

TERMINOLOGISCHE PROBLEMEN IN VERBAND MET DE ESTHETISCHE OPVOEDING

J. QUACKELBEEN

- Vooral bij abstract denken is het nodig ons af te vragen wat de gebruikte „woorden” eigenlijk betekenen. Laten we eerst ons meesterschap over de woorden vestigen, opdat zij ons denken niet zouden verslaven.
- Nadere studie brengt vaak aan het licht dat men met een begrip enkel verwijst naar een vage, wisselende inhoud die sterk verarmd is in vergelijking met het initiale gebruik.

In de laatste jaren wordt het gebied van de opvoeding waarin de jonge mens in contact met de schoonheid komt, op zeer uiteenlopende wijze benoemd. Bij het nakijken van een twintigtal nummers van eenzelfde tijdschrift, vielen we op niet minder dan zes verschillende benamingen.¹ Het is nodig de terminologie op punt te stellen want van alle kanten dreigt begripsverwarring.

De opvoeding richt zich op de hulpbehoevende mens met het doel de volwaardige en autonome persoonlijkheid te helpen opbouwen, zodat deze bewust deelneemt aan het leven in de dubbele dimensie: de individuele en de sociale. In het geheel der menselijke gedragingen onderscheiden we verschillende momenten en verschillende stellingnamen.² Zo kan men ingesteld zijn op het lichamelijke, het theoretische, het esthetische, het sociale, het ethische en in elk van deze gebieden het niveau willen bereiken, dat een optimale deelname aan de menselijke evolutie moet toelaten.³ In die zin spreekt men over lichamelijke, theoretische, esthetische, sociale en ethische opvoeding.

Gezien opvoeding steeds het besef vóóronderstelt van de te bereiken norm, zouden we hetzelfde probleem ook deductief kunnen benaderen. Vertrekken we dan van de stelling dat alle opvoeding integratie van

¹ Vernieuwing voor Opvoeding en Onderwijs, 1961—1962.

² In die zin spreekt F. Copei, in: *Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess*, Heidelberg, 1958.

³ In de lijn van Perquin luidt het dan dat men op elk van deze gebieden de volwassenheid betracht.

N. Perquin: *Pedagogiek, Bezinning op het opvoedingsverschijnsel*, 1960, Maaseik, pp. 36—38.

waarden in de persoonlijkheid betracht.¹ Naargelang de waardegebieden, het goede, het ware en het schone, zouden we dan opnieuw komen tot morele, verstandelijke en esthetische opvoeding.

Deze beide standpunten — inductief en deductief — laten zich voor de esthetische opvoeding gemakkelijk synthetiseren. Wij formuleren: de esthetische opvoeding behelst dus elke hulp die verband houdt met de esthetische stellingname en met de integratie van de schoonheidswaarden in de totaliteit van de persoon.

De bovenstaande begripsomschrijving is voorlopig zeer algemeen gehouden. Ze biedt het voordeel, dank zij haar algemeenheid zowat als verzamelbegrip te kunnen optreden voor allerhande benamingen met meer particuliere inhoud. Zo moeten we hier achtereenvolgens: artistieke, kunstzinnige en muzische opvoeding, expressie en vrije expressie, kinderkunst en creativiteit behandelen. Vooraleer we bovenstaande termen kunnen bespreken moeten we eerst twee belangrijke opmerkingen maken.

1. *De differentiatie van het begrip „schoonheid”*

Differentiëren we even de schoonheidswaarde. Er zijn inderdaad veel soorten schoonheid die elk in verband staan met zekere vormen van pedagogische beïnvloeding. Zo kan men het schone zoeken in de natuur, in de dagelijkse gebruiksvoorwerpen, in industriële produkten, in de kunst.² Ligt er een zekere kloof tussen het natuurschone en het schone of vormen deze enkel eindpunten van een aantal gradaties?³ In het volgende schema hebben we de drie gebieden binnen het esthetische voorgesteld.⁴

¹ D'Espalier: „Opvoedend Onderwijs”, in: Kath. Encycl., Antwerpen, 1950, Dl. III, p. 277.

„Opvoeding is de hulp van de volwassenen aan de onvolwassenen, bij de opbouw van hun persoonlijkheid. Persoonlijkheid veronderstelt integratie van denken, willen, handelen rond een blijvende waardekern”.

² E. De Bruyne: Philosophie van de kunst, Antwerpen, 1940, pp. 13—18.

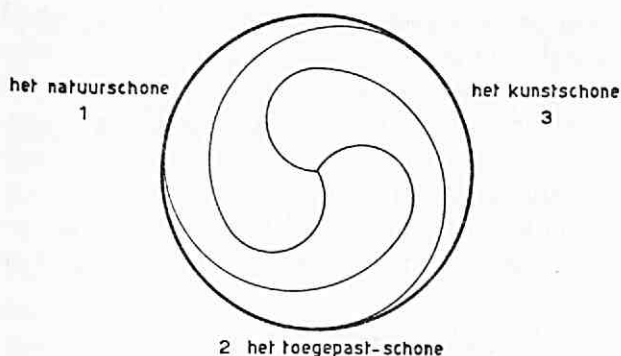
E. De Bruyne: Het aesthetisch beleven, Antwerpen, 1942, pp. 130—135.

³ G. Colle: Bestendigheden, vertaling H. Van Crombruggen, Brussel, 1945, pp. 49—55.

Deze schrijver is van mening dat hier geen scheiding mocht worden doorgevoerd, ook al zijn er zekere verschillen. De kunst biedt een gunstiger positie om het schone te vatten door haar onbeweeglijkheid, haar uitsluitende gerichtheid op één zintuig.

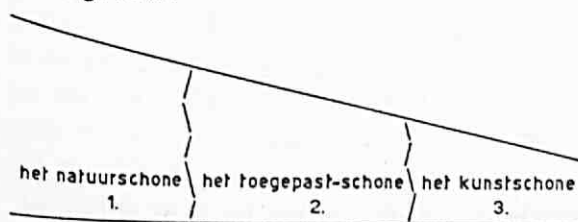
⁴ Deze gebieden van het schone zijn niet gelijk te stellen met de verschillende categorieën van het schone.

E. De Bruyne: Het aesthetisch beleven, op. cit., pp. 302—314.

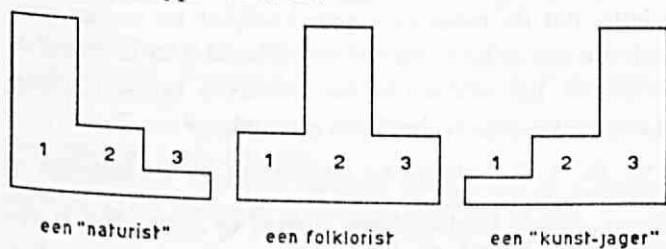


Geen scherpe afgrenzing maar een kans op wederzijdse beïnvloeding hebben we willen afbeelden. Tal van genuanceerde overgangsvormen vallen aan te brengen op de cirkelomtrek. Meer naar de kern toe, dieper geïntegreerd in de persoon worden de onderlinge betrekkingen veel gecompliceerder en moeilijker te ontwaren. Genetisch zijn er redenen om aan te nemen dat de schoonheidservaring van het jonge kind zich het eerst en het diepst differentieert in contact met de natuur.

De schoonheid als afzonderlijke eigenschap van de gemaakte dingen zou minder vlug en minder vaak worden beleefd. Het kunstschone, als hoogste niveau van geestelijke evolutie, zou een veel beperktere rol spelen. Hypothetisch stellen we dit voor een zesjarig kind schematisch als volgt voor:



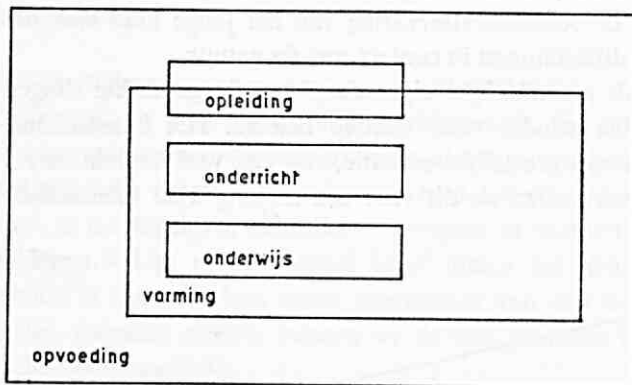
De verschillende prikkelgebieden zijn simultaan aanwezig, maar hun respectieve invloed verschilt. Bij de „volwassen” mens zijn allerlei patronen mogelijk naargelang de instelling. Zo kunnen we bijvoorbeeld drie extreme types schetsen.



