

## PDF hosted at the Radboud Repository of the Radboud University Nijmegen

The following full text is a preprint version which may differ from the publisher's version.

For additional information about this publication click this link.

<http://hdl.handle.net/2066/158137>

Please be advised that this information was generated on 2020-09-19 and may be subject to change.

## In gesprek met film en roman

*De pedagogische betekenis van film en literatuur voor culturele en kunstzinnige vorming*[\[1\]](#)

### Dirk Willem Postma

**Dirk Willem Postma** is AIO bij de Afdeling Pedagogische wetenschappen en Onderwijskunde, Sectie Opvoedingsfilosofie van de Katholieke Universiteit Nijmegen en het Centrum voor Fundamentele Pedagogiek van de Katholieke Universiteit Leuven.

Correspondentieadres: Postbus 9104, 6500 HE Nijmegen

### Inleiding

In het onderwijs is sprake van een hernieuwde aandacht voor kunst en cultuur, zoals onder anderen tot uitdrukking komt in ambitieuze projecten als 'Cultuur en School' en de introductie van het vakgebied Culturele en Kunstzinnige Vorming (CKV) in de tweede fase van het voortgezet onderwijs. Dit nieuwe verplichte vak richt zich voornamelijk op 'cultuurdeelname' en ruimt nadrukkelijk plaats in voor de receptie van kunst en cultuur. Zo wordt in de algemene doelstelling van CKV veel gewicht toegekend aan kennis, receptie en reflectie: 'De kandidaat kan een gemotiveerde keuze maken voor voor hem betekenisvolle activiteiten op het gebied van kunst en cultuur, op grond van: ervaring met deelname aan culturele activiteiten; kennis van kunst en cultuur; praktische activiteiten op het gebied van één of meer kunstdisciplines en de reflectie daarop' (Haanstra 1997, p. 50). Een nieuw en veelbesproken element binnen CKV vormt het zogenaamde kunstdossier dat leerlingen geacht worden samen te stellen. In deze persoonlijke dossiers doen leerlingen onder andere verslag van de culturele activiteiten die zij hebben ondernomen en reflecteren hierop. Naast deze nadruk op receptie en reflectie, valt een verbreding van het kunst- en cultuurbegrip aan te wijzen: nieuwe media en populaire cultuuruitingen krijgen een erkende plaats in het leerplan voor CKV.

In het onderwijs en de kunstwereld vindt een levendige discussie plaats over deze nieuwe ontwikkelingen. Eén van de strijdpunten heeft betrekking op de vraag of film, naast literatuur, een plaats verdient in het leerplan voor culturele en kunstzinnige vorming. In zekere zin vormt deze discussie een weerspiegeling van het sociaal-wetenschappelijk debat over de verhouding tussen beeld- en schriftcultuur. Het omstreden *Amusing ourselves to death* van Neil Postman (1986) zette hiervoor de toon. Met de verdringing van de schriftcultuur door de opmars van televisie, film, informatie- en communicatietechnologie nemen we volgens Postman afscheid van het culturele tijdperk waarin rationeel inzicht, democratische waarden en sociale samenhang richtinggevend waren. Het medium waarin men zich uitdrukt en een cultuur haar 'conversatie' organiseert zou in hoge mate bepalend zijn voor de kwaliteit en inhoud van deze cultuur. Het schrift en het beeld stellen volgens Postman geheel andere eisen aan de deelnemers van een culturele conversatie. Het gedrukte woord vraagt van de lezer een objectieve houding aan te nemen tegenover het geschrevene, vereist een zeker abstractieniveau, een ontvankelijkheid voor toon, stijl en retoriek, een analytisch denkvermogen en biedt de mogelijkheid om kritisch stelling te nemen en het geschrevene door middel van argumenten te weerleggen. Het beeldscherm daarentegen dicteert de actualiteit van het hier-en-nu, speelt in op de behoefte van onmiddellijke bevrediging, beschouwt

informatie los van de betekenisgevende context en duldt geen weerwoord, aldus Postman. De beeldcultuur zou daarom noodzakelijk gepaard gaan met een gehaaste, oppervlakkige en gefragmenteerde inhoud van het maatschappelijke discours. Een pedagogisch gevaar schuilt volgens Postman in het ongedifferentieerde publiek van het beeldscherm: in tegenstelling tot het lezen van een tekst, waarvoor men geletterd moet zijn, is het beeld voor een ieder onmiddellijk toegankelijk. Het negeert het soms zinvolle onderscheid tussen kind en volwassene, zo betoogt Postman.

Het beeld als bedreiging van de bestaande cultuur is een thema dat men binnen het cultuurpessimistische gedachtegoed herhaaldelijk aantreft. Veelal wordt daarbij een verband gelegd tussen de opkomst van de beeldcultuur en de teloorgang van het rationele discours en de daarmee verbonden waarden en normen. Het woord wordt gezien als materialisatie van het begrip (de logos) en is daarmee onderworpen aan de strenge wetten van de logica. Het beeld, als materialisatie van de waarneming (de aesthesis) mist deze controle van de ratio en toont ons een ongeordende, discontinue wereld. Volgens de critici van deze cultuurpessimistische visie is de 'cultuur van het gedrukte woord' onlosmakelijk verbonden met de ambitie van de moderniteit om de mensheid te emanciperen. Dit moderne pedagogische project heeft volgens hen gefaald en zelfs het tegendeel bereikt. De eenzijdige nadruk op rationaliteit en schriftcultuur heeft een disciplinerende functie vervuld in de beheersing van de onbetrouwbaar geachte zintuigen. Volgens Snick (1991) moet de beeldcultuur als reflectie van een veranderende samenleving worden begrepen. Evengoed als het gedrukte woord is het mediabeeld een product van onze cultuur. Het vertegenwoordigt echter een andere relatie met de werkelijkheid. Voornamelijk door haar onontkoombare tijd- en plaatsgebondenheid biedt het beeld weerstand tegen universeel gedachte concepten en dualismen. Het particuliere mediabeeld confronteert ons volgens Snick met een onafwendbare verantwoordelijkheid voor het andere (Snick, 1991, pp. 47-48; Welsch, 1993, pp. 46-47).

