

Wat kan het onderwijs van de kunsten leren ?

Elliot W. Eisner stelt dat de specifieke denkvormen die vereist zijn voor het creëren van kunstwerken niet alleen van belang zijn voor wat leerlingen doen, maar voor nagenoeg alles wat we doen, van het vormgeven van curricula, het onderwijzen zelf, tot het ontwerpen van de omgevingen waarin leerlingen en leraars leven.

Origineel uitgesproken in 2002 als John Dewey Lecture aan de universiteit van Stanford.

*

Voor ik met mijn opmerkingen begin wil ik mijn dank betuigen aan de Dewey Society voor de uitnodiging. Het is de derde keer dat men mij hiervoor vraagt. De eerste uitnodiging kwam van de Universiteit van Chicago in 1976, de tweede van de Dewey Society en de derde komt dit jaar ook van hen. Ik beschouw de uitnodiging zowel een plezier als een eer; voor zowel het plezier als de eer bedank ik u.

Ik wil het met u vandaag hebben over de vraag wat het onderwijs van de kunst kan leren over de praktijk van het onderwijzen. Op vele manieren gaat de idee dat het onderwijs iets zou kunnen bijleren van de kunsten naar de kern van hoe we de onderwijspraktijk kunnen verbeteren.

Ons veld, het onderwijsveld, baseert zijn praktijk op wetenschappelijk gegronde kennis — tenminste als streefdoel. De kunsten en het kunstenaarschap worden als bronnen van verbeterde onderwijspraktijk nog het vaakst beschouwd als loutere toevlucht, als laatste mogelijkheid, als iets waarnaar je grijpt wanneer geen enkele wetenschap je nog kan gidsen. Overal gaat men ervan uit dat een veld dat professioneel aanzien wil, niet kan vertrouwen op zo'n onbetrouwbare bron.

Ondanks deze heersende twijfels wil ik onderzoeken wat een praktijk geworteld in de kunsten kan bijdragen aan de verbetering van zowel de middelen als de doelen van het onderwijs. Ik wil een nieuwe visie op het onderwijs aankondigen die fundamenteel verschilt van degene die vandaag dominant is. Ik zal de denkvormen beschrijven die

de kunsten oproepen, samen met hun relevantie voor het heruitvinden van ons concept wat onderwijs wil bewerkstelligen. Om een vaste basis voor deze nieuwe visie te vinden, bekijken we eerst de historische context waarbinnen onze huidige principes over een betrouwbaar en werkzaam onderwijs gebaseerd zijn.

De ontwikkeling van een 'getechnificeerde' cognitieve cultuur

Het is bekend dat op het moment waarop het onderwijs voor het eerst tot zijn recht kwam als een onderzoeksveld, het zijn eerste leidraad en advies ontving van de psychologie. Het waren deze eerste psychologen die een wetenschappelijke onderneming wilden maken van de psychologie, een onderneming die het werk in de "harde wetenschappen" zou kunnen evenaren. Hun doel was om een fysica van de psychologie te ontwikkelen, wat zij zelf een 'psychofysica' noemden en, in overeenkomst met deze missie, hun werkplaats "laboratoria" noemden, i.p.v. studio's. Figuren zoals Galton in Engeland en Helmholtz en Fechner in Duitsland waren hier de meest prominente leiders; zelfs William James, Charles Spearman and G. Stanley Hall maakten de oversteek naar Europa om de geheimen en methodes van zij die ernaar streefden een 'wetenschap van de geest' te scheppen, te achterhalen. Een voorbeeld van het geloof dat men hechtte aan de wetenschap van de psychologie treft men aan in Edward L. Thorndike's hoofdartikel in de *Journal of Educational Psychology* uit 1910. Daar schrijft hij:

Een omvattende wetenschap van de psychologie zou ons elk feit over ieders intellect en karakter en gedrag geven, zou ons de oorzaak van elke verandering in de menselijke aard geven, zou ons het resultaat van elke onderwijskundige kracht — elke daad van elke persoon die een andere persoon dan zichzelf veranderde. Het zou ons helpen om mensen te gebruiken voor het welzijn van de wereld met dezelfde zekerheid van resultaat als nu het geval is met vallende voorwerpen of chemische elementen. In verhouding tot ons meesterschap over deze wetenschap kunnen we de heersers worden over onze eigen zielen, net zoals we nu de heersers zijn over warmte en licht. Elke dag maken we vooruitgang om tot die wetenschap te komen.

Thorndikes optimisme werd niet door iedereen gedeeld. William James en John Dewey, bijvoorbeeld, betwijfelden dat de wetenschap ooit een zodanig ingewikkelde taak als onderwijs kon overnemen. Desalniettemin was tegen het einde van het eerste

kwart van de 20^{ste} eeuw de teerling geworpen. Behalve in enkele onafhankelijke scholen had Thorndike gewonnen en Dewey verloren. Figuurlijk werden scholen effectieve en efficiënte bedrijven. Sterker nog, de woordenschat van het bedrijfsleven vormde een actief onderdeel van de taal van Thorndike, Taylor, Cubberly en andere figuren in de 'sociale efficiëntie'-beweging. In hun visie van het onderwijs waren studenten niets dan ruwe grondstof die verwerkt diende te worden volgens de industriële procedés voorgeschreven door opzieners getraind in Fredrick Taylors studie over tijd en beweging.

