

VROEG LEREN LEZEN?

W. E. VLIEGENTHART

Nu dit artikel geschreven wordt, is de sensatie rondom de introductie in Nederland van Domans leesmethode „How to teach your baby to read” weer weggeëbd. De herinnering daaraan geeft niettemin aanleiding tot een enkele opmerking vooraf.

Terwijl wij aan de mensen die onderwijsmethoden *gebruiken* strenge eisen van bevoegdheid stellen, is iedereen vrij om een methode voor welk vak dan ook uit te geven. Waarschijnlijk heeft dat meer positieve dan negatieve kanten. In dit geval springen de laatste sterk naar voren. Een uitgever, niet geremd door nauwe banden met de pedagogische wereld of door kennis van de problemen op het gebied van leesmethodiek, lanceert een bewerking van een Amerikaanse methode, daarbij blijk gevende van een bewonderenswaardig-efficiënte beheersing van reclametechniek. Een persconferentie, die resulteerde in uitgebreide en weinig distantie-nemende verslaggeving; een stand en demonstraties in een groot warenhuis; een T.V.-uitzending. Tot in de T.V.-uitzending had men kans gezien, iedere pedagogisch deskundige, van wie eventueel kritische opmerkingen verwacht konden worden, buiten spel te houden. Een weinig bevredigend gebeuren.

Later zijn kritische artikelen in de pers op gang gekomen. Het volgende poogt aan het „wegen” van Domans werkwijze nog eens een andere vorm te geven. Daartoe eerst een overzicht van de methode, ontleend aan twee boekjes: „Kleine kinderen kunnen lezen” van Doman en „Korte handleiding voor ouders” door Doman en Delacato. Het eerste een boek dat met veel vertoon van quasi-wetenschappelijkheid de werkwijze aanprijst, het tweede een veel zakelijker geschrift. Op sommige punten verschillen de aanwijzingen in beide boekjes. Waar dit essentieel lijkt, zullen verschillen worden gesignaleerd.

Volgens de auteurs moet met leesonderwijs heel vroeg begonnen worden; rond het tweede jaar. Aangezien geen kind dan nog een school bezoekt, is de aangewezen onderwijzeres de moeder. Zij moet beginnen met haar peuter een los woord, groot gedrukt op een kaart van 34 x 13 cm., te laten zien en te zeggen „hier staat mama”. Dit moet 3 à 4 maal per dag worden herhaald, waarbij moeder 2 tot 5 minuten in een rustig hoekje ontspannen met haar kind bezig dient te zijn. Met nadruk wordt er op gewezen, dat er geen dwang mag worden geoefend, geen teleur-

stelling getoond wanneer het kind ongeïnteresseerd is of fouten maakt. Bij een juiste reactie hoort vertoon van grote blijdschap en waardering. (Doman schijnt de ervaring te hebben dat moeders weinig kans zien om op andere wijze leuk met hun kindje bezig te zijn, want hij schildert dit samen-bezig zijn met de leeskaarten als de gelegenheid om een goed contact tussen moeder en kind op te bouwen.)

Als het eerste woord goed herkend wordt, komt als tweede „papa”. Wanneer beide kaarten goed benoemd worden, worden ze afwisselend gevraagd.

Na de eerste twee woorden volgen er een aantal die lichaamsdelen aanduiden. In de „korte handleiding voor ouders” wordt met die lichaamsdelen dadelijk begonnen, omdat, naar de schrijvers meedelen, „de aller-eerste ervaringen van het kleine kind om zijn eigen lichaampje draaien”, hetgeen hoogst aanvechtbaar is. Met uitsluitend zelfstandige naamwoorden wordt voortgegaan tot het kind ca. 80 woorden kent. Ook daarna wordt de aanbieding van nieuwe woorden als geheel voortgezet, waarbij ook andere woordsoorten voorkomen. Daarbij worden geleidelijk kleinere kaarten gebruikt.

