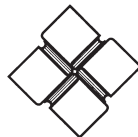


DE KUNST VAN HET AFBEELDEN

EEN OVERZICHT VAN DE VISUELE TAAL

JOAN B. VERT



EBURON
DELFT 2014

ISBN 978 90 5972 840 0

Uitgeverij Eburon
Postbus 2867
2601 CW Delft
tel.: 015-2131484
info@eburon.nl
www.eburon.nl

Omslagillustratie: John Constable, *Wivenhoe Park, Essex*, 1816, National Gallery of Art, Washington DC

Omslagontwerp en opmaak: Veroni van Berlo

Redactie en advies: Veroni van Berlo

© 2014 Joan Vert. Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden veeelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen, of op enig andere manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de rechthebbende.

INHOUD in het kort

| | |
|---|-----|
| INLEIDING | 1 |
| DEEL I DE KUNST, HET BEELD EN HET OOG | 9 |
| 1. DE KUNST | 13 |
| 2. DE GESCHIEDENIS VAN HET BEELD | 31 |
| 3. DE ANALYSE VAN HET BEELD | 43 |
| 4. HET LICHT EN HET OOG | 55 |
| DEEL II HET ELEMENTAIRE NIVEAU | 73 |
| 5. DE VORM | 77 |
| 6. KLEUR | 85 |
| 7. TOON | 103 |
| 8. TEXTUUR | 109 |
| 9. DE EIGENSCHAPPEN VAN DE VORM | 117 |
| DEEL III COMPOSITIE | 129 |
| 10. HET GEHEEL EN DE DELEN | 133 |
| 11. VERHOUDINGEN | 147 |
| 12. HET BEELDVLAKE, HET VELDE EN DE SCÈNE | 161 |
| DEEL IV BETEKENIS | 175 |
| 13. DE VISUELE TAAL | 179 |
| 14. DE EXPRESSIETHEORIE | 191 |
| 15. DE LITERAIRE THEORIEËN | 209 |
| 16. DE PERCEPTUELE THEORIE | 223 |
| DEEL V DE AFBEELDING VAN DE RUIMTELIJKE VORM | 237 |
| 17. RELIËF EN AFSTAND | 241 |
| 18. DE LINEAIRE PERSPECTIEF | 255 |
| 19. DE PERSPECTIEF EN ANDERE PROJECTIESYSTEMEN | 275 |
| DEEL VI BEELDEN MAKEN | 295 |
| 20. DE KUNST VAN HET AFBEELDEN | 299 |
| 21. HET TEKENSYSTEEM | 311 |
| 22. HET TEKENPROCES | 327 |
| 23. LEREN TEKENEN | 343 |
| 24. ONTWERPEN | 365 |
| KLEURPLATEN | 381 |
| NOTEN | 389 |
| BIBLIOGRAFIE | 407 |
| PERSONENINDEX | 419 |
| ZAKENINDEX | 425 |

INHOUD

| | | | |
|--|----|---|----|
| INLEIDING | 1 | Schoonheid | 38 |
| | | Expressiviteit | 38 |
| DEEL I | | 5. Ontwikkeling | 39 |
| DE KUNST, HET BEELD EN HET OOG | 9 | Technieken | 39 |
| | | De vormgeving | 39 |
| 1. DE KUNST | 13 | 6. Beeld en werkelijkheid | 40 |
| 1. De geschiedenis van de kunst | 14 | Participatie | 40 |
| Het begrip kunst | 14 | Gelijkenis | 41 |
| De kunstenaar | 16 | Presentatie | 42 |
| Talent | 16 | | |
| Het genie | 17 | 3. DE ANALYSE VAN HET BEELD | 43 |
| Beelden worden kunstwerken | 18 | 1. Beeldbeschrijvingen | 43 |
| 2. De waarden van de kunst | 19 | 2. De delen van de schilderkunst | 44 |
| De Mona Lisa | 20 | Alberti en Leonardo | 45 |
| 3. De kunsttheorieën | 22 | De academie | 45 |
| Essentialistische theorieën | 23 | 3. De beeldelementen | 46 |
| <i>Kunst als representatie</i> | 23 | Kandinsky en het Bauhaus | 46 |
| <i>Kunst als expressie</i> | 24 | Jacques Bertin | 46 |
| <i>Kunst als vorm</i> | 24 | Fernande Saint-Martin | 47 |
| <i>De esthetische ervaring</i> | 25 | De groupe µ | 47 |
| Relationele theorieën | 25 | John Willats | 48 |
| <i>De familiegelekenis</i> | 25 | Het onderwijs | 49 |
| <i>De historische theorie</i> | 26 | 4. De vier niveaus van de afbeelding | 51 |
| <i>De institutionele theorie</i> | 26 | Vorm en materie | 51 |
| <i>De historische vertelling</i> | 27 | Vorm en inhoud | 51 |
| 4. Authenticiteit | 27 | De vorm | 52 |
| Verkeerde attributie | 27 | Punt, lijn en vlak: elementen van het doen | 53 |
| De kopie | 28 | De prioriteit van het formele niveau | 53 |
| De vervalsing | 28 | | |
| 2. DE GESCHIEDENIS VAN HET BEELD | 31 | 4. HET LICHT EN HET OOG | 55 |
| 1. De eerste afbeelding | 32 | 1. De fysieke wereld | 55 |
| Schaduw | 32 | Meetkunde | 55 |
| Gelijkenis | 32 | Het licht | 56 |
| Bijlen en speerpunten | 33 | Verlichting | 56 |
| 2. De eerste tekening | 34 | De objecten | 57 |
| Mensapen | 34 | 2. Het oog | 57 |
| Kinderen | 35 | Een optisch instrument | 57 |
| 3. De functies van het beeld | 35 | Het netvlies | 58 |
| Representatie | 36 | Het netvliesbeeld | 59 |
| Informatie, decoratie en motivatie | 36 | De andere lagen van het netvlies | 59 |
| 4. Criteria voor kwaliteit | 37 | De visuele hersenbanen | 60 |
| Levenselijkheid | 37 | Niet retinale informatie | 60 |
| | | De cortex | 61 |