Ik vermoed dat zelfs leraars die werkzaam waren in het eerste kwartaal van de twintigste eeuw zich niet van ganser harte lieten overhalen om te gehoorzame aan die 'tayloristische' voorschriften. Velen echter, en vooral zij die werkzaam waren in het schoolbestuur, dachten dat het beheerste en hyper-generationaliseerde onderwijsuniversum dat Fredrick Taylor had uitgedacht een methodologisch ideaal was dat effectieve en efficiënte scholen moest scheppen.

De invloed van de psychologie op de onderwijskunde had nog een ander neveneffect. Naarmate die invloed toenam geraakten kunst en wetenschap steeds meer van elkander vervreemd. Wetenschap werd als betrouwbaar gezien, het artistiek procedé als onbetrouwbaar. Wetenschap was cognitief, kunst was emotioneel. Wetenschap liet zich onderwijzen, kunst vergde talent. Wetenschap was bewijsbaar, de kunsten waren een kwestie van smaak. Wetenschap was nuttig en de kunsten waren decoratief. Het was voor velen toen al duidelijk welke zijde van de munt er echt toe deed. Zoals ik al vermeld heb ging men steeds vaker op kunst vertrouwen wanneer er geen wetenschap meer voorhanden was. Kunst werd een 'alternatief', een loutere uitwijkmogelijkheid.

Deze opvattingen, en de visie op onderwijs die zij inhielden, zijn verre van vreemd aan ons hedendaags onderwijsdebat. We leven in een tijd die veel belang hecht aan het meten van uitkomsten, aan de mogelijkheid om deze te voorspellen, en de nood om absoluut helder te zijn over wat we willen bereiken. Een lager streefcijfer toestaan is onverantwoorde toestanden uitlokken. We houden van harde cijfers en onbuigzame methoden — en dat noemen we consistentie.

Sociaal gesproken is het volkomen begrijpelijk dat streng toezicht, toerekenbaarheid bij tests met een grote risicofactor, en het vooraf stipuleren van gerichte uitkomsten zo

een aantrekkelijke opties zijn. Wanneer de maatschappij begaan is met de onderwijskundige productiviteit van scholen is de algemene tendens — en het is een sterke tendens — om de broekriem aan te halen, te vermanen, te meten en om dan te 'bewaken'. De hoeveelheid vrijheid die een onderwijzer over haar eigen curriculum bezit wordt instinctief teruggeschroefd wanneer de maatschappij elk vertrouwen in zijn scholen is verloren.

Het vergt niet veel verbeelding of inzicht om te erkennen dat de waarden en visies die het vroege twintigste-eeuwse onderwijs beheersten, nu hun terugkeer hebben gemaakt. We zoeken naar de "beste methodes", alsof die onafhankelijk van context bepaald zouden kunnen worden. We ondernemen meer testen dan eender welk land op aarde. We streven naar een uniform curriculum zodat ouders scholen met elkaar kunnen vergelijken, alsof resultaten op toetsen een goede aanduiding geven van kwaliteitsvol onderwijs. We zouden niets liever hebben dan het onderwijs tot een wetenschap te reduceren, hoewel de wetenschapsopvatting die hier wordt toegepast nagenoeg niets met wetenschap te maken heeft. We creëren een industriële cultuur in onze scholen, een cultuur wier waarden zo breekbaar zijn en wier opvatting van wat ertoe doet onnoemelijk beperkt is. We flirten met modellen waarin er volgens resultaten beloond wordt, we besteden nauwelijks aandacht aan het idee dat inzet op school ook zijn intrinsieke waarde kan en moet hebben, en we spitsen ons enkel toe op het belang van uiterlijke beloningen door beleidsmaatregelen in te voeren die kinderen aanmoedigen om goede 'puntenpakkers' te worden. Presteren is belangrijker dan onderzoeken. Ik denk dat onze kinderen beter verdienen.

De 'getechnificeerde', gerationaliseerde industriële cultuur waar ik het over heb, begon natuurlijk niet met de psychologie. Die begon met de Verlichting. Galileo's keuze om niet langer te focussen op de kwalitatieve verhoudingen tussen hemellichamen onderling, maar op hun kwantitatieve relatie, was, zoals Dewey ooit stelde, niet alleen een verandering in methode; het was ook een **conceptuele** revolutie. Die keuze was een fundamentele verschuiving in de manier waarop de wereld werd gezien en voorgesteld. Volgens de filosoof en wetenschapshistoricus Stephen Toulmin ging de ware verschuiving van aandacht voor het 'tijdelijke' naar het 'tijdloze', van een nadruk op het orale naar een nadruk op het geschrevene, van aandacht voor het particuliere naar het najagen van het universele.

Het berekenen van verhoudingen en de zoektocht naar orde vormen de hoogste uitdrukking van onze menselijke rationaliteit. Het vermogen om onze kennis over de natuur in te zetten ten einde haar aan onze wil te doen gehoorzamen was iets anders. Het concept van 'rationaliteit' dat Verlichtingsdenkers aanhingen lag dichterbij de proporties van het Parthenon dan de beeldende omtrekken van de Sixtijnse kapel. Deze zoektocht naar orde, dit verlangen naar efficiëntie, deze behoefte om te controleren en te voorspellen waren toen, en zijn ook vandaag, dominante waarden. Het zijn waarden die door de hele industriële revolutie lopen en die stilzwijgend de huidige onderwijshervormingen onderschrijven. Het hedendaagse onderwijsbeleid zoals uitgedrukt in de 26 miljard dollar die president Bush voor zijn hervormingsagenda heeft uitgeschreven is een zoveelste poging om orde te scheppen, om een complex geheel op te ruimen, om de natuur te gebruiken zodat ze, zo te zeggen, onze voornemens zo efficiënt mogelijk kan verwezenlijken.

