

# Over intimiteitscrises in kunst(onderwijs)

Peter De Graeve

**Van oudsher is onderwijs gericht op verlies van intimiteit, namelijk het zich losmaken uit de bescherming van een familiaal milieu en zelf iemand worden. De informatiesamenleving confronteert ons met een nieuwe, risicovollere vorm van intimiteitsverlies, betoogt Peter De Graeve. In een wijsgerig essay doet hij een poging om de weg terug te vinden, voorbij van de weerstand en alle post-theorieën, op zoek naar de kern van kunstonderwijs.**

Als de machine zich ooit zou verstouten 'niet langer te gehoorzamen, maar geest te worden', zo schreef Rilke in 1922, zou ze op slag 'al het verworvene bedreigen' (Rilke, 1996[1992], pp. 216-217). Nauwelijks een eeuw later, en de machine is metterdaad 'geest' geworden: langzamerhand palmt ze de domeinen van menselijke intelligentie, menselijk (historisch) bewustzijn en menselijke creativiteit in. Wetenschap en technologie legden hun dienende rol af en heersen vandaag over maatschappij en cultuur.

Ook in het kunstonderwijs is die heerschappij voelbaar. De gevolgen voor het relatief nieuwe domein van 'artistiek onderzoek' schetste ik eerder (De Graeve, 2010, pp. 8-9 en 2012, p. 280 e.v.). De zogeheten kennismaatschappij – en het collectieve streven om die te verwezenlijken, zie de 'Bologna-verklaring' van 1999 – heeft klassieke vormen van menselijke creativiteit dooreengeschud, inbegrepen de culturele waarde van de 'klassieke opvoeding' (Rilkes poëtische concepten van 'het verworvene', 'de geest' en 'de gehoorzaamheid' vormen hiervan een echo), en de *kunstopleiding* in het bijzonder. De crisis veroorzaakt door de hedendaagse grootschalige industrialisatie van de cultuur en het 'spirituele' ligt nochtans in het verlengde van een wezenlijke *educatieve* ingreep, namelijk het 'verlies van intimiteit'. Dit op het eerste gezicht paradoxale fenomeen heeft, zo luidt mijn hypothese, vooral voor het artistiek-educatief onderzoek verregaande consequenties, of liever: het biedt intrigerende kansen. Die wil ik hier onderzoeken.

De voorbije jaren ondervond het hoger (kunst)onderwijs behoorlijk wat schade door de zogenoemde informatiemaatschappij. Deze ontstond rond 1950, onderging sinds de jaren negentig een steeds snellere digitalisering (Schnitzler, 2015) en met de opkomst van artificiële intelligentie (AI) staan we nu voor de volgende uitdaging.

Deze ontwikkelingen – informatisering, digitalisering, AI – hebben in het hoger kunstonderwijs nu al impact, wellicht met wat ik 'de verkrumming van intimiteit' noem als belangrijk effect. Dit intimiteitsverlies is het symptoom van een vitale artistiek-pedagogische vertwijfeling. Tegelijkertijd lijkt niet onderzoeken en begrijpen daarvan de onaangepastheid van de kunsten aan de hedendaagse tijd te verraden. De eenvoudige verklaring zou zijn dat hedendaagse kunstenaars vaak niet meer weten wat ze met de traditie aan moeten en de 'ontvangen autoriteit' ervan verwerpen. Ik keer het om en stel enigszins uitdagend dat het de traditie is die niet langer weet waar ze met de kunst – en de kunstenaar – van vandaag moet blijven of wat ze nog aan hen heeft...

## Deformatie

Afgaande op de oude, Latijnse betekenis van onderwijs – het ‘vormen’ (*formare, formatio*) van jongeren – kun je stellen dat de komst van de informatiemaatschappij, vooral vanaf de tweede fase (digitalisering) een fundamenteel ondermijnend effect op de educatieve traditie heeft gehad. Eeuwenoude onderwijsstructuren en daarmee gepaard gaande idealen (minstens sedert de stichting van Plato’s school, de eerste ‘academiserende’ opleiding uit de geschiedenis), werden dooreengeschud. Onze digitale leefwereld, met haar quasi-grenzeloze bereik, globale toegankelijkheid en verleidelijke bedieningsgemak, heeft het traditionele idee van educatieve vorming (‘formatie’) zo sterk onder druk gezet dat er nu veeleer sprake is van deformatie (zie onder meer de discussie over het ‘decentrerend’ en ‘deconcentrerend’ effect van smartphone-verslaving op alle niveaus: Huey & Giguere, 2023; Stevic et al., 2024; Meester, 2023).

Daarbij is het belangrijk te benadrukken dat ‘deformatie’ niet per se iets nadeligs is. Het is een neutraal begrip, verwijzend naar structurele veranderingen in de maatschappij en de ermee overeenstemmende spanningen in het onderwijs. De meest evidente veranderingen zijn gekend: de ruimten waar de cultureel-maatschappelijke taak van de fysieke ‘onderwijzing’ zich sinds mensenheugenis afspeelde, van Plato’s marktplein (agora) tot de collegezalen van universiteiten, zijn sinds kort ingebed in digitale omgevingen, met een groeiend aanbod van ‘virtuele’ cursussen, ontelbare online kennisplatforms, doe-het-zelf-opleidingen en overzeese cursussen – dat alles één muisklik verwijderd. Onderwijs wordt zo losgekoppeld van tijd en ruimte en raakt, samen met het moderne subject, in ijtempo gedecentreerd: de werking ervan is niet langer ‘lineair’ (Dean, 1993; Griffith, 2007; Murriss, 2022). Dit verdwijnen of vervagen van een centrum en van de (exclusiviteit van) fysieke ijkpunten, met de eraan gekoppelde pedagogische overdracht tijdens een fysieke ontmoeting, is het meest zichtbare effect van wat ik hier deformatie noem. Deze evolutie brengt heel wat comfort: toegang tot bronnen, uitwisseling van gegevens, snelle en grenzeloze internationale communicatie, mobiliteit... De diffuse gloed van de digitale cultuur dompelt ons onder in de universele rust van een avondstemming.

Inmiddels ontsnapt een dieper gelegen en daardoor wellicht minder zichtbaar fenomeen aan onze aandacht. De ontleding ervan kan ons leiden naar een beter begrip van de schadelijke neveneffecten van de digitalisering op de onderwijspraktijk in het algemeen en op de hedendaagse kunstopleidingen in het bijzonder. Dat is wat ik hier probeer te thematiseren als ‘intimiteitsverkruiemeling’, een vermoedelijk gevolg van de grootschalige maatschappelijke deformatie en ons onvermogen om erop adequaat te reageren.