In de discussie over de plaats van filmeducatie in het leerplan voor CKV spelen beide opvattingen van beeldcultuur een rol. Waar cultuurpessimisten zich opwerpen als verdedigers van de modern-rationele verworvenheden, beschouwen protagonisten van de moderne media film als een verrijking van een eenzijdige modernistische schriftcultuur. Beide partijen koesteren vaste veronderstellingen over de pedagogische betekenis van film en literatuur. In dit artikel wordt een aantal van deze veronderstellingen op haar geldigheid onderzocht. Op welke wijze vertegenwoordigen film en literatuur een andere leerinhoud en in hoeverre komen deze overeen? Om deze vraag in een actuele cultuurpedagogische context te plaatsen worden eerst de legitimering en doelen van esthetische vorming onderzocht. Vervolgens richt de vraag zich op de onderliggende structuur van film en literatuur. Er wordt betoogd dat deze een gemeenschappelijke basis vinden in de narratieve structuur. Ook wordt nagegaan op welke wijze film en literatuur soortgelijke leerinhouden voortbrengen. Vanuit deze gemeenschappelijke basis wordt tenslotte gezocht naar de specifieke mogelijkheden en beperkingen van film als leerinhoud voor culturele en kunstzinnige vorming.

### **Esthetische vorming**

In de pedagogische theorievorming bestaat geen heldere opvatting van het concept 'esthetische vorming'.

Een veelheid aan opvattingen over de 'pedagogische waarde' (bildende Wirkung) van het kunstwerk heeft in de afgelopen decennia om voorrang gestreden. Het gebrek aan overeenstemming vloeit

volgens De Mul (1996) voort uit een historisch gegroeide diversiteit aan kunstopvattingen. Op basis van vier onderscheiden kunstopvattingen, ontleend aan de kunstfilosofie, heeft De Mul in zijn beknopte typologie een viertal basistypen van esthetische vorming onderscheiden. Elk basistype stelt een onderscheiden aspect of bepaalde relatie van het kunstwerk centraal. De volgorde van bespreking stemt globaal overeen met de chronologische ontwikkeling van deze opvattingen.

In de *mimetische kunstopvatting* wordt het kunstwerk op Platoonse wijze opgevat als een afbeelding, een nabootsing van de werkelijkheid. Mimetische beoordelingscriteria bestaan uit realistische argumenten en zijn daardoor in hoge mate vatbaar voor morele en ideologische interpretaties. Binnen dit paradigma zal de esthetische vorming sterk gericht zijn op het leren kennen van de werkelijkheid en een cognitieve oriëntatie volgen.

De *expressieve kunstopvatting* vindt haar oorsprong in Aristoteles' catharsistheorie en neemt in de Romantiek een grote vlucht. Het kunstwerk wordt hierbij begrepen als een unieke en persoonlijke uitdrukking van emoties en gevoelens. Emotionele zeggingskracht, authenticiteit en originaliteit vormen daarbij doorslaggevende esthetische criteria. De pedagogische waarde is hier gelegen in de psychologische ervaring van menselijke emotionaliteit. Analoog aan Aristoteles' catharsistheorie zou van een dergelijke psychologische inleving een zuiverende werking kunnen uitgaan en een rationele behandeling van emoties mogelijk maken. De autonomie van het kunstwerk vormt de focus van de *formalistische kunstopvatting*. Vanuit een sterke nadruk op specifieke esthetische kwaliteiten staat niet zozeer de relatie met de werkelijkheid centraal, alswel de te onderscheiden vormkenmerken van het kunstwerk. In overeenstemming met deze opvatting stelt de esthetische vorming zich tot doel de intrinsieke waarde van de esthetische ervaring te cultiveren: het leren (her)kennen van stijlmiddelen, vormen, symbooltalen en andere esthetische aspecten.

In reactie op een, volgens critici te formalistische kunstopvatting, heeft zich volgens De Mul de afgelopen decennia een *interpretatieve kunstopvatting* ontwikkeld. De gedachte van een tijdloze esthetische vorm wordt door vertegenwoordigers van deze stroming afgewezen. Het eigenlijke kunstwerk wordt bepaald in de interpretatieve relatie c.q. ontmoeting tussen kunstwerk en recipiënt. Ten aanzien van literatuur concludeert De Mul: 'De lezer treedt het werk tegemoet vanuit een specifieke, historisch bepaalde ervaringshorizon. Iedere interpretatie is om die reden anders dan die van andere lezers. Een literair werk heeft niet één gefixeerde betekenis, maar wat we met de Duitse filosoof Gadamer kunnen aanduiden als een werkingsgeschiedenis' (De Mul, 1996, p. 30). De recipiënt wordt binnen deze opvatting zelf op de voorgrond geplaatst. Deze moet een dialoog op gang brengen, die zich niet beperkt tot een individuele of zuiver esthetische beschouwing, maar elementen van de *condition humaine* op begrip brengt en daardoor een bestaansverhelderende functie vervult (ibid, pp. 28-32).

Hoewel elementen van alle genoemde opvattingen hierin doorwerken wint deze laatste interpretatieve opvatting de laatste jaren terrein. Ook het Angelsaksische discours over esthetische vorming ontwikkelt zich in de richting van een interpretatieve benadering. Parsons (1992) pleit voor een invulling van het esthetische domein die optimale ruimte geeft aan de mogelijkheid van interpretatie. Het kunstwerk moet begrepen worden als tekst-analoog. In de interpretatie legt de recipiënt betekenisvolle relaties tussen elementen, behorende tot het kunstwerk en de context. Volgens Parsons bestaat leren binnen het esthetische domein daarom uit de cultivering van

specifieke interpretatieve vaardigheden (Geahigan, 1992; Parsons, 1992). De wending naar een interpretatieve benadering van kunst en cultuur in het leerplan kan eveneens begrepen worden als een pedagogische reactie op ontwikkelingen in de contemporaine kunst. Onder invloed van de 'postmodern condition' moeten kunstwerken als perspectivistisch, dubbelzinnig en min of meer 'cloudy' worden begrepen. Deze wijze van kunstbeschouwing legt het primaat ondubbelzinnig bij de recipiënt: 'the need for interpretation becomes greater when the object becomes unclear' (Parsons, 1992, pp. 75-77).

De interpretatieve benadering lijkt vruchtbare aanknopingspunten te bieden voor een pedagogische fundering van culturele en kunstzinnige vorming in het leerplan. Een eerste pedagogisch argument voor een interpretatieve benadering betreft de relatie tussen vorm en inhoud. Doordat het esthetisch formalisme het primaat ondubbelzinnig bij de vorm van het kunstwerk plaatste, werd het moeilijk om de thematische inhoud van bijvoorbeeld film of literatuur in de esthetische vorming te betrekken. Vorm en inhoud worden binnen de interpretatieve opvatting niet meer scherp van elkaar onderscheiden. De vraag naar 'wat een roman ons te zeggen heeft' heeft betrekking op zowel compositie, stijl en woordgebruik als op thematiek, mens- en wereldbeeld. Juist de wisselwerking tussen vorm en inhoud maakt de communicatie met de recipiënt mogelijk. Een tweede voordeel van de interpretatieve benadering is gelegen in de mogelijkheid om het kunstwerk in zijn maatschappelijke context te beschouwen. Waar de formalisten in hun verdediging van de 'autonomie van de kunst' een soort 'esthetisch vacuüm' schiepen waarin betekenis als 'sui-referentieel' werd opgevat, enkel in en naar zichzelf verwijzend, wordt het nu mogelijk om zinvolle en inzichtelijke verbanden te leggen met buitenesthetische ervaringen. Omdat een film of roman altijd tot stand komt in een bepaalde tijd, op een bepaalde plaats en tot op zekere hoogte hiervan het product is, kan inzicht in de politieke, maatschappelijke en culturele omstandigheden de actuele betekenis verhelderen. Vanuit pedagogisch perspectief waarborgt de contextuele inbedding de samenhang in het leerplan en maakt relaties met andere vakgebieden inzichtelijk. Culturele en kunstzinnige vorming kan op deze wijze een integrerende en verbindende dimensie in het uitgedifferentieerde leerplan worden.

