

Wam de Moor

The Poetry Symposium at Durham

Deel 1: De Gastheren

Durham, de kleine universiteitsstad, zo'n kilometer of dertig ten zuiden van de Noordengelse industriestad Newcastle, wordt, liggend op de heuvels, als het ware ingeklemd door het snoer van de rivier de Wear en de enorme Romaanse kathedraal die zich in de grijze halfmist als een krab over de huizen en straten uitstrekt. Als zoveel Amerikaanse universiteitsstadjes heeft het bij dertigduizend inwoners een bevolking die voor meer dan de helft uit studenten en medewerkers van de universiteit bestaat. Het betekent onvermijdelijk, dat het leven van de universiteitsbevolking zich ook in de avonduren voornamelijk in de colleges afspeelt. Het stadje wordt erdoor beheerst. Meer dan een dozijn van die colleges, bijna zonder uitzondering genoemd naar heiligen uit vroeger tijden, zijn uitgestrooid over de heuvels, sommige als in Oxford en Cambridge al eeuwenoud en gevestigd in rustieke internaten tussen de huizen in, andere min of meer aan de rand in het groen met bijna altijd het uitzicht op de rivier.

De School of Education bracht ons van 16 tot 20 september onder in het College of St. Hild and St. Bede, bijna buiten tegen de helling. De rivier met de botenhuizen van de studentenroeiverenigingen aan onze voeten. Aan de overzijde het rugbyveld, en, waar het bij een pittoresk koepeltje vol auto's staat, een vierkant terrein ter grootte van een korfbalveld. Daar wemelt het, op deze doordeweekse dag om elf uur 's morgens van de in het wit gestoken grijze koppen, die in unaniem zwijgen verzonken hun -mij onbekende- spel met schuivende schijven bedrijven. Het cricketveld daarnaast is groen, gravel en leeg. Maar dat we in Engeland zijn: wij Denen, Nederlanders, Fransen en Duitsers, zojuist ondergebracht in de gastenverblijven, weten het weer. En als de tijd naar het symposium toch overbrugd mag worden, zonder je eigen inbreng nog eens door te nemen, brengt de wandeling van vijf minuten onder langs het water je tussen de huizen en aan de voet van de heuvel waarop de kathedraal, van dichtbij, in volle schoonheid zeer breed aan de green gelegen, ligt te imponeren. Binnen, tussen de enorme Romaanse zuilen, vallen we meteen voor de lenigheid, helderheid en dynamiek in de klanken die het Chathedral Choir, in vol tenue repeterend voor de Evensong, ten gehore brengt. Muziek kan poëzie zijn, als ze zó, vanuit precies geformuleerde lijnen wordt gezongen. Kan het omgekeerde ook? Wordt poëzie muziek?

Daarover ongeveer gaat het symposium waarvoor we zijn uitgenodigd. Hoe staat het met het poëzieonderwijs in verschillende Westeuropese landen? Terug in het St. Hild and St. Bede scharen we ons, nog onwennig -alleen de Engelsen hebben elkaar eerder ontmoet- rond de grote tafel. Er zijn twee aanleidingen tot dit symposium, zo begrijp ik. De eerste is het National Curriculum voor het Engels als moedertaal, waartoe, na het uitvaardigen van de Education Reform Act in 1988 in 1989 en 1990 stappen zijn gezet, de tweede het poëzieproject dat de School of Education van Durham in uitvoering heeft. Over beide hier eerst een enkel woord.

The National Curriculum

In het National Curriculum gaat men uit van vier fases waarop de eindtermen voor het onderwijs aan 5-16-jarigen, dat men met onze basisvorming kan vergelijken, in tien niveaus worden afgezet, namelijk als volgt:

basisfase 1: de leerlingen van 5-7 jaar (niveaus 1-3)

basisfase 2: de 8- tot 11-jarigen (niveaus 2-5)

basisfase 3: de 12- tot 14-jarigen (niveaus 3-8)

basisfase 4: de 15- en 16-jarigen (niveaus 3-10).

