

Helder verstand en duister gevoel¹

Katalin Herzog

Nergens worden zoveel polariserende begrippen gebruikt als in de kunstwereld. Het meest gebruikte paar tegenstellingen is *verstand* en *gevoel*, dat men ook wel als *ratio* en *emotie* aanduidt. Aangenomen wordt dat ze elkaar in het gemoed van de kunstenaar flink in de weg zitten. Maakt een kunstenaar werk vanuit zijn ratio, dan wordt dat als koel en bedacht ervaren; hij moet vooral vanuit zijn emoties, of nog beter, vanuit zijn intuïtie werken. Het intuïtieve werk komt voort uit iemands oorspronkelijke talent, is dus niet aangeleerd en kan dan ook niet goed in taal gemotiveerd of gelegitimeerd worden. Woorden schieten bij zoiets te kort; en wordt er wel taal gebruikt, dan geeft die gegarandeerd de verkeerde informatie over het kunstwerk.

Dergelijke ideeën, afkomstig uit de 19^e-eeuwse Romantiek, zijn binnen de kunstkritiek en het kunstonderwijs in Nederland verworden tot dogma's, waar weinig over nagedacht wordt en die zelden aan kritiek onderhevig zijn. Zoals veel van dergelijke dogma's, zijn ze deels gebaseerd op empirische ervaringen en deels op tot ideologie verworden ideeën, zodat ze tegelijk waarheid en onwaarheid bevatten. Het is niet eens moeilijk om beide componenten op het spoor te komen. De verdienste van de Romantische kunsttheorie en psychologie is dat het ons iets geleerd heeft over de aard van creativiteit. Creativiteit is voor een groot deel inderdaad een intuïtief en tegendraads proces. Nieuwe ideeën lijken vaak onredelijk en zelfs onzinnig als ze verschijnen. Iemand die iets nieuws wil maken in wetenschap en kunst moet bovendien met zijn ideeën uit de pas lopen, zich niet aan bestaande regels houden en onzekerheid over het nieuw gevondene kunnen verdragen.² Dit lijkt het gebied van de emoties; meer dan van de rede, hoewel die er ook aan te pas moet komen.

Sigmund Freud achtte creatieve mensen, zoals schrijvers en beeldende kunstenaars, gezonder dan anderen, omdat zij hun onbewuste verlangens enigszins konden realiseren in hun werk. Zij waren dus in staat wensen naar een bewust bereik over te brengen, of zoals Freud dat noemde: te sublimeren. Zij die dat niet konden, vluchtten soms in de neurose of de psychose. Al hun verdrongen wensen zaten hen dwars en konden alleen via de ziekte geuit worden. Het onbewuste, een zinderende ketel vol

onderdrukte en meestal seksueel getinte wensen en emoties, wordt sinds de 19^e eeuw als de bron beschouwd, waaraan de creativiteit ontspringt.

Jaap van Heerden heeft er in zijn boek, *De zorgelijke staat van het onbewuste*, op [einde pagina 76] gewezen dat het probleem met het onbewuste is dat het onbewust is.³ Met andere woorden, wij hebben er geen toegang toe en ook al ervaren we in allerlei situaties dat er meer is dan ons verstand en bewustzijn, wat er in ons onbewuste gebeurt, daar kunnen we niet goed achter komen. Bovendien wijst Van Heerden erop dat Freud het onbewuste ten onrechte alleen als emotioneel en seksueel geladen zag. Naar aanleiding van het denken van Jean Piaget onderscheidt Van Heerden dan ook het affectieve en het cognitieve onbewuste. Het ‘affectieve onbewuste’ bevat de oorsprong en de werking van gevoelens en het ‘cognitieve onbewuste’ de aard en werking van psychische en fysieke vermogens. Wij weten er dus net zo weinig van waarom we van iemand houden als hoe we nadenken of hoe we een trap aflopen. De uitkomst van deze gevoelens en vermogens ervaren we bewust; het waarom en het hoe blijven echter voor een groot deel in nevelen gehuld. In dit opzicht is het verstand al even duister als het gevoel.⁴

