

SCHOOL EN KUNST

THEORETISCHE BASIS VOOR KUNSTEDUCATIE

HAN BERGHS

Dit boek is opgedragen aan de student,
opdat vertrouwd wordt wat nieuw is en
nieuw wordt wat vertrouwd is...

C 2012/2017 'School en Kunst'

Han Berghs, Maastricht

Inhoud

Voorwoord

Inleiding

DEEL I SCHOOL, KUNST, KUNSTEDUCATIE

1. De school in historisch perspectief **9**

1.1 Beroepspraktijk versus "schools" leren

1.2 Grote denkers over opvoeding

1.3 Het 'nieuwe' leren

1.4 Vragen en opdrachten

2. Kunst **17**

Inleiding

2.1 Het vakmanschap van de kunstenaar

2.2 Kunst in een sociale context

2.3 Natuur en kunst

2.4 Vragen en opdrachten

3. Kunsteducatie in het kader van opvoeding en onderwijs **27**

Inleiding

3.1 Timing en dosering

3.2 Kunsteducatie als bijdrage aan een evenwichtige ontwikkeling

3.3 Vragen en opdrachten

DEEL II DEELGEBIEDEN KUNSTZINNIGE ONTWIKKELING

Inleiding

4. Cultuureducatie en Cultuuronderwijs **38**

5. Muziek, Beeldend Vormen **44**

Inleiding

5.1 De muzikale ontwikkeling

5.2 De ontwikkeling van het beeldend vormen: tekenen

5.3 De ontwikkeling van het beeldend vormen: handvaardigheid

5.4 De waardering van kunst

5.5 Vragen en opdrachten

6. Spel, dans en beweging, toneel/drama en taalverwerving **73**

Inleiding

6.1 Spel en spelontwikkeling

6.2 De motorische ontwikkeling

6.3 De ontwikkeling van dans- en bewegingsspel

6.4 De ontwikkeling van toneel/drama en taal

6.4.1 Spelontwikkeling van toneel/drama

6.4.2 Taalverwerving

6.5 Vragen en opdrachten

7. Toets **93**

Bijlage 1 Kernindicatoren voor Cultuuronderwijs **99**

Bijlage 2 Rijpen, leren en transfer **103**

Bijlage 3 Hoe 'speciaal' is Kunsteducatie? **107**

Literatuur

Voorwoord

St. Franciscus van Sales heeft ooit gezegd: “Er zijn drie manieren om een onderwerp te leren: de allerbeste is dit te onderwijzen aan anderen, een zeer goede manier is dit onderwerp door een meester te horen voordragen, en ten slotte is een goede manier, het uit een boek te leren.”

Voor u ligt een boek. Vooralsnog moet u dus genoeg nemen met 'brons'... Als u voor 'goud' gaat en anderen in de toekomst wenst te ondersteunen bij hun kunstzinnige ontwikkeling, geeft 'School & Kunst' daartoe hopelijk een voldoende theoretische basis.

Han Berghs

Inleiding

Als we een tulpenbol niet in de grond stoppen, komt er nooit een tulp uit...

In een zandbak een tulpenbol poten, heeft ook weinig zin en op een voetbalveld zal de tulp ook geen schijn van kans maken om zich te ontwikkelen. Een tulpenbol heeft vruchtbare grond nodig, voldoende licht en water en kan absoluut niet tegen geweld.

Bij de mens is dat al net zo. De omgeving van de (jonge) mens is vol mogelijkheden, weerstanden, gevaren en min of meer goedwillende soortgenoten, voornamelijk de natuurlijke opvoeders (ouders), die in het kader van 'het in stand houden van de eigen soort' (lees: opvoeden) invloed willen uitoefenen op de ontwikkeling. Er zijn zelfs mensen die daar een beroep van hebben gemaakt, zoals: leraren en pedagogen.

Wat bij de tulpenbol doorgaans lukt, mislukt nogal eens bij de mens, ondanks alle zogenaamde professionaliteit. De oorzaak is veelal onwetendheid en onkunde.

Natuurlijk, iedereen weet dat eerst het melkgebit komt, daarna het eigenlijke gebit en tenslotte de verstandskiezen. Enigszins ervaren ouders weten dat wanneer een peuter één knalrode wang krijgt, het kind niet de rode hond heeft, maar dat er waarschijnlijk een tandje doorkomt. Een bijtring kan dan het doorkomen van het tandje bevorderen. Niemand zal zich in het hoofd halen om iemand met een kunstgebit een bijtring te geven, of een rottende melktand te laten voorzien van een kroon...

