

Kunst en cultuur als manier van denken

Een cognitief perspectief op kunst- en cultuureducatie

Lode Vermeersch

In de loop van de twintigste eeuw maakt de cognitieve theorievorming steeds meer school. Lode Vermeersch gaat in dit artikel na wat een cognitieve kijk op kunst- en cultuureducatie betekent. Hij geeft daarbij een overzicht van de achtergronden en belangrijkste denkers binnen deze stroming.

De twintigste eeuw is een eeuw van belangrijke uitvindingen en grote ontdekkingen die de mensheid sterk hebben beïnvloed: auto's, vliegtuigen, radio en tv, laserstralen, geluidsgolven, de DNA-structuur... We kunnen het makkelijk over het hoofd zien, maar eigenlijk was het ook de eeuw van het denken. Of preciezer: *het denken over het denken*. Pas de laatste honderd jaar onderzoeken steeds meer wetenschappers hoe en wat wij als mensen allemaal (kunnen) denken en waar dat denkvermogen vandaan komt en toe leiden kan.

Natuurlijk weten we al langer dat de mens naast een lichaam ook een mentale staat kent en dat gedachten ons zowel goed als kwaad kunnen doen. René Descartes wees ruim vierhonderd jaar geleden al op de dualiteit van lichaam en geest en op het verband tussen zijn en denken. En later gingen andere filosofen als Locke en Kant zich buigen over de uitdagingen en (vooral) de problemen van de psyché, en met name zaken als het (onder)bewustzijn en het (feilbare) geheugen. Maar het duurde tot de twintigste eeuw vooraleer ook andere vakgebieden – zoals de linguïstiek, antropologie en geneeskunde – onderzoek naar het menselijke denken echt omarmden. Het is dan ook geen toeval dat de (cognitieve) psychologie en de neurowetenschap, twee disciplines die gericht zijn op de mentale vaardigheden van de mens, in de afgelopen eeuw een sterke opgang kenden. Ze vormen mede de basis van wat de we nu cognitiewetenschappen noemen. Naast nieuwe wetenschappelijke inzichten over hoe het menselijke denken precies functioneert, gaven de psychologie en neurowetenschap tegelijk ook aan leken een welkome verklaringsgrond voor bepaalde fenomenen – van leerstoornissen tot burn-out – die voorheen nogal mysterieus en onverklaarbaar leken. En ze zorgden ervoor dat dagelijkse verschillen in bijvoorbeeld artistieke smaak en esthetische voorkeur eenvoudig konden worden verklaard of zelf 'wegverklaard': *It's the mind, stupid*.

Ook de pedagogiek is niet aan de groeiende invloed van het cognitiewetenschappelijk denken ontsnapt. De invloed was zelfs zo sterk dat de Amerikaanse psycholoog Jerome Bruner in de jaren vijftig van de vorige eeuw stelde dat er een 'cognitieve revolutie' op til was. Hij bedoelde daarmee dat de focus van de psychologie en pedagogiek steeds minder gericht was op hoe bepaalde prikkels gedrag uitlokken (het behaviorisme), maar eerder op wat en hoe mensen precies denken en, voor onderwijsexperts, op hoe mensen precies leren en hoe dat leren cognitief verloopt.

Dergelijke complexe vragen werden ook snel doorgetrokken naar het leren van, over en door de kunsten. Het gevolg laat zich raden: sinds het midden van de vorige eeuw zijn steeds meer theoretici in de kunst- en cultuureducatie het verband tussen cognitie, kunst en educatie gaan beschrijven en onderzoeken. In dit artikel ga ik daar dieper op in. Eerst situeer ik de cognitieve theorievorming in een breder maatschappelijk en historisch kader, om te duiden hoe het cognitief perspectief op kunst- en cultuureducatie is ontbolsterd én om

aan te geven hoe dit perspectief verschilt en zich soms zelfs afzet van andere benaderingen. Vervolgens maak ik in dit overzichtsartikel duidelijk dat het cognitief perspectief een steeds breder pad bewandelt en zo ook andere benaderingen is gaan inkapselen. Juist daardoor biedt dit perspectief vandaag veel uiteenlopende inzichten. Ik illustreer dat met enkele van de volgens mij belangrijkste en meest spraakmakende theorieën en auteurs.¹ Het gaat me er in dit artikel niet om een specifieke stelling of boodschap naar voren te schuiven of een bepaalde hypothese te toetsen of onderzoeksvraag te beantwoorden. De inzet is een toelichting van het *wat* en *waarom* van de cognitieve kijk op kunst- en cultuureducatie. En dus ook een verkenning van wat kunst en cultuur voor onze individuele en collectieve geestesgesteldheid (kunnen) betekenen.

De lange aanloop naar de cognitieve revolutie in de kunsteducatie

Academici geloven graag dat onderzoek en theorievorming onze kijk op de samenleving vormgeven en uiteindelijk ook ons gedrag in en organisatie van die samenleving mee bepalen. Maar vaak werkt het ook andersom en is het academische werk de resultante van een specifieke plaats of tijd. Zo zijn er in het wetenschappelijk denken over kunsteducatie in de westerse wereld sinds 1900 een paar grote stromingen die verbonden zijn met wat op dat moment in die maatschappij speelde en met hoe de samenleving destijds naar kunst keek en kunst definieerde.

