

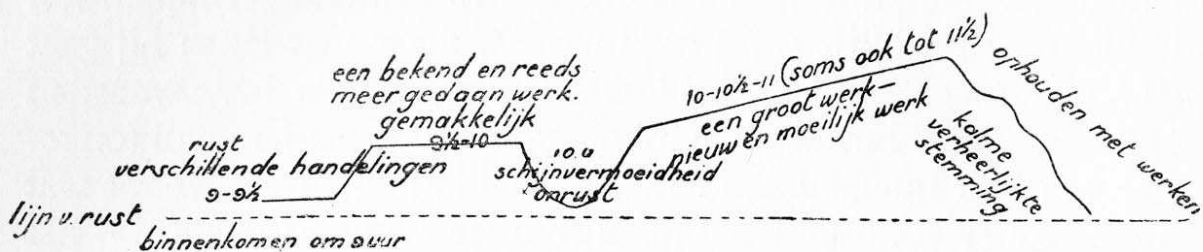
Aanvankelijk lezen in de Montessorischool

door Drs. M.M. Montessori jr.

Amsterdam, maart 1977. (Als voorbereiding op een Landdag van de Nederlandse Montessori Vereniging.)

Van tijd tot tijd raakt het Montessorionderwijs bevangen door een drang tot vernieuwen. Daar is niets mis mee; een honderdjarige moet zich van tijd tot tijd bezinnen op zijn uitgangspunten. Maar als die drang tot vernieuwen wordt aangezet vanuit het onderwijsveld of zelfs van daarbuiten, en niet vanuit de Montessoribeweging zelf, dan is enig gezond wantrouwen op zijn plaats. Steeds gedurende mijn loopbaan in het Montessorionderwijs heb ik druk gevoeld vanuit het onderwijsveld op de Montessoriwereld om afstand te doen van bepaalde uitgangspunten, zonder dat die druk adequaat onderbouwd was. Vaak was het de onderwijsinspectie die optrad als brenger van het (slechte) nieuws.

GEHEELE KLASSE AAN HET WERK



*Uit de zestiger jaren herinner ik me de aandring tot het invoeren van een **pauze** de in morgenschooltijd. Uit "Zelfopvoeding" kennen we de aandachtscuurven, waarin 's morgens na het doen van een kort werkje een zekere 'schijnvermoeidheid' optreedt, die in werkelijkheid de aanloop is tot het kiezen van een langduriger werk, dat grote concentratie vereist. Je moet dan niet denken dat de kinderen moe zijn en met de groep naar buiten gaan, want dan belemmer je die belangrijker keuze. De onderwijsinspectie in Amsterdam, waar ik toen als hoofd der school werkte, drong aan op een pauze; de kinderen zouden er recht op hebben en de bij de Lager Onderwijswet van 1920 geregelde vrijheid van lesrooster gold niet als een vrijheid om niet te pauzeren. Voor het argument uit "Zelfopvoeding" bestond geen gewillig oor. Tot dan hadden de Montessorischolen gewerkt van 9 - 12 uur zonder onderbreking door een pauze. Dat ging in de jaren zestig verloren.*

In de jaren zeventig was de algemene tendens zo'n beetje dat alles rijp was voor verandering. In dit artikel uit 1977 waarschuwt Drs. Mario Montessori jr. ervoor dat veranderen er ook toe kan leiden dat waardevolle zaken ten onrechte bij het grof vuil gezet worden. Het gaat hier om het **aanvankelijk lezen**. Een orthopedagoge, Eva Margadant, meer bekend van tv spelletjes als 'Wie van de Drie' - ze maakte deel uit van een panel - , had een leesmethode bewerkt van Glenn Doman onder de titel "Kleine kinderen kunnen lezen". De methode werd uitgegeven door de Bezige Bij. De Montessorischool waar de kinderen van Mario op zaten maakte gebruik van die methode; terechte reden voor ongenoegen van de kant van Mario Montessori, die hij in het bijgaande artikel beschrijft.



De vernieuwing van het Montessorionderwijs in de jaren tachtig was nauw verbonden met het invoeren van de "**Wet op het Basisonderwijs**" in het midden van de jaren tachtig. Door het aanstellen van een Pedagogisch Didactisch Medewerker voor het Montessorionderwijs bij het Algemeen Pedagogisch Studiecentrum werd deze vernieuwing heel wat stelselmatiger aangepakt. De PDM kwam er door persoonlijke inspanningen van Mario Montessori, die als 'generaal zonder leger' - zoals hij daar wel genoemd werd - heel wat uren doorbracht op het Ministerie van Onderwijs om de aanstelling van een medewerker voor het Montessorionderwijs te bepleiten. Enerzijds waren er de projecten van de Innovatiecommissie Basisonderwijs. Scholen experimenteerden met Aanvankelijk Lezen, Observeren, Taalonderwijs en Kosmische Opvoeding. En in werkgroepen werden Raamleerplannen voor de nieuwe Montessori Basisschool geformuleerd op het gebied van Taal, Rekenen, Creatieve Vorming, Kosmisch Onderwijs, Engels en Lichamelijke Opvoeding. Ik had hier zelf een aandeel in bij de formulering van de Raamleerplannen voor Taal en Rekenen, waarin de op dat moment meest actuele stand van zaken, verwoord in de "Proeve van een Leerplan voor het Basisonderwijs" van het Nutsseminarium in Amsterdam vergeleken werden met de uitgangspunten van Dr. Montessori in de primaire literatuur. De ervaringen van de werkgroepen werden samengevat in een Raamleerplan, dat vervolgens besproken werd met het veld in een Conferentie. Na bijstellingen werden de Raamleerplannen dan gepubliceerd en de scholen konden er gebruik van maken bij het formuleren van hun eigen leerplannen.



