

## DICHTERSBIJ ?

In 1979 constateerde K. Hawinkels dat Kenneth Koch in Nederland een vrij onkritische hausse in creativiteit had veroorzaakt, die even vlug was voorbijgegaan als ze was opgekomen. In Vlaanderen hebben Koch c.s. thans een weliswaar kritische profeet gevonden in de Leuvense literatuurvorser Dirk de Geest, die zopas zijn met veel tamtam en voorpublicaties aangekondigde boek publiceerde onder de titel Dichtersbij. Creatief schrijven in het poëzie-ondericht. Het boek verscheen in de Argoreeks van de Afdeling Engelse Literatuur - K.U. Leuven bij de Uitgeverij Acco te Leuven (1982, 231 blz., 460 fr.).

Iedereen weet dat het poëzie-onderwijs op de middelbare school in het slop is geraakt. Dirk de Geest kon dan ook geen beter moment kiezen om zijn ideeën en voorstellen te publiceren, en wel in een gedegen vorm, die uitnodigt tot reflectie en discussie. Een kwalitatief hoogstaande publicatie verdient m.i. een kritische benadering. Het hiernavolgende is een poging daartoe.

### Stellingname.

Het boek valt uiteen in twee delen : een "tuiltje theorie" en een "pennetrek praktijk". Hoe ludiek die titels ook mogen lijken, het eerste deel begint echter in de grootste ernst met een vrij radicale stellingname betreffende het poëzie-onderwijs.

Ten aanzien van de didactische aanpak van poëzie in het voortgezet onderwijs kiest De Geest meteen voor een polemisch standpunt : dramatische werkvormen en semantische schalen zijn verwerpelijk, volgens hem zijn alleen close-reading en creatief schrijven geschikt om poëzie in de klas te benaderen. De argumenten die hij daarvoor geeft kunnen niet anders dan zwak of ondeugdelijk genoemd worden. De Geest stelt dramatische werkvormen karikaturaal voor als "een spontaan slingeren aan denkbeeldige lianen door een denkbeeldige klas onder het uiten van primitieve o- en a-klanken" (p. 30), doet alsof dramatiseren voor sommige schoolboekmakers de enige opdracht bij poëzie is (in plaats van een mogelijke opdracht), en leest bovendien suggesties om te spelen als "verkapte normatieve instructies over hoe een gedicht ideaal moet worden gelezen" (p. 31). Ook het werken met semantische schalen wordt o.i. op irrelevanten gronden bestreden : omdat ze oorspronkelijk werden aangewend bij wetenschappelijk onderzoek zouden ze als di-

dactische methode onbruikbaar zijn ; ze zeggen meer over de leerling dan over de tekst ; de didactici zijn het er zelf niet over eens ; enz. (p. 32-33).

Let wel, we hebben er niets op tegen dat De Geest zijn standpunt bepaalt t.o.v. andere methoden, maar we vrezen dat hij een averechts effect zal sorteren door creatief schrijven en close-reading als alleenzaligmakend voor te stellen. Er is in de didactiek immers alles te zeggen voor de vreedzame coëxistentie van verantwoorde methoden. Wij zelf geven in de literatuurdidactiek de voorkeur aan leerlinggerichte, tekstervarende methoden. Close-reading achten we minder wenselijk, omdat dit in de eerste plaats een leerstofgerichte, tekstbestuderende methode is. We lichten dit onderscheid even toe. (Het is afkomstig van Steven ten Brinke).

In het traditionele, op kennis gerichte (en door de universiteit geïnspireerde) literatuuronderwijs overheersen de tekstbestuderende methoden : de leerling klimt op naar de tekst, hij buigt zich - vaak met tegenzin - over de tekst. In het op vorming gerichte (en door de pedagogie geïnspireerde) literatuuronderwijs staat de ervaring van de tekst door de leerling centraal : de tekst werkt in op de lezer, de lezer reageert op de tekst. We zijn geneigd aan tekstervarende methoden zoals dramatische werkvormen en semantische schalen de voorkeur te geven boven/of in ieder geval een plaats te geven naast tekstbestuderende methoden. Het gaat hier eigenlijk niet zozeer om een of-of, maar om een en-en. Anders gezegd : een afwisseling van methoden is geboden.

