. 27-36.
- 3 Haanstra, F., *Determinanten van leren over kunst. Katernen kunsteducatie*. LOKV Utrecht, 1997.

ADA DISPA, kleurrijk talent

De illustraties bij dit atikel maken deel uit van het in zijn geheel buitengewoon geestige 'muziekboek', dat de jonge kunstenaars Ada Dispa onder de titel *Calavera Suite* bij elkaar heeft getekend. Dispa exposeert tot en met 17 mei haar tekeningen in het Museum voor Moderne Kunst in Arnhem onder de toepasselijke titel LOSBOL. Want losbollig zijn haar kleurrijke pentekeningen ingekleurd met inkt en gouache, als dat adjectief mag gelden voor abundant, feestelijk, grillig, grotesk, spannend en exploderend. Menselijke figuren met vele armen en hoofden, dansend en roepend, duivels die grijnzend door de stad jagen, verschrikte engelen, katten met engelenvleugels, enorme vogels, kwelgeesten, enzovoort, alles met humor gedaan. Echt iets voor leerlingen om te gaan zien, nergens saai. Er valt enorm veel te zien en te associëren.

De *Calavera Suite* telt zes werkjes die je tekenmuziek zou kunnen noemen, verhaaltjes van opgewekte moord-en-doodslag – een titel luidt 'Laten we elkaar afmaken wals', een andere: 'Vuur! (Mars)'. De notenbalken die in deze bijdrage van musicoloog en muziekfilosoof Constantijn Koopman worden afgedrukt vormen het tweede gedeelte van de *Laten We Elkaar Afmaken Wals*. De Tarantella – met een meisje dat zo door de spinnen wordt besprogen dat ze zelf in een grote spin verandert die op zijn beurt in honderden spinnen explodeert –, de Vogel-tjesdans – met enorme beesten die het op visjes hebben voorzien en elkaar daarmee te lijf gaan –, het uiterst komische Hengstenbal en de beide overige stukken doen hier niet voor onder. De *Calavera Suite* is een buitengewoon leuke pastiche op muziek en tegelijk een opwarmer voor het werk van Dispa, met een prijsje dat er zijn mag: f 12,50. Onmiddellijk aanschaffen voor CKV1, er zijn er 250 van. Telefoon Museum: 026 - 351 24 31. WdM