

# De funktie van de kunstzinnige vorming in het onderwijs

*Een beschouwing naar aanleiding van het artikel van Irena Wojnar.*

VERA ASSELBERGS-NEESSEN

*Nederlandse Stichting voor de Kunstzinnige Vorming, Amersfoort*

Irena Wojnar beschouwt in haar artikel de kunst als een zinvol middel voor de realisering van diverse subdoelen van onderwijs en opvoeding. Zij gaat in dit verband niet bij voorbaat uit van een immanente zin van de kunsten, van een noodzaak van konfrontatie met de kunst om haarzelfs wille.

Juist daarom is haar betoog interessant voor Nederland, waar bij het denken over kunstzinnige vorming een verschuiving waarneembaar is van bevordering van kunstzin als opvoedingsideaal naar aandacht voor de mogelijke functies van de kunsten als hulpmiddel bij onderwijs en vormingswerk. Het succes van de kunstzinnige vorming wordt, parallel aan deze ontwikkeling, minder afgemeten aan de mate van kunstparticipatie die er het gevolg van is (concert-, schouwburg-, bioskoopbezoek en dergelijke), maar aan de mate waarin men specifieke functies van de kunstzinnige middelen in het onderwijs kan vaststellen en benutten.

Het is mijn ervaring dat het opsporen van die specifieke functies vooralsnog meer op wensdromen dan op studie en onderzoek is gebaseerd. Daar is het ontbreken van onderzoek met betrekking tot de kunstzinnige vorming ongetwijfeld mede debet aan, maar het is voor mij toch een reden om beschouwingen over mogelijke functies van de kunstzinnige middelen met enige scepsis te lezen, dus ook de bijdrage van Irena Wojnar. Wat zijn kunstzinnige middelen eigenlijk? Ze bestaan uit vormelementen als kleur, structuur, ritme, beweging, klank, geluid, licht, die in bepaalde konstellaties bij bepaalde mensen, bepaalde inhouden, gevoelens opwekken. In zoverre verschillen ze niet van andere communicatiemiddelen. Die bestaan uit dezelfde elementen en

kunnen soortgelijke effecten oproepen.

Wij zijn gewend om nieuwe konstellaties van deze elementen, die met de bedoeling iets nieuws te maken tot stand zijn gekomen, als kunstzinnig te beschouwen. Welke functie kunnen deze konstellaties hebben in de opvoeding? Irena Wojnar, die in dit verband spreekt over de 'aesthetic education', noemt een morele, een sociale, een mentale functie en de stimulering van een creatieve houding.

## 1. *De morele functie van de kunstzinnige middelen in het onderwijs.*

In de paragraaf 'Patterns and Anti-patterns' bespreekt Irena Wojnar de bijdrage die de kunst kan leveren aan de morele opvoeding. In de geschiedenis hebben de opvatting dat de kunsten de mens kunnen doen inzien wat goed en mooi is en de overtuiging dat de kunst in wezen immoreel is, elkaar afgewisseld. Beide meningen kan men nog steeds bespeuren, al raakt de laatste wat in diskrediet.

De kunsten zijn, moreel gezien, niet per definitie waardevol of waardeloos.

Zij worden het door de kontekst waarin en het doel waarmee ze worden gebruikt. Wanneer dat doel opvoeding is en de kontekst het onderwijs, dan is de mate waarin de kunsten, of kunstproducten bijdragen aan de opvoeding in de richting van het mens- en maatschappijbeeld dat de opvoeder moreel juist acht bepalend voor zijn morele oordeel over de kunsten in het algemeen of over een bepaald kunstproduct in het bijzonder. Een beschouwing over de moraliteit van de kunsten in de opvoeding zonder explicitering van het beoogde opvoedingsideaal – en dat doet Irena

Wojnar – is noodzakelijk vaag gepraat.