De capaciteit om doelen stellen en om die doelen waar te maken is natuurlijk een lovenswaardige eigenschap. Wat echter onrustwekkender is, is de hang naar gelijkvormigheid; gelijkvormigheid in doelstellingen, gelijkvormigheid in inhoud, gelijkvormigheid in verwachtingen. Natuurlijk is gelijkvormigheid voor technocraten een zegen; het roeit complicaties uit – of dat denkt men toch. Statistieken zijn altijd een troost; ze abstraheren het particuliere weg. Bijvoorbeeld: we troosten onszelf met de idee dat we zogenaamd zouden kunnen beschrijven wat elke vierdejaarsstudent zou moeten kunnen weten en doen wanneer ze de school verlaten. Al doende toveren we een beeld van een gemiddelde vierdejaarsstudent tevoorschijn. Natuurlijk zijn er erg weinig beleidsmakers die ooit een roodharige Pippi Langkous tegenkomen. Pippi Langkous is geen statistisch feit. Maar zoals ik al stelde maken bijzonderheden, à la Pippi Langkous, het leven ook ingewikkelder en daardoor rijker.

Het punt van mijn opmerkingen is om de wortels te onderzoeken van de steeds verder 'techniserende' cognitieve cultuur waarin we vandaag leven. Die cultuur is zo alomvattend dat we ze nog amper opmerken. En die cultuur is zo machtig dat zelfs wanneer we haar herkennen weinigen er nog iets op zeggen. Wat president Bush heeft gesteld over onze studenten is ook op ons van toepassing: als de karavaan wegtrekt willen we niet achtergelaten worden.

Zoals u zich kan voorstellen word ik niet wild van de waarden en stellingen die onze hedendaagse jacht naar goede scholen sturen. Ik denk niet dat we voor onszelf een trap naar de utopie kunnen timmeren en er uiteindelijk ook geraken. Nog minder geloof ik dat we zelf een revolutie kunnen beginnen. Wat we wel kunnen is nieuwe visies op onderwijs voortbrengen, andere waarden die haar verwezenlijking kunnen sturen, andere aannames waarop we een iets genereuze opvatting van de onderwijspraktijk kunnen bouwen. Daarmee bedoel ik dat, hoewel een revolutie vandaag niet aan de orde is, ideeën wel nieuwe visies kunnen inspireren, nieuwe waarden, en vooral nieuwe praktijken. Er is een specifieke visie, een tegendraadse visie weliswaar, die ik vandaag zou willen verkennen.

De omtrekken van die visie werden voor het eerst uitgezet door Sir Herbert Read. Read was een Engelse kunsthistoricus, dichter en pacifist die werkzaam was in het midden van de vorige eeuw. Hij stelde – en daarin geef ik hem gelijk – dat het doel van het onderwijs altijd het klaarstomen van kunstenaars is. Met de term kunstenaar bedoelde hij, en ik volg hem, niet schilders en dansers, dichters of toneelschrijvers. Eerder doelen we op individuen die ideeën, gevoelens, vaardigheden en een verbeelding ontwikkelen om werk te scheppen dat evenwichtig is, deskundig uitgevoerd, en rijk aan verbeelding, in welk domein dat individueel werk dan ook tot stand komt.

De grootste eer die we iemand kunnen toedichten is hem of haar een kunstenaar noemen, of we het nu over een schrijnwerker, een chirurg, een natuurkundige of onderwijzer hebben. De schone kunsten hebben geen alleenrecht op het kunstige.

Ik wil verder ook stellen dat de specifieke denkvormen die vereist zijn om artistiek werk te maken niet alleen relevant zijn voor wat leerlingen doen; ze zijn relevant voor nagenoeg *alles* wat we doen, van het vormgeven van curricula, de dagelijkse praktijk van het onderwijzen, tot de kenmerken van de omgeving waarin leerlingen en leerkrachten leven.

Artistiek gewortelde vormen van intelligentie

Wat zijn deze specifieke denkvormen, deze artistiek gewortelde en kwalitatieve vormen van intelligentie? Sta mij toe zes van deze eigenschappen te beschrijven, en hoe deze werkzaam zijn in het onderwijs.

1. Kwalitatieve relaties ervaren en oordelen vellen

Laat ons even kijken naar wat er gebeurt als we werken aan een schilderij, een gedicht, een partituur. Dergelijke taken vereisen — misschien bovenal — een vaardigheid om kwalitatieve relaties te vormen die aan een bepaald doel beantwoorden. Oftewel: wat een componist componeert zijn relaties tussen een vrijwel oneindig aantal mogelijke geluidspatronen. Een schilder heeft een gelijkaardige taak. Het medium en de zintuigelijke aspecten verschillen misschien, maar de taak van 'relaties vormen' blijft. Een kunstenaar kan enkel slagen indien hij of zij **ziet**, dat is kwalitatieve relaties ervaart die in zijn of haar werk ontstaan, om er daarna een oordeel over te vellen.