Dat de kunstzinnige ontwikkeling van kinderen en jeugdigen ook volgens bepaalde fasen verloopt, is veel minder algemeen bekend. Het verbaast ons in het geheel niet dat kinderen spelen, dansen, beginnen te praten, het leuk vinden om te tekenen en te zingen. Evenmin vinden wij het verbazingwekkend, dat rond de leeftijd van twaalf à dertien jaar dit enthousiasme langzaam wegebt en daarmee bij veel kinderen ook de kunstzinnige ontwikkeling tot stilstand komt, vaak definitief. Dit wordt vervolgens niet als een ontwikkelingsstoornis of tekortkoming ervaren. In tegendeel, we lijken probleemloos verder te kunnen leven zonder kunstzinnig gevormd te zijn.

Planmatige aandacht voor de ontwikkeling van gevoel, intuïtie en kunstzinnige vermogens in onderwijs en opvoeding is echter noodzakelijk voor een evenwichtige ontwikkeling van een kind. Kunstzinnige vermogens

zijn niet louter een gave, iets wat je wel of niet hebt en waaraan je dus geen aandacht hoeft te schenken. Kunstzinnige vermogens kunnen met degelijk vakmanschap bij de meeste leerlingen tot ontwikkeling gebracht worden tot op een heel behoorlijk niveau.

In dit boek komt aan de orde wat een professional, i.c. de leraar Basisonderwijs in ieder geval basaal behoort te weten over kunsteducatie wat betreft muziek, beeldend vormen, de waardering van kunst, spel, dans, toneel en taalverwerving. Verder staan in dit boek voldoende aanknopingspunten om de eigen opvattingen over kunst, kunsteducatie en onderwijs aan te scherpen.

Hoofdstuk 1, 'De school in historisch perspectief', is een pleidooi voor goed onderwijs, dat hoe dan ook gebaseerd moet zijn op een juiste balans tussen de docent, student en leerplan, waarbij het leerplan zichtbaar maakt hoe een school vormgeeft aan wat een samenleving aan kennis en vaardigheden wenst. De docent is daarbij niet louter een coach maar hij heeft de verantwoordelijkheid om zijn studenten actief in te leiden in zijn vakgebied. Al 2500 jaar talloze variaties op hetzelfde thema.

Hoofdstuk 2 gaat over kunst als iets heel natuurlijks. Het doel van kunsteducatie is "de kunst een betekenisvolle, vanzelfsprekend 'natuurlijke' en functionele rol te laten spelen in het persoonlijke en sociale leven van de mens". Kunst hoort, zo wordt gesteld, bij de mens als sociaal wezen. De kunstenaar, als vakman van zijn tijd, verstaat zijn vak als ieder ander vakman.

In *hoofdstuk 3* wordt onder andere geschreven: "Het hoort bij het vakmanschap van de professional om opvoeding en onderwijs goed en adequaat te initiëren binnen de zone van de naaste ontwikkeling. Daartoe moet hij een behoorlijke kennis hebben van de algemene ontwikkelingspsychologie en in het bijzonder van de ontwikkelingsgang van de betreffende deelgebieden zoals taalontwikkeling, muzikale ontwikkeling, beeldende ontwikkeling, motorische ontwikkeling enzovoort". Tevens wordt in hoofdstuk 3 nader ingegaan op kunsteducatie als bijdrage aan een evenwichtige ontwikkeling van de mens.

In deel II, in de hoofdstukken 5 en 6, wordt beknopt een aantal ontwikkelingsstadia behandeld van de deelgebieden kunstzinnige ontwikkeling. Voorafgaand daaraan wordt: in hoofdstuk 4 de actuele context van cultuureducatie en cultuuronderwijs geschetst waarbinnen kunsteducatie in het Basisonderwijs plaatsvindt en de opvattingen die daarover in brede kring worden gedragen.

Hoofdstuk 5: de ontwikkelingsstadia van muziek, beeldend vormen en de waardering van kunst.

Hoofdstuk 6 de ontwikkelingsstadia van spel, dans en beweging, toneel/drama en taalverwerving.

Hoofdstuk 7 is een 'toets'. Hiermee kan de student aan de hand van een aantal vragen en opgaven zichzelf op beheersing van de theorie van dit boek toetsen.