Bovendien is er ook iets af te dingen op het grote verschil tussen verstand en gevoel, oftewel tussen cognitie en emotie. Nico Frijda stelt in zijn standaardwerk *De emoties* dat emoties weliswaar primair zijn aan bewustzijn en cognitie, maar dat ze wel een cognitieve functie hebben. Zij vormen een systeem dat voor de bevrediging van belangen moet zorgen en dat de gebeurtenissen, waarin iemand verzeild raakt, met dat doel in de gaten houdt.⁵ Emoties dienen dus onze belangen. Zij doen dit door de werkelijkheid met behulp van onze waarden te onderzoeken en ons erop voor te bereiden om, indien dat voor het realiseren van onze belangen nodig is, in de werkelijkheid in te grijpen. Frijda geeft ook aan dat emoties niet geheel gelijkgesteld moeten worden met heftige uitbarstingen, zoals men ze vaak opvat. Emoties kunnen heftig zijn en dan gepaard gaan met ook voor anderen ervaarbare erupties en fysieke verwarring, maar dit zijn alleen de toppen van de ijsberg. Emoties vormen in onze geest als het ware de ononderbroken stroom van waarderingen en ze uiten zich door veranderde houdingen ten opzichte van zaken en situaties. Die houdingen kunnen bijvoorbeeld zijn: aanvaarden, verwerpen, zich overgeven aan of zich beheersen. Van deze uitkomsten van onze emoties en vermogens kunnen we ons wel bewust worden.⁶

Dat we geen toegang hebben tot de oorsprong en werking van onze emoties en vermogens, betekent nog niet dat het geen zin heeft om hierover te reflecteren. In de

wetenschap worden daartoe theorieën ontworpen en experimenten opgezet, wat tot meer kennis over het functioneren van mensen leidt, een kennis die op zijn beurt weer in de maatschappelijke werkelijkheid ingezet kan worden. Maar ook in het persoonlijke leven is reflectie over de uitkomsten van emoties nuttig. Wij kunnen erover nadenken, waarom we iets goedkeuren of afkeuren en waarom we iets of iemand sympathiek of onsympathiek vinden. Op deze wijze kunnen we ons bewust worden van onze waarden. Het heeft ook zin om over fysieke en intellectuele vermogens na te denken, want dat leidt tot kennis van onze mogelijkheden en beperkingen. Door dergelijke reflectie komen we tot bewustwording en tot zelfkennis. Wij reconstrueren en reorganiseren [einde pagina 77] net zolang onze ervaringen, totdat wij erover tot kennis en inzicht komen door middel van het vormen van begrippen die we in taal omzetten.⁷ Taal kan de vorming van ideeën en begrippen verder helpen, want de processen van spreken en schrijven roepen weer nieuwe concepten op en leiden tot meer kennis en inzicht.

Maar waarvoor dient de kennis die uit de wetenschap en door de persoonlijke bewustwording voortkomt? Als docent in de beeldende vakken heb ik jarenlang over de uitwerking van mijn onderwijs getwijfeld. Altijd probeerde ik in de geest van mijn studenten die reflectieve houding wakker te roepen die tot kennis en zelfkennis leidt, maar zag aanvankelijk slechts grote verwarring ontstaan. Soms had ik het idee dat ik mij over die verwarring schuldig moest voelen. Binnen het onderwijs werden hun waarden goed door elkaar geschud, waardoor zij niet meer wisten waarin te ‘geloven’. Door de grote hoeveelheid nieuwe kennis, die zij niet meteen konden verwerken, voelden zij zich bovendien vaak heel dom. Pas na enkele jaren zag ik dit als het noodzakelijke begin van het proces van de reflectie en leerde ik accepteren dat ik aandacht aan de student moest blijven besteden tot de verwarring optrok en het begin van inzicht zich aandeed. En dan bedoel ik niet dat de studenten mijn ideeën klakkeloos hadden overgenomen – ik geloof niet eens dat dit kan gebeuren – maar dat ze de mogelijkheid hadden ervaren om op hun eigen manier en met inachtneming van hun bijgestelde waarden tot meer kennis en zelfkennis te komen. Daarmee konden zij niet alleen de werkelijkheid beter naar hun hand zetten, maar ook zichzelf veranderen als zij dat wensten.⁸

In dit licht gezien wordt het hiervoor beschreven onderscheid tussen verstand en gevoel en de waardering van het intuïtieve kunstwerk in de kunstwereld erg problematisch. Het is duidelijk dat mensen allerlei mogelijkheden hebben op

emotioneel, fysiek en intellectueel terrein. Maar dit zijn slechts potenties die door reflectie en leren verder ontwikkeld moeten worden. Anders brengen zij eerder producten van ongereflecteerde conventies en niet door kennis bijgestelde aannames voort, dan ‘oorspronkelijke scheppingen’. De reden hiervoor is tweevoudig. Niet alleen is reflectie over de eigen waarden en mogelijkheden noodzakelijk, maar aankomende kunstenaars moeten ook kennis opdoen van de tradities en conventies van de cultuur, iets wat door de Romantische kunsttheorie zeer ondergewaardeerd werd.