| | | | |
|---|----|--|-----|
| Sturing | 62 | Gewaarwording en concept | 98 |
| 3. Om het oog heen | 63 | 6. De kleur en de afbeelding | 99 |
| De verbeelding | 63 | De objectieve en de actuele kleur | 99 |
| Eidetiek | 64 | De afbeelding van de kleur | 101 |
| De andere zintuigen: synesthesie | 64 | | |
| 4. De fenomenale wereld | 65 | 7. TOON | 103 |
| Illusies | 66 | 1. De objectieve en de actuele toon | 103 |
| Ambigue figuren | 67 | Realiteit en afbeelding | 104 |
| Abstracte figuren | 68 | 2. De waarneming van toonwaarden | 105 |
| 5. Zienswijzen | 68 | De identificatie van de toonwaarde | 106 |
| De eigen zienswijze | 69 | Schaduw | 107 |
| Kennis | 69 | | |
| Aandacht | 70 | 8. TEXTUUR | 109 |
| Eigen en anders | 71 | 1. De actuele of visuele textuur | 110 |
| Leren zien? | 72 | 2. Analyse van de visuele textuur | 111 |
| | | De elementen | 111 |
| | | De dimensies | 112 |
| DEEL II | | 3. Parameters van de visuele textuur | 113 |
| HET ELEMENTAIRE NIVEAU | 73 | Parameters van de elementen | 113 |
| | | Parameters van de structuur | 113 |
| 5. DE VORM | 77 | 4. De twee functies van de textuur | 114 |
| 1. De vorm en het object | 77 | | |
| De ontologische vorm | 77 | 9. DE EIGENSCHAPPEN VAN DE VORM | 117 |
| De visuele vorm | 78 | 1. De figuur | 117 |
| 2. De elementaire visuele vorm | 79 | De figuur als omtrek | 117 |
| De eigenschappen van de vorm | 80 | Herkenning van objecten | 117 |
| De elementen van de vorm | 80 | Fenomenale figuur en de figuur van de afbeelding | 118 |
| Contrast en gradiënt | 81 | 2. Classificatie van de figuren | 118 |
| 3. De geïnterpreteerde vorm | 81 | Geometrische en organische figuren | 119 |
| Geïnduceerde vormen | 81 | Grondfiguren | 119 |
| De conceptuele vorm | 82 | Typen en karakteristieken | 120 |
| Zien is interpreteren | 83 | Eenvoudige en samengestelde figuren | 121 |
| Zijn er andere beeldelementen? | 84 | Symmetrie | 121 |
| | | Verhoudingen | 121 |
| 6. KLEUR | 85 | Karakter van de omtrek en van de hoeken | 121 |
| 1. Wat is kleur? | 86 | Tesselatie | 122 |
| Filosofie | 86 | 3. Oriëntatie | 122 |
| <i>De realiteit van de kleuren</i> | 86 | Gerichtheid | 123 |
| <i>Oorsprong en samenstelling van de kleuren</i> | 87 | Referentiekaders | 123 |
| Natuurkunde | 88 | 4. Grootte | 125 |
| 2. De kleurwaarneming | 89 | Waarneming | 125 |
| Rood, groen en blauw | 89 | Constantie | 126 |
| Rood-groen, geel-blauw en zwart-wit | 89 | De grootte van de afbeelding | 127 |
| Interpretatie van de kleur | 90 | 5. Plaats | 127 |
| 3. Hoeveelheid en classificatie van de kleuren | 91 | 6. Betekenis | 128 |
| Natuurkundige en psychologische kleuren | 91 | | |
| Schattingen | 91 | DEEL III | |
| Kleurenvergelijkingen | 92 | COMPOSITIE | 129 |
| Kleurennamen | 93 | | |
| 4. Kleurensystematiek | 94 | 10. HET GEHEEL EN DE DELEN | 133 |
| Goethe | 95 | 1. Ontwikkeling van het concept | 134 |
| Moderne systemen | 95 | De academie | 134 |
| De CIE | 96 | Regels | 135 |
| De dimensies van de kleur | 96 | Modernisme | 136 |
| Wit en zwart | 97 | Handboeken | 136 |
| Bruin en roze | 97 | 2. Eenheid | 137 |
| 5. Interne representatie van de kleuren | 98 | | |

| | | | |
|--|-----|---|-----|
| Integriteit | 138 | Grafieken | 184 |
| Eenvoud en complexiteit | 138 | Pictogrammen | 185 |
| 3. De ordening van de delen | 140 | Afbeeldingen | 186 |
| Groepering | 140 | Niet-figuratieve beelden | 186 |
| Afstand | 141 | 3. Stijl | 186 |
| Gelijkenis | 141 | Wat is stijl? | 187 |
| Mate van gelijkenis | 142 | Collectieve stijlen | 187 |
| Modaliteiten van gelijkenis | 142 | Kwaliteit van de kunstenaar | 188 |
| 4. Schema's | 143 | Kwaliteit van het werk | 189 |
| 5. Structurele niveaus | 145 | De oorsprong van de stijl | 189 |
| | | | |
| 11. VERHOUDINGEN | 147 | 14. DE EXPRESSIETHEORIE | 191 |
| 1. Modulen en ratio's | 148 | 1. Expressie | 191 |
| 2. Objectieve en constructieve verhoudingen | 148 | Twee voorbeelden | 192 |
| Afbeeldingen tonen de objectieve verhoudingen | 149 | Freud over Leonardo da Vinci | 193 |
| Constructieverhoudingen | 149 | Identificatie van de expressie | 194 |
| 3. Het menselijk lichaam | 150 | De code van de expressie | 195 |
| Antropometrie | 152 | 2. La difference | 196 |
| 4. De gulden snede | 153 | Waar komen de verschillen vandaan? | 197 |
| Definitie en constructie | 153 | Ontwikkeling en vaardigheid | 197 |
| Het ontstaan van een mythe | 154 | Het onderwerp | 198 |
| Aantrekkelijkheid | 155 | 3. De vrije expressie en het innerlijk van de mens | 199 |
| Toepassing | 155 | Uitgangspunten | 199 |
| De betekenis van de proporties | 157 | Pseudowetenschap | 200 |
| Functies van de verhoudingen | 158 | 4. De interpretatie van tekeningen | 201 |
| De waarneming van verhoudingen | 158 | De psychoanalyse | 201 |
| | | Persoonlijkheid en emotionele ontwikkeling | 202 |
| | | Cognitieve ontwikkeling | 203 |
| | | 5. De expressieve vorm | 204 |
| 12. HET BEELDVLAKE, HET VELDE EN DE SCÈNE | 161 | Abstracte beelden | 204 |
| 1. Het raam en het platte vlak | 161 | Figurale kenmerken | 205 |
| 2. Het basisvlak | 162 | Kleur en toonwaarde | 206 |
| De interne structuur | 163 | Grootte | 207 |
| Energie | 163 | | |
| Het picturale basisvlak | 164 | 15. DE LITERAIRE THEORIEËN | 209 |
| 3. Het kader en het veld | 164 | 1. Het verhaal | 210 |
| Het kader | 164 | Iconografie en iconologie | 210 |
| Het rechthoekige kader | 165 | Drie betekenisniveaus | 211 |
| Het veld | 166 | De betekenis van de objecten | 211 |
| Verhouding tussen het kader en het veld | 168 | De nieuwe kunstgeschiedenis | 212 |
| 4. De scène | 169 | 2. Referentie | 213 |
| De ordening van de scène | 170 | Conventionalisme | 214 |
| De toeschouwer | 171 | Gelijkenis en referentie | 214 |
| De scène en het veld | 172 | David | 215 |
| | | 3. Conventies | 216 |
| DEEL IV | | Specificatie van de betekenis | 217 |
| BETEKENIS | 175 | Selectie van de tekens | 217 |
| | | De objecten | 218 |
| | | Gemotiveerde tekens | 218 |
| 13. DE VISUELE TAAL | 179 | 4. Tekst en beeld | 219 |
| 1. Teken en betekenis | 180 | Tekst en voorstelling | 219 |
| Soorten tekens | 182 | Titels en bijschriften | 221 |
| Competentie | 182 | | |
| Communicatie | 183 | 16. DE PERCEPTUELE THEORIE | 223 |
| Context | 183 | 1. De semiotische structuur van de afbeelding | 223 |
| 2. Visuele tekensystemen | 183 | | |
| Het schrift | 184 | | |

