

## *Techniek- en cultuuronderwijs in de praktijk*

Techniek- en cultuuronderwijs worden niet vaak in een adem genoemd. Beide vormen van onderwijs krijgen in het publieke debat wel steeds meer aandacht. Hierbij wordt meestal betoogd welke koers deze vormen van onderwijs zouden moeten gaan varen, en minder wat ze in de praktijk inhouden. In het debat vinden we vooral veel visies op onderwijs, en weinig theorie. Zoals elders opgemerkt, kunnen zaken die begripsmatig, in beleid, onderscheiden worden in de praktijk door elkaar lopen.<sup>1</sup> In het onderstaande zal ik betogen dat dit voor techniek- en cultuuronderwijs ook wel eens zou kunnen opgaan. Maar voor hiertoe over te gaan, zal ik eerst een korte blik werpen op wat men onder techniek- en cultuuronderwijs lijkt te verstaan, en wat men er mee wil.

Zowel techniekonderwijs als cultuuronderwijs worden nu gepresenteerd als onterecht ondergewaardeerde vormen van onderwijs. In het zogenaamde Techniekpact (mei 2013), aangejaagd door Doekle Terpstra, stellen de oprichters dat er een groot tekort is aan technisch personeel in onze samenleving. Dit pact “verbindt het onderwijs en het bedrijfsleven om zo veel mogelijk technisch opgeleide jongeren op de arbeidsmarkt te krijgen.”<sup>2</sup> Deze opgeleide jongeren staan voor de volgende toekomstige taak: “zij houden technische systemen draaiende en ontwikkelen en implementeren nieuwe technologieën.”<sup>3</sup> Techniekonderwijs wordt vaak breed opgevat, en vereenzelvigd met de bètawetenschappen. Dit is gelijk ook het belangrijkste verschil met cultuuronderwijs, dat eerder met alfawetenschap wordt geassocieerd. Zo komen we met de verantwoording van cultuuronderwijs ook in wat vagere registers terecht: “Cultuuronderwijs levert een belangrijke bijdrage aan de vorming en ontwikkeling van kinderen en daarmee aan onze samenleving.”<sup>4</sup> Het landelijk kenniscentrum voor cultuureducatie en amateurkunst (LKCA) definieert cultuuronderwijs als “het algemeen vormend onderwijs in kunst, erfgoed en media.”<sup>5</sup> Kerndoelen van cultuuronderwijs zijn de expressie van gevoelens en ervaringen, en reflectie op het eigen werk en dat van anderen.

In de wetenschap beginnen alfa en bèta, de beschouwing van cultuur en natuur, zich in toenemende mate te vermengen. Zo treffen we historische analyses aan van de opkomst van de natuurwetenschappen, en worden traditionele alfa-onderwerpen als kunst en cultuur in toenemende mate ook vanuit natuurwetenschappelijke kaders bestudeerd. In het onderstaande zal ik deze mengvorm ook hanteren. Aan de ene kant moeten we voor een goed begrip van techniek- en cultuuronderwijs terug naar de wortels van deze disciplines in ons historische en evolutionaire verleden. Aan de andere kant wil ik een duidelijk theoretisch beeld presenteren van wat deze disciplines inhouden, wat ze met elkaar te

---

<sup>1</sup> Zie Van Heusden en Van Es, ‘Tussen Waarheid en Waarde: over theorie- en visievorming in cultuuronderwijs’, in *Cultuur + Educatie* 14 (39): 93-104.

<sup>2</sup> Zoals aangetroffen op [www.techniekonderwijs.nl](http://www.techniekonderwijs.nl), 10-12-2014.

<sup>3</sup> Idem.

<sup>4</sup> Zoals aangetroffen op [www.rijksoverheid.nl](http://www.rijksoverheid.nl), 10-12-2014. Het betreft hier een notitie van 16 december 2013.