Elke Romantische tijd, zowel die van 19^e eeuw als die van de jaren zestig van de 20^e eeuw, kenmerkt zich door een hang naar het primitieve in de betekenis van het primaire. Dit kan gezocht worden in vroegere tijden en in verre en vreemde streken, zoals in de ‘duistere Middeleeuwen’ of in ‘donker Afrika’, maar ook in de duistere krichten van de menselijke geest, zoals het onbewuste. Cultuur wordt dan als een stelsel van knellende banden gezien, als vaste regels, waar we van af moeten om het primitieve te bereiken dat als echter en oorspronkelijker wordt gezien dan het culturele. In de jaren zestig riepen mijn collega’s binnen het kunstonderwijs ‘weg met de cultuur’ en zij [einde pagina 78] meenden dat studenten maar zelf moesten bepalen of zij wel of geen zin hadden in de lessen kunstgeschiedenis. Dat mensen culturele kennis nodig hebben om hun eigen geschiedenis te leren kennen, om te weten waar zij vandaan komen en om cultureel materiaal te vergaren dat zij in hun eigen leven en werk kunnen bewerken, is tegenwoordig wel tot bijna alle terreinen van de cultuur doorgedrongen. Binnen de huidige, Postmoderne cultuur is het zelfs onmogelijk om zich zonder die culturele bagage in de maatschappij te bewegen.

Soms leidt dit inzicht tot ideeën over nieuwe curricula voor het onderwijs, zoals in het boek van Peter Abbs: *A is for Aesthetic: Essays on Creative and Aesthetic Education*. Abbs vindt dat alle onderwijs gebaseerd moet zijn op de Socratische methode, dat het dynamisch dient te zijn en gericht op de samenwerking tussen de leerlingen en de docenten.⁹ Voorts acht hij het noodzakelijk dat een curriculum voortkomt uit grondige kennis van de mogelijkheden van de menselijke geest. Dit zijn vaak gehoorde en zelden uitgewerkte doelen voor het onderwijs. Maar Abbs concretiseert ze, ten dele naar aanleiding van ideeën van Freud, door de potenties van de menselijke geest verder uit te werken. Volgens hem gaat creativiteit in wetenschap en kunst om ‘het overbrengen van de nachtelijke geestesgesteldheid van de droom naar de wakkere geestesgesteldheid van het maken van cultuur.’¹⁰

Om dit uit te leggen, onderscheidt hij twee assen van de creativiteit. De verticale as reikt van het bewustzijn via het voorbewuste naar het onbewuste. De horizontale as omvat de 'symbolische velden' van de tradities en conventies binnen een cultuur. Alleen in een droomachtige geestesgesteldheid, afdalend via de verticale as naar het voorbewuste en het onbewuste komen volgens Abbs nieuwe ideeën tot stand. Die moeten echter in een wakkere staat en met behulp van culturele conventies gewogen en geïnterpreteerd worden, willen ze binnen een cultuur iets betekenen. Zo worden via aanvaarding of verwerping van culturele conventies, telkens tradities vernieuwd en komt nieuwe cultuur tot stand. Abbs vat zijn hieruit voortgekomen dubbele credo voor het onderwijs als volgt samen: 'Er is geen progressie zonder regressie' en 'Er is geen creatie zonder traditie'. Omdat hij beseft dat vooral het laatste voor 'Postromantische' denkers moeilijk te begrijpen is, herformuleert hij dit als volgt: 'Er is geen transformatie [van de cultuur] mogelijk, zonder een voortdurende internalisatie van conventies'.¹¹ Abbs vindt dus dat in het onderwijs mensen moeten leren dromen, denken en werken. En dit geldt nog meer voor het onderwijs in de beeldende vakken en het kunstonderwijs. Hij is er ook van overtuigd dat het ontwikkelen en toepassen van beide houdingen niet vanzelf gaat, maar dat men er duidelijke curricula en didactieken voor moet ontwerpen.

