

De Freinetbibliotheek 12



C. FREINET

Natuurlijk leren lezen

Natuurlijk leren lezen

DE FREINETBIBLIOTHEEK

In de Freinetbibliotheek verschijnen belangrijke teksten van en over Freinet in vertaling.

Redactie: Rouke Broersma, Jimke Nicolai

Tot nu toe verschenen:

Deel 1 (2005) C. FREINET, *Tony de Wees*, een kinderboekje uit 1925 met de oorspronkelijke illustraties van Pierre Rossi.

Deel 2 (2006) MICHEL BARRÉ, *Célestin Freinet, een pedagoog voor onze tijd*. Omvangrijke en goed gedocumenteerde biografie uit 1996.

Deel 3 (2008) ROUKE BROERSMA/FREEKVELTHAUSZ, *Petersen en Freinet, Jena-plan en Moderne School*. Het Freinet-dossier in het Petersen-archief.

Deel 4 (2009) C. FREINET, *De Moderne School, een praktische gids voor de materiële, technische en pedagogische organisatie van de volksschool*. Eerste uitgave 1945. Daarna diverse herdrukken tot 1977. En in *Oeuvres Pédagogiques, deel 2, 1996*.

Deel 5 (2009) C. FREINET, *Minet*, een kinderboekje uit 1926 met de oorspronkelijke illustraties van Pierre Rossi.

Deel 6 (2010) C. FREINET, *Geraakt!*, een autobiografische novelle uit 1920 en *Frontsoldaat in de Eerste Wereldoorlog*, een documentair fototekstboek voor kinderen uit 1958.

Deel 7 (2011) C. FREINET, *Proefondervindelijk verkennen*, brochure uit 1966. Freinets laatste publicatie.

Deel 8 (2012) C. FREINET, *Levenstechnieken verwerven. Proeve van een praktische psychologie toegepast op onderwijs & opvoeding*. Eerste uitgave in 1949. Herdrukken in 1960, '67 en '77. En in *Oeuvres Pédagogiques, deel 1, 1994*.

Deel 9 (2013) C. FREINET, *De vrije tekst*. Brochure. Eerste uitgave in 1947. Gewijzigde herdrukken in 1960 en 1967.

Deel 10 (2014) C. FREINET, *Pedagogie van het werk*. Freinets hoofdwerk. Eerste uitgave in 1949. Herdrukken in 1960, 1967, 1969. En in *Oeuvres Pédagogiques, deel 1, 1994*.

Deel 11 (2015) C.FREINET en ELISE FREINET, *De vrije tekening*, bestaande uit C. FREINET, *Natuurlijk tekenen* (1969) en ELISE FREINET, *Expressief tekenen* (1962)

Verantwoording afbeeldingen

De omslagillustratie is gebaseerd op figuur 14 (p. 38).

De foto's op p. 40, 64, 68, 74 en 94 zijn gemaakt in de freinetklas van juf Vera Ellen, basisschool De Windroos te Wijk bij Duurstede.

C. FREINET

Natuurlijk
leren lezen

Uitgeverij
DE FREINETWINKEL

Oorspronkelijke uitgave van *Natuurlijk leren lezen*

Titel: *Méthode naturelle de dessin*

Auteur: C. Freinet

Uitgaven : In de reeks BEM (Brochures d'Education
Nouvelle Populaire), Cannes 1947

In de reeks BEM (Bibliothèque de l'Ecole
Moderne), Cannes 1961

In: *La méthode naturelle I L'apprentissage de
la langue*, Neuchâtel 1968, 1970, 1973

Nederlandse uitgave

Titel: *Natuurlijk leren lezen*

Vertaling en bewerking: Rouke Broersma

Omslag en binnenwerk Bureau voor Levend Leren

Druk:

Uitgever: De Freinetwinkel

Nij Beets, 2017

Krûme Swynswei 26, 9245 HD Nij Beets

www.freinet.nl

info@freinet.nl

ISB/EAN

INHOUD

Verantwoording: NATUURLIJK LEREN LEZEN, 7

*Madeleine Freinet (1929-2007), 7/Zorgvuldige observatie, 7/
Natuurlijk leren schrijven & lezen, 8/Opzet van het boek, 8/
Vertaling & bewerking, 9 Twee specifieke vertaalproblemen, 10*

Hoofdstuk 1 NATUURLIJKE EN DOELTREFFENDE LEERWEGEN , 11

1 Het natuurlijk leerproces, 11

*Verlangen naar macht, 11/Verlangen naar harmonie, 12/
Proefondervindelijk verkennen, 1 /Hulpvaardige omgeving, 12*

2 Methodisch leren, 13

*Verkorte leerwegen? 13/De schoolse methodiek, 14/Tekenen, 14/
Schrijven, 14/Lezen, 15/Muziek, 15/Wereldverkenning, 15/
Schools of natuurlijk? 16*

3 Het leerproces van Baloulette, 17

Hoofdstuk 2 TEKENEN ALS VERKENNENDE ACTIVITEIT, 19

*Eerste verkenningen, 19/Herhaling van succesvolle krabbels, 20/
Enkelvoudige krabbels , 20/Krabbels met twee elementen, 21/
Nevenschikking, 22/Uitleg-achteraf, 23/Creëren en denken, 25/
Achteraf verbanden leggen, 27/Vertellend tekenen? 29/Nog geen
expressie of communicatie, 31/De plaats van tekenen in het
ontwikkelingsproces, 32*

Hoofdstuk 3 VAN TEKENEN NAAR SCHRIJVEN, 33

*Een behulpzame omgeving, 33/Eerste schrijfsels, 33/
Handtekening, 35/Schrift in de tekening, 36/Eerste herkenbare
schrifttekens, 37*

Hoofdstuk 4 HET SCHRIFT NEEMT ZIJN EIGEN LOOP, 41

*De bestaansreden van het schrift, 41 Motivatie tot schrijven, 41/
Correspondentie, 42/Eerste brieven, 43/De scheiding tussen
tekenen & schrijven, 44/Gemotiveerd oefenen, 45*

Hoofdstuk 5 WOORDEN, 47

*Tekening wordt taal, 47/De functie van het schrift, 48/Tweezijdig
ontwikkelingsproces, 49*

Hoofdstuk 6 EXPRESSIE GAAT AAN LEZEN VOORAF, 51

*Een tussenstand, 51/Organische ontwikkeling versus uitwendig
leren, 51/Van dicteren naar zelf schrijven, 52/Waarom
Baloulette nog niet leest, 53/Natuurlijk versus methodisch, 53*

Hoofdstuk 7 HET SCHRIJVEN GAAT STEEDS BETER, 55

De schrijfontwikkeling in hoofdlijnen, 55/Het stramien van een brief, 56/Voorbeelden volgen, 57/Balouette's eigen spelling, 57/De motor van het onderwijs, 59/De rol van de omgeving, 59/Methodische versnelling? 59/Echte vooruitgang, 60/Op weg naar een echte brief, 61/Een echte brief, 62

Hoofdstuk 8 VRIJE TEKSTEN DRUKKEN, 65

Van brief naar vrije tekst, 65/Ik wil lezen, 66

Hoofdstuk 9 LEZEN, 69

Van schrijven naar woordherkenning, 69/Het natuurlijk proces van leren lezen, 70/Doorbraak naar het echte lezen, 71/Lezen: niet verklanken maar begrijpen, 71/Globaal, analytisch of natuurlijk? 72

Hoofdstuk 10 OP WEG NAAR VOLLEDIGE BEHEERSING, 75

Lezen: een kringloop van begrip, 75/De drang om te presteren, 76/Een schrijfproces in vijftig documenten, 76/De eerste groep van tien documenten, 77/De tweede groep, 78/De derde groep, 80/De vierde groep, 82/De vijfde groep, 84/Een zesde groep van vijf documenten, 86/ Tekstbespreking, 89

Hoofdstuk 11 DE OPBRENGST VAN NATUURLIJK LEREN, 91

Goed spellen zonder schoolse training, 91/Mooie zinsbouw zonder grammaticaregels, 92

Hoofdstuk 12 VAN PRATEN NAAR LEZEN, 95

Praten, 95/Grafische tekens, 95/Tekeningen, 95/Schriftelijke expressie & communicatie, 96/Van schrijven naar lezen, 97

Hoofdstuk 13 NATUURLIJK LEREN, 99

1 Uitgangspunten

Eerst uitdrukking van gedachten, 99/Proefondervindelijk, 99/Innerlijke motivatie, 100/Stimulerende leeromgeving, 100/Vanuit het leven naar wetmatigheid, 100

2 Materialen & onderwijstechnieken, 101

Het leven als basis, 101/Levend taalonderwijs, 102/Schooldoelen, 101/Door tekenen naar expressie & communicatie, 103/Schrijven, 105/Lezen, 106/Didactiek, 108

Verantwoording

NATUURLIJK LEREN LEZEN

Madeleine Freinet (1929-2007)

Balouette, de roepnaam van de hoofdpersoon in NATUURLIJK LEREN LEZEN, werd in 1929 geboren als Madeleine, dochter van Célestin Freinet en Elise Lagier-Bruno, beter bekend als Freinet & Elise. Madeleine bleef hun enige kind.

Haar leven stond lange tijd in dienst van de Freinetschool in Vence,

- *de school waar ze les kreeg van haar ouders;*
- *de school waar ze haar latere man, de schrijver en dichter Jacques Bens (1931-2001) leerde kennen;*
- *de school waaraan ze leiding gaf na het overlijden van haar moeder Elise (1983), die de school had bestuurd vanaf 1966, het sterfjaar van Freinet;*
- *de school die ze, met behoud van de Freinet-identiteit, in 1991 aan de staat overdroeg en die mede daardoor nog altijd floreert.*

Daarna beheerde Madeleine Bens-Freinet het andere deel van de Freinet-erfenis, het gedachtegoed. Zo verzorgde ze heruitgaven van de boeken van haar ouders, onder andere de twee delen ŒUVRES PEDAGOGIQUES (1992-1994) met Freinets belangrijkste werken, waarvoor Jacques Bens de inleiding schreef.

In 1997 publiceerde Madeleine Freinet het eerste deel van haar memoires onder de titel ELISE ET CELESTIN FREINET, SOUVENIRS DE NOTRE VIE. Een vervolg bleef uit. Ze overleed in 2007.

Zorgvuldige observatie

Uit alles blijkt dat Freinet de ontwikkeling van zijn dochtertje vanaf haar geboorte nauwlettend heeft gevolgd. Dat valt af te leiden uit de wijze waarop hij haar vorderingen bij tekenen, schrijven en lezen gedetailleerd

vergelijkt met de daaraan voorafgaande periode van het leren lopen en leren praten.

Door deze zorgvuldige en volgehouden observaties van Baloulette te spiegelen aan de ontwikkeling van andere kinderen en andere levende wezens, verdiepte Freinet zijn inzicht in het leren van kinderen, dat hij karakteriseert als proefondervindelijk verkennen, de basis van alle, dus ook van wetenschappelijke kennis¹.

Naar het voorbeeld van haar schrijvende ouders begon Baloulette vanaf haar tweede jaar potloodkrabbels te maken. In NATUURLIJK LEREN LEZEN doet Freinet verslag van Baloulette's schrijflesontwikkeling, vanaf die eerste krabbels uit 1931 tot aan de brieven en andere teksten die ze schreef en las in 1937, toen ze bijna acht was.

Natuurlijk leren schrijven & lezen

Waarom zouden we culturele vaardigheden schrijven en lezen niet net zo kunnen aanleren als de natuurlijke vaardigheden lopen en praten? vroeg Freinet zich af. En wat is daarbij de rol van de school?

In NATUURLIJK LEREN LEZEN laat Freinet zien, steeds parallellen trekkend met leren lopen en praten, hoe uit Baloulette's krabbels twee expressiemogelijkheden voortkwamen: tekenen en schrijven.

In NATUURLIJK TEKENEN² beschreef Freinet het ontstaan van de kindertekening. In NATUURLIJK LEREN LEZEN laat hij zien hoe het schrijven zich losmaakt uit het tekenen en hoe Baloulette zich stapsgewijs, gesteund door een voorwaardenscheppende en letterlijk voorbeeldige omgeving, zich het schrift eigen maakt (handschrift, spelling en schrijven) als uiting van gedachten en gevoelens. Als Baloulette eenmaal zover is, komt ook de doorbraak naar het lezen.

Opzet van het boek

NATUURLIJK LEREN LEZEN heeft de volgende opbouw:

- *Het eerste hoofdstuk is een introductie tot Freinets leertheorie en een verantwoording van zijn observaties in het middendeel.*

¹ Zie: *Proefondervindelijk Verkennen* (deel 7 uit De Freinetbibliotheek, 2011).

² Opgenomen in *De vrije tekening* (deel 11 uit De Freinetbibliotheek, 2015).

- *Het middendeel, bestaande uit de hoofdstukken 2 tot en met 10, is een observatieverslag, waarin Freinet beschrijft hoe Baloulette zich proefondervindelijk verkennend toegang verwierf tot de schriftcultuur.*
- *In de slothoofdstukken 11 tot en met 13 maakt Freinet de balans op van Baloulette's leerproces; hij trekt daaruit conclusies voor het onderwijs en eindigt met een pleidooi voor de natuurlijke methode.*

Vertaling & bewerking

METHODE NATURELLE DE LECTURE verscheen bij de CEL¹ in Cannes 1947 en werd verschillende malen opnieuw uitgegeven: in 1961 nogmaals bij de CEL en daarna drie keer (in 1968, 1970 en 1973) als onderdeel van de verzamelbundel *LA METHODE NATURELLE deel I* in Neuchâtel².

Goof Donkersloot verzorgde in 1977 de eerste Nederlandse bewerking, een samenvattende vertaling, voor de 'Stichting De Moderne School'. Zijn pionierswerk is me hier en daar behulpzaam geweest.

Mijn vertaling berust op de edities van 1961³ en 1973. Net als bij mijn eerdere Freinet-vertalingen heb ik me laten leiden door twee, soms wat strijdige uitgangspunten: tekstgetrouwe weergave enerzijds en toegankelijkheid anderzijds. Waar me dat nodig leek heb ik het laatste voorrang gegeven:

- *Freinets soms lange hoofdstuktitels heb ik een enkele keer vervangen door een bondiger variant.*
- *Hier en daar heb ik lange tekstblokken met witregels of tussentitels overzichtelijker gemaakt.*
- *Al te lange zinnen heb ik soms in tweeën geknipt.*
- *Het woordje WIJ kan bij Freinet betekenen: wij-als-beweging of wij-als-onderwijs-mensen, maar ook: ik-de-auteur. Als dat laatste het geval was, heb ik WIJ vervangen door IK.*

¹ CEL: Coopérative de l'Enseignement Laïc, de uitgeverij van de Freinetbeweging.

² In de prestigieuze reeks *Actualités pédagogiques et psychologiques* van het Rousseau-Instituut verbonden aan de Universiteit van Genève.

³ <http://www.icem-freinet.fr/archives/bem/bem3/bem3.htm>

Twee specifieke vertaalproblemen

Het middengedeelte van METHODE NATURELLE DE LECTURE stelde mij voor twee bijzondere vertaalproblemen:

1. Freinet bespreekt het verloop van Baloulette's vooruitgang aan de hand van zes reeksen van haar teksten. Aan het eind van elke reeks - zie bijvoorbeeld pagina 77/78 - geeft hij telkens een volledige opsomming:

- van woorden die Baloulette al in de officiële spelling opschrijft;*
- van woorden in Baloulette's eigen fonetische spelling, vaak al een leesbare benadering van de correcte schrijfwijze;*
- en ten slotte de spellingmoeilijkheden die ze nog niet beheerst.*

Wat te doen? De opsommingen weglaten ter wille van de leesbaarheid, of ze wel opnemen, maar dan voorzien van een vertaling? Ik koos voor het laatste, omdat de opsommingen laten zien dat Freinet, die weliswaar geen wetenschappelijke pretenties had, bij zijn observaties niet-temin met wetenschappelijke zorgvuldigheid te werk ging.

2. Een ander probleem deed zich voor bij de weergave van Baloulette's teksten. Zie bijvoorbeeld pagina 61/62. Daar vindt de lezer:

- (a) een tekstfragment in Baloulette's handschrift;*
- (b) dan Freinets letterlijke transcriptie van de volledige tekst, dus in Baloulette's eigen spelling;*
- (c) gevolgd door een gecorrigeerde versie;*
- (d) en tenslotte mijn vertaling.*

Soms ontbrak (c) en was ik voor het decoderen van Baloulette's spelling op mijn eigen vindingrijkheid aangewezen.

De opsommingen-met-vertalingen en de transcripties-met-vertalingen van Baloulette's teksten staan in kaders. Wie dat wil kan ze negeren zonder de essentie van Freinets verhaal te missen, te weten:

Er is maar één manier om te leren praten, lopen, tekenen, schrijven, lezen, namelijk volgens het natuurlijke en universele proces van proef-ondervindelijk verkennen, gesteund door een hulpvaardige leeromgeving en goede, inspirerende voorbeelden.

Rouke Broersma

Hoofdstuk 1

NATUURLIJK EN DOELTREFFEND LEREN

1 HET NATUURLIJK LEERPROCES

Als je een moeder zou vragen volgens welke methode zij haar kind heeft leren praten, zou zij – ook al was ze onderwijzeres of taalkundehoogleraar – je stomverbaasd aankijken. Alsof daar verschillende manieren voor zouden bestaan! Er is immers maar één manier om te leren praten: volgens het natuurlijke en universele proces van proefondervindelijk verkennen¹.

Een kind slaakt min of meer toevallig een of ander kreetje. En het krijgt in de gaten – intuïtief en onbewust – dat dat geluid, net als andere kreten die hij om zich heen hoort, een bepaalde invloed heeft op de omgeving. Uit dit kreetje, gaandeweg gemoduleerd, vervolgens gearticuleerd, wordt uiteindelijk de spraak geboren. Wat zit hierachter, welk principe stuurt die ontwikkeling? Laat ik dat proces – dat overigens niet alleen opgaat voor de spraakverwerving - nog eens samenvatten:

Verlangen naar macht

Een menselijk wezen wordt op alle levensterreinen aangedreven door een onverklaarbare drang die hem aanzet om voortdurend te groeien, zichzelf te verbeteren, zich technieken en werktuigen eigen te maken om macht te verwerven en uit te breiden. Zonder deze drang zouden al onze inspanningen, al onze didactische bedenksels, hoe geduldig en methodisch ook uitgevoerd, volstrekt ineffectief zijn.

¹ Zie Freinets boeken: *Levenstechnieken verwerven* (deel 8 van De Freinetbibliotheek, Nij Beets 2012) en *Proefondervindelijk Verkennen* (De Freinetbibliotheek deel 7, Nij Beets 2011).

Verlangen naar harmonie

Ieder individu ondergaat bovendien de behoefte - meer lichamenlijk dan geestelijk - om zijn doen en laten, zijn gebaren, zijn stemgeluiden af te stemmen op die van de individuen om hem heen: een verlangen naar harmonie. Elke dissonant, elke vorm van disharmonie leidt tot ontreddeering en verdriet, want het gaat hierbij niet zomaar om imitatie, het gaat dieper, het is organisch en dus dwingend: een gebaar dat een vergelijkbaar gebaar uitlokt, een ritme dat de spieren tot een soortgelijk ritme stimuleert, een kreet die een identieke kreet oproept.

Krachtens deze wet is het normaal dat een kind wil groeien in macht én zich inspant om zijn gebaren en kreetjes in overeenstemming te brengen met de gebaren en stemgeluiden in zijn omgeving.

Proefondervindelijk verkennen

Hoe krijgt een kind dat voor elkaar? Langs de weg van proefondervindelijk verkennen. Trouwens, ook de wetenschap is vrucht van proefondervindelijk verkennen.

Bij zijn inspanning om zijn kreetjes af te stemmen op die van de omgeving probeert het kind successievelijk alle combinaties en mogelijkheden die zijn organisme hem bieden uit: beweging van tong, lippen en tandjes, in- en uitademen. Geslaagde pogingen houdt hij vast om te herhalen, opnieuw te gebruiken en vast te leggen in vrijwel onuitwisbare levensregels.

Zo bereikt een kind in recordtijd een perfecte imitatie van stemgeluiden die hij hoort. Na talloze probeersels, inderdaad, maar als je leven ermee gemoeid is, is geen moeite je te veel. Kijk naar de jeu-de-boulesspeler die dag-in-dag-uit, jaar-in-jaar-uit zijn kogels werpt om de perfecte worp te benaderen.

Het volgende bewijst dat het hier niet om een rationeel gestuurd proces, maar om proefondervindelijk verkennen gaat:

- Een slechthorend kind kan niet perfect imiteren omdat zijn defecte gehoor bepaalde stembuigingen niet ontvangt.
- Een goed horend kind kan door langdurig isolement vanwege

- ziekte een heel scala aan mogelijke ervaringen missen.
- Kinderen imiteren zowel de ‘fouten’ als de kwaliteiten van de taal in hun omgeving. Vandaar de hardnekkigheid van lokale accenten, regionaal idioom, of bepaalde gemeenschappelijke spraakeigenaardigheden van gezin of sociale groep.

Hulpvaardige omgeving

Het proces van proefondervindelijk verkennen kan verrijkt en versneld worden door een hulpvaardige omgeving die het kind de best mogelijke voorbeelden biedt, zijn persoonlijke ervaringen stimuleert, en hem leidt bij het automatiseren van behaalde successen door de kans op fouten te verkleinen.

Maar we zitten er helemaal naast als we denken dit proces te kunnen veranderen door onze onderwijspraktijk te baseren op andere principes, zoals: een beroep doen op redeneervermogen, op logica, geheugen of intelligentie; of wanneer we blindelings vertrouwen op de wetenschap die er inderdaad soms in slaagt bepaalde leerfasen over te slaan, maar dan wel ten koste van de kinderen bij wie essentiële vitale verlangens worden gefrustreerd.

2 METHODISCH LEREN

Verkorte leerwegen?

Ik doel vooral op de schoolse misvatting als zou het proces van proefondervindelijk verkennen vervangen kunnen worden door een ogenschijnlijk logische en wetenschappelijk verantwoorde methode zonder proefondervindelijk verkennen. Want waarom zou je het leerproces vertragen door een heleboel slecht gecoördineerde handelingen, zoals gekruip, of langdurig en onhandig geklungel van de ene stoel naar de andere om daarna pas de beoogde beheersing te bereiken: regelmatig en zelfstandig lopen?

We hoeven de bewegingen en het voor het evenwicht noodzakelijke spannen en ontspannen van spieren alleen maar in onderdelen te ontleden om te komen tot een rationelere aanpak van het leren lopen, dus zonder al die zinloze voorbereidende pogingen.

De schoolse methodiek

Bij mijn weten is deze redenering is nog nooit toegepast op leren lopen of leren praten. En als al gebeurd is, moeten we aannemen dat het experiment zo falikant mislukte dat het nooit werd herhaald.

Nog altijd hanteert men een willekeurig onderscheid tussen enerzijds 'huiselijke' en anderzijds 'schoolse' leerprocessen. Vandaar de verbazing van een hoogleraar (tevens moeder), aan wie de volgende vraag werd voorgelegd: waarom kunnen we iets dat in het ene geval goed werkt (thuis natuurlijk leren lopen en praten) niet even goed toepassen in het andere geval (op school leren schrijven en lezen)? Hoe werkt die schoolse methodiek eigenlijk?