## Intimiteit en intimidatie

Vooraleer mijn diepte-analyse aan te vatten is een waarschuwing op zijn plaats. Iedereen kent de flagrantste vorm van intimiteitsverlies: grensoverschrijdend gedrag, ofwel de praktijk van de laakbare, terecht gewraakte ‘ongewenste intimiteiten’, de intimidatie. De toevloed van klachten en sancties op dat vlak hebben de laatste jaren de hogeschool- en universiteitsgemeenschappen en de samenleving als geheel flink beroerd. Hieronder gaat een dieper en complexer spanningsveld schuil, dat niet noodzakelijk identiek is voor de reguliere samenleving van volwassenen (in bedrijfswereld, sportwereld, amusements- en showbizz) en het onderwijsveld dat doorgaans werkt met minderjarigen of jongvolwassenen. Twijfel aan de legitimiteit van reglementering of aarzeling over effectieve preventie en bestraffing zijn ontoelaatbaar. Er bestaat geen excuus voor het verwaarlozen van slachtoffers van intimidatie.

Toch kan die beginselvastheid niet verhelen dat met name in het onderwijs de strijd tegen intimiteit altijd aan de basis heeft gelegen van een gewenste beschaafde overgang van kindertijd naar volwassenheid. Uitdagend gezegd: iets in de intimiteit zelf vraagt om transgressie. Het jonge kind weghalen uit de beslotenheid en de bescherming van de gezins sfeer behoort tot de vroegste en ingrijpendste onderwijspraktijken. Gelet op de omvangrijke wettelijke en zelfs grondwettelijke reglementering rondom leerplicht in onze moderne democratieën kun je zelfs stellen dat die specifieke transgressiepraktijk een fundamenteel politiek karakter heeft verkregen. Zo beschouwd is onderwijs de politiek georganiseerde en gelegitimeerde strijd tegen de gezinsintimiteit. Deze laatste wordt met algehele maatschappelijke instemming dus op grote schaal ‘geschonden’.

Voor ons thema is het betekenisvol vast te stellen dat de huidige deformatie van het onderwijs wellicht mede haar wortels heeft in die veel oudere ont-wricting, namelijk die van de traditionele familie. In prehistorische tijden, waar stamverbanden primeerden, viel cultuuroverdracht – het doorgeven van kennis over primitieve sedentaire technieken – nog binnen de grenzen van het familiale en familiale. Bij de overgang naar complexere samenlevingsvormen (eerste stadstaten, vroege wereldrijken) werd die transitie ingewikkelder en ontstond het collectieve, abstractere proces van kennisoverdracht dat wij tot op heden onderwijs noemen. Die complexiteit vereiste het doorbreken van de familiale intimiteit, van familiariteit.

In dit verband is het beslist geen toeval dat de eerste grote tekst over onderwijstechniek en -ethiek in de westerse cultuur, Plato’s *Phaedrus*, precies het familiale tegenover het complexe plaatst. Vanuit die tegenstelling formuleert Plato een harde kritiek op wat hij een besmukte ‘pedofilie’ noemt (waarbij het Griekse paidofilía niet zomaar te vergelijken valt met wat wij vandaag opvatten als ‘pedocriminaliteit’, Looij, 1991), vol geniepigheid, dweeppzucht en machtswellust.

Hiertegenover zet de filosoof het ideaal van een bezonnen en (zich) gedragen(de) 'pedagogie', die hij als moreel en spiritueel superieur, als *verheven*, voorstelt. Sturend voor het onderwijs is van oudsher dus niet de vraag óf, maar op welke manier grenzen overschreden worden. Doordat het kind of de jongere in het onderwijs in ieder opzicht centraal staat – en hoort te staan, zoveel was ook voor Plato duidelijk – is het grensoverschrijdende per definitie onderwerp én voorwerp van het leerproces.

## Intimiteitsalternatie

Het aanreiken van een alternatieve vorm van intimiteit zit dus diep in het onderwijs-DNA. Onderwijs is in essentie intimiteitsalternatie. Mogelijkerwijs vormt tegenwoordig het wegvallen van het alternatief – of van dit *specifieke* alternatief – een oorzaak van groeiende desoriëntatie, zowel onder de ontvangers als de verstrekkers van onderwijs. Op deze hypothese zal ik mijn verdere onderzoek baseren. Maar eerst moet ik in grote lijnen de voorgeschiedenis van dit fenomeen schetsen, namelijk de culturele formatie in het onderwijs. Daarna bespreek ik de ontwrichting ervan, de genoemde deformatie.

Eeuwenlang werd de waarde van onderwijs essentieel bepaald door het genoemde tegenmodel van de stam- en familieverbanden, door intimiteitsalternatie. Leerlingen waren volgelingen en beschermelingen – vanaf Pythagoras' *Broederschap*, via Plato's *Akadèmia* en Aristoteles' *Lukeion*, tot Zeno's *Stoa* of Epicurus' *Tuin*...<sup>1</sup> Op hun beurt moesten de scholen en schoolhoofden ervoor zorgen dat de stroom van volgelingen in de tijd, dus over de generaties heen, gaande werd gehouden: onderricht is traditie, traditie vergt onderricht.

Onderwijs was dus in de oorspronkelijke betekenis sectair: *secta*, van *secare* (zich) afsnijden van).<sup>2</sup> Een groep gelijkgezinden zondert zich af en vormt een aparte gemeenschap, los van gevestigde families. Leerlingen waren de intimi van een 'meester', of soms een 'meesteres', zoals in Socrates' verhaal in *Symposium*. Ze namen deel aan de innerlijke ('*intus*') werkzaamheden van de school, sterker, ze vormden daarvan zélf de kern ('*intumus*', de overtreffende trap), de intimi. Een hechte onderlinge band, vaak vergeleken met liefde (*érós*, Plato) of diepe vriendschap (*filía*, Plato, Aristoteles), vormde het kritische element in het klassieke opvoedingsmodel.<sup>3</sup>

1 Het creëren van een beschermende omgeving voor de leerling vormt een hoofdthema in verschillende cruciale dialogen van Plato, met name in *Phaedrus*, in het *Symposium* en in de *Theaetetus*, of Aristoteles' *Ethica's*.

2 'Sector' en 'sectie' hebben dezelfde semantische oorsprong.

3 Vandaar ook Plato's vroege 'obsessie' met de *paidofilia*. Scoats en Robinson (2020) zien hierin veeleer een vorm van 'bromance', veredelde macho-ethiek. Uiteraard is ook dat een variatie op het intimiteitsthema. Voor verdere verdieping van dit thema, zie ook Looij (1991) en Nussbaum (2001).

Die educatieve 'sekte' werd al vroeg beschouwd als de drijvende kracht van een alomvattende humane vorming, die zelf de noodzakelijke voorwaarde vormde voor de organisatie van een beschaafde, op rede en redelijkheid gebaseerde samenleving (Cooper, 1999). Dat is de traditioneel hachelijke balans waarop elk educatief project zijn kansen en uiteindelijke inzet moet afwegen. (In de aanspraak op 'redelijkheid', 'algemeen-menselijkheid', 'maatschappelijkheid' – hoezeer ook gefantaseerd, zoals iemand allicht kan opwerpen – verschilt het educatieve fundamenteel van de religie, waar weliswaar evengoed 'sectair' gedrag bestaat, maar dan enkel als een gesublimeerde bestending van de familiariteit, niet zozeer als de vooropgestelde alternatie ervan.)

