

WAT DE ESTHETICA ONS LEERT VOOR DE ESTHETISCHE OPVOEDING

J. QUACKELBEEN

INLEIDING

- We leven in een „beeld-cultuur”.
- Schoonheid is niet langer meer een luxe voorbehouden aan enkelen.
- Het probleem van de esthetische opvoeding moet dringend herdacht worden.
- Een vruchtbare studie van de esthetische opvoeding vergt een psychologische en esthetische vorming, maar eist bovenals een empirische en experimentele basis.

Het probleem van de esthetische opvoeding wordt opnieuw zeer actueel.

Reeds herhaaldelijk werd in de loop van de tijden nagedacht over het aandeel van het schone in de totale opvoeding en er is heel wat geschreven over zijn waarde en zijn betekenis voor de ontplooiing van de jonge mens. Dit heeft echter niet belet dat in de pedagogiek een steeds toenemende discrepantie is ontstaan tussen het aantal studies die gewijd worden aan de theoretische vorming en het aantal van diegene die de esthetische vorming betreffen. Met de groeiende belangstelling voor de persoonlijkheidsvorming zijn veel pedagogen zich van het hachelijke van deze toestand bewust geworden. Allerwege ziet men nu in dat het dringend nodig is dat de pedagogiek systematisch en wetenschappelijk het gebied van de esthetische opvoeding gaat bestuderen.

Ook de gewijzigde maatschappelijke toestanden nopen ons de theorie betreffende de esthetische opvoeding op punt te stellen. Zoals het periodisch nodig is zich te bezinnen over de taak van de opvoeder in verband met het zich wijzigende wereldbeeld, zo is het eveneens nodig telkens weer te bepalen welke betekenis aan de theoretische, de sociale, de morele, de praktische en de esthetische beïnvloeding moet worden verleend.

Het hedendaagse leven wordt als het ware overspoeld door het visuele. Van de moderne mens wordt wel eens gezegd dat hij van het visuele is bezeten.¹ De plaats die het beeld in onze cultuur inneemt, is zo groot, dat sommige auteurs menen dat de psychologische structuur van

¹ R. Huyghe: Dialogue avec le visible, Paris, 1956, p. 9.

de mens erdoor gewijzigd wordt.¹ Het appèl dat uitgaat van reclame, foto, film en affiche treft de mens in zijn diepste bewustzijnslagen. Overall zijn er grafieken, illustraties, verkeersborden en verkeerslichten, die van hem een vlugge en trefzekere interpretatie eisen. Vaak hangt zelfs zijn meest essentiële veiligheid af van het vlug waarnemen en precies begrijpen van visuele tekens. Meer dan ooit communiceren de mensen met elkaar langs het visuele beeld om.

De opgang die onze „beeld-cultuur” kent, wordt bijzonder duidelijk geïllustreerd door de evolutie die het schoolboek de laatste jaren heeft doorgemaakt. We zien hoe de illustraties, tekeningen, grafieken, kleurenfoto's, schema's, doorsneden, kaarten, schetsen en plannen, meer en meer de geschreven tekst gaan vervangen.

In belangrijke mate wordt hierdoor het lezen afhankelijk van het juist begrijpen en interpreteren van visuele beelden. Maar nog symptomatischer is wellicht het ontstaan van een internationale visuele symbolentaal. Speciaal naar aanleiding van de Olympische Spelen te Tokyo is men zich gaan bezinnen over de problematiek van dit communicatiemiddel. Doordat een geheel van zichtbare tekens de verbale mededeling vervangt, wordt elk taalverschil opgeheven en is elk verkeerd begrijpen van een uitleg uitgesloten.

In onze maatschappij stellen we tevens de opgang vast van bepaalde communicatiemiddelen die het visuele met het auditieve verbinden. Film en televisie, als verbinding van „klank- en lichtspel”, beklemtonen nog eens de belangrijkheid van de visuele opvoeding. Ook op de betekenis van het auditieve element wordt onze aandacht gevestigd.² Praktisch elk huisgezin beschikt over een radio en het bezit van pick-up en registreerapparatuur wordt minder uitzonderlijk. Het interpreteren van auditief materiaal onder de vorm van muziek, toneel, poëzie, redevoering en verslag, ligt eveneens besloten in ons cultuurpatroon.

De zojuist geschetste eigenschappen van het maatschappelijk beeld hebben ook de verhouding van de mens t.o.v. de kunst bepaald. Tot in de 18de eeuw werd de kunst grotendeels beschouwd als een luxe, gereserveerd voor een bevoorrechte klasse. Gedurende de 18e eeuw werden „deze hogere verworvenheden van de menselijke geest” wel

¹ H. Lemaitre: *Beaux-arts et cinéma*, Paris, 1956, Coll. 7e Art, p. 107.

Dat deze hypothese niet in de lucht hangt, bewijst het gemak waarmee jonge West-Europese kinderen puzzel-problemen oplossen. Daartegenover staat het moeizame reorganiseren van de waarneming van het jonge negerkind uit een tribaal milieu.

² H. Agel: *Le cinéma a-t-il une âme?*, Paris, 1952, Coll. 7e Art, pp. 10—20.

door de begoede burgerij geapprecieerd, maar de brede lagen van de bevolking kregen geen toegang tot dit gebied. Heden wordt elke mens op allerlei gebieden met de kunst geconfronteerd. Het zijn de wijzigingen in de sociale structuur die het mogelijk hebben gemaakt dat grotere groepen en bredere bevolkingslagen toegang krijgen tot het gebied van het artistieke.

In de loop van de Renaissance ontstonden samen met de heropbloei van het mecenaat, de privé-verzamelingen. Zij zouden later de basis uitmaken van de verzamelingen der musea. Samen met het ontstaan van het museum greep een grondige wijziging plaats in de houding van de mens t.o.v. de kunst. Het kunstwerk werd immers losgemaakt uit zijn religieuze of sociale context en werd het object van het esthetisch genieten.¹ Voordien had het kunstwerk een functie als illustratie van het geloof of als uitbeelding van een object. (het portret b.v.)² Het kreeg een nieuwe functie. Waar het kunstwerk voorheen als uitbeelding van iets werd beschouwd, werd het nu een autonome esthetische waarde. Hiermee was een nieuwe levenswaarde aan de orde gesteld.³

Vooraleer het museum werkelijk grondig bredere lagen beïnvloedde moest nog een hele weg worden afgelegd. Het is een feit dat het museum in het begin voornamelijk werd opgevat als de plaats waar de culturele erfschat veilig werd bewaard. Vandaar het soms lugubere aspect van de getraliede museumgebouwen. Steeds meer werd de conservator van een museum de organisator van tentoonstellingen, waardoor het museumwezen een meer dynamisch en open karakter kreeg. Men begon tevens te beseffen dat de opdracht van het museum niet alleen kon liggen in het exposeren, maar dat het erop aan kwam de communicatie met het publiek zelf tot stand te brengen.

Vandaar de vele geleide bezoeken en de inleidende spreekbeurten of discussiezittingen. De tijd is nu rijp om resoluut te spreken over de sociaal-pedagogische taak van het museum en om dit probleem wetenschappelijk te doordenken.⁴

De technische middelen, die mede aan onze cultuur een visueel uitzicht hebben gegeven, lieten ook de kunst niet ongemoeid.

Een van de rechtstreekse gevolgen ervan was het ontstaan van „Le musée imaginaire”, zoals André Malraux de globale verzameling

¹ L. Benoist: *Musées et muséologie*, Paris, 1960, p. 102.

² G. Ulrich: *De Wereld van de schilderkunst*, Amsterdam, 1965, pp. 31—36.

³ G. Otto: *Kunst als Prozess im Unterricht*, Braunschweig, 1964, pp. 28—29.

⁴ L. Benoist: *op. cit.*, pp. 20—25.

van gereproduceerde werken bestempelt. De steeds toenemende kwaliteit van de druktechniek stelt ons in staat in één enkel boekdeel, de werken uit meerdere musea en privé-verzamelingen op betrekkelijk getrouwe wijze weer te geven. Daardoor kunnen veel mensen contact nemen met kunstprodukten die ze anders nooit te zien krijgen. De specialist kan met zijn fragmentariserende fototechniek onze aandacht vestigen op relevante details, die bij een museumbezoek veelal verloren gaan. Verder worden teksten opgenomen die de lezer toelaten de illustraties in hun passende context te plaatsen. Dank zij het reconstrueren van de natuurlijke context wordt de verbeelding op gans bijzondere wijze aangesproken.¹

Ons ingebeeld museum wordt merkwaardig verrijkt door de film. Deze weg van contactname met de kunst is nieuw: de progressie en de uitgebreidheid van onze waarneming wordt door de camera geleid. De camera-man ordent, knipt, isoleert en releveert details, legt zijn ritme op, zodat onze waarneming veel minder persoonlijk bepaald is. Hierin schuilt misschien wel een gevaar, gezien de verminderde mogelijkheden tot kritische bezinning, maar toch moet gezegd dat deze media, wanneer ze door specialisten worden gehanteerd, een ongewoon stimulerende kracht bezitten.

Naast de technische omwenteling die de fotografie en de film hebben gebracht, is er ook de invloed die ze hebben gehad op de esthetische concepties zelf. Waar vroeger het object van de schilderkunst werd opgevat als een weergave, een nabootsing, ziet men nu in dat ze niet kan rivaliseren met het gefotografeerde of gefilmde beeld. Hiermede verloor de opvatting „kunst is imitatie van de werkelijkheid”, haar laatste stukje vaste grond onder de voeten. Kunst werd niet langer gezien als een nabootsen maar als een scheppen; kunst bestond niet langer in de realisatie van een schijnwereld, maar in de opbouw van een andere, een persoonlijke wereld.

Het probleem van de esthetische opvoeding is dus opnieuw dringend aan de orde gesteld. De pedagogiek wordt zich bewust van de kloof die tussen de intellectuele en de esthetische vorming is ontstaan en van de achterstand die deze laatste heeft opgelopen. Daarbij ziet men niet alleen in dat deze discrepantie de echte persoonlijkheidsvorming belet, maar het valt moeilijk te loochenen dat men door het esthetische te verwaarlozen, belangrijke kansen op intellectuele en morele vorming voorgoed verspeelt. De gewijzigde maatschappelijke toestand eist met nadruk dat men de jeugd leert zien en luisteren, leert bezien en be-

¹ A. Malraux: *Les voix du silence*, Paris, 1951, pp. 25—28.

luisteren. De aard van de communicatiemiddelen als radio, televisie en film brengt mee dat onder dit leren zien niet een louter zintuigelijke opvoeding mag verstaan worden, maar wel de vorming van het kritisch en interpreterende waarnemen. De veelzijdige contactpunten tussen mens en kunst in onze tijd, de gewijzigde kunstopvattingen ook, maken het nodig het probleem van de esthetische opvoeding volledig te herdenken.