Drs. Els Westra-Mattijssen

De jaren negentig leken in het begin helaas weer erg veel op de jaren zestig. Terwijl de Nederlandse Montessori Vereniging in een fase van herstructurering verkeerde werd de Pedagogisch Didactisch Medewerker wegbezuinigd. Er ontstond een nieuw vacuüm op het moment dat bezinning op het **rekenonderwijs** in de Montessorischool hard nodig was, omdat de invoering van realistisch rekenen in de Montessorischool plaats diende te vinden.

En ook nu weer stonden de vertegenwoordigers van het Neo Montessorianisme klaar om het rekenmateriaal bij het grof vuil te zetten; de deelbak was ouderwets en niet langer gewenst. Naar het argument dat Amerikaans onderzoek ging in de richting van het 'klassieke' Montessori rekenonderwijs als de beste voorbereiding op realistisch rekenen werd niet geluisterd. Ook nu weer rammelden de argumenten tegen dit klassieke rekenonderwijs eerder dan dat ze overtuigden. Gelukkig werd daarna doordachter en wetenschappelijker gereageerd in de Montessoriwereld. Er kwam een werkgroep onder leiding van Els Westra en Joost Klep die het rekenen doorlichtte en probeerde van nieuwe impulsen te voorzien. Er werd een 'voortrekker' aangesteld in de persoon van Janneke Geluk om vast te stellen aan welke vernieuwingen het veld behoefte heeft. In de plaats van het klakkeloze en eindeloze klassikale toetsen werd in begin gemaakt met de invoering van een Montessoriaans Kindvolgsysteem dat werd samengesteld door Els Westra.

Steeds vervulde Mario Montessori jr. een belangrijke rol in de vernieuwing van het Nederlandse Montessorionderwijs als het erom ging het veld voor te houden dat naast vernieuwing ook bezinning op het bestaande nodig was. Het artikel uit 1977, dan hieronder volgt, is daar een voorbeeld van.

F.K.



Drs. Mario Montessori jr.

Een *Montessorimethode* voor het aanvankelijk lezen in de basisschool *bestaat niet*. Zoals bekend is het revolutionaire in de Montessorigedachte het onderkennen van de opvoeding als een fundamenteel aspect van de menswording. Met andere woorden: voor een optimale ontwikkeling van de individuele persoonlijkheid moet bij de opvoeding rekening worden gehouden met het algemene ontwikkelingspatroon van de mens. Dit kan systematisch worden bestudeerd aan de hand van de manifeste gedragingen van kinderen in een voorbereide omgeving, thuis, op school of waar dan

ook. Door zich daarin te verdiepen, de verschillende manifestaties ervan vast te leggen en uit de observatieverslagen deze in teambesprekingen trachten te interpreteren, krijgt men inzicht in hoe dat algemene patroon in het individuele kind werkt.

Aangezien deze ontwikkeling zich in interactie met de omgeving voltrekt en de opgroeiende mens daarbij de (bege)leiding van de volwassene nodig heeft om zijn potentialiteiten te activeren en tot hun recht te doen komen, moet de opvoeder op basis van dat gewonnen inzicht proberen uit te vinden hoe hij de omgeving van het kind zo kan inrichten, respectievelijk het kind zo voor bepaalde activiteiten kan interesseren, dat het in zijn ontwikkeling wordt geholpen.

Zelfstandigheid

De ontwikkeling voltrekt zich bovendien in de richting van een toenemende zelfstandigheid. Zodra het kind zich in staat voelt iets te doen, dan wil hij dat zelf doen en net zo vaak totdat hij het zich geheel eigen heeft gemaakt, het geïnternaliseerd heeft. Dat moet men dan respecteren. 'Help met het zelf te doen.' Deze uitspraak van een peuter waarmee de Montessorioopvoeding wordt geïdentificeerd geeft inderdaad de hoofddoelstellingen ervan beknopt weer.

Onderwijs is een aspect van de opvoeding en de school een daartoe ingerichte omgeving. Voor ons zijn ze tevens onze laboratoria. De Montessoriaan zal daarin dus bovengenoemde doelstellingen trachten te realiseren. Helemaal vrij is hij echter niet. De maatschappij bepaalt wat men de kinderen moet leren en stelt allerlei andere eisen aan het onderwijs.

De taak van de Montessoriaan is dan om de verschillende leerdoelen en vaardigheden nauwkeurig te ontleden vanuit die ontwikkelingsgezichtspunten. Dus niet alleen een objectieve analyse, maar ook een subjectieve. In die zin, dat wordt nagegaan welke functies moeten zijn ontwikkeld om die uiteindelijke samengestelde vaardigheid te kunnen verrichten, respectievelijk welke deelinzichten of kennis het kind zich moet hebben eigengemaakt om zelfstandig op dat hogere niveau te kunnen functioneren. En vooral hoe vroeg het een en ander bij het kind kan worden geïntroduceerd in een vorm die bij zijn rijpingsniveau past, zodoende zijn persoonlijkheidsontwikkeling steunend.

Het leren maakt er deel van uit, maar slechts als integrerend bestanddeel van een veel ruimer dynamisch proces waarvan het (deels onbewuste) verloop door bovengenoemd algemeen patroon wordt bepaald. Het vertoont in zijn opeenvolgende fasen specifieke kenmerken (gevoelige perioden voor bepaalde activiteiten als indirecte voorbereiding van specifieke functies, verschillende integratieniveaus, etc.). Het onderwijs moet daarop aansluiten.

