

Wam de Moor

## The Poetry Symposium at Durham

### Deel 2: Basisvorming op zijn Brits

Avond over Durham aan de Wear. Men is ondergebracht zoals dat alleen in een land met een sterke traditie in het onderscheid tussen heren en knechten mogelijk is. In bijvoorbeeld de University of East Anglia is dat verschil niet meer voelbaar; daar heeft de gelijkschakeling vorm gevonden in een modern in beton opgetrokken complex waar iedere congresganger -het zijn er daar doorgaans honderden- gebruik maakt van de kale, in de collegevrije periode leegstaande studentenkamers waarvoor een forse huur wordt gevraagd, want ook het Britse hoger onderwijs is straatarm. Maar in het College of St. Hild and Bede kent men nog, naast de slaaphokjes voor het lerende gedeelte der mensheid, de gastenverblijven voor de belerenden. Die kun je zo inruilen voor de B&B-hotels met hun ene badkamer voor een verdieping, met overal doorgaans tamelijk versleten maar 'sjiek' ogend tapijt, ouderwets ruime kamers met lits-jumeaux en toepasselijk meubilair en alles in dikke lagen witte verf. Ik ken ook zeer aangename uitzonderingen, maar dit is de regel, uiteraard met het brandalarm en de aangepaste tussendeuren. Niet langer gedraald nu. In de brede fauteuil, melkglazen lampje aangestoken. Het Kingman Report! Van Her Majesty's Stationery Office.

#### De eisen van de samenleving

Eerst weten wie wat zegt voor je hoort wat er gezegd wordt. De voorzitter van het Committee of Inquiry into the Teaching of English Language, Sir John Kingman, is Vice-Chancellor, hoog in de leiding van de University of Bristol. Van de veertien leden heeft de helft een job buiten het onderwijs (schrijver, dichter, journalist, drama-expert, uitgever, radioman), van de onderwijsmensen zitten er twee in de leiding van een secondary school en geven er vijf les aan universiteiten, als anglist of onderwijskundige.

Die samenstelling van de commissie verraadt al de inhoud: Welke eisen stelt niet zozeer de pedagogische provincie als wel *de samenleving* aan de kwaliteit van het moedertaalonderwijs? Dertig van de honderd bladzijden van het rapport bevatten bijlagen met geweldig veel namen en verwijzingen. En in één van die bijlagen stoot ik onmiddellijk op een cruciaal probleem. Het is appendix 3, die een 'note of reservation' ofwel minderheidsrapportje bevat van de enige echte onderwijskundige in het gezelschap.

Het hart van het rapport vormt hoofdstuk 3, getiteld 'The Model', pagina 17-31. En in dat model wordt het onderwijs in de moedertaal gezien als een samenhang van vier delen: 1) *de vormen van de taal*: klanken, letters, woorden, zinnen en hoe deze samenhangen met betekenis, 2) *communicatie en begrip*: hoe sprekers en schrijvers communiceren en hoe luisteraars en lezers hen begrijpen, 3) *verwerving en ontwikkeling*: hoe het kind taal verwerft en verder ontwikkelt, en 4) *historische en geografische variatie*: hoe taal verandert door de tijd heen en hoe talen die over gebieden zijn verspreid uiteen gaan lopen in dialecten of inderdaad in onderscheiden talen.

### Gebrek aan samenhang

De kritiek van de dissident, Henry Widdowson, is dat de onderwijsfilosofie die onder de -overigens uiterst ruim en vaag geformuleerde- voorstellen ligt, scherpte mist. In hoofdstuk 2 geeft de commissie de verantwoording van het model. Deze valt uiteen in twee soorten doelen van het moedertaalonderwijs. Het eerste is de functie van de taal in het leven van de volwassene, het tweede de functie van de taal in het leerproces van de leerling: intellectueel, sociaal, persoonlijk en esthetisch. Terecht maakt Widdowson er bezwaar tegen dat je in het hele rapport niet kunt zien hoe deze twee doelen samenhangen.