Na deze vele losse woorden komen er zinnetje in een leesboek. Deze bevatten de reeds bekende woorden naast enkele nieuwe. Is men zover gevorderd, dan leest moeder het eerste zinnetje voor, elk woord aanwijzende: „Dit is mijn neus”. Ze laat de kleine het woord „neus” nog eens aanwijzen en vervolgens mag hij of zij het zinnetje „lezen”, daarbij elk woord aanwijzend. Dat gaat het hele boek zo door. Zijn moeder en kind aan het einde, dan wordt de tekst opnieuw doorgewerkt, waarbij dan bladzij voor bladzij met dezelfde zinnettes, maar extra op losse vellen gedrukt een „eigen boek” voor het kind wordt gemaakt. Gedurende deze tweede ronde wordt veel aandacht besteed aan de woorden uit het boekje die nog niet tevoren van de losse kaarten waren geleerd. (Een jongetje van een jaar of vier, dat in de boven vermelde T.V.-uitzending zijn kennis moest etaleren, maakte op vele toeschouwers de indruk, het stukje dat hij voorlas uit zijn hoofd geleerd te hebben. Na het voorgaande is dat wel begrijpelijk.)

Merkwaardig is, dat hetgeen verder volgt in het boekje van D. en D. onder de titel „nawoord” staat, en ook in dat van Doman slechts enkele bladzijden (129-132) beslaat. D.w.z.: het aanvankelijk leesonderwijs is naar het oordeel van de schrijvers afgelopen. Wie op dit punt is, *kan in principe lezen* volgens hen. In de laatste drie bladzijden van het „nawoord” staat, dat de kinderen gewoonlijk al bij de eerste serie woorden ontdekken „dat „ee” in het woord „been” dezelfde vorm heeft als „ee”

in „teen”, evenals „and” in „hand” en in „tand”? Moeder hoeft dan (in het geval van de ee), na deze ontdekking van haar kind, niets anders te doen dan te zeggen: „luister maar goed — „ee”; „been”; „teen”.” Doet zij dat consequent, dan zal het kind geleidelijk aan in negen van de tien gevallen spontaan tot „spellen” komen. In „Kleine kinderen leren lezen” wordt de moeder echter aangeraden om actief in te grijpen in het onwaarschijnlijke geval, dat zulks niet gebeurt. Daarbij schiet althans de bewerkster van het boek voor Nederland vervaarlijke bokken. Zij neemt aan dat het woord „hand” als eerste opzettelijk geanalyseerd wordt; ze laat moeder beginnen om de moeilijk losbenoembare h van een woordkaart waarop „hand” staat, af te knippen en schat de kans tien tegen één, dat het kind op de vraag „wat knipt moeder nu af” zal antwoorden „de h”; ze gaat vervolgens door tot en met de d — en zal dan wel verheugd moeten zijn als het kind zegt dat ze nu de „t” afknipt! Op dit niveau van deskundigheid staat er meer in de blz. 129 t/m 132. Durft men het aan, leken onderwijs te laten geven, dan is een perfecte schriftelijke instructie toch wel het minste dat men verlangen mag! En wat de kern van de zaak betreft: iets dat door anderen als zeer centrale opgave van het leesonderwijs wordt gezien, de-globalisatie, wordt hier als bijkomstigheid behandeld.

Proberen we deze methode nu te beoordelen, dan is het in de eerste plaats duidelijk: het is een globaal methode in de oorspronkelijke betekenis van het woord. Men gaat uit van de betekenisvolle wordeenheid en er wordt op vertrouwd, dat het kind met zeer weinig hulp tot analyse en synthese, tot „lezen uit de letters” zal komen. Die verwachting is in de beginperiode van het globaal-lezen met 6 à 7 jarige eerste klassertjes in ons land niet juist gebleken. Ook in de V.S. niet. Bij Dolch vind ik op blz. 216 van zijn „teaching primary reading” de volgende opmerking over de praktijk in de vierde klas van „vele scholen”: „In every lesson in every subject the teacher tells what the new words are. As she says the word, most of the children look at it intently and a good many of them learn it as a sightword”. De kinderen blijken woorden als continent, colonial e.d. niet uit de letters te kunnen opbouwen. Dolch — die de bijzonder grote moeilijkheden die de onfonetische spelling van het Engels oplevert, erkent — schrijft dit toch vooral toe aan de te geringe aandacht, aan systematische woordanalyse besteed.