Het derde en pedagogisch wellicht meest essentiële argument voor een interpretatieve benadering van esthetische vorming is de cruciale rol van de recipiënt, die hier op de voorgrond wordt geplaatst. Deze wordt niet gereduceerd tot een passief recipiëren en reproduceren van kennis. De roman of film is in zekere zin niet volledig zonder de productieve inbreng van de lezer of kijker. In het interpretatieproces, in de dialoog tussen recipiënt en kunstwerk wordt betekenis geconstrueerd. De recipiënt wordt daarbij uitgedaagd tot een meta-activiteit: een reflectie op zijn eigen relatie tot het kunstwerk. Deze betekenisrelatie is tot op zekere hoogte persoonlijk van aard. Zo wordt het mogelijk om vanuit de ervaringswereld van de leerling een persoonlijke leerweg uit te stippelen langs die kunstwerken, romans en films die voor hem mogelijk betekenisvol zouden kunnen zijn. In de voorstellen voor culturele en kunstzinnige vorming zijn alle drie besproken elementen terug te vinden. Zo wordt van de leerlingen een meer actieve en persoonlijke inbreng verwacht; de nadruk ligt op het zelfstandig recipiëren van kunstwerken, het samenstellen van een kunstdossier en de formulering van persoonlijke doelen. Daarnaast is er aandacht voor de context en de thematische inhoud van kunst en cultuur. Traditionele 'canonieke werken' worden gerelateerd aan eigentijdse kunstwerken, de moderne media en beschouwd binnen de context van de populaire cultuur. Daarbij

functioneren relevante thema's als inhoudelijke leidraad voor de samenstelling en analyse van het lesmateriaal (Handboek Studiehuis Tweede Fase, 1997, pp. 5.5-15).

### **Een gemeenschappelijk verhaal**

De accentverschuiving binnen de esthetische vorming naar een meer actieve inbreng van de recipiënt vindt eveneens zijn neerslag in de hedendaagse film- en literatuurtheorie. Romanschrijver en literatuurwetenschapper Umberto Eco verkent de contouren van een nieuwe lezersgeoriënteerde literatuurtheorie. Hij bepleit een 'actieve rol van de uitlegger' bij het lezen van literaire teksten. In de productie van betekenis is volgens Eco de zogenaamde hermeneutische cirkel werkzaam. De tekst wordt in dit proces opgevat als 'een object dat door de interpretatie wordt opgebouwd in de loop van een circulaire poging zichzelf te bevestigen op basis van de resultaten die zij tot stand brengt' (Eco, 1992, p. 80). Dit betekent niet dat elke uitleg gelijkwaardig is en dat er geen ongeldige interpretaties mogelijk zijn. De voorgestelde interpretaties moeten getoetst worden door deze tegen de tekst als een samenhangend geheel te leggen. In het hermeneutische proces levert de auteur voldoende 'hard bewijsmateriaal' aan om richting te geven aan de mogelijke interpretatie van de lezer. Naast de tekst legt ook de context beperkingen op aan het aantal mogelijke interpretaties. De tekst laat namelijk een interpretatieve geschiedenis na, een min of meer samenhangend geheel van voorafgaande interpretaties. Deze geschiedenis vormt een specifieke context die eveneens eisen stelt aan de geldigheid van een interpretatie (ibid, p. 180).

In tegenstelling tot het lezen van literatuur wordt het kijken naar films over het algemeen niet als een activiteit beschouwd maar als een passief absorberen van beelden, zoals Postman suggereert. Invloedrijke filmtheoretici als Bordwell (1985) en Carroll (1996) zetten zich nadrukkelijk af tegen deze common-sense- opvatting. Binnen de constructivistische filmreceptietheorie gaat men ervan uit dat filmbeelden niet voor zichzelf spreken, maar evenals teksten een interpretatie van de recipiënt behoeven. De kijkactiviteit wordt door Bordwell begrepen als een actieve onderneming, gericht op het construeren van een verhaal uit de filmische representatie. In de constructie van betekenis wordt de kijker (be)geleid door de 'cues' in de film. Aan de hand van deze 'cues' construeert de kijker hypothesen ten aanzien van de gebeurtenissen en personages in het verhaal. Deze worden op een actieve en inductieve wijze getoetst aan het verloop van de film in zijn geheel. In feite is hier sprake van een soort hermeneutische cirkel. De waarneming en cognitie worden daarin eveneens gestuurd door de schemata, die de kijker in zijn 'filmervaring' heeft verworven. Deze omvatten, naast algemene contextuele kennis, ook specifieke kennis van verhaalstructuren, tijdsverloop, montage en cinematografische conventies. Dit betekent dat de inhoud van film niet bij voorbaat voor eenieder toegankelijk is, zoals de cultuurpessimisten veronderstellen, maar een zeker leerproces veronderstellen waarin de noodzakelijke kennis, ervaring en competenties zijn verworven (Bordwell, 1985, pp. 23-31).

Op basis van het voorgaande kan worden geconcludeerd dat film en literatuur een gemeenschappelijke interpretatieve basis kennen. Volgens film- en literatuurtheoretici komen deze overeenkomsten voort uit het gemeenschappelijke *text-type*: de narratie, de verhalende tekst. Deze onderscheidt zich van andere tekstsoorten door haar dubbele tijdsstructuur. In de narratologie worden gewoonlijk drie niveaus onderscheiden, aangeduid als geschiedenis, plot en tekst. De geschiedenis bestaat uit een serie logisch en chronologisch aan elkaar verbonden gebeurtenissen. Deze levert in feite het ruwe materiaal voor de plot, waarin de geschiedenis op een bepaalde wijze

wordt gepresenteerd. Zowel geschiedenis als plot zijn niet medium-specifiek, zij kunnen zowel tot een film, roman, toneelstuk als stripverhaal worden verwerkt. Pas op het mediums specifieke niveau van de tekst krijgt de plot concreet gestalte in de vorm van een gestructureerd geheel van (film- of roman-) tekens. Het verschil in betekenisconstructie wordt dus veroorzaakt door het onderscheiden soort tekens dat op tekstniveau wordt gehanteerd: schriftelijke tekens tegenover cinematografische tekens (Bordwell, 1985, p. 2; Chatman, 1992, p. 404).