In de loop der tijd werd het bereik van de educatieve kring alsnog groter, maar de grondslag bleef wel dezelfde. Minstens tot het begin van de twintigste eeuw, met bijvoorbeeld de onderwijsfilosofie van de Amerikaanse filosoof John Dewey, bleef het klassieke schema behouden, mét de overtuiging dat degelijk onderwijs de kern vormde van een samenleving die de idealen van redelijke vrijheid en onderlinge gelijkwaardigheid koesterde. Waarden als verbondenheid, openheid of solidariteit (de 'fraternité' in het credo van de Franse revolutie) vormden de maatschappelijke projectie – ook als projectie *op* de maatschappij – van de intimiteitsalternatie waarop het onderwijs gedurende bijna drie millennia was gestoeld, en die als richtsnoer had de jongere uit het familieverband op te tillen tot civiele verantwoordelijkheid. Familiariteit verzaken om humaniteit te winnen.

## De vloeibare mens

Terug naar het moderne fenomeen van de deformatie. Uit het voorgaande viel al af te leiden dat dit verschijnsel iets dubbelzinnigs heeft: het is verwant met de genoemde intimiteitscrisis, maar staat er ook haaks op. Gevestigde intimiteit openbreken was vanaf de aanvang een hoofdopdracht van het onderwijs. Ertegenover staat dat tegenwoordig elke zin voor intimiteit zoek is geraakt: iedereen is virtueel intiem met iedereen ('betroffen'), tegelijk lijkt iedereen met iedereen ook permanent virtueel op oorlogsvoet te staan. Alles is intiem, dus niets is het nog. Wat valt er nog te alterneren? Die ambivalentie moeten we eerst vatten.

Hierbij mijn werkhypothese: de klassieke, eeuwenoude intimiteitsprong, van tribalisme naar 'verwereldlijking', is vandaag een sprong in het ijle geworden, in de eerste plaats omdat het onderwijs zelf niet langer weet heeft of wil hebben van de geschiedenis. (Ik zeg wel degelijk 'de' geschiedenis en niet zomaar 'zijn' geschiedenis: het is geen kwestie van onderwijstraditie alléén). Het onderwijs, en het kunstonderwijs in het bijzonder – waar 'media' in ijlt tempo vervluchtigen, opgaan in de cloudervaring – krijgt het daardoor

steeds moeilijker om te fungeren als wissel op het verleden. Overspoeld door – de idee van – een ‘vloeibaar’ gemaakt heden (Zygmunt Baumans ‘*liquidity*’), moet het onderwijs aan de slag met jeugdige breinen die volgens dat elastische realiteitsprincipe veelal al tot een brij zijn getransformeerd.

Dat vloeibare is onze nieuwe, grenzeloze, oorsprongsongevoelige familiariteit. Ertegen lijkt geen transgressie meer opgewassen. Het traditionele onderwijsdoel – opvoeden tot humaniteit – lijkt in liquide tijden onhaalbaar of zelfs ongewenst, gelet op de scherpe aanvallen tegen de essentialistisch en eurocentrisch geachte inslag van het humanisme als neo-imperiale waarde.

Een eerste duidelijke waarschuwing tegen de ontwrichting van moderne educatieve structuren kwam van de Franse filosoof Lyotard, met diens baanbrekende tekst *Het postmoderne weten* (*La condition postmoderne*) uit 1979. Zijn lange hoofdstuk over onderwijs eindigt met de vaststelling dat in deze tijd ‘zowel de delegitimering als de voorrang voor efficiëntie de doodsklok luidt over het tijdperk van de Professor (die) wat betreft het doorgeven van verworven kennis niet competent is dan de netwerken voor geheugenopslag en wat betreft het bedenken van innovatieve stappen of spelsituaties niet vindingrijker dan interdisciplinaire teams’ (Lyotard, 1979, p. 53). Lyotard luidde zo in feite de doodsklok voor de intieme educatieve kring, de historische ‘onderwijssekte’. In een later als annex toegevoegde verduidelijking stelde hij het laatkapitalisme – nu zouden we zeggen de globalisering – hiervoor verantwoordelijk, dat ‘uit zichzelf de kracht heeft om familiale objecten, sociale rollen en instituties te de-realiseren’, ofwel van hun werkelijkheidsgehalte te ontdoen. ‘In zo’n gedestabiliseerde wereld’, vervolgt hij, ‘lijkt classicisme volkomen uitgeteld’ (Lyotard, 1979, p. 53).

Lyotards sociologische observaties vormden de voorbode van een educatieve opbodstrategie, waarmee gelijkgezinde intellectuelen de geconstateerde ontwerkelijking probeerden af te weren en ook af te troeven, door er alternatieve ontwikkelingsstrategieën tegenover te plaatsen. Het doel was een ‘ontwerkelijking van de ontwerkelijking’ in te leiden. Die moest de ondermijnende invloed van het kapitalisme op het onderwijs niet alleen aankaarten, maar er frontaal tegenin gaan, met gespecificeerde trainingen in onderwijs én onderzoek.

Ook in het hoger kunstonderwijs ontstond gaandeweg een sterke tendens om de educatieve praktijk in een soort verzetsmodus te duwen, waarmee zo al niet de omverwerping, dan toch minstens het terugdringen van dit globale kapitalisme kon worden voorbereid. Aangestuurd door de ideeën van onder andere Adorno, Benjamin, Marcuse, Deleuze of Butler werd de ‘Gramsciaanse’ attitude van artistiek verzet een heuse educatieve praktijk (zie ook Jagodzinski, of Beier en Wallin). Onder invloed van postmoderne kunsttheorieën, zoals die van Danto, raakte het belang van kunstgeschiedenis zelf op de achtergrond

– vooral, maar niet uitsluitend in de *visual arts*: ‘the pulse of (art’s) own history is now a thing of the past’. Dat resulteerde in wat Stuart Sim ‘een verwerping van ontvangen autoriteit’ noemt (Danto, 1992, pp. 9-10; Sim, 2010, p. 127).

In de artistieke wereld is dit verzetscredo vaak enthousiast gevolgd, met voorspelbare gevolgen voor het onderwijs. Immers, niet alleen de artistieke praktijk zelf, maar ook de daartoe bestemde opleidingen werden geacht te voorzien in ‘een positieve visie op chaos en complexiteit’ (Bourriaud, 2009, p. 13). De relatief abrupte en ingrijpende verschuivingen op theoretisch, ideologisch en educatief-filosofisch vlak waarin dit alles resulteerde, helpen verklaren waarom de modieuze vloeibaarheid van Deleuze en Guattari’s filosofie met haar ‘de- en reterritorialiseringen’, ‘chaosmose’ en befaamde ‘nomadisme’ in tal van kunstopleidingen directief is geworden, niet het minst onder impuls van wat ‘artistiek onderzoek’ heet. Het leidde in extremis tot de introductie van radicaal ‘diffractieve onderwijsmethodologieën’, in het vakjargon, en tot de crisis van het hoger (kunst)onderwijs (Berland et al., 1996; Gigliotti, 2020).<sup>4</sup> (Voor de ‘diffractie’, zie Murriss, 2022, p. 74 e.v.)