Naar de maatschappij toe heeft de Montessoriaan tot tweede taak ouders en verder publiek bewust te maken van het belang hiervan en, voor zover de wetgever maatregelen treft die hiermee in strijd zijn, alle beschikbare invloed te gebruiken om daartegen op te komen en te proberen voor het Montessorionderwijs daarin wijzigingen te krijgen aangebracht.

Het bovenstaande geldt ook wat betreft het leren *schrijven* en *lezen* (let op de volgorde, want zo verloopt het bij bovengenoemde aanpak).

Wereldanalfabetisme

Maria Montessori heeft dat en de betekenis ervan voor de cultuurverwerving in onze moderne wereld op zeer heldere en kernachtige manier behandeld in haar artikel over wereldanalfabetisme (waartoe zij niet alleen rekent de volwassen populatie van analfabeten in de wereld, maar ook alle zesjarige kinderen die nog niet kunnen lezen en schrijven). Dat artikel vormt het derde hoofdstuk van het boekje *La formazione*

dell'uomo. Het werd niet in het Nederlands vertaald, omdat in die tijd de opvatting van volledige vrijheid, alleen spel, fantasie, vrije expressie, etc. in de kleuterschool nog steeds hoogtij vierde (de speelleerclassen zijn van latere datum).

Aangezien Montessori's pleidooi in dat artikel erop was gericht om deze hulpmiddelen tot zelfexpressie (schrijven) en cultuurverwerving (lezen) reeds voor de kleuter toegankelijk te maken, terwijl het Nederlandse publiek dat als intellectuele overbelasting beschouwde (een vooroordeel dat nu pas wat begint weg te ebben), zag de uitgever er geen brood in het te publiceren. De eerste twee hoofdstukken van dat boekje zijn onder de titel *Het onbegrepen kind* uitgegeven. Nu men zich in Nederlandse Montessorikringen opnieuw met deze materie gaat bezighouden, lijkt het me nuttig dat dat derde hoofdstuk alsnog in het Nederlands beschikbaar wordt gesteld. Ik zal er inmiddels uit putten voor deze uiteenzetting. ("Wereldanalfabetisme" is later in Nederlandse vertaling uitgegeven door het Algemeen Pedagogisch Studiecentrum. Thans uitverkocht. F.K.)

Maria Montessori wijst er daarin op dat de gesproken taal zich in ieder mens op natuurlijke wijze ontwikkelt. Het is een kenmerk dat de mens van het dier onderscheidt. Een verdere stap in deze ontwikkeling is de geschreven taal. Deze is echter een kunst. Pas bij de ontdekking van het alfabet is deze tweede taal binnen het bereik van allen gekomen.

Montessori onderscheidt de schrijftaal van alle andere culturele verworvenheden. Want slechts hij die kan schrijven en lezen heeft toegang tot ons moderne niveau van beschaving. Het analfabetisme staat de vooruitgang in de weg. Schrijven is dus een *karaktertrek* van de ontwikkelde mens geworden.

Daarom moet men in de scholen onderscheid maken tussen enerzijds de twee taalvormen (gesproken en geschreven) die verband houden met de menswording, en anderzijds de cultuurinhouden die de kinderen worden geacht zich eigen te maken. Schrijven is een *mechanisme* dat langs een interne weg in de persoonlijkheid wordt gevormd en dat verband houdt met de *zelfexpressie*. Dit is althans het geval indien het 'leren' ervan aansluit bij de ontwikkeling enerzijds van de spreektaal en anderzijds van de motoriek (van beide zijn voor de periode voorafgaande aan de toetreding van de peuter tot het tweede milieu fraaie schema's te vinden in *Aan de basis van het leven*, (figuren 10 en 11) en indien het zijn aanvang vindt in de periode waarin het kind wordt geholpen met de differentiatie van de verschillende zintuiglijke ervaringen.

Het mooie van de Montessorimethode is dat alles zo organisch in elkaar grijpt en elkaar versterkt (*reinforcement*). Om te kunnen schrijven moeten er allerlei handelingspatronen worden geautomatiseerd en geïntegreerd tot complexere handelingen. Ze zijn niet aangeboren. Een potlood zo vasthouden dat het stevig tussen je vingers blijft zitten als een soort verlengstuk van je hand vereist een coördinatie van bewegingen die niet vanzelf tot stand komt. Het schijnt een van de fundamentele kenmerken van de mens in vergelijking tot de andere primaten te zijn, dat de mens zijn duim *tegenover* zijn wijsvinger van dezelfde hand kan plaatsen, een mogelijkheid die het gebruik van gereedschappen principieel heeft ingeluid en