Kunst(educatie) in functie van ambacht en vakkennis

Tot aan het begin van de twintigste eeuw, toen de gedragswetenschappelijke of behavioristische kijk in de psychologie (toen nog een piepjonge wetenschap) en pedagogiek nog dominant was, verdiepten theoretici zich sterk in het verband tussen de kunsten en de werkelijkheid. Er werd – simpel gesteld – vanuit gegaan dat het eerste het tweede representeerde, en liefst zo direct en accuraat mogelijk. Dit spoorde netjes met de manier waarop in Europa en de Verenigde Staten kunstonderwijs in het curriculum werd opgenomen. Het accent lag in die tijd namelijk vooral op de vraag hoe kinderen het best een bepaalde kunstdiscipline onder de knie konden krijgen. Vooral de technische uitvoering in het beoefenen en maken van kunst stond daarbij voorop en uniformiteit in het resultaat was eerder een zegen dan een vloek. Het leren zelf bestond erin de vooraf uitgelegde regels zo goed mogelijk (vaak stap voor stap) te volgen, meestal in een leerling-meester-leersituatie. De meester gaf gerichte instructies of – in gedragswetenschappelijke termen – stimuli, en de leerling beantwoordde die met een bepaalde uitvoering of respons.

1 Ik noem enkele van de belangrijkste stemmen, maar deze selectie is zeker ten dele subjectief en dus betwistbaar. De lijst van theoretici is ook verre van exhaustief.

Het artistieke leerproces werd in dergelijke eenvoudige termen benaderd. Als er al methoden voor kunsteducatie circuleerden, dan instrueerden ze vooral hoe je bijvoorbeeld goed en accuraat kon waarnemingsteken. En als er al aandacht was voor de cognitieve kant van deze praktijk, dan ging die vooral uit naar het memoriseren van concrete, artistiek-technische vaardigheden en ambacht. Zelfexpressie (je eigenheid uitdrukken) en zelfbewustzijn (het besef van je eigenheid en die van de ander) waren niet erg belangrijk. Ook aan de esthetische smaak en persoonlijke voorkeuren van de maker werd niet veel belang gehecht. Integendeel, dergelijke meer cognitieve ambities zag men vaak juist als hinderlijk. Vooral educatie in de beeldende kunsten werd eigenlijk als erg utilitair ervaren, het was immers een vorm van training die kon leiden tot een baan in de design- en maakindustrie. In haar boek *An uneasy guest in the schoolhouse* vergelijkt Ellen Winner (2022) het met de manier waarop we tegenwoordig het leren coderen en programmeren als mogelijke opstap zien naar een toekomstige goedbetaalde baan in de IT-sector en niet als manier om te reflecteren hoe algoritmes ons denken en doen sturen.

Kunst(educatie) in functie van expressie

Vanaf het begin van de twintigste eeuw draaide kunsteducatie steeds meer om spontane zelfexpressie. Een van de toonaangevende theoretici op dat vlak is de Amerikaanse filosoof John Dewey (1934), die een echte pleitbezorger was van de idee dat goed kunstonderwijs ervaringsgericht moet zijn. Dewey vond dat lerenden – ook bij kunstonderricht – voor zichzelf moesten leren denken. Dat ‘voor zichzelf leren denken’ heeft al een duidelijke cognitieve connotatie, maar was voor Dewey vooral van maatschappelijk belang. Het was voor hem vooral een zaak van rechtvaardigheid en gelijkheid. Of noem het zelfs verzet: geen enkele leerling moest zich laten onderwerpen aan het gezag van een leraar of een bredere maatschappelijke onderdrukker. Het ging hem dus minder om het individuele zelfbesef van de lerende, laat staan om een zelfkritische reflectie bij het (leren) maken van kunst. Belangrijk was wel dat de lerende zich helemaal spontaan en vrij kon uitdrukken, niet gehinderd door artistieke tradities of conventies.

Het utilitaire denken was daarmee niet plots helemaal van de baan, het kreeg alleen een andere invulling. Herbert Read (1943) maakt in zijn bekende *Education through art* de analogie met een bij: ook die volgt een eigen gekozen, vaak onregelmatig en spontaan veranderend pad, maar dat pad leidt uiteindelijk wel tot een doel en een meerwaarde: het maken van honing. De meerwaarde van spontane zelfexpressie via de kunsten zit volgens Read vooral in de emotionele én cognitieve ontwikkeling van het kind. Maar net als bij Dewey komt bij de Brit Read ook de samenleving als geheel in beeld. Hij stelt duidelijk: ‘(...) the secret of our collective ills is to be traced to the suppression of spontaneous creative ability in the individual’ (Read, 1943, p. 201). Met zijn nogal psychoanalytisch discours over ‘collective ills’ verwijst Read in bedekte

termen naar onder meer de twee wereldoorlogen, belangrijke collectieve trauma's die van het naoorlogse kunstonderwijs een manier maakten om persoonlijke en collectieve emoties (van onbegrip, verdriet of schuld) te kanaliseren, uit te drukken en uiteindelijk ook onder controle te houden (Efland, 2004). Ook Viktor Lowenfeld (1947) maakt in zijn invloedrijke werk *Creative and mental growth* soortgelijke analyses.