Deze innovatieve educatieve strategieën en -methodologieën zijn ongetwijfeld ontwikkeld en worden daadwerkelijk ingezet met de beste bedoelingen, als gewiekste contra-strategieën. Dat neemt niet weg dat ze stuk voor stuk gekarakteriseerd kunnen worden als systematische vormen van anti-systeemdenken. Daarmee bedoel ik dat ze het systematische van de hedendaagse socio-economische realiteit (kapitalisme, globalisme, neokolonialisme, neo-imperialisme, biopolitiek...) op een al even systematische wijze proberen te pareren, door er artistiek-ideologisch en artistiek-educatief weerstand aan te bieden (‘kunst als verzet’) en het via grensverleggende educatieve praktijken te overstijgen (‘nomadisme’, ‘activistisch realisme’). De krachten van ontwrichting en versnippering, toegeschreven aan het postmodernisme dan wel het laatkapitalisme, dienen eerst via nabootsing aan het licht te worden gebracht en in het scheppende bewustzijn gepresenteerd, vooraleer ze met alternatieve kunstcreatie- en kunsteducatiestrategieën onschadelijk te maken. Een dergelijk systematisch anti-systeemdenken blijft bijgevolg noodzakelijkerwijs binnen de invloedssfeer van de realiteit die het voorhoudt te bestrijden: het moet met het systematische van de ‘wereld daarbuiten’ als het ware gelijke tred houden, wil het dit het hoofd kunnen bieden, door volmondig ‘te voldoen aan de waaier van sociale en institutionele vereisten’ die dit soort engagement nu eenmaal oplegt (Thomas, 2019, p. 128).

4 Tal van artistieke onderzoeksprojecten hanteren de sociaal-artistieke vloeibaarheid, beschouwd als een uitgesproken, niet zelden principiële (‘paradigmatische’) vorm van on/begrensdeheid tussen kunst en wereld, tussen praxis en theorie, als uitgangspunt voor hun creatieve context. (Ook enkele bijdragen van dit themanummer dragen hiervan de sporen.)

Het helpt verklaren waarom de door Lyotard en anderen aangeklaagde moderne ontvruchting in het hedendaagse onderwijs geëvenaard wordt door een zich steeds sneller ontwikkelende versplintering van het (artistieke) educatieve aanbod. Laat ik daarbij toch fijntjes noteren dat in deze houding iets meespeelt dat zo oud is als de straat: ruime maatschappelijke ontwikkelingen worden geïmiteerd om ze vervolgens ideologisch of activistisch te overstijgen of te overtreffen. Dat is de gekende historische techniek van de *imitatio/aemulatio*. Het doorslaggevende verschil is echter dat de traditionele techniek bedoeld was om een fragment van de wereld te laten oplichten (kunst als venster op de wereld), terwijl ze vandaag de wereld in haar geheel in het vizier wil nemen. Geen geringe ambitie.

Hoe dan ook lijkt het niet overdreven te stellen dat de deformatie, ofwel Lyotards 'ontwerkelijkking', de laatste jaren op grote schaal in allerlei onderwijs- en onderzoeksprogramma's van het hoger (kunst)onderwijs is geïmporteerd, waar ze haar desintegrerende kracht laat voelen. Enige dwingende bijsturing van de diepere maatschappelijke oorzaken ('kapitalisme') laat daarentegen op zich wachten. Veeleer lijkt het erop dat het postproductieve tijdperk, waarin de hedendaagse kunsten zich volgens Bourriaud bevinden, een ronduit posteducatieve omgeving heeft gecreëerd waarin de alternatieve scenario's voor een betere wereld, ondanks hun weligheid, slechts een marginaal maatschappelijk effect sorteren naast, zo valt te vrezen, een nog beperktere esthetische impact.

## Dystopisch dogmatisme

Dit beeld van het hedendaagse hoger kunstonderwijs zullen sommigen ongetwijfeld als overdreven bestempelen. De sterke focus, gericht op misschien partiële, maar niettemin reële ontwikkelingen, dient hier dan ook een specifiek educatief doel: de exploratie van het thema van dit nummer, artistiek onderzoek in kunsteducatie. Ik wil hiervan nu verder de randvoorwaarden onderzoeken.

Het is één ding te constateren dat het hoger kunstonderwijs, zoals iedere onderwijsvorm, aan actuele maatschappelijke evoluties sterk onderhevig is. Iets anders is het om na te gaan welke (artistieke) prioriteiten dit onderwijs zelf moet en kan stellen, wil het niet door diezelfde evoluties verzwolgen worden. Door de recente blootstelling aan de postmoderne deformatie-ideologieën is die laatste mogelijkheid niet denkbeeldig en heeft het hoger kunstonderwijs er belang bij de zaak van zijn eigen 'reproductie', zoals de Franse filosoof Althusser zou zeggen, te behartigen.

Zelf ga ik uit van de premisse dat niets in de kunst systematisch of zelfs maar maatschappelijk hoeft te zijn. Landen of regimes – Rusland, China, Iran – waar creatieve impulsen ondergeschikt zijn gemaakt aan de dwang van een alomvattend politiek systeem, blinken niet meteen uit in artistieke vitaliteit. Daartegenover staat de diepgewortelde overtuiging dat de kunst zelf het best gedijt in een omgeving die expressieve vrijheid garandeert en dat bijgevolg het vormgeven en waarborgen van dat soort vrijheid een kerntaak is van de kunstopleidingen. De neiging bestaat om een dergelijke visie af te serveren als liberaal, maar historisch liep de idee van de artistieke vrijheid vóór op de komst van het liberalisme. Dat is geen toeval: het heeft te maken met de diepe verstrengeling van de idealen vrijheid en kunst. In Schillers *Brieven over de esthetische opvoeding van de mens* (1795) is 'vrijheid' het op één na frequentste begrip, na 'schoonheid'. Eerder al, in 1789, in zijn *Filosofische brieven*, had Schiller geponeerd dat de kunst in haar gelukkigste, dat wil zeggen haar meest vrije en bevrijdende momenten, het sterkste zinnebeeld is van wat de mens aan grootsheid en goedheid in zich draagt. In één adem voegde hij eraan toe dat 'van de activiteit van een volmaakt wezen geen subliemer beeld denkbaar is dan de kunst'.

Schillers pleidooi voor de opvoeding van de mens tot vrij individu en zijn idealisering van de kunst zelf als de wijdere horizon van een gedroomde vervolmaking, klinken tegenwoordig, in onze nomadische, liquide en post-humanistische oren hopeloos verouderd en achterhaald. Maar terugkeren naar Schiller is minder een uiting van nostalgie dan een vorm van vernieuwde kritiek op de huidige tijd. Dat (onder meer) het Schilleriaanse ideaalbeeld van de vrije, volmaakte mens gedeconstrueerd moest worden, is tot daaraan toe. Maar zelden is het alternatieve mensbeeld dat bepleiters van artistiek onderzoek huldigen (niet langer uitgaan van individualisatie in en door de kunst) onderwerp van debat. De genoemde deformatie is in de kern een verminking van (gedroomde, gecreëerde) vrijheid – daarover is bijvoorbeeld ook Lyotard het eens.