Tekenen

Bij alle vormingsgebieden streeft de school naar vervanging van proefondervindelijk verkennen door oefening en methodische redenering. Zo begon het tekenen met een mooie rechte streep gevolgd door een mathematische curve die geperfectioneerd werd door het slaafs kopiëren van voorbeelden. Uiteraard waren lijn-fantasieën en 'krabbels' verboden. Die zochten een veilig heenkomen op boekkaften, in de kantlijn van volgeschreven pagina's, in het zand, op het trottoir, op deuren en muren.

Schrijven

Nog niet zo lang geleden begon het schrijfonderwijs met voorbeeldcahiers. Eerst moest je stippels door een lijn verbinden; daarna moest je braaf regels met woorden en zinnen kopiëren; vervolgens alinea's of hele pagina's uit saai en onbegrepen leerboeken. Daarbij werd de telkens opflakkerende fantasie ten strengste verboden. Maar wat de school ook deed, de fantasie sloop toch in de lettervorm, in het vasthouden aan de persoonlijke grafische, orthografische en syntactische eigenaardigheden: het verzet van het leven dat ondanks de strenge regels toch de weg naar persoonlijke expressie vond.

Lezen

Lezen begint onvermijdelijk met het aanleren van de klankteken-verbinding. Eerst letters, en betekenisloze lettergrepen: *a e i o u / pa pe pi po pu*, ter voorbereiding op het ogenschijnlijk logische vervolg: woorden en uitdrukkingen die je toegang zouden geven tot het lezen van hele tekstpagina's¹. En het kind slaat tevergeefs de bladzijden om op zoek naar een vertrouwde en aansprekende gedachte die deze dorre oefening wat zou bezielen.

Als we een kind niet toestaan zijn eigen spraak en zijn eigen gedachten in te brengen in dit saaie leerproces, als we vasthouden aan het uitsluitend herhalen van in moeilijkheid opklimmende woorden, dan zou het kind zich wel eens definitief kunnen afsluiten van elke zinnige ervaring. Dan leren kinderen lezen zoals het hun wordt aangeboden: als een typisch schoolwerktuig dat je weggooit zodra je de schooldeur definitief achter je hebt dichtgeslagen.

Muziek

Een kind brabbelt en neuriet, later trommelt en fluit ie zonder zich te bekommeren om toonladders en noten. Maar de school verbodt dat soort verkenningen en legde haar zogenaamde rationele methode op die begint met toonladders en vocaliseren, en met een verbod op zingen zolang je nog niet correct correct kunt zingen! Als de meeste kinderen desondanks nog kunnen zingen en van *muziek en zang* houden, dan is dat omdat ze buiten school zingen en fluiten, bij spelletjes, onder het werk.

Wereldverkenning

Kinderen wachten heus niet tot ze op school zijn om natuurkunde-proeven uit te voeren of om iets te leren van mathematica en me-

¹ Dit lijkt prehistorisch. Maar de spelmethode met inbegrip van het verklanken van zinloze lettergrepen ('barking at prints') om de klankteken-verbinding onder de knie te krijgen voordat je aan het echte lezen (het zogenaamde begrijpend lezen) begint, werd hier eind jaren 70 opnieuw ingevoerd: de methode *Letterstad* van Kooreman. Verleden tijd? Op 31 mei 2013 kopte *De weekendkrant van Twente* 'Letterstad is online terug'. (noot vert.)

chanica. Als ze zand omwoelen, door water waden, een fikkie stoken, voorzichtig de stevigheid en de balans van een loopplank uitproberen, dan zijn dat toch essentiële wetenschappelijke ervaringen? En als een kind stokken op een rij legt, of twee hopen noten of appels met elkaar vergelijkt, een aftelversje herhaalt, is hij dan niet bezig met aanvankelijk rekenen op basis van proef-ondervindelijke verkenningen?

Maar nee, zegt de school: weg met dat slakkengangetje en dat nutteloos getreuzel en die lange omwegen over onbekende wegen. Op basis van wetenschappelijk vastgestelde wetten en theorieën stuurt het onderwijs zijn leerlingen over uitgezette routes die naar de kennis voeren. Voor kinderen zijn die routes te recht, te eenvormig en te veel afgebakend, zij hebben liever een grillig kronkelpad, met bochten en heggen vol vogelnesten.

Ben ik onrechtvaardig of kwaadwillend als ik stel dat volkskinderen hun beperkte natuurwetenschappelijke kennis niet danken aan het formele schoolonderwijs, maar aan talloze buitenschoolse proefondervindelijk verkenningen?

Een winkelier die virtuoos kan rekenen, een verkoper die stoffen weet te onderscheiden door schering en inslag te bevoelen, een veehandelaar die met verbazingwekkende precisie het rendement van koeien weet te taxeren, hebben dat beslist niet op de methodische school geleerd. Zij danken hun meesterschap aan doeltreffend proefondervindelijk verkennen, mogelijk gemaakt door een verstandige omgeving.

Schools of natuurlijk?

Aan de ene kant zie ik de betrouwbaarheid en de doeltreffendheid van de natuurlijke methode bij het leren lopen en spreken en daartegenover de onmacht van de scholastiek die steeds wordt overtroffen door het leven zelf. Dan is het toch vanzelfsprekend dat ik vraagtekens plaats bij de schoolse onderwijstechnieken! Dan is het toch logisch dat ik me afvraag of we misschien positievere resultaten verkrijgen door het proefondervindelijk verkennen, dat zichzelf heeft bewezen bij huiselijke leerprocessen, toe te passen op de schoolvakken.

Ik weet, het is zo'n beetje blasfemie om in de 20ste eeuw de wegen te verlaten die getekend en aangelegd zijn door eeuwen van schoolse praktijk, onder leiding van aanzienlijke persoonlijkheden. Maar in de geest van de ware rationalisten en de geleerden die de basis hebben gelegd voor de werkelijk experimentele wetenschappen, durf ik die godslastering wel aan: ik wijs de schoolse abstractie af en kies in mijn praktijk voor de weg van natuurlijke doelmatigheid. In overeenstemming met het advies van Claude Bernard:

we denken na, we proberen, we verkennen, vergelijken en combineren om de experimentele voorwaarden te vinden die het meest geschikt zijn om het doel te bereiken dat ons voor ogen staat¹.

3 HET LEERPROCES VAN BALOULETTE

Ik ga dan ook niet blindelings te werk. Ik experimenteer, vergelijk en ontwikkel technieken die volgens mij even wetenschappelijk zijn als de methoden die ik hoop te ontronen. In het vervolg van deze brochure laat ik u één etappe van dat moeizame ontwikkelingswerk meemaken.

Mijn proefondervindelijk onderzoek betreft het leerproces van een kind dat de schrijf- en de leesvaardigheid verwerft in directe relatie met haar leven en dus met de spraak die daarvan een van de meest expressieve uitingen is. Bij het begin is de hoofdpersoon in mijn onderzoek, Baloulette, twee jaar.

Baloulette is een meisje met een gemiddelde intellectuele en functionele aanleg. Ze verkeert eveneens in een vrij normale omgeving – met dien verstande, dat zij minimale kennis heeft van schoolse methodes, en dan alleen nog maar van horen zeggen. Belangrijk, want zo doorloopt ze vrijwel volledig een natuurlijk proces dat je op resultaten kunt beoordelen.

¹ Claude Bernard (1813-1878), *Introduction à l'étude de la médecine expérimentale* (1865).

Ik volg deze ontwikkeling op de voet door toelichting en interpretatie van documenten die de belangrijkste fasen in die ontwikkeling markeren. Vervolgens zal ik deze methodische observatie objectief-kritisch beschouwen en ik eindig met enkele pedagogische conclusies die, vrij van elke vooringenomenheid, kunnen dienen als een solide basis voor andere, vergelijkbare observaties, uitgewerkt in een doeltreffende en rationele onderwijstechniek.

Hoofdstuk 2

TEKENEN ALS VERKENNENDE ACTIVITEIT

Eerste verkenningen

Zoals alle kinderen met een normale ontwikkeling wil Baloulette al heel vroeg uitproberen wat ze allemaal kan; eerst door werktuigelijke bewegingen, dan door steeds gecoördineerder lichaamsbewegingen, vooral met haar handen. Wat een lol als ze met één zwaaibeweging de tafel schoonveegt en alles binnen handbereik op de grond valt of als ze met haar beide platte handen in een teiltje slaat en het water zo heerlijk opspat! Of als ze, met haar vingers vol jam komma's maakt op de tafel, op de muur of op haar kleren! En wat spannend toen ze op een dag haar vingers in een inktpot doopte en met magische bewegingen grote vlekken kon maken. Die namen de vorm van bomen aan, van mensen en monsters die bewogen en alsmaar veranderden! Proefondervindelijke verkenningen van grote vormende waarde.

Op een keer ziet Baloulette (1; 8) mij schrijven, met een potlood op een mooi wit vel papier en ze krijgt meteen zin om mij na te doen: ze pakt een potlood vast in haar knuistje als een handvat... Wat een teleurstelling: niks te zien, verkeerde kant. Dan de andere kant maar: o, wat prachtig! Iedere handbeweging laat een magisch spoor achter. De lijnen verdubbelen zich of kruisen elkaar, bij toeval, want daar zit geen poging tot ordening achter. En toch... uit deze eerste, vormloze krabbel zal zich uiteindelijk, zoals we zullen zien, geleidelijk aan een fijnzinnige vorm van grafische expressie ontwikkelen.

Maar Baloulette is niet tevreden met haar werkstuk. Ze heeft wel eens gezien hoe andere kinderen, voordat ze iets opschrijven, eerst op hun potlood zuigen en zij vraagt zich intuïtief af of het

geheim van hun succes misschien schuilt in dat magische gebaar. Dus doet Baloulette dat ook maar en daarna gaat ze verder met haar nog vormloze lijnen, die voor haar toch een eerste succes betekenen. En dat eerste, volstrekt vormloze gekrabbel krijgt steeds meer vorm. Ze krijgt het gaandeweg in de vingers en er ontstaat een zeker patroon dat een kind kortere of langere tijd aanhoudt. Deze eerste beheersing van het werktuig betekent voor een kind ontgezeneggelijk vooruitgang, het is een overwinning.

Bij ieder kind is het anders: bij de een zal zo'n krabbel een rechte verticale streep zijn, bij een ander een gebroken lijn, bij weer een ander rondjes of kronkels – of combinaties daarvan – soms ook min of meer geometrische figuren die elkaar overlappen.

Herhaling van succesvolle krabbels

Baloulette vervolgt haar verkenningen. Als bepaalde krabbels duidelijker worden en zich gaan herhalen, moeten we daar geen opzet in zien. In dit stadium neemt ze zich absoluut niet voor: laat ik eens een hek tekenen of een slang of een huis. Ze oefent haar hand en tussen al die krabbels die daaruit voortvloeien, vallen haar enkele op die haar bevallen, die ze om een of andere reden geslaagd vindt. En die herhaalt ze liever dan de andere.

Hier openbaart zich het principe van proefondervindelijke verkenningen in zijn pure vorm: *een geslaagd experiment zet ons aan tot herhaling ten koste van andere minder gelukkige pogingen*. Een kind zal zijn handelingen altijd achteraf, op basis van de resultaten van zijn verkenning bijstellen. Hoe dat proces van proefondervindelijk verkenningen verloopt, kan ik ik hier alleen in hoofdlijnen aangeven¹.

Enkelvoudige krabbels

Vandaag maakte Baloulette een krabbel waar ze een intens succesgevoel aan overhield. Die krabbel heeft ze dan ook verschil-

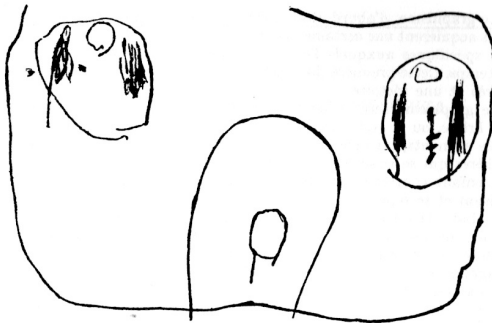
¹ Voor een uitvoerige beschrijving zie C. en ELISE FREINET, *De vrije tekening* (deel 11 van De Freinetbibliotheek) en daarvan in het bijzonder pagina 26-70 (vert.).

lende keren herhaald, met steeds nauwkeuriger en steeds vaster gebaren. Achteraf merkt ze dan dat het ergens op lijkt. Als ik haar daarover een paar vragen stel die haar kennelijk uitdagen, ziet ze in haar resultaat een huis, een paard of een baby. Vanaf dat moment stemt ze, al of niet bewust, haar krabbels af op de basiskenmerken van zo'n mondeling vastgestelde voorstelling.

Bijvoorbeeld: Baloulette (2;1) tekent een meetkundige figuur en zegt: *Dat is een huis... Ik maak huizen en nog meer huizen!...* Alles wordt huis!... Toen ze 2 jaar en 5 maanden was, raakte ze erg onder de indruk van een mysterieus en groot cirkelvormig basin vol water. Thuis lukt het haar een bijna regelmatig rondje te tekenen met wat golflijntjes erin. Een zwembad! Wij uitten luidkeels onze bewondering over deze knappe prestatie. De dagen daarna worden alle krabbels zwembaden.

Krabbels met twee elementen

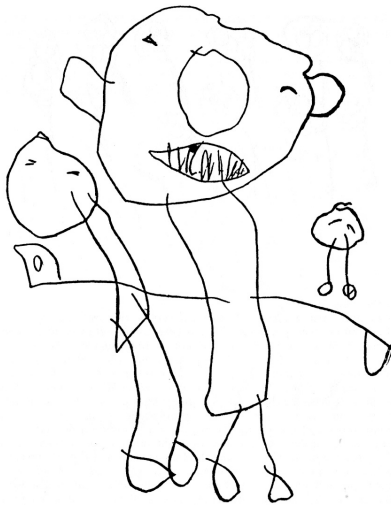
Op deze fase van de enkelvoudige krabbel volgt een fase met twee elementen, ook weer volgens het principe van proefondervindelijk verkennen. Baloulette zegt niet vooraf: *Ik ga mama in een huis tekenen...*, maar ze bekeek en overdacht een zojuist gemaakte krabbel en riep zomaar, of wie weet als gevolg van een onnavolgbaar innerlijk verband: *Dat is een huis en dat is mama in het huis.* (fig. 1).



Figuur 1

Een succes, dat Baloulette nu stelselmatig gaat herhalen waardoor ze geleidelijk haar techniek verbetert: *Mama's in hun huis* (fig. 1).

Hetzelfde verkenningsproces stuurt het ontstaan van poppetjes: eerst zien we vormloze bollen, die, als ze maar vaak genoeg herhaald worden, steeds preciezer en gedetailleerder worden: krabbels die uit verschillende elementen bestaan.



Figuur 2

Nevenschikking¹

Daarna komt de fase van de krabbel met *nevengeschikte elementen*. Baloulette tekende haar gebruikelijke huis, nu met een meisje voor het raam. Ze tekende op een groot vel papier, haar enige op dat moment. Daarom begon ze het wit zoveel mogelijk op te vullen. Zo ontstond op een andere plek het silhouet van een poppetje. Puur toeval. Tenminste in het begin, want bij het bekijken van deze nevengeschikte krabbels, ontstonden in haar geest bepaalde

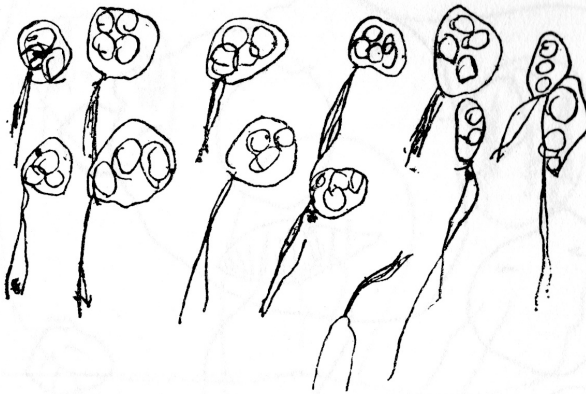
¹ Zie voor de begrippen *nevenschikking* en *uitleg-achteraf* (volgende paragraaf) *De vrije tekening* (De Freinetbibliotheek 11), resp. p..38.en 52 e.v. (vert.).

verbanden, diep verborgen of juist zeer uitgesproken: *Dat is een huis met een meisje voor het raam. En dat daar is een jongetje dat wegloopt omdat hij boos is op het meisje* (het zou kunnen zijn dat er een recente gebeurtenis aan deze uitleg-achteraf ten grondslag ligt).

Alweer een succes! Gevolg? Baloulette herhaalt nu krabbels van huizen met kinderen die er vandoor gaan. Ze verbetert niet alleen haar grafische vaardigheid maar ook haar uitleg wint aan logica. De verklarende tekening is geboren (fig. 2).

Uitleg-achteraf

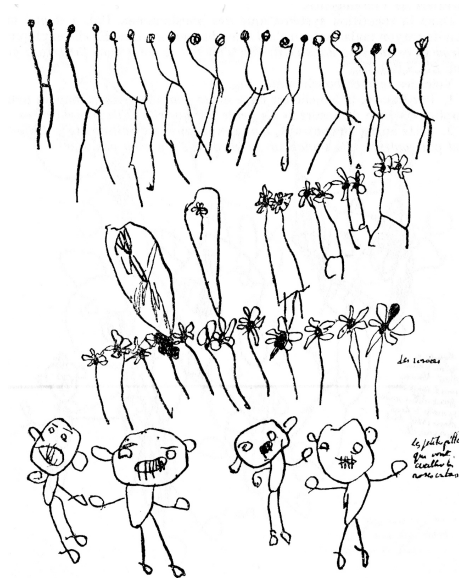
Gedurende een zekere periode houdt de verdere ontwikkeling van zo'n verklarende tekening gelijke tred met een fase van *automatisering* in de grafische nevenschikking. Zo heeft Baloulette op een groot vel papier iets getekend dat ze makkelijk kan herhalen, bijna één-op-één. Eerst puur voor de lol: lekker makkelijk een succes herhalen, enkel en alleen om de krabbel te verbeteren.



Figuur 3

Maar het bekijken van deze nevensgeschikte rij krabbels roept weer nieuwe ideeën in haar wakker: *Dat zijn bloemen. En een paar zieke bloemen die gaan liggen* (fig. 3).

Opeenvolgende en parallelle ontwikkelingen kunnen zich overigens op één en hetzelfde tekenblad voordoen. Bij toeval, en zonder dat de samenhang tussen de figuren het gevolg is van bewuste opzet. Toen Baloulette de volgende tekening (fig. 4) ging maken, heeft ze niet bij zichzelf gezegd: *Ik ga margrietten, rozen en dan meisjes tekenen die rozen gaan plukken...* Nee, ze was begonnen met het herhalen van een reeks aanvankelijk losse grafische elementen die ze geslaagd vond, omdat ze daar op dat moment met een minimum aan inspanning een maximum aan plezier aan beleefde.



Figuur 4

Bij toeval kregen de toppen van de stengels aanhangsels, ongetwijfeld zonder opzet; misschien wel als gevolg van een foutje tijdens het maken van de reeks. Die aanhangsels kunnen net zo goed oren als bloemen voorstellen. Baloulette merkt het op en door haar krabbel enigszins aan te passen, krijgt ze bloemen. Dat legt ze daarna als volgt uit:

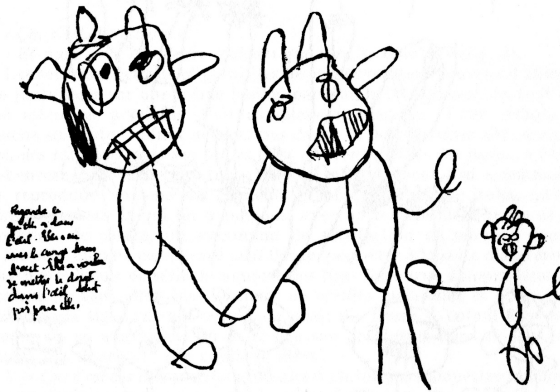
1. *Dat zijn margrietten* (mij lijken het eerder tot bloemen geëvo-lueerde mensjes).
2. Geen uitleg. Het is een tussenreeks.
3. *Die daar, dat zijn rozen!...*

En daaronder, omdat er nog ruimte overbleef en vermoedelijk omdat ze er een beetje flauw van was, ging ze een andere krabbel herhalen waarvan ze de techniek onder de knie had; en zo ontstond de reeks poppetjes. En bij het bekijken van deze nieuwe reeks komt Baloulette tot deze aanvullende uitleg-achteraf:

4. *Meisjes die rozen gaan plukken.*

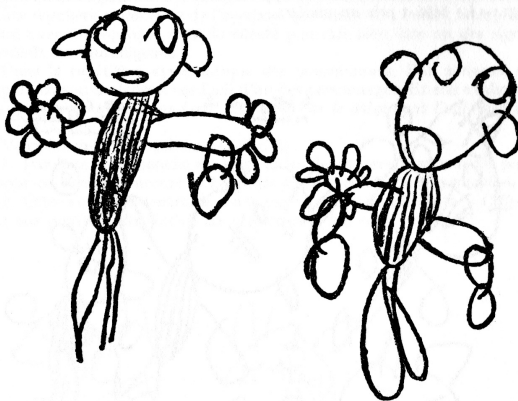
Creëren en denken

De uitleg-achteraf spoort volledig met het principe van het proef-ondervindelijk verkennen dat de ontwikkeling van kinderkrab-bels aanstuurt. Niet het denken dirigeert de creatieve daad, maar andersom, de creatie vormt de oorsprong van de uitleg, de ver-gelijking en het idee. Je zou kunnen zeggen: de vooruitgang in de tekentechniek, het aanbrengen van veranderingen, het gebruik-maken van het toeval en de verklaring die het kind daarvan geeft, zijn allemaal bewijzen van intelligentie.



Figuur 5

Deze uitleggingen-achteraf zijn heel gebruikelijk. Bij het tekenen van het linker poppetje van figuur 7 kreeg de duim (per ongeluk) een extra haaltje. Baloulette: *Het kindje heeft een mand gepakt*. En om het evenwicht te herstellen krijgt de figuur ernaast een mand aan iedere hand.



Figuur 7

Achterafverbanden leggen

De volgende twee afbeeldingen (8 en 9) zijn heel kenmerkend voor de *uitleg-achteraf* en voor de *toevallige nevenschikking* die een verklarende relatie oproept. Eerst figuur 8:

- Een tekenfout heeft poppetje 1 (fig. 8) een uitstulping aan de rechter zij bezorgd. Baloulette legt uit: *Dat is een tas*.
- Poppetje 2 kijkt boos en geërgerd. *Zij wil haar tussendoortje ... Maar het is nog geen vier uur... Ze heeft het tussendoortje in haar zak*.
- Poppetje 3 is niet goed gelukt. De benen verdwijnen in de krabbel. Baloulette: *De broek is te lang*.
- De nevenschikking van de poppetjes levert bovendien deze twee verklaringen op over de relatie tussen de poppetjes: *De meisjes hebben jurkjes, de jongen heeft een broek* (poppetje 4) en *Die daar lacht om het gekke haar van het kleine meisje* (poppetje 5).