De dubbele tijdsstructuur die film en roman als narratieve teksten gemeen hebben betreffen de geschiedenis en de plot. De lezer of kijker moet aan de hand van de zichtbare tekens in de (film- of roman-)tekst de gebeurtenissen op plotniveau afleiden. Op basis van de informatie uit de plot zal de recipiënt uiteindelijk de chronologische geschiedenis moeten reconstrueren. De onafhankelijkheid van geschiedenis en plot is kenmerkend voor de narratieve tekst. In de tekst kan worden gespeeld met de hoeveelheid informatie die wordt losgelaten, het moment waarop dit gebeurt, de dubbelzinnigheid van deze informatie et cetera (Chatman, 1990, pp. 124-126). De literaire roman en kunstfilm worden juist gekenmerkt doordat niet alle informatie in de tekst onmiddellijk gegeven is. Filmische 'gaps' en literaire 'witte plekken' getuigen hiervan. Lezers of kijkers worden soms op het verkeerde been gezet, in het ongewisse gelaten of gedwongen om ontbrekende geschiedenis-informatie zelf in te vullen. Het dynamische spel tussen geschiedenis en plot biedt kortom speelruimte voor de creatieve verbeelding van de recipiënt. Bovendien wordt de recipiënt door dit 'spel' geprikkeld om te reflecteren op de wijze waarop de film of roman zijn interpretatie stuurt, begeleidt of open laat.

### **De leerinhoud van film en literatuur**

Twee ogenschijnlijk totaal verschillende activiteiten, het lezen van een boek en het kijken naar een film, vinden dus een gemeenschappelijke basis in de narratieve dialoog. Vanuit cultuurpedagogisch perspectief is het eveneens van belang om naar de inhoud van deze dialoog te vragen. In deze paragraaf zal worden onderzocht op welke wijze de 'esthetisch-narratieve dialoog' specifieke leerinhouden mogelijk maakt. Door de retorische structuur van de roman- en filmtekst te onderzoeken, kunnen aangrijpingspunten worden gevonden voor een voorlopige definiëring van de leerinhoud van film en literatuur. Om deze leerinhouden een plaats te geven in de opvoeding en het onderwijsleerproces wordt vervolgens aansluiting gezocht bij inzichten uit de hedendaagse cultuurpedagogiek.

Binnen de formalistisch georiënteerde esthetiek werden de roman en film als volledig autonome en gesloten werelden opgevat. De kunstenaar zou een nieuwe wereld creëren, een illusie, die op geen enkele wijze verband houdt met de wereld waarin deze tot stand is gekomen. De tekst zou in haar betekenis volledig 'suireferentieel' zijn, naar en binnen zichzelf verwijzend. Peters (1980) bekritiseert deze formalistische opvatting en stelt voor de roman en de film als auto-telisch te kwalificeren: hoewel de tekst in eerste instantie een esthetisch doel dient, om zijn eigen 'zo-zijn' moet worden gelezen, verhoudt deze fictionele wereld zich op een bepaalde wijze tot de reële wereld. Alleen het onderscheiden van een thema veronderstelt al een zekere referentialiteit. De tekst doet kortom uitspraken over de context, bevestigt of ontkent 'propositions about the real world', heeft ons 'iets te zeggen'. De ervaringswereld van de lezer of kijker wordt nadrukkelijk in deze dialoog betrokken. De schrijver en filmmaker hebben dus niet het alleenrecht op interpretatie (Peters 1980, pp. 151-154).

De retorische structuur van een verhaal vervult in deze communicatie met de lezer een belangrijke functie. Retoriek kan worden beschouwd als de narratieve strategie, het geheel aan stijlmiddelen waarvan de schrijver zich bedient om de fictieve geschiedenis ingang te doen vinden bij de recipiënt. Retoriek is in deze zin een middel tot een esthetisch doel. Chatman verwoordt deze doelgerichtheid als volgt: 'The expression "rhetoric of fiction" (...) refers to a fiction's suasion that its unfolding *form* be accepted' (Chatman, 1990, p. 188). Hoewel het retorische doel in eerste instantie formeel van aard is, betrekking heeft op de vorm en stijl, is deze eveneens gericht op de tekstuele inhoud en context. Door de lezer of kijker te overtuigen van de geloofwaardigheid van het verhaal, probeert een schrijver of filmmaker hem over te halen de impliciete ideeën ten aanzien van mens en wereld over te nemen. Zo worden op zich onvoorstelbare gebeurtenissen in *De ontdekking van de hemel* (1997) geloofwaardig door de wijze waarop Mulisch de plot heeft geconstrueerd. De plotconstructie in zijn geheel ondersteunt daarbij Mulisch' visie op de verhouding tussen het menselijke en het goddelijke, toeval en noodlot. Een film of roman is inherent ethisch van aard. In de concrete fictieve situatie maakt de kunstenaar zichtbaar welke morele waarden daarin besloten liggen en op welke wijze deze het handelen van de personages (on)mogelijk maken. In de film *Festen* verkent filmmaker Thomas Vinterberg bijvoorbeeld het dubbele karakter van de traditionele familiewaarden. Zonder hierover een definitieve uitspraak te doen laat hij de kijker ervaren dat deze waarden een ziekelijke en beklemmende uitwerking op de familieverhoudingen hebben gehad, maar ook vertrouwen en geborgenheid hebben geboden. Anders dan in een betoog of pamflet gaat het hier niet om een ideologische overdracht van de waarden die de kunstenaar aanhangt: 'the artist can seldom afford to pour his untransformed biases into his work' (Chatman, 1990, pp. 197-203).

Om deze retorische 'inhoud' en 'communicatie' te relateren aan de mogelijke 'leerinhoud' en 'pedagogische communicatie' is het zinvol om deze in verband te brengen met inzichten uit de cultuurpedagogiek. Vanwege de interpretatieve grondslag van esthetische vorming ligt het voor de hand om de hermeneutiek van Gadamer hiervoor als startpunt te nemen. In zijn hoofdwerk *Wahrheit und Methode* ontwikkelt Gadamer (1990 [1960]) een wijsgerige theorie van het *Verstehen*, de interpretatie, en brengt deze in verband met de waarheidsvraag in de kunst. Het kunstwerk toont het menselijke bestaan in haar concrete vorm, opgenomen in een altijd variërend web van complicerende omstandigheden. In de dialoog met het kunstwerk speelt het begrip *mimesis* volgens Gadamer een belangrijke rol. *Mimesis*, letterlijk te vertalen met nabootsing, is een kwestie van verhullen en onthullen. De *mimesis* bewerkstelligt volgens Gadamer een *Erhebung zur Allgemeinheit*. Toevallige en niet-essentiële elementen worden weggelaten en andere op de voorgrond geplaatst, zodat het wezen van het kunstwerk gerepresenteerd wordt (Gadamer, 1990, pp. 120-137). In de geest van de Griekse tragedie drukt deze essentie meestal iets uit van de eindigheid en contingentie van het menselijke bestaan. De tragische aard van de *condition humaine* wordt blootgelegd: in het nastreven van hun idealen worstelen de personages met de onontkoombare beperkingen die de weerbarstige werkelijkheid hen oplegt.