Hier is dan meteen gesteld dat het probleem zich wel duidelijk situeert binnen de pedagogiek en het is op het probleem zoals het zich stelt binnen de pedagogiek dat deze studie betrekking heeft. Er is dan ook geen enkel bezwaar tegen wanneer de pedagogiek als wetenschap gegevens van elders vrij in behandeling neemt en die verwerkt naar haar eigen aard.¹ Het is ons duidelijk dat esthetica en psychologie voortdurend ons gebied doorkruisen. De esthetische en psychologische gevormdheid van de pedagoog zijn zeker beslissende voorwaarden voor de vruchtbaarheid van zijn arbeid. Het zou o.i. uiterst onvruchtbaar zijn deze gebieden krampachtig te willen omzeilen.

De contactpunten tussen de esthetica en pedagoog-psycholoog zijn zeer zeldzaam. Hoe zou het anders kunnen met een onderwijssysteem waarin de esthetische vorming verwaarloosd wordt. Waar men in de praktijk nog weleens als uitzonderlijke toestand vindt, dat de pedagoog bovendien esthetisch gevormd is, wordt dit uitnemend zeldzaam op het wetenschappelijk vlak. Dit verklaart waarom, naast een stroom van losse empirische gegevens, de wetenschappelijke bijdragen zo schaars blijven. In de pedagogiek is men lange tijd schuil gegaan achter de bewering dat andere onderzoekingen, zoals bijvoorbeeld deze betreffende de intellectuele vorming, het leren en de aandacht belangrijker zijn en daarom de voorrang verdienen.² De zeer sterke gedifferentieerdheid die de esthetische ervaring van de mens vertoont naargelang de onderscheiden kunsten, muziek, schilderkunst, poëzie, beeldhouwkunst, dans, bouwkunst, e.a. maken het probleem immers niet eenvoudig.

De esthetici daartegenover — naast de soms duidelijke moeilijkheden die ze ondervinden met de psychologische basis van de door hun gebruikte terminologie — betonen niet zelden een afkeer voor experiment, meting of onderwijskwesties. Het metrische uitzicht van een be-

¹ J. Waterink: „Enkele vraagstukken betreffende de paedagogiek als wetenschap”, in: Naar een verantwoorde opvoeding, Album Prof. J. E. Verheyen, Gent, 1959, pp. 188—192.

² Dezelfde bewering horen we van psychologische zijde bij: A. Anastasi: Psychological Testing, New-York, 1954, pp. 425—426.

paald soort onderzoek en het noodzakelijk vereenvoudigend behandelen van ingewikkelde problemen in onderwijssituaties, maakt dat de estheticus zich onwennig of afkerig voelt. Het verzet komt soms uit de primaire opvatting voort volgens dewelke men in het gebied van het schone en de kunst niet kan „meten” of experimenteren. Gelukkig is de opvatting dat kunst en wetenschap onverenigbaar zouden zijn, aan het verdwijnen voor een zinvoller perspectief. Waar de kunst en de etnologie, de geschiedenis, de sociologie en de geografie reeds frequent verbonden worden, vinden we ze zelden op wetenschappelijke basis verbonden met het opvoedingsprobleem.

De geschetste toestand staat de synthese tussen deze beide gebieden in de weg. We mogen echter niet uit het oog verliezen dat ook andere factoren de opgang van het wetenschappelijk werk op dit gebied beletten. Het is een feit dat een vruchtbaar wetenschappelijk werk op dit gebied, slechts kan opgebouwd worden in zeer intiem contact met de dagelijkse onderwijspraktijk. Een schrijftafel-pedagogiek maakt hier een geringere kans daar ze onmiddellijk haar volstreekte onvruchtbaarheid zou tonen. Zowel op pedagogisch-didactisch als op esthetisch-artistiek gebied zou het tekort aan gevormdheid ogenblikkelijk opvallen. In dit perspectief gezien mogen we schrijven dat Dalcrose en Rothe meer gedaan hebben voor de esthetische opvoeding van de mens dan Plato of Kant.

De nood aan een empirische basis op dit niveau illustreert zich voor ons zeer duidelijk aan de enige twee voortreffelijke werken, die over ons onderwerp in Frankrijk verschenen. Lascaris behandelt het probleem van uit een historisch-theoretisch gezichtspunt en verliest zich totaal in de opvatting volgens dewelke het spel en het esthetisch scheppen één zijn.¹ Wojnar herdenkt als het ware dezelfde problemen, vernieuwt het historisch perspectief, geeft een zuiverder overzicht van de esthetica, beschrijft actuele realisaties in de praktijk, maar blijft fundamenteel even weinig uitzichten bieden voor de opvoeding en het leerproces.² Twee zeer boeiende werken in vele opzichten; over het typisch pedagogische van het probleem — waaruit esthetische opvoeding bestaat, waarop ze berust, hoe ze moet worden nagestreefd en welke de doeleinden zijn — wordt echter niet gehandeld. Lapidair gezegd, — het is nodig dit duidelijk en scherp te stellen — het zijn werken over esthetische opvoeding, die over het opvoeden zelf niet handelen.

¹ P. A. Lascaris: *L'éducation esthétique de l'enfant*, Paris, 1928.

² I. Wojnar: *Esthétique et pédagogie*, Paris, 1963.

ESTHETICA EN OPVOEDING

- Kunst leert ons de mens en het leven kennen, brengt loutering en harmonisering, verleent een uitzicht op een mogelijke zin voor het bestaan.
- Kunst is een kind van de totale mens: zowel van de geest als van de hand, zowel van de intelligentie als van het gevoel.
- de evolutie van de esthetica verwijst naar een pedagogiek van de dynamische en open geest, naar een pedagogiek waar de volheid van esthetische stellingname, zowel onder de vorm van het genieten als van oordelen en scheppen, geëerbiedigd wordt.

Een historisch overzicht van de esthetica is hier niet op zijn plaats. Het is wel interessant om, binnen een algemeen kader, te onderzoeken hoe esthetica met het opvoedingsprobleem te verbinden is. Primair is dan het nakijken hoe men doorheen de evolutie van de esthetische opvattingen een gewijzigde kijk heeft gekregen op het schoonheidsmoment in de opvoeding.

Het schijnt ons toe dat er nog een tweede reden is die deze studie rechtvaardigt. Het wordt als vanzelfsprekend aanvaard dat men, om het goed recht van de esthetische opvoeding te verdedigen, steunt op de grote filosofen uit de Griekse en Romeinse Oudheid, uit de Renaissance, enz. Het is echter noodzakelijk dat we ons telkens opnieuw bezinnen over de betekenis die vroegere theorieën hebben voor onze huidige situatie. We moeten ze telkens opnieuw in dit licht herinterpreteren. Aldus krijgt de aansluiting van de opvoeding en de opvoedingsstheorie bij de maatschappij optimale kansen.

1. De Griekse Oudheid

Plato (428/27? - 348/47?) legt de ideale schoonheid buiten de waarneembare realiteit. Het ideaal-schone is datgene wat is zoals het behoort te zijn. Het nastreven van het Schone, is in feite een manier om naar eeuwigheid te verlangen.¹ Van Pythagoras tot Demokritos schijnt de Griekse esthetica beheerst te zijn geweest door de begrippen: maat, harmonie, en symmetrie. De wereld en de mensen zouden beheerst worden door de wetten van eenzelfde harmonie.² Plato werkt deze ideeën verder uit. Hij vertrekt van de fundamentele eenheid die tussen het

¹ D. Huisman: *Esthetica*, Utrecht, 1964, pp. 17—18.

² E. De Bruyne: *Geschiedenis van de Aesthetica, De Griekse Oudheid*, Antwerpen, 1952, pp. 20—24.

I. Wojnar: op. cit., p. 15.

mooie, het goede en het ware moet bestaan. Derhalve is voor hem de ideale schoonheid datgene wat behoorlijk is, dus meteen het goede. De zinnelijk waarneembare schoonheid bereikt nooit het hoogste niveau en dikwijls hindert dit de mens in zijn streven naar zuivere schoonheid. (1). Vandaar dat Plato tegenover de kunst steeds met gemengde gevoelens staat. Enerzijds wijst hij op de gevaren, maar anderzijds acht hij toch de muziek geschikt als opvoedingsmiddel. Als voornaamste gevaar vermeldt hij dat de kunst in feite een schijnwereld scheidt. De kunstenaar tracht vaak slechts weer te geven wat hij ziet en hij bekomert zich niet om de kennis van wat het is.¹ De Griek moet volgens Plato de levende werkelijkheid verkiezen boven de hoogste kunst. Wanneer men in gemeenschap de muze vrije teugel laat, zullen het genot, de wellust en de smart, het verstand en de kritische zin beheersen. De kunst zondigt tegen de waarheid want ze bedriegt de zinnen. De kunstenaar, de nabootser, is een man met duizend gezichten, die in schijn alles is, maar in werkelijkheid niets realiseert. Slechts weinige mensen zullen in het genot, dat de kunst opwekt, al hun denkkracht behouden om het wezenlijke in het schone te aanschouwen. De meeste genieten van de schoonheid als van een droom, als van een schijn-realiteit. Slechts enkelen verwarren niet de blijvende, onvergankelijke en ideale schoonheid met de voorbijgaande streling van de zintuigen. Essentieel zondigt de kunst tegen de wetten van de noodwendigheid en de behoorlijkheid, daar ze een wereld van schijn en overtolligheid oproept. Over haar gevaarlijke invloed op de menselijke gedragingen heeft Plato dus in scherpe taal gesproken.²

Ondanks de vele gevaren, sluit Plato de kunst niet buiten de opvoeding. De kunst kan wel een rol spelen bij de vorming van de harmonische, edele, beheerste en bezonnen mens. Ze kan, gezien haar sterk betoverende kracht, ten goede worden aangewend en de deugd in het individu wekken. Vooral de muziek is van uitnemend belang, gezien ze met het ritme en de harmonie de diepste lagen van de ziel beroert. In de muziek kunnen we een maat vinden voor de volkomenheid of onvolkomenheid van hetgeen rondom ons leeft. Maar alles zal afhangen, zo meent de Griekse wijsgeer, van de graad van deugdzaamheid van de kunstenaar. „Waarheen de jongeren ook de ogen en de oren mogen richten, van alle kanten moeten uitvloeisels van schone werken

¹ E. H. Gombrich: *Kunst en illusie*, Amsterdam, 1964, pp. 87—88.