Figuur 8

Dan figuur 9. Vermoedelijk heeft Baloulette per ongeluk aan de hand van een van de poppetjes twee strepen aangebracht die samen op een schaar lijken. Dat lijkt haar wel wat. Dus herhaalt ze dit bij het poppetje ernaast. De toevallige nevenschikking van de

poppetjes brengt Baloulette tot de volgende uitspraken over het verband tussen de figuren:

1 en 2: Ze hebben zwart haar.

3. Het meisje huilt. Ze wil het haar van haar broertje knippen ...

4. Zij heeft een schaar; ze wil het haar van haar broertje knippen... één lok is te lang en de andere hangt hem voor de ogen. Het broertje huilt.



Figuur 9

Vertellend tekenen?

Er wordt wel beweerd dat kinderen tekenend vertellen; de narratieve fase in kindertekeningen heet dat dan. Maar dan kun je ook wel zeggen dat een leerling die zich oefent in het vasthouden van de strijkstok en de vioolsnaren laat knarsen, musicert, of dat een

nog brabbelend kind al een verhaal vertelt. In feite probeert het kind in die fase woorden uit, past ze bij de omstandigheden aan, maar nog zonder gericht communicatief doel. Taal is tot dat moment nog zoiets als een primitief werktuig dat je, afhankelijk van nut of noodzaak, even goed als bijl, als schop of als knuppel kunt gebruiken.

Zolang een kind de tekentechniek nog niet echt beheerst – en dat is nauwelijks het geval vóór het 7de of 8ste jaar – ontwikkelt het kind zich door te verkennen, door langzamerhand zijn ervaringen bij te stellen, door geslaagde pogingen te herhalen, zoals een alpinist die herhaaldelijk met bijlslagen in het ijs de trede uithakt waar hij zijn voet veilig kan neerzetten voor de volgende stap.

Pas als een kind zeker is van zijn potlood, kan hij vertellen met zijn tekening. Tot dan toe is zijn techniek te gebrekkig en laat het werktuig hem in de steek. Het kind beseft dat en maakt zijn tekeningen volgens de principes van proefondervindelijk verkennen zoals eerder aangegeven. Daarna past hij, als hij kan, zijn verbale uiting (de uitleg-achteraf) bij zijn grafische creatie aan, een beetje alsof zijn krabbels niet van hemzelf waren. Dit verklaart:

- Waarom bepaalde details van de krabbel en de nevenschikking van elementen op verschillende manieren kunnen worden geïnterpreteerd al naar gelang de behoeften van het moment. Een rondje kan even goed een bord als een zwembad als een akker zijn. En we weten hoe makkelijk je een kind tot uitspraken over zijn tekening kunt verleiden. Om hem op weg te helpen hoef je bij wijze van spreken alleen maar te zeggen: *Wat doet dat jongetje daar?* ook al valt er niets menselijks waar te nemen.
- Waarom een kind in dit stadium nog niet in staat is een tekst te illustreren, dat wil zeggen: iets te tekenen dat overeenstemt met een idee-vooraf. Wanneer in freinetscholen kinderen beneden de acht jaar hun dagelijkse tekst illustreren, dan staat hun tekening slechts toevallig of in zeer los verband met de gedrukte tekst. Dat is een realiteit waar we rekening mee moeten houden.

Het is mogelijk dat tekeningen in deze verkennende fase de weer- spiegeling vormen van onbewuste impulsen. Maar bij de inter- pretatie van kindertekeningen zullen we enerzijds moeten be- denken dat zijn nog gebrekkige techniek het kind beperkingen op- legt en anderzijds moeten we zijn uitleg-achteraf erbij betrekken. Ik wil dit probleem hier alleen even signaleren, zonder het verder uit te diepen.

Nog geen expressie of communicatie

Bij het begin van haar vierde jaar verkeert Baloulette in deze fase:

- Ze herhaalt verschillende elementen systematisch op één blad of op verschillende bladen.
- Uit bepaalde krabbels en uit nevenschikkingen kunnen toeval- lig nieuwe elementen optreden.
- Er is sprake van uitleg-achteraf, zowel van de losse elementen als van relaties tussen nevenschikte elementen.
- Ze heeft nog geen enkele behoefte aan lezen of schrijven. Aan verbale uitingen, lichamelijke aanwezigheid en gelaatsuitdruk- king heeft ze genoeg.
- Ze kent nog geen enkele drang tot innerlijke expressie die later centraal staat in de freinettechnieken. En de tekening kan in dit stadium dan ook nog geen expressievorm zijn.
- Tekenen is nog uitsluitend een verkennende activiteit, een voortdurend en vindingrijk pogen van een jong kind dat de we- reld gaat veroveren, een scheppingsroes die uit niets vormen, gelijkenissen, gedachten en gevoelens laat opwellen.

En daarom is op deze leeftijd de tekening nog geen expressie of doelbewuste communicatie. Het is een creatief middel tussen veel andere. Een kind dat zich aan andere experimenten en creaties wijdt, of in zijn tuintje werkt of de dieren in zijn boerderij ver- zorgt, of eenvoudig gereedschap hanteert, of met zijn handen iets moois kan maken, zal niet direct aan tekenen denken. Tekenen is een handig middel, omdat je er alleen maar een potlood en een stuk papier voor nodig hebt, het kan een soort vervanging zijn

voor fundamentele activiteiten waarvoor je materiaal, gereedschap en een hulpvaardige omgeving nodig hebt.

De plaats van tekenen in het ontwikkelingsproces

Ik zeg dit alleen om het tekenen zijn ware plaats te geven in de ontwikkeling van het kind. Tekenen vormt naar mijn mening een onmisbare stap en een natuurlijke introductie tot schrijven en lezen. En dat zijn overigens niet, zoals de scholastiek meent, de enige en onmisbare activiteiten voor een evenwichtige persoonlijkheidsontwikkeling. Het zijn slechts instrumenten die momenteel ook nog eens worden verdrongen door grammofoon, film, radio en televisie.

Balouette heeft er dus nog geen enkele behoefte aan om haar gedachten door tekening of schrift over te dragen. Ze heeft ook nog geen idee wat lezen eigenlijk inhoudt. Ze snapt absoluut niet waarom kinderen en volwassenen lezen, of dat ze goed kunnen lezen. Soms pakt ook zij wel eens een boek en gaat daarin onverstoord en in volle ernst zitten 'lezen'. Ze leest dan wat ze zelf in gedachten heeft... zonder te vermoeden dat er wel iets anders achter lezen zou kunnen zitten. Dit is geen spelletje van haar, ze denkt echt dat iemand die leest uit het papier ontcijfert wat in hem leeft, net zoals zij zelf uit haar tekeningen afleest wat in haar eigen gedachten bestaat, en daar alleen.

Daar moeten we ons als volwassenen maar niet al te veel over verbazen, want wij zijn dit stadium maar ten dele gepasseerd, ook wij lezen subjectief en bekijken tekeningen intuïtief. En des te beter, zou ik zeggen.

We zullen nog zien waarom.

Hoofdstuk 3

VAN TEKENEN NAAR SCHRIJVEN

Een hulpvaardige omgeving

Bij de onstuitbare voortgang van het proefondervindelijk verken-
nen is de invloed van de omgeving duidelijk aanwijsbaar. Dat geldt
ook voor het traditionele onderwijs, maar anders: de traditionele
school is niet hulpvaardig maar dwingend, zij bepaalt leerweg en
tempo, schrijft bewegingen en gebaren voor.

We hebben Baloulette niet onttrokken aan deze schoolse aanpak
om van haar een nieuwe Robinson te maken en ons verder niet
met haar vorming te bemoeien. Integendeel, maar onze bemoei-
nissen zijn anders van karakter: wij bieden de best mogelijke
voorbeelden, stellen haar werktuigen ter beschikking die geschikt
zijn om haar behoefte tot creatie, expressie en communicatie te
bevredigen. Wij zijn haar behulpzaam, eerst bij het opvoeren van
de snelheid van haar proefondervindelijk verkenningen, en ver-
volgens bij het zich eigenmaken van haar ervaringen en vaardig-
heden.

In de loop van mijn verslag over de ontwikkeling van Baloulette's
leerproces zal ik de technische aspecten van deze hulp toelichten.
Die vormen onze belangrijkste bijdrage aan de vorming en het
leerproces van de kinderen.

Eerste schrijfsels

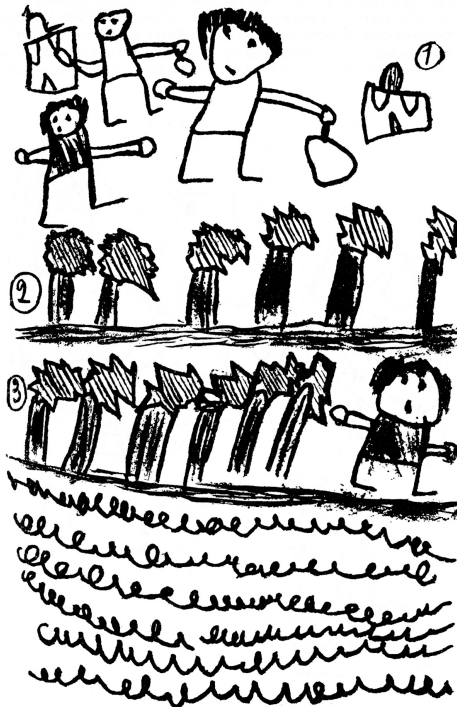
Baloulette ziet hoe ik met het grootste gemak iets opschrijf, als
was het de gewoonste zaak van de wereld. Net als bij het lezen
verbaast haar dat niet in het minst: als lezen al makkelijk is, dan
zal schrijven vast niet moeilijker zijn. Figuur 10 is kenmerkend
voor deze fase van Baloulette's ontwikkeling: systematisch neven-

geschikte elementen, gestapeld in homogene groepen.

Haar uitleg-achteraf:

1. *Die meisjes gaan naar school: ze dragen een mandje met lekkers.*
2. *Dat zijn bomen langs de kant van de weg.*
3. *Dit kind wil niet naar school: ze heeft haar mand verloren.*

Blijkbaar is Baloulette niet tevreden met haar mondelinge uitleg-achteraf, want ze schrijft alles ook nog eens op, onder de tekening, met snelle potloodbewegingen, die al wel een zekere beheersing van de schrijfhandeling verraden, maar je kunt nog geen onderscheid tussen de tekens vaststellen.



Figuur 10

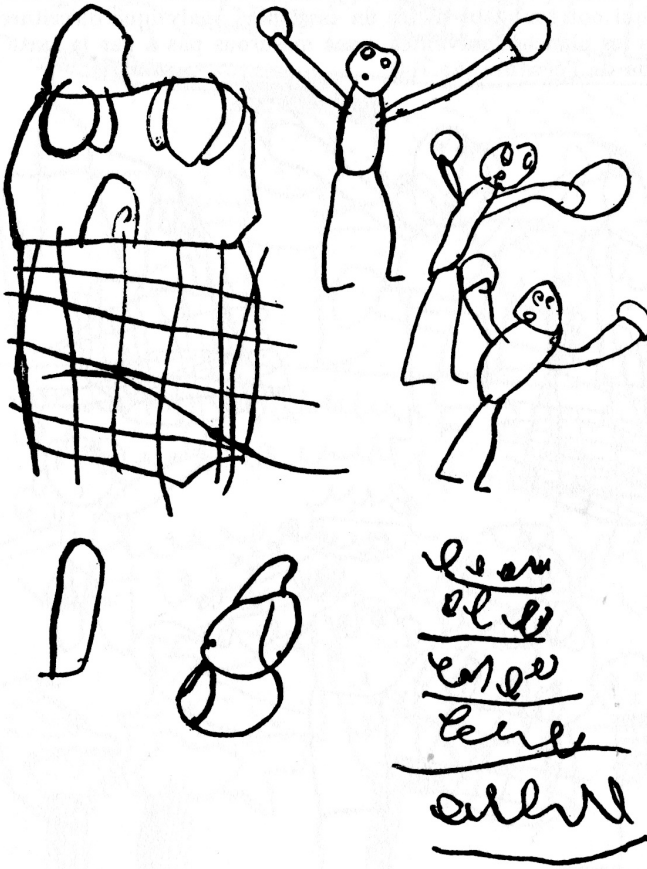
Handtekening

De volgende stap. Baloulette heeft opgemerkt dat ik bij het adresseren de plaatsnamen onderstreep en dat ik ook een streep onder mijn naam zet. Ze voelt kennelijk intuïtief aan dat zo'n streep heel belangrijk is bij het schrijven, want ze neemt hem over en houdt daar enkele weken aan vast. Wanneer ze haar bladzijde af heeft, zet ze haar handtekening en onderstreept die (figuur 11).



Figuur 11

Baloulette is aan een nieuwe fase begonnen: behalve een tekening bevatten haar werkstukken nu bovendien handgeschreven tekst. Die dient ofwel als noodzakelijke aanvulling op de mondelinge uitleg-achteraf, ofwel het is alleen maar een poging om iets te imiteren wat volwassenen blijkbaar belangrijk vinden, wat haar steeds be-ter afgaat (fig. 12).



Figuur 12

Schrift in de tekening

Baloulette begint dus te ondertekenen. Daarna schrijft ze, overeenkomstig het herhalingsprincipe, twee of drie keer hetzelfde motief, vanzelfsprekend onderstreept. Maar het onderstreepte en herhaalde motief wordt nu opgenomen in het geheel van de tekening en is het dus geen aanhangsel meer (fig. 13).



Figuur 13

Eerste herkenbare schrifttekens

Daarna zien we naast dit eerste motief (dat Baloulette pas definief opgeeft als het overbodig is geworden, omdat ze meer baat heeft bij andere, vervangende successen) ook andere tekens verschijnen. Die nieuwe tekens zijn weliswaar ook nog weinig gedifferentieerd maar laten wel iets zien van een poging tot een meer analytisch schrift.

In de volgende afbeeldingen kunnen we stap voor stap een langzame ontwikkeling naar meer differentiatie in het schrift opmerken (fig. 14).

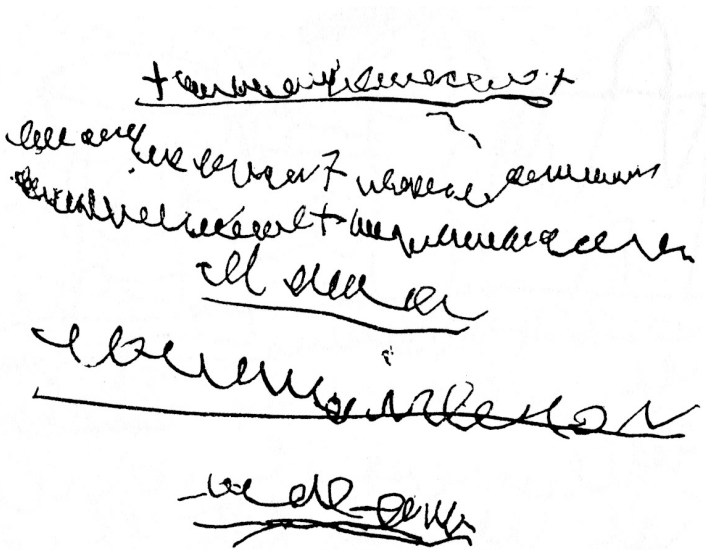


Figuur 14

Figuur 15 illustratief voor deze ontwikkeling:

- We zien het eerste herkenbare teken verschijnen: een kruis dat te *t* nabootst. Dit eerste succes is eenvoudig te herhalen, zoals we kunnen vaststellen. Voor een kind is dit niet minder dan een beslissende verovering, een gepasseerde stapsteen die zeker gaat fungeren als steunpunt en houvast bij andere veroveringen.
- We zien er ook iets in terug van een tekening met nevenge-schikte en gestapelde krabbels met tekst die de tekening aanvult (zie 10 en 14).
- Verder kunnen we de *e* of de *l* onderscheiden.
- Bovendien beginnen zich langzamerhand *t*'s en *l*'s en *o*'s of *a*'s af te tekenen.
- Let ook op de compositie van de tekst met titel (onderstreept) en ondertekening (onderstreept).

Kortom, het echte schrijven begint te dagen.



Figuur 15



Hoofdstuk 4

HET SCHRIFT NEEMT ZIJN EIGEN LOOP

De bestaansreden van het schrift

Er is een eerste grote stap gezet op weg naar het schrijven. Eerst was er alleen een handtekening, daarna kregen we nog ongedifferentieerde tekst, eerst ingebed in de tekening, daarna als aanvulling op de tekening. Nu neemt het schrijven zijn eigen loop, net als het tekenen trouwens, maar dat beschrijf ik elders¹.

Wil de schrijfontwikkeling na deze scheiding doorzetten, dan is er een nieuw element nodig, iets waaraan schrijven zijn functie ontleent. Een tekening kan namelijk op zichzelf staan, brengt schoonheid voort en leven, geeft in ieder geval een beeld van het leven. Een tekening is een suggestieve creatie, zeker met de magie van kleuren.

Een handgeschreven tekst op zich toont slechts wat gekrabbel zonder intuïtieve betekenis of aantrekkelijke schoonheid. Zo'n tekst ontleent zijn waarde aan zijn functie als instrument, als voertuig voor een wens, een gedachte of een opdracht. Maar dan moet je wel de behoefte voelen om zo'n wens, gedachte of opdracht uit te drukken. En de noodzaak om dit hulpmiddel te gebruiken er-vaar je pas wanneer veel praktischer en natuurlijker instrumenten als stem, gebaar of mimiek om een of andere reden niet in aanmerking komen om uit je te drukken.

Motivatie tot schrijven

De toepassing van een niet-natuurlijk expressiemiddel als het schrift vergt bijzondere motivatie. Dat ontging en ontgaat de traditionele school. Daarom werkt zij met een motivatie van buitenaf

¹ Zie hiervoor *De Vrije Tekening* (De Freinetbibliotheek 11), p 29 – 66.

- dwang of spel – om lezen en schrijven te onderwijzen. In de traditionele, agrarische samenlevingen met weinig mobiliteit was de noodzaak tot communicatie over afstand zeer beperkt aanwezig. Voor haar leesschrijfonderwijs kon de school daaruit geen inspiratie en motivatie putten.

Dat is tegenwoordig wel anders: de mobiliteit van de geglobaliseerde maatschappij kent geen grenzen. Met onze hedendaagse communicatiemiddelen kunnen we grote afstanden overbruggen: post, drukwerk, telegraaf, telefoon, radio, film, fotografie, tv¹. Maar het is of de traditionele school zich in zichzelf heeft opgesloten. De Moderne School heeft die nieuwe communicatie- en expressiemiddelen juist wel opgenomen in haar didactiek: *de drukpers op school, de schoolkrant en interscholaire uitwisselingen*.

Correspondentie

Onze school correspondeert met verschillende andere scholen door het uitwisselen van schoolkranten, brieven en pakjes waar van alles in kan zitten. Baloulette doet daar volop aan mee. Ze ontvangt brieven met foto's en spelletjes. Ze begrijpt dus, of liever ze voelt nut en noodzaak van schrijven en lezen goed aan. Dat gevoel wordt nog versterkt door het feit dat ze haar ouders vaak ziet

Handwritten text in a cursive script, likely a child's letter or drawing. The text is written on a light background and appears to be a mix of words and symbols, possibly representing a child's attempt at writing or a drawing of text.

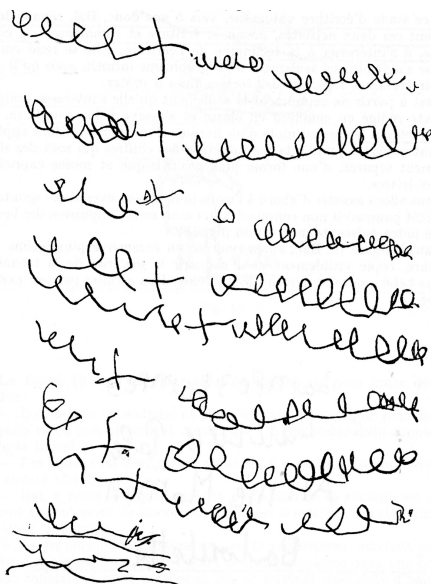
Figuur 16

¹ Nu zou Freinet aan dit rijtje zeker internet hebben toegevoegd. (vert.)

ziet schrijven, dat ze zelf de enveloppen dichtplakt van onze brieven met onze vreugden, zorgen, verlangens, met onze verzoeken aan Oma, of haar peettante of haar nichtje. Wij wakkeren bij Baloulette deze behoefte tot corresponderen aan, zowel op school als thuis. Die behoefte wordt de motor van haar proefondervindelijke verkenningen die gericht zijn op het schrift.

Eerste brieven

Onder deze impuls - en dat is essentieel - schrijft Baloulette nu haar eerste autonome brieven zonder tekeningen. Die krijgen gaandeweg een andere functie: vrije zelfexpressie. Baloulette voert geen schrijfoopdrachten uit, net zo min als een baby spraak- of loopoefeningen uitvoert. Nee, ze schijft aan Oma of aan haar peettante, zoals een baby probeert met zijn gebrabbel en eerste woordjes de omgeving te beïnvloeden en probeert te lopen om een bepaald doel te bereiken.



Figuur 17

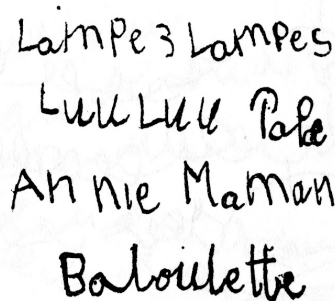
Laten we nu eens de eerste autonome brieven bekijken die Baloulette schreef toen ze 4 jaar en 3 maanden was. Wat meteen opvalt is de mechanische hardnekkigheid van de eerste verworvenheden. In figuur 17 bijvoorbeeld: herhaling; de onderstreepte handtekening; de kruisvorm voor de *t*; en een toenemende, zij het globale, differentiatie van tekens.

Als Baloulette 4 jaar en 4 maand is schrijft ze aan haar nichtje twee brieven die al een duidelijke vooruitgang laten zien. De regels zijn bijna regelmatig met een duidelijk rechte kantlijn.

- Die kantlijn is vast een nagebootste herinnering (figuur 16).
- Met toenemende duidelijkheid duiken de eerste herkenbare tekens op: *t*, *o*, *a*. De *e* en de *l* en krijgen steeds meer vorm.

De scheiding tussen tekenen & schrijven

In dit stadium van het autonoom schrijven maakt Baloulette, zo rond haar vijfde jaar, definitief scheiding tussen de twee activiteiten tekenen en schrijven. Als gevolg daarvan krijgt ze steeds meer belangstelling voor de schrijftechniek. Ze beseft dat het niet meer alleen gaat om intuïtief krabbels maken, maar dat je je misschien wel aan bepaalde regels en vaste vormen moet houden.