In *Bijlage 1* worden de Kernindicatoren voor Cultuuronderwijs opgesomd en als competenties van leraren geformuleerd.

In *Bijlage 2* wordt nader ingegaan op twee belangrijke ontwikkelingsprincipes: rijpen en leren.

In *Bijlage 3* wordt beschreven hoe kunsteducatie ook in het Speciaal Onderwijs en de 'Hulpverlening' een belangrijke rol speelt.

.

Deel I

SCHOOL

KUNST

KUNSTEDUCATIE in het kader van opvoeding en onderwijs

H 1 De school in historisch perspectief

Tegenwoordig moet alles beter, sneller efficiënter en vooral anders...

Dat veranderingen niet altijd verbeteringen zijn, is zoets als het intrappen van een open deur, maar dat veranderingen niet altijd veranderingen zijn, ligt minder voor de hand...

Ter illustratie, hieronder een fragment uit “Historische Pedagogiek” (1958) van Fr. S. Rombouts:

1958

“Verwarring en tegenstrijdigheid: De hele pedagogiek is hopeloos ontredderd. Dagelijks duiken nieuwe stelsels op, en als het enigszins gelukt in de baaierd van meningen orde te scheppen, ontdekt men, dat de ene de ander diametraal tegenspreekt, want alle zijn eenzijdig en overdreven. Verwarring, extremisme rusten als een vloek ook op het pedagogisch denken der mensheid...”

De intellectuele opvoeding is sinds lang intellectualistisch geworden, de individuele pedagogiek individualistisch, de sociale socialistisch, de staatsburgerlijke nationalistisch, de lichamelijke muscularistisch, de esthetische estheticistisch. Men verkondigt stukwaarheden, die fatale leugens worden, doordat ze uit de organische waarheids-eenheid worden losgerukt.” (Rombouts 1958)

Het bovenstaand fragment is typisch voor de vijftiger jaren van de 20e eeuw, maar dan vooral qua taal. De strekking zou een aanklacht kunnen zijn tegen gefragmentariseerd (vak)onderwijs en een vlammend betoog voor (‘modern’) geïntegreerd student gecentreerd projectonderwijs. In de volgende paragrafen komen we daar uitgebreid op terug.

1.1 Beroepspraktijk versus 'schools' leren

In de Middeleeuwen dacht men, dat als je een beroep wilde leren of een vak onder de knie moest krijgen, je het beste naar een meester kon gaan die je dat kon leren. Het hele gildewezen was daarop gericht. Vanaf de negentiende eeuw dacht men dat dit beter in aparte instituten kon geschieden: scholen. Deze scholen moesten dan wel goed voorbereiden op de wensen en behoeften van het beroepenveld. Ook allerlei andere maatschappelijk noodzakelijk geachte eisen werden aan de school gesteld. Langzamerhand kregen scholen ook een eigen verantwoordelijkheid om daar vorm aan te geven en kwamen los van de directe beroepspraktijk. Onder invloed vervolgens van de kritiek van het werkveld op de scholen, dat zij onvoldoende zouden voorbereiden op de beroepspraktijk, werd het onderwijs vanaf halverwege de twintigste eeuw op tal van manieren hervormd en kwam de praktijk meer in de school onder andere via projectonderwijs (Rombouts 1958). Het spanningsveld tussen wat de maatschappij van de school vraagt en de eigen verantwoordelijkheid van de school, heeft geleid tot tal van onderwijsvormen gedurende de afgelopen 2500 (!) jaar. In het kader van dit boek kan niet uitvoerig de hele ontwikkeling geschetst worden, maar een bezinning op wat onderwijs, i.c. kunsteducatie zou moeten zijn, is hier zeker op zijn plaats.

In paragraaf 1.2 komen een aantal principiële opvattingen over onderwijs aan de orde van belangrijke denkers over onderwijs en opvoeding uit onze historie.

1.2 Grote denkers over opvoeding

Ruim 500 jaar voor Christus omschreef men in Athene het opvoedingsideaal als: 'De harmonisch gevormde mens als staatsburger'. Ook nu heeft men als doelstelling in het onderwijs: 'Goed burgerschap'. De weg waarlangs men dit doel dacht te kunnen bereiken, lijkt in de loop van de geschiedenis verschillend te zijn, maar er zijn, afgezien van de typische kenmerken van een bepaalde tijd, ook zeer veel overeenkomsten. Met name de visie van Aristoteles komt bij veel denkers over opvoeding tot op de dag van vandaag in tal van varianten terug.