Ik wil vooral aangeven hoe dit gevaar te vermijden. Dát we door bovengenoemde ontwikkelingen stilaan op de moerassige gronden van een mentale serviliteit zijn aanbeland, is mij persoonlijk, in mijn hoedanigheid als docent kunstfilosofie, de laatste jaren duidelijker geworden. Verzoeken om het historisch belang van de klassieke kunst en esthetica te duiden, pareren kunststudenten tegenwoordig niet zelden met de opmerking dat de Griekse cultuur verdacht is, doordat deze het begin vormde van een wereldwijde praktijk van verovering, kolonisatie, uitbuiting, slavenhandel en racisme, ofwel de kiem van het huidige hegemoniale, ontvruchtende wereldsysteem van eurocentrisme en kapitalisme, zoals ook beschreven door Hardt en Negri (2001) of Wallerstein (2004).

Op het eerste gezicht lijkt dit een actuele bevestiging te zijn van Lyotards bewering dat elk 'classicisme volkomen uitgeteld lijkt' of van Sims conforme idee van 'een verwerping van ontvangen autoriteit'. Maar vermoedelijk is hier meer aan de hand. Ikzelf zie er de indicatie in van wat ik een dystopisch dogmatisme zou willen noemen. Dit lijkt steeds sterker te drukken op de mentaliteit van jonge kunstenaars, die met hun gedrag (een 'weerstand', zo je wil) uit zijn op een systematische sturing in de appreciatie of waardering, 'subjectief' en 'objectief', van de wereld.

Het fenomeen duidt mijns inziens op een begrenzing van spirituele en, vooral, artistieke vermogens, en geldt in die zin dus als een alarmerende blijk van toenemende onvrijheid. Het is bijzonder vreemd dat een specifieke periode in de (kunst)geschiedenis van de mensheid slechts met de maatstaf van de hedendaagse smaak wordt gemeten. Het voor de hand liggende alternatief zou zijn om van de weeromstuit te eisen dat men de Griekse oudheid – om het genoemde voorbeeld aan te houden – op z'n minst zou kunnen beoordelen volgens antieke normen, en dus van jonge kunstenaars te verwachten dat zij blijk kunnen (of leren) geven van enige historische inleving. Dat zij dus een bereidheid aan de dag (leren) leggen om voorbij legitieme hedendaagse maatschappelijke bekommernissen op zoek te gaan naar wat in de vreemdheid – en, ja, vaak ook de wreedheid – van ons cultuurverleden wijst op essentiële elementen van wat wij vandaag nog steeds 'kunstenaarschap' noemen.

Hier wil ik nadrukkelijk nog een stap verder gaan, in een poging de aange-roerde dieperliggende problematiek van de verstrengeling tussen deformatie en intimiteitsalternatie scherper aan te kaarten en toe te spitsen op de educatieve crisis in het hoger kunstonderwijs. Wat écht stoort in het hedendaags dystopisch dogmatisme is dat wij er niet langer in slagen om *onszelf volgens de normen van de oudheid te beoordelen*. Hoe paradoxaal een dergelijke vaststelling vandaag de dag ook moge klinken, dit onvermogen wijst wel degelijk op een acute bedreiging binnen de kunsten, namelijk op een mogelijke verzaking van wezenlijke artistieke kwaliteiten, die juist het kunstonderwijs traditioneel aanreikte. Het betreft geen modeverschijnsel dat vanzelf weer zal verdwijnen. Er is wel degelijk sprake van een historische onmacht, van een hand over hand toenemende onkunde om nog langer 'weet te hebben' van de geschiedenis en van haar stichtende – dat wil zeggen: fundamenteel-creatieve – processen. Voor het overleveren en, dus, het overleven daarvan zijn in de eerste plaats de kunstopleidingen verantwoordelijk.

## Advocaat van de duivel

De aanklacht klinkt zwaar, de bewijsvoering zal strikt moeten verlopen. Laat ik daarom eerst even advocaat van de duivel spelen, met een ander voorbeeld uit diezelfde historische periode, de Griekse oudheid.

In een beroemde dialoog, *Meno*, getroost de Atheense filosoof Plato zich bij monde van zijn spreekbuis Socrates alle moeite om de algemene geldigheid van kennisidealen en van ethische en esthetische waarden te bewijzen – om hun universaliteit aan te tonen, zouden wij nu zeggen. De kern van dat Platonische gedachtegoed is genoegzaam bekend. Genoemde idealen genieten volgens Plato een 'hogere' bestaan, behoren tot een 'hogere' werkelijkheid, althans in vergelijking met onze aardse, eindige, vlietende, vaak verwarrende levens. Plato's idealen bevinden zich in een, zoals het heet, bovenzintuiglijke, dat wil zeggen voor de normale menselijke perceptie niet bereikbare regio – niet eens hemels, maar ronduit 'bovenhemels' (*huperouránios tópos*), zoals het in een andere dialoog, *Phaedrus*, heet. Van die hogere werkelijkheid vangen wij, stervelingen, slechts nu en dan een flauwe glimp op.

*Meno* is de dialoog waarin Plato het duidelijkst zijn theorie ontwikkelt van een bepaalde soort herinneringsgave, de 'anamnese' (*anámnēsis*), waarmee wij door de nevelen van ons lichamelijk bestaan die ideale werkelijkheid kunnen aanschouwen. De Platoonse anamnese is letterlijk een 'wederherinnering', een soort supergeheugen, een diep in ons verborgen contactpunt waarmee wij in verbinding staan met de genoemde bovenhemelse regio. De anamnese bezit volgens Plato de kracht om niet alleen essentiële kennis, maar ook fundamentele gevoelens van goedheid en schoonheid terug te halen uit de 'onheuglijke' zone waar de verhoopte eeuwige idealen verblijven.<sup>5</sup>

Mijn punt is dit. In een beroemde scène van de *Meno* laat Plato Socrates 'bewijzen' dat de anamnese, ondanks haar diep-verborgen karakter, een reële kracht is in en voor de mens. Socrates doet dit door een slaaf aan een algebratest te onderwerpen. Vertrekkend vanuit de simpele geometrische figuur van het vierkant ontfutselt de goedgemutste filosoof-inquisiteur met welgemikte vragen aan de onwetende slaaf alle correcte antwoorden over breuken, snijlijnen, diagonalen en afgeleide vlakken. De onheuglijke herinnering doet feilloos haar werk en haalt alle kennis boven uit deze onwetende,

<sup>5</sup> Niet bepaald ons ding... Vergeten we echter niet dat deze fantasietjes over vooraf gegeven, onwrikbaar gewaande kennisvormen destijds een grote indruk maakten op de grondleggers van de moderne filosofie en wetenschap, Descartes en Galilei, maar ook recenter nog op tal van kwantumtheoretici.

als water uit de woestijn. Schitterend werk! *Summa cum laude*. Alleen komt die lof niet de slaaf toe, die immers niets bijzonders heeft gepresteerd, maar Socrates zelf, doordat hij op deze tegelijk simpele en gewiekste wijze de stelling bewijst dat in ieder mens oerwaarheden liggen opgeslagen, door de eeuwigheid in ons diepste innerlijk gedrukt, als een stempel in het was van de ziel, slechts wachtend om er door de techniek van de anamnese uit opgehaald te worden. Werkelijk álle mensen, zelfs deze in die dagen nauwelijks ‘mens’ te noemen slaaf, beschikken over zulke kracht... De slaaf zelf doet in deze dialoog immers niets van enig belang. Hij is een gewillig instrument in Socrates’ handen, het prototype van een naïeve domoor.