| | | | |
|--|-----|---|-----|
| 2. Gelijkenis | 225 | 5. De interpretatie | 270 |
| Objectieve gelijkenis | 225 | Interne regels | 270 |
| Perceptuele gelijkenis | 226 | De ambiguïteit van het perspectief | 272 |
| De verschijningsvormen van de objecten | 227 | De robuustheid van de perspectief | 273 |
| Waar lijken afbeeldingen op? | 228 | 6. Perceptuele en meetkundige perspectief | 273 |
| 3. De betekenis van de verf | 229 | | |
| De fenomenale vorm | 229 | 19. DE PERSPECTIEF EN ANDERE PROJECTIESYSTEMEN | 275 |
| De visuele ruimte | 230 | 1. De parallelprojectie | 275 |
| Interne en externe omtrekken | 230 | De orthogonale of rechthoekige projectie | 276 |
| Vormbeschrijving | 232 | Scheve projectie | 276 |
| 4. Natuurlijke code | 233 | Isometrie | 277 |
| Universeel | 234 | Varianten | 277 |
| | | 2. Informele methoden | 278 |
| DEEL V | | Scheve perspectief | 278 |
| DE AFBEELDING VAN DE RUIMTELIJKE VORM | 237 | Convergentie | 279 |
| | | Omgekeerde perspectief | 279 |
| 17. RELIËF EN AFSTAND | 241 | Sferische of kromme perspectief | 283 |
| 1. De tweedimensionale code | 242 | De anamorfose | 284 |
| De perspectieven | 242 | Samengestelde projecties | 285 |
| Saint-Martin: 26 perspectieven | 243 | Topologie | 286 |
| Gibson: diepte-indicaties | 244 | 3. De perspectief en andere projectiemethoden | 286 |
| De vier ruimtecodes | 245 | De afbeelding als projectie | 286 |
| 2. De perspectief van kleur en toon | 246 | Overeenkomsten | 287 |
| De ruimtelijke werking van kleur en toon | 246 | Effectiviteit van de representatie | 288 |
| De veranderingen in kleur en toon | 246 | 4. De status van de perspectief | 288 |
| Andere vormeigenschappen | 247 | De kunst | 288 |
| 3. Overlapping | 247 | Geschiktheid | 289 |
| Transparantie | 249 | Uniek standpunt en vervormingen | 291 |
| 4. Licht en schaduw | 249 | Conventionaliteit | 291 |
| De verlichting | 250 | Creativiteit | 293 |
| De lichtzijde en de schaduwzijde | 250 | | |
| De slagschaduw | 251 | DEEL VI | |
| Interpretatie | 251 | BEELDEN MAKEN | 295 |
| Afbeelding van licht en schaduw | 252 | | |
| 18. DE LINEAIRE PERSPECTIEF | 255 | 20. DE KUNST VAN HET AFBEELDEN | 299 |
| 1. De perspectief van het oog | 256 | 1. Het vakmanschap | 299 |
| De centrale projectie | 256 | Talent | 299 |
| Het cyclopische oog | 257 | Opleiding | 300 |
| 2. De perspectief van de tekening | 257 | Oefening | 301 |
| De 'construzione legittima' | 258 | 2. De kunst als alibi | 301 |
| Misverstanden | 259 | On not being able to paint | 302 |
| Verdere ontwikkeling | 259 | De kunst van het kind | 302 |
| 3. De perspectivische opstelling | 261 | La difference | 303 |
| De scène | 261 | 3. Tekenvaardigheid | 304 |
| Het projectievlak | 262 | De constructie van de diagonaal | 304 |
| De distantie en de gezichtshoek | 263 | Vaardigheden | 305 |
| De standaard perspectivische opstelling | 264 | 4. Werkwijzen | 306 |
| 4. De perspectivische constructie | 265 | Tekenen naar voorbeeld | 307 |
| De richting | 265 | <i>Zelfde medium</i> | 307 |
| <i>Het verdwijnpunt</i> | 265 | <i>Andere media</i> | 308 |
| <i>Lucifersdoos</i> | 266 | <i>Driedimensionale voorbeelden</i> | 308 |
| <i>Andere lijnen</i> | 268 | Tekenen zonder voorbeeld | 309 |
| Kromme lijnen | 269 | <i>De automatische tekening</i> | 309 |
| Maten | 269 | <i>Tekenen vanuit het gebeugen</i> | 310 |
| <i>Het meetpunt</i> | 270 | <i>Tekenen vanuit de fantasie</i> | 310 |

| | | | |
|--|-----|---|-----|
| 21. HET TEKENSYSTEEM | 311 | De fasen | 345 |
| 1. Een model | 311 | Natuurlijk | 346 |
| Enige modellen | 311 | Kinderen tekenen wat ze kunnen | 346 |
| Criteria voor kwaliteit | 312 | Tekenvaardigheid of artistiekheid | 347 |
| Subsystemen | 313 | | |
| 2. Het uitvoeringssysteem | 314 | 2. De ontwikkeling van de | |
| De lijn | 315 | tekenvaardigheid | 348 |
| Teken van vaardigheid | 315 | De eerste fase: differentiatie | 349 |
| De componenten van het uitvoeringssysteem | 316 | <i>Perceptuele, motorische en cognitieve ontwikkeling</i> | 349 |
| Het tekenvlak | 316 | <i>Tekens en objecten</i> | 350 |
| Het tekengereedschap | 316 | <i>Compositie</i> | 351 |
| De hand | 317 | De tweede fase: de ruimte | 352 |
| Hulpmiddelen | 318 | <i>Perspectief?</i> | 352 |
| De variabelen van de lijn als beweging | 318 | <i>Afbeeldingen zijn aanzichten</i> | 353 |
| <i>Beginpunt en richting</i> | 318 | De knik | 354 |
| <i>Verloop en lengte</i> | 318 | 3. Leren tekenen | 355 |
| <i>Druk en snelheid</i> | 319 | Onderwijs | 356 |
| De motorische representatie van de lijn | 319 | Tekenen op de basisschool | 356 |
| 3. Het waarnemingssysteem | 320 | Vaardigheid | 357 |
| De zichtbare lijn | 321 | Incidenteel leren | 357 |
| Hulpmiddelen | 322 | 4. Suggesties | 358 |
| Overtrekken | 322 | Uitvoeringssysteem | 358 |
| Kader en rasters | 322 | Waarneming | 359 |
| 4. Het besturingssysteem | 323 | Strategieën | 359 |
| Selectie van informatie | 323 | Onderwerpen | 361 |
| Twee manieren van zien | 323 | Voordoën | 362 |
| Vertaling | 324 | | |
| Wat is een lijn? | 325 | 24. ONTWERPEN | 365 |
| Volgorde | 325 | 1. Het ontwerp | 365 |
| 5. Feedback | 326 | Ontwerp en uitvoering | 366 |
| | | Opdracht en beginontwerp | 367 |
| 22. HET TEKENPROCES | 327 | Soorten beginontwerpen | 368 |
| 1. Planning | 327 | Het ontwerpproces | 369 |
| De complexe figuur van Rey en Osterrieth | 328 | 2. Creativiteit | 369 |
| 2. Strategieën | 329 | Woord en begrip | 369 |
| Directe strategieën | 329 | De studie van de creativiteit | 370 |
| Indirecte strategieën | 331 | Buitengewone of historische creativiteit | 371 |
| 3. De differentiatiemethode | 332 | Persoonlijke creativiteit | 372 |
| Structuur van de afbeelding | 332 | Expertise: kennis en ervaring in het domein | 373 |
| Volgorde | 333 | Alledaagse creativiteit | 373 |
| Informatie en gemak | 333 | Proces en product | 374 |
| Hoofdpijnen | 334 | Bevordering van de creativiteit | 375 |
| Alledaagse vaardigheden | 335 | 3. De artistieke creativiteit | 376 |
| Een voorbeeld | 335 | Wetenschappelijke versus artistieke | |
| De differentiatiemethode zonder voorbeeld | 337 | creativiteit | 376 |
| Welke strategie toepassen? | 338 | Artistiek werk en creativiteit | 377 |
| 4. Uitbreiding van het model | 338 | 4. Creatief ontwerpen | 377 |
| Tekenen naar voorbeeld in een ander medium | 339 | Het doel van de afbeelding | 378 |
| Tekenen naar driedimensionale voorbeelden | 339 | Informatie verzamelen | 378 |
| Tekenen zonder voorbeeld | 340 | Schetsen | 379 |
| Tekenen vanuit de fantasie | 340 | | |
| Conclusies voor het tekensysteem | 341 | KLEURPLATEN | 381 |
| | | NOTEN | 389 |
| 23. LEREN TEKENEN | 343 | BIBLIOGRAFIE | 407 |
| 1. De kindertekening | 344 | PERSONENINDEX | 419 |
| De natuurlijke ontwikkeling | 344 | ZAKENINDEX | 425 |

INLEIDING

Afbeeldingen zijn bijzondere objecten. Ze bestaan uit verf- of inktvlekken maar we zien er dingen in, mensen, bomen, huizen enz. Dit is vreemd want iedereen weet dat er op het doek geen bomen zijn en geen huizen. Dat we ze toch zien, vinden we zo vanzelfsprekend dat niemand zich echt afvraagt hoe dit komt. Toch is dit een wezenlijke vraag. Ze betreft immers dat wat afbeeldingen onderscheidt van al de andere objecten.

