

Kunst, onderwijs en theorie

Edwin van Meerkerk

In zijn inleiding op dit themanummer schetst Edwin van Meerkerk in vogelvlucht de diverse theorieën die er door de eeuwen heen bestonden over leren, onderwijzen en kunst. Hij betoogt dat kennis van onderliggende theoretische principes helpt om weloverwogen keuzes te maken voor de praktijk van kunst- en cultuureducatie.

Theorie is in het dagelijkse spraakgebruik vaak het tegenovergestelde van praktijk. Bij theorie gaat het er niet om of iets *werkt*, maar om wat het (uiteindelijk, ten diepste) *is*. Nu is die scheidslijn niet zo hard te trekken, maar het is een bruikbaar beginpunt voor een discussie over theorievorming in en over kunst- en cultuureducatie. De vraag wat kunst- en cultuureducatie *is*, is daarbij immers belangrijk. Het is ook een complexe vraag, want er gaan ten minste twee vragen achter schuil: wat is kunst of wat zijn kunst en cultuur (uiteindelijk) en wat is onderwijs (ten diepste)? Die vragen zijn meer dan een interessant gedachtenexperiment. Wanneer we nooit stilstaan bij de vraag wat iets uiteindelijk is, lopen we het risico keuzes te maken die intuïtief goed lijken, maar uiteindelijk verkeerd uitpakken in de onderwijspraktijk, zoals Gert Biesta in zijn werk over de democratische opdracht van het onderwijs goed laat zien (Biesta, 2010).

De vragen naar wat onderwijs is en wat kunst is, bergen een hele wereld in zich. We kunnen ze pas beantwoorden als we weten wat leren en wat doceren is, en vooral wat *goed* leren en goed doceren is, en wat een kunstobject of voorstelling is, wat een kunstzinnige of esthetische ervaring is, hoe die verschilt van andere ervaringen, in welke context(en) die kan plaatsvinden en welke positieve en negatieve effecten die ervaring kan hebben. En tot slot is er de vraag hoe (goed) leren en doceren en het didactisch ‘gebruik’ van een kunstobject of voorstelling zich verhouden tot het hebben van een kunstzinnige ervaring. Gelukkig zijn dit vragen die vele denkers al hebben gesteld. In dit artikel geef ik een beknopt overzicht van de belangrijkste theorieën, als achtergrond bij de volgende artikelen uit dit themanummer die gaan over aan de praktijk ontleende theoretische kwesties. Samen hopen we zo in dit themanummer de theoretische achtergronden van keuzes in het huidige onderwijs te verhelderen.

Ik gebruik in dit artikel steeds de term kunst- en cultuureducatie, waar ik ook had kunnen kiezen voor alleen het woord kunst of cultuur, of voor het woord onderwijs in plaats van educatie. De verschillende mogelijke samenstellingen van deze vier woorden laten zien dat het hier gaat om een diffuus afgebakend veld. De term educatie geldt als breder dan onderwijs en omvat het formele, informele en non-formele domein. Ook cultuur geldt als een breder begrip dan kunst, soms zelfs zo breed dat het alle menselijke uitingen omvat of alles wat geen natuur is. Het is niet het doel van dit themanummer om een uitweg te vinden uit die kluwen, maar om te verkennen welke theoretische grondslagen van belang zijn om te begrijpen wat we doen als we bezig zijn met kunst- en cultuureducatie en wat de consequenties zijn van bepaalde theoretische stellingnames. De nadruk ligt daarbij op het formele, binnenschoolse domein, maar er is ook een artikel gewijd aan buitenschoolse cultuureducatie (als onderdeel van het domein van de cultuurparticipatie).

In dit artikel komt vooral theorie over kunst en onderwijs aan bod, en minder die over cultuur en educatie. De reden daarvoor is dat veel, zo niet alles wat wordt onderzocht, geschreven en uitgevoerd in de praktijk van kunst- en cultuureducatie, teruggaat op theorieën over kunst en onderwijs. Dat ik desondanks steeds spreek over kunst- en cultuureducatie is om aan te geven dat de praktijk waarin deze theoretische perspectieven relevant zijn wel degelijk breder is dan het kunstonderwijs in enge zin. Waar het gaat om het onderscheid tussen kunst en cultuur volg ik de stelling van Henk Oosterling dat we tegenwoordig beter kunnen spreken over kunst-en-cultuur (Oosterling, 2005, p. 40).

Wat is onderwijs?

Wat is leren?