Oordelen over hoe kwaliteiten georganiseerd dienen te worden hangt niet af van het trouw volgen van een formule. Er is niets in de artistieke behandeling van een bepaalde compositie dat ook maar lijkt op het aanleren van een spelling of het leren gebruiken van algoritmen die simpele rekenkundige taken kunnen uitvoeren. Zowel bij spelling als bij rekenkunde zijn er correcte antwoorden, antwoorden waarvan de juistheid bewezen kan worden. In de kunsten worden oordelen geveld zonder enige bestaande regels. Natuurlijk zijn er bepaalde stijlen van werk die wel als model dienen in andere kunsten. Maar wat de 'juiste' kwalitatieve verhouding is voor een specifiek werk is uniek. De temperatuur van een bepaalde kleur kan misschien een tikkeltje te warm zijn, de randen van een vorm een beetje te scherp, of de ritmesectie van een orkest kan net iets te levendig zijn. Wat de kunsten ons leren is dat aandacht voor dergelijke zaken er wel toe doet. De kunsten staan studenten toe om te handelen en te oordelen zonder voorgeschreven regels, om op gevoelens te vertrouwen, om aandacht te besteden aan nuances, om te handelen en de gevolgen van keuzes te overzien, om uiteindelijk misschien die keuzes te herzien en nieuwe te maken. Die relaties juist krijgen vereist wat Nelson Goodman ooit de "juistheid van een vorm" noemde. Kunstenaars en zij die zich met componeren van kwaliteiten bezighouden streven onophoudelijk naar de "juistheid van de vorm."

Maar hoe kunnen we een oordeel vellen over die 'juistheid' bij gebrek aan een formule of een algoritme? Ik denk dat deze kennis op een bepaalde lichamelijke kennis berust, een gevoel van besluit die een goede vorm teweegbrengt in de geleefde ervaring; de compositie 'voelt' gewoon juist. Werk in de kunsten cultiveert die denkvormen en gevoelsvormen die ik net beschreven heb; men kan niet succesvol zijn in de kunsten zonder die cognitieve vaardigheden te bezitten. Dergelijke denkvormen verenigen voelen en denken op een manier die hen onafscheidbaar maakt. Men weet dat men juist zit omdat men de verhouding aanvoelt. Men brengt veranderingen aan in het werk en beoordeelt de resultaten. De gevoelsmatigheden die hier spelen worden ondertussen verfijnd. Een andere manier om dit uit te drukken is dat we al kunst makend en ervarend we kwalitatief intelligenter worden.

Aandacht leren besteden aan de manier waarop vorm tot stand komt, is een kwaliteit die op alle gemaakte dingen kan toegepast worden, theoretisch of praktisch. Hoe een verhaal gecomponeerd wordt in de talige kunsten, hoe een historica haar argument organiseert, hoe een wetenschappelijke theorie wordt samengesteld; al deze menselijke scheppingsvormen hebben baat bij aandacht voor de manier waarop hun componenten worden samengesteld. We moeten studenten aanleren om niet alleen te vragen wat iemand zegt maar ook hoe iemand een argument heeft opgebouwd, of het nu over een muzikale partituur gaat of een foto. Curriculaire activiteiten kunnen zo ontworpen worden dat ze de aandacht vestigen op zulke zaken, activiteiten die het kijkvermogen verfijnen in alle vakken waarin we lesgeven. Dit vergt activiteiten die de waarneming vertragen eerder dan versnellen.

Veel van ons waarnemingsvermogen (misschien wel ons gehele waarnemingsvermogen) houdt zich bezig met focussen. We hebben de neiging om naar het particuliere in ons gezichtsveld te zoeken. Het voordeel van deze manier van waarnemen, is dat ze ons in staat stelt om te vinden **wat** we zoeken. Het mogelijke nadeel van dergelijke waarneming is dat ze aandacht voor verhoudingen verhindert. Het heen en weer bewegen van een bezoeker aan een kunstgalerij die een schilder bekijkt is een voorbeeld van een poging om zowel besef van een brandpunt als van een samenstelling te bereiken. Leraars voeren gelijkaardige bezigheden uit. Een van de meest belangrijke uitdagingen bij het lesgeven is de mogelijkheid om zowel op het individu te focussen als aandacht te besteden aan bredere patronen in de klas waarvan dat individu deel uitmaakt. Om de zaken nog ingewikkelder te maken moet men er

dan ook nog op letten hoe die patronen veranderen. Een competente leraar is zoals een competente kok: die kan zonder veel voorbereidingstijd een maaltijd klaarmaken, en aandacht besteden aan verschillende verrichtingen tegelijk.

2. Flexibel doelen stellen

Een tweede les die het onderwijs van de kunsten kan leren heeft betrekking op het formuleren van doelstellingen. In Westerse modellen van rationele besluitvorming is het opstellen van doelstellingen, bestemmingen en opdrachten of standaarden een cruciale daad; nagenoeg al het andere dat erop volgt hangt af van het geloof dat men duidelijk bepaalde doelen moet hebben. Eens die doelen zijn uitgeschreven worden er middelen bepaald en dan uitgevoerd, en dan worden de uitkomsten beoordeeld. Die cyclus gaat door tot je een ons weegt en de uitkomsten uniform zijn. Het doel gaat constant vooraf aan middelen.