Voor onze kennis van een longitudinaal curriculum is studie van het National Curriculum van groot belang, want we praten en schrijven al jaren over longitudinaliteit, maar er is niemand die in die richting werkelijk iets heeft ondernomen. Het kostbare SLO-project Werken met Boeken dat tussen 1979 en 1987 heeft gelopen beperkte zich uitdrukkelijk tot het basisonderwijs. Overleg tussen basisscholen en a.v.o.'s / v.w.o.'s omtrent de culturele of literaire vorming staat op nul komma nul. Onze opleidingen voor leraar aan basisschool en voortgezet onderwijs zijn nog gescheiden, al zal dat zijn langste tijd wel gehad hebben.

Maar voor het eerst zie ik hier, in het National Curriculum, voor alle leerlingen van 5 tot 16 concrete einddoelen geformuleerd en met concrete voorbeelden geïllustreerd. Vooral in de fasen 3 en 4 valt een enorm verschil in niveau te registreren en wie de heisa in ons land rond de basisvorming heeft meegemaakt, kan zich voorstellen welk een beroering dit National Curriculum alom in Groot-Brittannië heeft veroorzaakt. Het N.C. is opgelegd aan alle leerlingen voor wie de leerplicht geldt en bevat naast Engels, wiskunde en natuurkunde als kernvakken zeven andere basisvakken: geschiedenis, aardrijkskunde, technologie, een moderne vreemde taal, muziek, kunst en lichamelijke opvoeding.

Literaire vorming bij spreken en luisteren...

In de map *English in the National Curriculum* -ik kon beschikken over een versie van maart 1990- vindt de docent voor elk niveau de eindtermen met concrete opdrachten om die te bereiken. Voor de literaire vorming - ik moet me daartoe beperken anders gaat de uitweiding veel te ver- is het niet voldoende te kijken bij het onderdeel 'reading', maar vind je meteen bij

spreken en luisteren op niveau 1 de eis dat leerlingen aandachtig kunnen luisteren en reageren op verhalen en gedichten met voor de docent de overigens voor de hand liggende taak om vragen te stellen over verhaal of gedicht, een verhaal na te vertellen, een gedicht voor te dragen, een tekening op het bord te maken om een verhaal of gedichten te illustreren. Als in niveau 2 als eindterm wordt gesteld dat de leerling moet deel kunnen nemen als spreker en luisteraar in een groep die een bijzonder opdracht heeft gekregen, bestaat die opdracht bijvoorbeeld uit het samen bedenken van een verhaal en zal de leraar een ontwerp maken en zelf een rol spelen in de drama-activiteit. Niveau 3 vergt dat een leerling in staat is om werkelijke of verzonnen gebeurtenissen in een samenhangend verhaal onder te brengen; dat verplicht de leraar tot het vertellen van het begin, midden en einde van zo'n verhaal en een opsomming van een aantal gebeurtenissen die thuis kunnen gebeuren of in een vak. Op niveau 5 worden leerlingen zo geconfronteerd met de handelingen van een romanfiguur, terwijl op niveau 7 wordt nagegaan waarom een romanpersonage handelt zoals hij doet.

...en bij schrijven

In veel ruimere mate komt de literaire vorming aan bod bij het *schrijfonderwijs*. Als kinderen op niveau 2 geleerd hebben om verhaaltjes te schrijven waaruit blijkt dat ze nagedacht hebben over de vraag hoe je een verhaal moet beginnen en personages in een of meer gebeurtenissen kunt plaatsen, mag je op niveau 3 van ze verwachten dat ze bovendien oog zullen hebben voor een wat complexer verhaal met details die verder gaan dan de gebeurtenissen zelf. Dat kun je dan als leraar oefenen door ze aandacht te laten schenken aan de beschrijving van de omstandigheden en de gevoelens van de personages. Zo kan schrijven op niveau 5 doelgericht schrijven worden en leert de leerling rekening te houden met zijn lezer: in een gedicht kun je gevoelens en gedachten tot uitdrukking brengen bijvoorbeeld. Op niveau 6 leren leerlingen het onderscheid zien tussen standaardtaal en meer literaire uitdrukkingsmiddelen. Niveau 9 brengt ze ertoe een opstel te schrijven waarin ze de handelingen van een romanfiguur of toneelpersonage kunnen rechtvaardigen of afkeuren.

Het onderdeel lezen...