Kunsteducatie werd zo in de eerste helft van de twintigste eeuw vooral een zaak van je eigen gevoelens als individu of groep uitdrukken om je eigen ervaringen te verwerken en je eigen identiteit te ontwikkelen, zonder de autoritaire sturing van anderen. Hoewel kunsteducatie daarmee al expliciet over de mentale huishouding van de mens ging, golden de kunsten en kunsteducatie toch eerder als een emotiegedreven dan een echt cognitief leergebied (Efland, 2002). De gevoelens waren dan wel van psychologische aard, ze stonden het rationele denkvermogen in de weg, zo werd aangenomen.

John Dewey: kunst als ervaring

De Amerikaan John Dewey (1859-1952) was naast een wereldberoemd filosoof ook psycholoog en staat nog steeds bekend als een van de belangrijkste moderne denkers over educatie. Hij behoorde tot de filosofische stroming van het pragmatisme. Zijn bekendste kunstfilosofisch werk is *Art as experience* (1934), een nogal moeilijk leesbaar werk over de 'ervaring' die de kunsten met zich meebrengen. Voor Dewey was een esthetische ervaring een fysiek én psychologisch event met een betekenis die het alledaagse zelf (bijvoorbeeld louter kijken naar een kunstwerk) overstijgt en uiteindelijk kan leiden tot een gevoel van eenheid of harmonie. Hij benadrukte daarbij het belang van de zintuigen als beginpunt voor de ervaring die kunst is, maar stelde ook dat die ervaring – als een soort een wisselwerking tussen de mens en zijn omgeving – uiteindelijk slechts een middel is voor een hoger moreel doel.

Herbert Read: educatie door middel van kunst

De Brit Herbert Read (1893-1968) was ook een academisch filosoof, maar als dichter, schrijver, redacteur en criticus ook een man van de kunsten zelf. Hij schreef toegankelijk over kunst, vaak – net als Dewey – in een essayistische stijl. Zijn meest invloedrijke werk over kunst(educatie) is *Education through art* (1943). Dat boek legt niet één theorie uit, maar laveert tussen verschillende onderwerpen, van de definitie van kunst, over het belang van artistieke expressie bij kinderen tot en met de positie van de leraar. Zijn tekst is nogal psychoanalytisch gekleurd. Hoewel op sommige punten zeker verouderd, blijft de boodschap van het boek nog steeds veel mensen aanspreken: kunst hoort in de kern van het onderwijscurriculum. Kunst in educatie is een manier van persoonlijke expressie die voor iedereen mogelijk en zinvol is, zo stelde Read, maar ook een middel tot gemeenschapsvorming (Read schreef het boek tijdens de Tweede Wereldoorlog).

Viktor Lowenfeld: creatieve en mentale groei

Een generatiegenoot van Read was de Oostenrijkse Viktor Lowenfeld (1903-1960). Hij geldt als een pionier in het uitwerken van een ontwikkelings-theorie over artistieke (beeldende) expressie. In zijn onderzoek en door zijn ervaring kwam Lowenfeld erop uit dat de menselijke creatieve en mentale groei bepaalde vaste patronen kent. Hij werkte dit in *Creative and mental growth* (1947) uit in een model met ontwikkelingsstadia in de stijl van onder anderen Piaget en Kohlberg. Lowenfelds model was een van de eerste van deze stadia- of fasenmodellen voor het leren in het domein van kunst en cultuur. Later volgden er vele andere, in verschillende kunstdisciplines, zoals Housen (1983), Klein (2005), Parsons (1987) en Swanwick en Tillman (1986).

Kunst(educatie) als manier van denken

De open en ook nogal therapeutische benadering van kunsteducatie veranderde in de jaren vijftig en zestig van de vorige eeuw definitief, of beter gezegd, er werd een extra laag toegevoegd. Door de eerder vermelde 'cognitieve revolutie' versterkte de aandacht voor de mentale activiteit die ook kunst(educatie) met zich meebrengt. De introductie van het cognitivisme in het denken over kunst en kunsteducatie betekende eigenlijk zoveel als het toelaten om de kunsten vooral als een manier van denken te zien, en het leren *van, door en met* de kunsten als een activiteit van en verrijking voor de geest. En hoewel dat vandaag een moeilijk te betwisten stelling lijkt te zijn, klonk ze in de jaren zestig vrij iconoclastisch (Efland, 2002; Gardner, 1989).