In vogelvucht:

Socrates (469-399 v. Chr.) dacht dat zijn studenten zelf de waarheid zouden vinden als hij hen maar de geschikte vragen zou stellen. Men noemt dit de socratische of heuristische methode die ook in moderne theorieën over didactiek regelmatig als zeer succesvol wordt aangeprezen.

Plato (429-347 v. Chr.) was een filosoof die veronderstelde dat de mens aangeboren oerbegrippen heeft en dat boven de zintuiglijke wereld een immateriële ideeënwereld bestaat met algemene begrippen en zelfstandige “wezeneseenheden” als lichaamsloze gestalten die de mens in zijn vorig bestaan (zijn pre-existentie) in zuivere vorm heeft gekend. “Alle ideeën” zegt Plato, “komen voort uit een oeridee: God”. De zichtbare wereld is slechts een schaduw van de eeuwige Goddelijke gedachte.”

Voor het onderwijs zou dit betekenen dat we alleen begripsmatige kennis verwerven door ons te herinneren van wat onze ziel tijdens haar vóórbestaan heeft leren kennen. Zintuiglijke waarneming zou niet de bron zijn van onze kennis, maar vormt alleen de aanleiding: begrippen zijn immers aangeboren.

Aristoteles (384-322 v. Chr.) verkondigde i.t.t. Plato de 'tabula-rasa-theorie': de mens heeft bij zijn geboorte helemaal geen kennis, maar haalt deze uit zijn omgeving. De eerste kennis is zintuiglijk en daaruit destilleert hij abstracte begrippen. Voor de staat heeft Aristoteles veel waardering, maar hij erkent ook de rechten van het individu. Hij streeft een harmonie na tussen persoonlijke en staatsbelangen.

De Romeinen namen van de Grieken het hele schoolstelsel over van didactiek, organisatie tot leerplan. De meest bekende pedagoog was Quintilianus (± 35 - ± 100). Hij werkte helemaal volgens de uit het Grieks vertaalde begrippen. Hij huldigde vooral drie principes:

- In plaats met lang met een zaak bezig te zijn, is het beter om veel vakken tegelijkertijd aan de orde te stellen;
- Qua didactiek behoorde men eerst uit te gaan van korte globale informatie, daarna uitvoeriger volgens een concentrisch model;
- Praktische informatie dient vooraf te gaan aan theoretische bewijsvoeringen en redeneringen. In die zin is Quintilianus een zuivere navolger van Aristoteles (Noordam, 1976).

Alcuïnus of Alkwijn (735-804), vertrouweling van Karel de Grote, sluit wat didactiek betreft aan bij Quintilianus, hoewel hij zijn leerboeken in een dialoogvorm schrijft. In die zin is hij ook een navolger van Socrates' heuristische leervormen (Rombouts, 1958).

Albertus de Grote (+/- 1200-1280) is een erfgenaam van de empirische geest van Aristoteles. Hij is een van de grondleggers van de positieve wetenschap, waarbij de begrippen ervaring, beschrijving en inductie een belangrijke rol spelen (inductie: een algemene regel formuleren – generaliseren – op basis van en aantal specifieke waarnemingen) (Rombouts, 1958).

Opvoeding door de Gilden.

In de Middeleeuwen kende men geen technisch onderwijs. Wie een ambacht wilde leren, kwam in de leer bij een meester. Na het doorlopen van twee stadia, leerling en gezelschap, kon men de meesterschapstitel verwerven. De meester had tevens de verantwoordelijkheid voor meer algemeen vormende taken. Een gilde was ook een belangenorganisatie van personen met hetzelfde beroep. Er werd kennis en ervaring uitgewisseld. De gilden hebben vanaf de Middeleeuwen tot eind 18e eeuw bestaan (Rombouts, 1958).