Het onderscheiden van de verschillende gebieden van de schoonheid biedt ons een helder inzicht in de verschillende gebruikelijke benamingen. De „esthetische opvoeding” beslaat het gehele gebied van het schone, zowel in de natuur als in de kunst en in de gemaakte dingen. Niet alleen het artistiek-schone, maar ook het decoratief-schone, het toegepast-schone, de industrial-design en de mode vallen eronder te rekenen. De „kunstzinnige of artistieke opvoeding” staat uitsluitend in verband met het kunst-schone. Deze termen hebben dus een beperkter betekenis.

2. De differentiatie van het begrip: pedagogische hulp

We moeten er bovendien nog even op wijzen dat ook de termen opvoeding, vorming, opleiding, onderwijs, onderricht achteloos door en voor mekaar gebruikt worden. Zonder hier de brede discussie omtrent deze termen te willen openen, moeten we toch een praktisch bruikbare afgrenzing vooropstellen.



We verstaan onder *opvoeden* elke hulp die de mens in staat stelt meer mens te zijn, die de ontwikkeling op elk plan van het leven uitlokt, bespoedigt en richt. De hulp is niet uitsluitend gebonden aan een opzettelijke intentie. Ook door het milieu wordt immers een erfschat overgedragen.¹ Bovendien blijkt tevens hoe zonder een factor „zelfopvoeding” geen integratie tot stand komt. Opvoeden bestaat uit het bieden van zulkdanige hulp, dat de mens zich gemakkelijker en sneller aanpast aan de wisselende constellatie van het wereldbeeld. Het is tevens de hulp bij het concipiëren, het wijzigen en het uitwerken van een levenshouding in volle respect voor de vrijheid van een ander.²

¹ K. Mannheim en W. A. C. Stewart: An introduction to the sociology of education, London, (1962), pp. 15—18.

² J. A. Quackelbeen: „Enkele beschouwingen omtrent de vraag: Wat is opvoeden?”, in: Vorming, 1966, V, nr 4, pp. 216—226.

Opvoeden is een complex proces, dat zich in de praktijk onder allerlei vormen voltrekt.¹ Een brede bepaling van het gebied is nodig.² Voor ons liggen vorming, opleiding, onderwijs en onderricht immers binnen het gebied van de opvoeding.³ Sommige auteurs trachten deze factoren van mekaar te onderscheiden door ze tegenover elkaar te stellen en ze te situeren in verschillende gebieden.⁴

Vorming is het deel van de opvoeding dat, binnen de school, zo systematisch en planmatig mogelijk wordt verstrekt door leerkrachten die daartoe een speciale opleiding genoten. Het doel, de gevormde cultuurmens, maakt dat vooral met cultuurgoederen wordt gewerkt. Men is echter gaan inzien dat het verabsoluteren van het cultuuroed niet in overeenstemming is met het bovenvermelde doel, daar men van de gevormde cultuurmens ook veronderstelt dat de psychische functies — waarnemen, oordelen, begrijpen — tot op een hoog niveau zijn ontwikkeld. Een cultuurpatroon behelst immers niet alleen bepaalde inhouden, bepaalde kennis, maar ook bepaalde vormen, zoals bijvoorbeeld de kritische bezonnenheid.

Opleiding staat in verband met het bekwaam maken om een precies omschreven taak uit te voeren. Degene die opleiding verstrekt laat zich in zijn handelen volkomen beheersen door de toekomstig te stellen beroepseisen en ziet aan de persoonlijke belangstelling van degene die opgeleid wordt voorbij. Vooral specifieke vaardigheden worden in de opleiding aangesproken en tot ontplooiing gebracht. De persoon zelf wordt in de grond niet veranderd maar hij wordt wel bekwaamer en geschikter om iets welbepaalds efficiënt uit te voeren.⁵ De opleiding wordt meer en meer binnen de school verstrekt, maar toch blijft het nog altijd mogelijk dit buiten de school te laten gebeuren.

Onderwijs en *onderricht* betreft het overdragen van kennis en informatie. Valt de klemtoon op „hetgeen” geleerd wordt, op het „wat” dan

¹ A. Kriekemans: *Algemene Pedagogiek*, Leupen, 1962, p. 11.

² K. Mannheim en W. A. C. Stewart: op. cit., pp. 19—32.

³ Zie ook:

A. Kriekemans: op. cit., pp. 11—37.

J. De Miranda: „Opvoeden door onderwijzen”, in: *Paedagogische Studiën*, 1966, nr. 2, pp. 83—89.

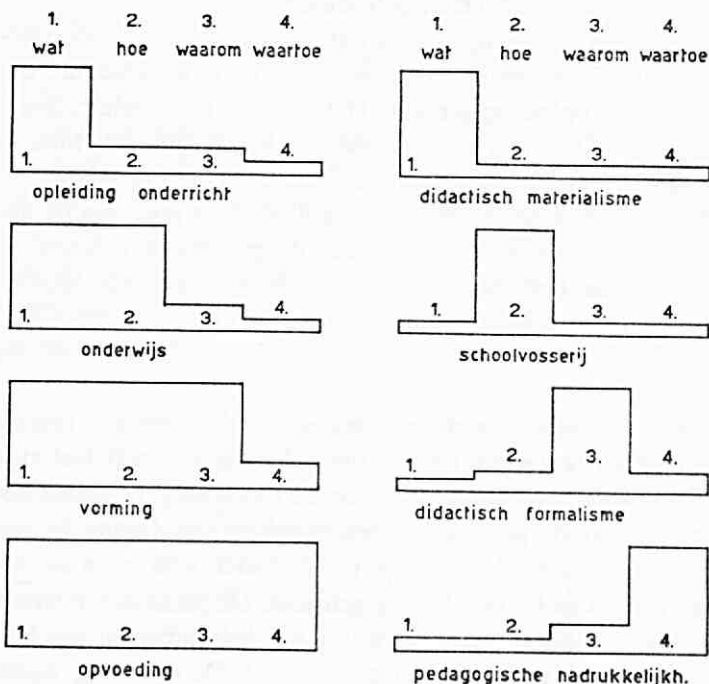
⁴ A. De Block: „Opvoeding, vorming en onderwijs”, in: *Paedagogische Studiën*, 1966, nr. 3, pp. 120—128.

H. Nieuwenhuis: *Algemene inleiding. Grondslagen en Grondbegrippen van vernieuwing in het onderwijs*, Groningen, 1959, pp. 29—42.

⁵ A. Mannheim en W. A. C. Stewart: op. cit., pp. 12—14.

A. Kriekemans: op. cit., pp. 11—12.

spreken we over onderricht.¹ De ordening van de stof wordt dan uitsluitend beheerst door zijn innerlijke logische structuur. Blijft de persoonlijke relatie tussen de leraar en leerling een rol spelen, dan kiezen we de term *onderwijs*. De ordening van de stof wordt dan mede beïnvloed door leerpsychologische motieven.²



Bovenstaande uitleg helpt ons aan een duidelijke nuancering van de meest gangbare begrippen die de verschillende vormen van pedagogische hulp aanduiden. In concreto zitten deze verschillende vormen in het opvoedingshandelen op uiteenlopende wijzen verweven zoals blijkt uit het bovenstaande schema. Valt de klemtoon op „wat” geleerd wordt dan staan we hoofdzakelijk voor een onderrichts- of opleidings-situatie. (fig. 1) Laat men zich uitsluitend domineren door leerstof dan vervalt men in het didactisch materialisme. (fig. 1¹)

De vorm onder dewelke de leerstof wordt aangeboden, krijgt aandacht in onderwijssituaties. (fig. 2) Gaat men zich al te nadrukkelijk met dit „hoe” bezighouden dan verzeilt men gemakkelijk in „schoolvosserij” en werkt men een verdere „vermethodieking” in de hand. Het is typisch voor een gezonde vormingssituatie dat niet alleen het

¹ A. Mannheim en W. A. C. Stewart: op. cit., p. 14.

² A. Mannheim en W. A. C. Stewart: op. cit., pp. 14—15.