E. De Bruyne: *De Griekse Oudheid*, op. cit., pp. 67—100.

² E. De Bruyne: *De Griekse Oudheid*, op. cit., pp. 100—114.

G. J. Hoogewerff: *Verbeelding en voorstelling, De ontwikkeling van het kunstbesef*, Amsterdam, 1939, pp. 48—51.

toestromen in hun ziel en er onmerkbaar een gesteldheid voortbrengen, die ze aanspoort om al wat schoon is na te bootsen, lief te hebben en zich er mede te harmoniëren." ¹

Vandaar dat Plato meende dat de gemeenschap scherpe controle op het kunstscheppen moest uitoefenen. Drie vragen moesten hierbij gesteld worden:

„Welke is de waarde van hetgeen wordt nagebootst?“,

„Is de imitatie juist en gelijkt ze op het model?“,

„Welk is de vormende waarde van het werk?“ ²

We zien hoe Plato, uit de aard van zijn uitgangskonceptie, ertoe komt de kunst als een opvoedingsmiddel en tevens als een gevaar te beschouwen. Hij accepteert ze in zoverre ze bijdraagt tot de vorming van de harmonische, evenwichtige, en deugdzaam mens, hij verwerpt ze wanneer hij ze strijdig acht met de werkelijkheid. ⁴

Aristoteles (384-322) bestudeert eveneens de relatie van de mens tot de schoonheid en hij verlaat daarbij het ideaal-schone van Plato. Schoonheid is datgene wat inzake symmetrie en grootheid voldoet. Beide bestanddelen houden verband met orde en begrensdheid. ⁴

Aristoteles hecht zeer veel belang aan het al dan niet gemakkelijk kunnen overzien van een voorstelling waardoor het mooier of minder mooi wordt. Hij apprecieert het schone in het machtige, in het talrijke, in het grote op voorwaarde dat het overzichtelijk blijft en niet overweldigd. Aristoteles staat een esthetica voor van de maatvolle grootheid. ⁵

De kunst heeft een dubbele aard: ze verlengt de natuur en bootst deze na. De verlenging van de natuur ziet Aristoteles b.v. waar de mens, om beter te rusten, een bed ontwerpt. In andere gevallen geeft de kunst een nabootsing van het bestaande, waarbij het voornaamste genot dan ligt in het herkennen van het uitgebeelde. Hiermee wordt dan meer het accent gelegd op het intellectuele karakter van het esthetische. Herhaaldelijk spreekt Aristoteles over het methodisch denken, het bewuste ordenen, het kiez en van middelen, het aanpassen aan doeleinden bij het verwezenlijken van het schone. De oefening ende gewoonte, evenals de kennis van de theorie en de techniek, zijn beslissend voor het

¹ E. De Bruyne: *De Griekse Oudheid*, op. cit., p. 118.

² E. De Bruyne: *De Griekse Oudheid*, op. cit., p. 119.

³ R. Casimir: *Geschiedenis der Opvoeding en opvoedkunde*, Antwerpen, 1949, p. 33.

⁴ D. Huisman: op. cit., p. 22.

⁵ E. De Bruyne: *De Griekse Oudheid*, op. cit., pp. 126—160.

kunstenarschap. In die zin biedt de kunst mogelijkheden om de wil met de rede te verzoenen.

Aristoteles is minder pessimistisch wat betreft de vormingskansen die de kunst biedt. Hij legt, in de lijn van de Griekse traditie, de nadruk op de therapeutische betekenis van de kunst. Niet alleen biedt de kunst mogelijkheden wat betreft verstrooiing, maar ze heeft een specifiek louterende betekenis voor de mensen die met uitzichtloze problemen worstelen. Voornamelijk in de tragedie zou de mens de verheldering, de verklaring van zijn eigen ondoorzichtige moeilijkheden vinden. Langs de heftige doorleving van de opgevoerde passies zou een loutering worden bewerkstelligd.¹

2. De Romeinse Oudheid

De esthetica krijgt een typisch Romeinse dimensie waar het schone met het nuttige verbonden wordt. Dit wordt bij *Cicero* (106-43) niet zo expliciet geformuleerd, maar overal vinden we de veronderstelling volgens dewelke elke oppositie tussen deze beide ondenkbaar is. Het schone is geenszins in strijd met het nuttige of het doeltreffende. Cicero onderscheidt de kunsten van het nut en deze van het genot en hij meent dat men als rechtgeaard Romein niet uitsluitend deze laatste mag nastreven.²

Verder beklemtoont Cicero, in dezelfde zin als Aristoteles, het belang van de technische kennis van de regels van het scheppen. Van uit verschillende richtingen wordt er gewezen op de taak van het verstand bij het genieten van schoonheid. Zo schrijft *Lucianus*: „Het kunstwerk eist een verstandige genietter, voor wie het onmiddellijk genot van de ogen niet volstaat, maar die redeneren kan over wat hij ziet”. Iets gelijkaardigs vinden we bij *Callistratus* waar hij zegt dat de kenner „een van die mensen” is „die met fijn gevoel, in een werk al de diverse schoonheden¹, welke het bevat kunnen ontdekken en aan hun uitspraken een oordeelkundig karakter geven”³. Cicero eist de hoogst mogelijke synthese tussen de schoonheid, de volmaaktheid van vorm en de aangepastheid van de inhoud. Slechts dan wordt de mens gronding door de kunst gegrepen.⁴

Horatius (65-8) meent dat het hoogste ideaal dat men kan bereiken

¹ I. Wojnar: op. cit., pp. 20—21.

² E. De Bruyne: *Geschiedenis van de Aesthetica, De Romeinse Oudheid*, Antwerpen, 1953, pp. 27—32.

E. H. Gombrich: op. cit., p. 15, p. 54, en p. 321.

³ Geciteerd bij E. De Bruyne: *De Romeinse Oudheid*, op. cit., p. 33.

⁴ E. De Bruyne: *De Romeinse Oudheid*, op. cit., pp. 33—64.

ligt in de eenheid van het nuttige met het aangename. Met de Stoïcijnen meent hij dat de wet van de eenheid, van de inwendige samenhang, samen met de eerbied voor de werkelijkheid, de voornaamste eisen zijn die men aan de kunst mag stellen. ¹

Vitruvius (1ste eeuw v. Chr.) meent dat de bouwkunst met dezelfde norm mag beoordeeld worden. De nuttigheid, de stevigheid en de schoonheid zijn drie vereisten die aan elk gebouw kunnen gesteld worden. Daarom moet de architect rekening houden met: distributio, eurhythmia, ordonatio, symmetria, dispositio en decor. Het gebouw moet dus zowel wat verdeling van het geheel in delen, als wat de verhoudingen betreft, aangepast zijn aan de mogelijkheden van de omgeving en van de klant, en moet tevens een symmetrische en welluidende vormgeving als resultaat hebben. Een gebouw kan slechts architecturaal geslaagd heten, wanneer het in overeenstemming is met de juiste evenredigheid en harmonie van het menselijk lichaam. Ook *Vitruvius* gaat tekeer tegen de kunstenaars die loskomen van de realiteit, van het na bootsen. ²

Plinius (23-79) ziet in overeenstemming met zijn tijdgenoten, de kunst eveneens als een verlenging van de natuur. Hij geloofde in de mogelijkheden om gevormd te worden tot kunstkenner en hij wees op het feit dat het gewone publiek de schoonheid totaal anders benadert dan de gevormde. ³

Ook *Quintilianus* (35-69) maakt een onderscheid tussen het genieten van de ongeschoolde en dit van de geschoolde. De eerste gaat in kunst ervaringen zoeken die buiten het schone vallen. De kunstkenner wordt zich rationeel bewust waarom hij bepaalde proporties apprecieert en hij geniet ervan hetzij om henzelf, hetzij om hun psychologische werking. ⁴

Tacitus ($\pm 55 - \pm 118$) meent dat kunst zonder ernstig voorwerp een inhoudloos spel wordt. Derhalve meent hij dat in een tuchtvolle opvoeding, het leren beheersen van esthetische technieken en theorieën, moet gepaard gaan met het zoeken naar een ernstige inhoud. De wel sprekendheid valt deerlijk laag, wanneer men niet voldoende kennis

¹ E. De Bruyne: *De Romeinse Oudheid*, op. cit., pp. 65—68.

² E. H. Gombrich: op. cit., p. 320.

³ E. De Bruyne: *De Romeinse Oudheid*, op. cit., pp. 81—94.

⁴ G. J. Hoogewerff: op. cit., p. 52.

E. De Bruyne: *De Romeinse Oudheid*, op. cit., pp. 95—98.

⁴ E. De Bruyne: *De Romeinse Oudheid*, op. cit., pp. 99—124.

E. H. Gombrich: op. cit., p. 14, p. 27, pp. 124—128.

heeft van de onderwerpen die men bespreekt ¹

Dionysius van Halicarnassus (\pm 30 j. v. Chr.) schrijft, in navolging van Theophrastus, dat de zintuigen de toegangswegen zijn tot de ziel: worden ze aangenaam getroffen dan opent zich de ziel, worden ze onaangenaam beroerd dan sluit ze zich af. Om kunst te scheppen is kundigheid vereist; kunst beoordelen kan de mens door zijn natuurlijke zin voor ritme en melos. ² In Engeland en Frankrijk stond de literaire esthetica onder zijn invloed gedurende de XVIIe en XVIIIe eeuw.

3. De Griekse Renaissance van de IIde en IIIde eeuw

Plutarchus van Chaeroneia (45-125) heeft op esthetisch gebied een ruim eclectisch standpunt ingenomen. Hij ziet de schoonheid als afhankelijk van maat, eenheid, symmetrie, harmonie en orde. Hij staat niet afkerig tegenover het kunstgenot, zolang men zijn handelen maar laat beheersen door de orde en de maat. Plutarchus ziet een nauw verband tussen het schone, het goede en het nuttige. ³

Marcus Aurelius (128-180) waarschuwt voor overdreven gekunsteldheid en hij komt op voor een kunst die rechtstreeks is, gezond, duidelijk, eenvoudig en functioneel. De objectieve waarde van het schone ligt in de aanpassing van de vorm aan zijn doel. Het diepste wezen van de schoonheid, zo lezen we in de *Hermetica*, ligt niet in de symmetrie maar in iets onuitspreekbaars dat hij het levende licht noemt. Iets is schoner naargelang het meer getuigenis aflegt van, of dichter staat bij dit „Levende Licht”. ⁴

Met *Plotinus* (204-269) bereikt de Griekse esthetica weer een hoogtepunt. De hermetische en mystische tendenzen van Marcus Aurelius vinden we er terug samen met een ernstige kritiek op Aristoteles.