Je zou kunnen zeggen dat onderwijs ouder is dan de westerse filosofie. Socrates, die volgens de klassieke redenering aan de wieg van die filosofie stond, verzette zich in zijn werk namelijk tegen de praktijk van de sofisten, leraren (!) die de Atheense jeugd onderwezen. Ze leerden de jeugd in zijn ogen schijnredeneringen in plaats van zelf na te denken. Zelfstandigheid van geest geldt daarmee zowel als de manier waarop iemand leert als het resultaat van het leerproces. Zo was Socrates niet alleen een filosoof, maar ook een onderwijscriticus en de grondlegger van de ‘socratische methode’ van lesgeven.

Ook de dominante onderwijstheorieën van tegenwoordig, vaak samengevat onder de noemer sociaal constructivisme, benadrukken het belang van een actieve rol van de lerende in het leerproces. Leren is geen passief en individueel, maar een actief en sociaal proces. Hoewel diverse hedendaagse theoretici op het eerste gezicht van mening lijken te verschillen over de vraag wat leren is, zijn de overeenkomsten op dit punt opvallend. Op het vlak van het doel van leren en de vorm en context waarin dat het beste gebeurt, zijn de verschillen groter.

Bij het doel van leren is het belangrijk een onderscheid te maken tussen (theorieën over) *leerdoelen* en *onderwijsdoelen*. Met de eerste bedoel ik de doelen die in onderwijs worden getoetst – met bijvoorbeeld proefwerken of werkstukken – en met de tweede de doelen van onderwijs in het algemeen. Leerdoelen zijn de laatste jaren vooral onderwerp van kritiek: toetst het onderwijs wel wat het wil toetsen of toetst het alleen de zaken die eenvoudig te toetsen zijn (Biesta, 2010, pp. 12-14)? Ook de prikkel naar leerlingen (zesjes-cultuur) en leraren (*teaching to the test*) zijn problematisch bij leerdoelen.

Bij het opstellen van leerdoelen is wereldwijd de (aangepaste) taxonomie van Bloom dominant (Krathwohl, 2002). Deze onderscheidt een kennisdimensie (van feitelijk naar metacognitief) en een cognitieve dimensie (van herinneren naar creëren). Hoewel in de oorspronkelijke theorie de gelijkwaardigheid

van alle onderdelen voorop staat, kan het model leiden tot een hiërarchie in leerdoelen, met onderaan de piramide het reproduceren van feiten en bovenaan het op metacognitief niveau creatief bezig zijn.

Het tweede type doelen, onderwijsdoelen, is abstracter van aard. Hier gaat het om het overkoepelende doel van alle activiteiten in een school of opleiding: wat is de som van de resultaten van alle afzonderlijke vakken? Staat het onderwijs ten dienste van de vorming van goede burgers, van productieve werknemers of juist van gelukkige mensen? Dat laatste lijkt recent steeds meer aan belang te winnen. De terugkeer van de term *Bildung* is daar het meest sprekende voorbeeld van: onderwijs zou tot doel moeten hebben leerlingen te vormen tot volwaardige mensen; in de Verenigde Staten spreekt men van een 'well-rounded education'.

Deze roep om *Bildung* is bedoeld om een tegenwicht te bieden aan de dominantie van gestandaardiseerde peilingsonderzoeken zoals PISA, waarin taal en rekenen voorop staan. In deze school is de filosoof Jacques Rancière een veel geciteerd auteur. Zijn *Le maître ignorant* (1987) is een pleidooi voor de zelfstandigheid van leerlingen in het onderwijs: leren is een emancipatieproces waarin de leraar een faciliterende rol heeft, maar geen bron van kennis kan zijn. Deze benadering vond vooral ook veel weerklank bij auteurs over kunstonderwijs, die in deze theorie argumenten zagen om te pleiten voor een grotere rol voor de kunsten, precies vanwege de manier waarop leerlingen zouden moeten leren (McDonnell, 2017).

Wat is doceren?

De rol van de leraar heeft lang minder aandacht gekregen in theorie over onderwijs dan die van het leerproces en de leerling. Toch is een leraar in veel theorieën over leren impliciet aanwezig als bastion van kennis of als sturende hand in het leerproces. Wie online zoekt naar de termen 'theory' en 'teacher' vindt weliswaar veel treffers over de rol van theorie in lerarenopleidingen, maar nauwelijks theorieën over wat een leraar eigenlijk is en doet. In constructivistische leertheorieën wordt de rol van de leraar vaak omschreven als 'scaffolding' (Greenfield, 1984): het net zo lang begeleiden van de leerling in het leerproces totdat deze het zelf kan. Daarmee lijkt de rol van de leraar niet alleen impliciet, maar vooral ondersteunend. Maar in de praktijk is de leraar een centrale figuur in het leerproces en die rol krijgt de laatste jaren gelukkig meer aandacht. In de woorden van McWilliam (2009; zie ook King, 1993) heeft de leraar in de afgelopen eeuwen een ontwikkeling doorgemaakt van 'sage on the stage' via 'guide on the side' naar 'meddler in the middle'.