„wat” en het „hoe”, maar ook het „waarom” aan bod komt. De leerkracht die vorming op het oog heeft weet dat men niet enkel door een bepaald weten een cultuurmens wordt, maar vooral door begrijpen en denken. Hij zal derhalve niet alleen een zekere vulling nastreven, (cultuurbestending) maar ook aandacht schenken aan de ontwikkeling van de functies (cultuurvermeerdering). (fig. 3) Legt hij uitsluitend de nadruk op de vorming van de functies dan kan hij verzeild geraken in het verwerpelijk didactisch formalisme. (fig. 31)

De opvoeder tracht boven dit alles zijn handelen ook te laten leiden door een idee omtrent het uiteindelijk „waartoe”, het doel van de opvoeding. (fig. 4) Gaat hij zich uitsluitend centreren op deze laatste vraag, dan is het gevaar niet denkbeeldig dat hij in een van prekerige pedagogische nadrukkelijkheid vervalt. (fig. 41) Het is een feit dat men deze vorm van overdrijving dikwijls aantreft in de natuurlijke opvoedingssituaties bij de ouders. Elke vorm van verwording moet uit de school worden geweerd en daaronder rekenen we niet alleen het didactisch-materialisme en het didactisch-formalisme.

3. *Artistieke opleiding en vorming, kunstzinnige en muzische opvoeding*

Het lijkt ons uit pedagogisch standpunt niet gewenst te spreken over artistieke opvoeding omdat hier meteen het zeer algemeen begrip opvoeden, gekoppeld wordt aan het meer specifiek gebied van de artiest. Be-doelt men er mee het bekwamen van de kunstenaarspersoonlijkheid teneinde de specifieke levenstaak van artiest te kunnen vervullen, dan verkiezen we de term *artistieke opleiding*. Men bekommert zich dan enkel om de toekomstige taak, waardoor het interesseveld, de beïnvloedingssfeer en de geboden hulp zich sterk verenigen tot hetgeen mendenkt van node te zijn om met succes een kunstenaarsberoep uit te oefenen.¹ Men tracht iemand te bekwamen en uit te rusten voor een specifieke taak. Men vertrekt van in het begin met een hoge graad aan begaafdheid en voortdurend doet men erop beroep, zonder evenwel zelf de kern van de persoon opzettelijk te willen verrijken.

In de mate dat men wel deze kern van de persoon wenst te verrijken en men dus de kunstenaarspersoonlijkheid zelf wil vormen, zouden we spreken over *artistieke vorming*. Deze zou dan vooral op het oog hebben al hetgeen ook binnen de kunst, het openbloeien van de kunstenaars persoonlijkheid bevordert. Deze hulp zou niet zozeer beheerst

¹ K. Mannheim en W. A. C. Stewart: op. cit., pp. 12—14.

worden door beroepseisen of door het idee dat men zich vormt omtrent de onmiddellijke kunstenaarstaak. De technieken bijvoorbeeld worden dan niet geleerd om henzelf, maar als middelen die de persoonlijkheid in staat stellen zich uit te drukken, die de persoonlijkheid toelaten gestalte te geven aan zijn artistieke conceptie. Het interesseveld blijft breed gehouden en de studenten krijgen veel artistieke exploratiemogelijkheden geboden. De kennis wordt er om haarzelf, belangeloos nagestreefd, zodat ze dieper geïntegreerd ligt en het „Zelf” van de persoon treft.¹

Artistieke opleiding en vorming worden aan de conservatoria en de academies verstrekt. Aldus liggen de problemen die ermee verbonden zijn buiten het algemeen vormend onderwijs.²

We willen het onderscheid even toelichten aan de hand van een voorbeeld. Men kan zich voorstellen dat een kunstschilder op een bepaald moment interesse krijgt voor steendruk en een cursus in steendruk gaat volgen aan een academie, een nijverheidsschool of een werkatelier. Hij zal dan de opleiding genieten van een steendrukker en daarbij alle klassieke technieken van het vak leren zodat hij als vakman op niveau staat en vaktechnisch op de hoogte is. Deze kunstenaars situatie is totaal anders dan die van de academiestudent die in de loop van zijn artistieke vorming kennis maakt met de techniek van de steendruk. Deze laatste zal ook wel de techniek leren, maar hij zal deze slechts als een mogelijk exploratieveld beleven, en de leerkrachten zullen deze technieken benutten om hem artistiek fundamentele kennis, inzichten en methoden te laten verwerven. Bovendien zal dan voornamelijk de culturele rol die de steendruk heeft vervuld, worden belicht.

Deze beide vormen van beïnvloeding bevatten het artistieke en het artisanale in verschillende verhouding en dosering.

De *kunstzinnige „opvoeding”* dient ruimer gezien te worden dan opleiding en vorming. Het zou een deel van de esthetische opvoeding zijn dat gericht is op het kunstschone en van de kunst vertrekt, doch steeds met de bedoeling de gehele persoonlijkheid op te bouwen. Hierbij worden het toegepast-schone, en het natuurschone als vormende krachten niet aangesproken, terwijl de *„esthetische opvoeding”* deze krachten wel benut. Waarom het ene begrip — het kunstzinnige — in de plaats van het andere — het esthetische — is komen te staan, is niet duidelijk. Wel lijkt ons hier de opvatting, dat men de totale opvoeding door de

¹ A. Kriekemans: op. cit., p. 12.

² J. E. Verheyen: „Aesthetische opvoeding”, in: Paedagogische Encyclopaedie, Antwerpen, 1939, Dl. 1, p. 87.

kunst kan verstrekken, de accentsverschuiving van het breed esthetische naar de kunst te hebben bewerkstelligd. Pedagogisch is het een beperking van de mogelijkheden en didactisch leidt het tot het invoeren van systemen die in de praktijk niet duidelijk meer zijn.

Sommigen menen dat kunstzinnige opvoeding en artistieke vorming verward zouden kunnen worden en men dus beter over muzische opvoeding spreekt.¹ In elke mens schuilt het muzische en dit moet, afgezien van de verschillende begaafdheidsgraden, in de mens worden ontwikkeld.² Wat men precies onder het „muzische” moet verstaan, wordt dan echter opnieuw een twistpunt en vergt uitleg. Op het eerste zicht zou men menen dat deze term verwijst naar een onderscheid tussen muzische en plastische kunsten. Het begrip is echter uitgebreider. De „muze” zou de mogelijkheid tot scheppend handelen zijn en zou zich bij het kind uiten door volledige overgave en het zichzelf vergeten in het spel, door het innig contact met de dingen.³ Om dezelfde redenen poogden Nederlandse conferentiedeelnemers het begrip „muzische vorming” te specificeren, maar zij vielen hierbij terug op „kunstzinnige vorming”. Ze kwamen dan tot de formulering: „Onder kunstzinnige vorming moet verstaan worden: het helpen om te komen tot een zo volmaakt mogelijke creatieve en receptieve schoonheidsbeleving als hulp bij de uitgroei naar volwassenheid”.⁴ Hieruit blijkt hoe het einddoel, de volwassenheid en de schoonheid uit onze begripsomschrijving ook hier nagenoeg te vinden zijn. Dat niet over de kunstbeleving of over het kunstschone wordt gehandeld laat ons een ogenblik hopen dat het probleem breder werd gezien. Verder wordt echter alles opnieuw beperkt tot de kunst. Dit blijkt wanneer ze de drie taakopgaven van de kunstzinnige vorming omschrijven als:

1. de expressieve en creatieve vermogens in ieder kind ontwikkelen;
2. de receptieve vermogens ten aanzien van de kunst, dus de ontvankelijkheid voor kunstwerken, opvoeren;
3. de smaak ontwikkelen.⁵

De vaagheid van deze formuleringen ergert ons. Zij steunen op drie

¹ L. Hoefnagels: „De mening der conferentiedeelnemers”, in: V.V.O., 1962, nr. 194, pp. 29—47.

² In Duitsland kent deze term grote opgang.

O. Haase: *Musisches Leben*, Hannover 1951.

F. Romer: *Zur musischen Bildung*, Ratingen, 1956.

³ F. Seidenfaden: *Die musische Erziehung in der Gegenwart und ihre geschichtlichen Quellen und Voraussetzungen*, Münster, 1958, pp. 4—18.

⁴ L. Hoefnagels: *ibid.*, p. 29.

⁵ L. Hoefnagels: „Commissie voor kunstzinnige vorming van de jeugd”, in: V.V.O., 1961, nr. 187, p. 7.

termen, expressie, creativiteit en smaak, die heel vaak worden gebruikt zonder dat men precies afspreekt wat men eronder verstaat. We weten welke weerklink ze hebben gekregen. We stellen vast dat ze niet meer in ondergeschikt verband worden gebruikt, maar eerder bedoeld zijn om als „vrije expressie”, als „creatieve expressie”, of als vorming van de „goede smaak”, het gehele gebied van de esthetische opvoeding te beslaan. Laten we zelf nagaan wat hier met de termen kan worden bedoeld.