Klopt dit echter? In de kunsten is dat zeker niet het geval. In de kunst kan het doel volgen uit de middelen, en niet omgekeerd. Men kan een daad stellen, en die daad kan een bepaald doel suggereren, doelen die niet voorafgingen aan de daad, maar erop volgden. In dit proces verschuiven de doelen; het werk zelf geeft aanwijzingen aan. Men zou kunnen zeggen dat men zichzelf 'overgeeft' aan wat het kunstwerk in dit proces voorstelt. Dit proces van verschuivende doelen terwijl men bezig is, noemde Dewey "flexibele doelen". Flexibele doelen zijn ietwat opportunistisch; ze slaan munt uit de ontwikkelde kenmerken van de interne relaties. De denker die flexibele doelen gebruikt, gedijt het best in een milieu waarin de stramme afhankelijkheid aan een plan geen noodzaak is. Zoals alle ervaren leraars zullen weten is de snelste weg naar de hel in een klas het krampachtig vasthouden aan een plan.

Het nastreven van verrassingen, of tenminste het **uitbuiten** van verrassingen, is een paradoxaal iets in het tijdperk van de totale controle. Zoals ik daarvoor aangaf leggen we vandaag een steeds grotere nadruk op voorspelbaarheid en controle dan op ontdekking en verkenning. Onze neiging om te controleren en te voorspellen is, op een praktisch niveau, verstaanbaar. Ze brengt echter ook een prijskaartje met zich mee: we neigen ernaar zaken te doen die we kunnen voorspellen en controleren. Zichzelf openstellen aan het onzekere is geen alomtegenwoordige eigenschap van ons onderwijsmilieu. Ik ben ervan overtuigd dat het wel degelijk deel moet uitmaken van

de waarden die we koesteren. Onzekerheid verdient een gepaste plaats in onze scholen.

Hoe kan het nastreven van verrassingen aangemoedigd worden in een klaslokaal? Wat voor cultuur is daarvoor nodig? Hoe kunnen we studenten helpen om hun werk te zien als een tijdelijke, experimentele verwezenlijking, een voorlopige rustplaats die nog aan verandering onderhevig is? Hoe kunnen we hen helpen om op de rand van de incompetentie aan de slag te gaan? Dit zijn enkele vragen die deze doelstelling bij ons oproept.

3. Inhoud en vorm zijn onlosmakelijk verbonden

Een derde les van de kunsten voor het onderwijs, is dat vorm en inhoud onlosmakelijk verbonden zijn. Hoe iets gezegd wordt is een essentieel deel van wat er gezegd wordt. De boodschap zit hem in de verhouding inhoud-vorm, een verhouding die nog het levendigst tot uiting komt in de kunsten. De relatie tussen inhoud en vorm in de kunsten erkennen, houdt niet in dat men moet ontkennen dat er in sommige vakken wel degelijk een scheiding van inhoud en vorm mogelijk is. Ik denk hier aan wiskunde voor beginners, zoals de optelsom $4 + 4$. De som van de getallen $4 + 4$ kan letterlijk op een oneindig aantal manieren uitgedrukt worden: 8, acht, // // // //, VIII, 300.000 – 299.992 enzoverder. In al deze voorbeelden is de rekenkundige conclusie, 8, dezelfde, ongeacht de vorm die er gebruikt is om haar voor te stellen. Maar voor een groot aantal bezigheden doen verhoudingen tussen vorm en inhoud er wel toe. Hoe geschiedenis geschreven wordt doet ertoe, hoe men tot een kind spreekt doet ertoe, hoe een klaslokaal eruitziet doet ertoe, hoe men een verhaal vertelt doet ertoe. Om het goed te doen, moet je een vorm scheppen die past bij de inhoud. De architectuur van een school kan lijken op (en aanvoelen als) een fabriek, of als een huis. Als we willen dat kinderen zich fabrieksarbeiders voelen, dan moeten we onze scholen inrichten zoals fabrieken. Vorm en inhoud zijn hier onafscheidelijk.

Sterker nog, het inzicht dat vorm en inhoud onafscheidelijk zijn, is een van de belangrijkste lessen van de kunst. Verander de cadans in een dichtregel en de betekenis van het gedicht verandert. Het scheppen van expressieve relaties die voldoening geven is net wat artistiek geleid werk viert.

In de kunsten bestaat er geen vervangbaarheid van elementen (aangezien er geen afzonderlijke elementen zijn), zoals die in de wiskunde wel bestaan. De afwezigheid van vervangbaarheid vestigt de aandacht op het particuliere. Het ontwikkelen van een bewustzijn voor het particuliere is bijzonder belangrijk voor zij die lesgeven. De huidige hervormingsbeweging zou er verstandig aan doen om meer aandacht te besteden aan de boodschappen die haar beleid naar leerlingen stuurt, aangezien die boodschappen de diepere waarden van het onderwijs weleens zouden kunnen ondermijnen. De waarden waar ik het over heb, zijn het aanprijzen van zelfgeleide leerprocessen, het zoeken van alternatieve mogelijkheden, en het verwachten van intrinsieke voldoening door het gebruik van de geest. Denken we echt dat klasseringen van scholen die in de krant gepubliceerd worden en die de prestatie van verschillende scholen vergelijken de juiste manier is om te begrijpen wat scholen onderwijzen, of dat de onophoudelijke nadruk op toetsen en scores een goede manier is om kwaliteitsvol onderwijs te verzekeren? De vorm die we aanwenden om data weer te geven bepaalt ook de betekenis van die data.