In literatuur over de rol van leraren staat vaak de veronderstelde spanning centraal tussen de autonomie van de leraar, van de leerling en van de schoolorganisatie (La Ganza, 2008). Veelal stelt men de autonomie van de leraar

daarbij in dienst van het leerproces van de leerling (vgl. Sztajn et al., 2012), waardoor die meteen al minder autonoom wordt. Maar ook wanneer men de rol van de leraar nadrukkelijk als sturend voorstelt, in termen van doelen stellen, kennis overdragen en beslissingen nemen (Schoenfeld, 2010), is dat steevast in dienst van het leerproces van de leerling. Met andere woorden: in algemene theorieën over leren en doceren is één richting zichtbaar: alles staat in dienst van het leren en de leerling. Dat kan spanningen oproepen met andere elementen van het beroep en de identiteit van een leraar. Naar de beroepsidentiteit van de leraar wordt dan ook veel studie verricht (Alsup, 2006; Schaap et al., 2021).

Een opvallende uitzondering hierbij is de kunstdocent. Bij theorievorming hierover speelt de artistieke achtergrond van deze leraar een belangrijke rol. Sterker nog: het kunstenaarschap zou van invloed moeten zijn op het lesgeven. Waar theorie over bijvoorbeeld het werk van een wiskundeleraar vaak direct van toepassing is op andere domeinen (vgl. Schoenfeld, 2010), wordt een kunstdocent verondersteld wezenlijk anders te zijn, namelijk een ‘artist-teacher’ (Day, 1986; Adams, 2007; Daichendt, 2010). Deze kunstenaar-docent of docerend kunstenaar is niet alleen kunstenaar *naast* een baan als leraar, zoals een leraar Duits ook volleybalcoach kan zijn in de vrije tijd, maar wordt als docent ook verondersteld kunstenaar te zijn *in de manier van lesgeven*. Die redenering gaat impliciet uit van een aan kunst inherente kracht. De vraag is dan welk beeld van kunst hierachter schuilgaat.

Wat is kunst?

Een belangrijke vraag in het denken over kunst komt voort uit de keuze om uit te gaan van ofwel de kunstenaar, ofwel de beschouwer. Deze discussie begint al bij Plato, die kunstenaars verwijt een onwaarachtige afspiegeling van de werkelijkheid te geven. Kunst imiteert de waargenomen werkelijkheid (die in zijn filosofie bovendien zelf ook een afspiegeling is van een nog fundamenteelere werkelijkheid) en leidt daarmee af van wat echt belangrijk is: kunst voegt niets nieuws toe, ze neemt juist iets weg. Plato wijst dan ook op de nadelige effecten van kunst op de moraliteit: valt er wel iets te leren van een onvolledige representatie van de wereld? Zijn leerling Aristoteles wijst juist op positieve effecten van kunstbeschouwing en dus op de aanvullende kracht van kunst op een ‘neutrale’ representatie van de werkelijkheid. In de *katharsis*, de louterende ervaring van bijvoorbeeld gevaar zonder dat je als toeschouwer daadwerkelijk in gevaar komt, ziet Aristoteles de kracht van het theater.

Deze discussie duurt tot op de dag van vandaag, met denkers als Roger Scruton die in (hoge) kunst de uiting ziet van hoge beschaving (Scruton, 2009) en Gilles

Deleuze die stelt dat kunstbeschouwing de mens bevrijdt van de modernistische rationaliteit (Deleuze, 1981). Hoezeer ook in alledaags spraakgebruik een kunst-object of voorstelling zelf iets is, de ervarbaarheid van dat 'iets' staat centraal in het denken over kunst. Maar deze ervaring is niet zuiver subjectief, ze is algemeen geldig; zoals Immanuel Kant het in *Kritik der Urteilkraft* uitdrukte: een oordeel over de schoonheid van kunst gaat uit van 'de instemming van iedereen' (Kant, 2000[1790], par. 37, p. 169).

In veel mindere mate besteden denkers aandacht aan het perspectief van de kunstenaar, maar het gebeurt gelukkig wel. Hierin zijn twee belangrijke stromingen te onderscheiden, met als eerste die van het scheppend genie. Het woord genie komt van het Latijnse *genius*, dat weer een vertaling was van het Griekse *daimoon*, geest. Een genie is, ook nog in de ogen van Kant, iemand die door een geest bezeten is en daardoor iets bijzonders kan, waarbij die geest als het ware ook 'in' het kunstwerk terechtkomt. Deze genialiteit verbinden denkers vaak met excentriciteit en vooral met mannelijkheid (Freeland, 2001). Daarmee is genialiteit als bron van kunst iets onbetwistbaars geworden: alleen (erkende) genieën kunnen kunst produceren en die genialiteit zou onveranderlijk en eeuwig zijn (zie ook Sawyer, 2012, pp. 63-85).