<sup>5</sup> Zoals aangetroffen op <http://www.lkca.nl/cultuuronderwijs/wat-is-cultuuronderwijs>, 11-12-2014.

maken hebben, en hoe ze te onderscheiden zijn. Het punt dat ik wil maken is dat door een stap terug te nemen en eerst te beschouwen wat techniek- en cultuuronderwijs eigenlijk voor 'dingen' zijn, er ook meer helderheid komt in wat we met deze vormen van onderwijs zouden moeten willen. Om hiertoe te komen zal ik eerst de begrippen techniek, cultuur en onderwijs apart bespreken, om dan te komen op techniek- en cultuuronderwijs.

### *Wat is techniek?*

Techniek is zo oud als de mens. Als we speculeren over de aard van vroege mensachtigen, zoals Homo Erectus, doen we dit aan de hand van fossielen – lichamelijke en mensgemaakte resten: botten en artefacten. Die artefacten behoren tot de anatomie van onze soort. Die anatomie bepaalde en bepaalt ons leven: net zoals schedelgrootte, stand van de torso, en kaakstructuur ons veel vertellen over de mogelijkheden en beperkingen van vroege mensachtigen (respectievelijk over breincapaciteit, ademhalingsstelsel en spraak), doen artefacten dat ook. De maaksels van de mens vertellen ons over diens wereld. Vroege artefacten, die geassocieerd worden met H. Erectus, hebben meestal betrekking op de jacht en de slacht. Erectus maakte stenen pijlpunten en primitieve messen om wandelend vlees te bejagen en te bewerken. Dit maken, een vroeg voorbeeld van techniek, geschiedde door sterkere steensoorten te gebruiken om teerdere steensoorten te bewerken. Vaak vinden we dit gereedschap voor het maken van gereedschap terug; dit maakt het mogelijk om het inzicht dat mensachtigen hadden in zichzelf en de hen omringende wereld te reconstrueren.

Techniek is het opleggen van de wil aan de fysieke en sociale omgeving en hier was Erectus al een ster in. We vinden dit vermogen ook in andere diersoorten, vooral in primaten, maar niet in de mate waarin we dit bij vroege mensachtigen, laat staan de moderne mens, aantreffen. Chimpansees, onze naaste verwanten, staan erom bekend dat ze hun omgeving kunnen aanwenden, tot dingen maken, om die omgeving te manipuleren. Zo gebruiken ze stenen voorwerpen om noten te kraken: een steen fungeert als aambeeld, een ander als hamer. De noot wordt ertussenin gelegd en gekraakt. Het gaat hier op het oog om een geavanceerde vorm van techniek. Toch is er een belangrijk verschil tussen mensachtigen en andere primaten in het manipuleren van hun omgeving. Chimpansees lijken in het gebruiken van gereedschap gebonden aan hun directe omgeving. Ze vervaardigen hun instrumenten niet zelf, maar moeten deze aantreffen in de vrije natuur. Als ze daar iets vinden dat bruikbaar is, zijn ze zeer vaardig in het toepassen van deze instrumenten. Ook bezitten ze het vermogen om door imitatie dergelijke technieken van elkaar over te nemen.

De menselijke techniek, waarin gereedschap wordt gemaakt om ander gereedschap te fabriceren, is aan bepaalde cognitieve voorwaarden gebonden. Deze vorm van techniek berust op het vermogen tot zelforganisatie van de gebruiker of vervaardiger, ook wel *metacognitie* genoemd, en op het vermogen om het mogelijke in het actuele te zien. Dit laatste vereist, om te beginnen, een scherpe waarneming van de mogelijkheden die de

werkelijkheid biedt, en een geoefend voorstellingsvermogen om te bepalen hoe die mogelijkheden kunnen worden uitgebuit. Dit vooronderstelt weer een totaaloverzicht van de verhouding van het eigen lichaam tot diens omgeving, en een voorstelling van de sequenties waarin dat lichaam zich kan bewegen. Dit laatste is metacognitie, het vermogen om het eigen geheugen aan te wenden om zichzelf vorm te geven. Het overzicht dat zo verkregen wordt is de basis van zelfbeeld en identiteit. Doordat de mens zichzelf kan overzien en manipuleren, komt hij los te staan van zijn directe omgeving – de mens is niet langer gebonden aan de concrete mogelijkheden die de wereld hem biedt; hij kan zich ook voorstellen wat er voor nodig is, om die wereld naar zijn hand te zetten. Dit voorstellingsvermogen bepaalt dat de mens zich kan bedenken welk gereedschap vereist is om ander gereedschap te maken. Deze keten van artefacten, en de mogelijkheid om die reeksen artefacten te verbeelden, is de basis van onze industrie. Feitelijk kunnen we met onze metacognitieve vermogens ons de logica van een lopende band al voorstellen.