4. *Expressie en creativiteit*

De term „*expressie*” vond afzonderlijk of in allerhande combinaties een zeer brede weerklink. Reeds door de positivisten werden de uitdrukkingsverschijnselen als objectieve feiten bestudeerd, waaruit men het innerlijke van de mens kon kennen. Zo trachtte Charles Darwin in zijn „*Der Ausdruck der Gemütsbewegungen bei den Tieren und Menschen*” voor de uitdrukkingen en bewegingen een causaal-evolutief verklaringssysteem te vinden.¹

Dezelfde positivistische bekommernis kenmerkt de psychologen die in de uiterlijke vormen (niet de bewegingen) de psychische structuur wensten terug te vinden.

Carus, later Kretschmer en nog later Sheldon, hebben beklemtoond hoe de lichamelijke en geestelijke verschijnselen slechts verschillende verschijningsvormen zijn van de eenheid van de persoon. Derhalve drukken somatische verschijnselen ook psychische inhouden uit en valt het innerlijke van de mens langs deze weg te bestuderen.²

Noch de positivisten met hun causale verklaring van de uitdrukkingsbewegingen, noch zij die de somatische verschijningsvormen in verband met de psyche brachten, hebben de expressiebeweging op gang gebracht. Daartoe is hun streven te nuchter en te zakelijk gericht.

De expressiebeweging werd geschraagd door een *vitalistische filosofie* en *psychologie*. Begrippen als expressie werden overgeheveld naar de pedagogiek, zonder dat men zich kritisch bezon over de inhoud van het woord. Kritische bedenkingen werden in dit verband bestempeld als

¹ Ch. Darwin: *Der Ausdruck der Gemütsbewegungen bei den Tieren und Menschen*, 1872.

T. Piderit: *Mimik und Physiognomik*, Detmold, 1886.

L. Klages: *Grundlegung der Wissenschaft vom Ausdruck*, Bonn, 1950⁷, pp. 199—219.

² C. G. Carus: *Symbolik der menschlichen Gestalt*.

E. Kretschmer: *Körperbau und Charakter*, Berlin, 1921.

W. H. Sheldon en S. S. Stevens: *Les variétés du tempérament*, Paris, 1951.

levendodende rationalisaties en beschouwd als heiligschennis. De vitalisten vertrokken immers van de tegenstelling tussen ziel en geest.¹ Het is dan ook niet vreemd dat men zowat overal een „credienst” van de expressie vindt, i.p.v. een wetenschappelijk gefundeerde didactiek. Men spreekt immers over het „geloof” in de expressie en over de tegenstanders ervan. Dat men hiermee de wetenschappelijke dimensie verlaten heeft, verveelt menig ernstig pedagoog.

In dit verband dienen we L. Klages te vermelden. De door hem gekozen uitgangstelling, met de oppositie tussen geest en ziel, is achteraf onvruchtbaar gebleken.² Ten opzichte van het tekenen en schilderen is zijn theorie totaal waardeloos zoals Altera reeds opmerkt.³ Deze laatste voegt eraan toe, dat zelfs de meest buitensporige expressionist het niet zou aandurven zich uitsluitend te beroepen op een door de „Seele” aangedreven mechanisch tekenen.⁴

Interessant blijft evenwel het onderscheid tussen onmiddellijke en middellijke expressie. De eerste wordt rechtstreeks verstaan, terwijl de andere vorm een duidelijke mededeling bedoelt. Verder onthouden we graag dat de *expressie* zich rechtstreeks verhoudt tot de *prikkelingstoestand* en onrechtstreeks tot de *weerstand*. De opvoeding dient te zorgen voor een vermindering van weerstand zodat het kind zich kan uiten. Sommigen hebben gemeend in dezelfde verhouding $E = P/W$ een zeker motief te moeten zoeken voor het opvoeren van de prikkelingstoestand. Hierover hebben we het verder nog.

Tegenover het mechanisch principe van de intelligentie stelde Bergson het handelende van de scheppende intuïtie.⁵ Al zag deze auteur de tegenstelling niet zo scherp als Klages en al zag hij filosofisch deze twee polen als onvervreembare fragmenten van het leven, toch is hij in de pedagogiek hoofdzakelijk bekend als één der hoofdmomenten uit de reactie tegen het overheersend intellectualisme van de 19de eeuw.⁶

De „elan vital” is in de mens de drijvende kracht, die leidt tot een scheppende evolutie. De expressie is de manifestatie van de vitale bron, die intuïtief is bepaald. Het is dan ook begrijpelijk dat in een pe-

¹ L. Klages: *Der Geist als Widersacher der Seele*, 1932.

² L. Klages: *Ausdrucksbewegungen und Gestaltungskraft*, 1913.

L. Klages: *Die Probleme der Graphologie*, 1910.

L. Klages: *Mensch und Erde*, 1920.

³ J. Altera: *Tekenen als expressievak*, Groningen, 1953, p. 6.

⁴ In de moderne poëzie treft men nochtans het verschijnsel aan van de zogenaamde „poésie automatique”, ook het lettrisme komt dit zeer nabij.

⁵ J. Bergson: *L'Evolution creatrice*, Paris, 1907.³

⁶ H. De Vleeshauer: „Bergson”, in: *Paed. Encycl.*, op. cit., Dl. 1, p. 229.

dagogiek die steunt op deze filosofie, geen plaats wordt gelaten aan het intellect.

De overschatting van de intuïtie had echter op didactisch terrein zeer zware gevolgen. Zo ontstond een algemene verwarring omtrent de vraag of in het kindertekenen wel fouten zouden schuilen.¹ Zij die het dichtst stonden bij de vitalistische filosofie en die in de intuïtie de ware continue kernbron wensten te zien, meenden dat men enkel kon spreken over „eigenaardigheden”. Zij die aansloten bij de empirische pedagogiek, konden deze zienswijze moeilijk aanvaarden daar zij heel goed wisten dat een kind heel dikwijls zijn onvermogen en zijn falen beseft en om hulp vraagt.

Waar kleine en persoonlijke didactische ondervindingen moeten argumenteren tegen hoogstaande filosofische theorieën is de strijd natuurlijk ongelijk. Van uit *kinderpsychiatrische* en *psycho-therapeutische richting* kwamen belangrijke argumenten, die gedeeltelijk aansloten bij het bovenstaande en die de expressiebeweging in het gelijk schenen te stellen. De loutering, de katharsis, werd in de expressie onderkend, *Breuer* vond dat het mogen afreageren van conflicten onder hypnose therapeutische waarde had. Na hem zag *Freud* hoe het heropnemen van conflicten in de psychisch gestoorde een openheid bewerkstelligt, die heilzaam is voor een vernieuwd sociaal verkeer.²

De expressie vervulde hier dus een therapeutische rol. Het is in dit perspectief dat men het kind ook uit zijn expressie, uit zijn tekenen b.v. wilde leren kennen. Aanduidingen van conflictsituaties, van regressies, van agressiviteit, van gestoord contact met de werkelijkheid, werden overal ijverig opgespoord en bijna dankbaar aangegrepen. Het is nu algemeen aanvaard dat het tekenen een diagnostische betekenis heeft. Het is echter evenzeer waar, dat de leerkracht moeilijk de stappen van de psychiater kan volgen. Daarbij wordt het duiden van kinderlijke expressie moeilijker naarmate men met oudere subjecten werkt.

Kritische bedenkingen werden over het hoofd gezien. Zo bleef men vastkleven aan een therapeutische en diagnostische opvatting omtrent de expressie. De „individuele” van Jung, die toch ook een dieptepsycholoog is, had hier opnieuw naar de pedagogische taak kunnen verwijzen. *Jung* wilde niet alleen aan stoornissen verhelpen, maar eiste dat elk individu de totaliteit van zijn persoonlijkheid verwezenlijkt, zijn Zelf zou

¹ Deze vraag werd uitvoerig betwist op het Internationaal Congres voor Tekenenonderwijs dat in 1937 te Parijs werd gehouden.

² B. G. Palland en J. Jonges: *Beknopt leerboek der psychologie*, Groningen, 1959, pp. 223—247.

ontplooiën. Dit helpen verwezenlijken is een bij uitstek opvoedende opdracht.

De expressierichting heeft zich gemakkelijk ingebed in de beweging „vom Kinde aus” en is misschien wel een hoogtepunt ervan. Voegt men bij de therapeutische, diagnostische en vitale betekenis van de expressie nog de grote drang naar voller leven, die na de eerste wereldoorlog openbloeide, dan begrijpt men dat deze termen carrière moesten maken.