De andere stroming gaat uit van de ambachtelijkheid van kunstobjecten en vindt haar belangrijkste expressie in de negentiende-eeuwse *arts and crafts*-beweging. Een belangrijke figuur daarin was de Britse socialistische denker en ontwerper William Morris (2013). Voor Morris was niet de schoonheid, maar het vakmanschap en de vrijheid van de vervreemdende krachten van kapitalisme en klasse het belangrijkste criterium. De kern van zijn argument is dat er niet zoiets is als het kunstenaarsgenie: iedereen is, onder de juiste omstandigheden, in staat om iets moois te maken. En het criterium voor die schoonheid is niet de genialiteit of verhevenheid, maar authenticiteit. Hiermee is het denken van Morris een voorafschaduwing van latere theorieën over de (on)mogelijkheid van kunstmatig geproduceerde kunstobjecten, het meest prangend bevraagd door Walter Benjamin in *Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit* (1935).

Vanaf de twintigste eeuw is echter de grote gemene deler van veel theorieën dat kunst iets is dat als zodanig ervaren wordt en dat artistieke kwaliteit dus is af te meten aan het effect dat kunst heeft op een beschouwer of aan de consensus binnen de samenleving. Het is niet meer de materialiteit, niet de uitvoering en ook niet de intentie van de maker die kunst tot kunst maakt. In theorie over literatuur – een kunstvorm waarover opvallend weinig gaat, beeldende kunst en muziek domineren het theoretische debat – noemde Roland Barthes deze ontwikkeling 'de dood van de auteur'. Zonder auteur wordt de lezer, kijker of bezoeker de bron van het oordeel over kunst. Daarmee borduurt deze stroming voort op het werk van Kant, die zoals gezegd stelde

dat het (subjectieve) oordeel een collectief oordeel impliceert en probeert zo een brug te slaan naar een algemeen geldig oordeel. Hoe deze stap van subjectiviteit naar consensus verloopt, is echter moeilijk navolgbaar. Vinden we het antwoord via de omweg van de traditie toch in het object, zoals Scruton (2009) lijkt te suggereren? Is het de context van een schouwburg of museum die onze oordelen doet convergeren (Goodman, 1978)? Of is het de onderliggende sociale structuur en is kunst datgene dat de maatschappelijke elite helpt haar eigen positie te bevestigen en bestendigen, zoals Pierre Bourdieu (1979) stelt?

Een uitweg uit dergelijke algemene antwoorden op de vraag wat kunst is, bieden meer semiotisch georiënteerde theorieën als die van Nelson Goodman. Hij analyseert kunst en cultuur als symbolische vormen, waarmee hij meteen ook een brug slaat tussen het maken en het beschouwen van kunst. Wat kunst daarmee uiteindelijk is, is een set aan symbolen die pas betekenis kunnen krijgen in een symboolsysteem. Het analyseren (en dus ook het onderwijzen) van kunst komt dan neer op het ontrafelen van de verwijzingen die in de symbolen vervat zijn en de regels van het symboolsysteem waarin ze functioneren. Waar Goodman de nadruk legt op de context waarin iets kunst kan zijn, stelt Arthur C. Danto (2005) dat voor een oordeel over wat kunst is, altijd (ook) een expertoordeel noodzakelijk is. Een expert is, in zijn ogen, in staat om te zien welke referenties een kunstwerk heeft naar de kunstgeschiedenis en de wereld, de zogeheten 'art world knowledge'. Daarmee plaatst Danto het oordelen over kunst in een kunstkritisch discours waarin hij uiteindelijk, ondanks alle kanttekeningen die hij erbij maakt, de leefwereld van de kunstbeschouwer op afstand zet. Een andere keerzijde van beide benaderingen is dat ze zowel het maakproces als het beschouwen van kunst, in semiotische termen het coderen (*encoding*) en decoderen (*decoding*), reduceren tot een cognitief proces, waarbij de kunst als materieel, ruimtelijk object of belichaamde handeling en ervaring uit beeld dreigt te verdwijnen.