Volgens Plotinus scheidt de kunstenaar in zijn bewustzijn vormen, die het geestelijke ideaal benaderen. Hij tracht dan dit levende verstand in lichamelijke vormen te concretiseren. De schoonheid zelf is dus onstoffelijke vorm, is dus iets van geestelijke orde: de idee, het ideaal. Schoonheid laat dus een andere werkelijkheid vermoeden dan de louter zinnelijke. Schoonheid is objectief bepaald; ze is als het ware de schittering van de idee. Van uit subjectief standpunt, is het schone datgene wat bij de mens bijzondere ontroeringen wekt en hem dichter brengt bij het „licht”, bij het „Ene”.

¹ E. De Bruyne: *De Romeinse Oudheid*, op. cit., pp. 124—129.

E. H. Grombrich: op. cit., p. 15.

² E. De Bruyne: *De Romeinse Oudheid*, op. cit., pp. 129—135.

³ E. De Bruyne: *De Romeinse Oudheid*, op. cit., pp. 22—212.

⁴ E. De Bruyne: *De Romeinse Oudheid*, op. cit., pp. 213—221.

De kunstenaar scheidt door zijn verstand, zijn hand en dank zij harde inspanningen, schrijft Plotinus. In de schoonheidsbeleving onderscheidt hij drie trappen. Zoals de Epicuristen zijn er mensen die in de kunst slechts het zinnelijk genot zoeken en dit als criterium hanteren. Een volgend niveau wordt bereikt door zij die in het schone, het bekoorlijke appreciëren en dit, zoals de Stoïcijnen, aan de hand van maatstaven kunnen beoordelen. Op het hoogste plan zou de schoonheid gevat worden als een uitstraling van het „Ideale Zijn”. Zelfs binnen de mens kan zijn esthetische waardering drie stadia doorlopen: van een vervoerd genieten, over een redelijk beoordelen, naar het waar beminnen van het diepere.¹

4. *Het Humanisme en de Renaissance*

Het Humanisme legt meer dan de Middeleeuwen de nadruk op de beschavende rol van de schone letteren. In de letterkunde leert men de menselijke natuur doorgronden, evenals het verleden en het heden van de mensheid. Volgens *Guarino* (1374 - 1460) zou de letterkunde voor de mens de openbaring van de werkelijkheid en van de zin van het leven inhouden. Men meent algemeen, maar ten onrechte, dat het aandeel van de verbeelding zeer groot is. Wanneer het fabels en mythen betreft is men eveneens ten onrechte geneigd er enkel het werk van de fantasie in te onderkennen, zo leert hij. Ook *Vergerio* (1370 - 1444) meent dat de literaire kunsten ons de mens werkelijk leren kennen² „De ware literaire vorming is geen opleiding tot schone woordkramerij maar, langs de meesterwerken, doorgronding van de mens”.³

Opmerkenswaardig is dat het probleem van de navolging en van de vrijheid van de kunstenaar zich heeft gesteld. De Renaissance-kunstenaars komen op voor een vrije observatie van de natuur.

Alberti (1404 - 1472), als eerste theoreticus van de plastische kunsten, meent dat de kunstenaar niet enkel mag steunen op de methoden die hij in een werkplaats heeft geleerd en die empirisch werden gevonden. Een kunstenaar zou niet alleen moeten weten hoe hij te werk moet gaan, maar hij zou het waarom ervan moeten doordenken. Het is de aanleg die de kunstenaar toelaat zijn werk te concipiëren. Door ervaring doet hij meer kennis op omtrent zijn vak. De oordeelkundige keuze van de mooiste aspecten of delen van een onderwerp is nood-

¹ E. De Bruyne: *De Romeinse Oudheid*, op. cit., pp. 222—262.

G. J. Hoogewerff: op. cit., p. 54, p. 287.

² E. De Bruyne: *Geschiedenis van de Aesthetica, De Renaissance*, Antwerpen, 1951, pp. 21—30.

³ E. De Bruyne: *De Renaissance*, op. cit., p. 26.

zakelijk. Deze gekozen elementen moeten met verstand tot één vorm worden samengesteld. Met technische vaardigheid wordt dan gezorgd voor de afwerking.¹ Alberti hecht uitzonderlijk belang aan hetgeen hij de „concinitas” of het samenklinken der onderdelen tot één geheel noemt. Hij aanvaardt de overvloed en de verscheidenheid der vormen, in de mate dat ze geen onduidelijkheid, noch verwarring in de hand werken. De schilder moet volgens Alberti, de perspectiefleer, d.w.z. de meetkunde en de optiek beheersen met zijn oog. Ook de anatomie is voor hem een onontbeerlijke bron van kennis.²

Hetzelfde wetenschappelijk ideaal is werkzaam in *Leonardo da Vinci* (1452 - 1519). Hij schrijft dat de schilderkunst meer een wetenschap van de geest is dan loutere handvaardigheid. De handenarbeid van de kunstenaar is niet enkel empirisch, maar steunt op heldere en overlegde kennis die de hand leidt. Onder deze kennis verstaat hij, zoals Alberti, de anatomie, de meetkunde en de perspectief.³ Ook *Michelangelo* (1475 - 1564) tracht aan de schilderkunst een wetenschappelijke grondslag te verlenen. De basis van echte kunst is de ratio en de wetenschap, in de zin van duidelijk bewuste en wetenschappelijke kennis⁴

Geen enkele periode heeft meer de klemtoon gelegd op de spirituele grondslag van de kunst, zoals Aristoteles die voorstond, als de Renaissance. Kunst is het gebied waarin het geestelijke in materie wordt geconcretiseerd. De „nabootsing” van de natuur dient in dezelfde zin te worden begrepen, want de kunstenaar imiteert niet de oppervlakkige gelijkenis maar de grondstructuur van de natuur, de dieperliggende idee. Kunst is in de Renaissance een constructie van de geest en is aldus niet door een kloof te scheiden van de wetenschap. Vandaar de poging om de kunst aan te leren langs de systematische en gemotiveerde weg van kennis. Men wil er loskomen van het meedelen van empirische knepen en werkwijzen zoals dit gebruikelijk was in de Middeleeuwen. De Renaissance legt naast het „hoe”, de klemtoon op het „waarom”.⁵

De Renaissance en het Humanisme hebben zich zeer vlug buiten Italië verspreid. *Albrecht Dürer* (1475 - 1528) ziet de kunst als een

¹ E. H. Gombrich: op. cit., pp. 94—95, p. 256, p. 286, p. 164.

² Werken: — De re aedificatoria Libri X. — Della Pittura Libri III. — De re statuaria. — Della tranquillita dell'Anima. — De componendis cifris.

³ E. De Bruyne: De Renaissance, op. cit., pp. 86—98.

E. H. Gombrich: op. cit., pp. 84—85, pp. 136—137, pp. 150—153.

G. J. Hoogewerff: op. cit., pp. 68—70.

⁴ E. De Bruyne: De Renaissance, op. cit., pp. 98—100.

G. J. Hoogewerff: op. cit., pp. 70—74.

⁵ E. De Bruyne: De Renaissance, op. cit., pp. 180—190.

middel om dichter te komen bij de Goddelijke Schepper en om het oog te vormen. Zijn werken — „Von menschlicher Proportion” en „Unterweysung der Messung mit dem Zirckel und Richtscheyt in Linien, ebnen und gantzen Corpora” — bestudeerde vnl. de leer van de proporties.¹

In menig opzicht heeft hij de Italiaanse meesters geassimileerd en toch is hij een typisch schilder uit het noorden gebleven.²

5. Enkele grote figuren

Shaftesbury (1671 - 1713) wijst zeer expliciet op de opvoedende kracht van de kunst. De schoonheid zou op het individuele vlak, langs het enthousiasme dat ze wekt, bijdragen tot een hogere graad van zelfbeheersing. Op het sociale plan zou ze het onderlinge verkeer vergemakkelijken. Shaftesbury tracht een scherp onderscheid door te voeren tussen de kennis en het genot in verband met kunst. De informatie, „het weet hebben van”, is geenszins een criterium om kunst mee te beoordelen. Enkel het persoonlijk esthetisch genieten is volgens hem een basis de esthetische appreciatie.³

Kant (1724 - 1804) heeft de grote verdienste het probleem van het esthetische oordeel te hebben gesteld. Zijn voorgangers en leermeesters waren Baumgarten, Meier, Sulzer, Mendelssohn, Winckelmann, Lessing en Herder.⁴ Ze evolueerden langzaam van een opvatting die kunst beschouwde als een streven naar intuïtieve kennis, en derhalve als inferieur aan de rationale kennis, maar een opvatting die aan de kunst een zekere autonomie en gelijkberechtigtheid verleende. Derhalve is Kant, in navolging van Mendelssohn, gekomen tot het zoeken van een nieuwe basis voor de schoonheidswaardering. Hij loste de dualiteit tussen subjectiviteit en universaliteit op door een universele, noodwendige maar effectieve smaak als synthesevorm te introduceren. Deze smaak zou het esthetisch oordeel gronden.⁵ Alhoewel men heden de

¹ P. Vaisse: *Albert Dürer, Lettres et écrits théoriques, Traité des proportions*, Paris, (1964), p. 11, pp. 159—201.

M. Thausing: *Albert Dürer, sa vie et ses oeuvres*, trad. G. Gruyer, Paris, 1878.

² E. De Bruyne: *De Renaissance*, op. cit., pp. 240—247.

K. Manthey: *Der pädagogische Gehalt im Werk Albrecht Dürers*, Berlin, 1954, (Thesis).

G. J. Hoogewerff: op. cit., pp. 74—77.

E. H. Gombrich: op. cit., pp. 139—141.

³ G. J. Hoogewerff: op. cit., pp. 125—126, p. 331.

⁴ V. Basch: *Essai critique sur l'esthétique de Kant*, Paris, 1927.

⁵ A. Nivelles: *Les théories esthétiques en Allemagne de Baumgarten à Kant*, Paris, 1955, pp. 356—362.

D. Huisman: op. cit., p. 31. G. J. Hoogewerff: op. cit., pp. 163—185.

uitsluitend effectieve inslag van deze zienswijze niet meer zou delen, wordt daarmee een kapitaal probleem gesteld.