Naar ik aanneem, bent u geïnteresseerd in de beeldende kunsten. Wellicht komt deze interesse voort niet alleen uit een persoonlijke affiniteit of betrokkenheid maar ook uit een engagement waartoe uw beroep u verplicht. In al deze gevallen is dit boek voor u geschreven. Niet om u te herinneren aan al de dingen die u allang weet of tenminste vermoedt, maar om u een nieuw concept te presenteren. Dit is beslist niet het zoveelste boek over kunst. Eigenlijk gaat dit boek niet zozeer over kunst als wel over beelden, in het bijzonder over afbeeldingen. Ook over afbeeldingen is veel geschreven maar een samenhangende theorie over afbeeldingen is er niet. Er zijn wel veel theorieën over deelaspecten maar deze staan veelal los van elkaar als ze niet elkaar tegenspreken. Wat ik met dit boek pretendeer, is betekenisvolle kennis over afbeeldingen te hebben geselecteerd, samengebracht en geordend, en uitgewerkt tot een samenhangende en overzichtelijke theorie. Daarbij is een waarschuwing op zijn plaats: gezien de diversiteit aan opvattingen, perspectieven en benaderingswijzen op het gebied van beelden is het onmogelijk om eenheid in dit gebied te brengen zonder een groot aantal van de soms diep gewortelde en gekoesterde denkbeelden ter discussie te stellen.

Dit boek heeft een lange geschiedenis. Die begon in 1969 toen ik in het laatste jaar van de opleiding tot tekenleraar zat. De academie van Tilburg stond bekend als een goede en degelijke opleiding. Toch waren wij, studenten, er om twee redenen minder gelukkig mee. Zo legde de opleiding naar onze mening te veel de nadruk op het kunstenaarschap en te weinig op de voorbereiding voor het leraarschap. De tweede reden was dat we nauwelijks instructie kregen over tekenen; de gehanteerde didactiek was vooral die van leren door doen. De criteria voor de beoordeling van het werk van de studenten waren ons verre van duid-

delijk. Toen leek het me dat het mogelijk moest zijn om het vak tekenen op een zakelijke manier uit te leggen. We hebben onze onvrede, achteraf gezien op een nogal onhandige manier, aan de opleiding te kennen gegeven. Dit bracht enige commotie teweeg, die echter snel wegebde zonder enige aanwijsbare sporen achter te laten.

Eenmaal afgestudeerd stond ik voor een klas aanstaande leraren primair onderwijs. Ik werd geacht deze studenten te leren tekenen en vooral om hen de didactiek van het vak tekenen bij te brengen, dat wil zeggen hoe zij op hun beurt de kinderen van de basisschool zouden kunnen leren tekenen. In het begin kon ik niet veel anders doen dan me schuldig maken aan wat ikzelf mijn opleiding had verweten. Daar kon ik natuurlijk geen vrede mee hebben. Gelukkig had ik een kleine betrekking en dus de tijd om een en ander uit te zoeken. In eerste instantie probeerde ik me bewust te worden van wat ik deed wanneer ik tekende, waar ik op lette, hoe ik een tekening aanpakte. De beste inzichten kreeg ik echter gedurende de drie jaren van mijn psychologiestudie, die ik kort na mijn afstuderen aan de academie had aangevangen. In het bijzonder de psychologie van de waarneming, methodologie en statistiek hebben me enorm geholpen structuur in het vak tekenen te brengen.

In 1973 besloten we, mijn collega's handvaardigheid, textiele werkvormen en ik, om de krachten te bundelen. Dit resulteerde in één programma voor de drie vakken, een riskante onderneming in de ogen van vakgenoten, waarvoor we echter alle medewerking kregen van de schoolleiding. De lessen werden in grote blokken ingeroosterd voor twee groepen en de drie docenten tegelijk. Zo kregen de studenten één consistent verhaal te horen over de beeldende vakken. Intussen schreven we enkele syllabi voor onze studenten. Vakliteratuur was in die tijd schaars en met uitzondering van Arnheim (1954/1969) en Gombrich (1977) waren het weinig verhelderende teksten. Bij toeval kwam ik een exemplaar tegen van de *Sémiologie Graphique* van Jacques Bertin (1967), dat wegens lichte beschadiging in de uitverkoop lag. Eindelijk een rationeel boek over beelden. Dat was in de nadagen van de vrije expressie, toen men in vakkringen het vak was begonnen te herstellen. Iedereen was het erover eens dat tekenen weer een leervak moest worden maar tegelijkertijd vond

men vanzelfsprekend dat het vak zijn status bleef ontleenen aan de verwantschap met de kunst in de romantische zin van het woord. Misschien door deze tegenstrijdigheid in uitgangspunten (het is niet duidelijk hoe kunst in deze zin kan worden onderwezen of geleerd) en door gebrek aan enige theoretische basis, bleef de inhoud van het vak een discussiepunt. Op onze opleiding hadden we gekozen voor inzicht in het vak en voor vaardigheid. De rode draad van het programma was in grote lijnen dezelfde als die van dit boek. Onze studenten moesten het vak aan de kinderen kunnen uitleggen en hen vooruit kunnen helpen. We waren ons ervan bewust dat we veel van onze studenten vroegen: de meesten hadden jaren daarvoor al besloten dat tekenen, boetseren etc. niet een van hun talenten was, en waren ermee gestopt. Een altijd vol klaslokaal, de inspanning die de meeste studenten leverden, en de verbazing van velen van hen over hun eigen prestaties en die van hun leerlingen op de stageschool, die vaak ver boven verwachting waren, hebben gemaakt dat ik mijn werk vele jaren met enorm veel plezier heb gedaan, tot 2001. Toen kwam een priesteres van de kunst ons vertellen dat we heel verkeerd bezig waren en ze maande ons ertoe om ons tot de kunst te bekeren want “dat was de trend”.

De beeldende vakken kampen met een dubbel probleem: de onduidelijke inhoud en de rechtvaardiging van hun plaats in het curriculum. De diverse schoolvakken hebben hun referentiekader in de wetenschappen die ze vertegenwoordigen. Teken en handvaardigheid missen een dergelijk referentiekader. Er is weliswaar een grote hoeveelheid theoretische beschouwingen over afbeeldingen geschreven maar men heeft herhaaldelijk moeten vaststellen dat een wetenschap van beelden nog niet bestaat. De kunsthistoricus Ernst Gombrich (1977) kon slechts hopen op de komst van zoiets als een linguïstiek van het beeld. De waarnemingspsycholoog James J. Gibson merkte later op dat in tegenstelling tot de goed gevestigde taalwetenschap er niets was dat een wetenschap van afbeeldingen enigszins benaderde. ‘Wat kunstenaars, critici, en kunstfilosofen over beelden te zeggen hebben, heeft weinig te maken met wat fotografen, optici, en meetkundigen daarover te berde brengen. Het lijkt alsof ze niet over hetzelfde onderwerp spreken. Niemand schijnt te weten wat een afbeelding eigenlijk is’ (1986, p. 270). De kunstfilosoof Fernande Saint-Martin (1990) constateerde dat de aard en de wijze van functioneren van de visuele taal ons, na al de millennia van beeldenproductie, nog steeds ontgaan. Toch is er in de laatste vijftig jaar het een en andere gebeurd, anders was dit boek onmogelijk geweest. De Zweedse semioloog Göran Sonesson (1989) wees al op het werk van Gibson zelf en van andere waarnemingspsychologen en vooral op de opmars van de semiologie van het beeld, die ‘weleens de wetenschap zou kunnen blijken die Gombrich en Gibson voorspelden’ (p. 9). Ongetwijfeld heeft de semiologie een belangrijke bijdrage geleverd aan onze kennis van beel-

den maar haar benadering is nogal eenzijdig, wat Sonesson zelf erkent, en bovendien is ze te veel gemodelleerd naar de taalwetenschap om een algemene theorie van het beeld te kunnen zijn. Tot dusver is de bestaande theorie over afbeeldingen fragmentarisch en zijn de verschillende segmenten gebaseerd op verschillende, soms tegenstrijdige, opvattingen. Ze is bovendien min of meer beïnvloed door ideeën over de verschillende media en vooral over de kunst (Belting, 2001). Vaak is ze slecht gefundeerd, puur speculatief en zonder enige praktische consequentie. Dat is vooral in het onderwijs duidelijk merkbaar.