Vanwege dat laatste bezwaar heeft voor veel mensen de fenomenologie meer aantrekkingskracht. Het doel van veel theoretici uit de fenomenologische school, met name van Maurice Merleau-Ponty, was om de scheiding tussen de waarnemende mens en de waargenomen wereld te slechten. Met het verdwijnen van dit onderscheid biedt de fenomenologie ook een oplossing voor de spanning die Kant al aanvoelde tussen het subjectieve oordeel en de collectieve betekenis die aan dat oordeel wordt toegekend. In zijn analyse van de esthetische ervaring verbindt Merleau-Ponty de waarnemende mens met de wereld en met de ander en dat stelt hem in staat om kunst te beschrijven als een vorm van belichaamde communicatie (Merleau-Ponty, 1993, 2010 [1945]). Daarmee komen, zij het in een heel andere, veel genuanceerdere en filosofischere vorm, de (intentie van de) maker en de fysieke eigenschappen van het kunstobject weer in beeld.

Een laatste belangrijke figuur in het denken over kunst is de man die wel is gepresenteerd als de ‘woordvoerder’ van het postmodernisme (Elias, 2011), de Fransman François Lyotard. In zijn werk stelt Lyotard de versplintering van betekenis centraal, waarmee hij radicaal breekt met eerdere pogingen om dé betekenis van kunst vast te leggen. Begonnen als aanhanger van de fenomenologie begon Lyotard in zijn latere werk het belang van emoties, meervoudige betekenis en irrationaliteit voorop te stellen. Beeldende kunst stelt hij tegenover taal en hij benadrukt dat beeld niet in taal te vatten is, dat het betekenis kan hebben en weer kan verliezen. Zo onttrekt kunst zich aan ordening – Lyotard gaat hierbij zoals veel kunsttheoretici vooral uit van beeldende kunst; voor denken over bijvoorbeeld poëzie en drama gaat deze redenering niet (helemaal) op. (Beeldende) kunst speelt een bijzondere rol in het denken van Lyotard als middel om na te kunnen denken over verschil (‘le differend’). Daarmee slaat hij een brug terug naar Kant, die de sublieme of verheven ervaring een centrale plaats toekende in het denken over kunst. Voor Lyotard is de sublieme ervaring de manier waarop (beeldende) kunst ons waarnemingsvermogen openstelt voor andere dan rationele ervaringen (Lyotard, 1971).

Perspectieven

In dit themanummer staat de denkrichting centraal die ten grondslag ligt aan de huidige kunst- en cultuureducatie in Nederland en de discussies die daarbinnen en daarover gevoerd worden. Die denkrichting staat geheel in de traditie van de westerse canon: de als relevant bestempelde theorieën zijn vrijwel allemaal afkomstig van witte mannen, net als de kunst in de meest gebruikte lesmethodes (Groenendijk et al., 2021). Wie verder kijkt dan Aristoteles, Kant en hun opvolgers, komt er al snel achter dat de definitie van kunst zoals die impliciet en expliciet in kunst- en cultuureducatie wordt gehanteerd, onhoudbaar is. Los van de focus op de voornamelijk in Europa en Noord-Amerika geproduceerde cultuuruitingen, waarin bijvoorbeeld Aziatische kalligrafie, Afrikaanse sculpturen, islamitische mozaïeken, laat staan hedendaagse kunst uit die delen van de wereld, zelden aan bod komen, is ook de maatschappelijke functie van kunst als hogere uiting van beschaving niet goed houdbaar vanuit Afrikaanse, Aziatische of Zuid-Amerikaanse tradities.¹

Edward Said sloeg een brug tussen beide perspectieven door het oriëntalisme van de westerse cultuur zichtbaar te maken. In *Orientalism* (Said, 1978) laat hij zien hoe de westerse kijk op cultuur is doordrenkt van een tegenbeeld waar

- 1 Het voert in het kader van dit themanummer helaas te ver om uitgebreid op die theorieën in te gaan, ook omdat zij in de huidige Nederlandse educatieve praktijk, waar dit nummer op gericht is, niet of nauwelijks een rol spelen. Het verdient aanbeveling om hier in de nabije toekomst verandering in aan te brengen, wellicht te beginnen met een volgend themanummer?

de dominante cultuur zich tegen afzet. Zijn kritische perspectief laat zien dat kunstuitingen meer zijn dan een uitdrukking van cultuur in de strikte zin van het woord, maar onderdeel zijn van een maatschappelijk discours. Sterker nog: kunstuitingen, zoals de negentiende-eeuwse romans waarop Said zich voornamelijk baseert, houden dat discours in stand, versterken het en verlenen het legitimiteit.