Het is tegen deze achtergrond van ervaringen in verschillende landen bijzonder opvallend, dat D. en D. meedelen geen moeilijkheden van deze aard te kennen bij 90 % van de kinderen, die volgens hun „ortho-

doxe globaal-methode" leren lezen. Gezien de weinig wetenschappelijke wijze, waarop in Domans boek de resultaten geëtaleerd worden, is het uitgesloten om zijn getal te controleren. Wanneer wij echter aannemen dat het cijfer juist is, is het succes dan verklaarbaar?

Dat zou moeten betekenen: of er is een „gevoelige periode" in de zin van Montessori voor lezen-leren, die ligt tussen 2 en 5 jaar, of de methode van D. en D. is zo speciaal gebouwd, dat de oude moeilijkheden die vroeg-lezen-leren belemmerden, niet optreden. De schrijvers verdedigen in principe het eerste standpunt; enerzijds in zeer algemene zin: „het neurologisch systeem" is tussen 2½ en 4 jaar veel beter in staat om informatie op te nemen dan daarna; verder verdedigen zij het specifiek t.a.v. taal: in die periode kunnen kinderen veel gemakkelijker leren praten (hun moedertaal zowel als „nieuwe" talen) en *aangezien er geen verschil is tussen „leren praten" en „leren lezen"*, gaat het laatste in die vroege periode óók veel beter.

Er zijn zeker argumenten te vinden voor de stelling, dat er iets als een gevoelige periode voor de taalwerving in een kinderleven is. In het bijzonder de ervaring met zwaar-slechthorende kinderen wijst in die richting. Geeft men hun zeer vroeg versterkingsapparatuur, dan verloopt de taalwerving aanmerkelijk vlotter dan wanneer dit omstreeks 4, 5, 6 jaar gebeurt.¹ T.a.v. de stelling „er is een gevoelige periode voor leren-praten", moeten wij Doman en Delacato wellicht gelijk geven. Onze beschouwing richt zich dan verder op de vraag, of praten-leren en lezen-leren inderdaad gelijkgesteld mogen worden, zoals in de boven gecursiveerde uitspraak van D. en D. wordt gedaan. Alleen dan immers is aan te nemen, dat een „gevoelige periode" voor het eerste tevens extra gunstig is voor het tweede. Reeds de ervaring (o.a. door Wiegersma in een onderzoek opgedaan), dat lezen-leren beter gaat als de kinderen er na het 6e jaar mee beginnen (althans na het bereiken van een „Mental Age" van 6 jr.); doet twijfel rijzen. Eerst moet dan worden vastgesteld, dat D. en D. over praten-leren — gezien een passage op pag. 11 en 12 van de beknopte handleiding — zo hun eigen opvatting hebben. Een kind onder de 6 maanden produceert allerlei geluiden, die niet in de eigen

¹ Tegen deze interpretatie van het moeilijk leren van gesproken taal van zwaar-slechthorenden kunnen overigens bedenkingen worden ingebracht. Er zijn enige aanwijzingen, dat dit sterk beïnvloed wordt door het feit, dat de kinderen zich al vroeg zo zeer op andere dan auditieve indrukken gaan oriënteren, dat zij aan gehoorsprikkels geen aandacht meer schenken. Traint men dat gehoor met uitsluiting van andere prikkels, dan worden de resultaten beter. Onderzoek is gaande onder leiding van Huizing te Groningen.

moedertaal voorkomen. Omstreeks die tijd verdwijnen de moedertaalvreemde klanken, die welke als foneem in de eigen taal voorkomen blijven behouden. Tot zover klopt de redenering met de gegevens van veler empirisch onderzoek. Maar dan: nu „leert hij deze klanken samen te voegen tot woorden en zelfs tot zinnen”. Dat is een volstrekte vertekening van het gebeuren, die een overeenstemming met zelfstandig lezen-uit-de-letters suggereert. (Overigens een overeenstemming, die eerder tot een synthetische methode voor lezen zou moeten leiden dan tot een globaal methode.) Wij weten dat de werkelijkheid anders is. De eerste woorden komen als totaliteit. Fonetisch juist, of fonetisch gebrekkig. Van een „opbouw uit fonemen” is het kind zich in die periode volstrekt niet bewust. Hoewel intelligente kinderen in de kleuterperiode blijken te kunnen letten op juistheid of onjuistheid van het klankpatroon dat zij voortbrengen¹, is dit een verovering achteraf, en lang niet algemeen.