Gezien de grote vrijheidsbeweging, die parallel liep met het filosofisch streven van de laatste vijftig jaar, is het normaal dat men sprak over „vrije expressie”. De twee termen, die elk zeer absoluut gericht zijn, houden in zich het naïeve geloof in de almacht van het zich autonoom ontwikkelende kind. De vrijheid van het kind, werd er gezien als een volstreekte ongebondenheid en losheid t.o.v. de evolutie, de norm, de waarde en de volwassenheid. Dergelijke vrijheid is een utopie, waarin het kind nog vlugger ten onder gaat dan in de dwang- en tuchtschool. Het onderscheid tussen de blote vrijheid, die eigenlijk neerkomt op onvermogen, onbeheerstheid, tuchteloosheid, en de gebonden vrijheid, die in feite een begrensde maar opbouwende vrijheid is, werd aanvankelijk niet gemaakt. Dit alles was immers reactie: de expressie reageerde tegenover het intellectualisme en de vrijheid stelde zich tegenover het dwangstelsel van de oude school. Vandaar het overdreven en mateloze karakter van deze beweging.

Jaspers heeft speciaal de aandacht gevestigd op het communicatieve karakter van de expressie. Hij onderscheidt drie vormen van expressie:

1. De uitdrukkingsfenomenen als mimiek, pantomimiek, geschrift, e.d.
2. De menselijke handelingen en gedragingen waardoor wij in contact treden met anderen.
3. De objectieve inhouden die vastgelegd worden in werkstukken.¹

Hierbij aansluitend willen we graag in de esthetische expressie het volgende onderscheid maken:

1. De persoonlijk-subjectieve dimensie, met daaronder projectie, het afreageren, het compenseren.
2. De persoonlijk-sociale dimensie met de mededeling en het gericht zijn naar anderen.
3. De persoonlijk-objectieve dimensie, waaronder de uitbeelding en het waardestreven gerekend worden.

Het is interessant om, op grond van dit schema, de intelligibiliteit van

¹ C. Jaspers: *Allgemeine Psychopathologie*, Berlin, 1947, p. 212.

² D. J. Van Lennep: *Psychologie van projectieve verschijnselen*, Utrecht, 1948, pp. 9—19 en pp. 21—23.

het expressieverschijnsel te belichten. Binnen de eerste dimensie valt zeker de projectie, wanneer ze beschouwd wordt als het verschijnsel, waarbij men aan één of meer personen eigenschappen, affecten, gedragswijzen en houdingen toekent die meer van toepassing moeten worden geacht op de oordelende dan op de beoordeelde persoon.¹ De Amerikanen en voornamelijk Rapaport en Lewin hebben het begrip projectie uitgebreid en dit gelijk gesteld met elke menselijke uiting. Terecht wijst Van Lennep deze uitbreiding van het begrip van de hand en stelt hij projectie tegenover communicatieve uitingen. De persoon die zich projecteert, is niet in communicatie met een „gij”, maar hij ziet eigenschappen in iemand, wanneer deze er niet noodzakelijk aanwezig zijn. Dit bewijst dat de projecterende geïsoleerd is.² Laten we aannemen dat de projectie de mens wel tijdelijk een gevoel van bevrijding schenkt. In het onderwijs zou het voortdurend projecteren een gewoonte worden die de mens scherper en scherper isoleert. Iemand die zich overal en in alles projecteert, verliest elk wezenlijk contact met de wereld en de anderen, daar hij deze beweging niet meer onder controle weet te houden. Projectie schrikt de anderen af en op de duur ondergaat het subject zijn eigen projectie. Het zou als gewone opvoedingspraktijk betekenen dat men elke objectieve kijk op het leven verliest. Het is duidelijk dat opvoeding die steunt op projectie met haar onzekerheid, geen zelfzekere en gebonden persoonlijkheid kan vormen. Ze leidt naar ont-dubbeling, naar een spiegelbeeld.

Didactisch gezien is het mogelijk het kind de weg van het persoonlijk-subjectieve zo sterk op te sturen, dat het verzeild geraakt in de hierboven omschreven geïsoleerde positie van de projectie. Dit zou natuurlijk aan de expressie alle louterende waarde ontnemen en psychisch uitzichtloos zijn. Het kind wenst te begrijpen en begrepen te worden, het heeft nood aan communicatie en wenst niet geïsoleerd te worden in een nare ivoren toren, waarvan het zeer vlug de beklemmende sfeer aanvoelt. Het is de grote verdienste van J. Altera dit te hebben ingezien. Spijtig is het echter, dat hij een tegenstelling heeft willen zien tussen projectie en expressie.³ Expressie omvat projectie, maar is tevens veel meer.

Verder vallen binnen de eerste dimensie van de expressie nog andere belangrijke aspecten zoals de compensatie, het afreageren, de sublimatie. Het voorbeeld van de projectie heeft ons echter bewezen hoe men

¹ D. J. Van Lennep: op. cit., p. 240.

² J. Altera: Tekenen als expressievak, op. cit., p. 38 en p. 40.

zich ervoor moet hoeden het subjectieve te sterk te beklemtonen.¹

In de tweede dimensie bevat de expressie de wijze waarop het kind „in de wereld is met de anderen”. Ook hier is heel wat persoonlijks. Het is echter vruchtbaarder dan het voorgaande daar het kind zijn verhouding tot de dingen en de personen bepaalt in een communicatief perspectief.

In de derde dimensie wordt de expressie meer normatief gericht. Ofwel wordt ze gecentreerd op het begrijpelijke en wordt ze eerder zakelijk. Ofwel wordt ze gericht op het realiseren van waarden en wordt ze, naar boven toe, creatief. Hieruit blijkt dat expressie door normen kan beheerst zijn, maar dit niet steeds is. Ook hier zijn we het dus niet eens met Altera, wanneer hij alle expressie wou zien als gericht door normen. De zin: „Bij expressie acht men zich gebonden aan normen, bij de projectie komen deze nauwelijks in aanmerking”, moet gezien worden in het licht van zijn reactie tegen een te subjectieve richting van de expressiebeweging.²

Zo scherp gesteld is dit dus vatbaar voor kritiek. Verder dient gezegd dat Altera tevens de term creativiteit van de hand wijst, alleen op grond van het argument dat aan het „scheppen” in eigenlijke zin nog niet mag worden gedacht.³ De onderschatting van de mogelijkheden van het kind heeft hem hier belet het normatieve, de creativiteit en de expressie op mekaar te betrekken.

De voorschoolse opvoeding is door de expressie-beweging niet grondig beïnvloed geworden. Ten hoogste kan men bij de ouders een gunstiger houding tegenover kindertekeningen opmerken. In de kindertuin viel de expressiebeweging goed samen met de zintuiglijke en motorische ontwikkeling, die een groot deel uitmaakt van haar opdracht. De didactiek van de kindertuin ruimt een zeer grote plaats in voor de vrijheid en de expressie krijgt een zeer breed veld toegemeten. Binnen het lager onderwijs stond men echter niet in dezelfde situatie. Het kind moet er leren rekenen, schrijven, lezen, het moet er geschiedenis, aardrijkskunde, Frans leren. Daarbuiten kan men nu eenmaal niet. Binnen het programma schenen tekenen, muziek en handenarbeid zowat de mooiste kans

¹ Verder moeten we hier reeds erop wijzen hoe wij een onderscheid maken tussen het differentiëren van de subjectiviteit en het beklemtonen van de subjectiviteit. Door een verdere doordifferentiëring, door een diepere nuancering van de subjectieve ervaring wordt men immers juist meer ontvankelijk voor menselijk begrip en communicatie. Het overbeklemtonen zonder differentiatie maakt dat men zich verliest in subjectivisme.

² J. Altera: Tekenen als expressievak, op. cit., p. 39.

³ J. Altera: Tekenen als expressievak, op. cit., p. 31.

aan de expressie te bieden. In het tekenen verlost deze stroming de leraar van het vervelend voorbeelden-tekenen. Een groot gebrek in de opleiding tot onderwijzen viel meteen weg. Men is immers vlug voorbereid om de leerlingen „te laten doen”.

Ook muziek onderging deze richting, tot men aan de instrumentale muziek begon. Men kwam hierop terug daar men erwaarde dat minstens de techniek moet geleerd worden.

Tekenen heeft echter veel langer de invloed van de vrije expressie-beweging ondergaan.

De leraars zijn zich ten slotte toch onbehaaglijk gaan voelen in hun rol van „overbodige” toeschouwer.¹ Vandaar het zoeken om aan de vrije expressie toch maar enige vorm te geven.