Friedrich Schiller (1759 - 1805) schreef de eerste systematische en filosofische studie over de esthetische opvoeding. Hoewel Schiller in menig opzicht de Kantiaanse esthetica voortzet, is hij verschillend van zijn leermeester door zijn dynamisme en zijn optimisme. Hij gelooft dat de menselijke natuur tot rust en harmonie kan komen in het spel. De analyse van het spel, als levende vorm, maakt dat Schiller tussen kunst en spel zoveel overeenkomsten vindt, dat hij ze met mekaar gelijkstelt. De mens is slechts ten volle mens wanneer hij speelt, schrijft hij.¹ Zijn navolgers zullen er met hem op wijzen hoe alle cultuur een zekere dosis spel vóóronderstelt. De opvatting dat de kunst als het meest geschikte opvoedingsmiddel van de mensheid moet worden beschouwd, vond op pedagogisch wetenschappelijk vlak veel minder ingang.²

Hegel (1770 - 1831) wijst in tegenstelling met Kant, op de grote betekenis die de kunst heeft gehad voor de menselijke geest die zoekt te begrijpen. De kunst bewerkstelligt een hogere vorm van bewustwording van de wereld en een inniger contact met het menselijke. Eens deze taak volbracht, zou de kunst voorbijgestreefd worden door de religie en verder door de filosofie. De kunst zou immers in haar zoeken naar waarheid en kennis nooit het niveau bereiken van de wijsbegeerte. Schoonheid is waarheid die de kunstenaar zintuigelijk waarneembaar heeft gemaakt. Zonder het belang van de inspiratie te miskennen, eist hij toch dat de kunstenaar, het formele, de vorm van zijn kunstwerk zou bedenken en trachten te beheersen. „Uit lichtvaardigheid en verbeelding is nooit een waarachtig kunstwerk geboren” zegt Hegel. Juist door de nadruk te leggen op het inzichtelijke en theoretische karakter van de kunst is Hegel gevangen geraakt in zijn systeem. Hij moest erkennen dat het denken en de reflectie uit de wetenschappen, het denken uit de kunst heeft voorbijgestreefd. Daarmee moest hij verklaren dat de kunst in haar hoogste bestemming voorbijgestreefd was. Het is dit aspect van Hegels „Aesthetik”, die B. Croce heeft doen spreken over een lijkrede voor de kunst. Deze kritiek slaat echter meer op de over-

¹ F. Schiller: *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme*, trad. R. Leroux, Paris, 1943, pp. 160—199.

² G. J. Hoogewerff: *op. cit.*, pp. 181—185.

J. Huizinga: *Homo Ludens*, Proeve ener bepaling van het spelelement der cultuur, Haarlem, 1958, p. 219.

systematisering, dan op de zeer waardevolle inhoud van zijn werk.¹

Diametraal hiertegenover staat *Schopenhauer* (1788 - 1860). De idee is volkomen intuïtief en is slechts langs deze weg te vatten.² De kunstenaar heeft een scherp oog voor de ware toedracht der dingen en kan ons langs fragmentarische beelden leiden naar de zin van het leven. De kunstgenieter moet zich volledig engageren om uit het kunstwerk zijn fundamentele waarde te distilleren. Vandaar het grote belang dat Schopenhauer hecht aan het medevoelen en het sympatiseren. Gans zijn esthetica ligt vervat in de zin: „De kunstenaar leent ons zijn ogen om de wereld te bekijken”.³ Schopenhauer reveleert ons het persoonlijke karakter van de esthetische beleving.⁴

6. De negentiende eeuw

Gedurende de negentiende eeuw heeft men verschillende pogingen ondernomen om de betrekkingen tussen kunst en gemeenschap te bestuderen.

De grote naam, hieraan verbonden, is deze van *John Ruskin* (1819 - 1900). De lelijkheid en de barbaarsheid van de industrialisering bedreigen het evenwicht en het geluk van de arbeider. Hiertegen moet gereageerd worden en men moet van het schone een religie maken. Door ook in het kleinste detail de schoonheid te leggen, zal men aan het gehele leven van de mens meer stijl verlenen en de barbaarsheid van het industrialiseringsproces bekampen. Het contact met de natuurlijke schoonheid moet hersteld worden, zodat het evenwicht van de arbeidende mens zich stabiliseert. Uit deze ideeën vertrok de Reform-beweging. De repercussies op de vormgeving van gebruiksvoorwerpen, op de mode en op de kunst waren groot. De stijl, die ermede verbonden werd, moest echter fataal eens worden voorbijgestreefd.⁵ Daardoor werd het gemakkelijk Ruskins theorieën achteraf als utopisch te bestempelen. Zijn opvattingen over de sociale betekenis van de kunst en zijn betrachtingen die geleid hebben tot de hedendaagse industriële vormgeving, blijken voor ons nog van zeer reële betekenis.⁶

¹ G. J. Hoogewerff: op. cit., pp. 210—219.

D. Huisman: op. cit., pp. 40—44.

² G. J. Hoogewerff: op. cit., pp. 219—221.

³ D. Huisman: op. cit., pp. 44—45.

⁴ I. Wojnar: op. cit., p. 31.

Schopenhauer: *Die Welt als Wille und Vorstellung*, Leipzig, 1891.

⁵ Werken: — *The seven lamps of architecture*, 1849. — *The stones of Venice*, 1851—53. — *Modern Painters*, 1843—60. — *Letters and notes on pictures and architecture*, 1853.

⁶ D. Huisman: op. cit., pp. 49—50, pp. 122—123.

Ook *A. Comte* (1798 - 1857) heeft, net zoals Ruskin, gewezen op de uitzonderlijke betekenis die de kunst heeft voor de gemeenschap en voor de opvoeding. De kunst fungeert bij hem als basis voor de opvoeding, want ze maakt de mens edel en teder, waardoor hij tevens beter kan denken en het gemeenschappelijk leven efficiënter kan organiseren. Dit geluid, komend van een positivist zou menig scepticus tot nadenken moeten stemmen.

Dat van sociologische zijde, de sociale dienstbaarheid van de kunst erg beklemtoond werd, mag ons niet verwonderen. Het is meestal slechts als tegenwicht bedoeld voor de kunst-om-de-kunst-opvatting. Zo schrijft *J. P. Proudhon* (1809 - 1865) dat juistheid en nuttigheid aan de kunst niet totaal vreemd zijn. In de mate waarop hij kunst totaal en rechtstreeks ondergeschikt maakt aan een onmiddellijk sociaal doel, lijkt deze auteur moraliserend en voorbijstreefd. ¹

De socioloog *J. M. Guyau* (1854 - 1888) gaat uit van het standpunt dat de kunst als het ware langs het gevoel, de gemeenschap verlengt en verruimt. Alle kunst is sociaal, gezien de mens zich in de esthetische beleving identificeert met de anderen. Vandaar dat het goede en het nuttige niet van het schone kunnen gescheiden worden. Hij meent dat de kunst kan bijdragen tot universele vrede en tot positieve verstandhouding. ²

De Russische school is buitengewoon interessant, waar deze de kunst als weerspiegeling van de gemeenschappen tevens als leerschool voor het leven voorstelt. De menselijke communicatie wordt naar diepte en breedte in de kunst verruimd, meent *L. N. Tolstoï* (1828 - 1910). *Georges Plekhanov* (1857 - 1918) beweert dat de kunst internationale toenadering vergemakkelijkt. ³ De kunst laat de mens ervaringen opdoen omtrent gebieden die hij nog nooit betrad, lezen we bij *N.G. Tchernychevski*. De mens vindt er niet alleen verschillende levenswijzen, maar hij kan er tevens ontdekken hoe het leven behoort geleefd te worden. ⁴

7. Hedendaagse Esthetici

Hoe strikt persoonlijk *Bergson* (1858 - 1941) het kunstprobleem ook heeft benaderd, toch moet gezegd worden dat hij een zeer bijzondere bijdrage heeft geleverd betreffende het inzicht in de functie van de

¹ I. Wojnar: op. cit., pp. 36—37.

² G. J. Hoogewerff: op. cit. pp. 265—271.

³ G. Plekhanov: *L'art et la vie sociale*, Paris, 1949.

⁴ I. Wojnar: op. cit., pp. 32—42.

kunst in het leven van de mens. Hij meende dat in het kunstgenieten de perceptie van de wereld evenals onze sensibiliteit verscherpt en verdiept kunnen worden. De kunst zou het ervaringsgebied van de mens uitbreiden, door onze aandacht te vestigen op aspecten van de realiteit die ons normaal ontsnappen of door ons in een domein binnen te voeren waar we nog geen toegang hebben. Waar Bergson in de kunst drie categorieën onderscheidt, te weten: het mooie, het dramatische en het komische, wijst hij ons op de mogelijke rol van de intelligentie. Hij schrijft immers: „Le rire, propre à l'homme et en tant que plus grand ennemi de l'émotion, en s'adressant à l'intelligence pure, possède également son caractère esthétique”.¹

De beperking van Bergson ligt in het feit dat hij enkel het kunstgenieten heeft bestudeerd en geen aandacht geschonken heeft aan het creatief proces. Het is dan ook gemakkelijk met R. Bayer het kunstscheppen niet uitsluitend aan de werking van de 'élan vital' toe te schrijven. Deze meent dat het kunstwerk veeleer het kind is van de intelligentie en de inspanning.²

In de kunstscheping worden onvoorzienbare nieuwe vormen gerealiseerd meent Bergson. We moeten het scheppen dus ook beschouwen als een mogelijkheid om de realiteit om te vormen en te overwinnen. Vooral dit laatste aspect van zijn esthetica lijkt te beantwoorden aan de aspiraties van de hedendaagse jeugd.

John Dewey (1859 - 1952) is resoluter naar de daad toegekeerd. Elk doen is voor hem terzelfdertijd een pogen, een proberen en een toetsen. Het criterium waarnaar men de daad moet beoordelen, ligt in haar vruchtbaarheid, ligt in het verband tussen poging en resultaat. De esthetische ervaring bevat, benevens de algemene kenmerken van de daad, nog de perceptie, de waardering en het genieten. Elke menselijke ervaring heeft een esthetisch uitzicht. De kunst is terzelfdertijd een produceren, een percipiëren en een appreciëren, waaruit blijkt welk een uitzonderlijke rol de intelligentie toebedeeld krijgt door Dewey. Reeds bij het esthetisch genieten is het de intelligentie die ervoor zorgt dat verschillende onderdelen van het kunstwerk gelijktijdig aanwezig zijn in de geest en op mekaar betrokken worden. Het is ook de intelligentie die de genietter op het spoor brengt van de bijzondere betekenis die het voorgestelde heeft gehad voor de kunstenaar en het is ook zij die ons zijn bedoeling laat vatten. De intelligentie komt ook tussen

¹ H. Bergson: *Le rire, Essais sur la signification du comique*, Paris, 1956, p. 16.