Het binnenbrengen van het cognitieve perspectief in de kunsteducatie had ook consequenties. Zo verschoof de blik langzaam van het artistieke artefact zelf naar de manier waarop over dat artefact werd gedacht en hoe kennis en opinies erover werden geïnternaliseerd. Anders gezegd: de studie van de kunsten was niet meer louter 'artefactual', maar werd ook 'sociofactual' en 'mentifactual' (Huxley, 1955). En dat gold bovendien niet alleen voor de kunsten, maar voor de analyse van cultuur (en culturen) in het algemeen. Ook daar verlegde de nadruk zich van culturele artefacten en events naar de vraag hoe mensen vorm en betekenis geven aan en met die artefacten en events. Wat eerder vooral het doel van analyse was, werd langzaam een middel in een ruimere analyse.

Ook de kijk op het leren veranderde. De activiteit van het leren werd duidelijker benaderd als een voortdurend verwerven, opbouwen, opslaan, transformeren en gebruiken van cognitieve structuren of schemata. Die cognitieve structuren zijn niet zozeer kennis (zoals het onthouden van feiten), maar de manier waarop we die kennis ordenen en gebruiken, bijvoorbeeld om inzicht te krijgen over het zelf of over de ander.

Deze paradigmashift naar het cognitivisme midden twintigste eeuw was niet toevallig, want in die tijd groeide de interesse voor het hoe en waarom van de cognitieve ontwikkeling van de mens in het algemeen. Denk aan de taxonomie van Benjamin Bloom (1956), waarin activiteiten met betrekking tot het menselijke denken, leren en begrijpen zijn gecategoriseerd in verschillende cognitieve, affectieve en psychomotorische domeinen. Of denk aan de cognitieve ontwikkelingstheorie die Jean Piaget al jaren eerder ontwikkelde, maar die pas in de jaren zestig grote invloed kreeg op hoe men het opgroeien en leren van kinderen bestudeerde en interpreteerde. Verder werden diverse theorieën gelanceerd die een analogie zochten tussen mens en computer (toen nog een nieuw ding) en daardoor bijzondere aandacht hadden voor processen van symbool- en informatieverwerking, een cognitief vraagstuk bij uitstek.

Het cognitieve perspectief deed zo zijn intrede in het sociaalwetenschappelijk onderzoek. Het werd het speelterrein van de moderne cognitieve psychologie die ook tot aan het veld van de kunst- en cultuureducatie reikte. De impact op dat veld was erg groot, juist omdat het de aard en het leren van de kunsten in een ander daglicht plaatste. Waar in de eerste helft van de twintigste eeuw de kunsten als vakgebied nog duidelijk tot het affectieve domein behoorden, werden ze in de tweede helft steeds meer en explicieter gezien als behorend tot het cognitieve domein (Parsons, 1987). Een ommezwaai die tot op vandaag doorwerkt.

Nelson Goodman: kunst als symboolsysteem

In 1967 zette de Amerikaanse filosoof Nelson Goodman (1906-1998) aan de Harvard Graduate School het Project Zero op. De doelstelling van dit onderzoekscentrum was kort, maar ambitieus: de kunsten bestuderen als een vakdomein dat cognitief net zo uitdagend is als de harde wetenschappen (Winner, 2022). Dergelijk onderzoek vanuit cognitief perspectief was nodig, vond Goodman, om een simpele reden die ook de naam van het project verklaart: 'The state of general communicable knowledge about arts education is zero. We're starting at zero, so we are Project Zero.' (<https://pz.harvard.edu/who-we-are/about>). Het werk van Project Zero lag zeker in de beginjaren erg in de lijn van de cognitieve ontwikkelingstheorieën van bijvoorbeeld Lowenfeld. Onderzoekers zoals Howard Gardner en Ellen Winner focusten vooral op de ontwikkeling van de artistieke capaciteiten van kinderen. Als filosoof lag de bijdrage van Goodman zelf elders. Hij ontwikkelde onder meer een symbooltheorie die steunde op de premisse dat kunst werkt als een taalsysteem en net als taal via symbolen rechtstreekse en onrechtstreekse referenties maakt naar de werkelijkheid (Goodman, 1976).

Howard Gardner: kunst en menselijke evolutie

Misschien wel de bekendste psycholoog uit de tweede helft van de twintigste eeuw in de VS is Howard Gardner (1943-). Hij was een student van Jerome Bruner en een van de eerste medewerkers van Project Zero dat hij later heeft geleid en waar hij tot op vandaag, op tachtigjarige leeftijd, nog steeds actief is. Geïnspireerd door Piaget en Goodman focuste Gardner zijn hele carrière op de wisselwerking tussen creativiteit en cognitie. Hij deed dat met empirisch onderzoek (onder meer over symboolgebruik bij kinderen), maar ook in essays over het belang van de kunsten voor de menselijke psyché. Hij stelde verschillende theorieën op die ook nu nog relevant zijn voor het domein van de kunst- en cultuureducatie. Zijn meest bekende en in de psychologie ook meest betwiste theorie is die van de meervoudige intelligenties.