Zoveel te meer is er te vinden onder het hoofd "Attainment target 2: reading", te veel uiteraard om hier op te noemen en dat ben ik ook niet van plan. Met een paar voorbeelden is aan te duiden hoe men te werk wil gaan. Als eerste onderdeelje van het allereerste niveau wordt genoemd dat kinderen door moeten krijgen dat alles wat gedrukt is gebruikt wordt om betekenissen over te dragen, in boeken en in andere vormen van het dagelijks leven, bijvoorbeeld de naam op een vrachtauto of hun eigen naam, of het feit dat woorden in een boek een verhaal vertellen. Stap voor stap ontwikkelt zich zo het panorama van de tekst en haar betekenissen voor de ogen van de leerling. Op niveau 2 moet deze al zijn

mening kunnen geven over personages en hoe zij zich gedragen en een niveau hoger wordt verwacht dat hij gewone verhalen en gedichten met de juiste uitdrukking kan voorlezen en gevoel heeft voor de figuurlijke betekenis van woorden. Een stap verder is hij zo ver dat hij een voorkeur voor bepaalde teksten kan ontwikkelen en mondeling toelichten, en weer een stap voorwaarts is het als die voorkeur schriftelijk verantwoord kan worden. Dan zit de leerling al op niveau 5. In niveau moet hij hetzelfde kunnen, maar dan met duidelijke verwijzing naar de tekst. Men zou kunnen concluderen, dat wat aanvankelijk nog beargumenteerd kan worden vanuit de eigen ervaring, nu door bestudering van de tekst verantwoord moet worden. Anders gezegd: het National Curriculum erkent ten volle de betekenis van persoonlijke beleving van teksten als fase die voorafgaat aan maar later ook gepaard gaat met de bestudering van literatuur.

...in het bijzonder van literatuur

Ook op de niveaus 7, 8, 9 en 10 blijft de 'personal response'-deel uitmaken van leerdoelen die aan de leerling worden opgelegd. Van alle leerlingen op deze niveaus wordt verwacht dat ze in staat zijn te lezen "a range of fiction, poetry, literary non-fiction and drama, including pre-20th century literature", en hoe ze die teksten dan moeten lezen, blijkt uit de toevoegingen: "explaining their preferences through talking and writing, with reference to detail" (niveau 7) of "talk and write *clearly*" (niveau 9) resp. "talk and write *cogently and knowledgeably* about literature and other texts giving sustained evidence of personal response and showing an understanding of the devices and structures used by the writer, making detailed comparisons within texts and between different texts".

De formele kant van literaire teksten krijgt in elk geval expliciet aandacht op niveau 7, waar geëist wordt dat de leerlingen weten waar ze over praten als het over het ambacht van de schrijver gaat: diens gebruik van klankpatronen, rijm, stijlfiguren, metaforen en personificaties.

Als voorbeelden van procedures noemt *English in the N.C.* het schrijven van hoofdstukken als vervolg op een voorgelezen hoofdstuk, of van denkbeeldige brieven aan verhaalfiguren, en de aandacht voor het uiterlijk van het boek (in niveau 7), het schrijven van opstellen waarin verschillende teksten met elkaar worden vergeleken op het punt van stijl, personages of plot (niveau 8), het analyseren van verschillen en overeenkomsten tussen twee romans met daarbij een consequente persoonlijke respons op beide teksten (niveau 9) of de wijze waarop verschillende auteurs eenzelfde thema in hun werk behandelen (niveau 10).

Ik moet zeggen: wanneer wij erin zouden slagen binnen de context van ons "nationaal curriculum", de basisvorming, deze en de hier niet genoemde doelen te realiseren, absoluut niet van een achteruitgang van het literatuuronderwijs gesproken zou kunnen worden, maar van grote progressie. Dan begon niet, zoals nu nog te vaak het geval is, het literatuuronderwijs in feite in de bovenbouw van havo-vwo.

Maar nu terug naar het symposium dat in de schaduw van dit National Curriculum wordt gehouden, naar de negentiende-eeuwse gebouwen tegen de heuvels aan de Wear. Septemberdagen. Vlagen zonlicht door het grijs. Regen in de nacht.

Kennis van taal als pasmunt

Een sierlijke oude plaquette in de gang van het college vermeldt de spreuk in steen: SCHOLA PRO PLANO CANTU ET ARTE SCRIBENDI. Toepasselijk. In een gebouw dat herinnert aan een befaamd schoolmaster en rector van het St. Hild and St. Bede treffen we elkaar. Een der belangrijkste sprekers heeft, door ernstige ziekte geveld, af moeten zeggen. Jammer, ik had hem eindelijk wel eens willen ontmoeten. Peter Millward, een van de gastheren, maakt duidelijk wat Durham University heeft bewogen tot dit Poetry Symposium.