Lampe 3 Lampes
 Lull Lull Pale
 Annie Maman
 Baloulette

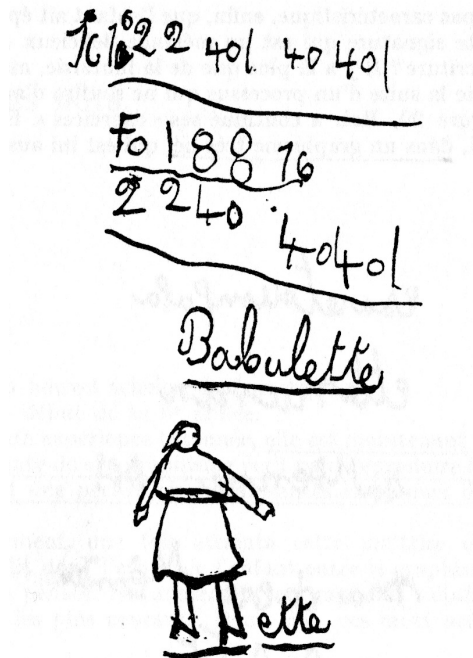
Figuur 18

Vanaf dat moment krijgt ze ook pas echte interesse voor de samen in de klas opgestelde tekst. Die probeert ze over te schrijven! Ook kopieert ze nu en dan enkele letters of woorden uit een boek of een krant. Een dag of wat later probeert ze cijfers, heel andere te-

kens, duidelijker en strakker dan letters. Dit zijn dus eigenlijk spontane 'oefeningen', niet opgegeven als taak maar ontstaan onder de impuls van de eerder beschreven krachtige motivatie.

Gemotiveerd oefenen

Pas nadat Baloulette een innerlijk band met het schrijven is gaan voelen, gaat ze (fig. 18) overschrijven om haar schrijftechniek beter onder de knie te krijgen, net zoals een peuter de treden van een trap op- en afkautert uit pure gemotiveerde oefening.



Figuur 19

Figuur 19 kan mijn betoog te illustreren:

- Baloulette test haar vaardigheid en beperkt zich daarbij tot cijfers, want die gingen haar goed af voor de route die ze eerder succesvol heeft afgelegd: 2 4 1 0 8.

- De regels zijn onderstreept: dat herinnert aan krabbels uit een eerdere fase.
- Baloulette heeft haar handtekening mooi overgeschreven. Dat is vast het resultaat van talrijke eerdere oefeningen. Ook die handtekening heeft ze onderstreept.
- De krabbel van de handtekening staat heel dicht bij een tekening. De tekens, beslist niet stijf of onbeholpen, zoals bij het methodische schrijfonderwijs, zijn soepel en verbonden tot een eenheid.
- En ten slotte, is het niet veelzeggend dat Baloulette de behoefte had om haar handtekening te herhalen en wel in een mooi en expressief mengsel van tekening en schrift? Dat is niet alleen speelse fantasie, maar ook de onbewuste weergave van een proces dat niet is afgebroken.

In figuur 20 vervolgde Baloulette haar 'oefeningen'. Ze heeft op goed geluk woorden overgeschreven in een sterk verbonden schrift dat eveneens heel dicht bij tekenen staat.

esaretoumpala
 etnanan
 saMennie de!
 ma chere Mémée
 Baboulette

Figuur 20

Hoofdstuk 5

WOORDEN

Tekening wordt taal

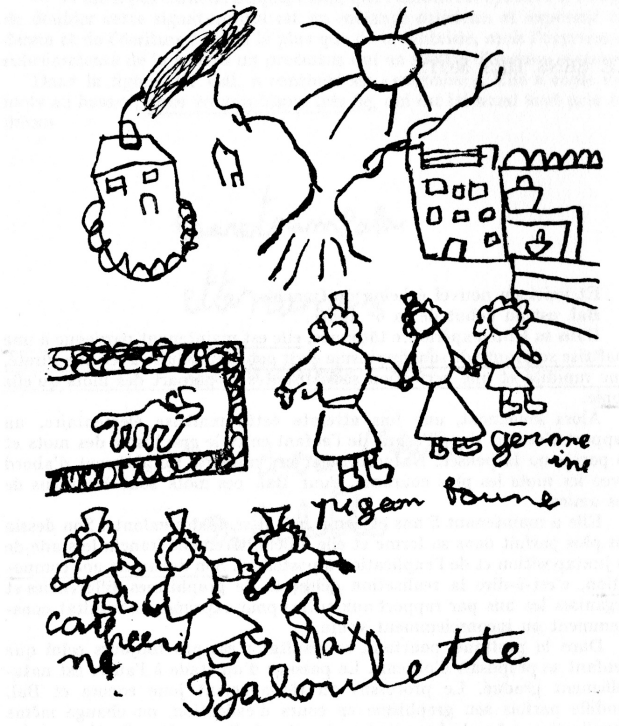
Baloulette is bijna zes jaar. Door haar geleidelijke, proefondervindelijke verkenningen heeft ze een zodanige beheersing van haar handschrift bereikt, dat ze de meeste woorden met vaste hand, behoorlijk snel en mooi kan overschrijven. Pas wanneer het kind deze elementaire vaardigheid in de vingers heeft, ontstaat er in haar geest een verbinding tussen woorden, spraak en denken. Dat geldt natuurlijk allereerst voor de meest gebruikte woorden. Bij Baloulette zijn dat de namen van haar vrienden.

Ze is nu vijf en een half jaar. Ze tekent kinderen. Haar tekeningen zijn beter van vorm en het stadium van nevenschikking en uitleg-achteraf heeft ze definitief achter zich gelaten; dat wil zeggen ze tekent doelbewust, de afzonderlijke krabbels zijn zo gecomponeerd dat ze onderling verband met elkaar houden en bedoeld of onbewust samen iets uitdrukken.

Het resultaat is echter lang niet altijd wat het kind zich had voorgesteld. De overgang van het ene naar het volgende stadium verloopt geleidelijk. Het proces van verkennen is nog steeds gaande en soms verandert Baloulette haar krabbel tijdens de uitvoering, of ze wijzigt de toelichting al naargelang het resultaat (overblijfsel van de uitleg-achteraf). Maar de uitleg-achteraf is niet langer bepalend. De tekening wordt expressie, wordt taal. En innerlijk verbindt Baloulette deze tekentaal aan de eerste veroveringen van het schrijfproces.

De functie van het schrift

Zo heeft Baloulette in figuur 21 kinderen getekend die rondwandelen in haar eigen omgeving. Onder elk personage schrijft ze een naam. Niet zozeer om haar tekening meer betekenis te geven, maar eerder om haar schrijfvaardigheid te koppelen aan haar tekensvaardigheid, en om de nieuwe techniek die ze inmiddels in



Figuur 21

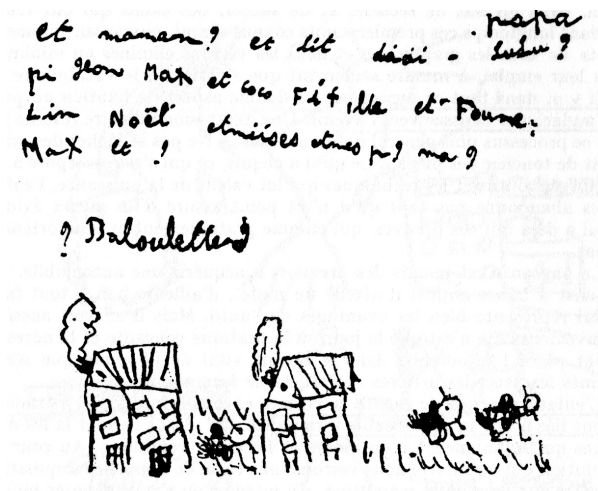
de vingers heeft, een gebruiksfunctie te geven. Daarom doet ze haar best de haar bekende eigennamen over te schrijven, op tekeningen of apart: Papa, Mama, Oma, Max, Faune, Pigeon, Germaine, etc...

Deze eerste veroveringen gebruikt ze zo goed en zo vaak als mogelijk is. Net als een kindje de paar woorden die het correct heeft leren uitspreken, aan één stuk door herhaalt, volgens het mechanisme van verkennend leren en herhalen, om het vast te houden en verder te verbeteren.

Tweezijdig ontwikkelingsproces

Lange tijd vormen deze eerst aangeleerde woorden als het ware de spil waar het bij haar schrijfsels omdraait. Daarna verdwijnen ze of worden steeds minder gebruikt naarmate de woordenschat rijker wordt. Aan dit hele proces zitten twee kanten: enerzijds fixatie op het verleden en anderzijds het willen doorstoten naar de toekomst. Wat een kind geleerd heeft en onderdeel van zijn ontwikkeling is geworden, maar ook de werktuigen en vaardigheden die hem macht verlenen, zal het kind niet loslaten zolang hij niet absoluut verzekerd is van duidelijk betere, die zichzelf al hebben bewezen en die het achterhaalde praktisch overbodig maken.

In de loop van het ontwikkelingsproces zullen we steeds nieuwe verworvenheden opmerken. Die voegen zich bij de eerdere, eenvoudiger veroveringen, worden daarin opgenomen of min of meer



Figuur 22

logisch naast geplaatst. Zulke veroveringen handhaven zich hardnekkig, ook als het kind het nut er niet meer van inziet, zoals we oude gebruikte kleren pas denken weg te doen zodra we nieuwe hebben, maar die ook dan nog zo goed bij je lijf passen en nog zo vertrouwd zijn, dat je er met spijt afstand van doet, en die je gelukkig terugvindt als je ze nodig hebt voor een zware klus.

In figuur 22 kunnen we verschillende aspecten van dit proces opmerken:

- Achter elkaar opgeschreven letters (reeds geautomatiseerde grafische herhaling).
- Bekende namen die in de tekst zijn opgenomen: *mama, papa, papa, mama, Dédé, Lulu, Pigeon, Max, Coco, Fiffille en Faune, Line, Noël, Max*.
- Een paar net nieuwe woorden of tekens die op goed geluk in de tekst worden ingelast (het toekomstige dat het bestaande binnendringt): *et* (= *en* dat een aantal keren voorkomt), *lit* (= *bed*), *?*, *ma*. Vooral het vraagteken lijkt een recente verovering, waarop ze trots is, want Balouette herhaalt het teken diverse keren en omlijst haar handtekening ermee.
- De tekenkrabbels maken geen deel uit van het geheel maar zijn nevensgeschikt aan de tekst. Misschien om de uitleg aan te vullen (zoals ze eerder deed), of omdat ze is inmiddels meer vertrouwd met het idee van een geïllustreerde tekst.

Hoofdstuk 6

EXPRESSIE GAAT AAN LEZEN VOORAF

Een tussenstand

Baloulette heeft zonder les, puur op basis van intensieve ervaringen, opgestuwd door een innerlijk verlangen om te scheppen en te beheersen, vervolgens ook van buitenaf gemotiveerd, het begin van het echte, bewust schrijven bereikt. Ze uit zich door te schrijven zoals ze ze zich uit door tekenen of praten, zij het nog enigszins stuntelig, onhandig en onvolkomen. Maar ze heeft een werktuig in handen: nu komt het erop aan ermee vertrouwd te raken.

Baloulette is nu zes jaar en verschijnt slechts zelden in de klas. Ze kan nog maar een paar woorden schrijven. Ze heeft dus geen voor-sprong op gewone schoolkinderen. Ze loopt eerder wat achter. Eigenlijk kun je die vergelijking helemaal niet maken, aangezien het om twee totaal verschillende processen en onderwijspraktijken gaat. Een door zijn dwaze vader gedresseerde peuter die als een papegaai enkele woorden kan napraten, is beslist niet verder dan een kind dat zich normaal ontwikkelt maar nog geen enkel woord correct kan uitspreken.

Organische ontwikkeling versus uitwendig leren

Op school leren kinderen al heel jong letters imiteren en woorden en zinnen overschrijven, maar dat is niet meer dan een vorm van uitwendig leren. Baloulette heeft haar ervaringen, hoe onvolkomen ook, al organisch opgenomen in haar wezen en die zijn daarvan niet meer te scheiden. Het is best mogelijk dat er bij haar enige vertraging optreedt in het verwerven van de schrijfvaardigheid. Op basis van onjuiste didactische uitgangspunten is de traditionele school genoodzaakt voortijdige doelen na te streven en

derhalve kinderen tot het leren schrijven, lezen en werken te dwingen. Een zware klus! Niet voor niks mijden veel leraren het werk in de onderbouw.

Baloulette en alle andere kinderen die van dezelfde natuurlijke onderwijstechnieken profiteren, krijgen geen lessen, geen taken, net zo min als jonge kinderen thuis spraak- of looplessen krijgen. Een *hulpvaardige* omgeving en proefondervindelijk verkennen volstaan. Baloulette heeft de school niet nodig om haar uitdrukingsvaardigheid te vergroten.

Van dicteren naar zelf schrijven

Baloulette wil nu brieven schrijven en neemt geen genoegen meer met haar primitieve krabbeltokens van het begin; ze wordt zich bewust van hun onvolkomenheid. Daarom vraagt ze mij of ik de door haar te dicteren brieven wil opschrijven, brieven die ze ook wil versturen en die ze zorgvuldig overschrijft, een uitstekende oefening tussen twee haakjes. Maar omdat er niks boven zelfbediening gaat, krijgt ze na enige tijd de neiging haar secretaris te passeren en haar brieven zelf te schrijven.

En toch heeft ze nooit één schrijffles genoten. Ze tekent als het ware de voorbeelden na. Eerst nog heel gebrekkig, daarna steeds beter. En bij haar speelse zoektochten in de letterkast van de schooldrukkerij leert ze, bij het vullen van de zethaken met haar zetsel, de namen van de letters kennen.

De snelheid en betrouwbaarheid van deze manier van leren wordt bepaald door de rijkdom van de omgeving waarin het kind verkeert en zich ontwikkelt. Een kind dat in een niet-hulpvaardig gezin weinig en incorrect hoort spreken, leert minder snel en minder goed spreken dan een kind dat opgroeit in een hulpvaardig, ontwikkeld en harmonieus gezin, waar men duidelijk en correct spreekt.

Ik ontken de educatieve rol van de school dan ook niet. Verre van dat. Ik vind alleen dat de school in veel opzichten haar rol niet juist vervult, dat zij schade toebrengt en ondoelmatig te werk gaat. Ik wil het anders en beter doen, het proces bijstellen, de werkmiddelen en de technieken verbeteren.

Waarom Baloulette nog niet leest

Voor een goed begrip, Baloulette kan nog altijd niet lezen. Dat wil ze ook niet. Gedachten van anderen lezen zegt haar niks. Daar zijn waarschijnlijk twee redenen voor.

De eerste is deze: andermans gedachten boeien haar niet; ze heeft genoeg aan haar eigen leven. Dat is geen vorm van aangeboren egocentrisme, maar ze is zo intensief bezig met het organiseren van haar eigen bouwwerk, dat ze weinig interesse heeft in dat van anderen. Niettemin vormt de correspondentie een eerste stap op een nieuwe weg: de eerste antenne gericht op het leven van andere kinderen. Het zien en het voorlezen (door anderen) van de retourbrieven doet weldra de noodzaak ontstaan deze correspondentie zelf te lezen.

De tweede, ook niet onbelangrijke reden is deze: lezen is een vaardigheid die haar te machtig is en die haar afschrikt. Zoals een kind dat niet kan fietsen bang is om op te stappen. Maar als ze eraan toe is, gaat Baloulette wel degelijk de brieven lezen die ze ontvangt.

Natuurlijk versus methodisch

Ik zal niet ontkennen dat je met de traditionele aanpak van methodisch inprenten ruim voor het zesde jaar de eerste beginselen van het lezen kunt aanbrengen. Dat betekent wel: lessen, dus plichten en volgzzaamzaamheid, hoewel men door verlevendiging en spel de scherpste kantjes weet te elimineren. Maar ik blijf erop hameren: met vroegtijdig en op volle snelheid starten zijn we er niet. De finish en de toestand waarin het kind dan verkeert, daar draait het om.

Blijft de vraag of het natuurlijke ontwikkelingsproces van Baloulette in alle opzichten verkieselijker is en met meer zekerheid naar het doel leidt. Mijn onderzoek leidt tot een positieve beantwoording van die vraag. Uiteraard blijven controle, verificatie en toetsing van de nieuwe didactiek nodig. Dat wordt het werk van onderwijzers die zich hebben bezonnen op de mogelijkheden van zinnige, maar tot nu toe steeds miskende leerwegen.

Voor een normale ontwikkeling van een jonge scholier is methodisch leren schrijven en lezen niet strikt noodzakelijk. En aangezien ze niet strikt noodzakelijk zijn, kunnen ze het natuurlijke groei- en leerproces juist schade toebrengen en verstoren.

Die drang om in elk geval althans het aanleren van de basisvaardigheden te versnellen komt eenvoudig voort uit de beperktheid aan materiaal en methodiek. De onderwijzer acht zichzelf geslaagd – let wel: zichzelf, niet zijn leerlingen – als de kinderen van de onderbouw kunnen lezen en schrijven, want dan kan hij ze huiswerk opgeven en lessen laten opdreunen, want dat is waar het in zo'n school om draait. Om ze zover te krijgen probeert men de kleintjes te paaien met behulp van spelletjes waaraan overdreven pedagogische kwaliteiten worden toegedicht.

Op alle niveaus in onze school bieden wij kinderen gereedschap en technieken aan voor werk dat beantwoordt aan hun functionele behoeften en waardoor het aanvankelijk schrijflesonderwijs veel minder problematisch wordt.

Ik meet mijn jonge vogels geen kunstmatige vleugels aan om ze vervolgens het nest uit te gooien. Ik laat hun veren geduldig groeien en zich ontwikkelen, in de zekerheid dat onvermijdelijk de opvlucht komt op het gewenste, het natuurlijke, dus op het juiste moment.

Hoofdstuk 7

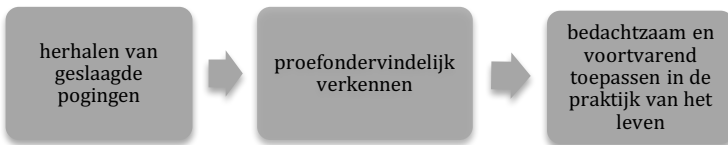
HET SCHRIJVEN GAAT STEEDS BETER

De schrijfontwikkeling in hoofdlijnen

Kenmerkend voor onze op het leven gebaseerde onderwijspraktijk is dat onze kinderen het altijd beter willen doen, sneller willen en verder willen komen. Dat is overigens eigen aan de mens: zonder dat streven zou er nooit vooruitgang zijn. Jammer dat de traditionele school deze menselijke eigenschap onbenut laat.

Baloulette kan de haar bekende namen opschrijven, maar ze wil meer. Het overschrijven van door haar gedicteerde brievenervaart ze als zinloze afhankelijkheid. Haar oudere vriendinnen schrijven immers zelf hun brieven! Ze krijgt haast om dat zelfstandige schrijven onder de knie te krijgen. En dat doet ze met alle middelen die haar ten dienste staan, steeds volgens de principes van proefondervindelijk verkennen.

Dat proces ga ik stap voor stap onderzoeken. Ik wil daarmee alleen maar aantonen zien dat het natuurlijke leer- en ontwikkelingsproces voor alle individuen, waar ze ook leven en opgroeien, in hoofdlijnen hetzelfde verloopt, en wel volgens deze stadia:



Ik wil echter geen overhaaste conclusies trekken of de uitkomsten van mijn onderzoek generaliseren. De kans bestaat immers dat

andere kinderen, onder andere omstandigheden, in grote lijnen wel dezelfde weg volgen, maar zich op onderdelen anders gedragen.

Hoe verliep het bij Baloulette?

Het stramien van een brief

Baloulette heeft gemerkt dat in de brieven bepaalde woorden en uitdrukkingen regelmatig terugkeren. Die leert ze schrijven door ze overal terug te laten komen, net zoals ze eerder heel lang haar krabbels herhaalde. Ze gaat daarbij net zo te werk als een peuter die een nieuw woord leert dat hij leuk vindt en waarmee hij duidelijk indruk maakt op zijn omgeving, en dat woord dan te pas en te onpas gebruikt.

Baloulette leerde dat je zó moet beginnen:

Lieve papa, lieve mama, lieve tante, lieve oma

en dat je zó moet eindigen:

Heel, heel veel liefs. Baloulette

Maar omdat dit stramien alleen niet voldoende is om een hele brief te vullen, zet ze tussen begin en eind de eigennamen die ze al kent. De brief hieronder is een heel mooi voorbeeld (fig. 23)¹.

ma chère petite Jeannette
 et et chère Lilie
 se t'embrasse tout et
 tout et ~~ma~~ maman et
~~maman~~ et papa et la

Figuur 23

¹ Ter verduidelijking geef ik van de handgeschreven brieven of brieffragmenten steeds een transcriptie plus een vertaling (vert.).

Transcriptie (fig. 23)	Vertaling
<i>ma chère petite Jeannette</i>	<i>Lieve kleine Jeannette</i>
te <i>et chère Céline</i>	ne <i>en lieve Céline</i>
<i>je t'embrasse fort et</i>	<i>een dikke kus van mij en</i>
<i>fort et maman et</i>	<i>nog een dikke en mama en</i>
maman <i>et papa et la</i>	mama <i>en papa en de</i>

Voorbeelden volgen

Er komt vaart in: Baloulette kan nu zelfstandig een brief schrijven, een brief die iets uitdrukt wat de lezer snapt. Het blijft bovendien niet bij zo'n rudimentaire brief, ze blijft doorgaan met het verbeteren van haar schrijfproducten. Natuurlijk is haar schrift geen eigen uitvinding; dat kan alleen een navolging zijn van een door de omgeving vastgestelde en opgedrongen vorm. Als er schakeringen in voorkomen, houden die zonder enige twijfel verband met schakeringen in het aanbod. Daarom moeten we ervoor zorgen dat het aanbod zo rijk en gevarieerd mogelijk is.

Baloulette grijpt alle mogelijkheden aan die de omgeving haar biedt, om zo haar vaardigheid te vergroten, zoals een peuter de middelen tot verrijking en variatie van zijn taal uit zijn omgeving put.

Daar komt geen instructie aan te pas. Bij de tekstbespreking in de klas vergelijkt ze wat ze hoort met de tekst op het bord. Ze raakt al doende wegwijs in de letterkast: letters pakken, zetten en weer terugleggen in het juiste vakje. Zo leert ze de letters, maar merkt in het gebruik dat **c** zowel *k* als *s* kan zijn: *casser* (= breken; klinkt als *k*) *c'était* (= dat was; klinkt als *s*), *céder* (= afstaan; klinkt als *s*) en dat je de klankgroep *sé* ook voor verschillende uitingen kunt gebruiken: *casser*, *c'était*, *céder*. Zo komt ze intuïtief tot een soort fonetische spellingvereenvoudiging van eigen makelei voor eigen gebruik.

Baloulette's eigen spelling

Baloulette beheerst inmiddels de tekens die staan voor *que* (*k*), *de*, *r*, *ne*, *né*, *pe*, *etc...* en heeft voldoende instrumenten in handen om

woorden die ze uitspreekt, op te schrijven in haar eigen spelling. Daarmee is het proces zo goed als voltooid, vanaf nu gaat het nog om het aanbrengen van aanpassingen aan de officiële schrijfwijze.

hier au soir on a fêladinète
 ilichvè Rèmon faune pigeon
 germaine lucienne et moi
 on a fêladinète germaine et
 moi onlaprèparé

Figuur 24

Voorlopig neemt ze nog genoeg met haar eigen fonetische weergave:

On a fêladinète ilichvè...onlaprèparé... on a fève de la semoule (zie fig. 24).