### *Wat is cultuur?*

Cultuur, opgevat als de specifieke manier van samenleven van mensen in groepen, is gelijk ontstaan met techniek. Ook cultuur is zo oud als de mens. Sommigen, zoals de primatoloog Frans de Waal, beweren zelfs dat cultuur ouder is dan de mensheid, omdat ook primaten, en daarmee mogelijk onze gemeenschappelijke voorouders, al cultureel gedrag zouden vertonen. Hoe het ook zij, groepsgedrag is onlosmakelijk verbonden met het menselijk bestaan. Vanaf onze geboorte worden we opgenomen in sociale verbanden; ons brein groeit als het ware mee om de toenemende complexiteit van onze verhouding met anderen te kunnen bevatten. In de loop van onze evolutie zien we een soortgelijke ontwikkeling: met horten en stoten raken we beter in staat om onszelf, als individu en als groep, in kaart te brengen. De sociale netwerken die we bouwen worden steeds complexer, ons vermogen om onszelf en de natuur te beheersen steeds verfijnder.

Cultuur is het gezamenlijk te lijf gaan van het leven, van onzekerheid en verandering. Hoe mensen dit vormgeven is heel verschillend. Sommigen vallen terug op vaste patronen en rituelen, anderen zoeken de onzekerheid op door meer gericht te zijn op innovatie. Vaak gaat het menselijk samenleven om een combinatie van deze uitersten, belichaamd door verschillende individuen. Onze gezamenlijke omgang met het leven houdt het midden tussen assimilatie, het opleggen van onze wil aan de wereld, en accommodatie, het ons aanpassen aan de noodzakelijkheid van verandering. Jean Piaget stelde al dat een constant bewaakt evenwicht tussen deze uitersten een voorwaarde is voor het menselijk functioneren. In de loop van de menselijke evolutie hebben culturen beide verschillende strategieën dan ook doorlopend en in combinatie gehanteerd. De Romeinse expansiedrift, bijvoorbeeld, kan als een goed voorbeeld gelden van assimilatie; het imperialistische opleggen van de eigen wil en waarden aan de omgeving gaat voor de erkenning van de noodzakelijke loop der dingen. Voor Romeinse wijsgeren als de Stoïcijnen was het accepteren van deze loop der dingen dan

weer het uitgangspunt om het eigen leven te leiden en draaglijk te maken. Hier zien we op grote schaal gebeuren wat ook voor ieder mens afzonderlijk geldt: het willen (assimilatie) en het moeten (accommodatie) houden elkaar in evenwicht.

Net als techniek, lijkt ook de menselijke cultuur te draaien om zelforganisatie. Vanaf het vroegste begin in ons leven zijn we ons gedrag in relatie tot anderen aan het controleren, hier besteden we een groot deel van onze energie aan. In deze collectieve zelfregulatie heeft de techniek een specifieke rol gekregen. De archeoloog Steven Mithen heeft betoogd dat de doorbraak naar moderne hedendaagse culturen, met de zucht naar innovatie en acceleratie die daarmee gepaard is gegaan, is ontstaan uit het verbinden van technische en sociale intelligentie. De technische intelligentie, zo betoogt Mithen, was in het vroege ontstaan van de mensheid zuiver gericht op het manipuleren van de natuurlijke omgeving. Daarnaast waren mensen ook vanaf het vroege begin hun sociale netwerken aan het beheren. Cognitieve *fluiditeit* ontstond toen mensen leerden om hun vaardigheid om instrumenten te maken om het mogelijke werkelijk te laten worden (techniek), gingen toepassen op het in kaart brengen van hun sociale relaties.<sup>6</sup> Dit was noodzakelijk omdat mensen zich in steeds grotere verbanden, in de eerste steden tussen de Eufraat en de Tigris (4000 BC), gingen ophouden. De taal alleen, zo geschikt (en nog steeds) als instrument om te roddelen, schoot als middel om deze verbanden te organiseren tekort. De mens ging dus instrumenten maken om handelstransacties in kaart te brengen, en kennis over zichzelf en de omgeving te delen, op te slaan en te manipuleren. Zo ontstond er een zich nog steeds ontwikkelend extern geheugenveld, waar mensen zich in bewegen.<sup>7</sup> Onze cultuur is steeds meer gaan leunen op een dergelijk extern geheugen, en daarmee zijn we in toenemende verbonden met de technieken waarmee we dat externe geheugen vormgeven.