Beperk ik me tot het onderwerp dat ons hier bezig houdt, de literaire vorming, dan is de vraag in hoeverre de hantering van de intellectuele, sociale, persoonlijke en esthetische aspecten van taal in de klas werkelijk leidt tot de literaire competentie om deel te nemen aan het literaire discours of het zelfstandig en met een zeker genoegen kunnen en willen blijven lezen van literatuur.

Kingman out? Allerminst. Want het rapport vormde de basis voor wat sinds 1988 in English in the National Curriculum werd ontwikkeld aan concrete doelstellingen en eindtermen voor de Engelse basisvorming (zie Tsip 3.1, p. 7-9). The Kingman Report doet bovendien een groot aantal aanbevelingen over de initiële opleiding en nascholing van docenten inzake het taalonderwijs. Die worden uiteraard bepaald door de Britse onderwijscontext, zo anders dan de onze, al lijkt het rapport Toekomst Leraarschap van de commissie Van Es een lijn uit te zetten, die van Nederlandse scholen even zelfstandige eenheden maakt als ze in Engeland vaak zijn. Wie weet hebben wij dus over tien jaar een soort Kingman die allerlei aanbevelingen doet over strengere controle op de werkzaamheden van de scholen, opdat er meer eenheid kome in het moedertaalonderwijs.

### Literatuur lezen voor persoonlijkheidsontwikkeling

De commissie neemt dus de taal die men als volwassene nodig heeft als uitgangspunt voor haar voorstellen. Opvallend daarbij is dat de literatuur bij intellectuele noch sociale ontwikkeling genoemd wordt, maar wel als het gaat om de persoonlijke groei, en dan speelt zij ook een belangrijke rol. In drie van de vier onderdelen waarin deze ontwikkeling ter sprake komt wordt naar de betekenis van literatuur verwezen. Letterlijk staat hier als notitie 18: "In de praktijk van de klas betekent 'Engels voor persoonlijke ontwikkeling' bijvoorbeeld dat kinderen hun eigen gedichten en verhalen schrijven, soms als respons op de literatuur die ze gelezen hebben, benaderd en bediscussieerd. Het begrip 'respons' is belangrijk: leerlingen hebben recht op een leescurriculum dat hun begrip van de wereld en henzelf uitbreidt en dat prikkelt tot reactie".

Deze uitspraak wekt minstens de indruk dat deze uit verschillende geledingen van de maatschappij samengestelde commissie gevoelig is voor progressieve tendensen in de literaire en culturele vorming.

Kingman c.s. zijn van mening dat kinderen allerlei schrijfvormen moeten beoefenen en zich niet mogen beperken tot het minimum. Los van de *humanistische* redenen om leerlingen aan te moedigen verhalen en gedichten te schrijven zijn er *linguistische* argumenten. Immers, op deze manier experimenteren ze met taal, proberen vormen uit die zij anders nooit zouden gebruiken. De geschreven taal is voor de commissie erg belangrijk: "Kinderen

die Tolkien lezen en dan hun eigen sprookjesverhalen schrijven raken betrokken in een totaal proces van taalontwikkeling, dat naast andere voordelen vroeg of laat kan bijdragen tot het schrijven van heldere, overtuigende rapporten over handel en wetenschap." (p. 10).

En in notitie 20 wijst de commissie erop dat als leerlingen een spontane respons schrijven op een gedicht in hun 'personal journals' zij alles op moeten kunnen schrijven wat zij willen, zonder dat dit voor een andere lezer bestemd is. Blijkbaar stoten we hier op een wat bredere variant van het leesdossier, het lees- en schrijfdagboek waarvoor bijvoorbeeld bij ons is gepleit door Gert Rijlaarsdam.