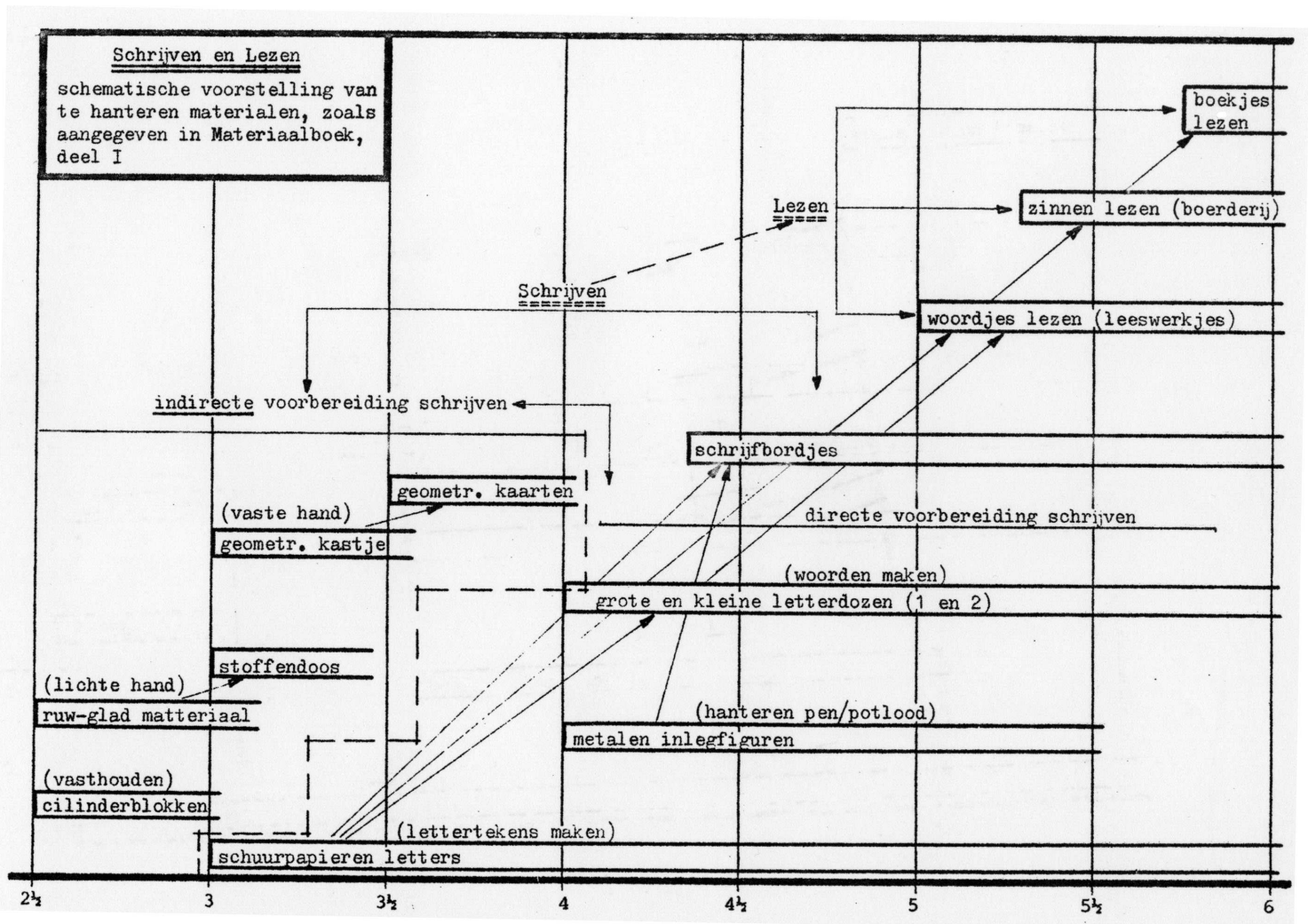
daarmee tevens het proces van de beschaving via het gebruik van stenen voorwerpen tot aan dat van de machinerieën van de huidige vooruitgang toe. Voor de pedagogen heeft Prof. Dr. M.J. Langeveld hierop gewezen.



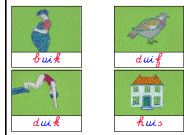
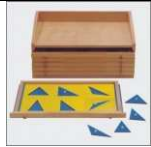

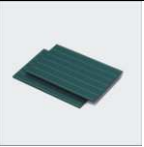
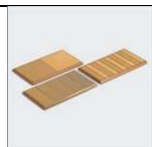

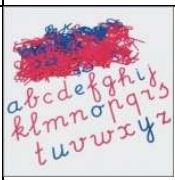


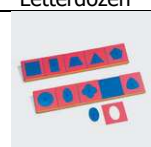
Coördinatie van Handbewegingen

Ik voeg hier een schema in, gemaakt door Carel Boerlijst, van alle Montessorimaterialen die - indirect of direct - een rol spelen bij het verwerven van schrijf- en leesvaardigheid.

De plaatjes eronder, van het materiaal, zijn genomen uit de catalogi van Nienhuis Montessori en Uitgeverij de Arend. Het plaatje van 'de brief van nijntje' is van de Dick Bruna website. Met Materiaalboek deel I is bedoeld: "Het Montessorimateriaal Deel 1" door M.J. ten Cate, T.J. Hoeksema en E.J. Lintvelt-Lemaire. Nederlandse Montessori Vereniging in samenwerking met Stichting Montessori Centrum, z.p. 1973.

F.K.



						 Boekjes lezen
					 Boerderij zinnen lezen	
				 Leeswerkjes woordjes lezen		
	 Geometrisch kastje	 Geometrische kaarten	 Schrijfbordjes			
 Ruw glad materiaal	 Stoffendoos		 Letterdozen			
 Cilinderblok	 Schuurpapieren letters		 Metalen inlegfiguren			

Intussen komt die coördinatie van handbewegingen niet vanzelf tot stand maar moet 'geleerd' worden via de individuele ervaring. Deze is dus ook nodig om een potlood op de gewenste manier, om gemakkelijk te kunnen schrijven, vast te houden. Het moet geautomatiseerd worden, d.w.z. een 'natuurlijk', vanzelfsprekend handelingspatroon worden. In de Montessorischool wordt dat van het allereerste begin af, bij de peuter en jonge kleuter, expliciet ingeoeffend, zodra hem het geijkte Montessorimateriaal wordt aangeboden. Indien men zich bij de vervaardiging daarvan nog steeds aan de oorspronkelijke aanwijzingen houdt, dan zijn de knopjes van de cilinderblokken en van *alle* inlegfiguren van het Montessorimateriaal van de dikte van een normaal potlood.