² R. Bayer: *Essais sur la méthode en esthétique*, Paris, 1953, p. 102.

bij de bijzondere intensifiëring van details. De uitwerking van het kunstwerk op de toeschouwer, de rijke ervaring van het kunstbeleven, veronderstelt een communicatie met de kunstenaar. De bijzondere, particuliere ervaring van de kunstenaar kan slechts tot ons doordringen, wanneer deze ervaring een objectiveringsproces heeft doorgemaakt. Hetgeen particulier en geïsoleerd is in de ervaring van de kunstenaar, moet gemeenschappelijk worden gemaakt zodat wij aan deze ervaring kunnen participeren en we met de kunstenaar, kunnen communiceren. Communicatie is dus geen louter verstrekken van blote informatie, maar een objectiveren en openstellen voor participatie van hetgeen zeer particulier is in de ervaring. Kunst kan, in deze lijn gezien, als taal worden beschouwd.

De esthetische ervaring veronderstelt van de kant van de kunstenaar, een objectiveringsproces en van de kant van de kunstgenieter een vorm van coöperatie en participatie. Overal ontmoeten we de bijzondere rol van de intelligentie. Het actieve aspect van de esthetische ervaring wordt door Dewey ten volle onderstreept, waar hij in het kunstwerk een vorm van georganiseerde energie onderkent.

De kunst oefent op het menselijk leven een grote invloed uit gezien de mens de kunst gebruikt met allerlei doeleinden. Gezien de communicatie die ontstaat langs het kunstwerk, zal de kunst voor de jongere mens een ervaringsgebied zijn waarlangs hij in de realiteit waarin hij leeft kan doordringen. Kunst helpt dus de barrières tussen de generaties en de mensen opbreken.

De kunst heeft tevens op de mens een activerende invloed. De persoonlijke interesses en behoeften worden aangesproken. De verbeelding speelt in deze confrontatie van de wereld der dingen met de wereld van de geest a.h.w. de rol van verbindingsagent.

De esthetische opvoeding moet in de lijn van Dewey, gezien worden als een gebied waar de mens voldoende kans moet krijgen om zijn persoonlijke interesses te voldoen. Hij wenst voornamelijk de klemtoon te leggen op het activeringskarakter van het esthetische en op de mogelijkheden tot „*préapprentissage*” die in de kunst besloten liggen. Het is de taak van de esthetische opvoeding de verbeelding te ontwikkelen en te vormen.¹

De ideeën van Dewey werden verder doorgetrokken door *Thomas Munro*. Hij meent dat de betrekkingen tussen realiteit en kunst niet alleen werkelijk bestaan, maar dat het onze taak is deze betrekkingen te intensifiëren. Door de esthetische opvoeding zou de wisselwerking

¹ J. Dewey: *Art as experience*, New-York, 1934, pp. 20—267.

tussen kunst en leven meer moeten worden uitgebreid en verdiept. Hoewel een estheet, heeft hij zich ook in het bijzonder met het probleem van de praktische realisatie van dergelijke opvoeding beziggehouden.

De esthetische perceptie verschilt van het gewone waarnemen, meent *Dufrenne*. Hij schrijft: „Percevoir n'est pas enregistrer passivement des apparences en elles-mêmes insignificatives, c'est connaître, c'est à dire découvrir, à l'interieur ou au delà des apparences, un sens qu'elles ne livrent qu' à qui sait les déchiffrer, et c'est tirer de cette connaissance les conséquences qui nous conviennent selon l'intention qui préside notre comportement.”¹ Dit laat hem toe van de kunst te verwachten dat ze de waarneming zou verscherpen en verdiepen. De kunst blijkt ook op de totale mens invloed te hebben. Gezien de mens als geheel reageert op het kunstwerk, kan men zeggen dat het hem aanzet ten volle zichzelf te zijn. In de mate dat de kunstwerken die hij geniet algemeen menselijk en groots zijn, in die mate betekenen ze voor hem tevens een introductie tot het universeel menselijke en verlenen ze hem toegang tot de wereld van de spirituele persoon. Aldus wordt de kunstgenieter verruimd, verdiept en geopend naar een wereld van de universele mens. De mens is in de gelegenheid in het kunstbeleven, zijn eigen particulariteit te boven te komen om deel te nemen aan de universaliteit van de mensheid.²

Het is de verdienste van enkele esthetici, zoals *R. Bayer*, uitgegaan te zijn van de objectieve realiteit van het kunstwerk als bestaand object. Waar Dewey zegt dat een kunstwerk slechts leeft in de aanwezigheid van een kunstgenieter, beklemtonen zij veel meer het autonome karakter van het kunstwerk. Ze beweren zelfs dat het uitgesproken esthetisch oordeel, in feite niet het kunstwerk als objectief gegeven betreft, maar enkel verraadt tot op welke hoogte de kunstgenieter geëvolueerd is. Aldus zou elk esthetisch oordeel eigenlijk een zelfbeoordeling zijn. Is dit voor de niet-gevormde of voor de verkeerd-gevormde mens zo, toch menen we dat we niet te sterk het object-karakter van het kunstwerk mogen beklemtonen. Het gevaar de artistieke en menselijke betekenis van het kunstwerk te verliezen wordt immers groot wanneer de genieter niet meer oordelen mag. Het blijft evenwel de verdienste van *R. Bayer*, de aandacht gevestigd te hebben op het gevaar dat erin bestaat het kunstwerk te benaderen van uit vooroordelen of van uit een dogmatisch vooropgestelde opvatting. In die zin zou de esthetische opvoeding

¹ M. Dufrenne: *Phénoménologie de l'expérience esthétique*, Paris, 1953, vol. 2, p. 420.

² M. Dufrenne: op. cit., vol. 2, p. 467.

een uitnodiging moeten zijn tot een rechtstreekse en een zuivere contactname met het kunstverschijnsel. Hij ziet immers wel in dat de kunstgenieter moet leren de kunst waar te nemen.

Verder is het belangrijk te vermelden dat R. Bayer schrijft dat de kunst in de mens de verbeelding en het gevoel aanwakkert, waardoor hij dieper en scherper in zichzelf gaat speuren. Het beleven van het schone, bewerkstelligt in de mens de vloeiende synthese tussen het gevoel en het bedachte, tussen het waargenomene en het begrepen, tussen het gevoel en de intelligentie. Een harmonischer bewustzijn, een beheester levenshouding zou het resultaat zijn van de esthetische opvoeding. Gedurende de adolescentie — en wij menen ook later — zou men in de artistieke schepping waarden en een mogelijke zin van het leven kunnen ontdekken.¹

Een voorname zwenking heeft de moderne esthetiek ondergaan waar ze kunst en schoonheid van mekaar heeft gedifferentieerd. Het besef is doorgedrongen dat het schone, als hetgeen aan de zintuigen behaagt, als het bevallige, niet het ganse gebied van het artistieke dekt. Het is inderdaad noodzakelijk het schone als esthetische categorie niet te identificeren met de kunst.² Het mag ons niet verwonderen dat de esthetici aan dit onderscheid veel belang hechten. Toch lijkt het ons mogelijk dit probleem op te vangen door naast het schone als algemene term, ook termen te gebruiken als: het kunstschone, het natuurschone. De categorieën van het kunstschone zouden dan aangeduid worden met afzonderlijke termen zoals: het bevallige, het grootse, het tragische, het groteske, enz.

8. *Besluit*

Ons besluit zal tweeledig zijn. Vooreerst kunnen we nu de evolutie schetsen om vervolgens een algemene samenvattende basis van de esthetische opvoeding te formuleren.

De esthetica van het schone impliceerde vroeger een mensenbeeld dat onvolmaakt was en zich dus moest perfectioneren. Het ideale wordt hiermee betrokken op een transcendente mens. Men zocht de oplossing in een dogmatisch gekleurde esthetische opvoeding, die steunde op de categorische imperatieven.

De *evolutie* van de esthetica van de kunst, evenals de evolutie van de moderne kunsten zelf, hebben het traditioneel schone, het ideaal-schone tot één van de vele categorieën van kunst gemaakt. Voorna-

¹ R. Bayer: op. cit. R. Bayer: *Traité d'esthétique*, Paris, 1956.

² I. Wojnar: op. cit., pp. 68—73.

melijk in navolging van Tolstoï, heeft men de kunst onderzocht op haar sociale betekenis. De moderne kunsten hebben aardig geholpen om het oude gelijkenis-criterium uit de school te bannen. Het transcendente mensenbeeld werd vervangen door de complexe mens, gesitueerd in een complex geheel dat men moet pogen te begrijpen.

Sommigen hebben gemeend dat de evolutie van de esthetiek van het Schone, naar de esthetiek van de kunst, ons verplicht een andere benaming te geven aan de esthetische opvoeding. Ze spreken dan over de opding door de kunst.¹ We menen dat deze nieuwe naam zich niet noodzakelijk opdringt als we maar voldoende omschrijven wat we verstaan onder esthetische opvoeding en onder esthetische vorming. We menen bovendien dat nu allerwege het inzicht doordringt dat het kunstschone niet gelijk te schakelen is met het bevallige of het gelijkende. Tenslotte menen we dat de nieuwe benaming het gevaar inhoudt de continuïteit tussen het natuurschone en het kunstschone te verbreken waardoor we geïsoleerd geraken in een eng estheticisme en waardoor we vlug alle contact met de realiteit kunnen verliezen. Willen we rekening houden met de groei van de esthetica, dan zien we hoe *het dynamische mensenbeeld* dat ze *impliceert*, ook *een pedagogiek van de dynamische en open geest* impliceert.

De Grieken en Romeinen hebben ons een esthetica gebracht van het Ideaal Schone. Doorheen de vele eeuwen die ons van hen scheiden, blijft de stem van Plato als een waarschuwing klinken voor hen die menen dat de pedagogische waarde van de kunst als het ware vanzelfsprekend met haar artistieke waarde zou gegeven zijn. Plato wijst op het niet denkbeeldige gevaar, dat de kunst de mens van de levende realiteit en van de echte daad zou vervreemden en hem zou vangen in een illusionaire droomwereld. Daarbij heeft hij goed gezien dat het uitsluitend beklemtonen van het esthetisch genieten, uitmonden kan in een verscherpte zinnelijkheid. Voor ons blijkt het nu duidelijk hoe doorheen de tijden gepoogd werd deze kritiek van antwoord te dienen. Dewey bijvoorbeeld rekent af met een ivoren toren-mentaliteit en leert ons hoe een goed begrepen *esthetische vorming* zich niet beperkt tot *het genieten maar ook de daad, het esthetisch scheppen impliceert*. Munro formuleert het als onze bijzondere taak, de betrekkingen tussen kunst en leven, of tussen kunst en natuur, te intensifiëren. Toch behoudt Plato's kritiek een zeer reële betekenis. Namelijk de volgende: de opvoeder moet zich telkens opnieuw de vraag stellen welke vormingskansen een kunstwerk biedt om aldus te beslissen over de geschikt-

¹ I. Wojnar: op. cit., p. XV.

heid of ongeschiktheid in verband met zijn opvoedingsdoel.