Het ontbreken van een wetenschappelijk kader is een grote handicap voor het onderwijs. Dat de kunst, bij gebrek aan een wetenschap over beelden, een kader zou kunnen bieden voor het onderwijs in de beeldende vakken¹, is een illusie. Het is verre van duidelijk hoe de kunst deze functie zou kunnen vervullen. De kunst is in tegenstelling tot de wetenschappen een slecht gestructureerd domein (Efland, 2002) en bovendien kan ze, en daar is iedereen in de kunstwereld het over eens, niet worden onderwezen (Elkins, 2001)². En hoe kan de kunst een adequaat kader zijn als het visuele net zo irrelevant voor de essentie van de kunst is als de schoonheid ooit bleek te zijn? ‘Voor het bestaan van kunst’ - schrijft de vooraanstaande kunstfilosoof en -criticus Arthur Danto - ‘is niet eens een object nodig om naar te kijken’ (1997, p. 16).

Aangezien veel werken van de kunst afbeeldingen zijn, kan de kunst weliswaar voor een groot aantal voorbeelden zorgen, maar iets uitleggen kan ze niet. Uitleg zou moeten komen van de kunstwetenschap, die de kunst zou moeten beschrijven zoals de natuurwetenschappen de natuur beschrijven. De kunstwetenschap echter, zoals al vaker is geconstateerd, staat nu nog in de kinderschoenen. Men hanteert losse concepten, hoofdzakelijk ontleend aan de studie van literaire teksten (Calabrese, 1985). De Franse socioloog Pierre Bourdieu (1996) schets de situatie als volgt: ‘De concepten die worden gebezigd om over kunstwerken te denken en in het bijzonder om ze te beoordelen en te classificeren ‘worden gekenmerkt, zoals Wittgenstein al heeft opgemerkt, door een extreme onduidelijkheid. [...] De verwarring is zowel aanwezig in de concepten gebruikt bij de typering, waarneming en beoordeling van het werk, als in de bijvoeglijke naamwoorden die de kunstzinnige ervaring structureren. Omdat ze deel uitmaken van het gewone taalgebruik en worden gebezigd voor een groot deel buiten de eigenlijke esthetische sfeer, behoren deze categorieën tot het gemeengoed van de sprekers van de taal en zo staan ze een schijnbare communicatie toe. [...] Deze termen en de betekenis die eraan wordt gegeven, berusten op individuele standpunten van de gebruikers, die sociaal of historisch bepaald zijn, standpunten die vaak geheel onverenigbaar zijn.’ (p. 296-7). In de Encyclopedie had Denis Diderot al opgemerkt dat men in de kunst heel verschillende dingen met één woord benoemt en verschillende woorden gebruikt voor een en hetzelfde ding. Wassily Kandinsky wees ook op de vage terminologie van de kunst, die wetenschappe-

lijk werk praktisch onmogelijk maakt. Hij weet deze stand van zaken aan de irrationaliteit waarvan de moderne kunstopvatting is doordrenkt. Het is 'vandaag de dag de algemene opvatting' - schrijft hij - 'dat het gevaarlijk zou zijn, de kunst te ontleden omdat dit het einde van de kunst zou betekenen.' (1979, p. 17). Toen streefde hij er nog naar om het schilderen wetenschappelijk te benaderen, een project dat hij twaalf jaar later al had verlaten. Niemand heeft deze algemene opvatting, die inmiddels de zijne was geworden, zo scherp verwoord als Kandinsky zelf. In 1938 schreef hij: 'In de kunst is er niets gevaarlijker dan tot een uitdrukkingwijze te komen door middel van logische gevolgtrekkingen. Mijn advies is dan ook de logica in de kunst te wantrouwen. De rede, tegenwoordig overgewaardeerd, zou het enige "irrationele" domein vernietigen dat de arme mensheid nu nog rest.' (1987b, p. 149). Het gevolg van zo'n doctrine is een grote hoeveelheid nauwelijks verteerbare geschriften³ waarin veel onzin wordt geopperd, vooral als het gaat om de moderne kunst⁴.

Noch de kunst noch de kunstwetenschap biedt een referentiekader voor het onderwijs. Het is wel zo dat een van de doelstellingen van het tekenonderwijs, van begin af aan, de esthetische vorming is geweest. De hoofddoelstelling echter was leren tekenen, dat ook het middel was om de smaak van de leerling te vormen. De band met de kunst werd steeds nauwer, eerst door de groei van de expressiebeweging, die haar non-interventiedidactiek verdedigde door toenmalige trends in de kunst als voorbeeld te stellen, en later door de toenemende invloed van het vak handvaardigheid. Aanvankelijk was de betekenis van dit vak gering maar die nam in de jaren zestig snel toe en het vak werd voor de tekenleraren een concurrent. Door de bezuinigingen van de jaren tachtig van de vorige eeuw ontstond een gevecht tussen beide vakken. De tekenleraren dachten hun bevoorrechte positie te kunnen handhaven door zich de kunst toe te eigenen en de tegenstanders in de hoek van de hobby te drukken. 'Ach' - zei ooit een bestuurslid van de vereniging van tekenleraren despectief - 'die maken alleen maar asbakken'. Terwijl de leraren tekenen en handvaardigheid om de lesuren aan het vechten waren, zagen afgestudeerden in de kunstgeschiedenis hun kans schoon en gingen er met de kluiף vandoor.

Er kwam een nieuw vak, de culturele en kunstzinnige vorming (CKV), waarin niet alleen tekenen en handvaardigheid zijn opgegaan maar ook muziek, drama en ook kunstgeschiedenis. Bovendien is door de meer theoretische aard van CKV de ruimte om te tekenen zeer beperkt. Van het vak CKV kan men veel leren, ook over schilderen en tekeningen. Van de andere kant lijkt me, en daar sta ik niet alleen in, dat de beste manier om verstand van tekenen en schilderen te krijgen, is door het zelf te doen. 'De schilderwetenschap' - zegt Leonardo - 'bereikt zijn doelen niet door middel van woorden' (Kemp, 2001)⁵. Dat wil echter niet zeggen dat woorden niet kunnen helpen. Wat ik ernstig vind, is de langzame maar voortschrijdende reductie van het vak tekenen in

het middelbaar onderwijs en de dreiging dat hetzelfde gebeurt op de basisschool.

De docentenopleidingen kregen een nieuwe naam: geen tekenen- of handvaardigheidleraren maar docenten Beeldende Kunst en Vormgeving. De ruimte voor tekenen is tot een minimum teruggebracht. Het vak dreigt verloren te gaan. Mijn leraren op de academie konden weliswaar moeilijk uitleggen hoe je moest tekenen maar ze konden dit wel laten zien. Ze namen je de houtskool of de pen-ceel uit handen en deden zelf op je werkstuk voor hoe je het moest aanpakken. Dat waren belangrijke leermomenten; voor de rest veel oefenen. De methode was zonder meer effectief: ik en mijn studiegenoten hebben goed leren tekenen en schilderen. Efficiënt was ze echter niet: ondanks een grote motivatie en een bovengemiddelde tekenvaardigheid aan het begin van de opleiding hebben we meer dan twintig uur per week moeten tekenen en oefenen, en dit vijf jaar lang. Dit gebeurt op de academies al lang niet meer. In hetzelfde aantal uren moet nu het gehele lesprogramma worden gepast en de opleiding is teruggebracht tot vier jaar. Teken en is nu één van de vakken, soms lijkt het een bijvak dat, zoals Deanna Petherbridge (2010) schrijft, in veel gevallen er zelfs voor lijkt te dienen om de tekenvaardigheid te ontmoedigen⁶. Destijds leerden we ook de lineaire perspectief. Perspectieftekenen is op veel academies jaren geleden al uit het programma geschrapt. Veel van mijn jongere collega's zijn dan ook niet eens in staat een eenvoudige perspectivische tekening te maken. Het komt voor dat het vak niet alleen is opgeheven maar dat zelfs de wens om ermee kennis te maken, wordt veroordeeld: er zijn opleiders die verkondigen dat studenten geen perspectief zouden moeten willen leren. Nu zou bij u de indruk kunnen ontstaan dat dit boek een pleidooi is voor "terug naar vroeger". Dat is echter niet het geval. Het is ook geen pleidooi voor het verbreken van alle banden met de kunst. Niemand ontkent dat kunst en de schoolvakken tekenen en handvaardigheid in elkaars verlengde liggen. Meer dan een eeuw lang zijn de tekeningen van kinderen vergeleken met het werk van grote moderne schilders, die ze op hun beurt tot ideale voorbeelden hebben uitgeroepen. De moderne kunst (net zo goed als de moderne wetenschap) staat echter veraf van de kinderen en de gelijkenis van hun werk met dat van de moderne kunst is oppervlakkig. De problemen die de kinderen tegenkomen in hun tekenactiviteiten, zijn niet die van de moderne kunstenaar maar die van de vroegere schilderkunst, toen deze nog de kunst was van het afbeelden. Kinderen van acht jaar en ouder bijvoorbeeld worstelen met dezelfde moeilijkheden die Giotto grotendeels overwon: volume en ruimte. Hoeveel leed zou de kinderen van groep zes bespaard kunnen blijven alleen al door hen te wijzen op de convergentie van de lijnen bij de afbeelding van ruimtelijke objecten, door ze te leren genuanceerd te arceren enz. Als de kunst onderwerpen moet aandragen dan zouden deze er twee van kunnen zijn, eerder dan de vormtaal van Pablo Picasso of Karel Appel of van welke hedendaagse kunstenaar ook.