De fictieve werkelijkheid krijgt pas betekenis in de concrete leefwereld van de recipiënt. In elke ontmoeting met cultuur ondergaan object en subject een *Verwandlung*, een gedaanteverwisseling. De betekenis van het kunstwerk verandert met de interpretatie van de recipiënt. Andersom ondergaat de werkelijkheid van het subject door de representatie van het kunstwerk een gedaanteverwisseling. Deze wisselwerking duidt Gadamer aan als *das mimische Urverhältnis*. Het



subject betreedt een werkelijkheid, die hij zich nabootsend en representerend eigen maakt 'Wer etwas nachahmt, lässt das da sein, was er kennt und wie er es kennt. Nachahmend beginnt das kleine Kind zu spielen, indem es bestätigt, was es kennt und sich Selbst damit bestätigt' (Gadamer, 1990, p. 119).

Hiermee is het verband tussen *Kunst* en *Bildung* gegeven. De betekenis van beide moet volgens Gadamer gezocht worden in de *Wiedererkennung*, de 'hererkenning' van waarheid. In de mimesis trekt de herkenning van bekende waarheden altijd gezamenlijk op met de erkenning van daarmee verweven nieuwe, onbekende en bevreemdende waarheden. Gadamers opvatting van mimesis kan in feite worden begrepen als een beschrijving van het leerproces. Kunstreceptie en leren worden hier geconcipieerd als processen waarin een dialektiek van vreemdheid en vertrouwdheid werkzaam is. Deze dialektiek komt terug in de definitie van *Bildung*, die Gadamer aan Hegel ontleent: 'Bildung ist im Fremde das Eigene zu erkennen' (Gadamer, 1990, p. 19). In zekere zin wordt het kind in een vreemde wereld geworpen, die een voorafgegeven taal en cultuur representeert. Leren omvat altijd een element van vervreemding en wordt daarmee een risicovolle onderneming: het eigene, het bekende wordt op het spel gezet in de ontmoeting met de onbekende. Deze esthetische ervaring bewerkstelligt volgens Gadamer een zuiverend zelfinzicht, een *catharsis* (Gadamer, 1990, p. 111; vgl. Meijer, 1998).

Doordat kunstreceptie, zelfinzicht en 'vorming' hier nauw met elkaar verweven zijn, lijkt Gadamers Bildungstheorie een vruchtbare fundering voor esthetische vorming te bieden. Zijn begrippen zijn echter nog erg abstract en algemeen. Met behulp van de inzichten van cultuurpedagoog Mollenhauer (1990, 1993) kunnen deze hermeneutische inzichten vertaald worden naar het meer concrete niveau van kunsteducatie. Wil men de leerling een brede en zinvolle inleiding in deze narratieve kunstvormen bieden, dan zal de doelstelling van film- en literatuuronderwijs tweeledig moeten zijn, gericht op vorm en inhoud. Een eerste voorwaarde voor het kunnen interpreteren van een roman- of filmtekst, is een zeker inzicht in de esthetische symbooltaal. In het geval van film gaat het hier om de herkenning van montagestijlen, framing, cinematografische conventies et cetera. Ook is enige kennis van de specifieke 'canon' op dit terrein vereist. Kennis van bijvoorbeeld de *Nouvelle Vague* en het harde eclectische idioom van Tarantino's *Pulp Fiction* lijkt onontbeerlijk voor het inzicht in film. Met Mollenhauer zou deze eerste dimensie van het film- en literatuuronderwijs kunnen worden aangeduid als een 'esthetische alfabetisering'. Deze alfabetisering is erop gericht 'die nachwuchsende Generation mit den Lesbarkeiten der ästhetische Objektivationen unserer Kultur vertraut zu machen' (Mollenhauer, 1990, p. 11). Analoog aan het leren lezen, zullen leerlingen de tekens, technieken, stromingen en culturele codes van de onderscheiden kunstdisciplines moeten leren (her)kennen. Mollenhauer acht deze alfabetisering noodzakelijk voor het kunnen 'lezen' van kunst en het leren zien van ontwikkelingen in de esthetische symbooltaal (ibid, p. 8-9).

Naast het leesbaar maken van het kunstwerk en de culturele omgeving vraagt Mollenhauer zich af 'ob es eine "Magie" ästhetischer Ereignisse gebe (...) die folgenreich ist, nicht nur für seine *Kenntnis* der kulturellen Umwelten, sondern für die Bildungsbewegungen, in der er selbst sich befindet' (p. 7). Om de vormende waarde van 'ästhetische Ereignisse' te kunnen begrijpen moeten we het kunstwerk volgens Mollenhauer opvatten als een metafoor, waardoor kunstwerk en recipiënt met elkaar in contact komen. De film of de roman, waarin de maker iets van een persoonlijk gevoel, ervaring of inzicht heeft gedocumenteerd, vormt voor de recipiënt een aanleiding voor een

esthetische ervaring. Deze ervaring definieert Mollenhauer als 'das symbolisierende Spiel zwischen der Einbildungskraft und den materialen eigenschaften des Objekts' (Mollenhauer, 1993, p. 21). Het kunstwerk als metafoor presenteert in dit spel 'sinnlich organisierten Sinn'. Deze betekenis kan alleen in dit kunstwerk in deze vorm tot uitdrukking worden gebracht. Hoewel het spel aanleiding geeft tot een talige reflectie, worden we op dit punt geconfronteerd met een notoire spraarmoede. De inhoud is niet volledig en adequaat in woorden te vangen omdat de metafoor zelf het onzegbare zegbaar maakt. In deze betekenis kan de esthetische ervaring volgens Mollenhauer een unieke bijdrage leveren aan de persoonlijkheidsontwikkeling: 'Mit Bildungsprozessen wären sie in sofern verbunden, als sie, *metaphorisch*, etwas zum Thema machen, das weder in begrifflich zuverlässiger Rede noch in begrifflosen sinnlichen Eindruck oder Ausdruck zur "Sprache" kommen kann: Die Konfrontation des Ich mit seinen *Selbstempfindungen* zwischen Begriff und Sinnlichkeit' (Mollenhauer, 1990, p. 16).