### *Wat is onderwijs?*

Onderwijs is deel van een breder proces: het opnemen van individuen in een groep soortgenoten, ook wel acculturatie genoemd. Deze acculturatie vindt niet alleen bij de mens plaats, maar ook bij andere zoogdieren die in groepen leven, zoals wolven, orka's en chimpansees. Menselijke individuen worden in sociale verbanden opgenomen doordat ze hun gedrag gaan afstemmen op dat van anderen – in de meeste gevallen op dat van naaste bloedverwanten, en in de loop van de ontwikkeling op steeds complexere netwerken: zogenaamde peer-groups en grotere institutionele verbanden, als school, kerk en staat. Fysieke groei gaat hierbij hand in hand met sociale / individuele ontwikkeling. Dit beeld zien we terug in de evolutie van de mens, waar de toenemende capaciteit van het brein gepaard ging met sociale complexiteit. Waar acculturatie bij vroege mensachtigen als *Erectus* draaide om initiatie in bepaalde praktische sociale praktijken, zoals rituelen en het afstemmen van een hiërarchie, werd deze acculturatie in de loop van onze evolutie een steeds langduriger

---

<sup>6</sup> Mithen, *The Prehistory of the Mind* (1996).

<sup>7</sup> Zie Merlin Donald, *Origins of the Modern Mind*, hoofdstuk 8 over 'Theoretic Culture' (1991).

en complexere aangelegenheid. De opvoeding, en de daarmee gepaard gaande groei buiten de moeder, ging dus steeds langer duren.

Dit complexer wordende proces van acculturatie kan het ontstaan van formeel onderwijs verklaren. Met het samenkomen van technische en sociale intelligentie, en de toenemende complexiteit van een extern gedeeld geheugen, was de natuurlijke acculturatie niet meer voldoende om nieuwe individuen toegang te geven tot de gehele sociale sfeer. Het deelnemen aan een mensgemaakt extern geheugen (en dus aan het gehele menselijke leven) vereiste een meer uitgebreide en gespecialiseerde vorm van instructie. Hier komt het onderwijs in beeld. Het onderwijs is van oudsher, sinds de eerste Romeinse pogingen daartoe, niets anders dan het instituut waar individuen de vaardigheden en technieken aanleren om een extern gedeeld geheugen te beheren. In de vroegste gevallen van onderwijs ging het hier om de training van zogenaamde scribenten, specialisten die het schrift konden construeren en ontcijferen. Met de toenemende complexiteit van ons externe geheugen, tot de huidige digitalisering aan toe, is het onderwijscurriculum ook uitgebreider en specialistischer geworden.

Waar het vroege onderwijs specialisten opleidde en daarmee een exclusieve aangelegenheid was, is het moderne onderwijs gebaseerd op de gedachte dat het open moet staan voor iedereen. Jan Masschelein en Maartens Simons hebben dit moderne ideaal, dat in de zeventiende eeuw is ontstaan, duidelijk beschreven. Zij stellen dat de moderne school, gezien vanuit haar ontstaansgeschiedenis, bij uitstek de plaats is waar informatie op tafel komt, en voor iedereen vrij toegankelijk is. De school behoort deze informatie los van eigen waarden en belangen openbaar te maken, zodat eenieder zichzelf daarin kan vinden. Met het moderne recht om over het eigen leven te kunnen beschikken (autonomie) is het onderwijs dus de plaats geworden waar opgroeiende individuen de middelen verwerven om dit te doen. Toegang tot een extern geheugen is bij uitstek het middel voor autonomisering. Als een individu de weg weet in de technieken van het sociale leven, is deze niet langer volledig gebonden aan de directe invloed van anderen om dit sociale leven vorm te geven: dit kan nu een individueel *wordingsproces* zijn, waarbij andere, oudere vormen van sociale invloed (zoals die van meerderen en ouderen) nog wel gelden, maar niet meer de enige krachten zijn waardoor individuen worden gevormd. Het moderne onderwijs moet de toegangspoort zijn om dit individuele wordingsproces voor iedereen toegankelijk te maken.