Nu is aan duidelijke curricula en didactieken in het Nederlandse kunstonderwijs een groot gebrek. Niet dat er geen curricula zijn op academies en op tweede fase opleidingen, maar ze zijn gebaseerd op vroegere academische tradities vermengd met snuf- [einde pagina 79] jes Bauhaus-didactiek, pragmatische inzichten over het opleiden van kunstenaars en ongereflecteerde Romantische ideologieën, waardoor ze voor de 'gewone' student weinig efficiënt zijn.¹² De zeer 'goede' student lijdt hier niet onder. Geleid door zijn zich al vroeg manifesterende creatieve vermogens, pikt hij iets op uit elk soort onderwijs, verwerpt wat hem niet past en gaat dan zijn eigen weg; dergelijke mensen hebben weinig onderwijs nodig. Het probleem is echter dat zulke studenten erg zeldzaam zijn, terwijl zij wel als 'rolmodel' gelden binnen het kunstonderwijs en in de kunstwereld. De meeste studenten, en zij kunnen na de academie goede kunstenaars worden, moeten hulp krijgen en wel binnen de structuur van een goed ontworpen didactiek. Die dient erop gericht te zijn dat hun creativiteit wakker geschud wordt, dat zij tot kennis komen van hun (vooral esthetische en morele) waarden en de andere elementen van hun werk via reflectie en dat zij leren om culturele kennis tot zich te nemen, te verwerken en er kritisch op te reageren.¹³

Een van de speerpunten van de didactiek, zoals ik deze voorsta en samen met collega's binnen de MFA Painting, een tweede fase kunstopleiding in Groningen, in praktijk breng, is dan ook de reflectie.¹⁴ Ondanks het feit dat deze jonge kunstenaars al aan een academie zijn afgestudeerd, hebben zij hiermee veel problemen. Wat meteen in het oog springt, als zij zich bij de opleiding aanmelden, is dat zij moeite hebben met 'conceptualisering'. Hiermee wordt niet de 'ideeënontwikkeling' bedoeld die aan vele Nederlandse academies wordt onderwezen. Daarbinnen leert men ideeën voor beeldend werk te ontwikkelen, te analyseren en verder uit te werken, terwijl het hier gaat om de reflectie over ideeën en begrippen met behulp waarvan kunstenaars over kunst in het algemeen en hun eigen werk in het bijzonder denken, spreken en schrijven. Gezien de eerder weergegeven karakter van de curricula, waarin de romantische kunsttheorie latent, maar toch nog duidelijk aanwezig is, is het gebrek aan reflectie over begrippen niet verwonderlijk. Weliswaar beheersen afgestudeerden al voor een deel het 'technisch jargon', zoals bijvoorbeeld 'overlapping' of 'restvorm' en het 'kunsttheoretisch jargon', zoals bijvoorbeeld, 'expressief' of 'abstract', maar deze termen worden nog globaal gebruikt en zijn in de spreektaal ingebed.¹⁵ Ook zijn clichématige ideeën over kunst en kunstenaarschap die met deze termen verbonden zijn zelden aan reflectie onderworpen. Op het niveau van het tweede fase onderwijs vormt dit een groot probleem. Als een jonge kunstenaar beweert: 'Mijn werk is nogal autonoom' moet hij weten wat er met autonome kunst en kunstenaarschap bedoeld kan worden. Met deze karakterisering spreekt hij namelijk een esthetische waarde uit, waar hij in zijn werk naar streeft en geeft hij de rol aan die hij als kunstenaar gekozen heeft. Bovendien kan de term door anderen gebruikt worden om na te gaan of hij in zijn streven geslaagd is.

Kritische begeleiding bij de reflectie is dan ook de voornaamste taak van docenten binnen een tweede fase opleiding. In eerste instantie gaat het om bewustwording van **[einde pagina 80]** de clichématige ideeën en van het ongerefecteerd jargon. Niet bij het werk passende, dikwijls verouderde ideeën en termen kunnen namelijk het werk zeer schaden en zelfs doen stagneren. Als een jonge kunstenaar bijvoorbeeld meent 'meesterwerken' te moeten maken of alleen te kunnen werken vanuit een 'goddelijke inspiratie', zal hij op den duur ophouden met werken, omdat hij zijn 'hoge' idealen niet kan halen. Zo iemand moet dus leren reflecteren over de esthetische en artistieke waarden die hij in zijn werk wil realiseren, over zijn rol als kunstenaar en de

verhouding tot zijn publiek, over creativiteit in het algemeen en zijn werkwijze in het bijzonder.