Meer nog dan Gadamer lijkt Mollenhauer recht te doen aan het persoonlijke perspectief en het exclusieve van de esthetische zeggingskracht. Ook volgens Mollenhauer laat het kunstwerk zien wat het betekent om mens te zijn in verschillende plaatsen en tijden, maar de metafoor is inhoudelijk niet volledig te karakteriseren in termen van de *condition humaine*. Wetenschap of journalistiek zouden eveneens voertuig kunnen zijn van een dergelijk inzicht. De roman en film zijn in staat om op persoonlijker niveau in dialoog te treden met de levenservaring van de lezer of kijker en het inbeeldingsvermogen aan te spreken. Van de recipiënt wordt verwacht dat hij of zij in staat is zijn vanzelfsprekendheden, aannames en doeleinden op het spel te zetten. Rorty verwoordt deze (zelf)kritische leeshouding als volgt: '... hopen dat de persoon, het ding of de tekst je zullen helpen iets anders te willen - dat hij, zij of het je zullen helpen je doeleinden te veranderen, en dus je leven te veranderen' (Rorty, 1992, p. 129).

### **Mogelijkheden en beperkingen van film als leerinhoud**

Tot zover zijn film en literatuur steeds in onderlinge samenhang besproken, om de onderliggende communicatie-structuren en leerinhouden zichtbaar te maken. Vanuit deze brede gemeenschappelijke basis is het nu mogelijk om de verschillen tussen film en literatuur te verkennen, die relevant zouden kunnen zijn voor het doel en de inhoud van kunstzinnige vorming in het leerplan. Deze verschillen bevinden zich op drie onderscheiden niveaus.

Op het niveau van de narratie is vastgesteld dat er in de geschiedenis en plot geen principiële verschillen zijn aan te wijzen tussen film en roman. Deze zijn medium-onafhankelijk. Op het niveau van de tekst zijn eveneens overeenkomsten aan te wijzen, maar rest in ieder geval het onvermijdelijke onderscheid tussen het soort tekens waaruit de tekst is opgebouwd: het gebruik van filmbeelden tegenover het gebruik van schrifttekens. Filmbeelden bezitten een aantal eigenaardige eigenschappen. Ten eerste vertegenwoordigen filmbeelden een *excessive particularity*. Waar een literaire tekst kan volstaan met het benoemen van een beperkt aantal uiterlijke kenmerken van een personage, toont het filmbeeld de persoon in al zijn details, die niet allemaal relevant zijn voor het verhaal. Een filmmaker kan daarbinnen oneindig veel filmbeelden maken door te variëren in belichting, perspectief, framing et cetera. Paradoxaal genoeg heeft deze potentiële oneindigheid in het tonen van details en variaties tot gevolg dat het filmbeeld altijd partieel blijft. Aan de film wordt daarom een meer beschrijvende, presenterende verhaalstechniek toegedicht tegenover de *assertive narrative-mode* van de roman. De filmmaker beschikt over minder middelen om expliciet

commentaar, evaluatieve oordelen of een *monologue interieur* weer te geven. Dit onderscheid is echter niet absoluut maar gradueel: met de invloed van de film is de roman meer presenterend c.q. beschrijvend geworden (Chatman, 1992, pp. 406-408).

Dit verschijnsel hangt nauw samen met een tweede kenmerk van het filmbeeld, het ruimtelijke perspectivisme. In tegenstelling tot een schrijver is een filmmaker of cameraman genoodzaakt een fysieke positie in de ruimte in te nemen. De camera fungeert hierdoor als een bemiddelend verteller, die bepaalt wat de kijker wel en niet te zien krijgt. Er wordt wel verondersteld dat film een medium is waarin het materiaal voornamelijk spatieel, ruimtelijk, wordt geordend. Dit in tegenstelling tot de roman die met name een temporele ordening, een ordening in tijd, zou aanbrengen (elke zin kent een tijdsbepaling). Ook dit onderscheid is niet absoluut en veel bekritiseerd. Naast beeld maakt film immers ook gebruik van gesproken taal, buitenbeeldse tekst en muziek (Chatman, 1992, p. 412; Peters, 1980, p. 32).

De besproken kenmerken van de filmische narratie hebben consequenties op het individueel-psychologische niveau van filmreceptie. Het filmscherm geeft de kijker de illusie door een venster naar de wereld te kijken. Maar door de onbekende plaats en onbeheersbare beweging van de camera is de kijker niet in staat zich te oriënteren in die ruimte. Filmbeelden bieden daardoor geen transparante presentatie van het verhaal in ruimte en tijd, maar creëren een nieuwe tweedimensionale realiteit waarin de kijker noodzakelijk een afstandelijke, 'vervreemde' positie inneemt. Carroll definieert film daarom als een *detached display*, een van de kijker losgekoppeld beeldscherm (Carroll, 1996, p. 63). Deze ruimtelijke desoriëntatie wordt nog eens versterkt door de oncontroleerbare snelheid waarmee de stroom van filmbeelden zich aan de kijker opdringt. Deze kan niet, zoals een lezer, even terugbladeren of herlezen. Al in de begintijden van de film werd gewezen op het shock-effect dat deze indringende snelheid met zich meebrengt. Benjamin citeert in dit verband Dada-kunstenaar Duhamel: 'I can no longer think what I want to think. My thoughts have been replaced by moving images' (Benjamin, 1992 [1935], p. 691). Filmtheoreticus Shaviro beschouwt de persoonlijke filmervaring als een uiterst fysieke sensatie, die primaire lichamelijke reacties van verlangen, angst en afschuw oproept. Met name in horror- en melodrama, maar ook in Hollywoodfilms vormt deze fysieke dimensie de kracht van het filmbeeld. Recente kassuccessen als *Titanic* (1997) en *Saving Private Ryan* (1998) illustreren dit gegeven (Shaviro, 1993, pp. viii, 25, 32).

Deze effecten wijzen op een eigenaardige verhouding tussen objectiviteit en subjectiviteit in de filmreceptie, die wel wordt aangeduid als een 'particuliere objectiviteit'. De objectieve dimensie vloeit voort uit de *excessive particularity*, de overdadige 'volheid' van het filmbeeld, die onmogelijk volledig kan worden gerecipieerd. Filmtheoreticus en filosoof Deleuze beklemtoont dat het 'kino-eye' de beperkingen van het menselijke oog niet kent (Chatman, 1990, p. 117). Als product van montage en cinematografie is het alomvertegenwoordigd. Het product van het 'kino-eye' wordt echter wel met beperkte menselijke ogen 'gelezen'. Het subjectieve element is dan ook gelegen in de construerende activiteit van de kijker. Juist door de objectiviteit van het filmbeeld wordt de kijker gedwongen zijn blik te richten en uit de waargenomen details betekenis te construeren. Het zou volgens Peters wel eens kunnen zijn dat film hierdoor meer van het analyse- en inlevingsvermogen van de recipiënt vraagt dan de roman. Het subjectieve en fysieke element zouden daarnaast een meer directe affectieve reactie bij de recipiënt oproepen (Chatman, 1990, p. 138; Peters, 1980, pp.