Dit betreft ook mijn bezwaar tegen het begrip schoolkunst (Efland, 1976). Kunst op school kan niets anders zijn dan schoolkunst, zoals natuurkunde daar niets anders kan zijn dan schoolnatuurkunde. De studie van de natuurwetenschappen begint op school ook niet met de relativiteitstheorie of de kwantummechanica, maar met de eerste ontdekkingen, die veel eenvoudiger zijn en veel dichterbij de ervaring staan. Maar zelfs het werk van Giotto staat te ver af van de kinderen, net zo goed als dat van Newton. Wie heeft ooit een leerling natuurkunde zien leren door de *Philosophiae Naturalis Principia Mathematica* te lezen? De afstand tussen de wetenschap en de schooljeugd kan alleen worden overbrugd door degelijke schoolprogramma's, die niet mogelijk zijn zonder algemeen aanvaarde theorieën. Voor het tekenonderwijs zijn er geen programma's maar slechts reeksen van losse opdrachten zonder enige onderlinge samenhang. Alleen een consistente theorie van de afbeelding zou voor een solide programma kunnen zorgen.

Er zijn verschillende redenen voor degelijk onderwijs in de beeldende vakken. Een ervan is de belangrijke rol die de beeldende kunsten, en in het algemeen vormgeving, spelen in onze samenleving. Bovendien wordt deelname aan kunstzinnige activiteiten gewaardeerd en als verrijkend en plezierig ervaren. Daarnaast worden er allerlei gunstige effecten aan toegeschreven als goed voor de cognitieve en creatieve ontwikkeling, catharsis enz. Er zijn echter twee andere belangrijke redenen, en nu wordt ik specifiek, voor degelijk tekenenonderwijs, die weinig worden genoemd. De eerste reden, die vooral voor de basisschool geldt, is de kinderen de frustratie besparen die hen overvalt wanneer ze niet langer op eigen kracht hun tekenvaardigheid kunnen ontwikkelen. Dit is een dramatisch moment in het leven van het kind. De frustratie zelf is vervelend en de consequenties zijn dat ook. De kinderen nemen afstand van wat ze jarenlang hebben gedaan en waaraan ze zoveel plezier hebben beleefd, en ook van alles wat eraan gerelateerd is. Hun kennis op het artistieke gebied wordt niet verder uitgebouwd en ze zullen nooit in staat zijn om artistieke producten te beoordelen en te waarderen.

De tweede reden is de omvang en groei van het aantal beroepen die een zekere tekenvaardigheid en vooral verstand van beelden vereisen. Dit betreft het grootste deel van de zogenoemde creatieve beroepen of industrieën. Hieronder wordt niet alleen de beoefening van een van de kunsten gerekend maar ook de industriële vormgeving en mode, reclame en publiciteit, televisie, film, games enz. als ook de opleidingen voor deze beroepen. Daar zijn veel mensen direct of indirect bij betrokken en veel belangen mee gemoeid. Exacte cijfers zijn moeilijk te geven daar verschillende definities van creatieve beroepen worden gehanteerd. Volgens een recent onderzoek (Heijdel & Ter Haar, 2007) was 1,2% van de Nederlandse beroepsbevolking tussen 2004 en 2006 werkzaam in deze sector. De Stichting Atlas voor Gemeenten & SEO

(2005) geeft echter andere percentages: voor 2004 met name 2% volgens een enge definitie en 3,2% volgens een ruimere definitie. Vergeleken met andere geïndustrialiseerde landen is het aandeel van de creatieve beroepen in de Nederlandse economie klein. De verwachting is dan ook dat het in de komende jaren nog flink zal groeien⁷. Naast deze beroepsmatige artistieke activiteit is er die van een grote schare liefhebbers die een van de takken van de beeldende kunst als hobby beoefent en daar veel plezier aan beleeft. Het maatschappelijke belang van al dan niet beroepsmatig verricht artistiek werk is dus aanzienlijk. Iedereen heeft belang bij een hoge kwaliteit van het artistieke product, die alleen wordt bereikt door een hoog expertiseniveau van de producent en een kritisch inzicht van de consument. Daar kan het onderwijs zonder al te veel moeite heel wat aan verbeteren. Veel studenten beginnen aan een artistieke opleiding met een tekenvaardigheid die weinig verschilt van die van een tienjarige. In de laatste jaren van de basisschool hebben ze er nauwelijks iets bijgeleerd en dit kan ook nog gelden voor de middelbare school.

Op de basisschoollleeftijd lijken alle voorwaarden om te leren teken aanwezig behalve één: de hulp van het onderwijs. Het zijn voor tekenen verloren jaren terwijl het juist die jaren zijn waarin allerlei vaardigheden, dus ook de tekenvaardigheid, het gemakkelijkst kunnen worden ontwikkeld. Bovendien zijn de kinderen dan over het algemeen buitengewoon gemotiveerd. Zelden heb ik een kind zo blij gezien als wanneer het echt geholpen wordt met tekenen. Je kunt een kind van groep drie laten zien hoe je bij het inkleuren van een vlak binnen de lijnen blijft (potlood dwars op de omtrek). "Experts" beschouwen dit als een truc, de kunst onwaardig. Voor een kind is dit echter een openbaring: 'weer wat geleerd vandaag!'. Een argument dat vaak wordt aangevoerd vooral tegen het tekenonderwijs, is dat handtekenen ouderwets zou zijn. Waarom zou je leren tekenen als je veel eenvoudiger een foto kunt maken? Ooit heeft men gedacht dat Louis Daguerre de schilderkunst, toen nog de kunst van de afbeeldingen, de genadeslag had gegeven. Vergeten is het argument van de fotografie niet, het schijnt zelfs aan overtuigingskracht te hebben gewonnen door de komst van de computer. Toen begin jaren tachtig van de vorige eeuw de school de eerste computers had aangeschaft, dat waren de Commodore 64 (kB), voorspelde de beheerder dat mijn vak van tekenleraar zijn langste tijd had gehad. De bedreiging kwam van het programma Logo, dat op de Commodore draaide en waarmee de kinderen met behulp van de muis de prachtigste voorstellingen op het scherm konden maken om ze daarna tot heuse tekeningen te printen. Gemakkelijk ging dat echter niet. Wel zat er ook nog een verzameling plaatjes bij het programma, die met een klik konden worden opgehaald en naast elkaar gezet. Trots liet de beheerder me de creaties van zijn jonge zoon bewonderen.