Bij de reflectie over esthetische en artistieke waarden gaat het er respectievelijk om hoe het werk eruit moet zien om in het (toekomstige) oeuvre een plaats te krijgen en wat het werk voor karakter moet hebben. Iemand kan bijvoorbeeld beslissen dat zijn werk rustig en sereen of juist heftig en hartstochtelijk moet zijn, dat het werk beschouwers iets moet leren of dat het verwarring bij hen moet zaaien. Men kan bepalen dat het werk zich van de dagelijkse wereld af moet keren of zich daarin juist expliciet moet manifesteren. Dergelijke beslissingen brengen taken voor de kunstenaar met zich mee; zij geven de rollen aan die de kunstenaar in de wereld wil spelen en karakteriseren de verhouding tot zijn publiek.

Is iemand dagelijks met creatief werk bezig, dan denkt hij onvermijdelijk over creativiteit na. Hij vraagt zich af waar creatieve ideeën en oplossingen vandaan komen, waar zijn ‘bronnen’ liggen en in welke vormen zijn specifieke creativiteit zich uit. Dit brengt reflectie met zich mee over het werkproces: ‘hoe ga ik te werk?’, over de gebruikte artistieke procédés: ‘op welke wijzen transformeer ik het materiaal?’ en de werkingen die dit moet hebben: ‘wat wil ik dat mijn werk doet?’. Bij een dergelijke reflectie worden de gebruikte procédés en hun werkingen bovendien afgestemd op de hiervoor benoemde waarden en de gewenste rollen als kunstenaar.¹⁶ Deze zaken staan dan weer in verband met de thematiek die een kunstenaar ontwikkelt en met de vorm die hij zijn oeuvre wil geven.¹⁷

Al dat reflecteren betekent echter niet dat het werk nog voor zijn ontstaan wordt doodgedacht. Indien men met kunstenaars, die al een groot deel van hun carrière hebben doorlopen, over hun werk praat, komen al deze reflectieve momenten aan de orde. In de loop van zo’n vijftien jaar ontwikkelt het denken over het werk zich meestal op soortgelijke wijze als dat binnen een tweede fase opleiding versneld gebeurt. Bij de begeleiding van werk en denken van jonge kunstenaars moeten docenten er wel op letten dat doen en denken op zinnige manier met elkaar afgewisseld worden, dus dat na de ‘flow’ van het werken de intenties en de resultaten aan reflectie worden onderwerpen. Dit moet zich niet alleen stilletjes in het hoofd van de kunstenaar voltrekken, maar worden uitgesproken ten aanzien van medestudenten en docenten, waardoor de bewustwording meer kans krijgt. Voor een dergelijke, versnelde ontwikkeling zijn dan ook discipline en een adequaat begrippenapparaat nodig. **[einde pagina 81]**

Door reflectie over alle hiervoor genoemde elementen ontwikkelt een kunstenaar op den duur zijn 'kunstenaarstheorie'.¹⁸ Dit is een eigen artistiek systeem dat een levend web vormt, waaraan iemand gedurende zijn hele carrière blijft doorweven. Binnen een tweede fase opleiding als de MFA Painting wordt dit proces aangewakkerd en versneld door de vele gesprekken met docenten en gastdocenten en door de 'thesis' die de jonge kunstenaars bij hun afstuderen moeten schrijven. De 'thesis' is geen traditionele scriptie, maar een dossier van beelden en teksten, waarin de 'kunstenaarstheorie' weergegeven wordt en waarin het verzamelde culturele materiaal wordt getoond, waardoor iemand zich laat inspireren en waaruit hij voor zijn werk put.¹⁹ Dit komt overeen met de eerder aangegeven 'horizontale as van de creativiteit' bij Peter Abbs, waarvoor de aandacht bij de MFA Painting door een speciaal voor deze kunstenaars ontworpen theorieonderwijs wordt gegarandeerd.

Binnen de MFA Painting dient de artistieke praktijk namelijk vergezeld te gaan van theorie, met andere woorden van culturele kennis. Studenten werken in hun atelier aan hun beelden, maar gaan ook naar de universiteit om er colleges in vakken naar hun keuze te volgen, zoals kunstgeschiedenis, kunsttheorie, filosofie of filmkunde. Daarnaast is er een persoonlijke theoretische begeleiding in de vorm van de eerder genoemde gesprekken en er zijn groepsgesprekken over esthetische termen en kunsttheorie.