Transcriptie (fig. 24)	Vertaling
<i>Hier au soir on a fait la diner et il y avait Raymond, Faune, Pigeon, Germaine, Lucienne et moi. On a fait la diner, Germaine et moi. On l'a prepare</i>	<i>Gisteravond hebben we eten gemaakt en er waren Raymond, Faune, Pigeon, Germaine, Lucienne en ik. We hebben eten gemaakt, Germaine en ik. We hebben gemaakt</i>

We zien dat met dit te sterk vereenvoudigde systeem nog niet alles lukt. Baloulette schrijft *ilichvè* in plaats van *il y avait* (er was); en verderop schrijft ze *de la tate* in plaats van *de la tarte* (van de taart). Maar dat neemt niet weg dat ze een belangrijke ontdekking heeft gedaan: ze kan schrijven; dat wil zeggen: ze kan gedachten die ze wil doorgeven, vastleggen op papier. En inderdaad, ik kon haar brieven met minder moeite lezen en begrijpen dan sommige doktersrecepten.

De motor van het onderwijs

Indien Baloulette niet werd gedreven door het verlangen naar perfectie, naar vooruitgang – en dat is volgens mij de motor van het onderwijs - zou ze op dit niveau van communicatie kunnen blijven steken. En er zijn inderdaad achterblijvers die niet verder komen, net zoals sommigen bij het leren praten blijven steken op een laag niveau. Maar een normaal kind legt zich daar nooit bij neer. Verkennenderwijs en door haar werk te vergelijken met geschreven of gedrukte teksten die ze tegenkomt, krijgt Baloulette oog voor haar zwakke punten.

En hoewel misschien niet bewust en beredeneerd, voelt ze wel degelijk aan dat haar teksten nog niet volledig in overeenstemming zijn met teksten die ze bewondert. En intuïtief zoekt ze de balans, de juiste aanpassing, waaraan ze voldoening en competentiegevoel ontleent. Net zoiets als toen ze leerde praten en woorden zei die vaag leken op bestaande woorden, en die Papa en Mama wel begrepen, maar die ze langzamerhand net zo ging uitspreken als haar ouders: *dada, nana, ...*

De rol van de omgeving

Maar als een kind genoeg neemt met zijn successen en daarin blijft steken? vragen traditionele pedagogen. Mijn antwoord luidt: hebben jullie dan wel eens kinderen gezien die hun hele leven bleven kruipen, of volwassenen die het koeterwaals van tweejarigen zijn blijven spreken in een omgeving waar correct wordt gesproken?

Baloulette wordt zich bewust van haar tekortkomingen, of beter gezegd, ze vindt ze verwarrend en ze doet moeite om ze te verbeteren en zo tot correct schrijven te komen. En hoe behulpzamer haar omgeving des te beter en des te sneller haar dat zal lukken.

Methodische versnelling?

Een andere tegenwerping zou kunnen zijn: als we kinderen nu eens, in plaats van ze over te leveren aan al die moeizame en trage proefondervindelijke verkenningen, wat lessen zouden geven,

als we ze in elk geval bepaalde basisprincipes van de schriftelijke expressie zouden aanleren, en als we ze door methodische herhaling en overschrijven van een groter reservoir aan woorden zouden voorzien, zouden we dan geen kostbare tijd kunnen winnen door het uitschakelen van kansen op fouten?

Ja, je kunt een baby van acht maanden natuurlijk voortijdig in een looprek op wieletjes zetten. Dan hoeft ie tenminste niet eerst over de grond te kruipen!... Kijk, hij staat nu al rechtop, en met veertien maand kan ie al lopen!... Zonder problemen verplaatst hij zich van de ene hoek in de kamer naar de andere, zonder zich te bekommeren om mogelijke obstakels. Dat geeft de illusie van vooruitgang!...

Echte vooruitgang

Maar is het ook echt vooruitgang? Zal zo'n kind uiteindelijk – want alleen het doel telt immers – net zo snel en met even veel vertrouwen kunnen lopen als een kind dat eerst een tijdje op handen en voeten heeft rondgekropen en dat daarna langzamerhand, na een lange oefening van spieren en zenuwen, rechtop gaat lopen? De natuurlijke methode vergt van het kind geen abnormale inspanning, maar schikt zich naar het levensproces, zonder methodische lessen. Als de omgeving maar een zo breed mogelijk scala aan proefondervindelijke verkenningen en uitstekende voorbeelden biedt, als takken aan de boom der kennis, waaraan het kind zich optrekt om steeds hoger te klimmen om de vruchten van die kennis te bereiken.

maman papa mémé
poule pigeon Noël
t'embrace
saboulette

Figuur 25

Baloulette heeft dus ontdekt dat letters grafische tekens zijn voor de klanken die ze bij het praten voortbrengt en dat ze, door die tekens te koppelen en te combineren, in staat is haar woorden en zinnen grafisch weer te geven, dat ze dus kan schrijven (fig. 25).

Nu gaat ze bedachtzaam en voortvarend aan de slag om deze vaardigheid steeds beter in de vingers te krijgen. Ze gaat daarbij te werk als een baby die van het ene houvast (een stoel of een ander meubelstuk) op weg gaat naar een ander steunpunt, aan de overkant waar het avontuur eindigt, en zich onderweg vastklampt aan andere steunpunten die als tussenschakels fungeren.

Op weg naar een echte brief

In een reeks van brieven van Baloulette zien we inderdaad dergelijke steunpunten (aan begin en eind) en tussenschakels. Een paar van die steunpunten hebben we eerder al gezien. Bijvoorbeeld: *Lieve papa* (begin)... *Heel veel liefs* (slot), met daartussen eigennamen van personen die ze kent, als tussenschakels (fig. 23).

Nu volgen er nog drie documenten, ingekaderd in de gebruikelijke steunpunten, terwijl de tussenruimte is voorzien van regels in een puur fonetisch schrift zoals ik eerder aangaf. Maar tussen die fonetische tekens doemt ook al een andere vorm op die zich steeds verder ontwikkelt tot een stevige schakel, in de trant van: *Hoe gaat het met jou? Hoe gaat het met Mama?* Zie de onderstrepingen in de volledige weergave van de brief.



chère Line
ze t'empraise bien fort...

Figuur 26

Volledige tekst van figuur 26 in transcriptie

Chère Line

Je t'embrasse bien fort pasc tojour a isi tumedi ra a collpéi que u a fi te comanva tu mapetite Line et sq ta maman va bien dès sou je con cel a napaboquou. tu lui di ra cze vè bien. Je t'embrasse bien fort.

Gecorrigeerde weergave

Chère Line,

Je t'embrasse bien fort. Pense toujours à ici. Tu me diras à quel pays que tu habites ? Comment vas-tu, ma petite Lin ? Est-ce que ta maman va bien? Des sous, je crois qu'elle n'en a pas beaucoup. Tu lui diras que je vais bien. Je t'embrasse bien fort.

Vertaling

Lieve Line,

Heel veel liefs. Denk steeds aan hier. Zeg je me in welk land je woont? Hoe gaat het met je, lieve Line. Gaat het goed met je moeder? Ze heeft geloof ik niet veel geld. Zeg haar dat het goed met mij gaat. Heel veel liefs.

Een echte brief

Het volgende document is een echte brief. Opgebouwd binnen het vertrouwde stramien tussen de twee steunpunten, bevat deze brief al belangrijke nieuwtjes, bovendien voldoende leesbaar. In dit stadium heeft een brief van Baloulette wel wat van brieven van eenvoudige, ongeletterde mensen die eveneens behoefte hebben aan een vast stramien dat in elk geval de indruk geeft van een doortimmerde en verzorgde brief, bijvoorbeeld:

Ik neem de pen ter hand om u te laten weten dat het mij goed gaat en hoop van u hetzelfde...,

waarna wat nieuwtjes volgen... Zo'n epistel eindigt vaak met:

In de hoop van u spoedig goede berichten te ontvangen, verblijf ik...

Baloulette vond een vergelijkbaar stramien:

Chère maman, comment vas-tu, mois je vais bien.... / Lieve mama, hoe gaat het met je, met mij gaat het goed...,

Waarna wat nieuwtjes volgen. En ze eindigt met:

Je t'embrasse fort, fort, fort. Baloulette / Een dike, dikke kus. Baloulette
Lange tijd hanteert ze een dergelijk stramien:

Ma chère faune
coman va tu mi; Je vè
bien papa a resu
un livre de ton maicole

Figuur 27

Volledige tekst van fragment 27 in transcriptie

*Ma chère faune
coman van tu Je vè bien papa a resu un livre de ton maicole
il y a ve la poési Jacque a rive il midi papa a di cile fos a les pro mené
a lor je té dit aure voire
Je t'embrasse bien fort fort fort Baloulette*

Gecorrigeerde weergave

*Ma chère Faune
Comment vas-tu? Je vais bien. Papa a reçu un livre de ton école.
Il y a fait la poésie. Jacques arrive le midi. Papa a dit si le faut a les
promener.
Alors je t'ai dit au revoir.
Je t'embrasse bien fort, fort, fort.
Baloulette*

Vertaling

*Lieve Faune,
Hoe gaat het met je? Met mij gaat het goed. Papa heeft een boek
ontvangen van jouw school.
Hij heeft er poëzie (in) gemaakt. Jacques komt vanmiddag aan. Papa zei
dat we moeten gaan wandelen.
Dus zei ik je gedag.
Heel, heel, heel veel liefs.
Baloulette*



Hoofdstuk 8

VRIJE TEKSTEN DRUKKEN

Van brief naar vrije tekst

Baloulette is inmiddels 6 jaar en 6 maand. Haar leerproces liep vertraging op door een ongeluk dat haar vijf maanden van school hield.

Ze kan schrijven, zich echt schriftelijk uitdrukken, op een voor haar leeftijd heel verdienstelijk niveau. Lezen kan ze nog niet, wil ze ook niet. Wanneer ze een brief ontvangt, laat ze die voor zich ontcijferen. Het kan zijn dat achter deze weigerachtigheid een ingewikkeld soort trots schuilgaat, dat ze haar onmacht niet wil blootgeven, dat ze bang is te gaan hakkelen. Zo'n gevoel komt overigens meer voor en maar zelden komen we achter de werkelijke betekenis van iemands gedrag.

Desondanks voltrekt zich tijdens deze als het ware voorbereidende werkzaamheden een langzame nauwelijks bewuste vooruitgang. Baloulette fotografeert als het ware woordbeelden en je kunt zien welk effect dat heeft. Daarbij heeft in dit stadium de techniek van de *drukpers op school* die wij hier toepassen, een buitengewoon positieve invloed. Dat is te merken aan Baloulette's betrokkenheid.

De jongsten zetten met de grote letters van corps 36 een korte tekst die uitdrukking geeft aan wat er leeft in de groep. Bij de oudere leerlingen kiezen we meestal een vrije tekst van een van de kinderen. Baloulette zit zo'n beetje tussen beide groepen in: ze schrijft teksten die in aanmerking komen om gedrukt te worden bij de oudsten. Dat wil ze ook graag, vanuit dezelfde motivatie als ze graag brieven schrijft.

En dat lukt haar omdat ze, zoals we zagen, verbinding kan leggen tussen klanken en letters. Het verschil met brieven schrijven is dat in een vrije tekst de steunpunten en schakelingen zinloos zijn en dus achterwege blijven, terwijl Baloulette ze bij brieven nu juist handhaaft.

Hieronder (figuur 28) volgt één van de eerste vrije teksten die Baloulette schreef:

le # d'bars 1936
chire au soire can lucine et
Germaine et pigeon sonvenuse
cou jé?

Figuur 28

Transcriptie volledige tekst van fig. 28	Gecorrigeerde weergave
<p>chire au soire can lucine et germaine et pigeon sonvenuse cou jé? et pigeon nevou lè paet tère alore Faune sè levè et elle a etin ? et pigeon a gorené. Maman a tapé au mure et on a dore mi</p>	<p>Hier au soir quand Lucienne et Germaine et Pigeon sont venues se coucher, Pigeon ne voulait pas éteindre, alors Faune s'est levée et elle a éteint. Et Pigeon a grogné. Maman a tapé au mur et on a dormi.</p>
Vertaling	
<p>Gisteravond toen Lucienne en Germaine en Pigeon naar bed gingen, wou Pigeon het licht niet uitdoen. Toen is Faune opgestaan en heeft het licht uitgedaan. En Pigeon mopperde. Mama heeft op de muur gebonsd en we zijn gaan slapen.</p>	

Ik wil lezen

Baloulette ontplooit op dat moment nieuwe initiatieven. Het voorbeeld laat zien dat een kind zich op school, ook voordat het de leesteknik formeel beheerst, heel goed kan wijden aan interessante, boeiende activiteiten – en dus niet uitsluitend handwerk. De resultaten die bij het werken met een schooldrukkerij bereikt worden en die ik elders¹ heb beschreven, vormen daarvoor het bewijs.

¹ BEM n° 7 « La lecture par l'imprimerie à l'École » Edition de l'École Moderne, Cannes.

Op 30 april 1936 (Baloulette was toen 6 jaar en 8 maand) hadden de jongsten pas een mooie letterkast met corps 36 ontvangen, ingericht en al, klaar voor het werk. Baloulette biedt aan om met de kleintjes te gaan zetten. Ze gaat voor het bord staan en de volgende tekst ontstaat:

<p>MAX</p> <p><i>Max parle toujours de sonoto verte et rouge. Rrr !...</i></p>	<p>MAX</p> <p><i>Max praat altijd met groene en rode stem Rrrr!...</i></p>
--	--

Deze tekst bevat maar één fout: *sonoto*.

Daarna helpt Baloulette bij het zetten, en je had moeten zien hoe ze vol vertrouwen de kleintjes instinctief letters liet zoeken!

Max kan zijn naam zetten. Wat een plezier!

- *Nu wil ik een blaadje. Ik wil mijn naam erop schrijven om naar mijn moeder te sturen*, zegt ie,

- *Je ziet, ik heb hem zelf gezet!...* stelt hij vol trots vast

Ik ga even weg. Bij mijn terugkeer is het zetsel klaar om gedrukt te worden. Baloulette is bezig met het zetsel op de pers te plaatsen. Dan zegt ze tegen me: *Papa, nu zou ik willen leren lezen en schrijven*.

En Baloulette die – althans ogenschijnlijk – niet kan lezen, laat de kleintjes lezen. Daarna begeleidt ze hen heel goed bij het overschrijven en illustreren tot tevredenheid van de klas.



Hoofdstuk 9

LEZEN

Van schrijven naar woordherkenning

Ik zei eerder dat Baloulette niet kan lezen! Ja, in vergelijking met die brave leerlingen die hakkend zinloze woorden opzeggen, of anderen die spellend verklanken zonder enig begrip van de samenhang en de betekenis van de tekst. We kunnen dan ook beter zeggen dat Baloulette zich niet aan een formele leestest wil onderwerpen omdat ze daar nog niet aan toe is. Maar ze kan ongetwijfeld een flink aantal woorden lezen, namelijk de woorden die ze schrijft, want ze schrijft niet wat ze niet begrijpt. Bij lezen gaat het net als bij schrijven om langzaam proefondervindelijk verkennen; en dat proces gaan we volgen.

- *De eerste stap.* Door in het alledaagse maar opwindende leven te praten tegen en te luisteren naar de mensen in hun opgeving leren kinderen woorden herkennen en nemen ze de betekenis daarvan in zich op. De diepgang en de rijkdom van dit eerste verkennende leerproces zijn bepalend voor de snelheid en betrouwbaarheid van latere leerprocessen.

Het is dan ook volstrekt logisch en volkomen natuurlijk dat we op deze basis vertrouwen in plaats van haar te miskennen. Dat doen traditionele leesschrijfmethodes maar al te vaak door in hun oefeningencyclus van woordreeksen louter schoolwoorden op te nemen, zonder enige aandacht voor de rijkdom van de levende taalveroveringen van de kinderen zelf.

- *De tweede stap.* Kinderen gaan woorden schrijven die ze kennen; door ze rechtstreeks over te schrijven van een voorbeeld ofwel door fonetische constructie die al doende steeds dichter in de buurt komt van de correcte grafische vorm, de officiële

spelling. Door voortdurend de eigen schrijfwijze te vergelijken met voorbeelden uit boeken komen de kinderen steeds verder in het herkennen van tekens, komen ze steeds dichterbij het echte lezen, hardop of stil.

Het natuurlijk proces van leren lezen

Leren lezen voltrekt zich volgens mij aldus in drie fasen:

1. *Mondelinge uitdrukkingsvaardigheid.* Het kind verwerft een groeiende schat aan woorden en zinnen. Zo snel mogelijk, maar alleen via de natuurlijke methode van levende, proefondervindelijke verkenning, gesteund door een rijke en behulpzame omgeving en zonder zogeheten methodische lessen.
2. *Schrijfvaardigheid.* Op dezelfde wijze, dus zonder formele lessen, leert kind leert deze woordenschat al doende schriftelijk hanteren in het contact met met personen verweg. Een stimulerende omgeving bevordert en versnelt het proefondervindelijk verkennen.
3. *Woordherkenning.* Herkenning van deze woorden (1 en 2) als je ze tegenkomt in een voor jou onbekende tekst.

Zolang het aantal op deze manier gekende en geïdentificeerde woorden in een tekst onvoldoende is om de inhoud van de tekst te kunnen vatten, kan het kind zo'n tekst niet lezen. En wil het die ook niet lezen. Baloulette kwam het woord *forêt* tegen. Ze las eerst *for-te*. Maar wat gebeurde? Ze zag dat dit *niet klopte*. Uiteindelijk las ze: *forêt*, maar het kostte haar nog wel even wat moeite om tekens, klank en betekenis met elkaar te verbinden.

- *Ah, ik snap het', zei ze ten slotte, soms kun je lezen zonder te kunnen lezen. Je kunt het woord lezen maar je weet niet wat het wil zeggen. Het is alsof je niet kunt lezen.'*

In al haar onschuld sloeg ze hiermee de spijker op de kop.

Doorbraak naar het echte lezen

Dit is de verklaring voor 'de plotselinge doorbraak'. Sommige heendaagse pedagogen beschouwen zo'n doorbraak als iets onver-

klaarbaars en in strijd met de wetten van hun leertheorieën. Bij Baloulette deed zich deze doorbraak voor op 3-12-1936; ze was toen 7 jaar en 3 maanden was. Ze pakte een boek en plotseling drong tot haar door dat ze de leestechniek onder de knie had, dat ze begreep wat er stond.

Maar als ze toevallig een woord tegenkomt dat haar gedachtegang belemmert, stopt ze, informeert ze naar de betekenis van het woord en gaat ze pas verder als haar denken weer in staat is tot begrijpen van de samenhangen tussen de tekens. Zo las ze een keer: *Het was op een herfstdag. Uit de schoorsteen kwam een kleine...eh... Wat wil dat zeggen: Savoyaar?* Ik legde haar het woord uit en ze kon weer verder¹.

Zo zijn we regelrecht, zonder de schoolse fase van de klankteken-verbinding te doorlopen, bij het echte lezen gekomen. Dat is dus absoluut geen steriele oefening in het verklanken van geschreven en gedrukte tekens, maar herkenning van de gedachte die wordt uitgedrukt door middel van die tekens.

Lezen: niet verklanken maar begrijpen

Dit bijzondere aspect bij het verwerven van de leesvaardigheid is veel belangrijker dan men vanuit onderwijskundig standpunt vaak aanneemt: een kind dat 'averechts' heeft leren lezen, dus door mechanische verklanking van tekens, gaat geloven dat die verklanking pure winst is. Alsof woorden die je niet kent maar wel kunt lezen (dat wil zeggen: verklanken) door zo'n uitwendig mechanisme je eigen woordenschat zouden kunnen verrijken! Toch kent de school aan woordherkenning op basis van klank-teken-verbinding, dus spellend lezen, grote betekenis toe; zij meet er zelfs het niveau van de leesvaardigheid aan af, met uitsluiting van andere herkenningstechnieken, want die maken het alleen maar ingewikkeld.

Verklanking is inderdaad een verworvenheid, maar wel één met bedenkelijke kantjes: door deze methode kunnen kinderen zich aanwennen om te lezen wat ze niet begrijpen. Deze aanpak dwingt

¹ Savoyaar=inwoner van Savoie, maar *kleine Savoyaar* is ook: schoorsteenveger (vert.).

kinderen tot het doorlopen van een mechanisch proces¹ voordat ze toekomen aan het begrijpen van en het zich inleven in de tekstinhoud. En dit is blijkbaar zo vanzelfsprekend geworden dat men het onzinnige ervan niet meer inziet.

Maar wat zou u zeggen van een kind dat steeds maar woorden herhaalt waarvan hij de betekenis niet kent, alleen maar om te laten zien dat hij ze kan uitspreken? U zou vast zeggen: de lui die hem in dit imbeciele gedrag hebben gedresseerd wilden hem zeker dom houden. Toch is dit precies wat de spelmethode systematisch doet. Dan kan het toch niet verbazen dat we als gevolg daarvan verkeren in een papagaaiencultuur!

Dan is de houding van Baloulette heel wat geruststellender, verstandiger ook, en menselijker: zij weigert iets te lezen wat ze niet begrijpt en wil eerst de betekenis van nieuwe woorden weten voordat ze verder gaat: zij doet haar best om vooraf de gedachteinhoud te vatten die door de woorden wordt uitgedrukt, want het overdragen van ideeën door middel van tekens is de enige bestaansreden en de enige culturele waarde van lezen.

Globaal, analytisch of natuurlijk?

Zo'n dertig jaar al wordt globaal lezen vaak boven de analytische methode geplaatst met het argument dat globaliseren beter aansluit bij de werking van de kinderlijke geest dan analyseren. Als ik echter afga op eigen waarnemingen van kinderen die bij ons volgens het natuurlijk proces hebben leren lezen, lijkt het globaal lezen slechts een denkbeeldige stap voorwaarts en veel minder doorslaggevend dan wel wordt beweerd.

Baloulette volgde geen strikt globale ontwikkeling. Haar leerproces kende drie fasen:

- Eerst inderdaad een globale fase in de loop waarvan zij vertrouwd raakte met de grafische vorm van voor haar bekende woorden en van zinnen die ze wilde gebruiken.
- Daarna volgde een fase van actieve reconstructie op basis van

¹ In Nederland gewoonlijk *technisch lezen* geheten dat aan het *begrijpend lezen* zou voorafgaan (noot vert.).

haar zelf gemaakte fonetische schrijfwijze, die ze gaandeweg verbetert en aanpast, een oefening in analyse van elementen, waarna ze het stadium van de levende wordsynthese bereikt.

- In de loop van de derde fase keerde Baloulette terug naar globale herkenning; ze leest niet hakkelend omdat ze niet spelend leest, niet teken voor teken, maar vanuit de samenhang van het geheel. Ze vervalt in spellend lezen wanneer ze een woord niet begrijpt en dat dus eigenlijk zinloos is om te lezen. Haar manier van lezen die lange tijd ideovisueel was voordat ze tot verklanking kwam, werkt uitsluitend door identificatie en herkenning van woorden in een tekst, wat eigen is aan globaal lezen.