Ellen Winner: impact van kunsteducatie en *art based learning*

De Amerikaanse psychologe Ellen Winner (1947-) is in de lage landen vooral bekend als een van de auteurs van de invloedrijke OESO-studie *Art for art's sake* (Winner et al., 2013), over de impact van kunsteducatie op andere academische domeinen. Het is het soort studiewerk dat zij al lang verricht, veelal vanuit Project Zero (Vermeersch & Storme, 2021). Cognitieve en psychologische aspecten vormen telkens de kern van haar onderzoek, dat ze vaak samen doet met Howard Gardner (tevens haar man). Opmerkelijk is dat ze de onderzoeksresultaten ook vertaalt naar de educatieve praktijk, zoals in het *Studio Thinking* project (over de 'habits of mind' in het beeldend atelier) en in *Arts PROPEL*, een educatieve methode voor *art based learning* in de beeldende kunsten die naast productie ook perceptie en reflectie centraal stelt.

Elliot Eisner: veelzijdige vormen van denken

Nog een Amerikaan die past in dit rijtje van denkers over kunst, educatie en cognitie is Elliot Eisner (1933-2014). Veel van zijn theoretisch werk gaat over de manieren waarop de – in woorden van Dewey – ervaring van de kunsten aanzetten tot veelzijdige manieren en vormen van denken. In zijn meest gekende en erg vlot leesbare bundel *Arts and the creation of mind* (2002) trekt hij zijn inzichten over kunst en cognitie door naar verschillende onderwerpen uit het onderwijs, zoals leerdoelen, leerlingenevaluatie en kwaliteitsontwikkeling. In andere werken theoretiseert hij over bijvoorbeeld kunstappreciatie (*connaissanceurship*) en curriculumopbouw.

Het cognitieve in de balans

Het cognitieve perspectief en andere tradities

We gaven hierboven een korte tour door anderhalve eeuw kunst- en cultuur-educatie om aan te geven dat het cognitieve paradigma een vrij recent fenomeen is. Bovendien is het niet het enige paradigma. Afhankelijk van de periode komen andere aannames en prioriteiten naar voren: soms is dat de technische uitvoering en maakwerk, dan weer het belang van emotionele expressie of de kracht om via de kunsten nieuwe gedachten en reflecties te maken. Met een eenvoudig beeld zouden we kunnen zeggen dat soms de handen, soms het hart en soms het hoofd de meeste aandacht krijgt in de theorievorming rond kunst- en cultuureducatie (Vermeersch, 2017).

Maar dat beeld is te eenvoudig, want de theoretisch netjes af te lijnen paradigma's zijn in de werkelijkheid natuurlijk niet zo duidelijk te onderscheiden. Die werkelijkheid is altijd complexer en chaotischer dan de theorie doet geloven. Loop een school binnen en praat met leraren. Je zal snel merken dat de ene leraar vooral aandacht heeft voor een goede uitvoering ('Als je een huis tekent, dan moet dat huis op de horizon staan'), de ander voor de uitdrukking van de eigen identiteit en originaliteit ('Wat geweldig dat je droomt van een zwevend huis') en weer een ander vooral het belang benadrukt van culturele cognitie en het denken met en over kunst ('Wat zegt dat huis dat jij tekende over je eigen huis of over je eigen westerse beeld van wat een huis is?'). Allemaal leraren op eenzelfde school en in eenzelfde tijdsgewricht, leraren die het overigens vaak nog goed met elkaar kunnen vinden ook. En de verschillende theoretische tradities komen zelfs weleens samen in één en dezelfde leraar die tegelijk voluit de handen, het hart én het hoofd van de leerlingen wil prikkelen (zie bijvoorbeeld Bresler, 1994). De dominante cognitieve stroming is in de hedendaagse kunsteducatieve praktijk dus vaak verweven met andere stromingen en cumuleert of annexeert die zelfs. Het is dus een stroming in beweging.²

Een breed begrip van cognitie: gevoelvol, gedeeld en belichaamd denken

Dat het cognitieve denkkader in de praktijk niet helemaal los staat van andere denkkaders lijkt misschien vanzelfsprekend, maar dat is in debatten over kunst- en cultuureducatie niet altijd het geval. In het publieke spreken staat tot op vandaag 'cognitie' vaak lijnrecht tegenover 'affectie', alsof denken (vaak verward met het woord 'kennis') en voelen (vaak verward met het woord 'passie') elkaars tegengestelde zijn. Nochtans ervaart iedereen dagelijks hoe emoties het denken kunnen sturen en vice versa.

2 Getuige hiervan in het academisch werk zijn de relatief nieuwe theoretische vertakkingen zoals de 'cognitieve semiotiek' (Van Heusden, 2009; Zlatev, 2012) of 'cognitieve hermeneutiek' (Tepe, 2011) of 'cognitieve evolutiewetenschap' (Donald, 2006).