### Van kindsaf aan

Dat taal in relatie tot de *esthetische* ontwikkeling vooral op literatuur wordt toegespitst ligt voor de hand. Kingman c.s. gaan er van uit dat mensen van kindsafaan met taalvormen in rijmpjes kennis maken en aan de herhaling van verhaalstructuren (bv. in sprookjes) gewend zijn. Allerlei linguïstische artefacten, van rebussen in de eerste klas tot toneelstukken, gedichten, verhalen en essays voor de 16-jarigen, hebben een stevige greep op de verbeelding van leerlingen. De commissie vindt dan ook dat 'wide reading' en een zo groot mogelijke ervaring met de beste fantasierijke literatuur wezenlijk zijn voor het krijgen van een open oor voor taal en voor de volle kennis van de reeks mogelijke denk- en gevoelspatronen, door de kracht van de taal toegankelijk gemaakt.

Die literatuur moet dan bestaan uit goede eigentijdse boeken, zowel voor kinderen als voor volwassenen geschreven, en ook uit de 'great literature of the past', waarin immers de basis ligt voor onze huidige taal. Het ritme dus van kinderrijmpjes, maar ook dat van Shakespeare, Blake, Edward Lear, Lewis Carroll en de Bijbel.

De commissie wijst een keuze die uitsluitend berust op wat relevant -wij zouden met Ten Brinke zeggen: normaal functioneel- is voor de leerling af. Als kinderen leren om veel te lezen, te schrijven en te discussiëren over wat ze lezen, verzamelen ze een voorraad beelden van half herinnerde gedichten, versregels uit toneelstukken, zinnen, rimen, ideeën. Die receptie geeft later betere mogelijkheden tot productie en als ze in de hoogste klassen kennis maken met literaire stijl, kunnen ze herkennen dat de taal van de literatuur niet doorzichtig is.

Tenslotte bepleit het Kingman Report het afzweren van de gewoonte uit de jaren '60 en '70 om van de literatuurles een discussie-uur over politiek en maatschappij te maken. Ik overzie deze kernpunten uit dit rapport en concludeer dat Kingman & Co aansturen op een compromis tussen leerlinggericht en leerstofgeoriënteerd literatuuronderwijs.

### Werken met concrete poëzie

Dit alles vastgesteld met nog redelijk helder hoofd, leunend op de kussens van de grote crapaud in kamer 6 van het gastenverblijf van het College of St. Hild and Bede, plusminus vijftig meter boven het niveau van de rivier de Wear, maar nog altijd onderdanig aan de immense greep van de kathedraal, waar ik dat hemelse gezang vernam dat ook wel poëzie zou zijn. Ze is ongelooflijk fascinerend, die kathedraal, bijna negen eeuwen oud, een epos in steen, met in

De Moor, The Poetry Symposium at Durham II / Basisvorming op zijn Brits

de duisternis van de absis de machtig grote plaquette waaronder 1305 jaar geleden het dode lichaam van St. Cuthbert werd neergelegd.



De onvermijdelijke groepsfoto. Staand vlnr Karin-Lies en Thorkild Jensen, Linda Hall, Michael Fleming, Peter Millward, Wam de Moor; zittend vlnr Gundel Mattenklott, Linda Thompson, Jean-Marie Fournier en Colin Walter.

Na de nacht is er de morgen. Soms verbaas je je daarover, ongewild. *Carol Morgan*, een leuke, vrolijke docente, laat, na het zware ontbijt met gebakken eieren en slappe thee, zien wat je kunt doen met creatief schrijven in het vreemdetalenonderwijs. Ze probeert leerlingen anders te laten kijken naar taal en taalgebruik. Ik herken er veel in uit de tijd dat ik op school les gaf. Ik was toen net zo gek op concrete poëzie als zij nu. Ging met mijn vierde klas naar een tentoonstelling over concrete poëzie in het Stedelijk en ze vonden, in geperfectioneerde vorm, veel terug van hun eigen schrijfprocedures. Dat gaf voldoening, ook al begint Henk van Faassen, als hij dit leest, misschien een beetje te morren. Carol heeft een vijf-stappen-plan. Dat ziet eruit als volgt:

- 1) *Laat aan de hand van een voorbeeld zien dat taalgebruik heel doelgericht kan zijn, kort, eenvoudig, in de vorm van een afbeelding, bv. een appel (bekend voorbeeld uit de concrete poëzie), een schip, wolken.*
- 2) *Laat de leerlingen vrij in de keuze van een concreet onderwerp.*
- 3) *Laat ze in paren of alleen schrijven.*
- 4) *Ga als leraar rond en help eventueel een beetje met de juiste woordkeuze.*
- 5) *Stel de produkten ten toon en bespreek met de klas de woordkeuze.*

Wat Carol vooral probeert te bereiken is, dat leerlingen ook de gevoelswaarde van woorden in de vreemde taal leren onderscheiden door met vertaalde woorden te spelen. Het werken met concrete poëzie bereidt ze ook wel voor door te oefenen met woorden die mooi, lelijk, mysterieus, rustig, luid (enz.) klinken. Belangrijk is de vraag in hoeverre deze activiteit aansluit op verdergaand taalgebruik met een ruimer begrip van het taalregister. Ik

constateer hetzelfde als ik bij Kenneth Koch zie: het aardige van dit soort werkwijzen is, dat leerlingen heel vrij zijn in het kiezen van hun eigen taal. Je gebruikt in eerste instantie alleen woorden die je kent, maar je bent heel gemotiveerd om vertalingen te vinden van woorden die je in je eigen taal mooi vindt.

### Zingend tot begrip van poëzie

*Thorkild Borup Jensen*, van de Koninklijke Deense Lerarenopleiding in Kopenhagen, is een pragmaticus, hij formuleert geestig en concreet, zonder wetenschappelijke poespas. Deense leraren moedertaalonderwijs vinden poëzie onderwijzen net zo moeilijk als de onze. Thorkild denkt dat de beste manier om leerlingen over te halen naar poëzie is hun de poëzie te laten ervaren. Ik neem een aantal van zijn tips hier over.

(1) Begin maar met allemaal *samen liedjes te zingen*, bekende, populaire en onbekende, en zorg dat je daarvoor aan een goed liederen- of liedjesboek komt. Als er samen gezongen is kan de leraar besluiten met wat wervende woorden: waarom hij of zij juist dit liedje zo leuk vindt. Na een tijdje laat de docent de keuze van wat er dagelijks gezongen wordt over aan de leerlingen.

(2) Eenmaal zo ver kun je heel goed naar *de favoriete liederen* en liedjes en de favoriete zangers van leraar en leerlingen gaan luisteren, en praten over de manier van zingen: is die adequaat?

(3) Dan kan er gewerkt worden aan *de klasverzameling* van liedjes, kinderversjes, springliedjes en dergelijke; daar zit veel poëzie in, praat daarover. En: laat ze maar eens die liedjes uitvoeren zoals ze het als kind op straat deden. Dat geeft plezier en bevrijdt de poëzie uit het keurslijf van het boek. Maar ook: het bewegende lichaam vertelt het ritme van het gedichtje.

(4) Doodgewoon, maar belangrijk is *het zeggen van poëzie*. Zonder enige voorbereiding van de kant van de leerlingen en bij voorkeur midden in de les, even een opkikkertje, en soms ook om een nieuw lesonderdeel in te leiden.

(5) Een vervolg hierop is *het gedicht van de dag of van de week*. Thorkild vindt het vanzelfsprekend dat de docent daarmee een begin maakt, maar zijn ervaring is dat na enige tijd de leerlingen de keuze en de voordracht van het gedicht overnemen en het gekozen gedicht kort inleiden. Herhaaldelijk bepleit Thorkild dat de klas leert om alert te luisteren. "Geen gedrukte tekst, geen boek, geen intellectuele controle op de gehoorde woorden". Bij zulke gelegenheden zijn klank, stem, impressie en verbeelding de belangrijke verschijnselen.

