

Konijnenfokker

Ik wil niet ingaan op de consequenties van deze radicale onbepaaldheid voor het kunstenbeleid in het algemeen, ik wil me beperken tot enkele dringende gevolgtrekkingen voor het kunstvakonderwijs, beginnend bij de theateropleidingen.

Ten eerste. Schiller zag de *Spieltrieb* terecht als een synthese van abstracte rede en concrete passies, van beredeneerde nuttigheid en richtingloos instinct. Communiceren over de wijze van spelen, kennis overdragen omtrent houdingen bij het spel, bij de levende artistieke creatie, kan dus niet gericht zijn op het afleveren van een welbepaald soort professionaliteit. Het onderscheid tussen uitvoerende en schepende kunstenaar is sowieso theoretisch vaag en is zeker op het toneel nauwelijks te bepalen. Heersende opvattingen over de creatieve arbeidsverdeling in het theater – of het nu om collectieve processen gaat dan wel om meer hiërarchische processen met vaste posities van regisseur, vormgever en spelers – kunnen dus nooit bepalend zijn voor de pedagogische inhoud, laat staan voor het pedagogisch systeem. Kennisoverdracht in de kunst betekent dat over onbepaaldheid gesproken wordt, concreter nog over de onmogelijkheid om creatieve systemen vast te leggen. Kunstonderwijs gaat in op de noodzaak om de toevallige artistieke consensus – de smaak – van het ogenblik in vraag te stellen, te doorbreken. Geen beroepsopleiding dus.

Ten tweede, in het verlengde van het vorige. In de systematiek van ons hoger onderwijs bestaat er een taakverdeling tussen hogescholen en universiteiten. Sinds ook de hogescholen geacht worden onderwijs op academisch niveau te organiseren én de structurele mogelijkheid kregen om onderzoek te doen is dit verschil wat vervaagd, maar de finaliteit blijft minstens impliciet verschillend – zelfs al wijst alles erop dat het onderscheid op termijn nog zal verminderen. Op een hogeschool is de oriëntatie van de opleiding op een welbepaalde beroepskeuze dwingender dan op de universaliteit. Maar de vorming van kunstenaars, die nu op hogescholen is ondergebracht, zou nog radicaler afstand moeten nemen van de dwang tot beroepskeuze dan zelfs de universitaire vorming. Een goede eerste stap zou zijn om de mogelijke plaats van een kunstvakopleiding in een universitaire omgeving te onderzoeken: niet noodzakelijk materieel, wel intellectueel. De geëmancipeerde toneelspeler van vandaag moet met de universitair geschoolde dramaturg op voet van gelijkheid kunnen omgaan – zonder misplaatste schroom dus. Er worden veel concrete stappen in die richting gezet, maar de structuren zijn weerbarstig.

Ten derde, eigenlijk ook in het verlengde

van het vorige. Tegenover specialisatie, iets wat voor een theatervorming nefast is want te doelgericht, te arbeidsverdelend, staat niet eenheid, maar juist verregaande, niet-intentionele diversiteit. Diversiteit die, nogmaals, de schijnbare eensgezindheid omtrent artistieke kwaliteit doorbreekt, diversiteit die Schillers uitgangspunt, nl. dat 'schijn' juist betekent dat iets op zeer veel verschillende manieren kan verschijnen, ernstig neemt. De meeste niet-artistieke vakopleidingen beginnen met een ruim, gemeenschappelijk basispakket en gaan gedurende de cyclus steeds verder specialiseren. Een kunstvakopleiding zou echter juist een andere weg moeten volgen. Beginnen met de grootste mogelijke diversiteit – de Antwerpse toneelopleiding heeft geen twee richtingen nodig, maar minstens tien mogelijke trajecten, ook voor andere kunstenaars dan theatermakers: laat ze maar met elkaar strijden om de ziel van de toneelspeler – en geleidelijk aan confrontaties tussen deze trajecten organiseren, speeldriften op elkaar laten botsen. Net de omgekeerde logica dus. Een afzonderlijke kunsthogeschool is wellicht de best denkbare omgeving om deze creatieve processen te structureren.

Ten vierde. Kunstvakopleiding is één ding, aandacht voor kunst – toneel en al het andere – in het onderwijs is iets anders. Toch is 'radicale onbepaaldheid' even belangrijk in de kunsteducatie – als onderdeel van het leerplichtonderwijs – als in de kunstvakopleiding. Niet omdat elk kind op de bodem van zijn zieltje een kunstenaar zou zijn – dat is écht niet zo – maar omdat het object van pedagogische aandacht – het kunstwerk dus – nu eenmaal door die onbepaaldheid gekenmerkt wordt. Dus staat het resultaat van deze kennisoverdracht per definitie niet vast, want dan zou die onbepaaldheid opnieuw miskend worden. Ik veroorloof mij daarom even een zeer concrete politieke bedenking. Onlangs werden een aantal gedetailleerde leerkrachten die zeer dicht bij de artistieke praktijk stonden door de minister, onder druk van het nuttigheidsdenken én de pure machtswellust van de onderwijszuilen, terug voor de klas geplaatst. Dat is een aanfluiting van elke kunstzinnige pedagogiek, niet omdat kunst zo nodig met privileges moet overladen worden in onze maatschappij van de schone schijn, maar omdat de specifieke biotoop van artistieke processen miskend wordt. Alsof men de academische ziekenhuizen zou afschaffen omdat onderwijs en niet gezondheidszorg de basistaak van de universiteit is.

Misschien is de nadruk in mijn verhaal op de bijzondere positie van het kunstonderwijs – kunstvakopleidingen en kunsteducatie – tege-lijk de zwakte ervan: we staan midden op dat

terrein en zien alleen de grenzen, we kunnen heel moeilijk spreken met zogenaamde indringers, met onderwijsspecialisten bijvoorbeeld, laat staan met onderwijsmanagers. Maar misschien gaan deze reflecties ook op voor andere academische opleidingen. De notie van *Spieltrieb* lijkt mij bijvoorbeeld bijzonder vruchtbaar voor juristen, en dan niet omwille van de overvloed aan advocatenseries. Ik wil eigenlijk pleiten voor een onderwijsbeleid dat uitgaat van het unieke karakter van het opleidingsterrein en niet van een veralgemeende functionele relatie tussen opleiding en beroep, een relatie die bovendien meestal in termen van rendabiliteit beschreven wordt. Dit pleidooi richt zich ook in de allereerste plaats tot het onderwijsbeleid, niet tot het kunstenbeleid. Wie de kunstvakopleiding naar de cultuurminister wil verhuizen, moet consequent zijn en bijvoorbeeld ook de minister van volksgezondheid verantwoordelijk maken voor de opleiding van artsen en paramedici of de minister van justitie voor de opleiding van juristen. En daar pleit gelukkig niemand voor.

Bertolt Brecht zegt ergens dat de beweging waarmee de goochelaar een konijn uit zijn hoed tovert wonderbaarlijk is, maar dat de beweging van de konijnenfokker misschien even wonderbaarlijk zijn. Onderwijsverstrekkers houden graag het hele traject van hun pupillen in de gaten, van toelatingsproef tot tewerkstelling. Dus is de leerling-goochelaar geslaagd in zijn schoonheidsproef als zijn beweging wonderbaarlijk is en duizenden mensen ademloos toekijken. Terwijl die leerling-goochelaar misschien alles heeft geleerd van de even wonderbaarlijke beweging waarmee de konijnenfokker de konijntjes koesterde toen hij aan de achterkant van de schouwburg de levende rekwisieten kwam leveren. Misschien moet daarom de konijnenfokker ook doceren aan de toneelschool.