### *Wat is techniekonderwijs?*

Onderwijs is van oudsher techniekonderwijs, zoals hierboven betoogd. De antieke school biedt een opleiding in technieken, zoals het schrift, om kennis extern op te slaan en te manipuleren. Het lijkt erop dat in het huidige onderwijs deze vorm van techniekonderwijs eerder onder cultuuronderwijs valt. Met techniekonderwijs, dat vaak gekoppeld wordt aan de natuurwetenschappen, bedoelt men eerder formele instructie in het (industriële) maken

in brede zin – het leren zoeken naar efficiënte manieren om gereedschap te vervaardigen, dat weer kan worden ingezet om ander gereedschap te maken, om zo uiteindelijk in een efficiënte keten onze omgeving te manipuleren.

Deze vorm van onderwijs komt in de buurt van een proces dat veel ouder is dan de school: de overdracht van een ambacht. In sociale verbanden gaan vaardigheden niet snel verloren: er zijn altijd wel soortgenoten om ze te imiteren en voort te zetten. Voor de mens geldt dit in sterke mate. De mens, zoals hierboven ook betoogd, kan verworven vaardigheden om de omgeving naar de hand te zetten, zelfs los zien van de concrete omgeving waar deze vaardigheden zijn opgedaan. Dit betekent dat kennisoverdracht van techniek op een abstracte manier (uit de omgeving getrokken) kan plaatsvinden. Een ambachtsman kan zijn kennis overdragen in een meester-gezel-relatie. In een dergelijk proces gaat het om het leren van inzicht in materialen, het accuraat zien van de eigenlijke staat en de mogelijkheden van de omgeving, het eigen lichaam, en het gereedschap dat er is (of dat men zich voor kan stellen om gemaakt te worden) om de wil van het eigen lichaam op te leggen aan die omgeving.

### *Wat is cultuuronderwijs?*

Wat cultuuronderwijs precies is, weet niemand. Als het onderwijs een integraal deel is van acculturatie, is al het onderwijs cultuuronderwijs. In de huidige praktijk wordt dit begrip veel nauwer afgebakend. Cultuuronderwijs wordt geassocieerd met het aanbieden van elementen van de moderne beschaving, het dient om kinderen bewust te maken van zichzelf en van anderen. Het dient om 'diepere betekenis' aan het eigen leven te geven, en te zien en te waarderen hoe anderen dit doen. Daarmee lijkt cultuuronderwijs nog steeds sterk verbonden aan een Romantisch ideaal, waarin de kunsten dienen als een soort zingevende, religieuze ervaring. Het huidige cultuuronderwijs volgt deze lijn, en wordt door voorstanders dan ook vaak verkocht als tegenwicht voor de oppervlakkigheid van het huidige schoolcurriculum, dat zich voornamelijk richt op rekenen en taal. Waar dit tegenwicht precies uit bestaat, en waarom cultuuronderwijs dus ook onderdeel moet uitmaken van een reguliere schooldag, is vaak lastig te verantwoorden. Precies om dit betoog te verhelderen is in 2008 het onderzoeksproject *Cultuur in de Spiegel* (RUG / SLO) gestart, waarin werd gesteld dat cultuuronderwijs zich onderscheidt van andere vormen van onderwijs, omdat de aandacht binnen cultuuronderwijs in de eerste plaats op metacognitieve, zelfbewuste processen moet liggen – dit in tegenstelling tot andere vakken, die eerder de cognitieve, op de wereld gerichte processen bestrijken.<sup>8</sup>