Men komt dan niet verder dan de overweging dat het gegeven hulpmiddel zeker een functie kan hebben voor de morele vorming, hetzij als lichtend voorbeeld van het goede, hetzij als afschrikwekkend voorbeeld van het slechte, maar dat men er nooit op kan vertrouwen dat het slechte niet voor het goede zal worden aangezien. Dit soort beweringen geldt voor alle middeldoel relaties en zeggen niets over de specifieke functie van een bepaald hulpmiddel, in dit geval de kunsten.

Als men de kunst doelgericht wil benutten voor de morele oordeelsvorming in de opvoeding kan men hinder ondervinden van de stilzwijgende interpretatie dat het schone tevens het goede en het ware is. Mooie vormgevingen kunnen dan het ethisch oordeelsvermogen beïnvloeden; esthetiek wordt voor ethiek gehouden. Waar een dergelijke verwarring voorkomt zijn de kunsten disfunctioneel voor de morele vorming.

## 2. De mentale functie van de kunstzinnige middelen in het onderwijs.

Bij de verdediging van de kunstzinnige vorming wordt vaak gezegd dat de kunsten bij uitstek geschikt zijn om het gevoelsleven van de mens te ontwikkelen. Daarnaast wordt dan gewezen op de cognitieve functie van de kunst als kopie van het dagelijks leven. Irena Wojnar onderscheidt kunst als middel tot kennis en als een stimulans voor begrip. In dat laatste geval zouden dan emoties en verbeelding een rol spelen. Deze tweedeling sluit aan bij een gebruikelijke pedagogische indeling, die we onder ander tegenkomen in de taxonomie van edukatieve doelstellingen van Bloom: enerzijds het cognitieve, anderzijds het affektieve domein.

Is deze indeling behalve theoretisch ook praktisch zinvol? Is ze met name zinvol als het gaat over de pedagogische functie van de kunsten?

Beardsley (2) omschrijft esthetische ervaringen als volgt:

- a. ze omvatten de aandacht voor een objectief veld van verschijnselen, zintuigelijk of intentioneel,
- b. ze omvatten een bewustzijn van vormen,

d.w.z. relaties tussen elementen van een veld van verschijnselen,

c. ze omvatten een bewustzijn van kwaliteit van complexen; vooral kwaliteiten die als metaforen uit de menselijke kontekst worden genomen (mooi, elegant, sierlijk),

d. ze worden gekenmerkt door een grote mate van eenheid in vergelijking met andere dagelijkse ervaringen,

e. ze zijn in zich aangenaam.

Esthetische ervaringen omvatten zowel cognitieve (a, b, c) als emotionele (e) elementen, die echter in de beleveniswereld van een individu niet te scheiden zijn. Een bewustzijn van vormen en van een kwaliteit van complexen kan gepaard gaan met aangename of onaangename gevoelens (ook in dat laatste geval kan er mijns inziens sprake zijn van een esthetische ervaring). Die gevoelens kunnen bepalend zijn voor andere ervaringen, wel of niet esthetisch, die gewenst of vermeden worden. Ze zetten een proces van selectieve perceptie in gang waarin puur cognitieve en puur affektieve ervaringsmomenten onontwaaarbaar zijn verweven. Wanneer wij vorming omschrijven als een proces in de persoon waarbij deze komt tot een beter verstaan van zichzelf en zijn situatie, een kritische waardering daarvan, en tot een bewuste en gerichte hantering van de mogelijkheden in zijn samenlevingssituatie, dan kan men die verwevenheid van cognitieve en affektieve momenten niet over het hoofd zien. Dat gebeurt wel als men via bepaalde leerinhouden alleen de puur cognitieve ervaringen ontwikkelt, en via andere uitsluitend aandacht schenkt aan de ontwikkeling van het gevoelsleven.

Het benadrukken van de emotionele vorming via de kunsten is een onderschatting, zowel van emotionele momenten in elke ervaring als van cognitieve ervaringsmomenten via de kunsten. Het onderscheid tussen cognities en emoties is misschien wel theoretisch, maar zeker niet praktisch zinvol. In de opvoeding moeten beide aspecten in samenhang ontwikkeld worden.