Hiermee raken wij een fundamenteel verschil tussen het opvatten van gesproken taal en dat van geschreven taal, een verschil dat na de periode van het eerste leren blijft. Hoor ik iemand spreken, en constateer ik dat ik een bepaald woord niet verstaan heb, dan zal ik dat nooit kunnen achterhalen door te zeggen: hij sprak die en die fonemen uit, dus het woord was dat. Taal verstaan is en blijft „opvatten van gehelen”. Daarentegen: bij een woord, dat ik snel lezende niet herken — of kennelijk fout las, concentreer ik mij wel op de foneemopbouw, zoals die door de letters wordt gerepresenteerd. In dit opzicht blijft „lezen” in principe iets anders dan „woorden verstaan in gesproken taal”. Daardoor is lezen het hanteren van een abstract tekensysteem dat de goede lezer weliswaar voortdurend „depasseert” in zijn lezen, maar dat hij bewust kent — hy moet er op terug kunnen grijpen. Bij het leren-lezen behoort het een duidelijk accent te krijgen en men mag het niet aan het relatieve toeval overlaten dat het bekend wordt, zoals Doman en Delacato doen.

Verschillen tussen de „leersituatie” bij praten-leren en lezen-leren overzien D. en D. m.i. tengevolge van hun opvatting, dat „het neurologisch systeem” informatie opneemt, dat het kind vergelijkbaar is met een computer, waar men willekeurig welke informatie „in kan stoppen”. Zij hebben daardoor toch in wezen te weinig aandacht voor het feit dat er een *kind* rondom en achter dat neurologisch systeem zit — al wéten zij dit toch ook weer wel, gezien hun aanwijzingen die de prettige stemming tussen moeder en kind moeten bevorderen. Mede op grond van dit verkeerde uitgangspunt, hebben D. en D. een minieme belangstelling voor

¹ Men zie W. Kaper, *Kindersprachforschung mit Hilfe des Kindes*, Groningen '59.

verschillen in de totale leersituatie — al is hun (primitief) neurologisch redeneren daar ook in hoge mate schuldig aan. „Voor de hersenen maakt het geen verschil of ze nu dingen „zien” of geluiden „horen”. De hersenen begrijpen beide even goed. Het enige vereiste is dat de klanken luid en duidelijk genoeg zijn voor het oor om te horen en dat de woorden groot en duidelijk genoeg zijn voor het oog om te zien zodat de hersenen ze kunnen verwerken . . .” (blz. 15). Dat babies wèl leren praten, maar niet leren lezen — aldus Doman — komt vooral, omdat we hard tegen ze praten (schreeuwen eigenlijk!), terwijl we ze allen maar kleine letters laten zien. Als we ze nu maar groot geschreven woorden voorzetten, dan komt alles in orde. Deze redenering, die ook een fysicus de haren te berge moet doen rijzen, slaat natuurlijk nergens op. Er wordt volkomen voorbijgezien aan de totaalsituatie van het kind dat praten, resp. lezen leert. Over de grote verschillen tussen beide heb ik elders uitvoerig geschreven¹. Kort samengevat komt dit hier op neer: praten wordt geleerd in situaties, die voor het jonge kind volstrekt zinvol zijn en die het daardoor sterk motiveren tot leren. De sprekende moeder lokt uit tot óók geluid produceren; als het gesprokene niet helemaal begrepen wordt, verheldert de totaalsituatie voor het kind de bedoeling van de woorden die geklonken hebben; spreektoon en mimiek van moeder helpen mee. Langzamerhand krijgen de woordgehelen hun zelfstandige betekenis, maken zich los van al deze concrete steunpunten, worden gebruikt als geluiden met algemene betekenis. Bij het echte lezen, d.w.z. vinden van nog niet bekende woordgehelen uit letters, zijn alleen de „naakte tekens” als uitgangspunt gegeven. Vandaaruit terugkomen naar de „betekenis” vraagt een geestelijke activiteit van hoog niveau. Lezen-leren vraagt van het kind een belangrijk grotere mate van vrijheid t.a.v. de gebondenheid aan het concrete beleven.