Als we aannemen dat dit betoog overtuigend is, blijven er nog wel wat onduidelijkheden over. Het onderwijs is ooit ontstaan uit een bepaalde maatschappelijke (en later ook

---

<sup>8</sup> Dit betoog vindt u beter uitgewerkt in Van Heusden, *Cultuur in de Spiegel: naar een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs* (Groningen: RUG, 2010).

ideologische) behoefte, het compenseert en vult aan wat in de normale ontwikkeling van een kind achterwege blijft, maar wat wel noodzakelijk is om een maatschappij te laten functioneren, of tegemoet te komen aan de heersende idealen van een bepaalde groep mensen. Het is helder dat bepaalde geavanceerde technisch-sociale vaardigheden noodzakelijke vaardigheden zijn, die in de natuurlijke ontwikkeling achterwege blijven. Leren rekenen en schrijven vereisen systematische instructie. Maar geldt dit ook voor metacognitieve processen? Valt hier iets te compenseren door het onderwijs, wat in de natuurlijke ontwikkeling achterwege blijft? Het mag duidelijk zijn dat metacognitie vanaf het prilleste begin ook in een natuurlijke sociale omgeving wordt gestimuleerd. Zonder accurate metacognitie kunnen mensen niet meedraaien in sociale verbanden. Hier valt dus niet direct uit af te leiden dat cultuuronderwijs een noodzakelijke bezigheid is. De moderne school, als we Masschelein volgen, ontleent zijn bestaansrecht aan het bieden van gelijke kansen aan individuele, opgroeiende burgers. In dit verband kunnen we het betoog voor het aanbrengen van metacognitieve onderdelen in het schoolcurriculum al beter plaatsen: het onderwijs biedt gelijke kansen aan iedereen om zich te ontplooien – en metacognitie dient om evenwichtige, zelfbewuste mensen af te leveren die ook in de toekomst uit zichzelf een stabiel leven kunnen leiden, waarin deze ontplooiing verder tot uiting komt.

#### *Wat hebben techniek- en cultuuronderwijs met elkaar te maken?*

Techniek- en cultuuronderwijs raken elkaar, als we bovenstaande lijnen volgen, in zowel in kunst-, erfgoed-, als mediaeducatie. Kunst is het traditionele hoofdbestanddeel van cultuuronderwijs; velen maken in de praktijk geen onderscheid tussen kunsteducatie en cultuuronderwijs. Kunst bestaat zowel uit iets maken (techniek), en alles wat daar bij komt kijken – de beheersing van materialen en gereedschap, het zien van mogelijkheden in de werkelijkheid, etc. – als uit dat wat abstracte begrip van metacognitie. Daarmee biedt kunst een blik op wat wij van onszelf maken, en ook wat het betekent om een maker te zijn. Als we kunst zien als een vorm van gereedschap om de medemens en de maker zelf te manipuleren (het cognitieve begrip van kunst als ‘mental tool use’ komt van Ellen Spolsky)<sup>9</sup>, dan wordt automatisch de vraag: *waartoe* is het kunstmedium een middel? Wie of wat wordt hier precies bewerkt? Het antwoord op deze vraag ligt open, en is onderwerp van de cognitiewetenschap die zich op de kunsten richt. Hier volstaat het om vast te stellen dat de kunsten, die in het hart liggen van de cultuureducatieve praktijk, een geavanceerde vorm van techniek inhouden, waarbij ook hier de (kunsten)maker een ambachtsman is die de werkelijke staat van zijn gereedschap en sociale omgeving moet doorgronden, en daarbij de mogelijkheden die die werkelijkheid biedt, moet kunnen benutten.