18-19).

De meest essentiële verschillen tussen film en roman lijken voort te komen uit de ontwikkeling van de speelfilm tot massamedium. Met name in de Verenigde Staten heeft de Hollywoodfilm een cruciale rol gespeeld in de ontwikkeling van een nationale identiteit, de aanwakking en bezwering van tegenstellingen tussen blank en zwart, het cultiveren van man- en vrouwbeelden en andere sociale representaties. De kracht van de Hollywood-boodschap ligt volgens Carroll op het niveau van de gedeelde veronderstellingen. Zo lijken vele grote speelfilms een illustratie van de *American Dream*. In de plot, complexiteit, 'boodschap', stijl en betekenis anticiperen deze filmmakers op de reacties van het grote publiek. Het narratief moet kunnen gedijen in de gemeenschappelijke smaak en moraal en is daardoor meestal niet in staat het niveau van de cliché te ontstijgen (Carroll, 1996, p. 181). Het fungeert in zekere zin als motor in de ontwikkeling en instandhouding van clichés en stereotypen. Daarbij heeft Hollywood een specifiek idioom en herkenbare conventies ontwikkeld, waarmee het grote publiek vertrouwd is geraakt. Hollywoods clichés en conventies hebben zich ontwikkeld tot hyperreële simulaties. Baudrillard (1983) gebruikt deze term voor het soort tekens dat niet meer refereert aan een werkelijkheid buiten de orde-der-tekens, in dit geval het Hollywood-idioom, maar daarbinnen verwijst naar andere tekens, waardoor nieuwe betekenissen worden geproduceerd. Stereotypen en filmclichés getuigen van een dergelijke referentialiteit: de door film (mede-)geproduceerde stereotypen van bijvoorbeeld indianen, vrouwen en homo's hebben door hun herkenbaarheid en eenduidigheid een aantrekkingskracht verworven waardoor deze meer geloofwaardig zijn geworden dan de werkelijkheid zelf. Dat het leven van een politieagent anders is dan wordt voorgesteld in de politseries op televisie of in *Beverly Hills Cop* begint ongeloofwaardig te worden. De simulaties leiden ons volgens Baudrillard naar het niveau van de hyperrealiteit (Baudrillard, 1983, pp. 1-13).

Deze impact van de massamedia lijkt door te werken in het onderwijs. Zo is er naar aanleiding van historische films als *JFK*, *Schindler's List* en recentelijk *Saving Private Ryan*, *Titanic* en *Anastasia* een discussie gevoerd over de 'Disneyficatie' van de geschiedenis. Geschiedenisleraren beklagden zich over de wijze waarop deze films complexe en ambigue historische gebeurtenissen transformeren tot een simplistisch, contextloos en eenduidig verhaal. De historiserende film lijkt qua impact de geschiedenisles voorbij te streven (Van Vree, 1998, pp. 7-18). De grote films behoren steeds meer tot het gemeenschappelijke referentiekader, de *common culture* en gaan deel uitmaken van het collectieve geheugen.

Hoewel de grote Hollywoodfilms vanuit mediakundig en sociologisch perspectief een plaats in het leerplan zouden verdienen, bieden ze weinig artistieke aangrijpingspunten voor esthetische vorming. In de schaduw van deze dominante filmindustrie zijn echter filmgenres tot ontwikkeling gekomen, die wellicht meer interessant zouden kunnen blijken voor een esthetische beschouwing. Deze genres worden door Bordwell (1985, 1989) samengevat onder de term *Art Cinema* en qua inhoud en stijl tegenover de Hollywoodfilm geplaatst. Terwijl de Hollywoodfilm zijn oorsprong vindt in de *well-made-play*, is de *Art Cinema* geworteld in de moderne literaire traditie. In zijn typering van de *Art Cinema* geeft Bordwell kenmerken die nauw aansluiten bij de doelen van esthetische vorming. In tegenstelling tot de eenduidigheid van de Hollywoodfilm blijven mens en wereld in de *Art Cinema-narrative* onkenbaar. De kijker wordt geconfronteerd met de beperkingen van de hoofdpersoon tegen de achtergrond van een vergankelijke en aleatorische wereld. Niet enkel de herkenning, maar

de vervreemding staat centraal.

Ook qua stijl en montage breekt de *Art Cinema* met de Hollywood conventies. De allesbegeleidende causaliteit in Hollywoodfilms wordt vervangen door permanente *gaps*, parallelle gebeurtenissen en andere ambigue stijlmiddelen. Verwachtingen van de kijker worden daarin herhaaldelijk tegengewerkt. Daarnaast is de constructie van het verhaal zelfbewust en veelal zelf object van interpretatie; de rol van de verteller en het verhaal worden zelf ter discussie gesteld. Een dergelijke narratieve stijl vergt om deze redenen meer van de interpretatieve vaardigheden van de kijker. De betekenis en het thema worden hem niet in de schoot geworpen, maar moeten kritisch door de kijkers worden onderzocht (Bordwell, 1985, pp. 205-233, vgl. Bordwell, 1989).

Door de specifieke mogelijkheden van het filmbeeld, is de kunstfilm in staat een zinvolle bijdrage te leveren aan culturele en kunstzinnige vorming en de overheersende schriftcultuur binnen het onderwijs. In het voorgaande is betoogd dat film een meer presenterende, beschrijvende verteltrant kent. Het filmbeeld geeft een *psychopathology of everyday life* en verdiept daarmee ons gevoel van waarneming voor vanzelfsprekende aspecten uit onze alledaagse leefwereld, zo merkte Walter Benjamin in de jaren dertig al op (Benjamin, 1992 [1935], pp. 689-690). Aan elk zien ligt een niet-zien ten grondslag. De camera vestigt zijn aandacht echter op onze 'blinde vlekken'. Het beeld noopt volgens Welsch tot *partialitätsbewußtsein*. Het waarschuwt tegen de verabsolutering van particuliere werkelijkheden (Welsch, 1993). Het maakt ons gevoelig voor het andere, het uitgeslotene, de blinde vlek. Filmeducatie betekent daarmee niet alleen 'Im Fremde das Eigene zu erkennen' (Hegel), maar eveneens 'Im Eigene das Fremde zu erkennen'. Film als kunstdiscipline levert op deze wijze een onmisbare en unieke bijdrage aan de taak die Eco en Rorty voor de roman zagen weggelegd: de bevrijding uit een ingekapselde wereld van alledaagse vanzelfsprekendheden en dogma's.