Veel kritische perspectieven op het klassieke westerse denken, juist ook vanuit diezelfde westerse traditie, stellen de taligheid van (de beleving van) de wereld centraal, zoals Franse denkers als Lacan en Derrida. Die nadruk op taal, en daarmee op de concepten waarmee wij cultuur begrijpen, is ook terug te zien in het werk van semiotici, die de nadruk legden op het verschil tussen betekenaar (de cultuuruiting) en de betekenis (wat de waarnemer ervaart). De Jamaicaans-Britse denker Stuart Hall is een belangrijke vertegenwoordiger van die manier van denken. Met Hall komt ook een niet primair westers perspectief naar voren in het denken over kunst en cultuur, en daarmee over kunst- en cultuureducatie. Als grondlegger van de Britse *cultural studies* bracht hij een kritisch, postkoloniaal perspectief in het denken over cultuur en samenleving. Daarin neemt de constructie van identiteit een centrale positie in, op een manier die van toepassing is voor alle cultuuruitingen, van alledaagse cultuur tot canonieke kunst. Hall trekt namelijk de basisgedachte van de semiotiek hierin door: niets is van zichzelf wat het is, het is waar het naar verwijst (Hall, 1997). Een recentere denker in het voetspoor van Hall is de Zuid-Afrikaanse curator Sarat Maharaj. In zijn werk legt hij de nadruk op de verschillen tussen culturen en de barrières die overwonnen moeten worden om een andere cultuur te begrijpen. Culturele intermediairs – zoals kunstdocenten – hebben in zijn ogen de taak deze verschillen te overbruggen. Dat proces ziet hij niet als een probleem, maar als een creatief proces (Hall & Maharaj, 2001).

Een laatste denker in deze eclectische opsomming van missende namen in de canon van denkers rond kunst en onderwijs, is de Braziliaan Paulo Freire. Hoewel hij zich met onderwijs in het algemeen bezighield, zijn Freires ideeën bijzonder relevant voor actuele discussies over kunst- en cultuureducatie. Freire hield zich bezig met de vraag hoe het onderwijs bevrijdend kon werken voor de lagere klassen in zijn thuisland. Als marxistisch geïnspireerd revolutionair had hij ook invloed op de kunsten, onder meer op het werk van theatermaker Augusto Boal, die werkte onder het motto 'theatre is a rehearsal for revolution'. In de hedendaagse discussie rond het dekoloniseren van het curriculum vindt het denken van Freire nieuwe urgentie als hij bijvoorbeeld schrijft: 'From the outset, [the humanist, revolutionary educator's] efforts must coincide with those of the students to engage in critical thinking and the quest for mutual humanization. His efforts must be imbued with a profound trust in men and their creative power' (Freire, 1968, p. 62).

Kunst en onderwijs

De gemene deler in de hierboven besproken theorieën over onderwijs en over kunst is een combinatie van waarneming en reflectie (in het onderwijs) enerzijds en receptie en maken van kunst anderzijds. De nadruk op de combinatie van deze aspecten als voorwaarde voor ‘goede’ kunst- en cultuureducatie veronderstelt een bewust proces: door zelf te maken neemt de leerling anders waar, reflectie beïnvloedt het maakproces, enzovoorts. Daarmee slaat het onderwijs dus de brug tussen kunsttheorieën over maken en die over beschouwen. De metafoer van de brug is daarbij enigszins misleidend. Het theoretische standpunt is direct van invloed op de mogelijkheden van dat onderwijs en vice versa. De keuze voor bijvoorbeeld een fenomenologische kijk op kunst is niet direct verenigbaar met onderwijs dat zich richt op kennis van de kunsthistorische canon. De eerder genoemde norm van de kunstdocent die ook kunstenaar is (de *artist-teacher*) bouwt meer voort op klassieke kunsttheorieën die uitgaan van het genie of de *arts and crafts*-beweging dan op postmoderne theorieën.

Dit nummer van *Cultuur+Educatie* verkent verschillende theoretische perspectieven op kunst- en cultuureducatie vanuit steeds twee hoofdvragen. Wat is de logica achter de theorie en hoe consistent is deze geformuleerd? En welke keuzes voor de praktijk vloeien voort uit deze theorie en welke beperkingen heeft deze kijk op kunst, gezien vanuit de praktijk? Omdat het er niet om gaat theoretici individueel de maat te nemen, zijn de artikelen geschreven vanuit bredere, onderliggende vraagstukken en combineren ze de relevante theorieën die op die vragen een antwoord proberen te bieden. In de eerste twee artikelen kijken Diederik Schönau, Peter Hermans en Lode Vermeersch vanuit theorieën over het proces: het maken en het waarnemen. In de laatste twee artikelen richten Marike Hoekstra en Geert Drion zich op theorieën over de school als democratisch instituut en op buitenschoolse kunst- en cultuureducatie.