4. Niet al het kenbare kan in stellingen uitgedrukt worden

Nauw verwant aan de verhouding tussen vorm en inhoud is een vierde les die het onderwijs van de kunsten kan leren. Dat is de volgende: niet al het kenbare kan in de vorm van stellingen uitgedrukt worden. De grenzen van ons leervermogen worden niet gedefinieerd aan de hand van de grenzen van onze taal. Er bestaat een oude filosofische traditie in het Westen die stelt dat iets weten altijd inhoudt dat we dit moeten kunnen uitdrukken in woorden; we moeten altijd een garantie hebben voor onze beweringen. Maar is het echt waar dat wat we niet kunnen beweren, we niet kunnen weten? Volgens Michael Polanyi alvast niet. Die spreekt van stilzwijgende kennis en stelt dat 'we meer weten dan we denken.' Dewey vertelt ons dan weer dat wetenschappen betekenis poneren, terwijl de kunsten betekenis uitdrukken. Betekenis kan niet herleid worden tot wat beweerd kan worden. Dewey stelt verder dat het esthetische niet van het intellectuele gescheiden kan worden aangezien het intellectuele altijd een spoor van het esthetische met zich meedraagt. Een neus hebben voor vragen stellen en een gevoel hebben voor scherpe antwoorden, zijn geen lege metaforen.

Deze ideeën verbreden niet alleen onze opvatting over wat we weten. Ze breiden ook onze opvatting uit over wat 'verstand' is. Ze wijzen op de cognitieve grenzen die ons

onderwijs zou kunnen verkennen. Hoe kunnen we leerlingen helpen om manieren waarin we betekenis uitdrukken en vinden te herkennen, niet alleen in de kunsten maar ook in de wetenschappen? Hoe kunnen we hen inwijden in de kunst der wetenschappelijk **beoefening**? Tenslotte kan de praktijk van welke praktijk ook, inclusief wetenschap, ook een kunst zijn.

Het is duidelijk dat we ons op expressieve vormen beroepen om uit te drukken wat de letterlijke taal niet kan uitdrukken. We bouwen altaren om onze dank te betuigen aan de helden van 11 september omdat woorden niet voldoen. We vallen terug op dichtkunst op begrafenissen en huwelijken. We plaatsen onze meest diepzinnige religieuze praktijken in composities die strak gechoreografeerd zijn. Wat vertelt onze nood voor deze praktijken over de bronnen van ons verstand en welke betekenis hebben ze voor de onderwijspraktijk? In een tijd waarin we prestaties willen verpakken in gestandaardiseerde en meetbare pakketten gevuld met 'vaardigheidsvragen' lijkt me dit een belangrijk punt. Des te sterker we de druk voelen om te standaardiseren, des te meer voelen we de nood om onszelf eraan te herinneren dat we eigenlijk niet hoeven te standaardiseren.

5. Naar het medium kijken

Een vijfde les die we van de kunsten kunnen opsteken over de praktijk van het onderwijs betreft de relatie tussen het denken en het medium (het materiaal) waarmee onze studenten werken. In de kunsten ligt het voor de hand dat het scheppen van een kunstwerk altijd een reflectie over de beperkingen en mogelijkheden van het gekozen medium met zich meebrengt. Een fluit staat bepaalde kwaliteiten toe die een basviool niet toestaat, en vice versa. Met waterverf schilderen maakt bepaalde visuele kwaliteiten mogelijk die niet met olieverf kunnen worden bereikt. De taak van de kunstenaar is om de mogelijkheden van het medium te benutten om aldus zijn of haar doel te bereiken. Elk materiaal legt zijn eigen specifieke eisen op, en het gebruik van het materiaal verplicht ons om 'met' dat materiaal te gaan denken.

Waar liggen dan parallellen tussen wat wij leerlingen aanleren en wat studenten leren in de sociale wetenschappen, in de kunsten, en in de talige vakken? Hoe moet men een taal of een beeld inzetten om te zeggen wat we willen zeggen? Hoe moet een medium (het materiaal) behandeld worden zodat het kan 'bemiddelen'? Hoe zorgen we ervoor

dat leerlingen vertrouwd geraken met de hun aangeboden materialen en wat zijn de cognitieve eisen die de verschillende materialen met zich meebrengen? Een beeldhouwwerk ciselieren uit een stuk hout is klaarblijkelijk een heel andere cognitieve taak dan het bouwen van een sculptuur uit plooibare klei. Het eerste betreft een afbouwende taak, het tweede een opbouwende. Vertrouwd worden met een domein vergt vooral leren denken binnen een medium. Wat zijn die verschillende media en materialen waarmee kinderen vertrouwd zouden moeten worden? Wat wordt er verwaarloosd?

De computer lijkt mij een bijzonder veelbelovende rol te spelen in die hedendaagse hoop om leerlingen op nieuwe manieren te laten denken. In de veronderstelling dat er programma's ontwikkeld kunnen worden — en mij dunkt dat ze al ontwikkeld zijn — kunnen er nu taken uitgevoerd worden op een computer waartoe geen enkel ander medium in staat is. Nieuwe mogelijkheden op vlak van representatie en afbeelding kunnen onze verbeeldingskracht aanwakkeren en ervaringsvormen voortbrengen die anders niet zouden bestaan. Sterker nog: de kunstgeschiedenis zelf is een verhaal doordrongen met de effecten van technologische vernieuwing. Dit is nooit duidelijker geweest dan in de twintigste eeuw. Kunstenaars hebben zichzelf aangeleerd om met materialen als neonbuizen en plastic te werken, fluorescerende verf en gietijzer, materialen die vormen mogelijk maakten die Leonardo DaVinci zichzelf niet eens kon voorstellen. Elk nieuw materiaal biedt nieuwe mogelijkheden en beperkingen en ontwikkelt tezelfdertijd nieuwe denkvormen. Er zit hierin een les verscholen voor de manier waarop wij curricula vormgeven en de materialen die we leerlingen aanbieden.