Ondertussen is men tekenen, muziek en handenarbeid als „*expressievakken*” gaan bestempelen. Hiermede is men volop in de inconsequenties beland. Er is fundamenteel tegenspraak tussen „expressie” en „vak”. Het ene is een didactisch principe, het andere slaat op een afgebakend kennisgeheel. Expressie in zijn subjectieve sociale en objectiefwaardestrevende dimensie, kan niet beperkt worden tot een of ander vak. In alle vakken, zowel in rekenen als in tekenen, moet het kind zich mogen uitdrukken. Slechts hierdoor kan men enig gezicht krijgen op de graad en de wijze waarop het leergebeuren door de leerling verwerkt wordt.²

Zolang men de expressie uitsluitend ziet als een zich projecteren, als het uitdrukken van problematisch geladen spanningen, steunt men zich al te eenzijdig op één deelaspect van het begrip. Expressie ontspringt niet alleen aan de drang om zich bloot te geven, maar berust tevens op de nood aan communicatie met anderen. Expressie bevat projectie en mededeling van betekenissen, heeft een subjectief en een objectief aspect.

Ondertussen heeft de ontwikkeling van de moderne kunst zulk een opmerkelijke zwenking genomen, dat de tot hiertoe heersende esthetische beoordelingsvormen werden gerelativeerd. Men kreeg oog voor grotschilderingen, voor de kunst van onderontwikkelde volkeren, voor de kunst van verdwenen culturen.³ Het parallellisme tussen deze verschijn-

¹ J. Heuninckx: „Karikatuur van de vrijheid”, in: *De tekengids*, nr. 45, pp. 15—18.

² R. Verbist en A. De Block: *Experimenteel-didactisch onderzoek naar de waarde van denkpsychologisch georiënteerd rekenonderwijs*, Amsterdam, s.d., p. 17.

³ De ontdekkingen van grotschilderingen te Lascaux en in Zuid-Afrika werden met belangstelling door het grote publiek gevolgd.

selen en de kinderlijke expressie werd het studieobject van menig onderzoeker. Deze studies werden geplaatst in het perspectief van de biogenetische wet van Haeckel. Aldus wees Max Verworm op de verre gaande overeenkomsten tussen de tekeningen van kinderen en deze van de onderontwikkelde volkeren. Verschillende stadia uit de kunst van „primitieven” waren weer te vinden bij het kind. In grote lijnen verloopt de evolutie van een ideoplastische uitdrukking, die vrij los staat van de zintuigelijk waarneembare wereld naar een meer natuurgetrouwe fysioplastische uitbeelding. Van een voorstellingsbeeld komt men tot een waarnemingsbeeld. Verdere ontdekkingen bewezen echter het bestaan van een vroegtijdige fase van naturalistische, fysioplastische uitbeelding. De vergelijking ging dus schijnbaar niet meer op. Doch nadere observatie van kindertekeningen toonde aan, dat zulk een periode ook bij het jonge kind te onderkennen valt. Ze zou echter door de verdere ontwikkeling van de taal en de intelligentie in het gedrang worden gebracht en vlug verdwijnen. Met dit alles is de eenheid van alle psychisch leven nogmaals beklemtoond en werd nieuw materiaal ter bevestiging van de biogenetische wet van Haeckel aangevoerd.

Bovenstaande bedenkingen werden echter in dit verband zelden gemaakt. De mogelijke psychologisch-wetenschappelijke gevolgtrekkingen werden over het hoofd gezien ten voordele van de artistieke perspectieven die door deze feiten werden geopend. De produkten, die uiting geven aan het psychisch leven der onderontwikkelde werden erkend als kunst en de overeenkomsten ervan met het kinderwerk werden aangetoond.

Van alle kanten wordt men aldus naar het begrip „kinderkunst” gedreven. De belangstelling die de schilders aan de dag leggen voor het kinderwerk blijkt o.m. uit het geraffineerd gebruik dat zij maakten van kindertekeningen, vooral als inspiratiebron. Voor het werk van Paul Klee is dit overbekend. De tentoonstellingen van kinderprodukten, door schilders ingericht, werkten ijverig mee om het idee „Kinderkunst” te propageren.

Als enthousiasten de lijn nog verder doortrekken en spreken over het kind als kunstenaar wordt het bedenkelijk. Zonder de wezenlijke esthetische en soms artistieke kwaliteiten uit het kinderwerk te miskennen, moeten we toch enige bezwaren naar voren brengen. Het toevalligheids-

De kunst van de negers, van de Polynesische eilanden, van de eskimo's, van vele onderontwikkelde volkeren kenden elk hun beurt om in het brandpunt van de belangstelling te staan. Aan de cultuur van de Inca's en van andere verdwenen volkeren, werden grootsopgezette exposities gewijd.

karakter van de hoogstaande creatieve momenten bij het kind belet ons het kind te zien als een kunstenaar. Het is ook in die zin dat A. Malraux schreef: „L'Enfant n'est jamais un artiste; il peut occasionnellement produire des oeuvres d'art.”¹ Het is duidelijk dat een didactiek niet kan steunen op hetgeen eerder het onberekenbaar spelen van het toeval is. Een opvoeder mag het leren van een gehele klas niet offeren voor enkele geslaagde werkjes. Doordat men vanuit een beperkte esthetische gezichtshoek vertrekt gebeurt dit helaas dikwijls. Vanuit opvoedkundig oogpunt is dit nastreven van persoonlijk esthetisch genot uitzichtloos.

Verder blijkt deze opvatting ook niet te stroken met het inzicht dat de kunstenaar een wezen is, bewust van zijn verantwoordelijkheid op het sociale vlak. Dat bewustzijn bestaat uiteraard bij het kind nog niet. Heel de discussie rond het kind-kunstenaar getuigt van een ontstellend gebrek aan psychologisch inzicht in het scheppingsproces van het kind. Zij die het kind als kind willen zien, doen het tenslotte groot onrecht aan door het als kunstenaar voor te stellen.

Toch moet gezegd dat de beweging rond de kinderkunst de openbare opinie gunstig heeft bepaald t.o.v. kinderwerk. Dat binnen de huiskring een meer waarderende houding wordt aangenomen tegenover de tekeningetjes van zoon of dochter, is uitermate belangrijk voor de interessevorming en voor de liefde voor het schone. Door het beklemtonen van de esthetische waarde in de werkjes opende deze beweging ook bij de leerkracht een vernieuwde waardering. Ten slotte moet gezegd dat deze esthetische waardering een interessant tegenwicht vormt voor de al te sterk diagnostische inslag van sommige opvattingen. Als basis voor een didactiek biedt het echter geen rijke uitzichten.

Heel dikwijls werden expressie en *creativiteit* door en voor mekaar gebruikt. Velen meenden dat elke schepping een vorm van expressie was en dat er derhalve geen onderscheid moest worden gemaakt. Keert men de bevestiging om en vraagt men, of alle expressie creatief is, dan blijkt onmiddellijk dat er een verschil tussen beide moet bestaan.

Wanneer een kind op een of ander voorval reageert met verdrietig schreien dan geeft het uiting aan zijn droefheid. Hoe persoonlijk, hoe eigen en hoe „einmalig” dit verdriet ook is, deze vorm van expressie kan niet creatief worden genoemd. Ze volgt ervoor teveel de conforme en algemeen bekende paden. Veronderstellen we een ogenblik dat het kind een zeer agressief schilderwerk maakt, vol kleurenvlekken, strepen

¹ A. Malraux: *Le musée imaginaire*, Paris, 1946, p. 126.

A. Malraux: *Les voix du silence*, Paris, 1951, pp. 283—286.

en ongecontroleerde lijnen. Dit is misschien volop projectie en expressie, maar het is niet noodzakelijk creatief want het kan mislukt zijn of berusten op een na-doen van wat is voorgedaan. Lucht het zijn droefheid in een portret met grote traanogen, met geklemde handen om een zakdoek dan is dit misschien wel creatief werk. De originele dimensie, het nieuwe, althans het nieuwe van uit psychologisch oogpunt, is hiervoor nodig. Van zohaast het kind zijn eigen schepping beleeft als nieuw, kunnen we spreken van psychologische creativiteit. Het objectief nieuwe, het nieuwe voor allen en het daardoor vernieuwde, is hier niet vereist. We onderscheiden dus tevens de „culturele” creativiteit, die als hoogste niveau van geestelijk leven, genetisch eerst later wordt bereikt.