In zowat alle Platoonse dialogen krijgen Socrates’ medespelers de kans zich aan het (lezers)publiek voor te stellen, met naam en toenaam, vaak met hun stamboom en adelbrieven erbovenop, de één noemt de wijk in Athene waar hij resideert, een ander de stad in Groot-Griekenland waar hij als vrije burger vandaan kwam, allen openbaren ze hun rijke staat van dienst als denker of politicus, soms citeren ze hun geliefde Griekse dichters, enzovoort. *Ze zijn*. Alleen deze slaaf heeft geen eigen huis, geen eigen herkomst (behoudens het ‘slavenkwartier’, waar hij geboren blijkt), hij heeft geen eigennaam of eigenwaarde, spreekt nauwelijks een eigen taal (*‘Is hij het Grieks wel machtig?’* informeert Socrates vooraf bezorgd). De slaaf heeft geen zelfzijn, geen eigenheid – nauwelijks enige ‘intimiteit’.

Dit menselijke ding staat hier simpelweg geboekstaafd als ‘dienaar’, ‘acoliet’ (*akólouthos*) en ‘slaaf’ (*país*), hij is anoniem, ruimte- en tijdloos, apatride, zonder verdienste. Vóór zijn tentamen filosofie had dit stukje menselijk gereedschap geen flauw idee van het onderscheid tussen een vierkant en een ruit. Pas dankzij Socrates’ handigheid komt dit onderscheidingsvermogen tevoorschijn.

Zo is de dialoog *Meno* – ongetwijfeld ongewild, maar juist daardoor onmiskenbaar – het verhaal geworden van Plato’s onvervalste en neerbuigende herenmoraal, het pijnlijk directe bewijs, niet zozeer van de eeuwigheid van bepaalde hoge waarden en waarheden, als van hun partijdigheid, hun elitaire witte vooringenomenheid, van de diepe verwevenheid van deze hoogstaande cultuur met een enggeestig hegemoniaal denken en handelen. Zo beschouwd is de oude Griekse cultuur niet zomaar het verre begin van een op uitbuiting, slavernij en meerderwaardigheidsgevoelens gebaseerde westerse beschaving, ze is er de uitgesproken, uitgedachte en uitgekookte essentie van. Plato en Socrates mogen, zoals hierboven aangehaald, als eersten de praktijk van de pedofilie hebben afgewezen ten gunste van een meer bedachtzame pedagogie, dat neemt niet weg dat de huichelachtige welwillendheid en inquisitoire neerbuigendheid waarmee de grote filosoof deze anonieme slaaf tot een heus acculturatieproces dwingt, een heel andere, misschien diepgaandere en veel

schadelijkere ‘pedofilie’ aan het licht hebben gebracht: de slaafbeluste cultuur (*paído-filia*) en het onbezorgde meesterschap dat er de bekroning van vormt. Slaafse onderhorigheid als proeftuin van een blanco dwingelandij... Tot zover mijn pleidooi *pro domo diaboli*.

## Meester worden

In zijn scherpte komt dit eindoordeel over Plato en Socrates tegemoet aan hedendaagse gevoeligheden en overtuigingen. De ondraaglijke dubbelzinnigheid van een veroordeling van de pedofilie, waar het Griekse autochtone ‘knapen’ (*paídes*) betreft, tegenover het kommerloos praktiseren ervan waar het gaat om die radicale vreemden die de antieke slaven (*paídes*) nu eenmaal waren, is op basis van bovenstaande passage een onloochenbaar gegeven. Het is allerminst anekdotisch. Plato’s oeuvre is doordeesemd van verhalen over geminchte, mishandelde, soms zelfs afgemaakte slaven, en het begrip zelf, ‘slaaf’, is bij hem steevast synoniem met inferieur, slinks, dierlijk, gebrekig. Oordeel zelf: het houden en verhandelen van slaven was de ‘godgelijke’ Plato niet vreemd. Bepaalde historische bronnen geven zelfs aan dat hij ook zelf enkele slaven bezat die hij, ‘samen met het meubilair’, bij testamentaire beschikking aan zijn zoon naliet. In de bovenhemelse ideale goedheid was er voor enig ontzag voor deze minderbedeelden kennelijk geen plekje vrij.

Hoe moet een hedendaagse student in de wijsbegeerte of de kunsten dan kiezen? Bewondering voor het literair-filosofische genie van Plato, voor diens ongebreidelde scheppings- en verbeeldingskracht? Of verwerping van het antieke Grieks-zijn, slavenbezit inclusief? Welk ‘meesterschap’ primeert?

Het is een valse vraag. De keuze is immers niet gelegen in onze afwijzing van deze of gene appreciatie. Plato zal er de slaaf niet meer voor laten, noch kan zijn antieke slaaf zich ooit nog om onze bekommernis verheugen. Als de techniek van de anamnese ons iets bijbrengt, dan wel het besef van de onherroepelijke emigratie van alle verleden tijd. Geen zielsverhuizing zal ons er opnieuw heen voeren. Hier is alles ‘extiem’. Wellicht was ook Plato’s ideale wereld slechts een beeld, bevroren op het netvlies van een nostalgicus, een beeld van dit immer wijkende land, de steeds verder wegdrijvende horizon van voorbije realiteiten, deze voorgoed verloren continenten.

De deformaties van de oudheid, hoe grimmig of gruwelijk ook, kunnen we nooit passend naast de onze leggen. Geen geometrie of algebra zal ooit in staat zijn hun volmaakte weder-herinnering, laat staan hun *Wiedergutmachung* te bewerkstelligen. Elk verleden, zelfs het meest recente, is zó achter de horizon van ons vloeibare heden verdwenen. Ook onze eigen verledens worden ons vaak ‘vreemd’, nog tijdens dit leven. Daarom is wat de Duitse

filosoof Gadamer 'horizonversmelting' noemt, vandaag meer dan ooit noodzakelijk: voorbij de horizon kijken is niet genoeg, we moeten proberen er voet aan de grond te hebben, herijkingen van intimiteit toepassen op de daar heersende vreemdheden. Die horizonversmelting is een oefening in vreemdworden, ze is er niet de ontkenning van, zoals Derrida ooit beweerde. Alleen kunnen maar weinigen vandaag nog die inspanning opbrengen. Doordat het ook altijd een oefening inhoudt in het 'zich toe-eigenen' van het vreemde, weten velen door de hedendaagse deformatie niet langer welke rijkdommen hun zo door de vingers glippen. Feestend op de stranden van het momentane keren ze de warme golfstroom van de intimiteitsalternatie de rug toe.