Het talenteam van de lerarenopleiding realiseerde zich in 1988 dat het, zoals eigenlijk iedereen, in alle commotie rond schrijfonderwijs, het lezen van fictie en mondelinge communicatie de poëzie schromelijk had verwaarloosd. Om dit onderwerp weer op de agenda te krijgen, moest men het leiden langs de weg van het thema "knowledge of language", wél een thema dat in is, onder meer door het in Engeland even befaamde als beruchte Kingman Report dat aan kennis van en bezinning op de taal een hoge prioriteit toekent.

Door kennis van de taal als uitgangspunt te nemen kon het team het poëzieonderwijs binnen de lerarenopleiding als onderwerp voor onderwijs en onderzoek een belangrijke plaats geven. Over welke taal beschikken leerlingen van nature om over poëzie te praten? Linda Thompson en Peter Millward concentreren zich daarbij op de leerlingen tot 12 jaar, Michael Fleming en collegae schenken aandacht aan de oudere leerlingen. Ze onderzoeken wat leerlingen weten van poëzie, hoe ze het genre onderscheiden van andere tekstgenres en wat ze ermee kunnen, en hoe ze erover spreken.

Wat kinderen van 6 en 10 jaar weten van poëzie

Thompson en Millward stelden uit hun observaties bij 6- en 10-jarige leerlingen vast, dat er bij alle kinderen een notie is van poëzie op grond van ervaringen met kinderversjes en liedjes die ze thuis en spelend met elkaar gehoord hebben. Ze bezitten intuïtieve kennis, die niet aangeleerd hoeft te worden, en die leidt tot uitspraken als: "Dit is een versje net als..." of "Het is geen verhaaltje, 't lijkt meer op een gedicht". Ze begrijpen ook uit zichzelf dat een gedicht anders klinkt dan een verhaal en gaan ervan uit dat in een gedicht andere dingen gebeuren dan in een stukje proza. Bijvoorbeeld: "In verhalen kun je over iets schrijven, maar in gedichten moet je het zo zeggen dat het net een gedicht is". Een uitspraak die aangeeft dat de leerling op zoek is naar een metataal om zich uit te drukken, maar nog niet over die taal beschikt. Daar zal de docent bij

kunnen helpen. Andere uitspraken tonen dat kinderen zich bewust zijn van de vorm, bv. -kan ik niet vertalen uiteraard-: "This rhymes: a pocket full of rye...rye and pie. I'll put that in the poem box. Sing and king...honey and money...blackbird, nose...no clothes, nose."

Linda en Peter concluderen twee dingen. Ten eerste, en dat ligt nogal voor de hand, dat de rollen van de docent en de onderzoeker niet helemaal gescheiden behoeven te worden, wanneer de resultaten van zo'n onderzoek als dit weer terugkomen bij de docent in de klas en die er wat mee kan doen. Dat is, denk ik bij me zelf, toch vaak de klacht van het veld: waarom zou ik die snuiters in mijn klas toelaten, als ik er toch nooit meer iets van hoor? Of: zal ik me daar weer zo'n enquêteformulier invullen om een onderzoeker aan zijn doctorstitel te helpen: wat heb ik er zélf aan. Zoiets ontdekken deze medewerkers van de School of Education nu. Interessanter voor mij is hun constatering dat zelfs kinderen van zes jaar al in staat zijn een intuïtieve kennis bezitten van poëzie als genre en teksten kunnen onderscheiden als wel of geen gedichten, terwijl 10-jarigen over de poëzie als genre kunnen praten en een meer ontwikkelde kijk op het genre tonen. De gegevens van Linda en Peter moeten verder bekeken worden om te zien over welke begrippen van de metataal kinderen tussen 6 en 10 jaar wél en over welke zij níét beschikken.

Wat denkt George Steiner dat leerlingen moeilijk vinden aan poëzie?