De beslissingen over deze zaken, hebben veel te maken met wat voor soort 'geesten' we op onze scholen ontwikkelen. In tegenstelling tot hersens worden geesten niet meegegeven bij de geboorte; geesten zijn ook culturele verwezenlijkingen. De geesten die wij ontwikkelen zijn daarom diep beïnvloed door de leermogelijkheden die op school geboden worden. Het is dit punt dat ik wil maken over het onderwijs dat iets van de kunsten kan leren. De denkvormen die ik beschreven heb, en het zijn maar enkele voorbeelden, beschrijven de denkvorm die scholen volgens mij moet uitdragen. Het uitdragen van zulk een denkvorm vergt niet alleen een perspectiefverschuiving op vlak van onderwijsdoelen. Ze vertegenwoordigt ook een verschuiving in de taken die we aan onze leerlingen geven, de denkoefeningen die we hen vragen uit te voeren, en de maatstaven die we toepassen wanneer we hun werk beoordelen, alsook het onze.

Anders gesteld, kan het kunstenaarschap gevoed worden door de vormgeving van de omgevingen die we bewonen. Wat we van de kunst kunnen leren betreft niet alleen onze studenten; ze gaat ons ook aan.

Winston Churchill stelde ooit dat we eerst vorm geven aan onze gebouwen zodat die gebouwen later ons vormgeven. Eveneens kunnen we stellen dat we eerst een curriculum samenstellen en dat dat curriculum ons vervolgens samenstelt. Wat velen van ons volgens mij willen is niet alleen een vorm van onderwijspraktijk waarvan de eigenschappen onszelf ook 'vormen', maar ook een onderwijspraktijk die leerlingen toestaat om zichzelf te vormen. Zo zou men kunnen stellen dat het beste onderwijs een leerproces is waarin we de architect van ons eigen leerproces worden. Het is een proces dat pas ophoudt bij onze dood.

6. De esthetische voldoening van een werk

Tenslotte moeten we het hebben over de drijfveren om zich in te zetten op school. In de kunsten worden die drijfveren verzekerd door de esthetische voldoening die een werk mogelijk maakt. Een deel van deze voldoening heeft betrekking op de uitdaging die een werk vereist; het materiaal verzet zich tegen de maker, het moet vervaardigd worden en dit vereist een nauwe focus op het creëren van vormen die ontstaan tijdens het maakproces. Deze focus is vaak zo intens dat elk tijdsgevoel verloren gaat. De werkman en zijn werk worden één. Soms is het de tastbare kwaliteit van het medium dat belangrijk is, zijn gevoel, de zachte en weerbarstige kwaliteiten van klei. Op andere momenten betreft het veranderende verhoudingen tussen kleuren. De kunsten zijn op een bepaalde manier een supermarkt voor de zintuigen. Maar de kunsten zijn veel meer dan een supermarkt voor zintuigelijke fijnproevers. In de kunsten is er een idee dat het kunstwerk belichaamt. Voor de impressionisten was dit idee het licht, voor de surrealisten het onbewuste, voor de kubisten was het tijd en ruimte, voor de Amerikaanse regionalisten van de jaren '30 waren het de gewone levens van gewone mensen die gevierd moesten worden. Deze belangen geven richting aan het werk, maar de kwaliteit van het werk werd altijd beoordeeld op basis van de ervaring en beleving die het losmaakte.

De kunsten mogen misschien een speciale vorm van ervaring bieden, maar als er één punt is dat ik wil benadrukken dan is het wel dat de ervaring die de kunsten mogelijk maakt niet beperkt is tot de 'schone' kunsten. Het gevoel van leven en de stortvloed aan emoties die we voelen wanneer we ons 'geraakt' weten door een van de kunsten kan ook verzekerd worden in de ideeën die we met leerlingen verkennen, in de uitdagingen die we aangaan wanneer we aan kritisch onderzoek doen, en in de dorst naar kennis die we teweegbrengen. Op lange termijn zijn dit de vormen van voldoening die er het meest toedoen want ze zijn de enigen die er met zekerheid — als er al zekerheid bestaat — voor zorgen dat wat we de leerlingen onderwijzen later nog een vrijwillige interesse voor hen blijft, nadat de kunstmatige aanmoedigingen die in onze scholen aanwezig zijn allang vergeten zijn. Het is vooral op dit vlak dat de kunsten een voorbeeld voor het onderwijs kunnen zijn.

De agenda die ik voorstel roept nog meer vragen op. De eerste betreft de vraag of een onderwijs dat zich op de kunsten beroept als raadgevend ideaal wel realistisch is. Vraagt dat niet te veel? Mijn antwoord hierop is dat idealen altijd buiten bereik blijven. Dat geldt evenzo voor idealen in het onderwijs. De kunsten bieden ons een ideaal dat het onderwijs meer dan ooit nodig heeft. Ik zeg meer dan ooit want onze levens vergen steeds meer vaardigheden om met tegenstrijdige berichten om te gaan, om oordelen te vellen zonder regels, om met ambiguïteit om te gaan, en om verbeeldingsrijke oplossingen te vinden voor onze problemen. Onze wereld is geen wereld die zich onderwerpt aan een enkel juist antwoord, of duidelijke oplossingen voor problemen biedt; denk maar aan wat er zich nu in het Midden Oosten afspeelt. We moeten niet alleen in staat zijn om nieuwe opties te bedenken; we moeten ook voeling hebben met de situaties waarin ze verschijnen. De denkvormen die de kunsten stimuleren en ontwikkelen zijn veel toepasselijker op de echte wereld waarin we leven dan de netjes gehoekte dozen die we aanwenden in onze scholen in de naam van 'onderwijsverbetering'.