Bij het geven van haar 'lesje' over het gebruik van dat materiaal (dat het kind op andere gronden interesseert) leert de leidster het kind als deel van de instructie om ieder onderdeel ervan heel precies met duim tegenover wijs- en middelvinger bij dat knopje vast te houden. Juist die precisie boeit het jonge kind zeer. Hij is immers bezig de fijnere motoriek in hemzelf te ontwikkelen en is dankbaar als hij daarbij wordt geholpen. Intussen is deze oefening een indirecte voorbereiding van het schrijven. Critici protesteren hiertegen door te zeggen dat de kleuter niet vrij is om met die voorwerpen 'creatief' om te gaan, maar ze moet gebruiken zoals Maria Montessori het decreeteert. Maria Montessori heeft echter als basis van haar 'doctrine' de eerbied voor de menselijke persoonlijkheid, vanaf de geboorte, en in het bijzonder voor de potentialiteiten van het jonge kind t.a.v. de vorming ervan. Vanuit deze attitude heeft zij het belang van deze vroege ervaringen onderkend, i.c. van de coördinatie van de bewegingen (zoals het vasthouden met duim tegenover wijs- en middelvinger) voor het vrij kunnen uitoefenen van latere functies en heeft daartoe *ontwikkelingsmateriaal* doen vervaardigen.

Het gebruiken ervan volgens "geprogrammeerde instructies" (maar steeds aansluitend op de interesse van het kind in die bepaalde ontwikkelingsfase) bereidt spelenderwijze langs een innerlijke weg mechanismen voor die nodig zijn op een hoger rijpingsniveau. Zij staan *in dienst* van de creativiteit en zijn niet in strijd ermee. (Natuurlijk mag de peuter en jonge kleuter met ander materiaal net zo vrij spelen als hij wil. Maar het werkt voor het kind verwarrend als men geen onderscheid maakt tussen de twee vormen van activiteit). Andere indirecte voorbereidingen die in het schrijven uitmonden zijn de verschillende zintuiglijke oefeningen en het gebruik ervan in samenhang met de taal. Het zou te ver voeren om dit hier nader uit te werken. Duidelijke beschrijvingen van deze aanpak zijn te vinden in *De methode*, hoofdstukken XV "De schrijftaal", XVI "Het mechanisme van het schrijven", XVII "Lezen" en XVIII "De spraak van het kind", waarin nog steeds veel waardevols en actueels is te lezen.

Het Voelen van de Letters

Zeer in het kort hier iets over "het voelen van de letters". Daarbij wordt het jonge kind (drie jaar), dat zintuiglijk in open communicatie met zijn wereld staat, uitgenodigd om een speciaal "voelspelletje" te doen. Liefst wordt dit met een zekere ceremonie gedaan, door wijs- en middelvinger eerst in warm water te stoppen zodat de huid extra gevoelig wordt, en door het belang aan te geven van het voorzichtig voelen en langs een heel bepaalde weg (nl. de schrijfrichting van de desbetreffende letter). Als *naam* (het kind is erg bezig in die ontwikkelingsperiode te willen weten hoe alles heet of liever gezegd wat alles is, 'Wat is dit? En dit?' en 'Wat is dat?' Hij is tevreden met termen.) wordt hierbij *een klank* gegeven (koppeling van auditieve, visuele, tactiele en motorische elementen). Later wordt het verband gelegd tussen die klanken en de klanken die woorden samenstellen (de a van kat). Het kind spreekt al de moedertaal, heeft al die woorden en nog veel meer tot zijn beschikking. Als hij zich ineens bewust wordt dat ieder van die klanken is uit te beelden met een van die tekens (letters) die hij zich spelenderwijs heeft eigen gemaakt, ontstaat een nieuw enthousiasme voor deze activiteit.

Zoals Montessori over haar experiment schrijft (in "Analfabetismo mondiale"), '... het is, ik geloof het eerste en enige voorbeeld van het leren schrijven door de grafische tekens van het alfabet rechtstreeks in verbinding te brengen met de spreektaal, zonder gebruikmaking van boeken.'

Het schrijven resulteerde hieruit als een *explosie*, als een onvermoeibaar *creatief* werk bij kinderen van 4 à 4½ jaar. Het is juist dit onverwachte verschijnsel dat Maria Montessori ertoe bracht zich geheel en al aan de opvoeding te wijden.

Begint men pas met zes jaar de kinderen te leren lezen en schrijven, dan wordt dat vaak een droge plicht die weerstanden doet ontstaan tegen iedere intellectuele instructie later. 'Het ontnemt de eetlust van het kennen voordat men begonnen is zich ermee te voeden.' Op bovenbeschreven manier wordt het schrijven een omzetting van de eigen spreektaal van het kind in grafische tekens. De gevoelige periode ervoor is wanneer de spreektaal zich spontaan aan het aanvullen en perfectioneren is, dus in het vierde jaar. Dan ontwikkelen zich beide taalvormen als een organisch geheel.

Het kind *ontdekt* op deze manier zijn eigen taal. Via het schrijven is het of er een sleutel van binnenuit is opgedraaid. Want het kind verkeert op het hoogtepunt van de gevoelige periode voor de taalontwikkeling, waarbij de drang bij het kind is waar te nemen om zijn eigen taal te completeren en te perfectioneren (althans als hij voldoende door de omgeving hierin is gestimuleerd, met andere woorden als de taal voldoende 'leeft' om hem heen).