Na het buitengewoon smakelijke diner dat ons is voorgezet door de dean, waarbij deze van zijn betrokkenheid blijk gaf door voor te lezen uit de alleraardigste poëzie van Michael Rosen, pakt onze derde gastheer, Michael Rosen een werkelijk acuut en 'ever lasting' probleem bij de kop: Waarom vinden leerlingen poëzie zo "moeilijk"; moeilijker dan verhalen of toneel? En als we het weten, wat betekent dat dan voor de leraar?

We praten dan over de vier typen lastigheden die George Steiner ziet. En de eerste lastigheid ligt in het gebruik van weinig bekende, archaïsche woorden, uitdrukkingen of zinspelingen. Steiner noemt ze 'contingent', 'bijkomend, voorwaardelijk'. Snap je die woorden niet, dan kun je soms niet verder. En je moet dan als leraar beslissen of je de geëigende lexicale, syntactische, contextuele of historische details zult aanbieden om de lezer meer helderheid te verschaffen. De leraar oude stijl maakte daar geen probleem van, gaf gewoon, in een leergesprek van vraag en antwoord, uitleg. Maar als die leraar kennis neemt van literatuurwetenschappelijke richtingen als deconstructie en postmodernisme, die de rol van de lezer hebben versterkt, kan zelfs hij voor een dilemma komen te staan. En in wat Michael noemt "the modern poetry classroom" moeten de kinderen het soms compleet zelf uitzoeken. Ik deel zijn mening dat sommige leraren het niet tussenbeiden komen wel eens tot een extreem beginsel hebben verheven, "waarbij ze de leerlingen laten worstelen met de gedichten zonder ook maar enige misschien toch noodzakelijke hulp bij speciale aspecten

van de tekst". Maar het is een wankel evenwicht, want al gauw kan bij een teveel aan uitleg de leerling denken dat er sprake is van één objectieve interpretatie van de tekst. En dat vinden we geen van allen goed.

Steiner noemt een tweede moeilijkheid "modal". Die heeft te maken met het gegeven dat je je als lezer niet betrokken voelt bij de betekenis van het gedicht en niet in staat bent een diepere, esthetische ervaring die in het gedicht aanwezig is, te grijpen. Deze moeilijkheid heeft gevolgen voor de keuze van de gedichten en de werkwijze in de klas. Veel leraren beperken hun keuze van gedichten tot onderwerpen die onmiddellijk aanslaan bij de jonge lezers, met gevolg dat pesten, geweld en dat soort thema's domineren. Ik herinner mij de bloemlezingen van de CPNB als *Nooitgedacht* en *Ooitgedacht*, waar ook al te gemakkelijk sex en geweld als de overheersende thema's zijn gekozen. Maar Michael vindt die keuze begrijpelijk, omdat niets je als docent meer ontmoedigt dan leerlingen die zich kapot zitten te vervelen. Tegelijk constateert hij het gevaar van een uiterst beperkt poëziedieet: gedichten met nauwelijks vreemde woorden en als thema geweld en sex.

En hij herinnert aan de laatste twee kwalificaties van George Steiner, de categorieën 'tactical' en 'ontological'. Met 'tactisch' en 'ontologisch' (ontologie = leer van het bestaan) zijn categorieën genoemd die direct te maken hebben met de poëzie als een bijzonder genre. De tactische categorie verwijst naar het feit dat de dichter zich bewust bezig houdt met het revitaliseren van de taal als een doelbewuste techniek. De ontologische categorie slaat op de aard van het genre zelf, met vragen over de aard van taal, betekenis, intentie en communicatie.

Poëzie is doodgewoon geen proza, dus...

Naar Michaels oordeel hebben vragen die over de moeilijkheid van poëzie gaan het eigenlijk over het typische karakter van gedichten en de vraag wat poëzie is. Als mensen gedichten moeilijk vinden hebben ze het in feite vaak over hun opvatting van de betekenis en de bedoeling van dat gedicht. Dat houdt in dat er een barrière of duistere plek moet worden weggenomen om de bedoeling van de dichter te ontdekken.

Michael veronderstelt dat, als leerlingen poëzie moeilijk vinden, dat komt omdat ze ervanuit gaan dat poëzie op dezelfde manier betekenis genereert als proza. En dat terwijl ze van jongsafaan met versjes zijn omgegaan waarin dat helemaal niet zo blijkt te zijn en ze puur het genoegen van de klanken en het ritme ervoeren. Laat dat verschil dan zien en praat liever met leerlingen over de moeilijkheid van een gedicht dan deze een stil geheim te laten blijven, zoals nu vaak gebeurt.