Beardsley hecht bijzondere waarde aan het totaliteitskarakter, de afgeronde in-zichzelf-beslotenheid van de esthetische ervaringen. Maar hij be-

schouwt dat als een handicap voor edukatieve processen. Daarin zijn namelijk onvolledige ervaringen nodig die motiveren tot verder onderzoek. De beste esthetische ervaringen zijn daarom zelden de beste edukatieve. Ik vraag mij af of dat totaliteitskarakter wel wezenlijk is voor esthetische ervaringen. Is het niet veeleer een gevolg van de ontoegankelijkheid van veel symbolen? Immers in de kunsten gaat het meestal om konstellaties van vormelementen die, met de uitdrukkelijke bedoeling iets nieuws te maken, tot stand zijn gekomen. Wanneer die vormelementen als symbolen worden beschouwd zijn ze esoterisch, d.w.z. niet gemeengoed van de hele samenleving. De ontoegankelijkheid voor velen die daarvan het gevolg is, is in feite het onvermogen om de ervaringen, die uit een waarneming van deze vormen resulteren, te verbinden met andere ervaringen. Door deze moeilijkheid worden de kunstzinnige ervaringen dan als in-zichzelf-besloten beschouwd.

Dit kenmerk van de kunsten is zeker een belemmering voor hun middel-functie in het edukatieve proces. Dat wil niet zeggen dat de kunsten onbruikbaar zijn in het onderwijs. Sommige leerlingen kunnen door hun vroegere ervaringen een bijzondere gevoeligheid hebben voor ervaringsmomenten die ze uit sommige kunstzinnige middelen kunnen putten. Ze kunnen bijvoorbeeld sterker toegankelijk zijn voor informatie via beelden dan voor informatie via woorden. Deze differentiële mediumgevoeligheid (9) wordt, zo ze al bekend is, in het huidige onderwijs weinig benut. Ze speelt natuurlijk niet alleen in de kunsten een rol maar is een belangrijke faktor in de dagelijkse perceptie van de omgeving.

Arnheim (1) heeft deze gedachten toegepast op de visuele perceptie, die hij omschrijft als een visueel denkproces met een verwevenheid van kognitieve en affektieve structurele algemeenheden. De visuele kunst beschouwt hij in dit kader als een fundamenteel middel om jezelf en je omgeving te begrijpen; een middel dat niet funktioneert omdat de kunst te veel werd gewaardeerd en wel buiten de kontekst van het dagelijks leven. Visuele ervaringsmomenten in het leven van alledag werden daardoor verwaarloosd. Daarom moet de

ontwikkeling van de visuele perceptie in het onderwijs niet beperkt blijven tot de expressievakken, maar moet ze ook in andere gebieden van het leerplan aan de orde komen. Daarbij moet men bedenken dat het niet gaat om de natuurgelouwenheid van beelden. Essentieel is het of beelden de relevante kenmerken van leerinhoud eenduidig aangeven op een zodanige wijze dat enerzijds aansluiting bij andere ervaringen van de leerlingen mogelijk is en dat anderzijds de leerlingen worden uitgenodigd tot verder onderzoek. In die uitdaging zijn dan kognitieve (hoe zit dat?) en emotionele impulsen (ik wil weten hoe dat zit) verweven.

### 3. *De functie van de kunstzinnige middelen voor de ontwikkeling van de creativiteit en de verbeelding.*

Irena Wojnar zegt aan het eind van haar paragraaf over 'imagination and creativity': '... opvoeding door de kunst als een opvoeding tot verbeelding en tot creatieve houdingen matigt zich een algemene mening aan op wereldniveau'.

Die aanmatiging is in haar ogen terecht. Maar kan men wel pretenderen via de kunsten de totale verbeelding en de totale creativiteit van individuen te ontwikkelen? Als Irena Wojnar over creativiteit spreekt bedoelt ze duidelijk niet alleen artistieke creativiteit: 'Creativiteit wordt beschouwd als een toekomstige vitale kracht, die niet alleen in de kunst tot uiting komt'.