In feite gaat de doorslaggevende keuze vooraf aan maatschappelijke realiteiten – niet alleen aan de hunne, de Helleense (in al hun vreemdheid), maar evengoed aan de onze, en aan onze almaar enger en strenger geworden eigenheden en eigenaardigheden. Het verkennen van – en vooral ook meester worden over – het voorafgaandelijke, is de kerntaak en de kernzaak van het onderwijs. Het is niet iets wat letterlijk voorafgaat aan de realiteit; dat zou al té Platonisch zijn. Het voorafgaandelijke van onderwijs is immers altijd iets wat nazindert, en in die zin dus eerder achteraf komt. Het betreft immers een creatie van werkelijkheden, veel meer dan een louter waarden of beoordelen. In dit creëren speelt vooral het kunstonderwijs een primordiale rol. Indien, zoals gezegd, het machtig worden over het voorafgaandelijke een kerntaak en kernzaak van het onderwijs is, dan vormt kunstonderwijs hierin zonder meer de kern van de kern.

Dit alles gaat over wat ik eerder de intimiteitsalternatie heb genoemd – zo is mijn cirkel uiteraard rond is en ben ik weer bij het beginpunt aanbeland. Nu moet ik tot slot de tegenbeweging voor de postmoderne ideologie van de deformatie voltrekken. Ik doe het in drie eenvoudige voorbereidende bewegingen, om – enigszins zoals in de klassieke symfonievorm – met een vierde afsluitende beweging, *molto allegro*, mijn finale punt te maken.

## Ankers hebben

### **Ten eerste: kracht van de traditie**

De ontwrichting van het onderwijs door het laatkapitalisme, waarover Lyotard en in zijn spoor vele anderen het hebben, raakt in feite allerminst de kern van alle kunstonderwijs, 'hogere' inbegrepen. Al was het maar, omdat dit in de ontplooiing van zijn kernactiviteit juist premodern en prekapitalistisch is, en wellicht grotendeels zal blijven. Doordat hedendaagse onderwijskundigen zo sterk de nadruk leggen op met het kapitalistische, neoliberale of neokoloniale wereldsysteem rivaliserende onderwijsstrategieën, waarmee ze overal – inbegrepen in de verleden tijd – de tekenen van uitbuiting en onderwerping

willen opsporen, aanklagen en tenietdoen, verliezen ze precies het premoderne, potentieel bevrijdende vermogen van de kunsttraditie uit het oog. De door het kapitalisme en door allerlei krachten diep verscholen in de eigen traditie vormen van vervreemding, drukken op de kunst en het kunstonderwijs. Zoals Hölderlin schreef in de bekende brief van 4 december 1801 aan zijn vriend Böhlendorff: het eigene is ons het vreemdste en moet eerst en vooral aangeleerd worden.

De traditie – de Griekse, of een andere, dat doet niet ter zake – en haar kracht terughalen, met een soort niet-Platoonse anamnese, lijkt de vergeten opdracht van het kunstonderwijs te zijn. Al te lang heeft dit zich op sleeptouw laten nemen door de nieuwlichters van het postproductieve en het posthumane. De terugkeer naar een denken over het traditionele – maar niet naar die traditie zelf! – is daarom aangewezen. De kunst moet hierin opnieuw haar eigenheid, dat wil zeggen haar premoderniteit (en, nogmaals, het kan niet genoeg benadrukt: niet noodzakelijk uitsluitend de Griekse), ontdekken. Pasklare vergelijkingen vanuit het hier en nu vind je immers nergens, niet in het verleden, niet in de toekomst. Het heden, vooral het onze, is zoals Meno's slaaf: zo goed als niets. Wie het heden, met zijn grenzeloze gemakzucht, tot bevelvoerder over alle tijden maakt, nestelt zich in zelfvoldane slaafsheid. Wij hebben nu zowat alle dode mussen de oorlog verklaard. Hoe spannend.

### **Ten tweede: leren hebben**

De kern van het traditionele (kunst)onderwijs was de 'depersonalisatie'. De ui van onze familiale afhankelijkheid afpellen om er een alternatieve afhankelijkheid voor in de plaats te stellen, dat was de oorspronkelijke, in mijn taal sectaire roeping van de primitieve educatieve kring. Daarin toont zich de oorspronkelijke techniek van de intimiteitsalternatie. Opvoeden in de betekenis van onafhankelijk maken. Wie je bent – als biologisch of genetisch product, evolutionair, als nazaat, voor eeuwig en altijd vastgebonden aan je stamboom, als achterachterkleinkind aan betovergrootouders – dit hele zijn vervangen door wie je hebt, wie je nieuw verworven hebt, je voorlopers, je historische voorbeelden, de grote, door jou bewonderde, te imiteren en te emuleren kunstenaars die je in je opleiding ontmoet, die je je daar leert *eigen* te maken. Dát is de ware kunst en de ware krachttoer van elk onderwijs, en van het kunstonderwijs in de eerste plaats.

Kunstonderwijs is daarom het verruilen van een 'zijn' voor een 'hebben', van die familiariteit door deze ingehaalde vreemdheid. Een gecreëerd hebben, een verworven hebben, een vernieuwd, steeds opnieuw vernieuwd hebben. Het is jouw Manet. Jouw Mondriaan. Jouw Hokusai. Het is jouw Monteverdi. Jouw Mozart. Je hebt ze, in je. Om Proust te parafaseren: niet alleen zijn er zoveel werelden als er originele kunstenaars zijn, evengoed heb je zoveel persoonlijkheden als je grote, originele voorlopers hebt. Zij zijn het, die je je



herinnert. Zij, die je existentiële zingeving (mee) boetseren. Zoveel dat het er zijn! En toch hoeft je ervoor niet eens krankzinnig te worden. Ze liggen daar voor het oprapen, je hoeft ze je alleen maar toe te eigenen.

Dat is wat het kunstonderwijs traditioneel deed, doet, en zal doen: jongeren ontdoen van hun banale eenzijdige biologische persoonlijkheid en ze omvormen tot dat veelvoud. Ze de-personaliseren om ze vervolgens – beter, ruimer, ingrijpender – te re-personaliseren. Jezelf hebben, is jezelf (daarin) verliezen. Dat is de kern van kunst, die de kern is van intimiteitsalternatie, die de kern is van onderwijs. Deze magie beschreef destijds Hölderlin: het meest eigene is het vreemdste. De bio-mist rondom mij raak ik nooit kwijt: eenmaal mijn overgrootouders voorbij, daarachter ergens, wordt de tijd waaruit ik stam één grote ondoorzichtige, ondoorwaadbare brij. Daar voorbij heb ik niets meer, ben ik niets meer. Daarentegen sta ik met één enkele vluchtige en razendsnelle blik oog in oog met mijn ware voorouders, ik, bijvoorbeeld, als filosoof, met een Anaximander of Lao Zi, met een Arendt of Mbembe. Een jonge kunstenaar misschien met de beeldhouwer van een klassieke Venus of met de maker van een Afrikaans masker, met vader Bach of zoon Mozart.