(6) Om leerlingen te helpen bij hun keuze is *een klasbibliotheekje* met bloemlezingen en bundels onmisbaar, lekker bij de hand, niet ergens anders in de bibliotheek.

(7) Onvermijdelijk kom je zo ook toe aan *een discussie over hoe je gedichten moet zeggen*, beter: kúnt zeggen. Bij wijze van uitzondering wordt het gedicht van de dag gemultipliceerd voor elke leerling (a). Die schrijft een paar sleutelwoorden op over hoe hij of zij het gedicht zou brengen, met aandacht voor tempo, intonatie en accentuering en veranderingen daarin (b). Als dat gedaan is legt iedereen het papier even weg om te luisteren naar de voordracht door de docent (c). Die voordracht komt op de cassette recorder, en wordt vervolgens, nu met het papier erbij door de leerlingen vergeleken met hun

eigen aantekeningen. In paren bespreken zij hun eigen ideeën over de wijze van zeggen in vergelijking tot wat hun docent deed (d).

(8) En hiermee is de klas toe aan *het vergelijken van interpretaties van een tekst*. En wordt het boeiend om het hele arsenaal aan poëtische middelen met elkaar te gaan bekijken.

Van de ervaring van poëzie komt de klas nu tot het verwerven van kennis omtrent poëzie. Ook daar weet Thorkild de geur fris te houden: hij laat een bekende popsong horen en stelt de vraag: Wat maakt jullie favoriete popsong tot een gedicht? Aan de hand van de samen opgestelde begrippenlijst wordt vastgesteld, bij herbeluisteren van de song, wat nu typisch dichterlijke elementen zijn en wat niet. En zo gaat dat verder, heel consequent gebruik makend van wat er in leerlingen leeft. Maar ook van wat de grote literatuur heeft te bieden.

Niet veel docenten zullen dit durven, maar wat is het uitdagend en enthousiasmerend als je het kunt! We zijn er allemaal over te spreken.

### Rondom de poëzietafel

En het gaat om iets heel belangrijks. Zegt Joseph Brodsky niet dat we zonder poëzie als het ware talig ondervoed zijn: "Poëzie is geen vorm van amusement en in zekere zin zelfs geen vorm van kunst, maar ons antropologisch, genetisch doel, ons zich ontwikkelend linguïstisch baken. We schijnen dat als kinderen aan te voelen wanneer we gedichtjes absorberen en ons herinneren met de bedoeling de taal meester te worden. Als volwassenen laten we het vervolg erop los, in de overtuiging dat we er genoeg van weten. Maar wat we in feite meester zijn geworden is een taaleigen, goed genoeg om een vijand uit te schelden, een produkt te verkopen, gelijk te krijgen of een bevordering te verdienen, maar niet gemoed om de angst te bezweren of vreugde te verschaffen."

Het is een uitspraak die de oudste in ons gezelschap, *Colin Walter*, in London vanuit de pedagogiek actief voor een brede kunstzinnige vorming, met een zekere hartstocht op ons overbrengt. Van de Russische pedagoog Vigotsky weten we dat 'leren' bijdraagt tot 'ontwikkeling' als het kind allerlei innerlijke ontwikkelings-processen kan delen met anderen. We moeten, als we kinderen laten kennismaken met poëzie, rekening houden met die interactie tussen 'leren' en 'ontwikkeling' en daarom lezers van poëzie met elkaar laten praten over wat ze lezen. (Alwéér een argument dus om dat te doen).