## **In de praktijk.**

### **1. Didactisch model.**

Na de stellingname volgt een overzicht van de "pioniers en profeten" van creatief schrijven op school : publicaties van Koch, Kohl, Searle, Portegies Zwart, Dekkers en Van den Hoven worden gepresenteerd en geëvalueerd. Daarna geeft De Geest een beknopte schets van het "didactisch model" zoals hij dat ziet. Hij probeert enige klaarheid te brengen in de begrippen creativiteit en creatief schrijven, en formuleert dan enkele voorwaarden waaraan de didactische werkvorm "creatief schrijven" volgens hem moet voldoen, zonder dat er echt sprake is van een didactisch model.

Hij onderscheidt daarbij drie fasen (verzamelen, selec-

teren en transformeren) en stelt voor "creatief schrijven" te combineren met "creatief lezen" : "Al schrijvend maken de leerlingen zich een aantal attitudes en vaardigheden eigen en leren ze een reeks schrijfprocédés die bij het lezen als oplossingsmethodes kunnen fungeren. Schrijven en lezen worden op die manier gecombineerd in een creatief proces dat kan omschreven worden als "het progressief oplossen van problemen". (p. 73) Het is inderdaad aanbevelenswaardig een dergelijke integratie van vaardigheden ook in het literatuuronderwijs bewust na te streven : behalve het schrijven en het lezen, zouden we ook het (be)spreken, het (be)luisteren en het spelen van literatuur een plaats willen geven in het curriculum.

## 2. Oefeningen

De "pennetrek praktijk" (ongeveer 150 blz. !) beschrijft een aantal oefeningen voor het voortgezet onderwijs, geardeerd met enkele korte poëzie-analyses. Die oefeningen hebben betrekking op : associaties (met analyse van "Zeer kleine speeldoos" van P. van Ostaijen), waarnemingsoefeningen (met analyses van "Kooitje" van C. Buddingh", "De koe" van K. Schippers, enkele ready-mades, "Zo meen ik dat ook jij bent" van J. Hanlo en "Als" van R. Campert) en vormaspecten zoals vaste formules, rijm en vaste versvormen.

De ordening van deze oefeningen volgens de drie stappen van het creatief proces (observatie, transformatie en evaluatie) geeft de uitgebreide opsomming van praktische penoefeningen wel enige vorm, maar roept toch wel enkele bedenkingen op. Het is immers zo dat in een creatieve oefening deze verschillende proces-fasen niet steeds even rechtlijnig kunnen afgebakend worden.

Wanneer De Geest de associatie-oefeningen laat uitbouwen tot metaforische zinnen (illustratie van fase 1 : observatie ; p. 115), dan treden hier duidelijk ook reeds transformerende en evaluerende (vormelijke) activiteiten in werking ; wat de relativiteit en de kunstmatigheid van een dergelijke ordening aantoont.

Terloops : dat De Geest zich in zijn inleiding soms vergaloppeerd kan nog geïllustreerd worden door de bovengenoemde tekstkeuze te vergelijken met de volgende inleidende opmerking : "Sommige leerkrachten proberen, met de beste bedoelingen overigens, het hermetische karakter van de poëzie te verdoezelen door de leerlingen met sympathieke randverschijnselen - typografische rariteiten, kolder, ready-mades en visuele poëzie - te verwennen. Op zich valt er overigens weinig op te zeggen dat het

literaire landschap in al zijn geschakeerdheid aan bod komt in de poëzieles ; onder de noemer "poëzie" gaat immers heel wat meer schuil dan leerlingen, handboeken en leraars geloven. Toch zou het misleidend zijn de leerlingen met dit soort enthousiasmerende curiosa te willen lijmen ; stripverhalen lezen is veel eenvoudiger dan het correct interpreteren van beursberichten, hoewel beide in dezelfde krant naast elkaar kunnen prijken". (p. 27) We vermelden dit citaat ook omdat we het wel legitiem achten te beginnen met randverschijnselen van poëzie, op voorwaarde evenwel dat men het daar niet bij laat, zoals we ook de door De Geest aangeboden werkvormen niet zouden willen missen, als invalshoek, als binnenkomer, als vooroefening tot het lezen, als afwisseling desnoods. Maar god beware mij en de leerlingen van lessen waarin iedereen constant creatief moet zijn. Zoiets werktodelijk.

(Voorbeelden van wat we houtsnijdend poëzie-onderwijs noemen zijn te vinden in de bibliografie bij dit stuk en in het boekje Poëzie is amusement door Jan Uytendaele, dat in 1979 bij Manteau verscheen).