De vraag "waarom zou je leren tekenen als..." kan op verschillende manieren worden beantwoord, bijvoorbeeld

beeld door een tegenvraag te stellen. Waarom zou je een biefstuk met bospaddenstoelen eten als je veel eenvoudiger een pil kunt slikken? Voor de ontdekking van de fotografie was men voor afbeeldingen aangewezen op tekeningen. Voordat de wetenschap en techniek zover waren om voedselsupplementen te produceren, was men voor de inname van vitaminen en mineralen aangewezen op vlees en groente. De fotografie echter heeft de kunst van de schilder niet overbodig gemaakt noch de pillen het vlees. Elk van de vier heeft zijn voor- en nadelen. De camera en de computer zijn waardevolle aanvullingen op het instrumentarium van de artiest. Ze kunnen in bepaalde omstandigheden eventueel het potlood of de kwast en de verf vervangen maar nooit de expertise⁸. Een andere en meer adequate maar verre van eenvoudige manier om de vraag naar het belang van handtekenen te beantwoorden is door juist uit te leggen wat deze expertise van de artiest is en inhoudt. De kunstwetenschap kan dat niet uitleggen. 'In de verschillende kunst domeinen is maar op beperkte schaal onderzoek gedaan naar het kennisbestand en de oplossingsprocedures' (Haanstra, 2001, p. 35).

Een artiest is naast kunstenaar ook een expert op het gebied van beelden en daar gaat dit boek over, in het bijzonder over afbeeldingen. Meestal wordt geen onderscheid gemaakt tussen beide. Afbeeldingen zijn echter beelden die de visuele vorm van objecten tonen, al dan niet onmiddellijk herkenbaar, zoals *Plastic M.O. nr.7* van Har Kroon (plaat 1). Andere beelden doen dat niet omdat ze geen object representeren of ze doen dat op een andere manier. Een foto bijvoorbeeld is een afbeelding, een grafiek is dat niet en *Tektoniek* van Piet van Zon evenmin (plaat 2). Sommige afbeeldingen stellen objecten voor die niet bestaan of die zelfs geen visuele vorm hebben. Centauren bijvoorbeeld bestaan niet en engelen hebben per definitie geen visuele vorm. De eerste kunnen worden afgebeeld de andere niet; ze kunnen alleen in een afbeelding worden gerepresenteerd.

Dit boek gaat over het zien, interpreteren en maken van beelden, over hun vorm en inhoud, over wat men de beeldtaal is gaan noemen. Het gaat dus niet over kunst, tenzij het woord kunst wordt opgevat in zijn oorspronkelijke betekenis, als een bijzondere vaardigheid, als een vak. Het is belangrijk om dit voor ogen te houden omdat, zoals Dominic Lopes opmerkt, theorieën over afbeeldingen traditioneel ressorteren onder de esthetiek⁹. Sinds de kunstgeschiedenis zich het domein van de beelden toe-eigende (Malraux, 1951; Belting, 1994) pleegt men afbeeldingen vanuit het perspectief van de kunst te benaderen. Dit is niet mijn perspectief. Mijn standpunt is dat beelden er primair zijn voor het oog, om te worden gezien. Het is echter niet gemakkelijk om in de omgang met beelden de kunst geheel te vergeten. Om met Hans Belting te spreken, wanneer we het over beelden hebben, vinden we telkens de kunst op onze weg, die van het oude beeld iets fundamenteel anders heeft gemaakt. Wij worden zo diep

beïnvloed door het tijdperk van de kunst dat wij grote moeite hebben om ons het tijdperk van de beelden voor te stellen. Door alles binnen haar domein onder te brengen heeft de kunstgeschiedenis het eigenlijke verschil gewist dat het beeld van het kunstwerk onderscheidt¹⁰.

Beelden zijn objecten van een bijzondere soort. Het zijn zuiver visuele objecten. Een schilderij is een materieel object dat bestaat uit doek en verf, de dragers van het beeld. Het beeld zelf echter is immaterieel. Hierover gaat een mooie passage van de Akten van Johannes, een apocrief geschrift uit de tweede of derde eeuw. Het verhaal gaat over ene Lycomedes, die de pretor van Efese was, op Rome na, de grootste stad van het Romeinse Rijk. Hij was een van de eerste volgelingen van Johannes de Evangelist, die zich samen met Maria in deze stad had gevestigd. Na, samen met zijn vrouw Cleopatra, door Johannes te zijn opgewekt uit de dood, ging Lycomedes naar een vriend toe die schilder was. 'Kom snel naar mijn huis' - zei hij tegen zijn vriend - 'en schilder voor mij de man die ik je zal aanwijzen, zonder dat hij het merkt'. Terwijl hij zijn spullen bij elkaar pakte, antwoordde de schilder: 'Wijs me die man aan en maak je verder geen zorgen'. Eenmaal thuis, wees Lycomedes de schilder een kamer van waaruit men de apostel kon zien zonder zelf te worden gezien. De eerste dag maakte de schilder de tekening en ging daarna weg. Op de tweede dag bracht hij de kleuren aan en leverde hij het schilderij af bij Lycomedes die, blij als hij was, het portret in zijn slaapkamer ophing en het met bloemen en lichten versierde. Johannes die dat zag, riep hem bij zich en vroeg hem: 'Waar ben je mee bezig? Is dit wellicht een van je goden? Ik zie dat je weer leeft als een heiden'. Waarop Lycomedes antwoordde: 'Mijn enige God is hij die mij en mijn echtgenote uit de dood deed herrijzen. Het is u wie ik heb laten schilderen, wie ik tooi, liefheb en vereer. Johannes, die nooit zijn eigen gezicht had gezien, zei: 'Je houd me voor de gek. Zie ik er zo uit, knapper dan je Heer? Hoe kunt jij me ervan overtuigen dat het portret op me lijkt?' Lycomedes bracht hem een spiegel. Toen Johannes zichzelf in de spiegel zag, riep hij verbaasd uit: 'Warempel, het portret is net als ik!'. Hij corrigeerde zich echter onmiddellijk: 'Of, beter, als mijn beeld van vlees, want als deze schilder die mijn gezicht heeft geïmiteerd, mij in een portret zou willen tekenen dan zou hem dat niet lukken en hij zou veel meer nodig hebben dan kleuren, panelen, gips en lijm, de vorm van mijn gezicht en alles wat de ogen kunnen zien'. (Zie Elliott, 2004). Johannes onderscheidt het beeld, zijn uiterlijke verschijning, van de drie materiële instanties die het beeld dragen: het schilderij van hout en verf, het vlees van Johannes zelf en de spiegel. In de spiegel is het beeld het duidelijkst gescheiden van zijn materiële substraat; daar is het puur licht. Het beeld op het schilderij wordt weliswaar gedragen door de verf maar valt daarmee niet samen (Belting, 2001). 'Ik kijk naar het portret van Peter' - schreef Jean-Paul Sartre - 'Door de foto, zie ik Peter in zijn lichamelijke persoonlijkheid. De foto is niet meer het concrete object van mijn waarneming: zij is de materie

van het beeld.' (1940, p. 46). Nog duidelijker is Erwin Panofsky (1970) wanneer hij opmerkt dat het kunstwerk, in tegenstelling tot het schilderij, niet bekeken kan worden door middel van röntgenstralen.

Dit boek is een eerste poging om de kennis over afbeeldingen te verzamelen en te ordenen tot een samenhangend geheel. Deze kennis betreft voornamelijk vlakke afbeeldingen, met name tekeningen en schilderijen. Daar zijn verschillende redenen voor. Vanouds wordt tekenen als de belangrijkste vaardigheid van de artiest beschouwd en de basis van alle beeldende kunsten, die van elkaar verschillen vooral in de materiaaltechnische aspecten. Er is over tekenen ook het meest gedacht en geschreven. De tekenaar en schilder staan voor een aantal problemen die de beeldhouwer of niet heeft of oplost op dezelfde manier als de tekenaar.

De theorie is verre van compleet, maar geeft een duidelijk kader aan dat verder ingevuld en uitgebouwd moet worden. Niet voor elk probleem is een adequate oplossing gevonden; de classificatie van texturen en figuren bijvoorbeeld blijft een onderwerp voor discussie en verder onderzoek. Sommige onderwerpen worden uitvoerig besproken, andere krijgen weinig aandacht en worden zowat en passant genoemd. Bij de bespreking van de kleuren bijvoorbeeld neemt de discussie over het aantal kleuren een aantal pagina's in beslag; de kleurcontrasten daarentegen worden nauwelijks genoemd. De reden is vooral dat over het aantal kleuren vreemde verhalen de ronde doen en dat in de discussies over kleur men vaak het doorslaggevend onderscheid mist tussen natuurkundige en perceptuele kleuren. Kleurcontrasten daarentegen worden in alle verhandelingen over kleur uitvoerig besproken maar hun functie is vooralsnog niet geheel duidelijk.