Men kan creativiteit omschrijven als het vermogen om uit voorafgaande ervaringen iets nieuws af te leiden. Dat kunnen gedachten, producten, gedragingen zijn. Als maatstaf voor nieuwigheid kan men een absolute nieuwigheid (nog nooit door iemand bedacht, gemaakt, gedaan) of een subjektieve nieuwigheid (nog niet eerder door de betreffende persoon gedacht, gemaakt, gedaan) nemen. In het edukatieve proces hechten creativiteitsontwikkelaars doorgaans de meeste waarde aan het subjektieve criterium voor creativiteit. De bijzondere, soms zelfs eksklusieve aandacht, die creativiteit in de kunsten krijgt is waarschijnlijk het gevolg van het feit dat daar de creativiteit in de vorm van tastbare producten gemak-

kelijk vast te stellen en te herkennen is, en omdat in het verleden, toen creativiteitsontwikkeling vooral het kweken van genieën was, de absolute nieuwheid sterk is benadrukt. Deze is in de kunstzinnige vormgevingen relatief vaak aanwezig.

Inmiddels hebben onderzoeken met name van Guilford (6), aangetoond dat er veel vormen van creativiteit zijn binnen de structuur van het intellect. Sommige daarvan zijn voorlopig alleen theoretisch vastgesteld, enkele zijn via systematisch onderzoek bevestigd. Over de transfer van training in één vorm van creativiteit op andere vormen weten we nog weinig. Het is naar mijn mening echter voorbarig aan te nemen dat de ontwikkeling van één vorm van creativiteit door zou werken op alle andere vormen. Nóg voorbariger is het te denken dat de kunst bij uitstek het middel zou zijn om die totale creativiteit te ontwikkelen.

#### *4. De functie van de kunstzinnige middelen voor de sociale vorming.*

Onder het hoofd 'Human and inter-human' bespreekt Irena Wojnar de sociale functie van de kunsten in de opvoeding. Ze beklemtoont vooral de band die gemeenschappelijke esthetische ervaringen schept tussen mensen en de generalisatie van waarden en levensopvattingen die het gevolg is van een toenemende toegankelijkheid van de kunsten, onder andere via de massamedia. Deze konstateringen gelden misschien voor Polen, waar evenals in de meeste andere Oost-Europese landen, de realistische kunsten een belangrijk middel zijn in de socialistische opvoeding. Ze gelden niet voor ons land, waar de officiële kunsten in schouwburg, concertzaal en museum hoogstens 10 procent van de bevolging min of meer regelmatig boeien en waar in de massamedia de kunsten betrekkelijk weinig aandacht krijgen. Daarnaast is natuurlijk de moeilijke verstaanbaarheid van complexe kunstwerken vol esoterische symbolen een belemmering voor een gemeenschappelijke communicatie.

In welke richting moeten we dan de sociale functie van de kunsten voor het edukatieve proces zoeken? Kunnen de kunstzinnige middelen wel een bijdrage leveren aan de sociale vorming

van de leerlingen? Deze vragen zijn het beste te beantwoorden aan de hand van een discussie die zich sinds 1970 in de Duitse tijdschriften *Ästhetik und Kommunikation*, *Kunst + Unterricht* en *Bildnerische Erziehung* afspeelt over de beeldende vorming. Een discussie overigens die in de Nederlandse vakbladen op beeldend terrein nauwelijks aandacht heeft gekregen. Alleen het maandblad van de Nederlandse Vereniging voor Tekenenonderwijs heeft er via boekbesprekingen en excerpten een paar keer melding van gemaakt (3) (4). Een discussie is daar tot nu toe niet op gevolgd.