Het Analyseren van Klanken

Als het kind bezig is met de losse letters van het bewegelijke alfabet de klanken van woorden die het in zijn hoofd heeft op een kleedje op de vloer te rangschikken, is hij bewust bezig met een analyseren van de klanken die het in vorige oefeningen heeft leren koppelen aan die lettervormen. Er ontstaan daardoor woorden nog vóórdat hij kan schrijven, en woorden die hij visueel waarneemt als aparte eenheden. Door herhaling van de oefening raakt hij vertrouwd met die samengestelde vormen die hij herkent en dan ook correct uitspreekt als wóórd, dus niet door de afzonderlijke klanken hardop te noemen. Dat is het begin van lezen, al is het kind zich nog niet bewust dat hij aan het lezen is. Het is voor hem een herkennen van bepaalde samengestelde letterformaties als bepaalde woorden. Een spelletje dat kinderen ook buiten de school doen, overal waar ze die woorden terugvinden, op straat bij reclames, thuis bij titelpagina's van boeken, tijdschriften of kranten. Typisch daarbij is dat ze spontaan ook andere lettertypes op de koop toe nemen en een enkele vraag aan de volwassene die bij hen is is genoeg hen op weg te helpen als ze er niet vanzelf uitkomen. Het is een ontcijferingwerk dat ze dan verrichten.

Op school wordt dit *aanvankelijk lezen* (van vier- à vijfjarigen!) gesteund niet door boeken (want dan worden de kinderen alleen maar geconfronteerd met het vele dat ze nog niet (her-)kennen, hetgeen ontmoedigend werkt), maar met kaartjes waarop een naam staat geschreven van een voorwerp, een naam die het kind al kent. De oefening bestaat in het herkennen van de betekenis van dat geschreven woord en

het kaartje plaatsen bij het voorwerp dat het aangeeft (bij 'de boerderij', bij voorbeeld.).

Op een later tijdstip geeft men het kind kaartjes met korte opdrachten die hij moet uitvoeren. Ook hier gaat het om de betekenis te begrijpen en via een handeling uit te voeren. Op dat tijdstip kan het kind nog niet echt lezen, werkt nog via de klanken maar krijgt dus telkens weer woorden onder ogen die hij visueel waarneemt als aparte grafische beelden, waarvan hij er steeds meer direct *herkent*. Het is een indirecte voorbereiding van het lezen en wel langs de *globalisatiemethode*, deze echter geïntegreerd in het hele bovenbeschreven ontwikkelingsproces bij kleuters. Via die kaartjes, die aanleiding geven tot allerlei boeiende werkjes en spelletjes, exploreren zij de eigen taal en worden zij zich geleidelijk bewust van de grammaticale onderdelen van het gesprek.

Het bovenstaande is slechts een greep uit de grote hoeveelheid activiteiten die direct of indirect de kleuter in een Montessorischool helpen om de ervaringen op te doen die hij nodig heeft om deze ik-functies gekoppeld aan de taalontwikkeling *onbewust* in zichzelf te vormen. Uiteraard gebeurt dit alleen als dat wat Maria Montessori als "normalisatie" heeft beschreven bij de desbetreffende kleuter heeft plaatsgevonden. Anders gebeurt het niet.

Het gaat niet vanzelf

Het idee dat een kleuter geplaatst in de voorbereide omgeving van de Montessorischool *vanzelf* geïnvolveerd raakt in het Montessorimateriaal en daarmee geconcentreerd gaat werken totdat zijn activiteitscyclus is volbracht, waarna hij huppelend een nieuw werkje kiest, is een *sprookje*. Daar men Montessori tot anti-sprookjes rekent (het was niet zo behalve als ze werden gebruikt om het kind wat wijs te maken, resp. te intimideren), kan men haar moeilijk daarvoor verantwoordelijk stellen.

Zij is het ook niet. Maria Montessori was zeer realistisch in haar aanpak. In "Montessori Concreet", van Annemarie Moorman, zijn citaten van haar opgenomen die voor zichzelf spreken:

- 'Normalisatie komt niet alleen door 'instinctief bewegen' doch alleen indien gepaard met 'concentratie op een werk dat interesseert,' (p. 55).
- 'Het doel dat bereikt moet worden is: het kind de gewoonte bij te brengen zijn spontane activiteit op ordelijke wijze te uiten,' (p. 35).
- ... de taak van de onderwijsgevende (is) de aandacht van de kinderen te richten opdat zij geconcentreerd gaan bezig zijn. De wijze waarop zij dit doet is afhankelijk van haar persoon. Al haar middelen kan zij aanwenden, 'behalve de roede,' (p. 34).
- 'Wat te doen met ... nog ongeordende kinderen ... wier aandacht wij wensen te trekken opdat zij zich bepalen tot werk? Soms gebruik ik wel eens de term die niet altijd op prijs wordt gesteld: de leidster moet verleidelijk zijn, zij moet de kinderen verlokken in dit stadium,' (p. 21).

Pas als dit is bereikt mag men de zogenaamde Montessoriverschijnselen bij de kinderen verwachten. Dit wordt vaak vergeten door de critici van Montessori's beschrijvingen van de gedragingen van het genormaliseerde kind. Toch doen deze zich nog steeds voor indien de Montessorimethode juist wordt toegepast. Maar van dit laatste is het juist afhankelijk.