We moeten niet blindelings de ene mode voor de andere inruilen. De vorm doet er overigens weinig toe. Als de globale leesmethode gebruikt wordt om kinderen snel wat woorden in te prenten waarvan de betekenis hun onbekend is en die niets met hun leven te maken hebben, en die, ook al worden ze nog zo duidelijk uitgelegd, absoluut niet belangrijk voor hen zijn, dan verschilt dat weinig met de traditionele methode: miskennis van de diepere zin van schrijven en lezen.

Later we bij het invoeren van onze op het kinderleven gebaseerde schrijfleesdidactiek daar vooral rekening mee houden.

ik durfde niet
in de boom
maar toen hielp
ilian mij en
durfde ik het wel.
martijn



Hoofdstuk 10

OP WEG NAAR VOLLEDIGE BEHEERSING

Lezen: een kringloop van begrip

Nog een enkele opmerking over lezen leren. Baloulette kan nu lezen. De precisie en de veelzijdigheid van haar leesvaardigheid wordt volledig bepaald door het vervolg van het proefondervindelijk verkennen. En eigenlijk is dat nooit helemaal af, want wij volwassenen hakkelen ook nog regelmatig als we teksten in een ons niet vertrouwd jargon moeten lezen.

Baloulette verbetert haar leesvaardigheid dus door proefondervindelijk verkennen. En wel op twee manieren:

- In de eerste plaats door het schrijven en herkennen van woorden die al deel uitmaken van haar woordenschat.
- Ten tweede door het globaal begrijpen van nieuwe woorden.

Wat dat laatste betreft, soms worden onbekende woorden alleen al duidelijk uit zins- of tekstverband. Dat geldt zowel voor spreek- als voor schrijftaal. Je kunt er misschien geen omschrijving van geven, en toch voel je aan wat ze betekenen en daar gaat het om. Later kom je ze wel weer tegen in ander verband, misschien ook in een iets andere betekenis. Net zoals je landschappen pas echt herkent als je ze hebt waargenomen vanuit verschillende gezichtshoeken en op verschillende uren van de dag.

Een heel normaal proces dus, hoewel het als het ware een nieuwe fase is, waarbij het lezen op basis van begrip op zijn beurt begrip oproept. Een kringloop, zagezegd.

De drang om te presteren

Leren schrijven kost tijd en is lastig, zeker bij een taal als het Frans. Maar Baloulette kan zich inmiddels schriftelijk uiten en ik begrijp wat ze schrijft. Dus, de magische functie van het schrift werkt. Daar zou ze het bij laten als ze niet een drang tot groeien in zich voelde, de drang om beter te presteren, om de voorbeelden die ze onder ogen krijgt te evenaren, om de expressie- en communicatiemiddelen waarover ze beschikt effectiever te hanteren.

Misschien vraagt u zich af: stel dat een kind blijft steken in de onjuiste spelling die het zich heeft aangewend? Mijn antwoord luidt: wanneer een kind in zijn omgeving correct hoort spreken, voelt het een onbedwingbare neiging om die zuivere uitspraak na te volgen. Die neiging tot eenstemmigheid in woord en gebaar is een algemene levenswet. En ook dit proces verloopt volgens het bekende stramien:

- Proefondervindelijk verkennen.
- Bedachtzame en tegelijk voortvarende toepassing van geslaagde pogingen.
- Pas als je stevig staat, neem je de volgende stap.
- De wisselwerking tussen proefondervindelijk verkennen en de onmisbare technische hulp van de omgeving.

Je kunt het tempo van dit proces niet vergeleken met het ogenschijnlijk snellere tempo van de traditionele aanpak, omdat de twee werkwijzen wezenlijk verschillen: de eerste stelt de vorm boven de inhoud; de tweede kan die vorm niet loszien van de persoonlijkheidsontwikkeling en van het leven, want daar draait alles om.

Een schrijfproces in vijftig documenten

We pakken nu het proces van het leren schrijven weer op waar we het verlieten, namelijk toen Baloulette 6 jaar en 4 maand was, op 1 januari 1936. In haar brieven houdt Baloulette nog lange tijd vast aan haar oude stramien: uitgaan van steunpunten en schakels. De tekstelementen daartussen komen, net zoals bij haar vrije teksten,

tot stand door de weergave van mondelinge uitingen met behulp van de grafische tekens en tekencombinaties die ze al beheerst. Om welke tekens en combinaties gaat het? Daarvan schets ik een beeld door het bespreken van een vijftigtal documenten, verspreid over meer dan een jaar in Baloulette's ontwikkeling.

De eerste groep van tien documenten

Bij de eerste tien documenten (van 1 tot 29 januari 1936) is het aantal juist gespelde woorden nog zeer beperkt. Behalve de vertrouwde eigennamen, die ik als allereerste successen heb genoemd, waren dat:

<i>samedi - zaterdag</i>	<i>je t'embrasse fort – heel veel liefs</i>
<i>maman - mama</i>	<i>bien - goed</i>
<i>parti - deel</i>	<i>enfants - kinderen</i>
<i>chère marraine – lieve peettante</i>	<i>choses - dingen</i>
<i>chez – bij</i>	<i>c'est tout – dat is alles</i>
<i>vendredi – vrijdag</i>	

Voor de rest construeert Baloulette zelf haar woorden door letters fonetisch te gebruiken, als was het de gewoonste zaak van de wereld:

- *be*, dat ze vaak verwart met *ve* of *fe* ;
- *c*, die ze voor de klank *k* gebruikt; voorlopig negeert ze de letter *k* of *q* (in *qui*) voor de *k*-klank;
- *e*, is ook *é* en *ai*;
- *g*: is uitsluitend *gue*; ze maakt geen verschil tussen *ge gi go ga gué*;
- *h*: gebruikt ze niet;
- *i* ;
- *j*: die ook staat voor *z*, nog niet gebruikt;
- *k*: kent ze nog niet, zie hierboven;
- *l*: gebruikt bij *le*;
- *m* en *n* gebruikt bij *me*, *ne*;
- *o*, *p* (in plaats van *pl*, zie volgende kader);
- *q* (bij *que*);
- *r*, *s*, *t*, *u*, *v*,
- *x*, *y*, *z* (kent ze niet).

Andere opvallende zaken:

- Baloulette gebruikt nog geen apostrof;
- *ou, on* gebruikt ze wel, maar nog niet: *oi, ni, in*, en nog weinig: *oir, ain, our, ar, pl, pr*, etc.;
- Baloulette schreef: *et la* (voor *il y a*: er is). Let daarbij op het zoekende in haar poging tot fonetische weergave;
- *lave* voor *langue*; bijvoorbeeld in: *cimetiréalave* (voor *qui me tirait la langue*: die de tong tegen me uitstak);
- *mètenajevè* (voor *maintenant je vais*: nu ga ik); weer een benadering, die, zoals we zullen zien, later duidelijker wordt;
- *ojodu* (voor *aujourd'hui*: vandaag);
- *vè* (voor *fait*: maakt);
- *rayé* (voor *rangé*: opgeruimd);
- *depu* (voor *depuis*: vanaf, sinds);
- *pase* (voor *parce que*: omdat);
- *ce maton* (voor *ce matin*: vanmorgen);
- *et le* (voor *elle*: zij);
- *pu* (voor *plus*: meer);
- *perè* (voor *pleurait*: huilde);
- *apèr* (voor *après*: na, nadat);
- hoe ingewikkeld proefondervindelijk verkennen is blijkt uit de schrijfwijze van: *travaiolle* of *travalle* (voor *travaille*: werk) en *cousiné* (voor *cuisiné*: gekookt).

De tweede groep

De volgende tien documenten gaan van 1 februari tot 20 maart 1936. De lijst van nieuwe correct geschreven woorden kunnen we uitbreiden met:

que (dat, wat), *mieux* (beter), *juge* (beoordeelt, vindt), *venu* (gekomen), *livre* (boek), *marche* (loop(t)), *bonjour* (goeiedag), *mauvais temps* (slecht weer).

Voor het eerst gebruikt ze:

- *que, our* (in *four*: oven);
- *cri* (in *et cri vè* voor *écrivait*: schreef);
- *h* (in *chire* voor *hier*: gisteren);
- *ai* (voortaan inwisselbaar met *è*):
- *ain*;
- *qa* (nog niet *qua*);
- *au* (*aurevoire* is *au revoir*: tot ziens, *mauvais*: slecht).

Een typisch voorbeeld van proefondervindelijk verkennen: Baloulette schrijft *dé secargos* voor *d'escargots* (van slakken), een redelijk resultaat voor een fonetische benadering. Maar daarna schrijft ze bij het enkelvoud: un *petit secargot*.

Nog zoiets: ze wil *éteint* (gedoofd, uit) schrijven en aarzelt bij het grafisch weergeven van deze klankeenheden. Uiteindelijk schrijft ze *et toin* (wat slechts een benadering is).

au jor dui papa rèclame
 il et en colere il cri il et pas
 con tan an fin papa dit
 vou des vou con in prime
 la les tre de romin
 rolan tou le mon de
 dit voui Baloulette

Figuur 29

Ook typerend in deze reeks: lettergrepen en woorden worden niet meer aan elkaar gelast tot lange regels. Baloulette begrijpt dat woorden korter zijn. Geen probleem: ze knipt haar schrijfsels in kortere stukken, eerst nog op goed geluk. Dat pakt soms goed uit, mits het wordt gesteund door eerdere ervaringen. Dat zien we in dit document:

Transcriptie fig. 29	In correcte spelling
au jor dui papa rèclame il et en colère il cri il et pas con tan an fin papa dit vou les viu ton in prime la less tre de romin rolan tu le mon de dit voui Baloulette	Aujourd'hui Papa réclame. Il est en colère, il cri, il est pas content. Enfin Papa dit: Voulez-vous tous imprimer la lettre de Romain Rolland? Tout le monde dit: Oui. Baloulette

Vertaling

*Vandaag eiste Papa (iets van ons).
Hij is kwaad, hij schreeuwt, hij is niet blij.
Ten slotte zegt Papa:
Willen jullie allemaal de brief van Romain Rolland drukken?
Iedereen zegt: Ja.*

Balloulette

De derde groep

De volgende tien documenten beslaan een langere periode, van 3 april tot 27 oktober 1936. De lijst met correct geschreven woorden is nog steeds beperkt:

petite, petit (klein), *vous* (u, jullie), *theatre* (toneel), *revenue* (teruggekomen), *soigné* (verzorgd), *Monsieur* (meneer), *four* (oven), *moi* (mij), *nous les avons mangés* (we hebben ze opgegeten), *voyage* (reis), *vrai* (echt), *voir* (zien), *lettre* (brief, letter), *demande* (vraagt).

En dit is de lijst met probeersels, woorden die gaandeweg duidelijker worden:

écri (voor *écrit*: schrijft, geschreven), *jantille* (voor *gentile*: vriendelijk), *je mamuse* (voor *je m'amuse*: ik heb lol), *vous vous samusé* (voor *vous vous amusez*: jullie hebben lol), *garson* (voor *garçon*: jongen), *sapèle* (voor *s'appelle*: heet), *desin* (voor *dessin*: tekening), *mezon* (voor *maison*: huis), *bicaite* (voor *biquet*: geitje).

Verder valt op:

De verschijning van *ch*: *chacun, cheose* (voor *chose*, ontstaan uit de verbinding van *che met a en o*);
Dat gebeurt ook met *qu, que*, dat worden: *queo, quea* (*queomençait*: voor *commençait*: begon).
Bovendien een duidelijker vorm van *aujourd'hui* (voor *aujourd'hui*): nog niet helemaal correct maar vooruitgang vergeleken bij de tekst hierboven).

Er is een constante verbetering van woordbeeld en lettergreep-groepering. Kinderen kunnen soms verbazend snel kruipen. Balloulette schrijft met dezelfde voortvarende snelheid. Haar denken wordt niet geremd door spellingproblemen, omdat ze in staat is alle klankeenheden grafisch weer te geven, correct of niet. Haar tekst is daardoor een perfecte weergave van haar gedachten. Dat zien we aan de volgende tekst in transcriptie:

Cher Frédéric

Je mamuse bien ici il y a pas la guerre a resenan mè il faudré que la guerre soi nulpar saserè an cormieux Jè me rè que tu revienne ic. On et bien mieux que laba parsqe il ni a pas la guerre aumoin. Hausi ausi técri. Jacquot voudrè bien técrire mè il ne sè pas. Je lui giderè la main et a Cricri aussi. Je manrapèle can tu nous porté sur le dau. J'ai mai bien

Hier et avant hier il a fait très baux

Je nai pas antent du quan tu et venu nous dire bonsoire tous les petits et moi nous avons fait un baux paus de flere acoté de la coutoubia et on le change tout les jour.

Je pense toujours à toi

Je t'embrasse bien fort

Baloulette

In officiële spelling

Cher Frédéric,

Je m'amuse bien ici. Il n'y a pas la guerre heureusement mais il faudrait que la guerre soit nulle part, ça serait encore mieux. J'aimerais que tu revienne ici. On est bien mieux que là-bas, parce que il n'y a pas la guerre au moins. Hausi aussi t'écrit. Jacquot voudrait bien t'écrire, mais il ne sais pas. Je lui guiderait la main et a Cricri aussi. Je m' en rappelle quand tu nous portait sur le dos. J'aimais bien.

Hier et avant hier il a fait très beau.

Je n'ai pas attendu quand tu est venu. Nous dirent bonsoir tous les petits et moi. Nous avons fait un beau pot fleures à coté de la cour à bois et on le change tout les jour.

Je pense toujours à toi.

Je t'embrasse bien fort.

Baloulette

Vertaling

Lieve Frederik,

Ik heb het hier best naar mijn zin. Er is hier gelukkig geen oorlog, maar er zou nergens oorlog moeten zijn, dat zou nog beter zijn. Ik wou graag dat je terugkwam. We hebben het beter dan daar, want hier is tenminste geen oorlog. Hausi heeft je ook geschreven. Jacquot wou je ook schrijven, maar hij kan het niet. Ik heb zijn hand gestuurd en ook bij Cricri.

Ik herinner me dat je ons op je rug droeg. Vond ik fijn.

Gisteren en eergisteren was het heel mooi weer.

We zeggen je gedag, alle kleintjes en ik.

We hebben een mooie pot met bloemen gemaakt langs de en we verversen hem elke dag.

Ik denk steeds aan je.

Heel veel liefs, Baloulette

Baloulette heeft nog geen enkele poging tot correctie gedaan. Dat moeten we leren respecteren: als ze dat namelijk wel zou doen, zou ze haar motoriek niet kunnen afstemmen op haar gedachten en zou ze in de war raken. Als een kind ons met verve een verhaal begint te vertellen, waaruit duidelijk blijkt dat haar spraak uitdrukking is van haar innerlijk, en we onderbreken haar bij een foutieve constructie en laten die ook nog eens correct herhalen, dan doven we meteen alle inspiratie en slaat u de expressie dood.

Dat corrigeren komt vanzelf met het toenemen van het vertrouwen in de eigen uitdrukkingsvaardigheid: bij het leren fietsen is je hele organisme eerst volledig gespist op sturen en je evenwicht bewaren. Maar wanneer dat een automatisme is geworden en het leren alleen nog maar neerkomt op verdere verbetering van de fietsvaardigheid, kun je zonder problemen al fietsend praten, gebaren, het landschap bekijken, net als bij een wandeling. Laten we dus van kinderen niet meer eisen dan van onszelf in vergelijkbare situaties.

De vierde groep

De documenten 31-40 dateren uit de periode van 24 oktober tot 26 november 1936. Nog steeds is het aantal correct gespelde woorden beperkt, al komen er wel weer een paar bij:

froid (koud), *répondra* (zal antwoorden), *gare à toi* (pas op jij), *revenu* (teruggekeerd), *cinéma* (film, bioscoop).

De lijst met woorden die in de buurt van de juiste schrijfwijze komen wordt echter langer:

- Om *on y est* te schrijven baseert Baloulette zich op het woord *hier*, dat ze kortgeleden heeft leren schrijven en dat bij benadering beantwoordt aan de te schrijven klank: *on ni hier*.
- *Lulu fè la carte de chè pacoi* (= *Lulu fait la carte de je sais pas quoi*/ Lulu maakt de kaart van ik weet niet wat). Let op de fonetische benadering.
- Ze schrijft: *l'un tèrena sionale* (= *l'Internationale*/ de Internationale).
- De z verschijnt. Zó handig, dat deze de s vervangt, overal waar die als z klinkt: *mezon* (= *maison*/huis), *chaise* (*chaise*/stoel), *Elize* (Elise), *ses*

zenfants (= *ses enfants*/haar kinderen), *Vallouize* (Vallouise), *faizait* (= *faisait*/deed).

- De *que* gaat de *c* vervangen, overal waar *c* klinkt als *k*: *quelodine* (Clodine), *chaqun* (voor *chacun*/ieder).

Elk succes lokt herhaling uit en vervanging van onbevredigende experimenten.

- Ook zo'n generalisatie bij het gebruik van *au*: *il daur*, *se rau pose* (= *se reposer*/rusten); *rau garde* (= *regarde*/kijkt); *praufite* (= *profite*/profiteert).

- Idem voor *ai*: *a prai* (= *après*, na, nadat), *je man rapaile* (= *je m'en rappelle*/ik herinner me ervan).

- *Il y a* (er is, er zijn) is bij Baloulette eerst *Ilia*, dan *ilia*, daarna *ili y a* en ten slotte *il y a*. We zien hier duidelijk de stappen in het proces van proefondervindelijk verkennen.

Uit de 40ste tekst blijkt dat Baloulette ook al kent en gebruikt: *au*, *an*, *oi*, *ail*, *ui*, *ur*, *ière*, *ai*, *z*, *qui*, *ier*, *ar*, *or*.

- De apostrof is al wel bekend maar wordt niet doorlopend gebruikt.

- De cédille van bijvoorbeeld *garçon* gebruikt ze zelden.

- De *eu* wordt weergegeven door *e*.

- De combinatie *ette* is nog onbekend.

- Nog geen *k*.

- De *y* hebben we al zien verschijnen.

- Overbodige dubbele medeklinkers gebruikt Baloulette niet.

- Spelling van de werkwoordsvorm *est* (is) niet consequent.

- Het gebruik van *ai* is nog onduidelijk.

Afgezien van deze minpuntjes komt haar schrijfwijze blijkens deze documenten steeds dichterbij de officiële spelling en wint dus aan leesbaarheid. De lettergreepgroepering vertoont telkens meer regelmaat.

Baloulette heeft inmiddels een behoorlijke bedrevenheid en souplesse bereikt. Zodoende vormen haar teksten een getrouwe weergave van haar gedachten. Tot dan toe bleven die gedachten noodgedwongen tamelijk bescheiden, ingeperkt als ze was door haar nog onvolkomen uitdrukkingsvaardigheden. Zoals iemands artistieke expressiviteit bepaald wordt door de bekwaamheid waarmee hij of zij de expressie-instrumenten als pen, potlood, penseel, guts, els of burijn weet te hanteren.

Baloulette schrijft haar teksten even snel als haar gedachten gaan, omdat ze niet wordt opgehouden door zorgen over spelling of vorm. Net zoals een smid die het ijzer snel smeedt als het heet is, in één ruk, zonder te stoppen om de positie of een knik in het metaal bij te stellen. Dat wil niet zeggen dat ie er maar wat op los slaat: zijn werkwijze is het resultaat van een langdurig proces van proefondervindelijk verkennen dat eraan voorafging. Zo is het ook met het schrijven van Baloulette. Het is de logische aanpak bij iedere verovering.

De vijfde groep

Bij de laatste groep van tien documenten is het aantal correct geschreven woorden duidelijk toegenomen:

fait (maakt, gemaakt), voyage (reis), là-bas (daar), pelerine (mantel), fais-tu (maak, doe jij), même (zelf/zelfs), feuille (blad, vel), talon (hak), porte (deur, draagt), chemin (weg), mardi (dinsdag), portemine (vulpotlood), petite (klein), madame (mevrouw), cuisine (keuken), robe (jurk), texte (tekst), toi (jou), grand (groot), mur (muur), fera (zal doen), chienne (teefje), chien (hond), fille, fleur (bloem), demande (vraagt), seconde (tweede), marcher (wandelen), montrer (tonen), midi (middag), presque (bijna), douche (douche), pas (niet, stap), guerre (oorlog), main (hand), hier (gisteren), avant-hier (eergisteren), il fait (hij maakt), très (erg), nous (wij), change (verandert), jour (dag), jeux (spelen/spellen).

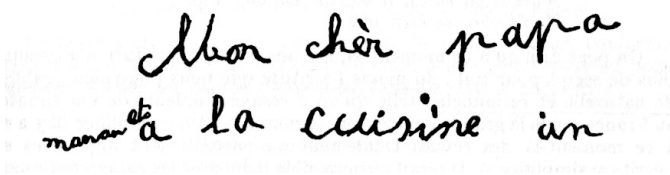
Ook zijn er weer enkele woorden die, hoewel nog incorrect gespeld, duidelijker zijn geworden:

auci (voor aussi/ook), boucou (voor beaucoup/veel), fautau (voor photo/foto), basin (voor bassin), a reuseman (voor heureusement/gelukkig), nulpar (voor nulle part/helemaal niet), aumoin (voor au moins/tenminste).

Spellingonderdelen die Baloulette nog niet beheerst:

- *ler fleurs* (voor *les fleurs*/ de bloemen);
- *il ple* (voor *il plait*/het bevalt);
- *par sec*, (voor *parce que*/omdat);
- *sel* (voor *seul*/alleen);
- *gn* (in bijvoorbeeld *champagne*) is nog onbekend, *l'accompagnait* vergezeldde hem, haar) bijvoorbeeld schrijft ze als: *la con panier*.

Wanneer we evenwel de volgende tekst bekijken (volgens mijn aantekeningen in acht minuten geschreven), kunnen we een behoorlijke vooruitgang vaststellen:



Figuur 30

Transcriptie van de volledige tekst van fig. 30

Mon cher papa maman et a la cuisine an trin de fair la robe de Lucienne et de Fifine. a tu fat bon voyage tou le Monde te lan gi se matin on a fai un texte sur toi les grands et les petits tou le Monde panse touJour a toi Jè fini ma con fai ran se fraidérique vin de graté le mur pour blanchire la sale amanjai. Janè a sé di. Maman et frédéric son a la cuisine Je t'embrasse bien fort fort fort Baloulette

Weergave in gecorrigeerde spelling

*Mon cher Papa,
Maman est à la cuisine en train de faire la robe de Lucienne et de Fifine.
As-tu fait bon voyage?
Tout le monde te languit ce matin. On a fait un texte sur toi, les grands et les petits. Tout le monde pense toujours à toi. J'ai fini ma conférence. Frédéric vient de gratter le mur pour blanchir la salle à manger. Jeannet a ce dit. Maman et Frédéric sont à la cuisine.
Je t'embrasse bien fort fort fort.
Baloulette*

Vertaling

*Lieve Papa,
Mama is in de keuken bezig met het maken van de jurk van Lucienne en van Fifine.
Heb je een goeie reis gehad?
Iedereen verlangt naar jou vanmorgen. We hebben een tekst over jou gemaakt, de groten en de kleintjes.
Iedereen denkt aan jou. Ik heb mijn spreekbeurt af. Frédéric heeft zojuist de muur afgekrabd om de eetzaal te witten. Jeannet heeft dat gezegd. Mama en Frédéric zijn in de keuken.
Heel, heel, heel veel liefs.
Baloulette*

Een zesde groep van vijf documenten

Bij het bekijken van de laatste documenten (vijf langere teksten, van 1 januari 1937 tot 10 mei 1937, toen Baloulette 7 jaar en 6 maand was), vallen de volgende zaken op.