Aristoteles lijkt ons in twee opzichten interessant. Vooreerst wijst hij op de louterende betekenis die de kunst heeft in zijn katharsis-theorie. Hij legt tevens de nadruk op de intellectuele grondslag van het esthetische: in het herkennen, in de reflectie, in de ordening en in de coördinatie tussen middelen en doeleinden. In het eerste punt onderschrijft Aristoteles het dynamisch kenmerk van de latere therapeutische en psycho-analytische zienswijze op de kunst. Het tweede punt herkennen we doorheen de ganse Renaissance en vindt nog zijn weerklink bij Dewey en Bergson.

Waar de Griekse gedachte eerder de eenheid tussen het schone en het goede vooropgestelde, hebben de Romeinse denkers het verband tussen het schone en het nuttige beklemtoond. Aldus pogen Cicero, Vitruvius en Plinius in navolging van Aristoteles, aan te tonen hoe tussen kunst en natuur geen kloof maar een continuïteit bestaat. Deze ideeën hebben dichter bij ons, in de Reform-beweging en in de hedendaagse industrial-design, opnieuw hun verdedigers gevonden.

Dat het louter genieten van de kunst een te beperkte instelling is zagen Cicero, Lucianus en Callistratus reeds. Men moet ook leren het schone te bedenken en te beoordelen. Quintilianus meende dat de kennis van bepaalde regels bij het genieten en beoordelen van bijzondere betekenis is. Plotinus wees op *de gelaagdheid van de esthetische beleving*, die zich spreidt van een zintuigelijk genieten naar een rationeel appreciëren. Aldus wordt een eerste poging geschetst om het rationele in de benadering van kunst op zijn waarde te schatten. Deze ideeën zullen later met Kant, leiden naar het probleem van het esthetische oordeel.

De vrees, die Plato's woorden hebben gewekt, waar deze het als mogelijk zag dat de kunst van de realiteit weg zou leiden, verklaart hoe men lange tijd de realiteit als criterium nadrukkelijk is gaan beklemtonen. Horatius bijvoorbeeld zegt dat de kunst de natuur moet imiteren. De Renaissance daartegenover, geeft aan de imitatie een speciale betekenis, waar ze meent dat niet de uiterlijke schijn, maar de diepere kern moet worden nagebootst. Later neemt het gelijkenis-fanatisme terug de overhand, tot de moderne kunsten er ons op een bruuske wijze van bevrijden. Daarom herinneren we hier dan ook graag aan Tacitus, waar deze meent dat het over-accentueren van het esthetisch formalisme leidt tot een oppervlakkig spel en tot een luchtledig estheticisme. Kunst blijft een inhoud hebben die als het ware de zuurstof en de levenskracht verleent aan de vorm. Waar deze inhoud liggen moet is

niet te bepalen, maar hem uitschakelen ten voordele van een louter formalisme is uiteindelijk onvruchtbaar.

Marcus Aurelius en Plotinus menen dat de diepere kern van de kunst onuitspreekbaar zal blijven. Toch geloven ze dat deze kern ons de diepere zin van het leven reveleert, op voorwaarde dat we deze leren aflezen uit de kunstwerken. Hiermee vinden we de opvatting „kunst is levensschool” duidelijk gesteld. De betekenis die men vroeger aan deze stelling hechtte, moet men zien op grond van het transcendente mensenbeeld dat algemeen als uitgangspunt werd aangenomen. Heden meent men dat men *in de kunst een mogelijke zin voor het leven kan ontdekken*, zonder dat deze voor eenieder dezelfde behoeft te zijn.

Als slot van de bespreking van de Griekse en Romeinse Oudheid, vermelden we hoe reeds Dionysius van Halicarnassus schreef dat de kunst bij machte is de ziel te openen. Dit idee vindt nu in de pedagogiek van open geestesattitude haar nieuwe vertegenwoordigers.

Het Humanisme betoogde dat de letteren niet eenzijdig als fantasie mogen worden beschouwd, maar dat ze ons de werkelijke *mens leren kennen* en ons de zin van het leven openbaren.

De Renaissance-kunstenaars willen afrekenen met het blote empirisme van de middeleeuwen. Ze willen naast het „hoe”, tevens een zicht krijgen op het „waarom” der technieken uit de scheppingsdaad. De klemtoon wordt dus gelegd op het beredeneren en op de kennis. Kunst en wetenschap worden niet als onverenigbaar beschouwd, vandaar de pogingen om kunst wetenschappelijk te gronden. De kunstenaar moet de anatomie, de meetkunde en de perspectief beheersen. Men achtte de gesystematiseerde en gemotiveerde kennis voor de kunstenaar van grote betekenis. *Kunst was* immers voor de Renaissance *meer het kind van de geest, dan van de daad*, meer het kind van het hoofd dan van de hand.

Met Shaftesbury komen we schijnbaar in tegenspraak met Quintillianus. Hij zegt dat we kunst niet mogen beoordelen van uit informatiebronnen. Het is inderdaad zo dat dit meestal slechts leidt tot een reproductie van weetjes en niet een zelfstandig en authentiek esthetisch oordeel. Heeft Kant de grote verdienste dit tot het kernprobleem te hebben gemaakt van de esthetica, toch blijft de basisverklaring nog op zich wachten. Het onderscheid tussen het gevormde oordeel en het oordeel van de niet-gevormde blijkt ondertussen zeer groot te zijn. Wel vinden we in de hedendaagse esthetica, o.a. bij R. Bayer, de waarschuwing voor het beoordelen van kunst vanuit theorie of vooroordelen. Het is inderdaad zo dat het oordeel van de niet-gevormde slechts typerend is voor

zijn niveau en in feite niets vertelt over de waarde van het kunstwerk. We zijn volstrekt akkoord met R. Bayer om te beweren dat we in het onderwijs minder nood hebben aan blote informatie over kunstwerken, dan aan *rechtstreeks contact met de levende kunst*. We zouden eraan willen toevoegen dat het tevens een dringende taak is de *esthetische vooroordelen te bestrijden* omdat ze juist het echte esthetisch oordeel verstikken.

Schiller zoekt de basis van de opvoeding in het esthetische, omdat daar de mens, zoals in het spel, op een harmonische wijze zichzelf kan zijn. Hij is als het ware de idealistische voorloper van een hele reeks esthetici, die opkomen voor de sociale betekenis van de esthetische opvoeding. Comte ziet de kunst als de basis van alle opvoeding, want zij is de verlenging van de gemeenschap en derhalve altijd sociaal. Hij hoopt dat ze de mens edeler en tederder zal maken, zoals Ruskin van haar verwacht dat ze aan het barbaarse industrialiseringsproces enige luister en stijl zou verlenen. Kunst zou in de arbeidende mens een hogere graad van harmonisering bewerkstelligen. De artistieke produkten vormen de spiegel van de gemeenschap, zegt Tolstoï en langs identificatie of participatie treedt de kunstgenieter in communicatie met de anderen. Dit heeft een dubbele implicatie voor gevolg. Vooreerst zou de kunst kunnen bijdragen tot menselijk begrip, tot samenhang en tot internationale toenadering en verstandhouding en aldus meewerken aan het tot stand komen van de universele vrede (Guyau en Plekhanov). Daarnaast zou de kunst ook een aantal mogelijke levenswijzen voorstellen en ons aldus helpen bij het kiezen van het levensschema dat ons behoorlijk toeschijnt. Aldus zou de kunst ook een levensschool zijn (Tolstoï en Tchernychevski).

Hegel kent aan de kunst een grote betekenis toe voor de mens die zoekt te weten en te begrijpen. Ze zou immers leiden tot een inniger contact met het menselijke en ze verdiept en verruimt aldus de mens. Bergson meende op dezelfde wijze dat de kunst de mens leidt naar het leven en aldus zijn waardering, zijn sensibiliteit en zijn vatbaarheid voor waarde verscherpt. De vernieuwde en verruimde ervaring, die de mens opdoet in de sfeer van het artistieke, zou de geest openen voor de wereld en het leven. In dezelfde zin, maar nog verder uitgewerkt, ziet Dufrenne de verscherpte waarneming. De kunstgenieter zou in het artistieke verschijnsel betekenissen leren ontdekken, die op het eerste gezicht niet gegeven zijn. Kunst zou volgens hem voor de mens een mogelijke introductie betekenen tot de universele mens.

Bergson stelde dus reeds dat de kunst niet van het leven weg zou lei-

den, maar eerder het contact ermee zou versterken. Hij meende dat de mens in het kunstscheppen juist een mooie gelegenheid vindt om zijn beperkte individualiteit te overtreffen. Het verband tussen kunst en ervaring werd als het ware nog heftiger gesteld door Dewey. Hij ont kwam hiermee aan het onvruchtbare perspectief dat Plato heeft geopend en dat zolang de esthetica heeft beheerst. Hij ziet kunst niet als een bedrieglijke schijnwereld, maar als een gebied waarin de jonge mens nieuwe ervaringen kan opdoen, als een gebied voor de „pre-apprentissage”. Bovendien ontkomt hij aan het subjectivisme dat met de Einfühlungs-theorie van Theodor Lipps en Worringer vaste voet aan het krijgen was. Hij onderstreept immers hoe elke communicatie in feite een verobjectivering van de persoonlijke ervaring vereist, zonder dewelke geen begrijpen mogelijk is. Vandaar tevens dat hij de rol van de intelligentie in verband met de esthetische beleving en schepping uitdrukkelijk onderstreept, evenals deze van de verbeelding.

Doorheen dit historisch perspectief hebben we nu een vrij gedifferentieerde kijk verworven op de *betekenis* van het schone voor de mens. In volgende vier punten willen we nu het goed recht van de esthetische opvoeding samenvatten.

1 De kunst activeert en ontwikkelt in de mens een aantal geschiktheden. Zo vinden we reeds vroeg hoe het kunstwerk de opmerkzaamheid vestigt op aspecten van de realiteit die ons normaal ontsnappen. ¹ In dit opzicht zou het contact met de kunst leiden tot een verscherpte perceptie van de werkelijkheid, tot hetgeen men vereenvoudigend de vorming van een scherper oog heeft genoemd.

De gekristalliseerde kunstvorm noopt niet alleen tot een intensere waarneming, maar ze intensifieert ook de beleving. Vandaar dat een verscherpte sensibiliteit het resultaat is van een langdurige omgang met het schone. ² In de sector van het esthetische leert men optimaal te reageren op een minimum van aanduidingen en breidt men zijn ontvankelijkheid uit. ³

De fantasie wordt er grondig aangesproken en is onontbeerlijk voor de esthetische beleving en de scheppingsact. De verhoogde vatbaarheid voor nuances en het leren ontdekken van betekenissen die niet op het eerste gezicht duidelijk zijn, oefenen een grondige invloed uit op het menselijk denken. De esthetische vorming zou juist in de intelligentie

¹ I. Wojnar: op. cit., p. 233.