Om dat te bevorderen richt Colin bijvoorbeeld voor 8- en 9-jarige leerlingen een poëzietafel in, waarop zomaar op een dag een dozijn goed gekozen bundels ligt, waarin de kinderen kunnen kijken en (voor)lezen. Tegen de wand enkele gedichten die de klas eerder heeft gelezen en mooi gevonden. De tafel is voorbereid doordat ieder kind eerder drie zorgvuldig gekozen bundeltjes heeft gekregen om thuis en op school te lezen, en op verzoek van de docent de gedichten die het mooi vond heeft overgeschreven in een eigen gedichtenschrift. Het lijkt een naïeve benadering en ze is praktisch ook lastig uitvoerbaar, maar ik vind krediet in Colins aanpak door de herinnering aan versregels die me nooit meer uit de kop zijn gegaan omdat ik ze opschreef in de leesles, tweede klas van het gymnasium. *Hoe zeere vallen ze af de zieke zomerblâren. O! 't ruischen van het ranke riet! o wist ik toch uw droevig lied!* Vond ik mooi, en nog. Gezelle.

Colin Walter heeft zoiets op het oog, met een geweldige en durende uitwisseling van lees- en schrijvervaringen tussen leerlingen onderling en wat het lezen betreft: ook met thuis. Ik kan er niets aan doen, dat ik bij zo'n voorstel graag wat cijfertjes zou hebben: hoe effectief is de methode gebleken? Hoeveel ouders en broertjes of zusjes hebben nog tijd om naar hun jongsten te luisteren? Wat me aanspreekt is Colins oproep tot een durende uitwisseling van leeservaringen in plaats van het eenrichtingverkeer dat nog altijd te veel docenten van literaire vorming maken. Maar enige realiteitszin is op zijn plaats en deze retoriek rept niet van de concrete werkelijkheid dat een literatuurles is ingekapseld in een reeks van andersoortige lessen waarin instructie en toetsing dominant zijn.

### De regelmaat van het lezen van gedichten

*Gundel Mattenklott*, hoogleraar aan de Berlijnse Hogeschool voor de Kunsten, gaat met passende Gründlichkeit helemaal terug naar de moederschoot. En dat is interessant. Het ongeboren kind hoort zijn moeder praten, hummen, kuchen, en het blijkt daar welbehagen aan te ontleen. Het is, zij het slechts reflectief, al taalgebruiker, het luistert bewust of onbewust naar de toon van zijns moeders uitingen. En eenmaal geboren, krijgt het allerlei droedelteksten in de oortjes gezoemd en gezongen. Gundel wijst op de dikwijls volstrekt irrationele aftelliedjes, springliedjes en andere spelletjes die kinderen gebruiken en waarbij ze fysiek betrokken zijn.

Van die liedjes naar de kinderpoëzie is geen grote stap en in Duitsland heeft de kinderpoëzie -hier het produkt van volwassen dichters die kinderen als hun lezersgroep kiezen- de laatste jaren een hoge vlucht genomen. Ze wijst op het werk van Christina Busta, James Krüss, Josef Guggenmos en Peter Hacks en geeft aan hoe uitstekend het uitgeverswerk van Hans-Joachim Gelberg in dit opzicht is geweest.

Maar kinderen kunnen ook gedichten aan die niet specifiek voor hen geschreven zijn. De beste poëzie is dan nog niet goed genoeg, vindt Gundel, en wat dat betreft werkt ze in het spoor van de onderwijzeres *Ute Andersen* die haar leerlingen gedichten gaf uit de middeleeuwen of de romantiek, waar ze zelf heel veel van hield, en dat ging blijkbaar heel goed. In 1991 maakte deze onderwijzeres in TV-interviews met kinderen duidelijk dat kinderen die gedichten voor volwassenen vaak wel anders begrijpen dan wij, maar dat acht ze niet relevant voor de poëzie-ontwikkeling. Gedichten lezen is een kwestie van regelmaat en Mattenklott is, net als de meeste van de aanwezigen, een voorstander van het relateren van poëzie lezen aan poëzie schrijven.