Schönau en Hermans stellen dat er niet één theorie is over het maken van kunst. Zij richten zich in hun artikel op de beeldende kunst, maar hun betoog gaat ook op voor de andere kunstdisciplines en het werkwoord ‘maken’ staat dan ook voor elke vorm van artistiek scheppen. Een belangrijke constatering van hen is dat theorie in het praktische kunstonderwijs pragmatisch van aard is. Dat wil zeggen dat de theorie een onderwijs- en maakpraktijk beschrijft en dat de aard van die praktijk vaak de inhoud van de theorie bepaalt – en niet andersom. Hun betoog laat goed zien hoe in de geschiedenis van het kunstonderwijs verschillende perspectieven elkaar afwisselden en dat de keuze voor één ervan, intrinsiek of instrumenteel, formalistisch of expressiegeoriënteerd, nooit als absoluut te zien is. Dat kan, stellen Schönau en Hermans, een zwakte zijn, gezien de onzekere uitkomst van kunstonderwijs,

maar ook een kracht, omdat het kunstonderwijs nauw aansluit bij de persoonlijke ontwikkeling van de leerling.

Die persoonlijke ontwikkeling wordt vaak teruggebracht tot de cognitieve ontwikkeling van de leerling. De 'ontdekking' van die kijk op leren is een van de belangrijkste ontwikkelingen van de moderne tijd, stelt Vermeersch in zijn artikel. Vanaf de oproep van Dewey om leerlingen zelf te leren denken nam de theorievorming over cognitie een hoge vlucht. Dat de cognitieve dimensie meer aandacht kreeg, betekent niet dat daarmee een cerebrale, rationele kijk op kunst- en cultuureducatie dominant werd. Denken, zoals de in dit artikel behandelde theoretici dat omschreven, staat niet los van ervaring of emotie, maar is ermee vervlochten. Wat het denken over denken vooral heeft opgeleverd, is dat de lerende centraal is komen te staan in het denken over onderwijs én dat het onderscheid tussen cognitieve en andere vakken voor de kunsten althans niet te maken is.

Een heel andere manier van denken over kunst- en cultuureducatie is die over de politieke en maatschappelijke opdracht ervan. Marike Hoekstra bespreekt in haar bijdrage de theoretici die, vanuit het denken over onderwijs als emancipatiemotor, het instituut school zelf tot onderwerp van discussie maken. Deze democratische visies op kunst- en cultuureducatie bevragen de inhoud van het curriculum op een manier die ook bij kunstenaars terug te zien is. Kunstonderwijs wordt daarmee als het ware een potentiële motor voor verandering in de school met als primair doel het bevragen van de macht in het onderwijs en de samenleving.

Die maatschappelijke oriëntatie op kunst- en cultuureducatie roept vanzelf de vraag op hoe het formele onderwijs zich verhoudt tot de onderwijs- en leerprocessen buiten de muren van de school. Dat is het onderwerp van het laatste artikel in dit themanummer. Drion maakt in dit artikel duidelijk dat het, anders dan je wellicht zou verwachten, niet eenvoudig is om een heldere definitie te geven van wat buitenschoolse cultuureducatie is. Met een assenstelsel waarin wij tegenover zij en zijn tegenover worden is geplaatst, inventariseert Drion theoretische perspectieven die kunnen helpen om grip te krijgen op de praktijken die in de praktijk van alledag gelden als buitenschoolse cultuureducatie. Hij stelt zich daarbij de vraag hoe mensen kunnen zijn en worden in en door cultuureducatie. De sleutel voor een antwoord ligt bij de samenwerking in het veld en een gezamenlijk vocabulaire.

Tot slot

Het vinden van een gemeenschappelijk vocabulaire om te beschrijven wat we doen als we aan kunst- en cultuureducatie doen, is geen eenvoudige opgave. De artikelen in dit themanummer nemen ons mee langs verschillende theoretische perspectieven en maken zichtbaar hoe de taal van kunst- en cultuureducatie niet alleen een empirische component heeft (naar welke praktijken en objecten verwijzen we?), maar ook een politiek-maatschappelijke (wat willen we of moeten we bereiken in of door kunst- en cultuureducatie?).

Kennis van deze perspectieven en de bijbehorende terminologie kan helpen om grip te krijgen op zowel de praktijk van kunst- en cultuureducatie als de organisatie en het beleid daarvan. Want hoewel veel benaderingen elkaar niet noodzakelijkerwijze uitsluiten, moge duidelijk zijn dat het goed doordenken van de onderliggende principes kan helpen om keuzes te maken in de praktijk. Vaak maakt men die keuzes nu op basis van ervaring en intuïtie. Zeker voor de legitimatie van het domein en het schoolvak kan dat een wankel basis zijn.