3. persoonlijk objectieve expr.	} culturele creativiteit } psychologische creativiteit } waardestrevend	cult. esth. creat. c.
		esth. creat. b.
		esth. expressie a.
2. persoonlijk sociale expr.	:	communicatie
1. persoonlijk subjectieve expr.	:	projectie

EXPRESSIE - CREATIVITEIT

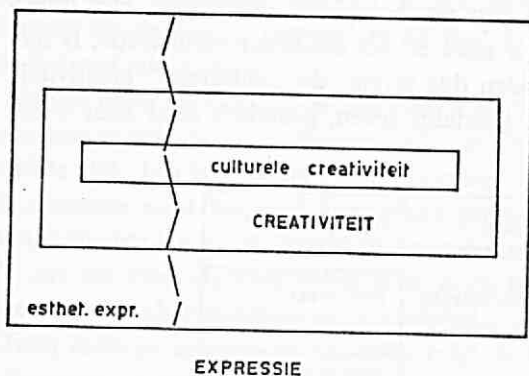
Het is nu duidelijk dat alle creativiteit binnen het veld van de expressie valt, doch daarin een speciale plaats bekleedt. Voor haar staat de norm hoger: het moet nieuw zijn, origineel, het is nooit een na-doen. De creativiteit vergt dikwijls hogere inspanning dan de doorsnee-expressie, zij is meer bedoeld, meer doelgericht, meer opzettelijk gewild.

Voor de pedagoog blijft creativiteit een ideaal dat hij nastreeft: dat zou hij in elk persoon willen bereiken om ten volle het succes van de opvoeding, cultuur-bestanding en -vermeerdering, te kunnen realiseren. Expressie is voor hem slechts het middel en de weg hiertoe. Hij weet ook dat de kansen dat hij hierin ten volle slagen zal, begrensd zijn. Toch zal hij zich niet te sterk fixeren op de antithese die men zeer graag ziet tussen executieve en creatieve types. Pedagogisch gezien ligt de ontwikkeling van de creativiteit binnen de persoonlijkheidsvorming.¹

¹ L. Hoefnagels: „De mening der conferentiedeelnemers”, *ibid.*, p. 29. Nadere analyse van de zin: „Alle creatieve uitingen moeten worden gezien als bijdragen

5. Besluit

Vatten we nu al hetgeen we weten omtrent de verhouding expressie-creativiteit samen in een schema. Het is duidelijk dat men met „vrije expressie” meestal de onderste laag bedoelt. We leerden echter reeds bij Read dat slechts de bovenste laag als „vrij”, onbaatzuchtig en gedisinteresseerd kan worden beschouwd. Hoever men in het onderwijs in deze hiërarchische ordening kan opklimmen werd nooit bepaald.



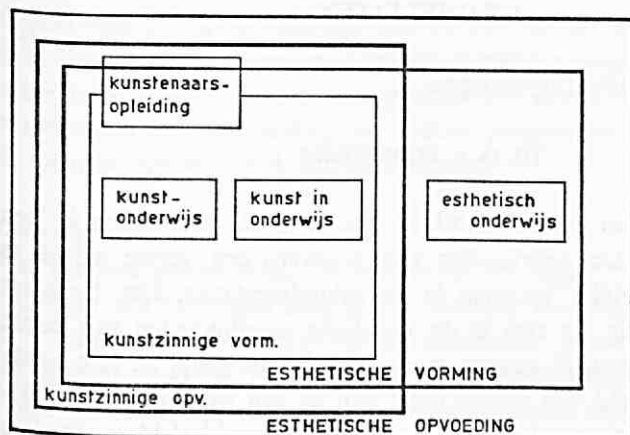
EXPRESSIE

Het begrip „expressie” verwijst naar de uiting van innerlijk psychisch leven, slaat dus op een psychische functie. Van „esthetische” expressie spreken we slechts bij een welbepaalde vorm van uiting. Wij beperken dan de psychische functie van het zich uiten tot het gebied van het esthetische. Naast de esthetische expressie onderscheiden wij echter ook het esthetisch beleven en het esthetisch oordeel. De esthetische creativiteit ligt binnen de esthetische expressie maar onderstreept duidelijker het bewustzijn van normen. Men denkt immers bij het woord expressie meer aan het bevrijdende van de uiting, aan de psychische beweging van binnen naar buiten. Creativiteit verwijst directer naar het realiseren van een doel, naar het scheppen van nieuwe, originele gestalten die eventueel een culturele waarde kunnen bezitten.

Ook de termen die de vorm van pedagogische hulp aanduiden kunnen in een schema worden samengevat.

De benaming „esthetische opvoeding” is het best geschikt om het totale gebied van het schone in de opvoeding aan te duiden. Deze brede term slaat dus op elke hulp die in verband staat met de esthetische stelling-

tot de vorming van de persoonlijkheid; ze zijn dus slechts middel, geen doel.” Dit zal duidelijk maken dat het bovenstaande slechts in schijn eraan tegengesteld is. Het spreekt immers vanzelf dat creativiteit van ondergeschikt belang is t.o.v. persoonlijkheidsvorming, maar toch zien we haar liever als onderdeel of interessante dimensie ervan.



name en met de integratie van de schoonheidswaarde in de persoon. Wordt deze beïnvloeding systematisch, planmatig en doelbewust verstrekt binnen de school, dan spreken we over „esthetische vorming”. Wanneer men enkel het kunstschone op het oog heeft kan men bovenstaande termen respectievelijk vervangen door kunstzinnige opvoeding en kunstzinnige vorming.

Hierbij wordt dan het kunstschone als opvoedingswaarde en als vormingswaarde gezien in betrekking tot de totale persoon. Het kunstonderwijs en de kunstenaarsopleiding zijn veel beperkter en meer een kwestie die de kunstenaarspersoonlijkheid en zijn taak betreft. De term „muzische vorming” wenst iets breder te zijn, maar verliest hierbij elke precies omschrijfbare begripsinhoud, dit blijft dus een synoniem voor kunstzinnige vorming.

De problematiek die in onze studie in behandeling wordt genomen betreft dus de esthetische opvoeding en vorming en in enkele gevallen waar we ons tot het kunstschone beperken deze van kunstzinnige opvoeding en vorming.

STUDIELESSEN

Een vorm van begeleidingsgroepen

TH. G. A. HOOGBERGEN

Na de periode van studie-instructie van ongeveer zes weken blijken leraren bij geregelde uitwisseling van gegevens een eerste indruk te hebben van mogelijke tekorten in de schoolprestaties. Het heeft tot dat moment weinig zin zich in de specifieke moeilijkheden van iedere leerling te verdiepen, al aangenomen dat zulks mogelijk is. Het eerste voorlopige overzicht van schoolcijfers kan na een week of zes wel beschikbaar zijn. Op grond daarvan plaatst de brugklasleider sommige jongelui in de begeleidingsgroepen, die per groep ten hoogste vijftien leerlingen tellen. Er valt weinig tegenspraak te duchten, als gesteld wordt dat voor de begeleidingsgroepen de vakken Nederlands, Frans, Engels en Wiskunde het eerst in aanmerking komen. Overigens menen wij, dat de aanpak in een bepaald vak, zeker voorzover deze wezenlijk gericht is op correctie van een onjuiste studie-houding, ten gunste van andere vakken zal doorwerken.

De inrichting van begeleidingsgroepen voor Nederlands, Frans, Engels en wiskunde vindt haar grond voornamelijk in het feit, dat juist deze vakken in de brugklas het meest selectief worden geacht, dat daarvoor de meeste onvoldoende cijfers vallen en dat met name voor Wiskunde, Frans en Engels de spreiding van de cijfers het grootst is. Voor deze laatste vakken geldt bovendien, dat zij in de meeste gevallen op de basisschool niet zijn onderwezen, zodat hun leerdiscipline alle kinderen het minst bekend is.

Geen bijlessen

Jongelui, die voor één of meer vakken onvoldoende cijfers behalen, komen in ieder geval in aanmerking voor plaatsing in een begeleidingsgroep voor drie lessen per week. Begeleiding gedurende zes weken kan uitsluitend plaatsvinden voor één vak. Het is daarbij van belang deze begeleidingslessen niet te zien als een in de rooster geïntegreerde vorm van bijlessen, een soort gesublimeerde huiswerk cursus, die de ouders bovendien niets kost. In de opvatting immers past een beleid, dat erop gericht schijnt te zijn, de aanwezige gaten in de kennis zo snel mogelijk te stoppen met snelle herhalingscursusjes van bepaalde onderdelen. Stellig is het effect op korte termijn merkbaar in een

stijging van de cijfers voor dat vak en een opvoering van het rendement. Het is echter de vraag of bij een dergelijke aanpak van een duurzame verbetering kan worden gesproken. Het geven van bijlessen moet zeker leiden tot teleurstelling bij ouders, jongelui en docenten, omdat de tekorten niet wezenlijk zijn gecorrigeerd.