Onder cultuureducatie schaaft men, naast de kunsteducatie, ook erfgoed- en media-educatie. Deze vormen van educatie vallen te begrijpen als specifieke mengvormen van

---

<sup>9</sup> Spolsky, *Word vs. Image: Cognitive Hunger in Shakespeare's England* (2007), p. 5.

cultuur en techniek, die het onderwijs ontmoeten. Ook erfgoededucatie is een mengvorm van techniek- en cultuuronderwijs. Het LKCA definieert erfgoededucatie als “het leren met en over erfgoed. Bij erfgoed denken we aan monumenten, landschappen, archeologische vondsten, museale voorwerpen, bibliotheken en archieven, en aan het geheel van gewoonten, tradities, verhalen, rituelen en gebruiken dat immaterieel of levend erfgoed genoemd wordt.”<sup>10</sup> In deze definitie blijft buiten schot wat erfgoed precies is, we komen alleen te weten wat erfgoed genoemd wordt - wat valt onder het begrip en wat niet. Eenzelfde probleem treffen we aan bij cultuureducatie in het algemeen. Wat *is* erfgoed? Erfgoed lijkt te staan voor dat wat de mens in het verleden gemaakt heeft, zowel aan objecten (materieel) als aan collectieve gebruiken (immaterieel of levend), en waarvan we in het heden zeggen dat het om een of andere reden de moeite van het bewaren waard is. Meer in het algemeen kunnen we stellen dat erfgoed die mensgemaakte praktijken en objecten zijn die in het heden de identiteit van een groep mensen mede bepalen, en dus voorlopig voor deze mensen de moeite van het bewaren (blijvend eigen maken, her-inneren) waard zijn. *Erfgoededucatie* is dan het systematisch invoeren van nieuwe generaties in deze objecten en gebruiken, zodat deze hier ook, net als het collectief waar ze deel van (moeten) gaan uitmaken belang aan gaan hechten. Zo bezien is erfgoed de praktijk die techniek (mensgemaakte objecten en praktijken) uit het verleden en een groepsidentiteit in het heden met elkaar verbindt. Reflectie op historische technieken waarmee de mens zichzelf en de wereld om zich heen vormgaf moeten op een of andere manier de historische menselijke wereld ontsluiten. Het zich ontwikkelende bewustzijn richt zich op techniek, en daarmee de menselijke wereld, van het verleden om zich te oriënteren in het heden.

Ook mediaeducatie, naast kunst- en erfgoed- de derde loot aan de cultuureducatieve boom is verbonden met cultuur en techniek. Het LKCA definieert mediaeducatie als volgt: “Het doel van media-educatie is het leren omgaan met media in een door mediatechnologie bepaalde omgeving.”<sup>11</sup> Hiermee lijkt mediaeducatie samen te vallen met een van de 21st Century Skills, namelijk *digitale geletterdheid*. Mediaeducatie moet er toe leiden dat kinderen zich kunnen handhaven in een wereld die steeds meer door digitale media wordt vormgegeven. Hierbij wordt in mediaeducatie vaak ook ingezet op een bepaald kritisch bewustzijn ten opzichte van moderne media. Met mediaeducatie zijn we terug bij waar het in het onderwijs om begonnen was: het stichten van een plaats om kinderen systematisch te instrueren in de technieken van een theoretische cultuur. Ook mediaeducatie is daarmee, net als erfgoededucatie een plaats in het onderwijs waar een bewustzijn van menselijke technieken wordt ontwikkeld. Waar het bij erfgoededucatie gaat om een bewustzijn van technieken uit het verleden, gaat het bij mediaeducatie eerder om bewustzijn van technieken in het heden, en eigenlijk nog meer, zo is de implicatie – van de toekomst (de eenentwintigste eeuw). Zo weet de levende mens, het opgroeiende kind, zich in cultuureducatie geplaatst tussen de mensgemaakte wereld van vroeger en later.

---

<sup>10</sup> Zoals aangetroffen op <http://www.lkca.nl/erfgoededucatie>, 20-12-2014.

<sup>11</sup> Zoals aangetroffen op <http://www.lkca.nl/publicaties/informatiebank/mediaeducatie-brengt-relatie-tot-stand-tussen-media-cultuur-en-maatschappij>, 20-12-2014.