Edwin van Meerkerk is
universitair hoofddocent
Algemene Cultuurwetenschappen
aan de Radboud Universiteit en
lector Social and Cultural
Sustainability aan ArtEZ
Hogeschool voor de Kunsten.
edwin.vanmeerkerk@ru.nl

Literatuur

Adams, J. (2007). Artists becoming teachers: Expressions of identity transformation in a virtual forum. *International Journal of Art & Design Education*, 26(3), 264-273.

Alsop, J. (2006). *Teacher identity discourses. Negotiating personal and professional spaces*. Routledge.

Biesta, G. (2010). *Good education in an age of measurement. Paradigm*.

Bourdieu, P. (1979). *La distinction. Critique sociale du jugement*. Editions de minuit.

Daichendt, G. J. (2010). *Artist-teacher. A philosophy for creating and teaching*. Intellect.

Danto, A. C. (2013). *What art is*. Yale University Press.

Day, M. D. (1986). Artist-teacher, a problematic model for art education. *Journal of Aesthetic Education*, 20(4), 38-42.

Deleuze, G. (1981). *Francis Bacon. Logique de la sensation*. Abbeville.

Elias, W. (2011). *Tekens aan de wand. Hedendaagse stromingen in de kunstfilosofie*. VUB Press.

Freeland, C. (2001). *But is it art? An introduction to art theory*. Oxford University Press.

Freire, P. (1968). *Pedagogy of the oppressed*. Herder and Herder.

Goodman, N. (1978). *Ways of worldmaking*. Hackett.

Greenfield, P. M. (1984). A theory of the teacher in the learning activities of everyday life. In B. Rogoff & J. Lave (Eds.), *Everyday cognition: Its development in social context* (pp. 117-138). Harvard University Press.

Groenendijk, J., Heijnen, E., & Keuning, S. (2021). Een inclusieve(re) geschiedenis van de kunsten. *Kunstzone*, (3), 31-32.

Hall, S. (1997). *Representation. Cultural representations and signifying practices*. Sage.

Hall, S., & Maharaj, S. (2001). *Annotations. Modernity and difference*. Institute of International Visual Arts.

Kant, I. (2000[1790]). *Critique of judgment (Kritik der Urteilskraft)*. Cambridge University Press.

King, A. (1993). From sage on the stage to guide on the side. *College Teaching*, 41(1), 30-35.

Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory Into Practice*, 41(4), 212-218.

La Ganza, W. (2008). Learner autonomy – teacher autonomy: Interrelating and the will to empower. In T. Lamb & H. Reinders (Eds.), *Learner and teacher autonomy. Concepts, realities, and responses* (pp. 63-81). John Benjamins Publishing Company.

Liotard, J.-F. (1971). *Discours, figure*. Klincksieck.

McDonnell, J. (2017). Political and aesthetic equality in the work of Jacques Rancière: Applying his writing to debates in education and the arts. *Journal of Philosophy of Education*, 51(2), 387-400.

McWilliam, E. (2009) Teaching for creativity: from sage to guide to meddler. *Asia Pacific Journal of Education*, 29(3), 281-293.

Merleau-Ponty, M. (1993). *The Merleau-Ponty aesthetics reader: Philosophy and painting*. Northwestern University Press.

Merleau-Ponty, M. (2010 [1945]). *Phenomenology of perception*. Routledge.

Morris, W. (2013). *Lectures on art and industry*. Cambridge University Press.

Oosterling, H. (2005). Naar een cultuur van het inter. Enkele kanttekeningen bij culturele middelmatigheid. In E. van Meerkerk & S. Levie (Red.), *Cultuurwetenschappen in Nederland en België: een staalkaart voor de toekomst* (pp. 31-42). Vantilt.

Said, E. (1978). *Orientalism*. Pantheon Books.

Sawyer, R. K. (2012). *Explaining creativity. The science of human innovation*. Oxford University Press.

Schaap, H., Want, A. C. van der, Oolbekkink-Marchand, H. W., & Meijer, P. C. (2021). Changes over time in the professional identity tensions of Dutch early-career teachers. *Teaching and Teacher Education, 100*, 103283.

Schoenfeld, A. (2010). In D. D. Preiss & R. J. Sternberg (Eds.), *Innovations in educational psychology: Perspectives on learning, teaching, and human development* (pp. 241-268). Springer.

Scruton, R. (2009). *Beauty*. Oxford University Press.

Sztajn, P., Confrey, J., Wilson, P. H., & Edgington, C. (2012). Learning trajectory based instruction: Toward a theory of teaching. *Educational Researcher, 41*(5), 147-156.