## Conclusie

In de discussie over culturele en kunstzinnige vorming worden de opvattingen over film sterk gekleurd door het dominante beeld van Hollywood. Er bestaat een neiging om de literaire top van de 'gedrukte cultuur' te beoordelen in vergelijking met de kwalitatieve onderstroom in de filmwereld (Knulst, 1996, p. 7). De filmgenres van de *Art Cinema* blijven in dit verband meestal onbesproken. Deze filmgenres staan echter nadrukkelijk in een literaire traditie. Er is betoogd dat er tussen deze films en de roman weinig fundamentele verschillen bestaan wat betreft de leerinhouden die zij voortbrengen. Vanuit een interpretatieve benadering van esthetische vorming is vastgesteld dat film en roman een soortgelijke actieve rol van de recipiënt vragen.

In de verkenning van de pedagogische mogelijkheden is allereerst geconstateerd dat kennis van de esthetische symbooltaal en de canon een voorwaarde vormt voor het kunnen 'lezen' van een literaire roman of kunstfilm. Het lijkt daarom zinvol om Mollenhauers voorstel tot een 'esthetische alfabetisering' in het nieuwe vakgebied CKV op te nemen. Een tweede dimensie zou betrekking moeten hebben op de inhoudelijke interpretatie. Ook op dit punt lijken de mogelijkheden van roman en film elkaar niet veel te ontlopen. Beide thematiseren op eigen wijze aspecten van het menselijk bestaan, zoals die zich op uiteenlopende wijzen, op verschillende plaatsen en tijden kunnen manifesteren. Daarbij gaat het niet om een onproblematische, volledig herkenbare representatie van mens en wereld. In confrontatie met het vreemde, gekoppeld aan de herkenning van het vertrouwde, worden leerlingen gestimuleerd de visie op hun eigen leefwereld te verhelderen. Film

vestigt daarbij de aandacht op de onbereflecteerde vanzelfsprekendheden in ons alledaagse leven en scherpt daarmee de gevoeligheid voor het particuliere, het niet-generaliseerbare.

Filmeducatie kan op deze wijze een specifieke bijdrage leveren aan het proces van persoonlijkheidsontwikkeling in het algemeen en kunstzinnige vorming in het bijzonder. Helaas is filmeducatie tot op heden een marginaal verschijnsel gebleven. De doelstellingen en inhoud van CKV zijn op dit punt echter veelbelovend. Wellicht dat met de invoering van dit nieuwe vakgebied filmeducatie eindelijk een gerespecteerde plaats krijgt in het leerplan.

## Literatuur

Baudrillard, J. (1983). *Simulacra and Simulations*. New York: Sémiotext(e).

Benjamin, W. (1992 [1935]). The Work of Art in the Age of Mechanical Reproduction. In G. Mast et al. (Eds.), *Film theory and criticism: introductory readings* (pp. 675-694). Oxford: Oxford University Press.

Bordwell, D. (1985). *Narration in the Fiction Film*. London/New York: Routledge.

Bordwell, D. (1989). *Making Meaning. Inference and Rhetoric in the Interpretation of Cinema*. Cambridge/ London: Harvard University Press.

Carroll, N. (1996). *Theorizing the moving image*. Cambridge: Cambridge University Press.

Chatman, S. (1990). *Coming to Terms. The Rhetoric of Narrative in Fiction and Film*. Ithaco/London: Cornell University Press.

Chatman, S. (1992). What Novels Can Do That Films Can't (and Vice Versa). In G. Mast et al. (Eds.), *Film Theory and Criticism. Introductory Readings* (pp. 403-419). New York/Oxford: Oxford University Press.

Eco, U. (1992). *Over interpretatie*. Kampen: Kok Agora.

Gadamer, H. G. (1990 [1960]). *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. Tübingen: Mohr.

Geahigan, G. (1992). The arts in education: a historical perspective. In B. Reimer & R. A. Smith (Eds.), *The arts, education and aesthetic knowing* (pp. 1-19). Chicago: the University of Chicago Press.

Haanstra, F. (1997). *Onderwijsvernieuwing in de kunstvakken. Een probleemanalyse van de ontwikkelingen in het voortgezet onderwijs*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm-Instituut. *Handboek Studiehuis Tweede Fase*. (1997). Alphen aan de Rijn: Samsom.

Knulst, W. (1996, 1 mei). Lezen geeft toegang tot de bronnen van onze beschaving. *NRC Handelsblad*, p. 7.

Meijer, W.A.J. (1998). Education in the Humanities and the Truth of Fiction. *Panorama. International Journal of Comparative Religious Education and Values*, 9, 38-46.

Mollenhauer, K. (1990). Die vergessene Dimension des Ästhetischen in der Erziehungs- und Bildungstheorie. In D. Lenzen (red.), *Kunst und Pädagogik. Erziehungswissenschaft auf dem Weg zur Ästhetik?* Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Mollenhauer, K. (1993). Über die bildende Wirkung ästhetischer Erfahrung. In D. Lenzen (red.), *Verbindungen. Vorträge anlässlich der Ehrenpromotion von Klaus Mollenhauer.* Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Mul, J. de. (1996). Waarom esthetische vorming, waarom literatuuronderwijs? In W. Moor (red.), *Literatuuronderwijs in het studiehuis* (pp. 27-36). Den Haag: NBLC.

Mulish, H. (1997). *De ontdekking van de hemel.* Amsterdam: De Bezige Bij.

Parsons, M. J. (1992). Cognition as interpretation in art education. In B. Reimer & R. A. Smith (Eds.), *The arts, education and aesthetic knowing* (pp. 70-91). Chicago: the University of Chicago Press.

Peters, J. M. (1980). *Van woord naar beeld. De vertaling van romans in film.* Muiderberg: Coutinho.

Postman, N. (1986). *Amusing ourselves to death. Public discourse in the age of show business.* New York: Viking.

Rorty, R. (1992). De pelgrimsreis van de pragmaticus. In U. Eco. *Over interpretatie* (pp. 109-132). Kampen: Kok Agora.

Shaviro, S. (1993). *The cinematic body.* Minnesota: University of Minnesota Press.

Snick, A. (1991). Opvoeding in het tijdperk van het beeld. In F. Heyting et al. (red.), *Individuatie en socialisatie in tijden van modernisering* (pp. 47-54). Amsterdam: SISWO.

Vree, F. van (1998). Media als tijdsmachines. Over de visualisering van de historische cultuur. *Boekmancahier*, 10/35, 7-19.

Welsch, W. (1993). Esthet/hik. Ethische Implikationen und Konsequenzen der Ästhetik. In D. Lenzen (red.), *Verbindungen.* Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

## Noten

[1] Dank gaat uit naar Johan Sturm, die een eerdere versie van dit artikel van constructief commentaar voorzag.