Tot voor kort was de MFA Painting in Groningen de enige tweede fase kunstopleiding in Nederland die een dergelijke samenwerking met de universiteit kende. De laatste jaren zijn er echter nieuwe ontwikkelingen in het kunstonderwijs, waarbij men samenwerkingen met universiteiten aangaat en lectoren op hogescholen benoemt om theorievorming en onderzoek te bevorderen. Dergelijke positieve tekens van het doorbreken van het verstand-gevoel dilemma in het kunstonderwijs is alleen maar toe te juichen. Maar tegelijk dreigt er een nieuw gevaar, namelijk de inrichting van een deel van het kunstonderwijs naar het voorbeeld van het universitair onderwijs.

Dit 'aanleunen' tegen de universiteit gebeurt op grond van de vaak onuitgesproken veronderstelling dat creativiteit universeel is en dat daardoor het verkrijgen van kennis en de methoden voor het transformeren van de werkelijkheid binnen wetenschap en kunst dus ook dezelfde zullen zijn. Hierbij wordt vergeten dat wetenschap en kunst zich vanaf de 18^e eeuw van elkaar hebben losgemaakt en nu verschillende culturele velden vormen. Creativiteit is in principe universeel, maar de

culturele velden, waarbinnen het zich dat manifesteert, hebben nogal verschillende karakters ontwikkeld. In de loop van de tijd zijn in deze velden andere tradities, conventies en methoden tot stand gekomen. Hierdoor is men in de wetenschap bijvoorbeeld gebonden is aan de discursieve logica en een strikte verantwoording van methoden en bronnen, terwijl men in de kunst zich van een meer associatieve en poëtische denkwijze kan bedienen en methoden en bronnen vrij willekeurig mag gebruiken. **[einde pagina 82]**

De geleefde praktijk binnen wetenschappelijke en kunstopleidingen wijst bovendien uit dat, hoewel er 'dubbeltalenten' bestaan, aankomende wetenschappers en aankomende kunstenaars meestal zeer verschillende cognitieve stijlen erop nahouden. Terwijl het de eersten vooral om het verkrijgen van kennis op zich gaat, zijn de laatsten meer geïnteresseerd in de inpassing van kennis binnen hun artistiek denken en het gebruik van kennis als 'materiaal' voor hun werk. In het wetenschappelijk en het kunstonderwijs dient daarom niet de aangeboden stof te verschillen, maar zijn de methoden van verwerking en de doelen van toepassing van een andere soort en hiermee moet in curricula en didactieken rekening worden gehouden.

Binnen de opleiding MFA Painting staat alles wat aangeboden wordt, ten dienste van het ontstaan van een professionele houding als beeldend kunstenaar. De opleiding wil studenten voldoende bagage meegeven, opdat zij daarna zelfstandig een carrière als kunstenaar kunnen opbouwen en voortzetten. Het begin van een oeuvre en de thesis zijn concrete vormen van die bagage; zij vormen als het ware een koffer vol artistieke, intellectuele en emotionele gereedschappen die men ook na de studie kan gebruiken en verder aan kan vullen. Terugkijkend kan een kunstenaar dan zien welke artistieke standpunten hij op dat moment in zijn studie heeft ingenomen, maar ook nagaan hoe die standpunten ontwikkeld werden en ondertussen veranderd zijn. De resultaten van de studie vormen namelijk geen vaste vormen en theorieën, maar zijn momentopnamen van het begin van iemands ideeën en activiteiten en op het gebied van de kunst die gedurende de hele verdere carrière zich nog zullen ontwikkelen.

De opleiding, zoals die zich bij de MFA Painting voltrekt, streeft ernaar om de polarisatie tussen helder verstand en duister gevoel geheel op te heffen. De nadruk op reflectie en het vergaren van culturele kennis leidt tot meer inzicht in het karakter van iemands beeldende werk en artistieke motieven, terwijl de in werking gezette zelfkennis de kunstenaar helpt om, sneller en doeltreffender dan voorheen, zijn leven

aan het professionele kunstenaarschap te wijden en zich in de huidige kunstwereld staande te houden.

Noten

¹ Dit artikel vormt een bewerking van Herzog (2003).

² Zie ook: Herzog (2000).

³ Van Heerden (1982).