H. Bergson: *La pensée et le mouvant*, essais et conférences, Paris, 1955, p. 150.

M. Marangoni: *Apprendre à voir*, trad. D. Lombard, Neuchâtel, 1947.

² B. Berenson: *Esthétique et histoire des arts visuels*, Paris, 1955, p. 252.

³ I. Wojnar: op. cit., p. 235.

het creatieve, het plastische en wendbare moment aanspreken en tot volle ontwikkeling brengen.¹

2 De kunst harmoniseert de onvolkomenheden, de spanningen en de tegenstellingen in de mens.

De tegenstellingen tussen gevoel en intelligentie, tussen spel en arbeid, tussen vrijheid en plicht worden door het esthetische van hun prangend karakter ontdaan. Het arbeidende individu, opgeslorpt in het soms onverbiddelijk industrialiseringsproces, kan zich na zijn arbeid herstellen van hetgeen zijn evenwicht bedreigt. Kunst kan bijdragen tot bevrijding in de zin dat ze de gelegenheid biedt om te ontkomen aan de drukkende last van het leven. Soms biedt ze compensatie- of sublimatiemogelijkheden voor psychologische probleemkernen, waardoor het individu betrokken wordt in een louterend proces, de katarsis.²

Door de kunst worden soms gebieden bereikt (bv. het creatieve) die in het dagelijkse leven zelden aangeboord worden. Het activeren van deze zones of functies is allernoodzakelijkst voor de uitbouw van de harmonische persoonlijkheid.

3 De kunst kan bijdragen tot de verbetering van de mens, al is deze weldadige uitwerking niet vanzelfsprekend.

Sedert Plato wees op het gevaar dat er schuilt in zekere invloeden van de kunst, is pessimisme in dit verband bijna tot mode geworden. Nochtans menen we dat er nog altijd voorname redenen zijn om optimistischer gestemd te zijn.

Kunst kan de mens edeler en tederder maken en hem een grotere zelfbeheersing laten verwerven, evenals een gevoel voor maat, verhouding en een algehele verfijning. Het spectaculaire van de moderne kunst roept wellicht niet dit beeld op, maar de vraag moet toch gesteld of de uiterlijke schijn ons toelaat aan deze fundamentele mogelijkheid van de kunst te twijfelen.³

In elk geval zou men in de esthetische sector als het ware verplicht worden inniger en aandachtiger in zichzelf te schouwen. Deze verhoogde

¹ P. Francastel: *Peinture et société, naissance et destruction d'un espace plastique: la renaissance du cubisme*, Lyon, 1951, pp. 7—10.

² Zo lezen we bij Volmat: „Comme tout autre thérapeutique, le thérapeutique par l'art a ses indications, ses contre-indications, ses échecs, ses résultats. . . Il serait insensé de trop lui demander ou de lui dénier toute importance.”

R. Volmat: *L'art psychopathologique*, Paris, 1956, pp. 256—263 en in het bijzonder p. 262.

³ Volgens Muller zou de hedendaagse kunst veeleer opbouwend te zien zijn dan afbrekend. Hij meent dat onder de schijn van desintegratie in feite een nieuwe orde en een nieuwe wereld worden opgebouwd.

J. E. Muller: *L'art moderne*, s.l., (1963), pp. 70—79.

introspectie zou dan leiden tot een grotere zelfkennis. Verder zou het onbaatzuchtige karakter van de esthetische beleving de mens helpen tenvolle zichzelf te worden.

4 De kunst heeft een bijzonder rijke sociale betekenis.¹

Zowel in de beleving als in het scheppen overwint de persoon zijn particuliere ervaring om te communiceren met een ander persoon. Deze communicatie is geen verschaffen van blote informatie, maar is een participeren, een deelnemen aan een eenzelfde verschijnsel of een zich identificeren met iets of iemand. Hierdoor kan het kunstwerk werkelijk bijdragen tot het begrijpen van de evenmens en van het menselijke. Daarop kan eventueel een gevoel van samenhang en van internationale verstandhouding groeien, waardoor het verkeer onder de mensen vlotter en soepeler verloopt. In niet geringe mate zou het sociale verkeer bevorderd worden door de attitude van openheid en onbevooroordeeldheid die uit de esthetische opvoeding resulteert.

De kunst is tevens de spiegel van een gemeenschap waaruit allerlei mogelijke levenswijzen zijn af te lezen. Aldus zou de mens geconfronteerd worden met een verscheidenheid van levenspatronen. De gekristalliseerde uitbeelding uit het artistieke kan aan deze levensschemata zulkdanig reliëf verlenen dat ze gretig door de kunstgenieter worden overgenomen. De kunst is een gebied waarin de mens voor zichzelf een mogelijke zin van het leven kan ontdekken. Waar deze zin vroeger als evident werd aanvaard, heeft men heden een genuanceerder visie op deze zin.

De kunst verleent stijl aan het milieu en aan de omgangsvormen van de mensen. Het esthetiseren van levensomstandigheden maakt het leven aangener. Vooral in verband met industrialisering en met de uitbreiding van de stedelijke bewoning is dit van belang.

Tenslotte vatten we enkele eisen samen waarmee een goedbegrepen esthetische opvoeding rekening moet houden.

Vooreerst moet men zich hoeden voor enkele uitgesproken negatieve implicaties van verkeerdelijk aangepakte esthetische beïnvloeding. Zo

¹ G. Otto insisteert voornamelijk op dit aspect waar hij meent dat de kunst vooral inzicht verstrekt in de manier waarop de mens in de wereld leeft. Het kunstwerk is „ein Dokument der Welterfahrung einer Zeit". Verder onderlijnt hij ook de bevrijdende kracht van de kunst. „Die Kunst der Gegenwart erzieht den Menschen zu der inneren Bereitschaft, seine Welt durch die Formel hindurch wahrzunehmen, zu reflektieren, als seine Wirklichkeit zu vollziehen. Damit die Kunst diese Funktion im Leben des Menschen übernehmen kann, muss sie gelehrt werden."

G. Otto: op. cit., pp. 26—54.

moet men voornamelijk het dwepen schuwen evenals de ten top gedreven gevoelerigheid. Het benadrukken van het subjectivisme maakt dat de leerlingen zich isoleren in een kunstmatige ivoren-toren-mentaliteit, die ze dan nemen als blijk van hoogste esthetische gevormdheid. Hiermee gaat dan elke communicatie evenals elke uitwisseling verloren, waardoor het leren onmogelijk gemaakt wordt. Even gevaarlijk lijkt ons het opbouwen van een schijnwereld of van een droomwereld waarin, elke daad, elk nuchter woord dan als een bezoedeling zou klinken. Dit leidt alleen tot esthetische gewichtigdoenerij en tot pedanterie.

De schoolman zal om bovenstaande gevaren te ontkomen, niet zelden vluchten in een getheoretiseer. Dit is even gevaarlijk, daar het elk rechtstreeks contact met de levende kunst tracht te vervangen door een „theorie over . . .”. Heel vaak is dit onderwijs doorspekt van een aantal esthetische vooroordelen, die eerder ons esthetisch oordeel bezwaren dan ons criteria aan de hand doen.

Als laatste negatief geluid waarschuwen we voor een te sterk accentueren van het zinnelijke. Evenwicht tussen esthetisch genieten en scheppen is allernoodzakelijkst. Een gelijkmatige dosering van gemeten beleven, scheppen en oordelen behoedt ons echter voor overdrijvingen.

Nu formuleren we enkele positieve kenmerken.

- 1 *De esthetische opvoeding moet de continuïteit tussen kunst en realiteit, tussen kunst en natuur eerbiedigen en waar mogelijk, deze wederzijdse betrekkingen intensifiëren. De opvoeder moet rekening houden met de verbanden tussen het natuurschone, het toegepast-schone het decoratieve en het kunstschone.*
- 2 *Het leerproces dat gericht is op esthetische vorming, moet het rechtstreekse en levende contact tussen de leerling en het esthetische object mogelijk maken en als uitgangspunt kiezen. Kennis, die op dit contact is gebaseerd, levert wel een bijdrage tot het gevormd zijn. Het getheoretiseer in het ijle leidt enkel tot pedanterie, snobisme en bevooroordeeldheid en is dus slechts schijn-vorming.*
- 3 *De esthetische opvoeding betreft de totale persoon, in de diversiteit van zijn potenties en doelgerichtheden. Het leerproces moet derhalve in zijn geleedheid, naast het esthetisch beleven en genieten, ook het esthetisch oordeel en het esthetisch scheppen bevatten. De opvoeder mag het kind niet uitsluitend leiden tot het esthetisch genieten want dit voert tot een te sterk benadrukken van het zinnelijke, het subjectieve of het gevoelerige. Door de intelligentie en het oordeel te betrekken in het vormingsproces wordt aan het spirituele, het objectieve*

en het redelijke zijn goed recht verleend. Door ten slotte ook aan het proberén, het experimenterén, het maken en het scheppen hun rechtmatige plaats te verlenen, wordt een dynamische levenshouding opgebouwd waarin de verschillende functiegebieden tot evenwicht en harmonie versmelten.

4 De esthetische opvoeding mag niet vervallen in een eenzijdig formalistisch estheticisme, maar moet ook de inhoudelijke aspecten — en speciaal deze die voor de vorming van de persoonlijkheid van belang kunnen zijn — tot hun recht laten komen.

5 De opvoeder moet erop bedacht zijn dat het „Schone” slechts één van de vele categorieën is van het esthetische. Ook de andere categorieën — het sublieme, het grootse, het fantastische, het dramatische, het tragische, het komische, het groteske, e.a.m. — kunnen betrokken worden in het vormingsproces.

Curriculum vitae

Geboren in 1935; geaggregeerde van het lager middelbaar onderwijs (1954); licentiaat in de opvoedkundige wetenschappen (1958, Gent).

Hij werd assistent en suppleant professor voor de bijzondere methodiek aan de officiële universiteit van Elisabethstad (1958; vervolgens assistent aan het laboratorium voor psychologische en experimentele pedagogiek van de rijksuniversiteit te Gent (1960–1967). Hij promoveerde er tot doctor in de pedagogiek met een proefschrift op het gebied van de esthetische vorming. Publiceerde verscheidene artikels en een boek over „De plastische vormgeving in het perspectief van de persoonlijkheidsvorming”.

Is nu hoogleraar aan de „Université Officielle du Congo” te Elisabethstad (B.P. 1825; Lubumbashi).