Zoals hierboven opgemerkt drijven techniek en cultuur allebei op ons vermogen tot zelforganisatie. Zodra het gaat om systematische instructie in deze aspecten van ons leven, kan zelforganisatie, of metacognitie, waarin we ons geheugen betrekken op onszelf en niet op de wereld, de overkoepelende vaardigheid worden om techniek- en cultuuronderwijs een plaats te geven. Hierbij moeten we ons altijd afvragen in hoeverre techniek- en cultuureducatie onderdeel moeten worden van het hedendaagse onderwijs. Dit onderwijs is geen noodzakelijk kwaad. Het bestaat omdat we iets willen met onze kinderen en de maatschappij als geheel, en omdat de natuurlijk acculturatie tekortschiet om dat te realiseren. Het onderwijs is dus een instantie die een natuurlijke ontwikkeling moet aanvullen. Om te bepalen wat de plaats is van het onderwijs in onze eigen tijd, moeten we dus eerst weten hoe de acculturatie nu verloopt, en hoe deze aansluit bij de manieren waarop wij onszelf organiseren en reguleren. Daarbij moeten we de waarden van onze tijd steeds opnieuw gaan bepalen: wat willen we voor toekomstige generaties? Wat voor mensen zien we voor ons? Als we dit gaan bepalen, kan ook de vraag rijzen wat we precies moeten willen met het onderwijs, wat de rol van techniek en cultuur daarin is, en hoe dit alles er in de praktijk moet gaan uitzien.

*Wat zouden de gevolgen kunnen zijn voor beleid en praktijk?*

Dit alles is theorie, maar wat betekent dit nu voor de praktijk? Dat valt in dit stuk niet te zeggen. Een goede theorie moet de praktijk volgen, en niet andersom (in dit laatste geval spreken we dan ook niet meer van een theorie, maar van een ideologie). Wel heeft theorie een rol te spelen in de onderwijspraktijk als geheel. Hierbij wil ik een soort drietrap voorstellen, waarbij (1) theorie het inzicht over de praktijk levert, (2) beleid de waarden en de uitdrukking van een collectieve wil met betrekking tot de praktijk produceert, en (3) de ambachtelijke handeling van de docent de onderwijspraktijk zelf uitmaakt. Bij deze drietrap horen drie soorten vragen, die alle een eigen rol in het geheel kunnen spelen: (1) Waar hebben we mee te maken? (2) Wat willen we daarmee? En (3) Wat betekent dit voor de praktijk? Of andersom: Hoe ziet de praktijk er precies uit? Hoe kunnen we zinvolle manieren vinden om hier over te discussiëren? En hoe kunnen we afstand nemen van wat we willen met die praktijk, om te bepalen wat we eigenlijk aan het doen zijn?

In het bovenstaande heb ik geprobeerd om de theoretische vragen aan de orde te stellen. Deze kunnen dan weer dienen om afstand te nemen van bepaalde belangen, of om die belangen opnieuw vorm te geven. De theoretische suggestie is altijd om de uitdrukking van een collectieve wil uit te stellen, om tijd te winnen en stil te staan bij de praktijk. De suggestie is ook om het onderscheiden van verschillende soorten onderwijs niet als leidraad te nemen voor hoe dat onderwijs vorm krijgt. Het advies is om eerst te kijken naar de eigenlijke functie van de school, om vervolgens te bepalen, als de restaurateur van een orgel, welk onderwijsideaal we willen herstellen, om de school in onze eigen tijd vorm te geven.

## Bibliografie

Donald, Merlin. *Origins of the Modern Mind: Three stages in the evolution of culture and cognition*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press. 1993.

Masschelein, Jan en Maarten Simons. *Apologie van de school. Een publieke zaak*. Leuven/Den Haag: Acco. 2012.

Mithen, Steven. *The Prehistory of the Mind: A search for the origins of art, religion and science*. London: Thames and Hudson. 1996.

Spolsky, Ellen. *Word vs Image: Cognitive Hunger in Shakespeare's England*. New York: Palgrave/St. Martin's Press. 2007.

Van Heusden, Barend. *Cultuur in de Spiegel: naar een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs*. Groningen: RUG. 2010.

Van Heusden, Barend en Eelco van Es. "Tussen Waarheid en Waarde: over theorie- en visievorming in cultuuronderwijs". *Cultuur + Educatie* 14.39 (2014). 93-104.