Een belangrijk onderdeel van de Duitse discussie zijn 7 werkthesen van Heino Möller (7):

1. Onder invloed van een startende leerplanvernieuwing van het vak beeldende kunst wordt de vraag gesteld naar de zin, inhoud en maatschappelijke relevantie van dit vak. Het vak heeft zich in twee richtingen ontwikkeld:
    - a. kunstzinnige vorming als vorming door kunst (Kunsterziehung)
    - b. vorming tot kunst (Kunstunterricht)In beide gevallen is het praktisch werken van leerlingen belangrijk.
  2. Wanneer de beeldende kunst wordt opgevat als beelden van de realiteit, waarin maatschappelijk bewustzijn tot uiting wordt gebracht, is het traditionele onderwijs in de beeldende kunst niet langer te verdedigen, en wel om de volgende redenen:
    - a. beeldende kunst is tegenwoordig een relatief klein deel van de optische cultuur;
    - b. de kwantitatieve dominantie der massamedia wordt kwalitatief vanwege haar grotere communicatieve efficiency.De kunst heeft haar traditionele functie van optische informatiedrager steeds meer afgestiten en vervult die rol nog slechts indirect;
  - c. een groei van het maatschappelijk bewustzijn voltrekt zich tegenwoordig bijzonder effectief via de massamedia: voor iedereen op elk moment gemakkelijk waar te nemen.
- In dit licht is het schoolvak beeldende kunst te eng en werkelijkheidsvreemd.
3. Wanneer de school gericht is op de maat-

schappij moet het totale gebied der visuele kommunikatie onderwerp van het onderwijs zijn en voorbereiden op een leven te midden van de kultuur in plaats van voor de kultuur, en op veranderingen ervan. Naast het bijzondere fenomeen kunst horen daartoe de volgende media: fotografie, reclame, geïllustreerde tijdschriften, film, televisie, comics. Alleen dan wordt de leerling voorbereid op een wereld waarin deze media belangrijk zijn, terwijl er visueel analfabetisme heerst.

4. Een schoolvak wat aan bovenstaande eisen voldoet kan het visuele analfabetisme te lijf gaan door:

- a. overdracht van zakelijke kennis over visuele informatie-dragers, met hun sociologische en psychologische effecten,
- b. aanleren van interpretaties,
- c. bewerking en overdracht van methoden om zelfstandig informatie te verwerken en te interpreteren.

Het is belangrijk beeldtaal en metataal van de beelden te kunnen analyseren, hun functie en uitwerking te doorzien.

Daarmee krijgt men zicht op de samenleving, voor zover ze zich uitdrukt in de media. Daarmee wordt de samenleving zelf onderwerp voor het onderwijs door politieke, sociologische, psychologische, informatie-theoretische en esthetische vraagstellingen.

5. De beeldende kunst is onderdeel van de visuele kommunikatie. Ze omvat:

- a. architectuur, schilderkunst, grafiek, beeldhouwkunst, esthetische objecten, enz.
- b. fotografie, film, televisie.
- c. vormgegeven omgeving en industriële vormgeving.

Op al deze gebieden zowel informatie, interpretatie als methoden om zelfstandig te werken.

6. Dit onderwijsvak vraagt om een kritische bestudering van de functies van praktisch en theoretisch onderwijs. Zinvol lijken doelgerichte oefeningen en experimenten met optische informatiedragers, met name problemen van mededelingen in beeld en van vormgeving.

7. Het vak visuele kommunikatie moet vanaf

klas 8 (men zou bij ons kunnen zeggen in het voortgezet onderwijs. V.A.) kernvak zijn. Teamteaching en projektonderwijs zijn er bijzonder geschikt voor. Er is echter een vakleraar voor nodig met brede scholing, met name in de hulpvakken. De bestaande opleiding voor leraren is beslist onvoldoende in dit opzicht.

Tot zover Heino Möller. In zijn konseptie over kunstzinnige vorming staat niet langer de kunst centraal maar de bewustzijnsindustrie via kunstzinnige middelen. De beeldkultuur wordt in de traditie van de Frankfurter Schule opgevat als een reproductie van de macht en van de heersende ideologie. Tegen die samenhang richten zich de belangrijkste argumenten van de tegenstanders. Ze zien er gevaren voor indoktrinatie in en vrezen dat de kunst voor deze benadering slechts een randgebied zal worden. Ze zijn overtuigd van de zinvolheid van de kunsten om zichzelf wille, ook in de opvoeding. Het gepraat over functies van de kunsten vinden zij irrelevant. (10)