Zestien jaar heeft ze gewerkt aan wat ze noemt *Literarische Improvisation*. Via allerlei spelletjes wordt kinderen geleerd met taal te spelen. Gundel onderbouwt haar methode met een duidelijke theorie. Haar voorbeelden van klankgedichten zijn boeiend, bijvoorbeeld Hugo Ball's 'Seepferdchen und Flugfische', waarmee hij een equivalent in woorden gaf van Paul Klee's abstracte beeldende kunst. Een fragmentje:

treßli beßli nebogen leila  
flusch kata  
ballubasch  
zack hitti zopp

zack hitti zopp  
hitti betzli betzli  
prusch kata  
ballubasch  
fasch kitti bim

En dat hoeft je nu eens niet te vertalen. Artaud, Joyce, Apollinaire, Carroll, Mallarmé en Marinetti zijn Mattenklotts voorbeelden als het gaat om 'figuurteksten' en 'vormteksten'. En hierin sluit zij aan op de werkwijze van Carol Morgan.

De poëzie van de Franse Lijst: gedicht of bundel?

Er is in deze symposiumdagen heel veel meer dat de moeite waard zou zijn hier weer te geven, maar het mag niet te gek worden. Vandaar een laatste nadere blik en wel op de bijdrage van de Franse onderzoeker *Jean-Marie Fournier*. Niet over poëzie voor kinderen, maar de poëzie van de Lijst. Hij onderzocht namelijk 585 literatuurlijsten van kandidaten voor het 'baccalauréat', het eindexamen moedertaal voor het secundaire onderwijs, verspreid over heel Frankrijk. De titels op de lijst verwijzen naar de teksten die in de klas behandeld zijn en zoals bekend gebeurt dat in Frankrijk aanzienlijk collectiever en verplichtender dan bij ons.

Jean-Marie, hij zou in een film van René Clair of Louis Malle de beau garçon kunnen spelen, wijst terecht op het grote verschil tussen het lezen van een enkel gedicht en het lezen van een hele dichtbundel. Het is een probleem dat in onze en ook de Franse didactiek volledig verwaarloosd is, maar dat zich bij ons voordoet zodra de nieuwe eindexameneisen in 1995 of 1996 van kracht worden. Dan moet je weten hoe je een klas een hele bundel laat lezen. Volgens Jean-Marie moet dat dan niet systematisch analytisch, zoals bij een enkel gedicht kan, maar zul je het van een mix van extensief thematisch en intensief analytisch moeten hebben. Daar moet nog flink aan gesleuteld worden, stellen we vast.

Fourniers onderzoek levert boeiende resultaten op. Zo is de verhouding tussen het lezen van hele dichtbundels en kleine clusters of losse gedichten tekenend voor het hiervoor aangeduide verschijnsel. Zie deze tabel 1:

Eeuw	Aantal bundels	Aantal clusters of losse gedichten	
XVI	0	174	(6.4 %)
XVII	2	125	(4.6 %)
XVIII	0	14	(0.5 %)
XIX	90	1771	(65.5 %)
XX	34	625	(23 %)
Totaal	126	2709	(100 %)

Dat in de 19e eeuw nog zo'n relatief groot aantal dichtbundels gelezen wordt, is te danken aan de enorme populariteit van *Les Fleurs du Mal*: 69 van de 90 vermeldingen betreft déze evergreen.



Baudelaire als dé schooldichter

Jean-Marie verklaart deze voorkeur in het onderwijs uit de *thematische* organisatie van Baudelaires bundel, die door de titels en subtitels van de verschillende delen zichtbaar wordt en als vanzelf dwingt tot een thematische benadering. Dat dan uit de 16e eeuw *Les amours* van Ronsard noch *Les regrets* van Du Bellay een kans krijgt, ziet hij in de *lineaire* structuur van deze dichtbundels: ze bestaan uit een sonnettenreeks of uit variaties op een dichtvorm. Dat veroorzaakt een complexiteit waar docenten niet mee uit de voeten kunnen.