Mijn conclusie: de gelijkstelling van praten-leren en lezen-leren is niet verantwoord. Daarmee valt de theoretische basis van de methode-Doman weg. Blijft een andere vraag: is de wijze waarop D. en D. de geschreven taal aanbieden misschien zó bijzonder, dat door die aanbiedingswijzen de grote verschillen tussen de leersituaties worden opgeheven? Gezien de gegeven beschrijving kan het antwoord slechts zijn: er is geen voldoende aanwijzing, dat de door de schrijvers gepropageerde wijze van aanbieding deze verschillen werkelijk opheft of belangrijk vermindert.

Wanneer wij het, gezien het voorgaande, onwaarschijnlijk achten dat peuters en kleuters veel gemakkelijker tot spontane analyse van globaal

¹ Op gespannen voet, Wolters, Groningen.

woorden komen dan 6 à 7 jarigen, dan is het de moeite waard om na te gaan, hoe zorgvuldig een goede moderne leesmethode voor kinderen van lagereschoolleeftijd die overgang van globaal-lezen naar „echt lezen” doet verlopen. Dan blijkt, hoe D. en D. te kort schieten. We kiezen „Zò leren lezen” van F. B. Caesar. Gedurende vrij lange tijd blijft het gehele woord bij hem uitgangspunt, maar er wordt zo spoedig mogelijk naar gestreefd om de Gestalt te differentiëren, zodat er een gestructureerd geheel ontstaat. Daarvoor moet het kind leren om bij een woord niet alleen te denken aan de betekenis — dit wèl te doen is helemaal „des kleuters” — maar het moet aandacht gaan schenken aan het woord-als-klankgeheel. D.w.z. het moet een volstrekt andere instelling tegenover woorden aannemen. Caesar formuleert: van taalgebruiker moet het kind taalbeschouwer worden.

Omdat het bereiken van deze andere instelling tegenover het woord zo belangrijk is, gaan moderne methoden dan ook snel over tot een zeer systematische analyse. Caesar zegt: aanleren van globaalwoorden, de analyse en synthese komen in mijn methode niet nà elkaar, maar meer naast elkaar. En reeds met de eerst-geleerde globaalwoorden worden dan ook oefeningen gedaan: woorden zoeken waar dezelfde letter in staat; welk woord hoor je het eerst — het laatst — in een voorgezegd zinnetje; woorden laten nazeggen met verlengde klankwaarden; in een later stadium op het gehoor gelijke fonemen herkennen e.d.

Het is wel begrijpelijk, dat Doman dit soort oefeningen weglaat. Het zou met géén van de hele kleintjes, met vele van de 3- en 4-jarigen, niet lukken. Daarom echter beperkt zijn „methode” zich er toe, de kinderen te conditioneren op het herkennen van totale woordbeelden. Dàt zal wel slagen als moeder de verstandige aanwijzing volgt, om het „spel” telkens heel kort te spelen, zonder enige dwang, zonder enige bestraffing van slechte prestaties en met veel lof voor succes. Maar het restant, het eigenlijke lezen-leren, wordt overgelaten aan de eigen ontdekkingskracht van het kind, gesteund door enkele terloopse aanwijzingen van moeder — althans door de Nederlandse bewerkster dan bovendien nog fout gegeven. In het overlaten aan de ongeschoolde moeders schuilen op zichzelf natuurlijk al grote risico's. Zelf heb ik bovendien enkele malen de gevaren, verbonden aan te laat deglobaliseren bij kinderen in de adviespraktijk kunnen opmerken: op zeker moment menen ze te kunnen lezen; ze herkennen immers de woorden uit de bekende lesjes? En dan opeens wordt er iets heel nieuws ingevoerd — nu lukt het niet meer met de voortgang, het kind raakt ontmoedigd en „doet maar wat”.

Men kan de opmerking maken dat het onbillijk is om D. en D. niet

op hun woord te geloven als zij zeggen dat 90 % van de kinderen die vroeg leren lezen volgens hun methode de functie van het schriftsysteem zelf ontdekken, en dat men anders controle-experimenten moet verrichten.