Dit boek bestaat uit zes delen. Het eerste deel heeft een inleidend karakter; het is een verkenning van het gebied. De bedoeling is het kader aan te geven waarbinnen de theorie in de rest van het boek wordt ontwikkeld. Tevens is het een verantwoording voor de ingenomen standpunten. We gaan eerst na wat de kunst te zeggen heeft over afbeeldingen. Een groot deel van de werken van de visuele kunsten bestaat immers uit afbeeldingen. Een tweede reden is dat afbeeldingen, ook wanneer ze geen kunstwerken zijn, zoals gezegd, plegen te worden benaderd vanuit het perspectief van de kunst. We zullen echter zien dat de kunst nauwelijks in afbeeldingen geïnteresseerd is en er weinig over te zeggen heeft. Het tweede hoofdstuk gaat over algemene ideeën over de schilderkunst uit de periode die voorafging aan het nieuwe, romantische kunstbegrip. Het derde hoofdstuk is een vervolg hierop, toegespitst op de analyse van beelden. We komen drie benaderingswijzen tegen: het beeld als een materieel object, als een voorstelling, en als een visueel object. Alle zijn aspecten van de afbeelding; het laatste is echter het meest fundamenteel: afbeeldingen zijn er in eerste instantie om te worden gezien. Een theorie over afbeeldingen moet dus rekening houden met onze manier van zien. Het

vierde hoofdstuk is daarom een korte verkenning op het gebied van de psychologie van de visuele waarneming. De rest van het boek is ingedeeld volgens de werkdefinitie van de afbeelding maar dan in omgekeerde volgorde: "een door de mens gemaakte en betekenisvolle configuratie van vormen" (Zie tabel 1). Het tweede deel begint met een beschrijving van de vorm, de kleinste visuele eenheid. Vervolgens worden de eigenschappen van de vorm beschreven in vier aparte hoofdstukken. Compositie is het onderwerp van het derde deel. De vormen worden in de afbeelding samengebracht tot een voorstelling. De compositie heeft een representatieve en een esthetische functie. Bij de eerste speelt de groepering van de vormen tot objecten een belangrijke rol; de esthetische kwaliteiten daarentegen zouden vooral worden bepaald door de verhoudingen. De compositie heeft betrekking niet alleen op de ordening van vormen binnen de grenzen van het schildervlak maar ook op de keuze en opstelling van de afgebeelde objecten zowel in de driedimensionale scène als in de tweedimensionale ruimte van het beeldvlak. Het vierde en vijfde deel zijn gewijd aan de betekenis of inhoud van de afbeelding. Er zijn hoofdzakelijk drie theorieën die zowel de aard van de betekenis definiëren als de wijze waarop de afbeelding betekenis krijgt, verklaren. Een ervan is de expressietheorie, die de persoonlijkheid van de artiest beschouwt als de eigenlijke betekenis van beelden en een causaal verband legt tussen vorm en betekenis. De literaire theorieën volgen het model van de taal. Ze hebben vooral oog voor de narratieve inhoud van de beelden en stellen dat elk verband tussen vorm en betekenis op conventie berust. Beide theorieën schieten tekort en kunnen alleen een klein deel van de betekenis van afbeeldingen verklaren. De perceptuele theorie daarentegen, gebaseerd op de visuele waarneming, gaat ervan uit dat afbeeldingen worden gezien en geïnterpreteerd op dezelfde manier als de objecten in de wereld. De band tussen vorm en betekenis is een natuurlijke band; conventies worden echter niet uitgesloten. De perceptuele theorie sluit evenmin een expressieve dimensie uit. De betekenis van de afbeelding valt niet samen met die van de voorstelling. Daaronder ligt een primitiever niveau dat de interpretatie inhoudt van tweedimensionale vormen als driedimensionale. De codering van de derde dimensie is het onderwerp van het vijfde deel. Een afbeelding van een kubus bestaat uit drie romboïde vormen, die we als vierkanten zien en samen als een kubus interpreteren. Er zijn verschillende systemen voor de codering van de derde dimensie op het platte vlak, waaronder de lineaire perspectief.

Het zesde deel betreft de productie van afbeeldingen. (De materiaaltechnische aspecten vallen echter buiten beschouwing). Afbeelden is altijd als een bijzonder vak beschouwd met specifieke kennis en vaardigheden. Wat voor vaardigheden worden aangesproken, hangt af van de taak. Aan de hand van de aard van de taak worden verschillende werkwijzen onderscheiden. Verder wordt de productie van afbeeldingen geanalyseerd vanuit de ar-

| Tabel 1. De afbeelding | | | | | | | | | |
|------------------------|--------------------|--------------------------|-------------------------------------|------------------------|----------------------|------------|------------|-------------|--|
| visueel object | elementen | vorm | constitutieve eigenschappen | kleur | gradiënt of contrast | | | | |
| | | | | toon | | | | | |
| | | | | textuur | | | | | |
| | | | andere eigenschappen | figuur | | | | | |
| | | | | oriëntatie | | | | | |
| | | | | grootte | | | | | |
| | | plaats | | | | | | | |
| | | betekenis | | | | | | | |
| | configuratie | compositie | relaties tussen de vormen onderling | groepering | gelijkenis | | | | |
| | | | | | nabijheid | | | | |
| | | | | | schema | goede vorm | | | |
| | | | | interne representaties | | | | | |
| | | | | proporties | | | | | |
| | | | | niveaus | scène | | | | |
| | | | veld | | | | | | |
| | | | kader | | verdeling vlak | | | | |
| | | | | | balans | | | | |
| | | | betekenis | | semantiek | code | natuurlijk | perceptueel | |
| | | | | | | | | expressief | |
| | | | | conventioneel | | | literair | | |
| inhoud | ruimtelijke vorm | licht/schaduw | | objecten | | | | | |
| | | atmosferisch perspectief | | | | | | | |
| | | overlapping | | | | | | | |
| | | projecties | | | | | | | |
| | emotionele respons | | | | | | | | |
| concepten | | | | | | | | | |
| materieel object | productie | elementen | punt | | | | | | |
| | | | lijn | | | | | | |
| | | tekenapparaat | besturing | vaardigheden | | | | | |
| | | | waarneming | | | | | | |
| | | | uitvoering | | | | | | |
| | | tekenproces | ontwerp | opdracht / idee | | | | | |
| | | | | studies | | | | | |
| | | | uitvoering | volgorde | | | | | |
| | | strategieën | | | | | | | |

tiest, die de afbeelding maakt, en vanuit de handelingen die hij voor dit doel moet verrichten, of, in meer abstracte termen, vanuit het systeem en vanuit het proces. Aan de hand van de meest eenvoudige en controleerbare werkwijze, een kopie maken van een lijntekening, gaan we de structuur na van het tekensysteem en die van het tekenproces. De beschrijving biedt aanknopingspunten voor de ontwikkeling van artistieke vaardigheden. Tekenvaardigheid is een alledaagse vaardigheid, die iedereen die tekent, spontaan in bepaalde mate ontwikkelt. In de meeste gevallen komt er echter een teleurstellend einde aan. Hier ligt een mooie taak voor het onderwijs om deze ontwikkeling te bevorderen in plaats van die te laten doodbloe-

den. In het laatste hoofdstuk kijken we naar het begin van het beeldende proces: naar het idee en het ontwerp, die hun oorsprong hebben in de creativiteit van de artiest. Een aantal woorden krijgt in dit boek een zeer specifieke betekenis, die vaak beperkter is of iets afwijkt van zowel het dagelijks taalgebruik als van het vakjargon van kunstenaars en kunstdeskundigen, en ook van die in de Be-grippenlijst van de Nederlandse Vereniging voor Teken Onderwijs (NVTO, 1984; VONKC, 2012)¹¹. Het is juist de eerder gesignaleerde inconsistentie en vaagheid in het taalgebruik als het gaat over beelden, met al de verborgen theorieën waar woorden naar verwijzen, wat mede de aanleiding voor dit boek is geweest.