Dionysius de Kartuizer (1402-1471) formuleert in zijn 'Het leven, de zeden en de vorming van studerenden' een soort 'tien geboden' voor de leraar:

1. De leraar moet de waarheden die hij doceert, zelf goed begrijpen en doorzien;
2. Hij moet zijn lessen langzaam en goed verstaanbaar voordragen;
3. De leraar moet de leerlingen boeien;
4. Hij moet duidelijk, stukje voor stukje verklaren;
5. Hij moet niet uit zijn op het vertoon van eigen geleerdheid, maar de leerlingen en hun welzijn als uitgangspunt nemen;
6. De leraar moet de leerstof met pakkende vergelijkingen en concrete voorbeelden illustreren;
7. Hij moet ten opzichte van de leerlingen een waardige, rechtvaardige en niet te vertrouwelijke houding aannemen;
8. Zijn lessen moeten getuigen van bescheidenheid en Gods zegen daarover vragen;
9. De leraar moet voortdurend zijn beweringen staven met autoriteitsbewijzen of degelijke gronden;
10. Hij moet zijn leerlingen niet vermoeien door langdurige lessen of te veel herhalingen (Rombouts, 1958).

Een regelrechte navolger van Aristoteles is Jean Luis Vives (1492-1540). Hij zegt: *“De eerste leraars van de mens zijn zijn zinnen. Geen wóorden dus, maar záken, of liever realia en verba verenigd.”* Het onderwijs moet volgens hem passend zijn, geleidelijk en rekening houden met de persoonlijke aanleg van de leerling: *“Met een pennenmes klieft men geen balken.”* (Rombouts 1958)

De belangrijkste drie principes voor het onderwijs volgens Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) zijn:

- De geleidelijkheid, het aansluiten van het onderwijs bij de natuurlijke ontwikkeling van de leerling zonder dat er hiaten ontstaan;

- Zelfwerkzaamheid. De leraar biedt de leerling slechts hulp om zichzelf te helpen;
- Aanschouwelijkheid: alle kennis begint bij de waarneming (Rombouts, 1958).

Volgens Johann Friedrich Herbart (1776-1841) is leren een proces waarbij nieuwe kennis steeds wordt opgenomen met behulp van reeds aanwezige. Het nieuwe moet altijd een aantal trappen of fasen doorlopen alvorens het volledig wordt beheerst. Herbart verkondigt als psycholoog de voorstellingstheorie. Door inwerking van de voorstellingen op elkaar en hun onderlinge strijd om in het bewustzijn door te dringen, verklaart Herbart hiermee het ontstaan van kennis, ambitie en gevoelens. Hij sluit hiermee aan op de ideeënleer van Plato (Rombouts, 1958).

In de theorieën van Kerschensteiner (1854-1932) aan het begin van de 20^e eeuw komen dezelfde principes als bij Aristoteles, Quintilianus, Albertus de Grote, Jean Luis Vives en Johann Heinrich Pestalozzi terug. Hij introduceerde het 'werkschool-principe': zoveel mogelijk de echte werkelijkheid binnen de school halen. Zijn werkwijze beoogde het aankweken van gemeenschapsdeugden en sociale karaktervorming, want Kerschensteiner's hoogste doel was het vormen van goede staatsburgers. Daarom werd er ook geen half werk toegestaan of oppervlakkig proberen. Ook het vermorsen van grondstoffen was ontoelaatbaar. Er werd er nauwgezet werk vereist (Rombouts, 1958).

Een variant op de 'werkschool' van Kerschensteiner is ontwikkeld door de zeer invloedrijke Amerikaanse pedagoog John Dewey (1859-1952). Hij vond dat het verbalistisch onderwijs plaats moest maken voor een doe- en levensschool. Er moesten experimenteergelegenheden geschapen worden, want zonder de praktische toepassing zou het denken onvoltooid blijven, net zoals de gelegenheid tot sociale arbeidsverdeling en de drang tot dienen en helpen. Het leven zelf, de arbeid, moest de school in. Geen ambachten of bedrijven zoals Kerschensteiner dat wilde. Het doel lag immers in de toekomst en deze was ongewis. Ook niet het volle leven, want dat zou het kind verwarren, maar het leven in embryonale vorm: de school als een maatschappij in het klein. Met de indeling in vakken werd gebroken en het onderwijs moest gegroepeerd worden rond natuurlijke belangstellingscentra. Maar er was ook kritiek. De ouders klaagden dat de leerlingen op school wel de huishouding leerden, maar dat men thuis genoodzaakt was de gewone schoolse zaken aan de kinderen te leren (Rombouts, 1958).

De pedagoog Langeveld (1905-1989) in de vijftiger jaren van de 20^e eeuw vindt het onderwijs van zijn tijd veel te verbaal en lijkt voort te bouwen op de ideeën van Kerschensteiner en Dewey, die eigenlijk op hun beurt in feite hun