Individuele relatie

Het verdient aanbeveling, dat leraren in het begin van het schooljaar het falen van leerlingen niet al bij voorbaat toeschrijven aan een gebrek aan intelligentie, maar op de allereerste plaats aan tekorten in de studiemethodiek. Het blijkt dan van fundamenteel belang deze feiten overzichtelijk te diagnostiseren om samen met de leerling aan de therapie te werken.

Een werkplan in overleg tussen begeleidende docent en leerling opgesteld, lijkt een vruchtbare basis tot verbetering, omdat men pas van een duurzaam effect kan spreken als de foutieve methodiek systematisch wordt aangepakt. Bovendien kan dit werkplan in een goede individuele relatie tussen docent en leerling voortdurend een onderwerp van discussie vormen.

Het is onmogelijk om op korte termijn een gewijzigde studiehouding te verwachten, tenzij deze is opgebouwd in samenspraak en in samenwerking met de leerling. Adviezen en richtlijnen aan de hele klas gegeven mogen dan enige zin hebben, het blijvende resultaat van een dergelijk optreden is meestal omgekeerd evenredig met de tijd, de moeite en de woordenstroom, die de goedbedoelende docent aan deze activiteiten besteedt. Beïnvloeding door leraren terzake van een betere studie-attitude is wezenlijk en grondige beïnvloeding komt vooral tot stand langs de weg van de discussie. Deze kan weer uitsluitend plaatsvinden in kleinere groepen.

Oorzaken van falen

Er komen verschillende factoren in aanmerking, die als oorzaak voor het falen van leerlingen kunnen gelden. Bij brugklasleerlingen, die in overgrote meerderheid nog over jeugdig enthousiasme beschikken, stuiten wij op een foutieve werkmethode, maar ook op talrijke emotionele problemen, waaronder gevoelens van onzekerheid en angst een grote rol spelen. Soms spruit deze onzekerheid voort uit de wetenschap ternauwernood steun van de ouders te mogen verwachten, omdat deze uitsluitend een lagere schoolopleiding genoten. Van tijdelijke aard blijkt de onzekerheid, die het gevolg schijnt te zijn van een zekere

ruimte-vrees in de nieuwe situatie. De vertrouwde vriendenkring van de basisschool ontbreekt soms helemaal. De zekerheid in leerprestaties boven een groot deel van de klas te staan, is aangetast. In hun nieuwe omgeving zijn zij duidelijk de „broekjes”, terwijl zij juist in de hoogste klas van de basisschool bepaalde privileges genoten op grond van hun ancienniteit. Van alleswetende senioren degraderen ze tot hulpeloze junioren!

Overgeleverd te zijn aan een vijf- tot tiental docenten in plaats van aan één of twee onderwijzers lijkt in de praktijk van minder invloed dan leraren gewoonlijk denken.

In toenemende mate geldt de storende invloed van het milieu als een belangrijke oorzaak voor onvoldoende schoolprestaties: het ontbreken van regelmaat in het gezin, soms de afwezigheid van een duidelijk voorgeleefde hiërarchie van waarden, veelvuldige uithuizigheid van vaders en moeders, gezagsconflicten tussen ouders en kinderen, de enorme invloed, die de moderne communicatiemiddelen vaak ten goede, maar soms ook ten kwade op de concentratie van de jongelui uitoefenen; om maar te zwijgen van de bijna onoplosbare problemen, die manifest slechte verhoudingen tussen de ouders veroorzaken.

Tegenover veel van deze problemen staat de school als instituut geheel of gedeeltelijk machteloos. Bovendien blijken de oorzaken van het falen meestal complex van aard te zijn. Aandacht voor de puberteitsmoeilijkheden van de jongelui en een individuele begeleiding zijn de enige concrete aangrijpingspunten, die in veel gevallen leiden tot een moeizame, maar uiterst dankbare vorm van contact, waarvan duurzame correctie in het leergedrag vaak het aanwijsbare gevolg is.

Goede persoonlijke relatie

Als hoofdoorzaak van duidelijk falen geldt uiteraard de verkeerde studiemethodiek of beter het ontbreken van ieder systeem van aanpakken. De aandacht, die wij in de begeleidingsgroepen aan de leerlingen besteden, zal vooral gericht moeten zijn op het aankweken van een goede werkhouding. Het gaat daarbij niet aan elementaire zaken als leren wat werken is, plichtsbef en het zich verantwoordelijk weten voor een gegeven opdracht min of meer discutabel te stellen. Het zijn de fundamenteën, waarop een zakelijke, maar vooral een menselijke benadering steunt. Een systematische aanpak van de verkeerde studiemethodiek kan alleen met vrucht geschieden, als de begeleider docent een helder inzicht heeft in de doelstelling van deze studieu-uren, in de oorzaken van falend leergedrag bij zijn pupillen en de

overtuiging bezit de studie-attitude metterdaad te kunnen corrigeren. Wie niet in de mogelijkheden van begeleiding gelooft, kan er beter niet aan beginnen, hij schiet immers op een wezenlijk punt tekort: het scheppen van het juiste groepsklimaat en het leggen van een goede relatie tussen leerling en begeleidende leraar.

Begeleidende docenten kunnen natuurlijk nagaan, hoe leerlingen hun studie inrichten, hoeveel tijd ze aan hun werk besteden, waar ze studeren en onder welke omstandigheden. Nuttige zaken, maar niet wezenlijk als men er niet in slaagt het leergedrag van leerlingen te analyseren en hen leert hun studie op juiste wijze te organiseren.

Het verwerven van een goede studie-attitude zal moeten beginnen bij het openleggen van de intrinsieke motivatie bij iedere leerling. Waarom studeert hij en waarom deze vakken? In de introductie-motivatie-lessen zal voortdurend bij talrijke gelegenheden moeten worden gewezen op het belang van studie in het algemeen en van ieder vak in het bijzonder. Normatieve en utilitaire aspecten dienen begeleidende docenten zowel te noemen als te onderscheiden.

Samenwerking brugklasdocenten

Uiteraard is het belangrijk dat docenten inzicht hebben in de didactiek van hun collega's, zeker als deze tot dezelfde vakgroep behoren. Daartoe is de institutionalisering van de vak-secties, waarover in de inleiding al is gesproken van doorslaggevend belang, maar zeker niet minder het bijwonen van lessen van vakcollegae. Een uitstekende gelegenheid op de hoogte te geraken van de wijze van lesgeven van collega's bieden de lesanalyses, die docenten-audiores aan leerlingen geven tijdens de oriëntatiedagen.

Begeleidingslessen verlopen, zo leert de praktijk, het best, indien zij gegeven worden door vakcollegae, die niet tegelijk voor dezelfde leerlingen in het normale weekrooster optreden. Men kan zich de organisatie van brugklassen dan voorstellen als een groepsgewijze indeling van twee, drie of vier eerste klassen. In de eerste groep van bijvoorbeeld drie brugklassen geeft de ene docent Engels, terwijl zijn vakcollega voor leerlingen uit deze klassen de begeleidingsles verzorgt.

De oorzaken die tot slechte studieresultaten aanleiding geven, mogen dan vastgesteld zijn en blijken uit een zwakke intrinsieke motivatie, uit een gering vermogen tot concentratie, uit aanwijsbare slordigheid (slecht schrift, rommelige indelingen), uit gebrek aan organisatievermogen, daarmee is met de therapie, de verbetering van de studie-attitude, nog geen begin gemaakt.

Een viertal wezenlijke bestanddelen met als hoofdelement de foutenanalyse en daarnaast de gespreksbegeleiding, de geprogrammeerde instructie en de geconcentreerde leeropdracht-ter-controle dienen voortdurend min of meer doorzichtig aan de orde te komen.

De foutenanalyses kunnen het best gemaakt worden aan de hand van gemaakte proefwerken. De schriftelijke werken zijn een goed uitgangspunt voor nadere analyse. In deze werkstukken zal de stof voor een goed deel zijn samengevat. De leerlingen dienen deze proefwerken dan ook te bewaren.

Een krachtige steun voor de begeleidingsgroepen bieden korte geprogrammeerde cursussen, die allerlei onderdelen opnieuw en langs een andere weg aan de orde stellen. Het zou te wensen zijn, dat op korte termijn voor ieder vak van deze geprogrammeerde leergangen-terherhaling op de markt kwamen.

Ook het speuren naar oorzaken van aanwezig „under-achievement” behoort tenslotte tot de opdrachten van de begeleidende leraar.

(Voor uitvoeriger informatie wordt verwezen naar M. L. Dankers - Th. G. A. Hoogbergen - A. W. Parent „Over de Brug helpen II”, Wolters-Noordhoff, Groningen.)