Wat het eerste aangaat: Er staan vooral in het uitvoerige boek van Doman zoveel kromme redeneringen en kritiekloos neergeschreven kretten, dat er weinig aanleiding is om een niet door controleerbare feiten geadstrueerde mededeling te accepteren. (Enkele staaltjes: De aangeboden woorden moeten groot geschreven zijn; dat spreekt vanzelf, we praten immers ook altijd hard tegen een baby?; kleine kinderen leren snel een vreemde taal, maar vergeten die ook weer snel omdat zij hem niet kunnen onderhouden door gebrek aan leesvaardigheid; een steeds verdergaande taalbeheersing is een van de voornaamste oogmerken bij kinderspel; het lezen van de taal is een hersenfunctie evenals het horen van de taal, maar dictee en spelling vormen een onderwerp waar men bepaalde regels voor heeft vastgesteld. Nadrukkelijke vermelding verdient de schandelijke en misleidende generalisatie, waar zeer veel nadruk op gelegd wordt, dat „kinderen met hersenbeschadigingen” zo hard vooruitgaan wanneer men ze volgens deze methode leesonderwijs geeft — eventueel zelfs als ze nog niet kunnen praten). Wat het tweede betreft: Zouden wij nu een controle experiment moeten opzetten? Wanneer ik dat persoonlijk niet wens te beginnen, dan is daar de volgende reden voor. Volgens alle ter beschikking staande gegevens ontwikkelen peuter en kleuter zich uitstekend, wanneer zij ruim gelegenheid hebben om, al spelende, veel gevarieerde ervaringen met de concrete wereld op te doen. Er is een grote kans, dat de basisontwikkeling die dat geeft, ernstige schade oploopt, wanneer met leren op zo abstract niveau als lezen vraagt, te vroeg begonnen wordt. Daarom lijkt een groot onderzoek nauwelijks verantwoord. Bovendien, waarom? De argumenten die D. aanvoert voor de stelling, dat kinderen die vroeg hebben leren lezen *daardoor* intelligenter zijn dan andere, zijn stuk voor stuk schijnargumenten. En op school, na het zesde jaar, gaat het lezen veel sneller, mits goed onderwezen natuurlijk. Er is dan geen jarenlange „conditionering” nodig om tot zelfstandig lezen te komen.

Tot slot enkele algemene opmerkingen. Reeds uit de genoemde waarnemingen van Kaper bleek, dat sommige kinderen al vroeg een begin maken met „taalbeschouwing” in de zin van Caesar. Wat men opmerkt bij uitgesproken intelligente kleuters in hun belangstelling voor geschreven taal wijst hier ook op. En daarbij moet worden opgemerkt, dat er dan bij die kinderen veelal aanwijzingen zijn, dat niet het totale woordbeeld,

maar afzonderlijke letters hen interesseren. Men kan ze dan een grote belangstelling zien ontwikkelen voor schrift, waarbij ze — nadat ze een enkele keer de aanwijzing hebben gehad, dat „dat figuurtje „m” heet” — overal die „m” opzoeken, en ook uit zichzelf iets zeggen als: „de „m” van mama, en ook van Miesje hè, en van . . .”. Veelal gaat het om beginletters, echter niet uitsluitend. Voor die heel intelligenten is „globaal beginnen” niet nodig op het moment dat lezen leren echt aan de orde komt. Voor de grote groep met normale begaafdheid ligt dit anders.

Verder is het mijn ervaring, dat er ook onder de oudere, heel moeilijk lezende kinderen een aantal zijn, die zelfs het meest gebaat zijn met een vrijwel synthetische methode: losse letters leren, woordjes beluisteren, en dan die woordjes leggen van losse letters. Daarna lezen. Dat is dus eigenlijk de weg die Montessori aangaf. Daarbij kan er een vrij lange periode liggen tussen het „woordjes kunnen leggen” en het „woordjes kunnen teruglezen”. Ook dat wist Montessori. Me dunkt, dat daar het oude probleem van het „aan-elkaar-spreken” van de losse letters om de hoek komt, een sterk argument voor een verstandige globale aanpak bij vele kinderen, zeker bij niet-strikt individueel onderwijs.

Voor het klasse-gewijze werken met gemiddelde kinderen lijken die methoden, welke de les prettig maken door van een globaalwoord uit te gaan, maar dadelijk daarnaast analyseren — deed de geniale Hoogveen dat al niet op zijn wijze? — het meest aangewezen. Voor het streven, zeer jonge kleuters te leren lezen, voeren Doman en Delacato geen overtuigende argumenten aan terwijl zij voorbijzien aan ernstige bezwaren; hun werkwijze is op ontwikkelingspsychologische en leesdidactische overwegingen zeer aanvechtbaar.