⁴ Ibid., 68-69.

⁵ Frijda (1993, 485).

⁶ Ibid., 498.

⁷ Ibid., 72-73, noot 2.

⁸ Zowel tijdens mijn werk als tekenleraar aan de middelbare school, als tijdens mijn aanstelling als docent praktijk en theorie aan de lerarenopleiding (beeldende vakken), vroeg ik mij af wat ik bij **[einde pagina 83]** leerlingen en studenten aanrichtte door het onderwijs dat ik gaf. Vooral het onderwijs aan de aankomende leraren was intensief en greep in hun eerder verworven systeem van waarden zeer in.

⁹ Abbs (1989, xiii). De Socratische methode is gebaseerd op het Socratisch gesprek, waarbij de filosoof als een vroedvrouw via vragen de reeds aanwezige kennis bij zijn leerlingen geboren deed worden. Ook tegenwoordig wordt deze methode nog toegepast in de filosofie en het onderwijs. In het gesprek wordt geprobeerd om impliciete kennis, vage noties en clichés tot bewustzijn te brengen en in expliciete kennis om te zetten.

¹⁰ Abbs (1989, 10). Het is enigszins verwarrend dat Abbs, in navolging van Freud, het onbewuste en de droom op deze wijze met elkaar verbindt. Voor Freud kon het onbewuste zich alleen via de droom, de verspreking en de grap manifesteren. De toestand waarin nieuwe ideeën zich aandienen, hoeft echter niet op de droom te lijken. Een vage bewustzijnstoestand of het richten van de aandacht op iets anders, na een periode van concentratie op een probleem, geeft veel kans aan nieuwe ideeën. Creatieve mensen moeten vooral leren om verschillende geestesgesteldheden bij zichzelf toe te laten in de verschillende fases van het werk. Opgaan in het werk moet afgewisseld worden met een bijna doelloos staren, waarna gerichte reflectie kan volgen. Zie ook: Herzog (1998a).

¹¹ Abbs (1989, 22).

¹² In Nederland zijn er verschillende soorten en niveaus van kunstonderwijs met meer of minder duidelijke curricula, waarin standpunten over bijvoorbeeld het verband tussen praktijk en theorie zijn geformuleerd. In dergelijke curricula wordt echter niet duidelijk wat de theorie (vaak alleen kunstgeschiedenis en enige filosofie of cultuurgeschiedenis) precies voor functie moet hebben en wat theorie in de praktijk dient aan te richten. Hierover heb ik tot nu toe nog geen gefundeerde didactische verantwoording gezien.

¹³ Degenen bij wie creativiteit zich vroeg manifesteert, worden tot de ideale studenten gerekend. De carrière van vroeg- en laatbloeiers kan door het tijdstip, waarop hun potenties blijken, beïnvloed worden, maar dit is niet altijd het geval. De 'Doornroosjes', die men binnen het onderwijs eerst nog wakker moet schudden, kunnen eveneens goede en succesvolle kunstenaars worden. Ook is een goed doorlopen academiëtijd nog geen garantie voor een succesvolle carrière als kunstenaar, omdat een kunstenaar in de maatschappij moet functioneren, hetgeen op verschillende niveaus gebeurt. Er zijn internationale 'topkunstenaars' en kunstenaars die op een lokaal niveau een carrière opbouwen. In de kunstwereld wordt echter bij 'kunstenaar' meteen aan een internationale beroemdheid gedacht. Binnen het kunstonderwijs vergeet men bovendien vaak dat afgestudeerden slechts 'kandidaat kunstenaars' zijn die zich in de maatschappij nog moeten 'bewijzen'. Dat tegenwoordige 'topkunstenaars', die vaak ook slecht onderwijs hebben genoten, toch in hun carrière geslaagd zijn, wijst ten dele op hun creatieve vermogens en hun doorzettingsvermogen, maar ook en vooral op culturele en maatschappelijke mechanismen, waarbinnen hun werk als goede kunst wordt aanvaard. Kunstonderwijs determineert een kunstenaar dus niet volledig, maar dat wil niet zeggen dat we niet naar beter kunstonderwijs moeten streven. Onderwijs dat meer elementen uit de cultuur in zich opneemt, zou meer kandidaat kunstenaars met een goed begin-niveau kunnen opleveren. Op welk niveau zij dan na hun studie zullen

functioneren, is mede afhankelijk van hoe zij hun talent en opleiding ‘beheren’ en de eerder genoemde maatschappelijke mechanismen.