Ook in wetenschappelijke reflecties over kunst- en cultuureducatie zouden we die tegenstelling bijna zeventig jaar na de cognitieve revolutie eigenlijk achter ons gelaten moeten hebben. Want in het ‘new cognitivism’ van rond de millenniumwisseling gebruikt men de notie ‘cognitie’ niet als tegenhanger van ‘affectie’ (wat je op basis van Bloom nog zou kunnen beweren), maar eerder als een brede paraplu-term die ook het emotionele, intuïtieve en creatieve afdekt, want ook daar komen mentale processen bij kijken (Goodman, 1976; Parsons, 1987). Sommigen gaan zelfs zo ver te beweren dat gevoelens het menselijk intellect meer in een culturele richting sturen dan ons redeneer- of talig vermogen (Damasio, 2019). Men spreekt in dat verband ook over ‘feelingful cognition’ of ‘cognitive feeling’ (Broudy, 1987).

Met een breed en actueel begrip van cognitie mag de klassieke tegenstelling tussen cognitie en affectie dus op de schop. En dat geldt ook voor andere, vaak opduikende tegenstellingen. Zo wordt soms betoogd dat het eigen is aan de cognitieve stroming dat ze vooral of alleen oog heeft voor het individuele denken en niet voor het sociale karakter van denkprocessen (zoals ons collectieve geheugen). Maar dat doet onrecht aan de cognitiewetenschappen, want veel meer dan het behaviorisme hebben die oog voor de sociaal-culturele context en hoe die context ons denken mee vorm geeft (Efland, 2002). Vooral de zogenoemde ‘sociaal-culturele stroming’ binnen de cognitiewetenschappen, met als *founding father* de Russische psycholoog en linguïst Lev Vygotsky, benadrukt het belang van die context. Bovendien zijn er de laatste jaren steeds meer studies gedaan naar hoe we ons denken delen en collectief vormgeven. Men spreekt dan over ‘socially embedded cognition’, ‘extended cognition’ of ‘distributed cognition’ (Hutchins, 1995). In relatie tot de kunsten groeit zelfs de consensus dat eigenlijk alle kunst geproduceerd wordt in een context van *gedeelde* cognitie (Donald, 2006). Geen enkele kunstenaar werkt en denkt *echt* alleen.

Een laatste hardnekkige misvatting over de cognitieve kijk op kunst- en cultuureducatie is dat deze het hoofd (figuurlijk) boven het lichaam plaatst. Ook dat is een verouderde dichotomie. Het harde cartesiaanse onderscheid tussen lichaam en geest geldt immers niet meer als relevant. Ons denken gebeurt met en in ons lichaam en is dus niet los te bestuderen van het lichamelijke, zo benadrukken psychologen en cognitiewetenschappers steeds vaker. Hiervoor gebruiken ze dan de term ‘embodied cognition’.

Lev Vygotsky: socioculturele cognitie

De naam Lev Vygotsky valt vandaag vooral wanneer iemand het heeft over de 'zone van de naaste ontwikkeling'. Toch gaat zijn werk over veel meer dan dat. Het is zelfs moeilijk het belang van deze Russische psycholoog op ons huidige denken over cognitie en cultuur te overschatten. In zijn korte leven (1896-1934) legde Vygotsky de basis voor zowel de ontwikkelingspsychologie als de linguïstiek. Centraal in zijn socioculturele theorie over de menselijke ontwikkeling staat de stelling dat de mens zich ontwikkelt (en dus bijleert) door interactie met de sociale omgeving. Wat we leren en hoe we denken, is dus cultureel gedetermineerd en ons aangeboren vermogen tot taal speelt daarin een centrale rol.

Merlin Donald: evolutie en structuur van culturele cognitie

De Canadese psycholoog en neurowetenschapper Merlin Donald (1939-) is een autoriteit in de studie van de evolutie van het menselijke denken (onder andere Donald, 1991). Hij beschrijft hoe dat denken is geëvolueerd (in verschillende stadia) en hoe die evolutie vooral mogelijk werd gemaakt door ons vermogen om de werkelijkheid in gedachten (en ook in bijvoorbeeld kunst) te representeren en zo betekenis te geven. Donald ziet in die evolutie ook een parallel met hoe elke mens in de loop van zijn of haar leven evolueert. Anders dan bij bijvoorbeeld Vygotsky is Donalds theorie over de menselijke bio-culturele evolutie niet alleen verbonden met ons taalvermogen, maar zijn ook niet-symbolische vormen van communicatie tussen mensen belangrijk. Zijn werk was een belangrijke inspiratiebron voor de Cultuur in de Spiegel-theorie van Barend van Heusden (Van Dorsten, 2015; Van Heusden, 2010).

Rudolf Arnheim: kunst en visuele perceptie

Deze Duitse Gestaltpsycholoog (1904-2007) schreef, net als veel andere psychologen, over de menselijke capaciteit tot representatie. In lijn met belangrijke figuren als Dewey en Eisner benadrukte hij dat ons denken start bij zintuiglijke informatie. Net als zijn tijdsgenoot Ernst Gombrich beklemtoonde hij dat ons denken de interpretatie van die perceptuele informatie mee vormt, ook al zijn we ons daar niet altijd van bewust. Daarom is het van belang om het kijken naar beeldende kunst echt te ontleden en te oefenen. Het werk van Arnheim vormde de basis voor een aantal fasenmodellen over esthetische ontwikkeling, zoals die van Abigail Housen (1983) en Michael Parsons (1987).