Ik heb het met mijn eigen kinderen meegemaakt. Alle vijf in dezelfde goed aangeschreven Montessorischool waarin, ondanks de normale personeelwisseling, de kern tot op heden een stabiele continuïteit heeft vertoond. Ik heb principieel nooit geïnterfereerd met wat zich op school afspeelde noch mijn kinderen thuis in een of andere prestatierichting aangespoord. Ze hebben van mij niet meer of minder aanmoediging of belangstelling gehad dan waarop kinderen volgens mijn inzichten recht hebben om van hun vader te ontvangen. Mijn houden van hen impliceert ook respect voor hen hebben, voor hun individuele levens zoals deze zich ontwikkelen, hun vriendschappen en hobby's, hun school. Zij zijn eraan gehecht, ongeacht wat ik ervan denk. Alleen in extreme gevallen zou ik ingrijpen. Die omstandigheid heeft zich nog niet voorgedaan.

Wat hun leren schrijven en lezen betreft, de eerste vier hebben nog de "orthodoxe" Montessorioopvoeding op school gehad. Zij hebben alle vier tussen vijf en zes jaar het verschijnsel vertoond van het ineens *ontdekken* dat ze konden lezen. Ik zal van geen van de vier ooit dat geweldige moment in hun leven vergeten, van verwondering, vreugde, triomf en de nieuwe horizon die zich voor hen opende en waarop een haast niet te stuiten drang volgde om deze nieuwe mogelijkheid in hun leven op onverzadigbare manier uit te oefenen. Die intensiteit is uiteraard na een tijd, toen het lezen als zodanig was geautomatiseerd, verdwenen, maar hun plezier in lezen en de mate waarin ze er gebruik van maken zijn niet afgenomen.

Het 'leren lezen' is voor hen geen inspanning geweest. Het merken dat ze het konden is een jubelende ontdekking geweest, die hun ik-gevoel en daardoor hun gevoel van eigenwaarde aanzienlijk heeft versterkt. Ze konden ineens iets dat de inhouden van boeken binnen hun bereik bracht zonder daarvoor afhankelijk van ons volwassenen te zijn. In *twee dagen* hadden ze de verschillen in lettertype die ze nog niet eerder hadden gedecodeerd te pakken en konden ze iedere gedrukte tekst correct lezen. Wat ze daarmee hebben kunnen doen, welke cultuurinhouden zij hebben gekozen om verder te exploreren en te verwerken, hield met andere factoren verband (intelligentie, interesse, rijpingsniveau, etc.), maar toen ze met zes jaar naar de lagere school gingen konden zij vlot lezen. Ze konden zich dus open stellen voor wat hen daar werd geboden, zonder zich te bekommeren om de mechanismen die nodig waren om het zich eigen te maken. Zij beheersten ze al.

De Innovatiegolf

Niet aldus mijn jongste zoon. De innovatiegolf had zijn kleuterschool bereikt toen hij daar zat. Het begrip "normalisatie" had zijn betekenis verloren en verdween stilletjes met allerlei andere grondkenmerken van de Montessorimethode, al heeft die school dat image steeds trouw gehandhaafd. De veranderingen waren dan ook voor de oppervlakkige waarnemer praktisch onmerkbaar, maar wel merkbaar werd het effect

ervan in de ontwikkeling van de kinderen in die belangrijke vormingsjaren. De meerderheid der ouders vond dat niet zo belangrijk. Ze stonden achter die innovatiestroom. Everybody happy? Yes! Niet echter mijn zoon die wel de letters en de erbij behorende klanken kende, maar niet kon lezen en dit als een ernstige handicap beleefde. Hij wilde graag lezen, zag er het belang van in en was zeer gemotiveerd. Hij kon niet eens schrijven (heeft er nog moeite mee). Dat heb ik pas toen ontdekt. Hij kwam nl. van de kleuterschool thuis met keurig geschreven tekstjes. Achteraf bleek dat het overgetrokken zinnestukjes waren die de juf had geschreven. De meest ouderwetse kalligrafiemethode die men zich kan indenken!

Intussen beschikte de lagere school ook niet over een adequate onderwijsmethode voor het aanvankelijk lezen. Wel over het materiaal voor de kleuters. Daar moest hij zich mee redden. Ik zie hem nog in de hoek van zitkamer, waar ik hem aantrof met een boekje van de Gouden Boekjesserie in zijn handen en met knalrode wangen van de vastberaden inspanning, hardop mompelen, 'p-o-t', 'P!-O!-T!', dan sneller, 'p/o/t', 'pot' ... 'o ja, pot'. En zo verder. Toen pas werd mij de hele toedracht duidelijk. Arme jongen!

Met enorme volharding heeft hij zichzelf zodoende leren lezen en was na een half jaar even ver als zijn broer en zusters toen ze anderhalf jaar jonger dan hij waren. Gelukkig heeft deze ervaring hem de lust tot lezen niet vergald. Hij doet het nog steeds graag, maar een 'hulp voor het leven' heeft hij van de Montessorischool hierbij niet gehad. Jammer!

Nu weet ik dat deze gevallen tegenwoordig eerder regel dan uitzondering zijn. De Montessori lagere school wordt met die extra last opgescheept. (Vroeger kwam dat probleem alleen voor bij kinderen die geen Montessorikleuteronderwijs hadden gehad, resp. bij die enkeling die er om welke reden ook speciaal moeite mee had gehad. Het betrof slechts minderheden).

De 'trouwe' Montessorianen lossen het op met behulp van het kleutermateriaal, zoals dat met mijn zoon is gebeurd. Doet men dit echter volgens de voor de kleuter geijkte oefeningen, dan voert men overbodige elementen in die weerstanden eerder oproepen dan opruimen. Een kind ouder dan vier jaar vindt er niets meer aan om letters te voelen. Als hij net vier is kan hij er nog toe worden gebracht, al zal dat extra inspanning van de leidster vergen om er enig enthousiasme bij op te wekken. De zesjarige vindt het apert vervelend.