¹⁴ Zie voor de didactiek van de MFA Painting: Herzog (1998b).

¹⁵ De rol van het jargon binnen het kunstonderwijs wordt beschreven in Herzog (2001).

¹⁶ Zie voor procédés: Herzog (2002).

¹⁷ Binnen het oeuvre van een ervaren kunstenaar hangen waarden, werkwijzen, verhouding tot het publiek en thematiek samen en zorgen voor de specifieke vorm en structuur van het oeuvre dat echter geen eenheid hoeft te vormen. Aankomende kunstenaars beginnen pas na de academie aan de ‘constructie’ van een dergelijk systeem, waarbij wel moet worden aangetekend dat hen vanuit de huidige kunstwereld niet meer de tijd wordt gegund om daar lang over te doen. Vandaar ook de versnelling binnen het huidige tweede fase kunstonderwijs. **[einde pagina 84]**

¹⁸ Met ‘kunstenaarstheorie’ worden die theoretische noties (afkomstig uit zeer verschillende bronnen) bedoeld die het denken en het werk van de kunstenaar ondersteunen en motiveren. De term is afkomstig van Paetzold (1992).

¹⁹ De thesis omvat verschillende thema’s. De student dient een beschrijving en een analyse te geven van zijn werkwijze, inspiratiebronnen, artistieke doelen, theoretische uitgangspunten, ontwikkeling van het werk gedurende de opleiding, vorming van zijn thema’s, de relatie die zijn werk tot de beschouwer dient te hebben en het soort kunstenaarschap dat hij nastreeft. De thema’s binnen de thesis komen voort uit onderzoek van de schrijver van dit artikel naar de structuur en de theoretische inhoud van kunstenaarsteksten. Het onderzoek heeft een neerslag gekregen in Dammers en Herzog (2002). In deze bundel zijn modules opgenomen, met behulp waarvan aankomende kunstenaars en aankomende wetenschappers gezamenlijk onderwijs kunnen volgen. In de didactiek van de modules is rekening gehouden met de verschillende mentaliteiten en doelen van de deelnemende studenten.

Referenties

- Abbs, P. (1989) *A is for Aesthetic; Essays on Creative and Aesthetic Education*. New York, Philadelphia, Londen: The Farmer Press.
- Dammers, I. en Herzog, K. (2002) ‘Module Kunsttheorie en Kunstpraktijk’ in J. Brand en J. van den Eijnde (red.) *Vernieuwing Kunsttheorie Kunstonderwijs*. Groningen: F.M.I. 14-47.
- Frijda, N. H. (1993) *De emoties*. Amsterdam: Bert Bakker.
- Herzog, K. (2003) ‘Clear Reason and Dark Emotions’, in K. Herzog en J. de Boer (red.) *Outframed, Final Presentation MFA Painting*, Groningen: F.M.I./ Hanzehogeschool Groningen. 12-18.
- Herzog, K. (2002) ‘Processen en Procédés’, in F. van Peperstraten (red.) *Jaarboek voor esthetica 2002*. Tilburg: Nederlands Genootschap voor Esthetica. 197-206.
- Herzog, K. (2001) ‘Het ‘leergesprek’ in het hedendaagse kunstonderwijs’, in F. van Peperstraten (red.) *Jaarboek voor esthetica 2001*. Tilburg: Nederlands Genootschap voor Esthetica. 212-230.
- Herzog, K. (2000) ‘Creativiteit in theorie en praktijk’, in K. Herzog e.a. (red.) *4 Now, Eindpresentatie Vervolgopleiding Schilderkunst 2000*. Groningen: A.M.P. 7-22.
- Herzog, K. (1998a) ‘Wisselbaden’, in *BK Informatie*, 3. 16-17.

- Herzog, K. (1998b) 'In het vervolg', in B. van Aalst e.a. (red.) *T.G.V., De eindpresentatie Vervolgopleiding Schilderkunst Academie Minerva*. Groningen: A.M.P. 20-31.
 - Paetzold, H. (1992) 'De relatie tussen kunstenaarstheorieën en filosofische esthetica', in K. Aarts e.a. (red.) *Ik geef mijzelf de horizon*. Amsterdam: Perdu. 9-16.
 - Van Heerden, J. (1982) *De zorgelijke staat van het onbewuste*. Meppel: Boom.
- [einde pagina 87]**