Een andere richting vertegenwoordigen degenen die via de esthetische media een politieke emancipatie nastreven, bijvoorbeeld Ehmer, Giffhorn, Kerbs en Zimmer. Hun doel is arbeidskinderen ertoe op te voeden een daadwerkelijke bijdrage te leveren aan een verandering van de maatschappelijke structuur te hunner behoefte. Wanneer visuele kommunikatie niets anders is dan het bijbrengen van ideologiekritiek op de beeldende kultuur dan schiet ze in dit opzicht te kort. Belangrijk is het daarnaast door kunstzinnige uitdrukingsmiddelen in concrete acties het zelfbewustzijn van mensen te versterken omdat het een voorwaarde is voor veranderingsprocessen. (5)

Weer een ander standpunt vertegenwoordigt Günther Otto, een centrale figuur in het tijdschrift Kunst + Unterricht. Hij meent dat kunst niet persé politiek irrelevant is, en dat daarom ook politieke factoren in haar analyse betrokken moeten worden, die natuurlijk ook wel emancipatorische effecten kunnen hebben. (8) De kritiek van Ehmer is dat emancipatie niet enkel gevolg

moet zijn van een theoretische verklaring waarin onder andere de faktor politiek een rol speelt maar dat werkelijke emancipatie alleen doelbewust kan plaatsvinden in een concrete relevante maatschappelijke situatie. (5)

Mijn konklusie uit de duitse discussie is dat, als men via kunstzinnige middelen een werkelijke bijdrage wil leveren aan de sociale vorming van mensen in de zin van de omschrijving onder § 2, die sociale vorming niet als toevallig bijproduct kan beschouwen. Men zal die sociale vorming doelbewust tot uitgangspunt moeten nemen en er de keuze van middelen effectief naar moeten richten. Ook als dat betekent dat men van erkende kunstvormen in de beeldende sektor, maar ook bij toneel, dans en muziek, die traditioneel in het pakket van de kunstzinnige vorming waren opgenomen, geen gebruik maakt.

#### Literatuuropgave

1. Arnheim, *Visual perception*, Berkeley, 1969.
2. Beardsley, M. C., *Esthetic theory and educational theory*, in: *Aesthetic concepts and education*, Smith, R.A. (ed.) Illinois, 1970, pag. 3-21.
3. Blume, R., *Politieke vorming*, in: *NVTO*, juli/augustus 1972 (88), pag. 134, 135.
4. Blume, R., *Weg met de kunstzinnige vorming, leve het vak visuele communicatie*, in: *NVTO*,

april 1972 (88), pag. 83-85, 88.

5. Ehmer, H. K., *Emanzipation durch Kunstunterricht*, in: *Kunst + Unterricht*, 13/1971, pag. 1-4.
6. Guilford, J. P., *Frontiers in thinking that teachers should know about*, in: *Creativity: its educational implications*, Cowan, J. C.; Demos, G. D.; Torrance, E. P. ed. New York. 1967, pag. 150-157.
7. Möller, H., *Kunstunterricht und visuelle Kommunikation* in: *Asthetik und Kommunikation* I Jg. (1970) Heft 1, pag. 13-15.
8. Otto, G., *Veränderung in Kunstunterricht*, in: *Kunst + Unterricht*, Heft 11, 1971, pag. 42-46.
9. Parsons, M. J., *The concept of medium in education*, in: *Aesthetic concepts and education*, Illinois 1970, pag. 263-286.
10. Pawlik, J., *Bildende Kunst- oder, Visuelle Kommunikation*, in: *Bildnerische Erziehung* 5/1970, pag. 211-216.

#### Curriculum vitae

*Vera Asselbergs-Neessen* (geboren in 1944) studeerde sociologie in Nijmegen met als doktoraalspecialisatie van de massakommunikatie. Zij bestudeerde in dat kader communicatieve aspecten van de kunst. Doktoraalexamen in 1970. Sindsdien is ze werkzaam als wetenschappelijk medewerkster bij de Nederlandse Stichting voor Kunstzinnige Vorming in Amersfoort.