Het scheppen van een nieuwe schoolcultuur

Dat brengt ons naar het laatste deel van mijn opmerkingen. Tot zover heb ik mijn bekommernissen proberen te omschrijven over onze huidige pogingen om hoogst generationaliseerde en gestandaardiseerde procedures te gebruiken om het onderwijs te hervormen en over de historische wortels van die drang te verklaren. Ik besprak

vervolgens mijn overtuiging dat de basis van een ware verandering van de onderwijsvisie fundamenteel verschilt van diegene die de huidige pogingen tot schoolhervormingen leidt. Ik stelde voor dat het onderwijs weleens naar kunsten mag luisteren en zichzelf als voorbereider van kunstenaars eerder dan leerlingen mag zien. Vervolgens heb ik de denkvormen beschreven die de kunsten opwekken, ontwikkelen en verfijnen. Deze denkvormen, zoals ik vooraf aangaf, hebben betrekking tot op relaties die oordelen vereisen zonder voorgaande regels, en moedigen leerlingen en leerkrachten aan om soepele voornemens te maken (er is niets mis aan doelen verschuiven in de loop van een proces). Ze herkennen ook de eenheid van inhoud en vorm, eisen dat men met mogelijkheden en beperkingen van een medium meedenkt en benadrukken het belang van esthetische voldoening bij het maken van een werk. Daarbovenop heb ik gezinspeeld op enkele plekken in de onderwijscontext waar deze denkvormen zich zouden kunnen ontwikkelen.

Om de denkvormen te beschrijven waartoe de kunsten aanleiding geven, heb ik het in feite een naadloos en eendelig proces moeten opsplitsen. Ik wil daarom benadrukken dat ik het hier niet heb gehad over het invoeren van afzonderlijke curriculaire activiteiten maar eerder over het scheppen van een nieuwe schoolcultuur die evenveel met het cultiveren van een aanleg te maken heeft als met het verwerven van vaardigheden.

Met het risico dat ik hier een gemakkelijke tweedeling verkondig, wil ik het hebben over een schoolcultuur waarin het belangrijker is te verkennen dan te ontdekken, meer waarde wordt gehecht aan verrassing dan controle, langer aandacht besteed wordt aan het specifieke dan aan de standaard, meer interesse uitgaat naar het metaforische dan naar het letterlijke. Het is een onderwijscultuur die een grotere nadruk legt op 'worden' dan op 'zijn', het verbeelde boven het feitelijke, voorrang geeft aan waarde boven meetbaarheid, en die in educatief opzicht de kwaliteit van de reis boven de snelheid plaatst. Ik heb het over een nieuwe visie van wat onderwijs kan worden en waar scholen voor dienen.

Conclusie

Ik wil mijn opmerkingen beëindigen door ons er allemaal aan te herinneren dat deze visies, hoe groots ook, ook concreet uitgevoerd moeten worden om reëel te worden. Ideeën zijn natuurlijk belangrijk. Zonder ideeën heeft verandering geen richting. Maar verandering heeft ook nood aan een gunstige wind en aan zeilen die die wind kunnen opvangen. Zonder die elementen vindt er gewoonweg geen beweging plaats. Eerlijk gezegd is dit het meest uitdagende aspect van het voorstel dat ik heb gepresenteerd. De publieke opvattingen over het doel van het onderwijs ondersteunt de huidige denkwijze. We gaan tegen de stroom in.

Ons doel is om de maatschappelijke visie op wat scholen kunnen zijn te veranderen. Het zal geen gemakkelijke reis worden, maar wanneer de zeeën te verraderlijk lijken om te reizen en de sterren te ver weg om nog aan te raken, dan loont het om Roberts Brownings observatie in ons achterhoofd te houden — “het bereik van een man moet zijn grip overstijgen, want waar dient de hemel anders voor.”

Browning brengt een morele boodschap, de ene voortgebracht door de verbeelding, de andere uitgedrukt in het dichtelijke. Zoals Dewey stelde in de laatste pagina's van ***Art as Experience***, is “de verbeelding het voornaamste werktuig voor ons welzijn.” Dewey stelde verder dat “kunst een manier was om een gevoel van doelbewustheid levendig te houden dat voorbij het wetenschappelijke gaat en van betekenissen die de starre gewoontes overstijgen.” Verbeelding is geen loutere decoratie, en kunst is dat ook niet. Samen kunnen ze ons bevrijden van enkele starre gewoontes. Ze kunnen ons ook bijstaan in het herstellen van ons doel en het scheppen van scholen die onze kinderen verdienen en onze cultuur nodig heeft. Dit streven, beste vrienden, is altijd een nobel streven.

Eisner, Elliot W. (2002), *The Encyclopedia of Informal Education*,
www.infed.org/biblio/eisner_arts_and_the_practice_or_education.html.