Een ander probleem dat we ervaren bij de uitgebreide voorstelling van de schrijfoefeningen is, dat alles baadt in het technieken-sfeertje : "Schrijf iets, doe er dit of dat mee ... en zie, net een gedicht van ...". Aan één van de belangrijkste gronden van het creatief schrijven (en van het creatief onderwijs), nl. het voorstellen van een doorleefde aanknopingsimpuls waarbij gevoel en ervaring centraal staan, wordt in vele oefeningen al te gemakkelijk voorbij gegaan. Het creatief schrijffproces verwordt hierdoor in vele gevallen tot een techniekje om grappige en/of vergezochte woorden weldoordacht achter elkaar te plaatsen, vanuit de filosofie dat het dan wel "creatief" zal klinken ! Een dergelijk uitlokken van "effectenjagerij" leunt o.i. dichter aan bij het zgn. "konvergente" (rationele) denken, dan wel bij het "divergent" (creatief) denken. Zo lijkt het ons bijvoorbeeld voor de hand liggend dat "associatie-oefeningen" die o.a. als bedoeling hebben "de stereotype waarneming te verruimen" (p. 77) normaliter ook daadwerkelijk op een fysische of zintuiglijke observatie zouden steunen ... of moet dit vermeden worden omdat dramatische werkvormen dienen vermeden ?

Dit alles neemt niet weg dat we de werkvormen die in het tweede deel van Dichtersbij worden beschreven en toegevoegd een verrijking vinden voor het literatuuronderwijs, dat totnogtoe veel te passief en te receptief is gebleven. De opname van massa's leerlingenprodukten (zowel betere als minder goede) en het commentaar daarbij tonen aan dat een en ander is gebaseerd op de talloze

experimenten van de "Leuvense werkgroep voor poëzie-onderricht", waarvan Dirk De Geest zowat de leider is. De voortreffelijke analyse van dat leerlingenmateriaal geeft het boek ongetwijfeld ook wetenschappelijke verdiensten.

De verdienstelijke wetenschapper-popularisator vinden we ten slotte ook terug in de systematische, geannoteerde bibliografie. We signaleren wel dat de artikelen die we na dit stuk hebben geplaatst daarin (nog) niet zijn opgenomen.

## Tot slot.

Tot slot zouden we vanuit de onderwijspraktijk nog twee dingen willen opmerken. In de eerste plaats vinden we dat men niet te vaak met dit soort creatieve schrijfspelletjes in de klas moet uitpakken. Ludieke schrijfopdrachten, ze mogen dan als instapje voor een modern gedicht bedoeld zijn, komen bij de leerlingen gauw over als vrijblijvend tijdverdrijf, m.a.w. "geen les". Het niet-funktioneel en niet-ge-doseerd gebruik van creatief schrijven leidt onherroepelijk tot "wanorde", en daar worden de tekst en de leerling in gelijke mate de dupe van.

Als tweede slotopmerking zouden we de formulering van W. van der Veur uit Moer willen overnemen : "Veel kinderen lijken door middel van creatief schrijven-cursus en schrijfspelletjes van Koch, Portegies Zwart, Schraa en Dekkers c.s. over hun faalangst heen te zijn. In feite kunnen zij die zo best eens hebben leren inruilen voor door de docent bedachte en geprogrammeerde schrijfkunstjes, voor effectbejag, ja misschien wel voor gemakzucht ! Ik mis bij hun lessuggesties beschrijvingen over het voor vele leerlingen machteloze gevoel bij het schrijven, de ongrijpbaarheid van woord, woordgroep en zin. Het kost naar mijn bescheiden mening op een school voor voortgezet onderwijs al erg veel moeite en geduld kinderen gemotiveerd, gewoon iets zelf, bewust en duidelijk te leren zeggen en schrijven. Ik mis bij de auteurs de mogelijkheid tot een afzijdigheid (in de klas) van wie zijn spontane creativiteit, "zuiverheid" wil bewaren of wie naar spontane creativiteit, "zuiverheid" zoekt. Creatieve sprongen kun je toch niet klassikaal opleggen of afdwingen ? Ik mis in deze worsteling met hun taal een beeld van het "afhaken", het volhouden, de durf, het ontdekken van verborgen capaciteiten van zwoegers en ongemotiveerden". (Moer 1978/1, p. 30-31).

Ondanks de kritieken die we hier formuleerden nodigen we alle leerkrachten uit om deze methode van creatief schrijven in de klas uit te proberen en hun ervaringen op papier