Kritieken en verdiensten van de cognitieve theorievorming

Het is intussen duidelijk dat het cognitieve perspectief op kunst- en cultuureducatie een lange geschiedenis kent en vandaag een breed pad bewandelt, met veel zijpaden bovendien. Onderzoekers en praktijkwerkers binnen deze traditie raken veel uiteenlopende vraagstukken, zoals: Hoe ontwikkelt het denken over kunst en cultuur zich in een mensenleven? Hoe ontwikkelt het zich in de geschiedenis? Tot welke vormen van denken is de mens is staat? Hoe verhouden die verschillende vormen van denken zich tot elkaar (zijn er bijvoorbeeld hogere en lagere vormen en zit er een volgorde in de ontwikkeling en het gebruik van die denkvormen?)? Hoe kunnen mensen in hun denken en doen een representatie geven van hun omgeving en de ervaringen van en met die omgeving? Hoe leidt dat tot een sterker besef van wie we als mens – collectief en individueel – zijn? Wat levert dat op voor de identiteit van een persoon, een groep of een samenleving? Hoe past dit in een schoolcurriculum? Wat levert het daar op voor andere, niet-artistieke of niet-culturele vakgebieden? Vindt kunst- en cultuureducatie zo een ingang om (gevoelens van) zelfbepaling, democratische omgang en empathie te versterken? Hoe werkt dat dan precies? Enzovoort.

Deze vragen zijn (heel) actueel, maar ook verre van definitief beantwoord. Voor dergelijke antwoorden ontbreekt soms de empirie, soms de theorie of de verbinding tussen de twee (Van Heusden, 2012). Je kunt dat zien als een kritiek op het cognitiewetenschappelijke onderzoek van kunst(educatie) en cultuur(educatie), maar ook als een argument voor juist méér onderzoek. Een andere kritiek is dat het vocabulaire van de cognitieve benadering van kunst en cultuur (met noties als cognitie, (zelf)bewustzijn en representatie) nog vaak op onbegrip botst en niet altijd matcht met het woordgebruik of de intuïtie van leraren en kunstenaars. Misschien vestigt spreken over cognitie weliswaar de aandacht op betekenisgeving, maar situeert het tegelijk die betekenis veraf van de vaak essentiële materiële en technische kenmerken van de kunsten. Dat maakt dat wie excelleert in materiaalkennis en techniek, zich tekortgedaan kan voelen door het cognitieve jargon. Ook de vaak hoge abstractiegraad van het cognitieve perspectief kan voor veel (amateur)kunstenaars koel en steriel aanvoelen. Dat kan zeker gelden voor de performatieve kunstenaars (dansers, theatermakers, acteurs) wiens artistieke momentum en de beleving ervan door een publiek altijd zo tijdsgebonden is en zo snel vervliegt, dat het geen stabiele grond lijkt te bieden voor een cognitieve reflectie of contemplatie 'in' de kunsten zelf. Het ware 'denken over de kunsten' lijkt in die gevallen eerder iets voor de nabespreking, al dan niet bij een borrel.

Toch mogen we niet zeggen dat de cognitieve en psychologische benadering van kunst- en cultuureducatie haar belofte niet heeft waargemaakt. Dankzij dit perspectief zijn nieuwe onderzoeksgebieden en inzichten over kunst en

onderwijs in beeld gekomen, zoals tekengebruik, conceptueel denken en cultureel bewustzijn. Het paradigma heeft ook zeker invloed gehad op de praktijk. Zo is dankzij het cognitieve perspectief en vooral denkers als Vygotsky duidelijk geworden dat leren een activiteit is van de lerende. Dit lijkt vanzelfsprekend, maar in leerpsychologische termen betekende dit een verschuiving van de aandacht voor de leraar en de didactiek (de informatie en prikkels) naar de lerende en zijn of haar manier van betekenisconstructie. Dit inzicht bracht ook met zich mee dat onderwijs het beste kan aansluiten bij de al aanwezige competenties en het cultureel vermogen van de leerling. Kortom, het cognitief perspectief heeft de leerling een centralere plaats gegeven in het denken over onderwijs.

Ook werd dankzij de cognitiewetenschappen duidelijk dat kunst en cultuur een echt cognitief breekijzer zijn. Dankzij ons cultureel denken en daarbinnen het artistiek of verbeeldend denken kunnen we dingen denken die we anders niet (be)denken. Het is dus niet zomaar een aanvulling op het 'serieuze denkwerk' in de 'harde' vakken. Tot slot wijst de cognitieve stroming erop dat een kunstwerk, in welk medium ook, altijd een materialisatie is van ons denken en van hoe we naar onze eigen ervaringen en die van anderen kijken (Wesseling, 2012). Van het publiek vraagt dat altijd wat interpretatie, want de kunsten zijn geen venster op die ervaring, maar eerder een gebogen spiegel die ons soms zelfs op het verkeerde been zet (Arnheim, 1954). Dat alles maakt van de kunsten een nogal vreemd 'instrument' dat niet zomaar een kunde of een idee etaleert aan de wereld, maar juist de ervaring van die wereld op een unieke, verbeeldende manier deelt en bevraagt (Noë, 2015).