Zo zijn we slechts wat we in die zin hebben leren hebben. Dat is iets wat ons eerst en vooral de kunst, de kunstgeschiedenis en het kunstonderwijs hebben geleerd. In die zin is kunstonderwijs pure en onvatbare grensoverschrijding. Depersonaliseren om in veelvoud te re-personaliseren.

### **Ten derde: kunstonderwijs als kern**

Kunstonderwijs is de kern van mogelijke cultuur. Niets, beweren Heidegger en Deleuze, heeft de gave om zozeer present te zijn en te blijven als het kunstwerk. Daarom is het ook aan geen mens als de kunstenaar zozeer gegeven om voorloper te worden. Geen verrassing dat wij ze zo bewonderen. Om Rilkes eerste elegie te parafaseren: wij bewonderen hen zo, omdat zij onaangedaan nalaten ons te vernietigen.

Nee, inderdaad, vernietigen doen ons alleen de mistige voorouders, want terugrekenend in de tijd kunnen wij enkel opgaan in het niemendal dat zij zijn. Kunstenaars laten dit na, zij laten zich verwerven. Toegeëigend worden en door onze toe-eigening vernieuwd worden, is hun hele bestaan. Het onze is: toegeëigend hebben, vernieuwd hebben. Hun oudheid, onze vernieuwing. Wij hebben hen, dat laten zij toe. Hun zijn is simpelweg terug te voeren tot het feit dat wij ze hebben. Wij ze hebben leren hebben. Meer is het echt niet.

In een wat verouderd, plechtstatig Nederlands: *gave is have*. Kunstonderwijs is dit onheuglijke geschenk, de gave om niet op te gaan in de mist, niet verzwolgen te worden door de genetische brij, de gave om nog verre ankerplaat- sen te hebben. Om die reden noem ik kunstonderwijs de kern van de kern

van elk mogelijk menselijk bestaan. Het lijkt wel alsof die potentie, zo diep verankerd in de kunsttraditie, in de hedendaagse kunstenaar geen gehoor meer vindt...

Ten slotte, wat wij zijn, vandaag, ontwricht, ontworteld, ontspoord, noem maar op – doet het er eigenlijk wat toe? Wat Plato *was*, destijds, een Atheense mannelijke meester, zelf een eigenaar van slaven, doet het ons nog wat? (Was hij ooit 'blank', of zelfs 'wit'?) Wat zijn anonieme gesprekspartner toen *was*, een slaaf – wat zou het ons raken? Wellicht waren mijn verre middel- eeuwse voorouders lijfeigenen. En dan? Wat kan hun *zijn* mij schelen? Daarentegen *heb* ik mijn Spinoza, mijn Diderot, mijn Nietzsche. Ik heb mijn Heraclitus en mijn Hypatia. (Zoals overigens ook Leonardo en Händel en Bernini de mijne zijn. Zoals *Meno's* slaaf. Voorlopers zijn niet krenterig.) Van hen allen stam ik af. Van de weeromstuit hebben zij hun blijvende wording gek genoeg helemaal aan mij te danken. Terwijl ik zelf helemaal niets ben of hoeft te zijn. Dit is de nog onontdekte dynamiek van het 'hebben' – de kracht van verworvenheid en toe-eigening, zeg maar – die in de diepe tijd van educatie en acculturatie voortdurend sluimert.

### **Molto allegro**

Onder het stof van de kunstgeschiedenis ligt nog een heel filosofisch universum te wachten, waarvan de mens tot nog toe nauwelijks een glimp opving. Dat komt doordat de mens, ieder mens, ernaar streeft om te zijn. Maar zijn is niets. Hebben is de kunst.

**Peter De Graeve** is hoogleraar wijsbegeerte aan LUCA School of Arts (KU Leuven). Hij publiceerde onder meer over Plato, Machiavelli, Nietzsche, Deleuze, Nancy, en over kunstfilosofie en artistiek onderzoek.  
peter.degraeve@luca-arts.be

## Literatuur

Berland, J., Straw, W., & Tomas, D. (1996). *Theory rules. Art as theory. Theory and art*. Toronto University Press.

Bourriaud, N. (2009). *Altermodern: Tate triennial*. Tate Publishing.

Cooper, J. M. (1999) *Reason and emotion: Essays on ancient moral psychology and ethical theory*. Princeton University Press.

Danto, A. (1992.) *Beyond the Brillo box: The visual arts in post-historical perspective*. University of California Press.

Dean, C. (1993). *The self and its pleasures: Bataille, Lacan, and the history of the decentered subject*. Cornell University Press.

De Graeve, P. (2010). *No university without the arts*. Faculteit Architectuur en Kunsten Leuven.

De Graeve, P. (2012). *Gilles Deleuze en het materialisme*. Uitgeverij Klement.

Gigliotti, R. (2020). *Crisis leadership in higher education. Theory and practice*. Rutgers University Press.

Griffith, B. (2007). *A philosophy of curriculum: The cautionary tale of simultaneous languages in a decentered world*. Sense Publishers.

Hardt, M., & Negri, A. (2004). *Empire*. Harvard University Press.

Huey, M., & Giguere, D. (2023). The impact of smartphone use on course comprehension and psychological well-being in the college classroom. *Innovative Higher Education*, 48, 527-537.

Looij, M. (1991). *Eros en de vrouw van de filosoof. Ofwel: Plato voor beginners*. Kok Agora.

Liotard, J.-F. (1979). *The postmodern condition: A report on knowledge*. Transl. by G. Bennington & B. Massumi. Manchester University Press.

Meester, E. (2023). Verbied smartphones of scholen, nú. *Kind en adolescent praktijk*, 22(3), 44-46.

Murris, K. (2022). *Karen Barad as educator: Agential realism and education*. Springer.

Nussbaum, M. (2001). *The fragility of goodness: Luck and ethics in Greek tragedy and philosophy*. Cambridge University Press.

Rilke, R. M. (1996[1922]). *De Sonnetten aan Orpheus, Deel II, X*. Ambo.

Scoats, R., & Robinson, S. (2020). From stoicism to bromance: Millennial men's friendships. In R. Magrath, J. Cleland, & E. Anderson (Eds.), *The Palgrave handbook of masculinity and sport*. Palgrave.

Schnitzler, H. (2015). *Het digitale proletariaat*. De Bezige Bij.

Sim, S. (2010). *The end of modernity*. Edinburgh University Press.

Stevic, A., Schmuck, D., Thomas, M. F., Karsay, K., & Matthes, J. (2024). Distracted children? Nighttime smartphone use, children's attentional problems, and school performance over time. *Journal of Early Adolescence*, 44(2), 223-249.

Thomas, K. (2019). *The paradox of creativity in art education: Bourdieu and socio-cultural practice*. Palgrave.

Wallerstein, I. (2004). *World-systems analysis: An introduction*. Duke University Press.