Welke plaats de verschillende literaire genres innemen in de verschillende eeuwen en hoeveel verschillende titels van hele bundels er per genre op de lijsten voorkomen laat zich aflezen uit tabel 2 (bv. naast *Les Fleur du Mal* in de 19e eeuw slechts 10 andere gedichtenbundels):

Eeuw	Theater		Narratief werk		Dichtbundel		Overig werk	
	abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%
XVI	2	50	1	25	0	0	1	25
XVII	19	82.5	2	8.5	1	4.5	1	4.5
XVIII	7	32	13	59	0	0	2	9
XIX	6	9	49	74,5	11	16,5	0	0
XX	30	22	83	61	13	8	14	9
Totaal	64		248		25		16	

Tijdens het symposium gaat Jean-Marie in het bijzonder in op de keuze die scholieren bij hun losse gedichten voor de Lijst maakten uit *Les Fleurs du Mal*. De meeste gedichten die gekozen werden komen voor in de editie uit 1861. Dat betekent dat moreel veroordeelde gedeelten op de achtergrond blijven. Dat kan geen toeval zijn. De al lang gepasseerde censuur doet alsnog haar werk en drukt zwaar op de keuzes die voor de literatuurles gemaakt worden. Fournier vond op de lijsten geen enkel gedicht terug dat het proces tegen Baudelaire en zijn boek in herinnering kan brengen.

Zelfs uit de editie van 1861 komen 35 van de gedichten niet voor in de lijsten. Daartegenover scoren zeven gedichten heel hoog: Spleen 4 (37x), L'invitation au voyage (36), Correspondances (36), Parfum exotique (31), L'albatros (31), La vie antérieure (29) en Harmonie du soir (20). Ze behoren grotendeels tot de afdeling 'Spleen et Ideal'.

Opmerkelijk is ook dat nagenoeg alle langere gedichten ontbreken (Danse macabre, Rêve parisien, Une martyre). Alleen Benediction (66 regels) en L'irréparable (50 regels) komen één keer voor. Het sonnet is daarentegen favoriet bij de scholen: bijna 42 % van de vermeldingen omtrent gedichten uit Baudelaires bundel betreffen sonnetten.

De volgorde van vermelding op de lijsten laat zien dat men vooraan begint en aldus wat gedichten selecteert. En dat doet recht aan de woorden die de dichter zijn bundel in een brief aan Vigny uit 1861 meegaf: "De enige lof die ik voor dit boek vraag is dat men er aan kan aflezen dat het niet zomaar een bundel is maar werkelijk een begin en een einde heeft". Er valt veel meer over te

zeggen, maar dat kan elders misschien beter. Jean-Marie maakt in elk geval duidelijk dat uit de groepering van de gekozen gedichten blijkt dat men uitgaat van wat de tekst zegt, niet van wat ze bij nader inzien betekent. Dat Baudelaire dé schooldichter is blijkt uit zijn onderzoek zonneklaar.

### Balans

Als we aan het einde van de vierde dag de balans opmaken is er sprake van grote eensgezindheid. Poëzie in de klas is voor het dozijn deelnemers aan het symposium duidelijk een door allen gedeeld ideaal. Eveneens is gemeenschappelijk de opvatting dat daarbij de leerlingen, of ze nu 8 zijn of 16 het meeste winnen met een uitwisseling van hun ervaringen met poëzie, en veel minder wanneer alleen de docent een gedicht staat uit te leggen. Uitgangspunt is voor allen dat de poëtische vorming een kwestie is van vasthouden en uitwerken van wat er al is, van kinderliedje tot Beatlessong. De veelheid van mogelijkheden is bemoedigend.

Maar het is waarschijnlijk net als de wandeling na afloop op weg naar de pub voor een laatste bier: je begint langs de groene boorden van het water, maar raakt, op weg naar huis, onvermijdelijk omgeven door het grijze beton van de parkeergarage. En toch: ook daar weer bovenuit voel je hoe dat elfhonderd jaar oude gedicht in steen over alles in deze oude plaats heen zijn verzen schrijft, als een duurzame belofte.