Men kan het materiaal toch nog wel gebruiken, maar dan op een andere manier. Het heeft een andere functie. Er moeten ook andere oefeningen mee worden gedaan. Hoe ook, van Montessoriaans oogpunt uit is men dan bezig met *remedial teaching*. Voor zover men dat als gewoon 'leesonderwijs' ziet, is dat dan inderdaad 'gewoon' onderwijs. Géén Montessorimethode. Want die sluit aan bij de ontwikkeling en heeft dus nimmer tot doel alleen een bepaald vak te onderwijzen. Daarom is iedere discussie over de merites van de Montessorimethode voor aanvankelijk lezen in de basisschool in vergelijking met die van andere methodes een fictief iets. De eerste bestaat immers *niet*.

Het Montessorikind begint al met *2½ jaar* met de cilinderblokken aan de *indirecte voorbereiding van de schrijffunctie*. Volgt men de weg van het ontwikkelingsverloop en biedt men hem op de juiste wijze het geijkte materiaal aan, dan *schrijft het kind een à anderhalf jaar later*. Dat wordt door hem als een *verovering* beleefd en manifesteert zich als een *schrijfexplosie*. Vervolgt men bovengenoemde weg, dan volgt ongeveer *een à anderhalf jaar later het lezen*. Tussen *vijf à zes jaar* komt *total reading* bij het kind als een *ontdekking* die het kind ertoe drijft om los en vast te lezen. Hierdoor wordt de leesfunctie snel inge oefend en geautomatiseerd. - Als het Montessorikind op de lagere school komt kan hij *in principe al lezen*.

Het gedaalde peil van het Montessorionderwijs in Nederland

Dat men in Nederland, het vroegere Mekka van de Montessoribeweging, dat niet meer zo algemeen ziet, heeft m.i. meerdere oorzaken die cumulatief allengs het peil van het Montessorionderwijs hebben doen dalen. Ik zal ze kort opsommen.

1. De dood van Maria Montessori in 1952. Daarvóór moest men haar, of men het wilde of niet, als leider van dit experiment, háár opvoedkundig experiment, aanvaarden. Daarna is men vrijer geworden. Men kon gemakkelijk tegen elkaar opbieden en de eigen interpretatie als de meest juiste proclameren. Een grotere aanhang won het dan van de andere, ongeacht of het klopte of niet.
2. De Kleuterwet van 1956, waardoor:
 - o het niet meer mogelijk was om er een autonome Montessoriopleiding voor kleuterleidsters op na te houden
 - o de toelatingsleeftijd van de opleiding werd verlaagd tot 16 jaar (MAVO-niveau)
 - o de toelatingsleeftijd voor kleuterscholen werd verhoogd tot 4 jaar.
3. Het vorige punt heeft enerzijds aanleiding gegeven tot een vertechnicalisering van het Montessorionderwijs en anderzijds heeft het een van de drie belangrijkste vormingsjaren van de kleuter buiten de school gezet. Een enkele Montessorischool heeft alsnog hierin kunnen voorzien op initiatief van de ouders of anderszins, door op eigen kosten een apart schooltje voor de kleintjes op te richten. Dit is echter te kostbaar om algemeen te kunnen worden doorgevoerd.
4. De intrede van de eerder genoemde innovatiestroom in de Montessorikleuterschool.
5. Aanhoudende kritiek, theoretisch en anderszins van buiten af, waarvan de druk voor veel leidsters in de praktijk te zwaar is gaan wegen.
6. Te weinig steun van de autoriteiten om de eigen zienswijze verder te kunnen ontwikkelen.

Nieuwe kansen

Sinds de benoeming van een Montessori pedagogisch-didactisch medewerker is hierin verandering gekomen. De mogelijkheid van bij- en herscholing, van research, van het ontwikkelen en uitvoeren van projecten, van schoolbegeleiding, etc. is thans in principe aanwezig.

De Montessorischolen mogen meedoen aan de innovatie-experimenten onder auspiciën van de ICB (Innovatie Commissie Basisschool). De zes punten van minister van Kemenade gaan sterk in de richting van de Montessoriaanse ideologie, scheppen althans ruimte voor deze om zich waar te maken. De algemene opinie begint zich opnieuw voor het Montessorionderwijs te interesseren.

En nu komen ook de sociologen met hun onderzoek onze bevindingen bevestigen wat betreft het belang van de taalontwikkeling in de vormingsjaren voor de verdere ontwikkeling van de persoonlijkheid. Last but not least, de Montessorianen zelf voelen de behoefte zich opnieuw te bezinnen op de eigen beginselen met de bedoeling om het peil van het eigen onderwijs op te trekken.

Moge de Landdag 1977 helpen om het analfabetisme uit de Montessoribasisschool te verdrijven!

Literatuur:

Maria Montessori	<i>Aan de basis van het leven,</i>	Amsterdam: Rustenburg, 1976
Maria Montessori	<i>De methode,</i>	Bussum: Paul Brand, 1973
Maria Montessori	<i>Het onbegrepen kind,</i>	Amsterdam: Van Holkema en Warendorf, 1954
Maria Montessori	<i>La formazione dell'uomo,</i>	Milano: Garzanti, 1949
Maria Montessori	<i>Zelfopvoeding, methode voor het Lager Onderwijs,</i>	Amsterdam: Van Holkema en Warendorf, 1934
Annemarie Moorman	<i>Montessori Concreet,</i>	Amsterdam: LPC/SMC, 1976