Correct gespelde woorden:

j'ai (ik ben) , *l'escargot* (de slak), *malade* (ziek), *panier* (mand), *souliers* (schoenen), *tout abîmé* (helemaal kapot), *matin* (morgen), *table* (tafel), *chèvre* (geit), *maison* (huis), *poupon* (babytje), *demoiselles* (jongedames), *qui fait l'école* (die de school maakt), *revient* (keert terug), *auto* (auto), *chercher* (zoeken), *journal* (krant), *lait* (melk), *chanson* (lied), *papillon* (vlinder), *pont* (brug), *courir* (rennen), *salade* (salade), *fruit* (fruit), *vite* (snel), *chantera* (zal zingen), *vieille* (oud).

Woorden die langzaam herkenbaar worden:

colection (= *collection*/verzameling), *bocou* (= *beaucoup*/veel), *on an a encore* (= *on en a encore*/e hebben er nog), *papion* (wordt twee maand later *papillon*), *longueman* (*longuement*).

Opvallende zaken:

- *ai* of *è* *ê* worden door elkaar gebuikt: *emè* (*aimer*: houden van), *je faisè* (= *je faisait*/ik deed, maakte).
- Inmiddels kent Bal de apostrof, maar ze gebruikt hem zelden.
- De *c* wordt van tijd tot tijd nog gebruikt voor *que*.
- De verbindingen *eu* en *er* kent ze nog niet.
- Ze gebruikt *an* of *en* door elkaar.
- De *ph* kent Bal nog niet,
- Evenin de *y* (*netoillé* = *nettoyé*/schoongemaakt).
- De verbinding *tion* verschijnt in *collection*.
- Maar *gn* is nog onbekend.

le cha et la souri
 le cha a vé a trapé
 une souri papa et

Fig. 31

Transcriptie van de volledige tekst van fig. 31

LE CHA ET LA SOURI

le cha a vé, a trapé une souri papa et ve nu a la sale dé petits et papa a dit laba ilia une petite souri le cha lucour a pré et il la toure ne de tou les coté. Voila que le chat serau pose et la souri prau fite pour sé cha pai et le cha si malin nerau garda pa la souri si chapa et èle courè et le cha si bête chair cha de toutes couin et le cha rèse ta tou batte et la souri été an trin petètre de ran contai sonise toire et cèle la vè et cha tèt bête in sisoitile amène.. et le cha toubète disa èla écha pèbèle aur voi souri et cha

Weergave in gecorrigeerde spelling

LE CHAT ET LA SOURIS

Le chat avait attrappé une souris. Papa est venu à la salle des petits et Papa a dit: 'Là-bas il ya une petite souris.' Le chat lui court après et il la tourne de tous les cotés. Voilà que le chat se repose et la souris profite pour s'échapper. Et le chat se malin ne regarda pas la souris (qui) s'échappa et elle courait. Et le chat si bête cherchait de tous les coins et le chat resta tout battu et la souris était en train peut-être de raconter son histoire et c'est elle a fait et (le) chat est bête ainsi soit-il la mener.. et le chat tout bête disait: elle a échappé belle.. Au revoir souris et chat.

Vertaling

DE KAT EN DE MUIS

De kat had een muis gevangen. Papa kwam naar de zaal van de kleintjes en Papa zei: 'Daar zit een klein muisje.' De kat rende hem achterna en hij draaide hem om en om. Dan rust de kat even en de muis profiteert door te ontsnappen. En de ondeugende kat zag de muis niet (meer) die ontsnapte en wegrende. En de domme kat zocht in alle hoeken en de kat was helemaal moedeloos en de muis was misschien bezig haar avontuur te vertellen en dat dat deed ze en de kat was (te) dom om haar mee te nemen... En de kat zei: ze is maar net ontsnapt. Dag muis en kat.

Le 19 Mars 1997
 chère Suzanne
 je m'amuse bien tu m'as
 écrit alors je te répond je

Figuur 32

Volledige tekst

Chère Suzanne

*Je m'amuse bien tu m'as écrit alors je te répond
 je ne savais plus comment s'écrivait chère mais
 maintenant je le sais. On a fait un bon Géant (?)
 mais il on cassé, il marche toujours un peu.
 Je t'embrasse bien fort
 Baloulette*

Weergave in correcte spelling

Chère Suzanne,

*Je m'amuse bien. Tu m'as écrit, alors je te répond.
 Je ne savais plus comment s'écrivait chère, mais
 maintenant je le sais. On a fait un bon Géant (?)
 mais il on cassé, il marche toujours un peu.
 Je t'embrasse bien fort.
 Baloulette*

Vertaling

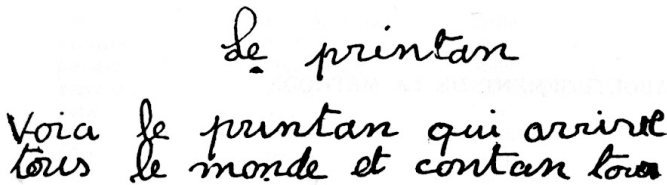
Lieve Suzanne

*Ik amuseer me best. Je hebt me geschreven, dus antwoord ik je.
 Ik wist niet meer hoe chère (lieve) werd geschreven, maar
 nu weet ik het. We hebben een goede Reus (?) gemaakt,
 maar we hebben hem kapot gemaakt, hij loopt steeds een beetje.
 Heel veel liefs.
 Baloulette*

Tekstbespreking

We kunnen rustig zeggen dat schrijven op dit moment (7 jaar en 8 maand) voor Baloulette nauwelijks geheimen meer heeft, althans het schrijven volgens haar eigen, natuurlijke spelling. Na WO I heeft men geprobeerd zo'n 'vereenvoudigde spelling' in te voeren. Er waren in die periode zelfs enkele tijdschriften die geheel of gedeeltelijk zo gedrukt werden.

We kunnen concluderen dat Baloulette het schrijven aardig onder de knie heeft en dat zij, om zo te zeggen, haar teksten prima redigeert, op het niveau van haar spraak. Ze leest nog altijd heel weinig; we kunnen haar vorderingen dan ook nauwelijks toeschrijven aan haar lectuur. Maar op zekere ochtend schreef Baloulette binnen enkele minuten de volgende tekst, die ik eerst deels in zijn originele vorm weergeef (fig.33):



Le printan
Voici le printan qui arrive
tous le monde et contan tous

Figuur 33

Transcriptie volledige tekst	Weergave in correcte spelling
<p style="text-align: center;"><i>Le printan</i></p> <p><i>Voici le printan qui arrive tous le monde et contan tous le monde chante vien vite printan vien vite nous réchofé qu'on se réchofe can le printan viendra tous le monde chantera can le printan partira tous le monde pleura pauvre petit anfant povre hiver can le printan partira chanté, chanté chanté petits enfan qui avè le ceur gé moi la vielle mémé je ne sé pabien chanté</i></p>	<p style="text-align: center;"><i>Le printemps</i></p> <p><i>Voici le printemps qui arrive. Tout le monde est content, tout le monde chante: viens vite printemps, viens vite nous réchauffér, qu'on se réchauffe quand le printemps vien-dra, tout le monde chantera. Quand le printemps partira tout le monde pleura. Pauvre petit enfant, pauvre hiver. Quand le printemps partira. Chantez, chantez, chantez petits en- fants qui avaient le Coeur gai. Moi, la vielle meme je ne sais pas bien chanter.</i></p>

Vertaling

De lente

Zie, de lente is gekomen. Iedereen is blij, iedereen zingt: kom snel lente, kom ons snel verwarmen, dan worden we warm als de lente komt, iedereen zingt zingt. Als de lente gaat, huilt iedereen. Arm kindje, arme winter. Als de lente heengaat. Zing, zing, zing kindertjes met een blij hart. Ik, oude oma, kan niet goed zingen.

Deze tekst werd gekozen om gedrukt te worden. Daarna hebben we, zoals gebruikelijk bij ons, de tekst gezamenlijk besproken en geredigeerd. Met als resultaat, een mooi en aansprekend gedicht:

Le printemps

*Le printemps arrive
 Tout le monde est content
 Et chante,
 Viens vite, printemps!
 Quand le printemps viendra
 Tout le monde chantera,
 Quand le printemps partira
 Tout le monde pleurera.
 Chantez, petits enfants,
 Vous qui avez le cœur gai,
 Moi, la vieille mémé,
 Je ne sais pas bien chanter.*

De lente

*De lente is gekomen
 Iedereen is blij
 En zingt,
 Kom snel, lente!
 Als de lente komt
 Zingt iedereen,
 Als de lente gaat,
 Huilt iedereen.
 Zing, kleintjes
 Jullie met je blij hart,
 Ik, oude oma,
 Ik kan niet goed zingen.*

Hoofdstuk 11

DE OPBRENGST VAN NATUURLIJK LEREN

Goed spellen zonder schoolse training

Na de bespreking van alle documenten wil ik eerst de balans opmaken van Baloulette's spellingresultaten. Dan blijkt dat Baloulette als ze 7 jaar en 9 maanden is:

- 116 woorden heeft gebruikt in de officiële spelling.
- In dezelfde teksten vinden we ook 400 woorden en woordgroepen die weliswaar nog niet correct gespeld zijn, maar al wel zodanig dat de lezer ze kan herkennen.

Tezamen dus 516 woorden en woordgroepen waarover Baloulette beschikt bij haar schriftelijke expressie en communicatie. Een breed scala aan mogelijkheden, dat in feite nog omvangrijker is, want de besproken documenten vormen slechts een deel van Baloulette's schriftelijke activiteiten. Als we daarbij bedenken hoe spontaan en met welk een technisch gemak Baloulette op haar manier nieuwe woorden schreef, kunnen we gerust concluderen dat Baloulette voldoende was toegerust om de volgende stappen in haar leerproces aan te kunnen.

Ze heeft immers een aantal van de lastigste spellingproblemen van het Frans onder de knie gekregen. Ik kan zonder veel moeite aantonen dat Baloulette, die op het moment dat ik mijn waarnemingen te boek stelde, 13 jaar en 4 maand oud was, de vergelijking met leeftijdgenoten in het traditionele onderwijs glansrijk kon doorstaan, zowel op het punt van handschrift als van zinsbouw en spelling.

Dat ze vóór lag wil ik niet beweren en al helemaal niet dat ik me daarvoor heb ingezet: integendeel, in plaats van schoolse training

en het stimuleren van haar leeslust, heb ik me juist gericht op de ontplooiing van haar aanleg voor werk, voor artistieke en muzikale expressie en voor haar intuïtief vermogen om samenhangen te ontdekken. Vandaar dat ze kan koken, naaien, strijken, breien, spinnen, huishouden, tekenen, kinderen verzorgen, rennen, spelen – en ook nadenken en oordelen. Dat zijn naar mijn mening de meest waardevolle en meest bepalende van haar verworvenheden.

Mooie zinsbouw zonder grammaticaregels

Voor de schoolvakken heeft ze een doorsnee-niveau bereikt, zij het naar enigszins andere maatstaven. Zo kent ze bijvoorbeeld geen enkele grammaticaregel, en toch maakt ze maar twee tot drie fouten in een dictee van de *Bourses 2de série*¹, dat in schooltermen gesproken, ongeveer met haar leeftijd overeenkomt. Ze past de regels kennelijk als het ware intuïtief en visueel toe. Dat lijkt me de logische uitkomst van een onderwijsaanpak waarin experiment, creatie en expressie centraal staan.

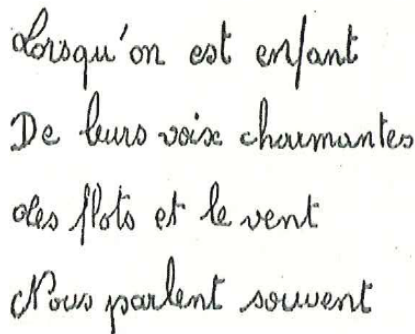
Ik wou maar dat pedagogen deze onbekendheid met de formele regels niet bijvoorbeeld afdoen als een leemte en hopelijk beseffen ze dat behalve enkele taalkundigen of grammaticadocenten geen enkele volwassene het in de praktijk van het leven anders doet dan Baloulette. Zelf heb ik de grammaticaregels wel geleerd, maar wanneer ik wil weten of ik bijvoorbeeld een werkwoord correct heb gespeld, dan schrijf ik het op een kladblaadje, zet ik het in een zinsverband, probeer ik het uit door er *ik* voor te zetten of *jij*, en louter op basis van wikken en wegen en ervaring, beslis ik wat de beste oplossing is.

Maar, zal iemand zeggen, dat gaat misschien op voor de spelling, bovendien kun je als volwassene altijd een woordenboek raadplegen. Maar zinsbouw zonder regels? Het is niet moeilijk om met voorbeelden aan te tonen dat zinsbouwbegrip, meer nog dan spellingvaardigheid, vrucht is van proefondervindelijk verkennen, en meer berust op geleidelijke aanpassing en taalgevoel, dan op toepassing van grillige regels met allerlei uitzonderingen.

¹ Van overheidswege voorgeschreven toetsdictee (vert.).

Een schrijver die zijn geschriften met behulp van zinsontleding controleert, is beklagenswaardig. Dat is de dood voor iedere gedachte en voor elke vorm van artistieke ontplooiing. De schrijver zet zijn gedachten op papier en keurt al lezend balans, structuur en harmonie van zijn zinnen, net zolang tot hij vindt dat ze samenvallen met wat hem innerlijk voor ogen stond en dat hij alleen zo kan uitdrukken. En wat de spelling betreft, laat dat maar aan de correctoren van de drukkerij over!

Met dit alles wil ik maar zeggen dat mijn onderwijsaanpak Baloulette geen leemtes heeft bezorgd, ook niet vanuit schoolstandpunt bekeken. Bovendien heeft deze werkwijze bij haar kwaliteiten ontwikkeld die we nooit genoeg kunnen waarderen: oorspronkelijkheid, nieuwsgierigheid, visie, verbanden leggen en artistieke prestaties. Ik zeg niet dat dit experiment punt voor punt methodisch moet worden nagevolgd. Het kan wel dienen als uitgangspunt voor onderwijsadviezen van groot belang.



Lorsqu'on est enfant
 De leurs voix charmantes
 des flûtes et le vent
 Nous parlent souvent

Figuur 34:
 handschrift van Bal toen ze 13 jaar was.



Hoofdstuk 12

VAN PRATEN NAAR LEZEN

Voordat ik didactische conclusies trek, wil ik eerst het hiervoor uitvoerig beschreven ontwikkelingsproces nog eens samenvatten: van spraak naar grafische expressie, naar schrift en naar het begrijpen van de geschreven of gedrukte gedachte, wat echt lezen inhoudt.

Praten

Het aanleren van de spraak volgens het natuurlijke procedé waar geen enkele wetenschappelijke benadering tegenop kan, is de uitkomst van proefondervindelijk verkennen in een behulpzame omgeving.

Grafische tekens

Rond het tweede jaar: differentiatie van hand- en vingerbewegingen die op een muur, in zand of op papier de eerste grafische tekens trekken, ongevormd en werktuigelijk.

Tekeningen

Tegen het vierde jaar verschijnen de eerste tekeningen, die, net als de spraakontwikkeling, steeds beter worden als gevolg van proefondervindelijke verkenningen:

- Uit de primitieve automatische krabbels doemen, al of niet toevallig, de eerste gebundelde tekens op die automatisch herhaald worden.
- Verschillende krabbels rijgen zich aaneen of grijpen in elkaar; dat samengaan brengt differentiatie in de krabbelttekens teweeg.

- Gedurende deze periode is tekenen nog een puur manuele activiteit, nauwelijks merkbaar aangedreven door een mysterieus psychisch mechanisme. Het tekenen wordt niet door een gedachte-vooraf gestuurd. Alle uitleg-achteraf berust op het bekijken van het werk en is niet eens altijd even eenduidig.
- Pas later, wanneer het kind potlood en tekentechniek voldoende in de vingers heeft, begint de tekening een taal te worden, dat wil zeggen de grafische expressie van een gedachte of een gevoel.
- Deze tekentaal ontwikkelt zich verder en wordt steeds rijker volgens hetzelfde proces.

Schriftelijke expressie & communicatie

Op een leeftijd die varieert naar de omgeving en vanzelfsprekend naar de aanleg van het kind – zo ongeveer tussen het vijfde en het zesde jaar – wordt het kind zich gaandeweg bewust van een ander expressiemiddel, het schrijven, dat zich wel parallel aan het tekenen ontwikkelt, maar los van de vorderingen die daarbij geboekt worden.

Bij schriftelijke expressie is het creatieve aandeel beperkter dan bij het tekenen. De nieuwe vaardigheid wordt rechtstreeks bepaald door vormen en de regels die de omgeving al min of meer heeft vastgelegd. De motoren van het leerproces zijn deze:

- ten eerste de drang tot imitatie van en eenwording met de directe omgeving;
- en ten tweede de drang tot expressie en communicatie, opgevoerd via correspondentie en verder aangewakkerd door het werken met de drukpers op school.

Dit leerproces kent de volgende stappen:

- Het begint met een van een volwassene nagebootste krabbel. Voor Balouette was dat haar onderstreepte handtekening, voor andere kinderen kan het heel iets anders zijn, afhankelijk van de situatie.

- Daarna ontstaan min of meer regelmatige regels van tekens in trap- of kurkettekkervorm, zonder nader onderscheid.
- Vervolgens zien we de eerste herkenbare tekens, de opstap naar latere veroveringen: het gaat om de makkelijkste tekens waaraan de hand steeds meer snelheid ontleent: *t* of *o*, *e*, *l*, *i*. De volgorde van hun verschijning kan beïnvloed worden door uiterlijke omstandigheden of berust op toeval, maar in principe zijn het steeds de meest eenvoudige tekens, gemaakt vanuit twee oergebaren: *de streep* en *het rondje*. Op dat principe berusten de meeste cijfers: 1, 4, 8, 0, 7. De 5 is lastiger, 6 en 9 zijn rondjes plus een haaltje.
- De volgende stap: het kind vraagt een volwassene of een vriendje om voor hem een voorbeeld op te schrijven, dat hij dan kopieert, of hij kopieert iets uit een boek of een schrift, of de eerste hem bekende woorden, vooral eigennamen.
- Het kind gebruikt het nieuwe instrument graag voor een persoonlijk doel: eerst om brieven te schrijven, vervolgens ook voor een toelichting bij tekeningen en het opstellen van vrije teksten voor de drukpers. Het kind gaat daarbij uit van al bekende woorden die gebruikt worden als een kader, als steunpunten en schakels.

Van schrijven naar lezen

- Parallel aan dit grafisch leren beheersen van sommige essentiële woorden, ontwaakt in het kind het besef dat letters klanken vertegenwoordigen. Door ze te groeperen, net zoals je klanken groepeerde, moet je de spraak kunnen weergeven.
- Dus gaat het kind zijn zinnen of zijn woorden fonetisch reconstrueren, uitgaande van de gehoorde klanken. Schrijven, dat tot dan nog niet meer was dan kopiëren en imiteren, gaat nu een nieuwe fase in, die van de scheppende synthese, met als doel iets uit te drukken.
- De klanken worden eerst grafisch uitgedrukt door middel van op goed geluk gegroepeerde letters, of achter elkaar geschreven tussen de steunpunten en de schakels.

- De vaardigheid in het gebruiken en groeperen van letters neemt al doende toe. En hoe effectiever de door de omgeving aangedragen technische en mentale ondersteuning is, des te sneller dat gaat.

Deze globale aanwijzingen laten in elk geval het eigen karakter, de voordelen en de doeltreffendheid van de nieuwe aanpak zien. Aanvullende experimenten en waarnemingen van soortgelijke aard moeten zorgen voor de onontbeerlijke onderwijstechnische precisie.

Daarmee bedoel ik overigens niet, zoals vaak in leesmethodes gebeurt, het opstellen van een reeks geleidelijk te overwinnen moeilijkheden of het voorschrijven van wetten en regels. Het leesproces verloopt immers strikt individueel. Dat neemt echter niet weg dat er ook sprake is van een globale, algemene lijn. Die moet je als leraar kennen om de kinderen waar nodig doeltreffend behulpzaam te kunnen zijn.

Daarom eindig ik met een hoofdstuk waarin ik een zo nauwkeurig mogelijk overzicht bied van deze nieuwe aanpak voor het leren schrijven en lezen.

Hoofdstuk 13

NATUURLIJK LEREN SCHRIJVEN EN LEZEN

1 UITGANGSPUNTEN

Eerst uitdrukking van gedachten

Behalve in geval van ernstige fysieke belemmeringen leren alle kinderen zichzelf lopen door zich eerst kruipend voort te bewegen, daarna op hun voeten waarbij ze zich vastklampen aan steunpunten en tenslotte met losse handen. Daar komt geen theorie of les aan te pas. Op dezelfde manier leren kinderen schrijven en lezen: door te tekenen, door te schrijven en zich uit te drukken.

Dat proces verloopt volgens de opvattingen van de traditionele didactiek zo: eerst lezen, dan schrijven, vervolgens het schriftelijk weergeven van gedachten. Het natuurlijk proces is: eerst de uitdrukking van gedachten door het woord (praten), dan door een tekening, vervolgens door het schrift en ten slotte de herkenning van woorden en zinnen tot en met het begrijpen van de gedachten die zij weergeven. Die herkenning, dat is pas lezen.

Proefondervindelijk

Dit proces voltrekt zich niet volgens rationale principes, maar door een proces van geleidelijk, proefondervindelijk verkennen, door het automatisch herhalen van geslaagde probeersels, door aan één stuk te vergelijken met de voorbeelden die volwassenen geven, voorbeelden die het kind instinctief zo goed mogelijk probeert te imiteren.

Innerlijke motivatie

Dat proefondervindelijk verkennen veronderstelt de permanente aanwezigheid van een innerlijke motor. Bij de aanvang, in kleuter- en onderbouw, is dat vooral de drang tot perfectie en beheersing. In het vervolgtraject komt daar de motivatie door aansprekende werktechnieken nog bij, met name de correspondentie die ervaren wordt als de eerste bestaansreden van schrijven en lezen.

Stimulerende leeromgeving

In een freinetschool stoelt het pedagogisch handelen van de leraren op het proefondervindelijk verkennen van de kinderen. Dat veronderstelt:

- een intens leven in een school die geïntegreerd is in haar omgeving;
- nieuwe werkmaterialen voor de verschillende stadia van de kinderlijke ontwikkeling;
- goede voorbeelden op alle werkterreinen: spreken, schrijven, lezen, musiceren, tekenen, gedrag in het algemeen;
- een hulpvaardige grondhouding van de omgeving, allereerst thuis, maar ook op school, waar wij verantwoordelijk zijn.