Lode Vermeersch is onderzoeksleider aan het Onderzoeksinstituut voor Arbeid en Samenleving (HIVA) van de Universiteit van Leuven. Hij is gespecialiseerd in onderzoek naar onder meer kunst- en cultuureducatie, cultuurbeleid, middenveldparticipatie en gefascineerd in de vraag wat er van kunst en cultuur te leren valt.
lode.vermeersch@kuleuven.be

Literatuur

- Arnheim, R. (1954). *Art and visual perception: A psychology of the creative eye*. California University Press.
- Bloom, B. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*. Longman.
- Bresler, L. (1994). Imitative, complementary and expansive: The three roles of visual arts curricula. *Studies in Art Education*, 35(2), 90-104.
- Broudy, H. (1987). *The role of imagery in learning*. The Getty Center for Education in the Arts.
- Damasio, A. (2019). *De vreemde orde der dingen. Het leven, het gevoel en het ontstaan van culturen*. Wereldbibliotheek.
- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. Perigee Books.
- Donald, M. (1991). *Origins of the modern mind: Three stages in the evolution of culture and cognition*. Harvard University Press.
- Donald, M. (2006). Art and cognitive evolution. In M. Turner (Ed.), *The artful mind: Cognitive science and the riddle of human creativity* (pp. 4-20). Oxford University Press.
- Dorsten, T. van. (2015). *Mirrors in the making: Culture, education, and the development of metacognition in early and middle childhood (4-10)*. Proefschrift Rijksuniversiteit Groningen.
- Efland, A. (2002). *Art and cognition: Integrating the visual arts in the curriculum*. Teachers College.
- Efland, A. (2004). The arts and the creation of mind: Eisner's contributions to the arts in education. *The Journal of Aesthetic Education*, 38(4), 71-80.
- Eisner, E. (2002). *The arts and the creation of mind*. Yale University Press.
- Gardner, H. (1989). Zero-Based Arts Education: An Introduction to ARTS PROPEL. *Studies in Art Education*, 30(2), 71-83.
- Goodman, N. (1976). *Languages of art*. Hackett.
- Heusden, B. van. (2009). Semiotic cognition and the logic of culture. *Pragmatics & Cognition*, 17(3), 611-627.
- Heusden, B. van. (2010). *Cultuur in de Spiegel. Naar een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs*. Rijksuniversiteit Groningen/SLO.
- Heusden, B. van. (2012). Cognitiewetenschappen en kunstonderwijs. In M. van Hoorn (Red.), *Brein, kunst en educatie* (pp. 110-126). (Cultuur+ Educatie; 34). Cultuurnetwerk Nederland.
- Housen, A. (1983). *The eye of the beholder: Measuring aesthetic development*. Doctoral dissertation Harvard University.
- Hutchins, E. (1995). Distributed cognition. In N. J. Smelser & P. B. Baltes (Eds.), *International encyclopedia of the social & behavioral sciences* (pp. 2068-2072). Pergamon.
- Huxley J. S. (1955). Evolution, cultural and biological. *Yearbook of anthropology* (pp. 2-25). The University of Chicago Press.
- Klein, J. (2005). From children's perspectives: A model of aesthetic processing in theatre. *The Journal of Aesthetic Education*, 39(4), 40-57.
- Lowenfeld, V. (1947). *Creative and mental growth*. Macmillan.
- Noë, A. (2015). *Strange tools: Art and human nature*. Hill and Wang.

Parsons, M. (1987). *How we understand art*. Cambridge University Press.

Read, H. (1943). *Education through art*. Faber & Faber.

Swanwick, K., & Tillman, J. (1986). The sequence of musical development: A study of children's composition. *British Journal of Music Education*, 3(3), 305-339.

Tepe, P. (2011). Cognitive hermeneutics: The better alternative. *Discourse Studies*, 13(5), 601-608.

Vermeersch, L. (2017). *Connecting the dots. On improving the links between education, culture, and the arts*. Proefschrift Vrije Universiteit Brussel.

Vermeersch, L., & Storme, E. (2021). Arts and cultural education during early childhood: a critical analysis of effects and impacts. *Culture Crossroads*, 20, 7-19.

Wesseling, J. C. (2012). Hoe denkt de kunstenaar? Theorie en reflectie in het kunstonderwijs. In H. Borgdorff & P. Sonderen (Eds.), *Denken in kunst. Theorie en reflectie in het kunstonderwijs* (pp. 38-49). Leiden University Press.

Winner, E. (2022). *An uneasy guest in the schoolhouse: Art education from colonial times to a promising future*. Oxford University Press.

Winner, E., Goldstein, T., & Vincent-Lancrin, S. (2013). *Art for art's sake? The impact of arts education*. OECD Publishing.

Zlatev, J. (2012). Cognitive semiotics: An emerging field for the transdisciplinary study of meaning. *Public Journal of Semiotics*, 4(1), 2-24.