Uiteraard hangt een concept van wat moeilijk mag heten in poëzie onmiddellijk samen met vragen over de rol van de leraar, de keuze van het gedicht, werkvormen, het beeld van wat leerlingen hebben van poëzie en de mate waarin het goed is om als leraar deze vragen nadrukkelijk in de klas te behandelen.

Poëzie moet je moeilijk vinden lijkt het wel. Een aardig voorbeeld is het welbekende *This Is Just To Say* van William Carlos Williams:

This Is Just To Say

I have eaten
the plums
that were in
the icebox

and which
you were probably
saving
for breakfast

Forgive me
they were delicious
so sweet
and so cold

Kenneth Koch nam het op in zijn bundel *Rose, Where Did You Get That Red* (1973), met de aanduiding dat hij het had gekozen om zijn inhoud -en niet om de vorm, zoals bijvoorbeeld andere gedichten van Williams. Die levert overigens toch een stijlfiguur op: de paradox. Michael Fleming haalt het om een andere reden aan. Hij citeert een aantal reacties van critici op dit gedicht uit -ik noem alleen maar de jaartallen- 1935, 1950, 1963 en 1982, die laten zien dat ze allemaal uit zijn op een diepere betekenis. Er is niks moeilijks aan, tot je vindt dat het wel moeilijk moet zijn, want zoiets simpels schrijf je toch niet. Als dichter. Nèe, want dan had er wel zoiets gestaan als: "Ik heb de pruimen gegeten die in de ijskast waren en die jij waarschijnlijk wilde bewaren voor je ontbijt. Vergeef me, ze waren heerlijk, zo zoet en zo fris." Dat een zin, geschreven als proza, iets anders betekent dan die zelfde zin in regels gehakt, is een conventie waar bijna elke expert vanuit gaat. Maar als Williams nu eens niets anders had willen doen dan een frisse tekst nog een beetje meer lucht geven?

Deze opgelegde "moeilijkheid" van gedichten ga je uit de weg -en dan terecht en met reden- wanneer je van tijd tot tijd verschillende werkvormen hanteert als voorlezen, tekenen en dramatiseren. Dat zijn werkvormen die leerlingen vertrouwd maken met teksten op een voor hen niet bedreigende manier, namelijk zonder van hen een op allerlei rationele gronden gebaseerd oordeel te eisen. Ik ben het roerend eens met Michael, wanneer hij stelt dat geen enkele methode alleenzalmakend mag zijn en de werkvorm moet afstemmen op de aard van het individuele gedicht.

De dramatiseringen van de gedichten *First Ice* van Andrey Voznesensky en *My Parents Kept Me* van Stephen Spender die Michael op video laat zien,

sluiten aan op zijn bedoeling. Maar terecht wijst de Deen Thorkild Borup Jensen erop, dat de dramatiseringen de gedichten zelf meer recht zouden doen, wanneer verschillende groepen hetzelfde gedicht zouden dramatiseren en de interpretaties onderling vergeleken zouden worden. Mij lijkt het vanzelfsprekend dat je tenslotte terugkeert naar de tekst die uitgangspunt is voor de dramatisering.

In de pub aan de overkant van de verkeersweg langs het college nemen we elkaar eens wat beter op. Linda, Peter en Michael, die kennen we nu. Maar de anderen? Ze komen uit Parijs, Berlijn, Londen, Carmarthen en andere plaatsen in Engeland. We weten waarover we het hebben: een literaire vorming die uitgaat van wat kinderen op jonge leeftijd in gedichtjes en rijmpjes zien. Die spontaniteit koesteren en, als het even kan, behouden. Hoe we dat aan moeten pakken, daar gaat het over. Het Kingman Report dat Linda me ter lezing meegeeft vormt nu niet bepaald de aangenaamste bedlectuur. Ik prefereer een nachtwandeling langs de Wear. Durham slaapt. Tegen de grijze hemel waakt de donkere massa van de kathedraal over de stilte in de vallei. Kingman moet nog wat wachten.

In het volgende nummer van Tsjip: deel II De gasten. Na het begrip 'poëzie' waarom, wat en hoe van de poëtische vorming. En ja, ook over Kingman.