Vanuit het leven naar wetmatigheid

Spelling- en grammaticaregels hebben op dit onderwijsniveau geen enkel nut. Die regels leer je niet van buitenaf, in abstracte vorm. Je neemt ze in je op door het gebruik, en door het gebruik alleen. Je gebruikt ze al lang voordat je ze herkent.

Helaas blijft de onderwijspraktijk te veel uitgaan van het verstand, van de theorie, van abstracte wetenschap. Een fundamenteel onjuiste aanpak. De natuurlijke aanpak is gebaseerd op het gewone, natuurlijke en complexe leven en werkt van daaruit naar onderscheiding, vergelijking, verdieping en het ontdekken van wetmatigheden.

2 MATERIALEN EN ONDERWIJSTECHNIEKEN

Elders¹ behandel ik de nieuwe didactiek uitvoerig. Ik beperk me hier tot de grote lijnen van deze aanpak.

Het leven als basis

De natuurlijke schrijflesdidactiek is gebaseerd op het leven. Een kind leert steeds beter praten als alle factoren, lichamenlijk en geestelijk, bijdragen aan zijn vitaliteit die hem de nodige energie levert. Die levensenergie doet hem ook steeds sneller en met steeds meer zekerheid groeien in het schrijflesproces, mits ondersteund door een hulpvaardige omgeving

Hoe vitaler en evenwichtiger de kinderen – lichamenlijk en geestelijk – des te rijker hun proefondervindelijke verkenningen waaraan zij zich thuis, in de natuur, in de sociale omgeving en op school gaan wijden. En hoe beter wij de voorwaarden scheppen die hun proefondervindelijke verkenningen mogelijk maken en ondersteunen, des te sneller en betrouwbaarder zal de beheersing van het schrijven en lezen via de natuurlijke aanpak tot stand komen.

Met een uitspraak als:

de snelheid waarmee schrijf- en leesvaardigheid worden verworven, wordt bepaald door de taalrijkdom van een kind,

moeten we voorzichtig zijn. Immers die taalvaardigheid en die woordenrijkdom kunnen toevallig of van voorbijgaande aard zijn, bijvoorbeeld omdat ze berusten op navolging van onbegrepen, gewichtige voorbeelden, ver boven het niveau van het kind, losgezongen van zijn kinderleven waarvan ze nu juist de weerspiegeling en de motor zouden moeten zijn. Zo'n denkbeeldige woordenschat zou wel eens niet kunnen sporen met een normale ontwikkeling van het schrijflesproces.

¹ BEM n° 7 « La lecture par l'imprimerie à l'Ecole » Edition de l'Ecole Moderne, Cannes .

Daarom zeg ik liever:

de natuurlijke verwerving van schrijven en lezen wordt niet alleen bepaald door de al of niet denkbeeldige taalrijkdom van een kind, maar door de rijkdom van zijn leven als geheel, van zijn welzijn, van zijn band met zijn omgeving en ten slotte ook door de opstelling van zijn omgeving en de mogelijkheden die zij hem heeft te bieden.

Anders gezegd, stimulering, ordening en harmonisatie van de vroegste kindertijd bevordert de verwerving van de schrijf- en leesvaardigheden. En daarom:

- roep ik de leraren op tot sociale actie ter verbetering van de materiële, geestelijke en psychische thuissituatie van hun leerlingen;
- roep ik hen ook op om campagne te voeren voor het stichten van *Kinderdomeinen* (ook *Kinderreservaten* genoemd) waarvan ik de stichting elders heb bepleit¹;
- roep ik basisscholen op zich om te vormen tot levende leeromgevingen, met een rijk en veelomvattend leven, volgens de technische adviezen die ik elders heb gegeven.²

Levend taalonderwijs

De spraak is de belangrijkste schakel in het interactieproces tussen kind en omgeving. Daarom moet de school bijdragen aan de taalontwikkeling, en zich daarbij hoeden voor een strikt schoolse aanpak die gemakkelijk losraakt van het leven. Deze aanvulling op de taalontwikkeling moet vanuit het leven plaatsvinden – en dan niet alleen vanuit het schoolleven, maar vanuit heel het leven in zijn natuurlijke en sociale samenhang.

¹ Zie: *De Moderne School* (De Freinetbibliotheek 4), p. 43 – 46 en *Levenstechnieken verwerven* (De Freinetbibliotheek 8), p 204 -207 (vert.).

² Namelijk in: *De Moderne School*, met de veelzeggende ondertitel: *een praktische gids voor de materiële, technische en pedagogische organisatie van de volksschool* (vert.).

Dat vraagt ook om een nieuwe schoolorganisatie, om het toepassen van nieuwe werkmiddelen, om nieuwe verhoudingen zowel tussen individuen onderling als tussen hen en de buitenwereld.

Schooldoelen

We mogen daarbij niet vergeten dat ouders en samenleving van de school terecht resultaten verwachten ten aanzien van één bijzonder aspect van de opvoeding, namelijk kennisverwerving en de beheersing van onmisbare vaardigheden als schrijven en lezen. Het freinetonderwijs wil deze schrijflesdoelen bereiken met volledig behoud van een maximale levensrijkdom.

Dat ga ik nu verder toelichten.

Door tekenen naar expressie & communicatie

Geef kinderen de vrije beschikking over een schoolbord en krijt, geef ze papier, kleurpotloden, penselen en verf en ze gaan spontaan tekenen. Besef dat een kind begint bij het begin, maar dan wel zijn begin, niet het onze. Geen les, geen correctie, geen plichtmatige waardering. Zorg dat het kind de nodige succeservaringen opdoet. Help hem desnoods alleen even bij het leren beheersen van de hand- en vingerbewegingen, bij het vergelijken met navolgenswaardige voorbeelden, zodat hij die levensnoodzakelijke aandrang tot groeien en vooruitgang vasthoudt. Zorg dat de potloden geslepen zijn, dat de verf klaar staat, dat de kleine kunstenaars een werkplek hebben, zet ze tegenover indrukwekkende landschappen, laat ze mooie prenten zien, creëer een veilige en inspirerende sfeer waarin het kind wordt meegesleept om zich uit te drukken¹.

Helpen en nog eens helpen. We gaan te werk als een moeder die op het juiste moment een handje toesteeckt aan het kind dat op het punt staat te vallen en zo het overwinningsgevoel bewaart, of die hem helpt woorden uit te spreken die met moeite over zijn onge-

¹ Onder de noemer *Expressief tekenen* biedt Elise Freinet tal van praktische tips in C. Freinet & Elise Freinet, *De vrije tekening* (de Freinetbibliotheek 11, Nij Beets 2015) (vert.).

oefende lippen komen. Helpen, helpen, altijd helpen, zodat het kind succes ervaart als hij een hindernis heeft overwonnen en met vertrouwen de ingeslagen weg vervolgt. Helpen, helpen, helpen in plaats van verbeteren en straffen. Deze leidraad moet in ons hoofd gegrift staan, en moet gegraveerd worden op de schooldeuren en op de bureaus van de leraren.

Het kind is aan het tekenen ... als hij onze hulp niet nodig heeft, des te beter. Indien we echter merken dat hij zich inspant om de top de bereiken en dreigt te stranden, laten we hem dan asjeblijft helpen. Door één enkel potloodhaaltje of een nauwelijks zichtbaar penseelstreekje (maar natuurlijk wel in de geest van het werkstuk!), helpen we een kind zijn tekening te voltooien en zo te verfraaien tot iets waar hij trots op kan zijn. Let wel: het gaat niet om correctie en bij de hand nemen. Het kind beklimt zelf de trap, wij steken alleen een handje toe in moeilijke situaties, zodat het hem toch zo veilig en zo snel mogelijk lukt.

Dan nu twee middelen om bij het kind de tekenlust aan te wakkeren en zijn drang tot verbetering, expressie en beheersing in stand te houden.

a. Stencilmachine en limograaf

Koop een stencilmachine. Daarmee kunt u tekeningen, met inbegrip van de kleuren, prachtig reproduceren. Of een *limograaf*. Die reproduceert weliswaar alleen lijnen zonder kleur, maar het is een uiterst praktisch, goedkoop en zelf te maken apparaat, waarmee je zonder problemen een oplage van 20 à 30 exemplaren maakt.

Reproductie. Om te beginnen bent u getuige van de verrukking van de kinderen bij dit wonder: de onmiddellijke en prachtige reproductie van een grafisch werkstuk. En stel u het geluk voor van de jonge maker die zodoende ziet dat zijn werk verspreid en daarmee geëerd wordt. Deze gevoelens alleen al zijn een onvergelijkelijke stimulans voor de lust tot tekenen, tot scheppen, voor de dag komen, je uitdrukken, in contact te treden met de omgeving.

Levensboek. En dat is nog niet alles. Ieder kind krijgt een losbladige map die zijn levensboek wordt, tevens de vervanging van de vroegere leesboekjes. Daar bergt hij elke dag een exemplaar van de gekopieerde tekening van hem zelf en van zijn klasgenoten in.

Die kopieën kleurt hij vooraf in, waardoor hij ze zich als het ware toeëigent en herschept. Van andere exemplaren van dezelfde pagina's, wordt een fries rond de klas gevormd; weer andere worden verstuurd naar ouders en de correspondentieklas.

Deze activiteiten, praktisch uitvoerbaar gemaakt door de nieuwe werkmiddelen, vormen doeltreffende stimulansen voor het kind om een werkstuk te creëren, om zelf te hebben maar ook om met anderen iets te delen dat hem eigen is en dat in zekere mate de uitdrukking van zijn persoonlijkheid en zijn aard is.

b. Linosnede

Een ander expressiemogelijkheid biedt de linosnede: op een stuk linoleum wordt de te reproduceren tekening overgetrokken en vervolgens met een guts uitgesneden en afgedrukt met drukinkt. Het resultaat is grafisch superieur aan dat van het stencil, vooral als de zo verkregen gravure met kleur wordt verfraaid.

Tekenbegaafde leraar? Om met deze technieken te kunnen werken hoeft de leraar beslist niet uitzonderlijk tekenbegaafd te zijn. Het kan natuurlijk nooit kwaad als de onderwijzer over de artistieke kwaliteiten beschikt die zijn hulp aan de zijn leerlingen verrijken. Maar ook zonder dat bieden de materiële mogelijkheden tot tekenen, tot reproductie en verspreiding de kinderen op dit gebied voldoende voeding en impulsen. De beoogde doelen worden ruimschoots bereikt: de creatieve, daarna de expressieve en communicatieve tekening vervullen volledig hun rol als voorbereiding op de tweede fase van het leren *schrijven en lezen*.

Schrijven

Schoolcorrespondentie. De reproductie van tekeningen, de verspreiding en regelmatige verzending daarvan naar scholen verweg, de brieven die we sturen naar onze correspondenten (in het begin gedikteerd door de kinderen en opgeschreven door de leraar maar door hen zelf vermenigvuldigd) - dat alles stuwt de leerlingen naar gemotiveerd schrijven, onafhankelijk van tekeningen.

We zagen dat kinderen zich eerst interesseren voor eigennamen en achternamen. Die kunnen we op bord of op kaarten schrijven, we kunnen ze drukken zodat de leerlingen er voortdurend met deze schriftbeelden in aanraking komen, ze in zich opnemen en kopiëren om ze uiteindelijk volledig meester te zijn.

Gezamenlijke bordtekst. Om van de imitatiefase tot de expressiefase komen, werk ik minstens één keer per dag aan de schriftelijke transcriptie van gedachten, uitspraken, gevoelens, mondelinge of mimische uitingen van de kinderen. Zo krijgen ze de innerlijke betekenis van de 'getekende' woorden en zinnen van het bord in hun geest, hun oren, hun motoriek. Ze worden zich bewust van de relatie tussen gedachte en schrift. En terwijl ze zich globaal vertrouwd maken met de vorm van nieuwe woorden, worden ze gestimuleerd zichzelf op vergelijkbare wijze uit te drukken.

Verspreiding. Vermijd het schrijven om het schrijven. Zulke oefeningen ontaarden al heel snel in plichtmatigheid en saaie routine. De transcriptie moet een natuurlijk doel hebben: de verspreiding van de gedachte buiten de muren van de school is nuttiger dan binnen de beperkte kring in de klas.

Drukpers. Succes veronderstelt het gebruik van de stencilmachine, van de limograaf of, nog beter de drukpers. Dan voltrekt zich het wonder; de cyclus is voltooid: de handgeschreven bordtekst die het kind perfect begrijpt in zijn expressiefunctie, wordt gezet en daarna gedrukt. Die is nu, zwart op wit een prachtige bladzijde die je illustreert en toevoegt aan de rijke en persoonlijke bundeling in je levensboek, en die je verspreidt in losse pagina's of in de vorm van een *schoolkrant* bij de ouders en tot aan de verre nieuwsgierige correspondentjes.

Ja, zo krijg je zin om je uit te drukken: wat je zegt, zie je weergegeven op het bord, daarna wordt het vastgelegd op de limograaf of de drukpers; je bent terecht trots. Je bent enthousiast door het resultaat dat door de nieuwe technische middelen duurzaam wordt. Je voelt opeens de behoefte om de handgeschreven tekst zelf te lezen, daarna dezelfde tekst, maar nu gedrukt, om zo te achterhalen welke gedachte verborgen ligt onder de regels die je van je correspondenten ontving. En jij wilt je op jouw beurt uit-

drukken... Er ontstaat een communicatieproces... De ontluiking daarvan hoeven we alleen maar voortdurend te stimuleren en te faciliteren.

Lezen

Woordherkenning. In feite is het leesproces allang van start gegaan en ongetwijfeld al veel verder gevorderd dan u veronderstelde: natuurlijk herkent een kind de woorden al die hij vanuit de drang tot expressie en communicatie en dankzij de gebruikte technische middelen heeft leren schrijven, daarna de woorden die hij leerde construeren. Spontaan vergelijkt hij zijn eerste resultaten met de schrifttekens die hij in boeken, in de krant, in de brieven of druk-sels van de correspondenten tegenkomt.

Raden. Tot op zekere hoogte raadt een kind de uitgedrukte ge-dachte van een tekst of een brief, hij weet daarna in één oogop-slag de strekking van de gedrukte tekst te herhalen. Hij kan lezen, ook al kan hij de woorden die hij niet herkent nog niet uitspreken. Dit is de triomf van wat de moderne didactiek stillezen heeft ge-noemd, en dat in hoofdzaak bestaat in het raden van de betekenis van een tekst achter de grafische tekens die als intermediair die-nen.

De sleutel tot de gedachte. Het doet er niet zoveel toe of deze her-kennning zich voltrekt door analyse of globaal-intuïtief of door beide. Hoofdzaak is dat het kind nu de magische sleutel bezit tot het geheim van de schriftelijke communicatie. Hij leest en wel op de beste manier: met begrip. En dat is essentieel vanaf het begin in dit proces: de gewoonte om in geschriften niet zozeer de onper-soonlijke en steriele vorm te zien als wel de gedachte die deze vorm uitdrukt en het leven daarin, ter verrijking van ons innerlijk.

Doorbraak. Vroeg of laat voltrekt zich op een goeie dag de door-braak: het kind, de leestehnik nu meester en verzekerd van suc-ces, gaat over tot hardop lezen zonder te hakkelen, zonder te spel-len, zonder te aarzelen. De herkenning wordt volledig en define-tief, de cyclus is voltooid: *van spraak naar lezen door het voertuig van het schrijven.*

Het kind staat rechtop, loopt op eigen benen. Hoe is dat gekomen? Het belangrijkste is die overwinning. Iets waar u nooit aan hebt getwijfeld en dat u nu kunt uitbazuinen: hij kan lopen! Hij kan lezen!...

Didactiek

Extra leermiddelen? Het staat iedere onderwijzer natuurlijk vrij om dit natuurlijke proces aan te vullen met oefeningen die hem doelmatig lijken. Zelf geef ik elders¹ een uitvoerige overzicht van alle aanvullende leermiddelen die naar behoefte ingezet kunnen worden. Ik wil er echter wel op wijzen dat deze leermiddelen nooit het voornaamste van deze werkwijze mogen vormen; het zijn slechts aanvullingen waarvan de effectiviteit wel eens eerder illusie dan realiteit zou kunnen zijn.

Het doet een beetje denken aan een vader die tijdens een wandeling zich wat geneert voor zijn zijn peuter die gaat kruipen en hem dan bij de hand neemt, dwingt tot echt lopen, het soms jammerende kind zelfs meesleurt, zonder oog voor diens beperkte actieradius en de zwakte van zijn waggelende beentjes. Heeft deze oefening bijgedragen aan het langzame proefondervindelijke verkennen dat het kind onherroepelijk op de goede weg helpt? Ik waag het te betwijfelen: het is in feite alleen goed voor het ego van de vader.

Denkbeeldige beheersing. Als ouders en inspecteurs erop aandringen dat uw kinderen voortijdig 'lopen', wil dat eigenlijk zeggen dat u ze bij de hand neemt, om ze door oefeningen te sturen naar een denkbeeldige beheersing van schrijven en lezen. Dat kwaad is niet onherstelbaar zolang u maar niet vergeet dat alleen het natuurlijke proces de veroveringen borgt en zolang u het 'looptempo' maar niet zo hoog opvoert dat u het kind waarvoor u verantwoordelijkheid draagt, volledig uitput.

Taakopvatting van de leraar. Deze onderwijsvernieuwing op basis van de nieuwe werktechnieken die wij de school ter beschikking

¹ *Lecture par l'imprimerie à l'Ecole* (Lezen met de drukpers op school) » Editions de l'Ecole Moderne, Cannes.

stellen¹, vergt ook een radicale verandering van geest en taakopvatting bij de onderwijzer. En laten we ons daarover geen illusies maken, daar komt heel wat bij kijken.

Net zoals een moeder haar brabbelende kind begrijpt en te woord staat, moet de nieuwe onderwijzer oor en oog hebben voor de kinderlijke ervaringswereld. Hij gaat zich de schrift- en de tekentaal van zijn leerlingen eigenmaken. Hun krabbels, de eerste aanzetten tot schrijven. In plaats van te corrigeren en te bestraffen, zet hij zich in om te *helpen*, technisch, verstandig, praktisch; hij leert hun de eerste letters en de eerste teksten lezen, om zo de magie van de communicatie tot stand te brengen die het kind steunt bij zijn streven naar beheersing.

Toetsing. De traditionele methodes bieden onderwijzers, ouders en inspecteurs een soort formele garantie: uw kind is op bladzijde zoveel van leesboekje zoveel; hij kan al behoorlijk goed overschrijven: dat kunnen we toetsen en meten is weten. Dit onderwijs is veilig! Wat maakt het uit dat de kinderen ploeterend oefenen op iets wat hun niet raakt, wat hun niet eigen wordt, aan- en nageprate kennis die hun persoonlijkheid niet vormen en verrijken.

Eerlijk gezegd word ik zelf ook wel eens ontwapend door objectieve toetsresultaten. Maar ik heb ook andere, nog overtuigender criteria: onze kinderen *leven* en je hoeft geen groot psycholoog te zijn om de tekenen daarvan te herkennen: hun oogopslag, hun gedrag, hun temperament, hun bezig zijn in vrede en harmonie zijn de beste garantie voor de doeltreffendheid van ons onderwijs.

Het effect van methodisch leren. In acht à negen jaar hebt u uw leerlingen, met behulp van veel leesoefeningen, veel overschrijven en dictees, met behulp van uit het hoofd geleerde grammaticaregels, met behulp van toetsen en sancties, de formele basis-elementen van onze mooie Franse taal geleerd. Maar als ze in militaire dienst moeten, zijn ze dat allemaal weldra vergeten: spelling,

¹ Freinet doelt hier op de CEL, de toenmalige uitgeverij van de Freinetbeweging die behalve (kinder)tijdschriften en onderwijspublicaties (zoals deze brochure) ook leermiddelen uitbracht, zoals drukpersjes, limografen, foto- en filmapparaatuur (vert.).

zinsontleding en lezen. En dat geldt niet alleen voor de luilakken, ook sommigen van uw beste leerlingen – de kinderen die niet konden of mochten doorleren - tonen een onwetendheid die uw schande is, het failliet van uw methodes¹. Dat komt, zegt u, omdat ze bij het verlaten van de school gestopt zijn met elke vorm van verstandelijk werk, of beter gezegd alle schoolwerk. Maar dat pleit u niet vrij.

Het aanleren van de moedertaal. Een kind dat in zijn dorp heeft leren spreken volgens de enige methode die ooit heeft bestaan, vergeet zijn leven lang de taal van zijn ouders niet, noch de tongval van zijn dorp, al verblijft hij nog zolang in het buitenland en al moet hij een taal spreken zonder enige verwantschap met zijn moedertaal. Twintig jaar later hoeft hij alleen zijn dorp maar terug te zien, de lucht van zijn geboorteplaats in te ademen, een murmelende beek te horen, zich weer in het dorpsleven te mengen, temidden van alles waar hij zijn eerste en belangrijke vaardigheden opdeed, of de woorden, de uitdrukkingen, de intonaties die hij voorgoed dacht kwijt te zijn, keren onmiddellijk terug met een trouw die ons verbaast en ontroert.

Het aanleren van de schrijftaal. Door bij het leren schrijven en lezen zo te werk te gaan, raken we aan het innerlijk proces, leggen we onuitwisbare verbanden. We creëren een mechanisme dat steeds beter werkt, dat deel wordt van iemands leven. En het kind vereenzelvigd zich daarmee zoals met vertrouwde werktuigen die de reikwijdte van ons handelen verlengen en aanvullen, en onze blijvende drang naar meer beheersing en harmonie de .

¹ Freinet ziet dus een oorzakelijk verband tussen formeel-methodisch leren en wat tegenwoordig *laaggeletterdheid* genoemd wordt (eerder ook wel cultureel of functioneel analfabetisme) (noot vert.).

In *Natuurlijk leren lezen* beschrijft Freinet hoe zijn dochtertje Baloulette leerde praten, krabbels maken, tekenen, schrijven en lezen. Uit haar leerproces trok hij zelf lering voor zijn onderwijsopvattingen die actueler zijn dan ooit:

Op alle niveaus in onze school bieden wij kinderen gereedschap en technieken voor werk dat beantwoordt aan hun functionele behoeften en dat het aanvankelijk schrijflesonderwijs minder problematisch maakt.

Ik meet mijn jonge vogels geen kunstmatige vleugels aan om ze vervolgens het nest uit te gooien. Ik laat hun veren geduldig groeien en zich ontwikkelen, in de zekerheid dat onvermijdelijk de opvlucht komt op het gewenste, het natuurlijke, dus op het juiste moment.

Natuurlijk leren lezen is een steun in de rug voor leraren die niet (meer) geloven in meten is weten en verkorte leerwegen; voor leraren die vertrouwen op het zelflerend vermogen van kinderen en op hun eigen gezonde verstand. Voor hen biedt dit boek tal van praktische adviezen om te komen tot levend leren in hun klas.



Célestin Freinet (1896-1966) was de belangrijkste Franse pedagoog van de twintigste eeuw.

Bewonderaar van Dewey. Jongere tijdgenoot van reform-pedagogen als Montessori, Decroly, Korzcak, Ferrière, Petersen, Parkhurst, Makarenko.

Grondlegger van de freinetpedagogie en stichter van een onderwijs- en onderwijzersbeweging met leden en scholen in 40 landen in Europa, Franstalig Afrika, Midden- en Zuid-Amerika en in Japan.

